



Ahi Evran Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Dergisi

Cilt 7, Sayı 1, 2021

**AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ**

Sahibi

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü adına
Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK (Enstitü Müdürü)

Editör

Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN

Alan Editörleri

Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN (Sınıf Öğretmenliği Eğitimi)
Prof. Dr. Fazıl YOZGAT (İktisat)
Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK (Eğitim Tarihi)
Prof. Dr. Veli ÜNSAL (Tarih)
Doç. Dr. Abdulkarim KARADENİZ (Türkçe Eğitimi)
Doç. Dr. Ahmet Cem ERKMEN (Antropoloji)
Doç. Dr. Davut AYDIN (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık)
Doç. Dr. Erman AKILLI (Uluslararası İlişkiler)
Doç. Dr. Hande KILIÇARSLAN (Geleneksel Türk El Sanatları)
Doç. Dr. Maksut YİĞİTBAŞ (Türk Dili ve Edebiyatı)
Doç. Dr. Menderes ÜNAL (İngilizce)
Doç. Dr. Remzi CAN (Türkçe Eğitimi)
Doç. Dr. Uğur BAŞARMAK (Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi)
Doç. Dr. Yurdal DİKMENLİ (Coğrafya Eğitimi)
Doç. Dr. Yusuf Ziya OLPAK (Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi)
Dr. Öğr. Üyesi Gül ÖZÜDOĞRU (Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi)
Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin ERTUĞRUL (Hukuk)
Dr. Öğr. Üyesi Işık Adak ADIBELLİ (Arkeoloji)
Dr. Öğr. Üyesi Oktay AKTÜRK (İktisat)

Akademik Danışma Kurulu

Prof. Dr. Ahmet AY (Selçuk Üniversitesi)
Prof. Dr. Ahmet GÖKBEL (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)
Prof. Dr. Akmatı ALİMBEKOV (Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi/Kırgızistan)
Prof. Dr. Camgırbek BÖKÖŞOV (Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi/ Kırgızistan)
Prof. Dr. Çiğdem ÜNAL (İzmir Katip Çelebi Üniversitesi)
Prof. Dr. Douglas K. HARTMAN (Michigan State Üniversitesi, ABD)
Prof. Dr. Fırat PURTAŞ (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Filiz Nurhan ÖLMEZ (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)
Prof. Dr. Gülnaz ABDULLAZADE (Bakü Müzik Akademisi, Azerbaycan)
Prof. Dr. Kadyralı KONKOBÆV (Türk Akademisi Başkan Yardımcısı)
Prof. Dr. Mehmet TAŞDEMİR (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa YILMAZ (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Nadir İLHAN (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)
Prof. Dr. Neşe ATİK (Namık Kemal Üniversitesi)
Prof. Dr. Niginahon Arslonovna ŞERMUHAMEDOVA (Özbekistan Milli Üniversitesi, Özbekistan)
Prof. Dr. Refik BALAY (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)
Prof. Dr. Sema ETİKAN (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)

Prof. Dr. Tahira ALLAHYAROVA (Sosyal Araştırma Merkezi Azerbaycan/Bakü)
Prof. Dr. Temuçin Faik ERTAN (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Vefa TAŞDELEN (Yıldız Teknik Üniversitesi)
Prof. Dr. Yakup ÇELİK (Yıldız Teknik Üniversitesi)
Prof. Dr. Yaşar ÖZÜÇETİN (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)
Prof. Dr. Yonca ANZERLİOĞLU (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Yücel KABAPINAR (Marmara Üniversitesi)

Bu Sayının Hakemleri

Cilt 7, Sayı 1, 2021

Dr. Abdurrahman ÇALIK	Dr. Mustafa KALE
Dr. Ahmet ALKAN	Dr. Nevin AKKAYA
Dr. Ahmet Cem ERKMAN	Dr. Oğuz DİKER
Dr. Ahmet SELÇUK	Dr. Osman Yılmaz KARTAL
Dr. Celalettin YANIK	Dr. Özgür BABAYİĞİT
Dr. Cihat TANIŞ	Dr. Özgür YEŞİLYURT
Dr. Çağrı ÖZTÜRK DEMİRBAŞ	Dr. Rafet AYDIN
Dr. Çavuş ŞAHİN	Dr. Sait ÇÜM
Dr. Deniz AKDAL	Dr. Selahattin SATILMIŞ
Dr. Dilek USLU	Dr. Selay GİRAY YAKUT
Dr. Ece KONAKLIOĞLU	Dr. Selin ARABULAN
Dr. Emre ÜNAL	Dr. Sevda ÖZÜTÜRKER
Dr. Enver SARI	Dr. Sibel OĞUZ HAÇAT
Dr. Ertuğrul ERGÜN	Dr. Sultan Selen KULA
Dr. Eyyüp YARAŞ	Dr. Şenol ÇAVUŞ
Dr. Halil Özcan ÖZDEMİR	Dr. Temel KALAFAT
Dr. Harun ŞAHİN	Dr. Tufan AYTAÇ
Dr. Haşim ERDOĞAN	Dr. Tuğba KARADAVUT
Dr. Hilal SEKİ ÖZ	Dr. Ufuk KARAKUŞ
Dr. İbrahim COŞKUN	Dr. Veli ÜNSAL
Dr. İncinur ATİK GÜRBÜZ	Dr. Yalçın BAY
Dr. İsmail GÖKDENİZ	Dr. Yasemin KUŞDEMİR
Dr. İsmail İPEK	Dr. Yaşar Pınar ÖZMEN
Dr. Mehmet KOCAOĞLU	Dr. Yurdal DİKMENLİ
Dr. Murat BAYRAM	

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

Arş. Gör. Fatma Cahide ÖZÇELİK (Sekretarya)

Arş. Gör. Dildar ÖZASLAN (Sekretarya)

Arş. Gör. Semra OMAK (Sekretarya)

Dr. Öğr. Üyesi Gül ÖZÜDOĞRU (Dizgi)

e-posta: sbed@ahievran.edu.tr

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

Dergi yılda üç kez (Mart, Temmuz ve Kasım aylarında) yayımlanır.

Dergide, Türkçe ve İngilizce makaleler yayımlanmaktadır.

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

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



**AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ**

Cilt 7, Sayı 1, 2021

Araştırma Makalesi

Sabri DOĞAN & David JULIAN

Collaborative Community Problem Solving: A Model and Recommendations to Support Community Practice.....1-14

Araştırma Makalesi

Mevlüt UYGUR

İlkokul Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel İmajı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi15-31

Araştırma Makalesi

Emre YILDIZ

İşbirlikli Hikâye ve Çizgi Roman Yazma Çalışmalarının Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarına Etkilerinin Karşılaştırılması.....32-49

Araştırma Makalesi

Güliz COŞKUN

Türk Toplumunun Boş Zaman Aktivitelerine Katılım Durumu: Motivasyon ve Engeller...50-64

Araştırma Makalesi

Enver YARGI & Sadık Yüksel SIVACI

Öğretim Elemanlarının İhtiyaç Belirleme Eğilimleri ile Eğitim Felsefesi İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi65-84

Araştırma Makalesi

Ahmet İLYAS

CHP Yardım Sandığının Kurulması ve Lağvedilmesi.....85-98

Araştırma Makalesi

Ersin Gözde ACER

Osmanlı Mizah Basımının Bir Temsilcisi: Latife Gazetesi (1874-1875).....99-117

Araştırma Makalesi

Soner KARATAŞ & Gürbüz OCAK

5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik, Fen Bilimleri ve Türkçe Dersleri Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerinin İncelenmesi: Veri Madenciliği Çalışması118-137

Araştırma Makalesi

Hülya TAŞLI & Seçil SAĞIR

Obezitenin Belirlenmesinde Kullanılan Beden Kitle İndeksi, Bel Çevresi, Bel-Kalça Oranı Metotlarının Karşılaştırılması.....138-150

Araştırma Makalesi

İzzet ERDEM

Hemşirelerin Yönetimsel Sorunları: Çalışan Hemşireler Üzerine Bir Araştırma..... 151-162

Araştırma Makalesi

Merve BAŞGÜL & Zeynep Yeşim İLERİSOY

Yeniden İşlevlendirme Kapsamında Tarihi Yapı Örneği; Kırşehir Cacabey Cami Analizi.....163-182

Araştırma Makalesi

Mehmet Akif SÖZER & Yakub IŞIKER

Suriyeli Öğrencilerin Eğitim Süreçlerinde Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar.....183-200

Araştırma Makalesi

Mesut KASAP

Otel Çalışanlarının Zorunlu Vatandaşlık Davranışlarının Motivasyonları Üzerine Etkisi: Antalya İli Örneği.....201-211

Araştırma Makalesi

Akan Deniz YAZGAN

Öğretmen Adaylarının Bilişsel Esneklik Düzeyleri ile Kültürel Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....212-231

Araştırma Makalesi

Beyza AKSU DÜNYA, Murat Doğan ŞAHİN & Eren Can AYBEK

Yükseköğretimde Uzaktan Ölçme ve Değerlendirme Deneyimleri: Türkiye'den Üç Devlet Üniversitesi Örneği.....232-244

Araştırma Makalesi

Hümeyra UYSAL, Sabri SİDEKLİ & Kevser TOLUN

İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Eğilimlerinin İncelenmesi.....245-257

Araştırma Makalesi

Özgür TEKİN & Yurdal DİKMENLİ

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Afet Bilinci Algısı ve Deprem Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi.....258-271

Araştırma Makalesi

Özlem POYRAZ, Merve ÖNER & Seyfettin ÖVÜNÇ

Gayrimüslimlere Uygulanan Ağır Ceza Türleri: 37 Numaralı Kalebent Defteri Örneği.....272-286

Araştırma Makalesi

Süleyman EKİCİ & Alpcan ACAR

Türkiye’de İktidar ve Ana Muhalefet Partisinin Seçim Beyannamelerinin Cinsiyet Eşitsizliği Üzerinden Değerlendirilmesi.....287-306

Araştırma Makalesi

Ahmet ACAR

An Alternative Mini-project Design Proposal for the English Textbook Mastermind.....307-320

Araştırma Makalesi

Fatih Ferhat ÇETİNKAYA

KOBİ’lerin Teknoloji Kullanımı Hususunda Yaşadığı İktisadi ve Yönetimsel Sorunlar.....321-340

Araştırma Makalesi

Hatice KARA & Zafer TANGÜLÜ

Türkiye’de Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Hukuk Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi.....341-359

Derleme Makale

Zekai ÖZTÜRK, Figen ÖZŞAHİN & Nazmiye EKİNCİ

Yumuşak Gücün Yönetim ve Sağlık Yönetimi Açısından Değerlendirilmesi.....360-374

Araştırma Makalesi

Ruhan İRİ

Marka mağaza zincirlerindeki pazarlama ve satış görevli cinsiyetlerinin müşterilerin satın alma algılamalarındaki önemi ve incelenmesi: Forum Mersin örneği375-388

Collaborative Community Problem Solving: A Model and Recommendations to Support Community Practice

Sabri DOĞAN
American University of Bahrain
Sabridogan1987@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3465-0370>

David JULIAN
The Ohio State University
Julian.3@osu.edu
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1143-2813>

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.676547
Geliş Tarihi: 17.01.2020	Revize Tarihi: 14.01.2021
	Kabul Tarihi: 15.01.2021

Atf Bilgisi

Dogan, S. ve Julian, D. (2021). Collaborative community problem solving: A model and recommendations to support community practice. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 1-14.

ABSTRACT

A comprehensive model for supporting community collaboration is proposed. The authors describe a model of community collaboration that consists of four components. First, the model is based on a community-centered approach. Second, the model consists of a formal decision making process. Third, collaboration as depicted in the model hinges on the performance of several roles related behaviors. Finally, actors in the collaborative community problem solving process comprise a system that must be skillfully managed. Current approaches to community problem solving has some limitations. Some of these limitations are described as fragmented, overlap with other efforts, based on limited information, limited connection to community residents, limited innovation, responses not tied to community conditions, and existing tools and procedures are not well developed related to collaborative community problem solving. The potential of the approach described in this article to address limitations of current collaborative community problem solving processes as well as implications for community practice are discussed.

Keywords: Community, collaboration, problem-solving, psychology, education.

Ortaklıkla Toplumsal Sorun Çözme: Toplum Uygulamasını Destekleyen Bir Model ve Öneriler

ÖZ

Bu çalışmada toplum işbirliğini desteklemek için kapsamlı bir model önerilmiştir. Önerilen bu toplum işbirliği modeli dört bileşenden oluşmaktadır. İlk olarak, model toplum merkezli bir yaklaşımı temel alır. İkinci olarak, model resmi bir karar verme sürecinden oluşur. Üçüncü olarak, modelde tasvir edilen işbirliği, çeşitli roller ile ilgili davranışların performansına bağlıdır. Son olarak, işbirlikçi toplum sorunu çözme sürecindeki aktörler ustaca yönetilebilir bir sistemden oluşmaktadır. Ortaklıkla problem çözmeye yönelik mevcut yaklaşımların bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu sınırlılıklar yaklaşımların bölünmüş olmaları, sınırlı bilgiye dayalı olmaları, diğer çabalarla çakışması, toplum bireyleriyle kısıtlı bağlantı sağlaması, yeniliklere açık olmaması, toplulunun koşullarına bağlı olmayan yanıtlar üretmesi ve iyi geliştirilmemiş mevcut araç ve prosedürler olarak sıralanabilir. Bu çalışmada sunulan işbirliğine dayalı problem çözme modelinin mevcut birçok sorunun daha etkili bir biçimde çözülmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada önerilen yaklaşımın potansiyeli, mevcut işbirlikçi toplum sorunu çözme süreçlerinin eksiklikleri ve bu eksikliklerin nasıl ele alınması gerektiği ile bu modelin toplum işbirliği pratiğine yönelik etkileri tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Toplum, işbirliği, problem çözme, psikoloji, eğitim.

Introduction

Students face a variety of academic, emotional, and social/behavioral issues on daily basis. Therefore, educators, mental health providers, administrators, families, and other stakeholders should discuss how the community should respond to youth's problems. Experience suggests that addressing such problems in an effective manner requires highly collaborative approaches to problem solving (Bryan and Henry, 2012; Center for Mental Health in Schools, 2014; Dogan and Julian, 2019; Kania and Kramer, 2011; Stockton and Dogan, 2019; Wolff, 2011; Yavuz, Dogan and Kabakci, 2019).

In most communities, the process of collaboration represents a fundamental issue worthy of attention. The role of individuals charged with facilitating such collaborative endeavors is similarly a point that merits the attention of community practice researchers and theorists. Julian (2006) defines community practice in terms of strengthening the capacity of communities to meet the needs of constituents and assist constituents in realizing their dreams. Weill (2012) suggests that community practices focuses on development, organizing, planning and action for progressive social change. The practice of collaborative community problem solving involves many similar activities. Thus facilitating or managing the collaborative community problem solving process would appear to represent an important community practice role. This article articulates a formal model of the collaborative community problem solving process and elaborates on details related to the management role.

Limitations of Current Approaches to Collaboration

Wandresman (2003) notes that the record of success for community wide interventions in public health has been “mixed.” Wolff (2011) devotes significant attention to the limitations of current approaches to community collaboration. He indicates that current approaches are characterized by fragmentation, limited information, duplication of effort and lack of connection to community residents. This sentiment is echoed by the Center for Mental Health in the Schools (2014), which notes that current school and community collaborations are highly fragmented and typically focus on linking students to health and social services as opposed to developing more innovative approaches.

In the health care arena, Elliot, McBride, Allen, Jacob, Jones, Kerner and Brownson (2014) suggest that efforts to address chronic diseases in the United States have been fragmented with most health care providers working independently to achieve outcomes. In addition, a number of authors suggest that specific strategies for promoting effective collaborative problem solving are not well developed. For example, McGuire and Agranoff (2011) indicate that managing and leading collaborative networks is a difficult task and McGuire (2002) states that collaboration involving governments and organizations is limited by little “empirical description and theoretical explanation” (p. 599). McGuire (2006) also contends that new knowledge and competencies are needed to promote effective collaborative partnerships.

This article proposes a formal model for collaborative community problem solving that addresses many of the limitations of current approaches. Building on the most current conceptions and research related to collaboration, the authors propose a model of the collaborative community problem solving process composed of four elements. First, effective collaborative problem solving is built on a community centered approach. Second, collaborative community problem solving incorporates a formal problem solving process. Third, effective collaborative community problem solving hinges on the performance of specific role related behaviors and fourth, actors in the collaborative community problem solving process represent a formal system that must be skillfully managed. This model is put forth with the notion that attention to these elements may provide a means of enhancing the effectiveness of collaborative community problem solving.

Collaboration and Collaborative Community Problem Solving

Collaboration, in its various forms, has been a predominant response to many contemporary social issues. The Australian Public Service Commission (2007) suggests that collaborative problem solving strategies are appropriate for addressing the most vexing problems. For example, many communities have established coalitions that operate according to principles of collaboration to address issues such as substance abuse, behavioral health care, school success and a host of other issues (Anderson, Lawson, Bean, Flaspohler, Boone and Kwiatkowski, 2008; Innes and Booher, 2010; Kania and Kramer, 2011). But how should stakeholders define collaboration? Conventional definitions of collaboration focus on identifying appropriate partner organizations and developing relationships sufficient to achieve valued results.

Healey (2006) suggests that current conditions call for a more “communicative” approach to problem solving. Such an approach places emphasis on the expression of diverse interests and consensus building and less emphasis on expert knowledge and rational action (Bryan and Henry, 2012; Healey, 2006). Gray (1989) suggests that collaboration is a process through which stakeholders can develop solutions to specific problems that exceed the capacities of any individual stakeholder. Himmelman (2001) suggests that true “collaboration” requires that stakeholders exchange information, alter activities, share resources and be willing to enhance the capacity of partners. Innes and Booher (2010) suggest that a process is collaboratively rational “to the extent that all the effected interests jointly engage in face-to-face dialogue, bringing their various perspectives to the table to deliberate on the problems they face together” (p. 6). Experience in the field suggests that collaboration should be considered relative to a specific geographic area and defines collaborative community problem solving as the efforts of representatives of a specific community to collectively address recognized issues or problems (Partnerships for Success, 2008).

A Comprehensive Model of Collaborative Community Problem Solving

Several authors have proposed models of and/or approaches to collaboration (Anderson et al., 2008; Wolff, 2011). For example, Bryan and Henry (2012) have proposed a model for creating school and community partnerships that consists of several basic steps. The Bryan and Henry model begins with “preparing to partner.” In preparing to partner, stakeholders examine attitudes and practices that might impact attempts to engage culturally diverse stakeholders. The second step focuses on “assessing needs and strengths.” Step three focuses on “coming together” and creating a formal collaborative group or “PLT” (Partnership Leadership Team). In step four, the PLT “creates a shared vision.” In step five, the PLT “takes action” to implement the shared vision and in step six, “evaluates and celebrates success.”

Julian and Ross (2013) provide a conceptual model that emphasizes planning and policy development as a central activity. Planning and policy development are dependent on the performance of several role related behaviors including leadership and information dissemination. Perhaps the most innovative element of the Julian and Ross model is the emphasis on management of the problem solving process. The material that follows builds on existing approaches such as the Bryan and Henry (2012) and Julian and Ross (2014) perspectives by adding several critical elements that address specific limitations of current approaches. The new model is illustrated in Figure 1 (Dollarhide and Saginak, 2016) and incorporates a community centered approach; formal decision making procedures; performance of an array of role related behaviors and active management of the collaborative community problem solving process.

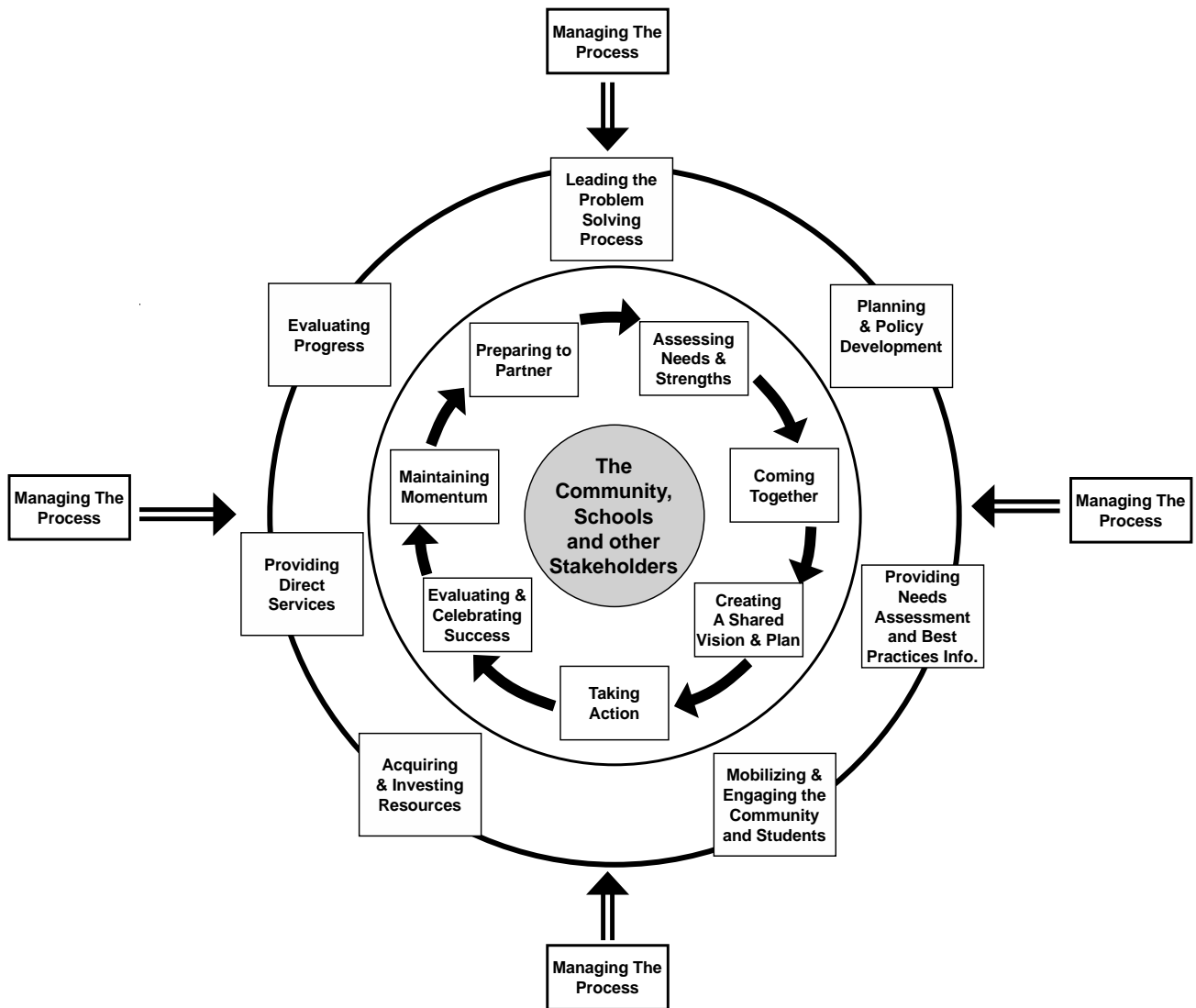


Figure 1. A Comprehensive Model for School and Community Partnership (Dollarhide and Saginak, 2016)

A Community Centered Approach

In an extensive meta-analysis related to public health interventions, O'Mara-Eves, Brunton, McDaid, Kavanaugh, Jamal, Matosevic, Harden and Thomas (2013) state that community engagement strategies are effective interventions relative to health behaviors, health consequences, participant self-efficacy and perceived social support. They go on to state that in a small number of studies, such interventions improved outcomes for communities. It can be argued that community engagement is a central component of a community centered approach. In order to define a community centered approach, it is first necessary to define community. A community can be thought of as a group of individuals typically in a specific locale who share common interests (Lyon and Driskell, 2012). A community collaboration is typically composed of individuals representing the various constituencies or stakeholders that comprise a community. Often, members of a community collaboration represent organizations with a specific interest in a particular community issue. For example, a community coalition addressing health disparities might be composed of professionals such as physicians and

other health care providers. So how would such a collaborative operate from a community-centered approach?

Community centered approaches including community engagement have been defined from a number of different perspectives. Arnstein's ladder of participation (1969) suggests that community residents' involvement in political decision-making ranges from token participation to citizen control. Systems of care proponents suggest that children's mental health teams should mobilize community resources and supports (Cook and Kilmer, 2012). More specifically, the wrap-around services that comprise a system of care must be driven by families and connected to community resources (Cook and Kilmer, 2012). Wandersman (2003) provides a highly practical definition of practice from a community centered perspective in his adaptation of arguments developed by Green (2001).

Wandersman (2003) suggests that a community centered approach relies on: (1) process as "best practice"; (2) control by community members; (3) local evaluation and self-monitoring; and (4) community access to research and information about implementation of what have come to be called "evidence based programs." Splett and Maras (2011) have adapted Wandersman's arguments in support of providing mental health services in schools. They suggest that a community centered approach starts with a community need. Identification of a community need is followed by the development of a response from the community based on a formal community driven process that includes planning, implementation and evaluation.

This elaboration (Splett and Maras, 2011) captures the notion of a community-centered approach as incorporated in the model illustrated in Figure 1. First, the community is in "control." All actions are undertaken at the direction of or on behalf of the community. Thus expert opinion is one among many sources of information that might be taken into account in deciding how to address any particular issue. Second, the process starts with the identification of a community need. That is, members of the community initiate some process through which consensus or agreement emerges about an issue(s) to be addressed. Finally, the community response or responses arise out of a formal community process. Such a process might involve deliberations among experts but every effort should be made to facilitate community involvement and control.

The most appropriate structural arrangement to facilitate community control is debatable ranging from governing boards (i.e., local school boards) to actual participation of community leaders to reliance on a variety of mechanisms for collecting community input (i.e., public forums). One mechanism suggested by the model illustrated in Figure 1, places leadership responsibilities in a formal representative or representatives of the community. Such leadership would serve to promote policy decisions consistent with community wishes and values. A community collaborative with this form of leadership would place a high value on decisions reached by "consensus." In this case, consensus being defined as a process for developing decisions that can be supported by a group (Kaner, 2011).

Thus the collaborative group would be required to deliberate regarding key decisions and reach consensus regarding formal recommendations. Such recommendations would be subject to review by the community through the leadership mechanism. In any case, assuring that structural arrangements facilitate community involvement and that stakeholders act in ways consistent with community wishes is a critical aspect of managing the collaborative community problem solving process. Finally, the community collaboration should be established as a permanent and on-going activity as opposed to collaboration convened to address a specific issue.

Decision Making Procedures

Levy (1994) suggests that the rational planning model is the predominant approach to planning or charting a course of action in the United States. Levy identifies eight steps in the rational planning process: (1) defining the problem; (2) clarifying values; (3) selecting goals; (4) formulating alternative plans or problem solutions; (5) forecasting the consequences of each alternative; (6)

evaluating and selecting a specific course of action; (7) developing plans for implementation; and (8) reviewing and evaluating outcomes. Advocates of strategic planning offer an alternative approach. Strategic planning can be defined as a process through which organizations assess internal and external environments in order to develop and implement strategies to achieve specific objectives (Hax and Majluf, 1996). The Harvard Family Research Project (1997) indicates that strategic planners address several key questions as part of a systematic process. These questions focus on current conditions and available resources; desired future states; specification of goals; and strategy development. Rational planning, strategic planning and other approaches to decision making offer a prescribed set of activities that allow stakeholders to arrive at a course of action relative to a specific issue or problem. The series of steps indicated in the middle ring of Figure. 1 are an adaptation of the rational planning model.

Key Roles in the Collaborative Community Problem Solving Process

The third component of the model for collaborative community problem solving illustrated in Figure 1 focuses on the performance of specific role related behaviors (Julian and Ross, 2013). Biddle (1986) characterizes roles as the expectations that guide behavior of individuals in social settings. Julian and Ross (2013) define eight key roles that must be filled in the collaborative community problem solving process. These roles include: (1) planning and policy development; (2) providing needs and best practices information; (3) acquiring and investing resources; (4) mobilizing and engaging the community; (5) leading the collaborative problem solving process; (6) delivering direct services and engaging in other forms of intervention; (7) providing evaluation consultation and support; and (8) managing the collaborative problem solving process. The model illustrated in Figure 1 includes a series of roles that represent an adaptation of the roles described by Julian and Ross (2013). The adapted roles include: leading the collaborative problem solving process and representing community wishes; providing needs, best practices and other relevant information; mobilizing and engaging the community; investing in specific courses of action; and adopting an entrepreneurial or action oriented perspective. These roles are indicated in the outer-most ring of Figure 1.

Leading collaborative problem solving efforts is defined as the ability to create a vision and inspire action to achieve that vision and should not be confused with managing the problem solving process (Julian and Ross, 2013). Leadership is strongly related to the concept of a community centered process and places ultimate responsibility for making policy decisions in the hands of community leaders charged with representing the wishes and desires of the community at large. Providing needs, best practices and other pertinent information often involves original research, consultation with experts and/or other data collection activities such as reviews of the literature. Mobilizing and engaging the community is associated with various strategies designed to inform stakeholders (including the community at large) about the workings of the collaboration. Investing in a specific course of action involves the acquisition and allocation of community resources in activities endorsed by the collaboration. Adopting an entrepreneurial and action orientation implies that the collaboration uses data to make decisions about the best investment of resources to achieve an identified outcome and takes action to ensure that allocations of resources are consistent with investment decisions.

It would appear that engagement in specific role related behaviors is important to effective collaborative community problem solving. The problem solving process illustrated in Figure 1 defines several concrete steps that, in theory, allow stakeholders to develop an optimal or at least a satisfactory solution to any given issue at a particular point in time. However, as has been noted, the degree to which a collaborative group can skillfully define or identify a problem and effectively plan, implement and evaluate a particular community response is dependent on engagement in a variety of roles related to specific steps in the problem solving process. Ensuring that stakeholders are engaged in appropriate role related behaviors and perform the formal steps in the decision making process is clearly a critical management task.

A Managed System

When considering social change, Foster-Fishman and Behrens (2007) describe a system in terms of a collection of actors, niches, activities and myriad other components that interact in complex ways for a specific purpose. The model presented in Figure 1 presents the collaborative community problem solving process as a complex system. The community and members of a standing collaboration are engaged in a formal effort to address specific community issues or problems. The application of an identified community need, problem solving process and formalization of role related behaviors are also integral parts of the system. In a special issue of the American Journal of Community Psychology (2007) devoted to systems change, a number of authors suggest that systems thinking is a valuable perspective that may facilitate community change (Foster-Fishman, Nowell and Yang; Tseng and Seidman, 2007) and that many recent efforts to address community issues or problems rely on a system change framework (Foster-Fishman and Behrens, 2007).

Foster-Fishman, Nowell and Yang (2007) define a system change effort as an “intentional process designed to alter the status quo by shifting and realigning the form and function of a targeted system” (p. 197). Inherent in this definition is the notion of managing the process of change. Julian and Ross (2013) define management of the collaborative community problem solving process as “initiating appropriate procedures at the appropriate time, encouraging and fostering relevant role related behaviors and applying appropriate tools in the appropriate sequence in order to achieve desired collaborative outcomes.”

A number of researchers and theorists acknowledge the importance of the management function and note the limitations in current theory related to the specifics of effectively managing the collaborative community problem solving process (McGuire, 2002; McGuire 2006; McGuire and Agranoff, 2011; Provin and Kenis, 2007). Julian (2015) suggests that managing the collaborative community problem solving process requires that managers gain significant understanding of an array of concepts and engage in formal management tasks including: (1) assuring that stakeholders commit to true collaboration; (2) initiating recognized steps to form a collaborative group; (3) designing, building and sustaining the infrastructure necessary to support community collaboration; (4) assuring that the fundamental roles in collaborative community problem solving are performed; (5) applying a formal problem solving process and establishing guidelines for decision-making; (6) using appropriate tools to support collaborative community problem solving; (7) instructing members of collaborative groups in how to use specific tools relevant to specific tasks; (8) recruiting and motivating appropriate individuals and organizational stakeholders; (9) facilitating group processes; and (10) managing specific collaborative projects. Julian (2015) suggests that while there may be many other critical management tasks, these ten activities are a starting point in considering the management function as it relates to collaborative community problem solving.

Contributions of this Model

Addressing Limitations of Current Approaches

The model described in this article has the potential to address several of the limitations of current approaches to collaboratively addressing community issues. Table 1 provides an overview of commonly cited limitations of current approaches (Center for Mental Health in the Schools, 2014; Healy, 2006; Himmelman, 2001; Innes and Booher, 2010; Julian and Ross, 2013; Wolff, 2011) and potential contributions of the model described in this article.

First, fragmentation has been observed as a criticism of many current community collaboratives. This is not surprising since issue specific collaborations are often established in response to the requirements of specific grants or funding streams. For example, a community that receives a SAMHSA “Partnerships for Success” grant is likely to convene a community collaboration to address substance prevention issues. If the same community received an Office of Safe and Drug Free Schools grant, community members might form a community coalition to address issues related

to school safety. A community owned, standing collaborative prepared to address all or most projects requiring a collaborative response within a specific community is likely to reduce fragmentation often associated with current efforts to collaboratively address local community issues. Limitations of current approaches and potential remedies are provided in Table 1.

Table 1
Limitations of Current Approaches and Potential Remedies

Limitation	How Addressed by Model
Fragmented	Shift from collaboration as required by individual projects to standing community collaboration.
Overlap with other efforts	Community collaboration addresses many issues as standing group thus reducing overlap.
Based on limited information	Collaboration has information gathering function. Community makes decisions based on variety of information gathering activities and performance of information gathering role.
Limited connection to community residents	Controlled by the community. Community ownership as fundamental role in process. Process managed so that collaboration members act in ways consistent with community ownership.
Limited innovation	Collaboration charged with developing responses to issues. Entrepreneurial orientation encourages focus on evaluation and investment based on value. Innovation may occur in developing potential responses when traditional approaches prove inadequate.
Responses not tied to community conditions	Process starts with identified community need (condition) and solution generation is tied to formal decision making procedures.
Existing tools and procedures not well developed	Collaborative process driven by well-trained manager of problem solving process who has knowledge of and access to variety of tools and procedures. Sets stage for development of best practices related to collaborative community problem solving.

Second, traditional funding mechanisms that require that communities implement specific projects or issue specific initiatives utilizing collaborative problem solving processes are likely to result in significant overlap in interventions across collaborative projects. A community owned, standing collaborative is likely to address this limitation. Third, limited access to information has been cited as a problem in many local collaborations. The model described above incorporates a specific information gathering and dissemination role and positions a process manager to ensure that this role is performed in a satisfactory manner.

Fourth, the problem of community involvement is a long-standing issue with many efforts to collaboratively address local issues (Wolff, 2011). The model described above incorporates a community-centered approach and provides at least some guidance for ensuring community involvement and ownership. However, and as noted above, potential structural arrangements for operationalizing community control remain elusive.

Fifth, some commentators suggest that current approaches to collaborative community problem solving limit innovation. Innovation is valuable to the extent that innovative approaches result in true progress toward achieving desired outcomes. The model described in this article provides for a structured decision-making process which may prove useful in moving stakeholders to formal decisions about how to intervene to achieve desired outcomes and incorporates an entrepreneurial and action orientation. Such an orientation is based on the notion that evaluative information is available to inform decisions about perspective courses of action. Thus, the community's ability to invest in worthwhile programming is enhanced.

Sixth, it is often argued that interventions are often adopted irrespective of community conditions. This has been particularly problematic in situations where a community desires to utilize an evidence-based program to address a specific issue. The model described above provides a formal mechanism for identifying a community need and procedures for developing potential responses when available options are not adequate to produce desired outcomes.

Finally, several theorist suggest that procedures necessary to effectively manage the collaborative community problem solving process are not well developed (McGuire, 2002; McGuire 2006; McGuire and Agranoff, 2011; Provin and Kenis, 2007). The proposed model places significant emphasis on the management function. Prior theory suggests that the manager must be prepared to facilitate the collaborative community problem solving process in a manner that assures that a range of specific role related behaviors occur in a specific sequence.

Recommendations for Practice

Consideration of the model described in this article suggests two primary implications relative to community practice and one implication for research related to effective collaborative community problem solving. The first implication for practice focuses on how local collaborations are formed. Adoption of the model described above requires that members of the community collaboration be recruited explicitly to serve the community and to be part of a “community centered” process. Thus, the collaborative group might deal with any number of issues as members of a standing community collaboration as opposed to focusing on a specific issue such as substance abuse or academic performance. The model described above also incorporates very specific procedures and steps designed to identify issues and develop formal community responses. Finally, the process is managed in order to provide enhanced efficiency and effectiveness and the process manager is charged with ensuring that specific role related behaviors are performed in at appropriate times. The formation of a collaboration based on the model described in this paper requires that stakeholders be aware of and endorse this specific approach to problem solving.

The second implication for practice concerns training of managers of the problem solving process. The model purports to provide significant guidance in process and procedures relative to managing collaborative community problem solving. At a minimum, the process manager would need to be proficient in the principles of collaborative problem solving as well as have a keen understanding of decision-making procedures such as the rational and/or strategic planning models. Perhaps most critically, the process manager would need to understand the roles associated with different aspects of the model (i.e., community ownership, leadership, etc.) and feel comfortable directing members of the collaboration with regard to acting in ways consistent with these roles. In the approach described in this article, the manager acts as a content neutral facilitator of the collaborative problem solving process.

The primary implication for the research community revolves around the task of developing formal tests of the propositions suggested by the proposed model of collaboration. For example, it is assumed that collaboration incorporating community control, formal decision making procedures, recognition and engagement in specific role related behaviors and formal management will result in enhanced collaboration and progress toward addressing complex social issues at the community level. In addition, these factors are assumed to represent enhancements to traditional approaches to facilitating collaboration. Numerous research questions are inherent in such assumptions. Several commentators have noted the preeminence of collaborative approaches to addressing complex community problems and pointed out the limitations of current approaches. Future research may provide the opportunity to verify useful methods for enhancing collaborative community problem solving and furthering important community practice goals.

Yazarların Katkı Oranı

Bu makaleye birinci yazarın %60, ikinci yazarın %40 oranında katkısı vardır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması oluşturacak bir husus yoktur.

References

- American Journal of Community Psychology. (2007). *Systems change*. Foster-Fishman, P., and Behrens, T. (Eds.). 39(3/4), 191-418.
- Anderson, D. B., Lawson, H.A., Bean, J., Flaspohler, F., Boone, B. and Kwiatkowski, A. (2008). Community collaboration to improve schools: Introducing a new model from Ohio. *Children & School*, 30(3), 161-172.
- Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35, 216-224.
- Australian Public Service Commission. (2007). *Tackling wicked problems: A public policy perspective*. Retrieved from <http://www.apsc.gov.au>.
- Biddle, B. J. (1986). Recent developments in role theory. *Annual Review of Sociology*. 12, 67-92.
- Bryan, J. and Henry, L. (2012). A model for building school-family-community partnerships: Principles and process. *Journal of Counseling & Development*, 90(4), 408-420.
- Center for Mental Health in the Schools (2014). Integrated student supports and equity: What's not being discussed. (Available from Center for Mental Health in the Schools, Box 951563, Los Angeles CA, 90095-1563).
- Cook, J. R. and Kilmer, R.P. (2012). Systems of care: New partnerships for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 49(3), 393-403.
- Dollarhide, C. and Saginak, K. (2016). *Comprehensive school counseling programs: K-12 delivery systems in action*. Upper Saddle, NJ: Pearson.
- Dogan, S. and Julian, D. (2019). Community psychology practice and school- community partnerships through the lens of school counseling in Turkey. *Cukurova University Faculty of Education Journal*. 48(2), 1041-1053.
- Elliot, L., McBride, T.D., Allen, P., Jacob, R.R., Jones, E., Kerner, K., and Bronson, R. C. (2014). Health care system collaboration to address chronic diseases: A nationwide snapshot from state public health practitioners. *Preventing Chronic Disease*, 11(152), 1-11.
- Foster-Fishman, P. G. and Behrens, T. R. (2007). Systems change reborn: Rethinking our theories, methods and efforts in human services reform and community-based change. *American Journal of Community Psychology*, 39(3/4), 191-196.
- Foster-Fishman, P. G., Nowell, N. and Yang, H. (2007). Putting the system back into systems change: A framework for understanding and changing organizational and community systems. *American Journal of Community Psychology*, 39(3/4), 191-196.
- Gray, B. (1989). *Collaborating: Finding Common Ground for Multi-Party Problems*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Green, L. (2001). From research to “best practices” in other settings and populations. *American Journal of Health Behavior*, 25(3), 165-178.
- Harvard Family Research Project. (1997). Strategic planning process: Steps in developing strategic plans. Retrieved from www.hfrr.org/publications-resources/strategic-planning-process.
- Hax, A. C. and Majluf, N. S. (1996). *The strategy concept and process: A pragmatic approach*. Prentice Hall: Upper Saddle River, NJ.
- Healy, P. (2006). *Collaborative Planning: Shaping Places in Fragmented Societies*. 2nd ed. New York: Palgrave Macmillan.
- Himmelman, A. (2001). On collaborations and transformation of power relationships: Collaborative betterment and collaboration empowerment. *American Journal of Community Psychology*. 2(2), 277-284.
- Innes, J. E. and Booher, D. E. (2010). *Planning with complexity: An introduction to collaborative rationality for public policy*. New York: Routledge.
- Julian, D. A. (2006). Defining community psychology practice: Meeting the needs and realizing the dreams of the community. *The Community Psychologist*, 39(4), 66-69.
- Julian, D.A. (2015). *Managing the collaborative community problem solving process: A potential role for community practitioners*. Unpublished manuscript.
- Julian, D. A. and Ross, M. (2013). Strengthening infrastructure and implementing functions to support collaborative community problem solving. *Journal of Planning Literature*. 28(2), 124-134.
- Kaner, S. (2011). *Facilitator's guide to participatory decision-making*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kania, J. and Kramer, M. (Winter, 2011). Collective impact. *Stanford Social Innovation Review*. 20(11), 36-41.
- Lyon, L. and Driskell, R. (2012). *The community in urban society*. Waveland Press: Long Grove, IL.
- Levy, J. M. (1994). *Contemporary urban planning*. Prentice hall: Englewood Cliffs, NJ.
- McGuire, M. and Agranoff, R. (2011). The limits of public management networks. *Public Administration*, 89(2), 265-284.
- McGuire, M. (2006). Collaborative public management: Assessing what we know and how we know it. *Public Administration Review*, December 66(1), 33-43.
- McGuire, M. (2002). Managing networks: Propositions on what managers do and why they do it. *Public Administration Review*, 62(5), 599-609.
- O'Mara-Eves, A; Brunton, G., McDaid, D.; Oliver, S. Kavanaugh, J., Jamal, F., matosevic, T., Harden, A., and Thomas, J. (2013). Community engagement to reduce inequalities in health: A systematic review, meta-analysis and economic analysis. *Public Health Research*, 1(4), 1-548.
- Partnerships for Success (2008). *Community planning, implementation and evaluation guide*. Available from Partnerships for Success academy, CETE, 1900 Kenny Road, Columbus, OH 43210.

- Provin, K. G. and Kenis, P. (2007). Modes of network governance: Structure, management and effectiveness. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 18(2), 229-252.
- Splett, J. W. and Maras, M. A. (2011). Closing the gap in school mental health: A community-centered model for school psychology. *Psychology in the Schools*, 48, 385-399.
- Stockton, R. and Dogan, S. (2019). Examination of school counselors' statewide listserv interactions. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*. 9(53), 317- 341.
- Tseng, V. and Seidman, E. (2007). A systems framework for understanding social settings. *American Journal of Community Psychology*, 39(3/4), 191-196.
- Wandersman, A. (2003). Community science: Bridging the gap between science and practice with community-centered models. *American Journal of Community Psychology*, 31(3/4), 227-243.
- Weil, M. (2012). Introduction: Contexts and challenges for 21st century communities. In *The Handbook of Community Practice*. M. Weil (Ed.). Thousand Oaks: Sage Publications, CA.
- Wolff, T. (2011). *The power of collaborative solutions*. San Francisco: Jossey-Bass, CA.
- Yavuz, O., Dogan, S. and Kabakci, O. F. (2019). An international comparative study: Exploring students' college and career readiness need. *Journal of Research Initiatives*. 4(2), 1-19.

Genişletilmiş Özet

Giriş

Öğrenciler farklı şekillerde ve yoğunlukta hemen her gün akademik, sosyal, kişisel veya davranışsal problemlerle karşılaşmaktalar. Öğrencilerin yaşadığı bu problemler, farklı ve aynı zamanda birbirini doğrudan etkileyen birçok faktörden kaynaklanmaktadır. Bundan dolayı eğitimciler, ruh sağlığı uzmanları, yöneticiler, aileler ve diğer ilgili kişilerin toplumun öğrencilerin bu sorunlarına nasıl etkili çözümler sunabileceğini tartışmaları ve çözüm üretmeleri beklenmektedir. Bu bağlamda araştırmacılar öğrencilerin bu sorunlarına etkili çözüm üretmede işbirliğine dayalı çalışmaların daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Bryan ve Henry, 2012; Center for Mental Health in Schools, 2014; Kania ve Kramer, 2011; Wolff, 2011). Julian (2006) toplum uygulamasını ortaklıkla toplumsal sorun çözme kapasitesinin artırılması ve bu sayede toplum üyelerinin ihtiyaçlarını karşılayarak hayallerini gerçekleştirilmesi olarak tanımlamaktadır. Weill (2012) ise toplumsal işbirliği pratiğinin ilerici toplumsal değişim için gerekli olan gelişim, organize olma, planlama ve harekete geçme üzerine yoğunlaşmıştır. Wandersman (2003), toplum merkezli problem çözme yaklaşımlarının en iyi yaklaşım olduğu, toplum üyelerince control edildiği, local kişilerce değerlendirildiği ve toplumun araştırmalara, bilgiye ve uygulanacak programa kolayca ulaşmasının önemini vurgulamıştır. McGuire ve Agranoff (2011) işbirliğine dayalı problem çözme yöntemlerinde yönetim ve liderliğin zor olduğunu belirtmişlerdir. Buna benzer şekilde McGuire (2002) ise hükümetleri ve organizasyonları ortak olarak barındıran işbirlikçi yaklaşımların teorik ve ampirik yönlerinin öneminden bahsetmiştir. McGuire (2002) ayrıca işbirliğine dayalı yeni modellere olan ihtiyacı açıkça ortaya koymuştur.

Tartışma ve Öneriler

Bryan ve Henry (2012) okul-toplum işbirliğine dayalı problem çözme modelinde “ortak olmaya hazırlanma” aşaması ile başlar. Paydaşlar, ortak olmaya hazırlanırken kültürel olarak farklı olanların katılımını sağlama çabalarını etkileyebilecek tutum ve uygulamaları incelerler. İkinci adım “ihtiyaçların ve paydaşların güçlü yanlarının değerlendirilmesi” üzerine odaklanır. Üçüncü adım, “bir araya gelme” ve resmi bir işbirliği grubu ya da “Ortaklık Liderlik Ekibi” yaratmaya odaklanır. Dördüncü adımda bu ekip için “paylaşılan bir vizyon yaratılır.” Beşinci adımda, ekip, paylaşılan vizyonu uygulamak için “harekete geçer” ve altıncı adımda “başarıyı değerlendirme ve kutlama” yapılır. İşbirliğine dayalı problem çözme sürecinde başarıya ulaşmak için sekiz tane rolün başarıyla sürdürülmesi gerekmektedir (Julian ve Ross, 2013). Bu roller (1) planlama ve politika geliştirme, (2) ihtiyaçları belirleme ve en iyi uygulamalar hakkında bilgi toplamak, (3) kaynak bulma ve yatırım yapma, (4) toplumun harekete geçirilmesi ve katılımının sağlanması, (5) işbirlikçi problem çözme sürecine öncülük etmek, (6) doğrudan hizmet sunmak ve diğer müdahale biçimlerine katılmak, (7) değerlendirme desteği ve danışmanlığı sağlama ve (8) işbirliğe dayalı problem çözme sürecinin etkili bir biçimde yönetilmesi. Toplum sorunlarının çözümüne yönelik işbirliğine dayalı teorik alan çalışmalarının azlığı ve mevcut çalışmaların önemli eksikliklerinin bulunması bu çalışmayı yapmamız temel amacını teşkil etmektedir. Mevcut çalışmaların eksiklerinden bazıları şu şunlardır. Örneğin problem çözme ekibinde bulunanların süreç içerisinde problemi yaşayan topluluklara nasıl ulaşacağı, onlarla nasıl bağlantı kuracağı ve onlara programa ya da sürece doğrudan nasıl katkı sağlayacakları konusunda bazı eksiklikler bulunmaktadır. Bunun yanında bazı modellerde süreç toplulukların yaşadığı problemin tespit edilmesi ile başlıyor fakat daha sonra ne yapılması gerektiği konusunda kimseye danışmadan kendi resmi ajandaları takip ediliyor. Bu çalışma yeni bir işbirliğe dayalı toplumsal problem çözme modeli sunmaktadır. Bu sayede mevcut modellerin eksiklikleri giderilmiş ve yaşanan problemlerin daha etkili bir biçimde ele alınmaya olanak sağlandığı düşünülmektedir. Bu yeni model dört varsayımdan oluşmaktadır. Birincisi etkili işbirlikçi problem çözme yöntemi toplum merkezli olmalıdır. İkincisi işbirliğe dayalı problem çözme yöntemi resmi problem çözme sürecini barındırmalıdır. Üçüncüsü etkili işbirlikçi problem çözme yöntemi sorumlu kişilerin spesifik rol ve performanslarına bağlıdır. Son olarak etkili işbirlikçi problem çözme yöntemi resmi bir yönetim sürecini barındırmak zorundadır. Bu makalede önerilen, toplum pratiğinde işbirliğine dayalı problem çözme modeli iki önemli çıkarımda bulunmamıza yardımcı olmaktadır. İşbirliğine dayalı toplumsal hayattaki uygulamalara yönelik olan birinci çıkarım mevcut problemlerin çözümü için lokal

katılımcıların nasıl seçildiği ile ilgilidir. Toplum üyelerinin mevcut programa dâhil olma sürecinin şeffaf ve ciddiyetle yürütülmesi ve “toplum merkezli” problem çözme sürecine aktif katılımlarının sağlanması gerekmektedir. Dolayısıyla proje üyeleri toplumun içinden gelen bireylerin problemlere ve olası çözüm yollarına bakış açıları noktasında bazı fikir ayrılıklarına da hazır olunması gerekmektedir. İkincisi çıkarım proje yöneticilerinin eğitimleriyle ilgili. Proje yöneticilerinin yeterli derecede işbirlikçi problem çözme yaklaşımı karar alma süreci hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir. Ayrıca proje yöneticilerinin proje üyelerini yönlendirme, onlara direktifler verme konusunda rahat hareket etme becerisine sahip olması gerekmektedir.

Sonuç

Bu çalışmada sunulan işbirliğine dayalı problem çözme modelinin mevcut birçok sorunun daha etkili bir biçimde çözülmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu model sayesinde toplumsal sorunların ve ihtiyacın tespit edilmesi, problemin çözümü için proje geliştirilmesi, proje için kaynak bulunması, projenin yönetilmesi, sürdürülmesi ve denetimi ile değerlendirmenin yapılması gibi işbirliğe dayalı problem çözme yöntemi sürecinin kritik aşamalarının nasıl yapılacağına ışık tutmaktadır. Ayrıca alan literatürüne önemli katkısının olduğunu düşündüğümüz bu çalışmanın çok boyutlu ve karmaşık günümüz problemlerinin daha etkili, az zamanda ve az maliyetle nasıl çözülebileceğine katkıda bulunduğu düşünülmektedir. Bunun yanında bu çalışmaya benzer teorik ve ampirik çalışmaların devam etmesi ve alternatif modellerin geliştirilmesi gerektiğine inanılmaktadır.

İlkokul Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel İmajı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Mevlüt UYGUR
Milli Eğitim Bakanlığı
muygur1978@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-3880-5731

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.683343

Geliş Tarihi: 01.02.2020

Revize Tarihi: 16.11.2020

Kabul Tarihi: 10.02.2021

Atf Bilgisi

Uygur, M. (2021). İlkokul yöneticilerinin kültürel liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel imajı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 15-31.

ÖZ

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin algılarına göre ilkökuller yöneticilerinin kültürel liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel imajı arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evreni 2018-2019 öğretim yılında Konya ilinde devlet okullarında çalışan öğretmenleri kapsamaktadır. Okulların ve öğretmenlerin sayısını tespit etmek için Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün verilerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın örnekleme basit tesadüfî örnekleme yöntemiyle 18 ilkökolden seçilen 380 öğretmendir. Verilerinin toplanmasında, "Kültürel Liderlik Ölçeği" ile "Örgütsel İmaj Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS paket programından yararlanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, Mann Whitney U-testi, Kruskal Wallis H- testi ve Spearman rho korelasyon analizlerinden faydalanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin ilkökuller yöneticilerinin kültürel liderlik davranışlarına ilişkin algılarının genel ortalamasının "Katılıyorum" düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının genel ortalaması ise "Oldukça Katılıyorum" düzeyinde olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin algılarına göre, ilkökuller yöneticilerinin kültürel liderlik davranışlarıyla öğretmenlerin örgütsel imajı arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kültürel liderlik davranışları, imaj, örgütsel imaj.

Examination the Relationship Between Primary School Principals 'Cultural Leadership Behavior and Teachers' Organizational Image

ABSTRACT

The aim of this research is to determine the relationship between the cultural leadership behaviors of primary school principals and the organizational image of teachers according to the perceptions of teachers. Relational screening method was used in the research. The universe of research covers teachers working in public schools in Konya province in the 2018-2019 academic year. In order to determine the number of schools and teachers, the data of Konya Provincial Directorate of National Education was used. The sample of the research is 380 teachers selected from 18 primary schools by simple random sampling method. "Cultural Leadership Scale" and "Organizational Image Scale" were used to collect data. SPSS package program was used to analyze the data obtained. Arithmetic mean, standard deviation, Mann Whitney U-test, Kruskal Wallis H-test and Spearman rho correlation analysis were used to analyze the data. According to the results from the study, the overall average of teachers' perceptions of the cultural leadership behaviour of primary school principals was found to be at the "Agree" level. The overall average of teachers' perceptions of organizational image was found to be at the level of "quite agree". In addition, according to the perceptions of teachers, it has been revealed that there is a moderate positive and meaningful relationship between the cultural leadership behavior of primary school principals and the organizational image of teachers.

Keywords: Cultural leadership behaviors, image, organizational image.

Giriş

Sanayi, bilim ve teknolojik alandaki baş döndürücü değişimler ve gelişmeler bütün alanları olumlu ve olumsuz şekilde etkilemiştir. Bu durum neticesinde örgütler ortaya çıkmıştır. Örgütler sayesinde bu değişim ve gelişmelere uyum kolaylaşmıştır. Bu kadar önemli bir fonksiyona sahip olan örgüt hakkında çeşitli tanımlar yapılmıştır. Bursalioğlu (2005) örgütü üyeleri tarafından kurulan bir koalisyon olarak tanımlarken, Gürsel'e (2003) göre ise örgüt iş bölümü yaparak, bir otorite hiyerarşisi içinde ortak bir amacı gerçekleştirmek için bir araya gelmiş insanların faaliyetlerinin koordinasyonu şeklinde ifade etmektedir. Örgütler karmaşık ve dinamiktir. Belirli amaçları gerçekleştirmek için biçimsel yapılara sahiptir fakat kendi özel ihtiyaçları, ilgileri ve sık sık örgütsel beklentilerle çelişen

inançları olan insanlardan oluşmaktadır (Hoy ve Miskel, 2015). Örgütlerin başlıca görevlerinden biri amaçlarına en kısa sürede ve en verimli bir biçimde varabilmektir. Etkililik seviyesi yüksek olan örgütlerin çıktıkları ve hizmet hacimlerinin yüksek ve daha kaliteli olmasından amaçlarına daha çabuk ve etkin ulaşabileceklerdir (Ak, 2017). Etkili örgütler, güçlü ve ayırt edici bir ortak kültüre sahiptir ve yönetsel liderliğin temel işlevi örgütün kültürünü oluşturmaktır (Hoy ve Miskel, 2015).

Örgüt kültürü eğitim bilimleri alanında önemle durulmakta, bu konuda çok sayıda araştırma yapılmaktadır (Buluç, 2013). Örgüt kültürü bir toplumun dışsal çevredeki yaşamsal sorunlarını ve içsel bütünleşme problemlerini çözerken belirli bir sürede öğrendikleridir (Schein, 1990). Örgüt kültürü örgüt üyelerince paylaşılan inanç ve varsayımlar örüntüsüdür. Örgüt kültürünün bazı önemli özellikleri gözlenen davranış düzenlemeleri, normlar, baskın değerler, ilkeler, kurallar ve duygulardır (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Williams, Dabson ve Walters (1993) örgüt kültürünün özelliklerini beş gruba ayırmıştır. Bunlar:

1. Kültürün öğrenilebildiği,
2. Kültürün kısmen bilinçsizce oluştuğu,
3. Kültürün bir örgütün hem girdisi hem de çıktısı olduğu,
4. Kültürün yaygın olarak kabul gören değer ve tutumlardan oluştuğu,
5. Örgüt kültürünün heterojen olduğudur (Akt. Terzi, 2000).

Okul kültürü ise okul topluluğunu biraraya getiren düşünce, değer, varsayım, inanış ve davranışlardan meydana gelmektedir (Çelikten, 2003). “Okul kültürü okula has değer, inanç ve normların birleşiminden oluşmaktadır. Bütün örgütlerde olduğu gibi bütün okullarında kendine has bir kültürü bulunmaktadır” (Özdemir, 2012, s. 605). Güçlü, etkin ve güvene dayalı kültürlerle sahip okullarda öğrencilerin başarıları yüksektir (Hoy ve Miskel, 2015). Okul müdürleri kültürü zaman içinde şekillendirirken olumlu bir okul iklimi oluşturmak için çalışırlar (Çelikten, 2003). Olumlu okul kültürüne sahip okullarda informal ilişkiler daha yüksektir. Yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve diğer personel birbirine saygı duyarlar. Yardımlaşma ön plandadır. Yöneticiler her konuda öğretmen ve öğrencileri destekler. Bu sayede okulun hedeflerinin gerçekleşmesi kolaylaşacaktır. Bu bağlamda olumlu bir okul kültürünü oluşturacak olanda okullardaki yöneticilerinin kültürel liderlik davranışlarıdır.

Örgütsel kültür kavramı 1980'li yıllardan itibaren popüler bir kavram olarak kullanılmaya başlanmıştır. Sadece örgüt ve yönetim kuramı değil diğer sosyal bilimlerde ki bilim adamlarının ilgi odağı haline gelmiştir (Şişman, 1995). Bu bağlamda örgütsel kültür kavramı liderlik araştırmalarını özellikle de kültürel liderliği etkilemiştir. Kültürel liderlik, okul etkililiğine yol açan temel değerlerin ve normların değerlendirilmesine, oluşturulmasına ve aracılık edilmesine katılan okul liderliğinin alternatif bir perspektifi şeklinde tanımlanabilir (Lane, 1992). Kültürel liderin davranışı, örgüt kültürünü yaşatmaktır. Örgütlerdeki kültürel değerlerinin meydana getirilmesi için çalışan, değerleri bilen, izah eden ve çalışanların bu değerlerle bütünleşmesini sağlayan kültürel liderdir. Bundan dolayı kültürel liderler, işgörenlerin örgütün düşünce, değer, norm, tarih, kahraman, lisan ve merasimlerini öğrenmesini, içselleştirilmesini ve kullanmasını sağlamaya çalışır (Maya, 2017). Kültürel liderlik önemli bir sembolik karaktere sahiptir. Kültürü aktarma ve yerleştirme çabalarında, liderler, üyelerin çevrelerini anlamasına yardımcı olan dil, hikayeler, jestler ve prosedürler gibi çeşitli sembolik formları kullanırlar (Dandridge, 1983; Tierney, 1989; Akt. Baker ve Associates, 1992).

Okuldaki yöneticiler kültürel lider olarak, okulunun en iyisi olmasını sağlayabilmek amacıyla zamanını ve enerjisini geleneklerin, grup normlarının, değerlerin ve güncel alışkanlıkların oluşturulmasına ve okul ortamındaki paylaşılmakta olan değerlerin artırılmasını sağlamalıdır. Çünkü okul kültüründeki değerler gelenek haline getirilirse bürokratik kurallar azalacak ve örgütteki işgörenler kendi davranışlarını düzenleyebileceklerdir. Kültürel liderlikte temel olarak etkili bir örgüt kültürünün geliştirilmesi çabaları bulunmaktadır (Gedikoğlu, Şahin ve Büyükelbaşı, 2004). Kültürel liderlikte, eğitim örgütlerindeki okul müdürlerinin sahip oldukları temel değerlerin, amaçların, ideallerin, ilkelerin ve inançlarının aracılığıyla öğrencilerin karakter eğitimine katkı vermektedir (Maya, 2017). Kültürel liderliği başarılı bir şekilde üstlenebilen müdürler, okul başarısının bağlı

olduğu temel içerik ve süreçlere yakından uyum sağlayacaktır (Lane, 1992). Kültürel liderlik yaklaşımında yöneticiler ile çalışanlar arasında yakın ilişki kurulması düşüncesi olduğundan çalışanların üzerinde olumlu etkilerinin olduğu söylenebilir. Örgütteki çalışanların iş tatminlerini ve duygusal bağlılıklarını yükselterek çalışanların performanslarını artırmaktadır. Bunun sayesinde örgütlerin verimliliğinde artış görülecektir. Sonuçta hem örgütler hem de çalışanlar hedeflerine ulaşacaklardır (Köksal, 2011). Kültürel liderliğin iki temel bileşeni bulunmaktadır. Birincisi mevcut olan kültürün korunmasıdır. İkinci bileşeni ise yeni bir kültürün oluşturulmasıdır. Kültürel liderler, kendilerini yalnızca okul kültürüyle sınırlandırmazlar. Okuldaki yönetici; okul kültürünün çevreye taşınmasını ve toplumsal kültüründe okula taşınması için uğraşırken, dengeyi kurması, kültürel taşıyıcılık ve seçicilik rolleri yapmaya çalışmaktadır. Okullardaki yöneticilerin kültürel liderlik rollerini başarılı bir şekilde yapabilmeleri için öncelik olarak kendilerinin örgüt kültürlerini iyi anlaması gerekir. Ayrıca örgüt kültürünü personellerine ve çevrelerine tanıtmaları ve kabullenilmesi gerekmektedir (Geylanı, 2013).

Araştırmacıların üzerinde durduğu konulardan biride örgütsel imaj kavramıdır. İmaj sözcüğü, farklı insanlar için farklı anlamlar ifade eder. Bazıları imaj kavramına olumlu yaklaşmakta, bazıları da imaj kavramının suni ve hakikatten uzak, yapay özellikler veya davranış biçimlerini oluşturduğu düşüncesine sahiptir. Gerek olumlu gerek olumsuz açıdan konuya bakıldığında, imaj kavramı bundan sonra yaşamımızın bir parçası olmuştur (Dincer, 1998). Dowling'e (1986) göre imajın tanımı, insanın bir obje hakkındaki görüş, düşünce, duygu ve izlenimlerinin net sonucudur (Akt. Frandsen, 2017). İmaj, bireylerin bir nesne, örgüt ya da farklı bir birey hakkındaki görüşleri olarak ifade edilebilir (Okay, 2000). Genel olarak imaj, herhangi bir bireyin, örgüt veya durum ile ilgili tüm görüşlerinin toplamı şeklinde yorumlanabilir (Peltekoğlu, 1997). Bolat (2006) imajın özelliklerini:

- İmaj, değişik kanallardan elde edilmiş bilgiler ve verilerin değerlendirilmesi sonucunda oluşmuştur.
- İmaj, yavaş yavaş oluşmakta ve zamanla değişmektedir.
- İmajla oluşan hükümler, nesnel ya da öznel bilgilere dayanmaktadır.
- İmaj kişi ve kurumlar aracılığıyla bilinçli oluşabileceği gibi bilinçsizce de oluşabilir, şeklinde açıklamıştır.

Örgütsel imaj, yirminci yüzyılda dünya genelinde ki tüm sektör, meslek ve bölgelerde ki yöneticilerin başlıca konusu haline gelmiştir (Vigoda Gadot, Vinarski-Peretz ve Ben-Zion, 2003). Bu nedenle örgütsel imajın bütün alanları etkilediği söylenebilir. Örgütsel imajla ilgili alanyazında çok sayıda tanım yapılmıştır. Bu tanımlardan bazıları şunlardır; Dutton ve Dukerich'e (1991) göre örgütsel imaj, örgütün tüm paydaşlarının örgüt hakkındaki düşünceleridir. Livens'e (2017) göre örgütsel imaj insanların örgüt hakkındaki bilgi ve inançlarıdır. Kurşun'a (2011) göre ise örgütsel imaj çevredeki ve örgütteki bireylerin örgütü nasıl gördüklerini anlatır. Örgütle ilgili görüşleri de belirten örgütsel imaj bireylerin kararlarını ve düşüncelerini doğrudan etki etmektedir. Bu itibarla birbirleriyle yarışma durumundaki örgütler, insanların kendilerinin yanında olmalarını sağlamak için, çevrelerine karşı olumlu bir imaj oluşturmak zorundadır. Bu olumlu imaja sahip örgütler diğer rakiplerinden bir adım önde olurlar. Başarıları ve pazardaki kar oranları daha yüksektir. Vigoda Gadot vd., (2003) örgütsel imajın özelliklerini:

- Örgütün istikrarı, pazardaki ve toplumdaki itibarı;
- Müşteriler tarafından görülen örgütün çıktı ve sonuçlarının kalitesi;
- Örgütün diğer rakip örgütlerle karşılaştırıldığında üretici veya hizmet sağlayıcı olarak konumu;
- Örgüt paydaşlarının veya çalışanların örgütün eylemlerine dahil olmak için genel istekliliği, şeklinde sıralamıştır.

Bir kuruluşun izleyicileri ve çalışanlarının algıladığı örgütsel imaj, kuruluşların etkin performansını doğrudan etkilemektedir (Pérez ve Torres, 2017). Bu bağlamda örgütün sürekliliği ve başarısı için güçlü ve olumlu bir örgütsel imajın olması gerekir. Güçlü bir örgütsel imaj örgütlere hissi

yönden değer ilave ederek, örgütlerin fark edilmelerini ve güvenilir olmalarını sağlayarak, rakiplerinin önüne geçmesine imkân sağlamaktadır (Erdoğan, Develioğlu, Gönüllüoğlu ve Özkan, 2006). Tüm örgütler başarılı olmak için olumlu ve devamlı bir örgütsel imaj elde etmeyi amaçlamaktadır. Olumlu ve devamlı bir örgütsel imajına sahip olan örgütler yarış durumunda üstünlük elde ederler (Akbulut, 2015). Bu sayede örgütlerin hedeflerine ulaşmaları kolaylaşacaktır. Olumlu bir okul imajı, okuldaki çalışanların motivasyonunun artmasına, performanslarını daha etkili ve daha verimli kullanmasına, iş birliği kurmasına, iş doyumuna ve iş bağlılığının yükselmesine neden olmaktadır (Duman, 2012). Bu bakımdan okuldaki etkileri değerlendirildiğinde güçlü ve olumlu okul imajı eğitim örgütleri için çok önemlidir. Okulda güçlü ve olumlu imajı oluşturacak olan da okul yöneticileridir. Pawlas'a (1999) göre okuldaki imajın oluşmasında en etkili faktörün okulda görev yapan yöneticilerin olduğunu ifade etmektedir (Akt. Bahçeci, 2009). Bunun gerçekleşebilmesi için okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını en iyi şekilde sergilemesi gerekir. Bu davranışlardan biriside kültürel liderliktir.

Okullarda etkili ve olumlu bir örgütsel imajı meydana getirmek için güçlü ve işlevsel bir okul kültürü oluşturmak gerekir. Bu okul kültürünü oluşturacak olan da okuldaki yöneticilerin kültürel liderlik davranışlarıdır. İlgili alanyazın incelemesi sonucunda ilkokul yöneticilerinin kültürel liderlik davranışlarıyla öğretmenlerin örgütsel imajı arasındaki ilişkiye dair herhangi bir araştırmaya rastlanılmadığından bu çalışmayla literatüre katkıda bulunmayı hedeflemektedir. Ayrıca okulun varlığını uzun süre koruması, hedeflerini gerçekleştirmesi ve verimliliği açısından bu araştırma önem taşımaktadır. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı öğretmenlerin algılarına göre ilkokul yöneticilerinin kültürel liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel imajı arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amacın gerçekleşmesi için aşağıdaki alt amaçlara cevap aranacaktır.

1. Öğretmenlerin algılarına göre, ilkokul yöneticilerinin kültürel liderlik davranışları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin ilkokul yöneticilerinin kültürel liderlik davranışları düzeylerine ilişkin algıları cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, branşlarına ve öğrenim durumlarına göre anlamlı fark var mıdır?
3. Öğretmenlerin ilkokullarındaki örgütsel imajı ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin ilkokullarındaki örgütsel imaj düzeylerine ilişkin algıları cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, branşlarına ve öğrenim durumlarına göre anlamlı fark var mıdır?
5. Öğretmenlerin algılarına göre ilkokul yöneticilerinin kültürel liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel imajı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin analizi ve araştırma etiğine ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Kültürel liderlikle örgütsel imaj ilişkisi araştırırken ilişkisel tarama modelinden faydalanılmıştır. Bu modelde, iki veya daha çok değişken arasında değişim varlığını ve derecesi tespit edilmeye çalışılır (Karasar, 2008). Bu bağlamda, ilkokul öğretmenlerinin algılarına göre ilkokul yöneticilerinin kültürel liderlik davranışlarıyla öğretmenlerin örgütsel imajı arasındaki ilişki incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2018-2019 öğretim yılı Konya ilinde devlet okullarındaki çalışan öğretmenleri kapsamaktadır. Araştırmanın örnekleme basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle 18 ilkokuldan seçilen 380 öğretmendir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 233'ü (%61.3) kadın, 147'si (%38.7) erkektir. Mesleki kıdemleri incelendiğinde, 87'si (%22.9) 1-10 yıl, 82'si (%21.6) 11-20 yıl ve 211'i (%55.5) 21 yıl ve üstü olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerden 317'si (%83.4) sınıf öğretmeni,

63'ü (%16.6) branş öğretmenidir. Araştırmaya katılanların 349'u (%91.8) lisans, 31'i (%8.2) lisansüstü mezundur.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada kullanılan ölçek üç kısımdan oluşmuştur. Birinci kısımda ilkökul öğretmenlerinin kişisel özelliklerini öğrenmek için kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. İkinci kısımda Yıldırım'ın (2001) "Kültürel Liderlik Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçekte; okul yöneticilerin kültürel liderlik rollerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlayan 21 soru vardır. Üçüncü kısımda Şahin'in (2014) Türkçe'ye uyarladığı "Örgütsel İmaj Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçekte öğretmenlerin örgütsel imajını belirlemek için 9 soru vardır. Çalışmada kullanılan ölçekler için araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır. Ayrıca bu çalışma için Konya Milli Eğitim Müdürlüğünden 28.05.2019 tarih ve 83688308-605.99-E.10437852 sayı ile gerekli araştırma izni alınmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Öğretmenlerin demografik özellikleri için hazırlanan bu formda "cinsiyetleri", "mesleki kıdemleri", "branşları", "öğrenim durumları" değişkenleri bulunmaktadır.

Kültürel Liderlik Ölçeği

Yıldırım (2001) "Kültürel Liderlik Ölçeği'nde" okul yöneticilerinin kültürel liderlik rollerini ölçmek amacıyla 21 madde bulunan bir ölçek geliştirmiştir. Ölçek tek boyuttan oluşmaktadır. Geçerliliği ve güvenilirliği yapılan bu ölçekte iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alpha .88 bulunmuştur. Bu çalışmada araştırmacı tarafından kültürel liderlik ölçeğinin geçerliliği için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Güvenirliği için iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Araştırma verilerinin, faktör analizine uygunluğu için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi hesaplanmıştır. KMO katsayısının .60'dan yüksek çıkması ve Barlett Sphericity testi sonucunun anlamlı olması araştırma verilerinin faktör analizi için kullanılabilir (Büyüköztürk, 2008). Araştırma sonucunda KMO katsayısı .97 bulunmuştur. Barlett Sphericity testi sonucu ise (9598.51; $p < 0.01$) anlamlı çıkmıştır. Bu sonuçlara göre faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizinin sonucuna göre 21 maddeden oluşan tek faktörlü bir yapısı olan ölçeğin faktör yükleri .73 ile .91 arasında değiştiği bulunmuştur. Bu faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları varyans oranı %73.22'dir. Ayrıca iç tutarlık katsayısı Cronbach Alpha .98 bulunmuştur. Sonuçlara göre ölçek geçerli ve güveniliridir.

Örgütsel İmaj Ölçeği

Örgütsel imaj ölçeğini Gioia ve Thomas (1996) geliştirmiştir (Akt. Şahin, 2014). Bu ölçek ilk defa üniversitedeki yöneticilerinin imajlarını ölçmek için kullanılmıştır. Örgütsel imaj ölçeğini Şahin (2014) ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin örgütsel imajlarını ölçmek için Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin dilsel eşdeğerliği, geçerliliği ve güvenilirliği yapılan ölçek tek boyutludur ve dokuz madde bulunur. İç tutarlılık katsayısı Cronbach Alpha .93 bulunmuştur. Bu çalışmada araştırmacı tarafından örgütsel imaj ölçeğinin geçerliliği için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Güvenirliği için iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Araştırma verilerinin, faktör analizine uygunluğu için KMO katsayısı ve Barlett testi hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda KMO katsayısı .93 bulunmuştur. Barlett Sphericity testi sonucu ise (3370.82; $p < 0.01$) anlamlı çıkmıştır. Bu sonuçlara göre faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizinin sonucuna göre 9 maddeden oluşan tek faktörlü bir yapısı olan ölçeğin faktör yükleri .74 ile .92 arasında değiştiği bulunmuştur. Bu faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları varyans oranı %76.30'dur. Ayrıca iç tutarlık katsayısı Cronbach Alpha .96 bulunmuştur. Sonuçlara göre ölçek geçerli ve güveniliridir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Ölçekler aracılığıyla toplanan verilerin analizinde SPSS paket programından faydalanılmıştır. Veriler analiz edilmeden önce verilerin normal dağılıp dağılmadığını bulmak için çarpıklık ve basıklık

katsayıları ile Kolmogorov-Smirnov testine bakılmıştır. Sonuçta verilerin normal dağılmadığı görülmüştür. Bu yüzden araştırmada verilerin analizinde non-parametrik testler kullanılmıştır. Araştırmada aritmetik ortalama, standart sapma ve non-parametrik testler olan iki örneklem grubu için Mann-Whitney U-testi, üç ve daha fazla örneklem grubunun analizinde ise Kruskal Wallis H-testi ve Kültürel liderlik ile örgütsel imaj arasındaki ilişki olup olmadığını bulmak için Spearman rho korelasyon analizlerinden yararlanılmıştır. Anlamlılık düzeyi, $p < 0.01$ ve $p < 0.05$ olarak değerlendirilmiştir.

Araştırma Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında bütün kurallara uyulmuştur. Ayrıca bu çalışma için Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 30.3.2020 tarih ve 2020/08 sayılı etik kurul onayı alınmıştır.

Bulgular

İlkokul Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Kültürel Liderlik Ölçeği ile ilkokullarda çalışan öğretmenlerden toplanan verilerin istatistiksel olarak çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir. İlk olarak öğretmenlerin algılarının genel ortalaması alınarak, ilkokul yöneticilerinin kültürel liderlik davranışlarının ne düzeyde olduğu Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Öğretmenlerin Algılarına Göre İlkokul Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Davranışlarının Düzeyi

	N	\bar{x}	SS	Katılım Düzeyi
Kültürel Liderlik	380	4.19	.85	Katılıyorum

Tablo 1’e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre ilkokul yöneticilerinin kültürel liderlik davranışlarının düzeyinin “Katılıyorum” ($\bar{x}=4.19$) olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre öğretmenler yöneticilerinin kültürel liderlik davranışlarını başarılı bulmuşlardır. Öğretmenlerin ilkokul yöneticilerinin kültürel liderlik davranışları düzeylerine ilişkin algıları cinsiyete göre farklılığı Mann-Whitney U- Testi analizi Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Öğretmenlerin Algılarına Göre İlkokul Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Davranışları Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılığı Mann-Whitney U- Testi Sonucu

	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kültürel Liderlik	Kadın	233	188.42	43901.00	16640.000	.641
	Erkek	147	193.80	28489.00		

$p > .05$

Tablo 2’ye göre öğretmenlerin ilkokul yöneticilerinin kültürel liderlik davranışları düzeylerine ilişkin algıları cinsiyetlerine göre anlamlı olarak fark olmadığı tespit edilmiştir ($U=16640.000$, $p > .05$). Öğretmenlerin ilkokul yöneticilerinin kültürel liderlik davranışları düzeylerine ilişkin algıları mesleki kıdeme göre farklılığı Kruskal Wallis H- Testi analizi Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3

Öğretmenlerin Algularına Göre İlkokul Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Davranışları Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılığı Kruskal Wallis H-Testi Analizi Sonucu

	Mesleki Kıdem	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Kültürel Liderlik	1-10 yıl	87	209.60	2	3.691	.158
	11-20 yıl	82	190.16			
	21 yıl ve üstü	211	182.76			

p>.05

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin ilkökul yöneticilerinin kültürel liderlik davranışları düzeylerine ilişkin algıları mesleki kıdemlerine göre anlamlı fark olmadığı bulunmuştur, χ^2 (sd=2, n=380) =3.691, p>.05. Öğretmenlerin ilkökul yöneticilerinin kültürel liderlik davranışları düzeylerine ilişkin algıları branşa göre farklılığı Mann-Whitney U- Testi analizi Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Algularına Göre İlkokul Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Davranışları Düzeylerinin Branşlarına Göre Farklılığı Mann-Whitney U- Testi Sonucu

	Branş	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kültürel Liderlik	Sınıf Öğretmeni	317	188.09	59626.00	9223.000	.337
	Branş Öğretmeni	63	202.60	12764.00		

p>.05

Tablo 4'e göre öğretmenlerin ilkökul yöneticilerinin kültürel liderlik davranışları düzeylerine ilişkin algıları branşlarına göre anlamlı olarak fark olmadığı belirlenmiştir (U=9223.000, p>.05). Öğretmenlerin ilkökul yöneticilerinin kültürel liderlik davranışları düzeylerine ilişkin algıları öğrenim durumlarına göre farklılığı Mann-Whitney U- Testi analizi Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Öğretmenlerin Algularına Göre İlkokul Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Davranışları Düzeylerinin Öğrenim Durumlarına Göre Farklılığı Mann-Whitney U- Testi Sonucu

	Öğrenim Durumları	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kültürel Liderlik	Lisans	349	189.08	65987.50	4912.500	.396
	Lisansüstü	31	206.53	6402.50		

p>.05

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğretmenlerin ilkökul yöneticilerinin kültürel liderlik davranışları düzeylerine ilişkin algıları öğrenim durumlarına göre anlamlı olarak fark olmadığı tespit edilmiştir (U=4912.500, p>.05). Buna göre lisans mezunu öğretmenler ile lisansüstü mezunu öğretmenlerin algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin İlkokullarındaki Örgütsel İmajlarına İlişkin Bulgular

Örgütsel İmaj Ölçeği ile ilkökullarda çalışan öğretmenlerden toplanan verilerin istatistiksel olarak çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir. Öğretmenlerin algılarının genel ortalaması alınarak "Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilkökullarındaki örgütsel imajına ilişkin algı düzeyleri" Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6
İlkokul Öğretmenlerinin Örgütsel İmaj Algı Düzeyleri

	N	\bar{x}	SS	Katılım düzeyi
Örgütsel İmaj	380	4.02	.86	Oldukça Katılıyorum

Tablo 6’ da görüldüğü gibi öğretmenlerin ilkokullarındaki örgütsel imajına ilişkin algı düzeyleri “Oldukça Katılıyorum” ($\bar{x}=4.02$) olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre ilkokul öğretmenlerinin örgütsel imaj algıları yüksektir. Öğretmenlerin ilkokullarındaki örgütsel imaj düzeylerine ilişkin algıları arasında cinsiyete göre farklılığı Mann-Whitney U- Testi analizi Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7
Öğretmenlerin İlkokullarındaki Örgütsel İmaj Düzeylerine İlişkin Algılarının Cinsiyetlerine Göre Farklılığı Mann-Whitney U- Testi Sonucu

	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Örgütsel İmaj	Kadın	233	190.40	44362.50	17101.500	.982
	Erkek	147	190.66	28027.50		

p>.05

Tablo 7’ye göre öğretmenlerin ilkokullarındaki örgütsel imaj düzeylerine ilişkin algıları cinsiyetlerine göre anlamlı olarak fark olmadığı bulunmuştur (U=17101.500, p>.05). Öğretmenlerin ilkokullarındaki örgütsel imaj düzeylerine ilişkin algıları mesleki kıdeme göre farklılığı Kruskal Wallis H- Testi analizi Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8
Öğretmenlerin İlkokullarındaki Örgütsel İmaj Düzeylerine İlişkin Algılarının Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılığı Kruskal Wallis H-Testi Analizi Sonucu

	Mesleki Kıdem	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Örgütsel İmaj	1-10 yıl	87	207.02	2	3.468	.177
	11-20 yıl	82	195.30			
	21 yıl ve üstü	211	181.82			

p>.05

Tablo 8’e göre öğretmenlerin ilkokullarındaki örgütsel imaj düzeylerine ilişkin algıları mesleki kıdemlerine göre anlamlı fark olmadığı bulunmuştur, χ^2 (sd=2, n=380) =3.468, p>.05. Öğretmenlerin ilkokullarındaki örgütsel imaj düzeylerine ilişkin algıları branşa göre farklılığı Mann-Whitney U- Testi analizi Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9
Öğretmenlerin İlkokullarındaki Örgütsel İmaj Düzeylerine İlişkin Algılarının Branşlarına Göre Farklılığı Mann-Whitney U- Testi Sonucu

	Branş	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Örgütsel İmaj	Sınıf Öğretmeni	317	187.28	59367.50	8964.500	.198
	Branş Öğretmeni	63	206.71	13022.50		

p>.05

Tablo 9'a göre öğretmenlerin ilkokullarındaki örgütsel imaj düzeylerine ilişkin algıları branşlarına göre anlamlı olarak fark olmadığı belirlenmiştir ($U=8964.500$, $p>.05$). Öğretmenlerin ilkokullarındaki örgütsel imaj düzeylerine ilişkin algıları öğrenim durumlarına göre farklılığı Mann-Whitney U Testi analizi Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Öğretmenlerin İlkokullarındaki Örgütsel İmaj Düzeylerine İlişkin Algılarının Öğrenim Durumlarına Göre Farklılığı Mann-Whitney U Testi Sonucu

Öğrenim Durumları		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Örgütsel İmaj	Lisans	349	191.99	67005.00	4889.000	.373
	Lisansüstü	31	173.71	5385.00		

$p>.05$

Tablo 10'da görüldüğü gibi öğretmenlerin ilkokullarındaki örgütsel imaj düzeylerine ilişkin algıları arasında öğrenim durumlarına göre anlamlı olarak fark olmadığı bulunmuştur ($U=4889.000$, $p>.05$). Buna göre lisans mezunu öğretmenler ile lisansüstü mezunu öğretmenlerin algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Kültürel Liderlik ile Örgütsel İmaj Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Öğretmenlerinin algılarına göre, ilkokul yöneticilerinin kültürel liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel imajı arasındaki ilişki Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

Kültürel Liderlik ile Örgütsel İmaj Arasındaki İlişkiye İlişkin Spearman Korelasyonu Sonucu

	Kültürel Liderlik	Örgütsel İmaj
Kültürel Liderlik	1	.552**
Örgütsel İmaj	.552**	1

$p <.01$

Tablo 11'de görüldüğü gibi ilkokul öğretmenlerinin algılarına göre ilkokul yöneticilerinin kültürel liderlik davranışlarıyla öğretmenlerin ilkokullarına yönelik örgütsel imajı arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur ($r=.552$, $p<.01$). Elde edilen bulguya göre ilkokul yöneticilerinin kültürel liderlik davranışları arttıkça öğretmenlerin ilkokullarına yönelik örgütsel imaj algıları da olumlu yönde artış olacağı söylenebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın birinci alt amacının sonucuna göre öğretmenlere göre ilkokul yöneticilerinin kültürel liderlik davranışlarının düzeyinin "Katılıyorum" olduğu belirlenmiştir. İlkokul yöneticilerinin kültürel liderlik davranışları yükseğe yakın çıkmıştır. Bu sonuca göre ilkokul yöneticileri kültürel liderlik davranışlarını başarıyla sergilemektedirler. Araştırmanın bulgularıyla, (Ay, 2014; Çek, 2011; Değirmenci, 2006; Derin, 2003; Hiçyılmaz, 2013; Uygur ve Yıldırım, 2011; Yıldırım, 2001) tarafından yapılan araştırmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Bazı araştırmalarda ise sonuçlar farklı çıkmıştır. Aksu, Fırat ve Şahin (2003) ve Maya'nın (2017) yaptığı araştırmalarda, öğretmenlere göre okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışları düzeyinin "orta" olduğu bulunmuştur. Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlere göre müdürlerinin kültürel liderlik rolleri "Kararsızım" düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İbicioğlu (1999) ve Gedikoğlu, Şahin ve Büyükelbaşı (2004) yaptığı araştırmalarda, öğretmenlere göre okul yöneticilerinin kültürel liderlik davranışlarının "yetersiz" olduğu bulunmuştur. Atay'ın (2001) çalışmasında ise öğretmenlerin

görüşlerine göre, ilköğretim okulu yöneticilerinin kültürel liderlik davranışlarının düzeyinin "az" olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada ise okul yöneticilerin kültürel liderlik davranışları düzeyinin olumlu ve yüksek çıkması, okullardaki etkili iletişimin olması, sosyal ve kültürel etkinliklerin düzenlenmesi, başarılı ekip çalışmalarının yapılması, amaçların açıkça ifade edilmesi ve güçlü bir okul kültürünün olmasından dolayı sonucun bu yönde çıkmasını sağlamış olabilir.

Araştırmanın ikinci alt amacının sonucuna göre öğretmenlerin ilkökul yöneticilerinin kültürel liderlik davranışları düzeylerine ilişkin algıları cinsiyetlerine göre anlamlı olarak fark olmadığı bulunmuştur. Buna göre kadın ve erkek öğretmenlerin kültürel liderlik algılarının benzer olduğu söylenebilir. Araştırmanın bulgularıyla, (Aksu vd., 2003; Çek, 2011; Değirmenci, 2006; Derin, 2003; Maya, 2017; Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009; Tuna, 2014; Yıldırım, 2001) tarafından yapılan araştırmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Bazı araştırmalarda ise sonuçlar farklı çıkmıştır. Hiçyılmaz (2013) ve Ay'ın (2014) yaptığı araştırmalarda ise öğretmenlerin okul yöneticilerinin kültürel liderlik davranışları düzeylerine ilişkin algıları cinsiyetlerine göre anlamlı olarak fark olduğunu belirlemişler, erkek öğretmenlerin kültürel liderlik algısının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Sonuçların farklı olması araştırmaların yapıldığı yıl, bölge, evren ve örneklemin farklı olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin ilkökul yöneticilerinin kültürel liderlik davranışları düzeylerine ilişkin algıları mesleki kıdemlerine göre anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin mesleki kıdemleri farklı olsa da kültürel liderlik algılarının benzer olduğu söylenebilir. Araştırmanın bulgularıyla, (Aksu vd., 2003; Ay, 2014; Değirmenci, 2006; Derin, 2003; Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009; Tuna, 2014) tarafından yapılan araştırmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Bazı araştırmalarda ise sonuçlar farklı çıkmıştır. Hiçyılmaz (2013), Maya (2017) ve Yıldırım (2001) yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin okul yöneticilerinin kültürel liderlik davranışları düzeylerine ilişkin görüşleri kıdemlerine göre anlamlı farklılık olduğunu belirlemişler, mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin kültürel liderlik algısının mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerden daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Araştırmada öğretmenlerin ilkökul yöneticilerinin kültürel liderlik davranışları düzeylerine ilişkin algıları branşlarına göre anlamlı olarak fark olmadığı belirlenmiştir. Buna göre sınıf ve branş öğretmenlerin kültürel liderlik algılarının benzerlik gösterdiği söylenebilir. Araştırmanın bulgularıyla, (Çek, 2011; Değirmenci, 2006; Derin, 2003; Maya, 2017; Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009; Tuna, 2014; Yıldırım, 2001) tarafından yapılan araştırmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Aksu vd., (2003) yaptığı araştırmada ise öğretmenlerin okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışları düzeylerine ilişkin algıları arasında branşa göre anlamlı olarak fark olduğu belirlenmiş, branş öğretmenlerin kültürel liderlik algısının sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Sonuçların farklı olması araştırmaların evren ve örneklemin farklı olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin ilkökul yöneticilerinin kültürel liderlik davranışları düzeylerine ilişkin algıları öğrenim durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Buna göre lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin kültürel liderlik algılarının benzerlik gösterdiği söylenebilir. Araştırmanın bulgularıyla, (Aksu vd., 2003; Çek, 2011; Değirmenci, 2006; Tuna, 2014) tarafından yapılan araştırmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Ay'ın (2014) yaptığı araştırmada ise öğretmenlerin okul yöneticilerinin kültürel liderlik düzeylerine ilişkin algıları öğrenim durumlarına göre anlamlı olarak farklılık olduğu belirlenmiş, önlisans+lisans mezunu öğretmenlerin kültürel liderlik algısının lisansüstü mezunu öğretmenlerden daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Araştırmanın üçüncü alt amacın sonucuna göre öğretmenlerin ilkökullarındaki örgütsel imajına ilişkin algı düzeyleri "Oldukça Katılıyorum" olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre ilkökul öğretmenlerinin örgütsel imaj algıları yüksektir. Araştırmanın bulgularıyla (Akbulut, 2015; Akman, 2017; Akman, 2019; Demiröz, 2014; Kılınçaslan, 2011; Selçuk, 2018; Şimşek, 2018) tarafından yapılan araştırmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Bazı araştırmalarda ise sonuçlar farklı çıkmıştır, (Gençay, 2014; Şanlı ve Arabacı, 2016; Uğurlu ve Ceylan, 2013) tarafından yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada

öğretmenlerin örgütsel imajlarının olumlu ve yüksek olmasının, okullarının merkez ilçelerde olması, çevrelerinin sosyo ekonomik durumlarının iyi olması, okul yöneticilerin görev ve sorumluluklarını başarıyla yerine getirmeleri, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını sergilemeleri, okulun amaçlarının iyi belirlenmesi araştırmanın sonucunun bu yönde çıkmasını sağlamış olabilir.

Araştırmanın dördüncü alt amacının sonucuna göre öğretmenlerin ilkokullarındaki örgütsel imaj düzeylerine ilişkin algıları cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur. Buna göre kadın ve erkek öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının benzer olduğu söylenebilir. Araştırmanın bulgularıyla, (Akman, 2019; Demiröz, 2014; Selçuk, 2018; Uğurlu ve Ceylan, 2013) tarafından yapılan araştırmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Bazı araştırmalarda ise sonuçlar farklı çıkmıştır, (Akbulut, 2015; Akman, 2017; Duman, 2012; Erdoğan, Umurkan ve Kuru, 2013; Gençay, 2014; Kılınçaslan, 2011; Kurşun, 2011; Şanlı ve Arabacı, 2016; Şimşek, 2018; Zengin, 2019) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin okullarındaki örgütsel imaj düzeylerine ilişkin algıları cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılık olduğunu belirlemişlerdir. Sonuçların farklı olması araştırmaların yapıldığı yıl, bölge, evren ve örneklemin farklı olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin ilkokullarındaki örgütsel imaj düzeylerine ilişkin algıları mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılaşmadığı belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin mesleki kıdemleri farklı olsa da örgütsel imaj algılarının benzer olduğu söylenebilir. Araştırmanın bulgularıyla, (Duman, 2012; Selçuk, 2018; Şahin, 2014; Zengin, 2019) tarafından yapılan araştırmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Bazı araştırmalarda ise sonuçlar farklı çıkmıştır, (Akbulut, 2015; Akman, 2017; Akman, 2019; Demiröz, 2014; Gençay, 2014; Kılınçaslan, 2011; Şanlı ve Arabacı, 2016; Şimşek, 2018) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin okullarındaki örgütsel imaj düzeylerine ilişkin algıları mesleki kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılık olduğunu belirlemişlerdir.

Araştırmada öğretmenlerin ilkokullarındaki örgütsel imaj düzeylerine ilişkin algıları branşlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur. Buna göre sınıf ve branş öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının benzerlik gösterdiği söylenebilir. Araştırmanın bulgularıyla, (Kurşun, 2011; Şanlı ve Arabacı, 2016; Uğurlu ve Ceylan, 2013) tarafından yapılan araştırmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Bazı araştırmalarda ise sonuçlar farklı çıkmıştır, (Akbulut, 2015; Erdoğan vd., 2013; Şimşek, 2018) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin okullarındaki örgütsel imaj düzeylerine ilişkin algıları branşlarına göre anlamlı olarak farklılık olduğunu belirlemişlerdir. Sonuçların farklı olması araştırmaların evren ve örneklemin farklı olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin ilkokullarındaki örgütsel imaj düzeylerine ilişkin algıları öğrenim durumlarına göre anlamlı olarak fark olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin öğrenim durumları ilkokullarındaki örgütsel imaj düzeylerine ilişkin öğretmen algılarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir. Lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının benzer olduğu ifade edilebilir. Araştırmanın bulgularıyla, (Demiröz, 2014; Gençay, 2014; Kurşun, 2011; Zengin, 2019) tarafından yapılan araştırmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Bazı araştırmalarda ise sonuçlar farklı çıkmıştır, (Akman, 2017; Akman, 2019; Duman, 2012; Erdoğan vd., 2013; Kılınçaslan, 2011; Selçuk, 2018; Şimşek, 2018) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin okullarındaki örgütsel imaj düzeylerine ilişkin algıları öğrenim durumlarına göre anlamlı olarak farklılık olduğunu belirlemişlerdir.

Araştırmanın beşinci alt amacın sonucunda ilkokul yöneticilerinin kültürel liderlik davranışlarıyla öğretmenlerin örgütsel imajı arasında istatistiksel olarak orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Bu bulguya göre okul yöneticilerin kültürel liderlik davranışları arttıkça öğretmenlerin örgütsel imaj algılarında yükseleceği söylenebilir. Kurşun'un (2011) araştırmasının sonucunda, ilköğretim okulu öğretmenlerine göre ilköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik özelliklerinin kurumsal imajı olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Pawlas'a (1999) göre okul imajının oluşmasında okul yöneticilerinin liderlik davranışlarına bağlı olduğunu belirtmiştir (Akt. Bahçeci, 2009). Erdoğan vd., (2013) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlere göre ilköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik rolleriyle öğretmenlerin kurum imajları arasında istatistiksel olarak yüksek ve anlamlı ilişkinin olduğu bulunmuştur. Gençay'ın (2014) yaptığı araştırmanın sonucunda,

öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilleriyle okul imajları arasında istatistiksel olarak orta düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Zengin'in (2019) yaptığı araştırmanın sonucunda ise öğretmenlere göre ortaöğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleriyle örgütsel imajları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkinin olduğu bulunmuştur. Örgütün devamlılığı ve başarısı için olumlu bir imaj gereklidir. Okul yöneticileri kültürel liderlik davranışlarını en iyi şekilde yerine getirerek öğretmenlerin örgütsel imajının olumlu yönde artmasını sağlayabilir. Bu sayede öğretmenlerin motivasyonları yükselebilir, performansları ve okula bağlılıkları artabilir. Sonuçta okul, belirlenen hedeflerini kolaylıkla gerçekleştirecektir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre şu önerilerde bulunulmuştur; Okullarda kültürel liderlikle ilgili hem okul müdürlerine hem de öğretmenlere uygulamalı dersler, kurslar, seminerler ve hizmetiçi eğitimler verilebilir. Örgütsel imaj örgütlerin devamlılığı ve başarısı için gereklidir. Bundan dolayı örgütsel imajı etki eden faktörler belirlenebilir. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmış olup, kültürel liderlik ve örgütsel imajı daha detaylı incelemek için nitel araştırma yöntemleri veya karma yöntemler kullanılarak araştırılabilir. Kültürel liderlik ve örgütsel imaj konularında meta analiz çalışmaları yapılabilir.

Yazarların Katkı Oranı

Çalışma tek yazarlı olduğu için yazarın katkı oranı %100'dür.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması oluşturacak bir husus yoktur.

Kaynaklar

- Ak, M. (2017). Örgütsel bağlılığın örgütsel etkililik üzerinde etkisi: bir değerlendirme. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 1(3), 27-42.
- Akbulut, B. (2015). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel imaj algıları ile iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akman, A. (2019). *Ortaokulların benimsedikleri örgütsel değerler ile öğretmenlerin okul imajına ilişkin algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Akman, Y. (2017). *Örgütsel çekicilik, örgütsel imaj ve örgütsel sadakat arasındaki ilişkilerin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aksu, A., Fırat, N.Ş. ve Şahin, İ. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin kültürel liderlik davranışları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 9(4), 490-507.
- Atay, K. (2001). Öğretmen yönetici ve denetmenlerin bakış açısından okul kültürü ve öğretmenlerin verimliliğine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(2), 179-194.
- Ay, M. H. (2014). *Okul yöneticilerinin kültürel liderlik düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Bahçeci, M. (2009). *Velilerin okul imajına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Baker, G. and Associates (1992). *Cultural leadership: Inside America's community colleges*. Washington DC: American Association of Community and Junior Colleges.
- Bolat, İ. O. (2006). *Konaklama işletmelerinde işgörenlerden yansıyan kurumsal imajın analizi ve bir uygulama*. Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Buluç, B. (2013). Okul kültürü ve iklimi. S. Özdemir (Ed.), *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama* içinde (ss.101-130). Ankara: PegemA.
- Bursalioğlu, Z. (2005). *Okul yönetimde yeni yapı ve davranış* (13. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (9. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çek, F. (2011). *Bağımsız anaokulu ve ilköğretim okulu müdürlerinin kültürel liderlik davranışları ile okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çelikten, M. (2003). Okul kültürünün şekillendirilmesinde müdürün rolleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 453-462.
- Değirmenci, S. (2006). *Lise yöneticilerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin iş doyumuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Demiröz, S. (2014). *Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları, örgütsel imaj algıları ve öğrenci başarıları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Derin, Ö. (2003). *Dershane yöneticilerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin iş doyumuna etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Dincer M. K. (1998). *Kişisel imaj*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Dutton, J. E. and Dukerich, J. M. (1991). Keeping an eye on the mirror: image and identity in organizational adaptation, *Academy Of Management Journal*, 34 (3), 517-554.
- Duman, Ş. (2012). *İlköğretim okullarında kurumsal imaj ve imaj yönetimi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Erdoğan, B. Z., Develioğlu K., Gönüllüoğlu S. ve Özkaya, H. (2006). Kurumsal imajın şirketin farklı paydaşları tarafından algılanışı üzerine bir araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi SBE Dergisi*, (15), 55-76.
- Erdoğan, M. Y., Umurkan, F. ve Kuru, F. (2013). Okul yöneticilerinin etik liderlik rolleri ile kurum imajı arasındaki ilişki. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 37-54.
- Frandsen, S. (2017). Organizational image. C.R. Scott and L. Lewis (Eds.). *The international encyclopedia of organizational communication*, 4 volume set in (pp.1795-1804). Chichester, UK: John Wiley and Sons, Inc.
- Gedikoğlu, T., Şahin, S. ve Büyükelbaşı, Ö. (2004). İlköğretim okulu yöneticilerinin kültürel liderlik davranışlarına ilişkin yönetici ve öğretmen algıları. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(19), 73-84.

- Gençay, A. (2014). *Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve okul imajı*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Geylani, A. (2013). Okul yönetiminde kültürel liderlik yaklaşımı ve toplumsal boyutu. *Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-23.
- Gürsel, M. (2003). Örgütte iletişim. H. Izgar (Ed.), *Endüstri ve örgüt psikolojisi* içinde (ss. 39-56). Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Hiçyılmaz, Y. (2013). *İlköğretim okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışları*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Hoy, W. K. and Miskel, C. G. (2015). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik.
- İbicioğlu, C. (1999). *İlköğretim okulu yöneticilerinin kültürel liderlik davranışları*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi* (18. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılıçaslan, H. (2011). *İlköğretim okullarının kurumsal imajına yönelik yönetici ve öğretmen alguları: Bolu ili merkez ilçesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Köksal, O. (2011). Bir kültürel liderlik paradoksu: Paternalizm. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 101-122.
- Kurşun, A. T. (2011). *Okulların kurumsal imajının okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Lane, B. (1992). Cultural leaders in effective schools: The builders and brokers of excellence, *NASSP Bulletin*, 76(541), 85-96.
- Lievens, F. (2017). Organizational image/reputation. S. Rogelberg and C.L. Reeve (Eds.) *The encyclopedia of industrial and organizational psychology* in (pp. 1116-1118), 2nd edition. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lunenburg, F. C. and Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi* (G. Arastaman, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Maya, İ. (2017). İlkokul öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 15(29), 107-126.
- Okay, A. (2000). *Kurum kimliği* (2.Baskı). Ankara: MediaCat Kitapları.
- Özdemir, S. (2012). İlköğretim okullarında okul kültürü ile örgütsel sağlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 18(4), 599-620.
- Peltekoğlu, F. B. (1997). Kurumsal iletişim sürecinde imajın yeri. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (4), 125-145.
- Pérez, J.P. and Torres, E.M. (2017). Evaluation of the organizational image of a university in a higher education institution. *Contaduría y Administración*, 62(1), 123-140. <https://doi.org/10.1016/j.cya.2016.01.007>.

- Selçuk, Ş. (2018). *Özel ortaöğretim kurumlarında yöneticilerin inovasyon yeterlilikleri ile örgütsel imaj algısı ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Schein, E. H. (1990). Organizational culture. *American Psychologist*, 45 (2), 109-119.
- Şahin, E. (2014). *Ortaöğretim kurumlarında örgütsel kimlik, örgütsel imaj, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel adalet (Bursa örneği)*. Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Şanlı, Ö. ve Arabacı, İ. B. (2016). Liselerde çalışan öğretmenlerin örgütsel kimlik ve örgütsel imaj algılarının örgütsel bağlılıklarına etkisi. *Education Sciences (NWSAES)*, 11(3), 126-152. <http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2016.11.3.1C0658>.
- Şimşek, M. (2018). *Öğretmenlerin örgütsel imaj algıları ile psikolojik iyi olma düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Şişman, M. (1995). Örgüt kavramının kültürel açıdan çözümlenmesi ve eğitim örgütleri. *Eğitim Yönetimi*, 1(1), 79-94.
- Uygun, M. ve Yıldırım, A. (2011). İlköğretim okulu yöneticilerinin kültürel liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27), 72-81.
- Tahaoglu, F. ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(58), 274-298.
- Terzi, A. R. (2000). *Örgüt kültürü*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tuna, M. R. (2014). *Ortaokul müdürlerinin kültürel liderlik rolünün öğrenen okul düzeyine etkisi (İstanbul- Beykoz örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uğurlu, C. T. ve Ceylan, N. (2013). Öğretmenlerin, okullarına ilişkin örgütsel imaj algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 301-322.
- Vigoda-Gadot, E., Vinarski-Peretz, H., & Ben-Zion, E. (2003). Politics and image in the organizational landscape: An empirical examination among public sector employees. *Journal of Managerial Psychology*, 18(8), 764 –787.
- Yıldırım, B. (2001). *Okul yöneticilerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin iş doyumuna ve meslek ahlakına etkisi*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Zengin, M. (2001). *Ortaöğretimde okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile okul güvenliği ve örgütsel imaj arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Extended Abstract

Introduction

The concept of organizational culture has started to be used as a popular concept since the 1980s. Not only organization and management theory has become the focus of attention of scientists in other social sciences (Şişman, 1995). In this context, the concept of organizational culture has influenced leadership research, especially cultural leadership. Cultural leadership can be defined as an alternative perspective of school leadership that participates in the evaluation, creation and mediation of core values and norms leading to school effectiveness (Lane, 1992). The behavior of the cultural leader is to keep the organizational culture alive. He is the cultural leader who works for the formation of cultural values in organizations, knows the values, explains them and ensures the integration of employees with these values. Therefore, cultural leaders seek to ensure that employees learn, internalize and use the organization's ideas, values, norms, history, heroes, languages and ceremonies (Maya, 2017).

In the twentieth century, organizational image became the main subject of managers in all sectors, professions and regions across the world (Vigoda Gadot, Vinarski-Peretz and Ben-Zion, 2003). According to Dutton and Dukerich (1991), organizational image is the thoughts of all stakeholders of the organization about the organization. According to Livens (2017), organizational image is people's knowledge and beliefs about Organization. The organizational image perceived by an organization's audience and employees directly influences the effective performance of organizations (Pérez and Torres, 2017). In this context, a strong and positive organizational image is required for the continuity and success of the organization. A strong organizational image adds value to organizations in terms of feeling, enables organizations to be noticed and trusted, and allows them to get ahead of their competitors (Erdoğan, Develioğlu, Gönderoğlu and Özkan, 2006). A positive school image increases the motivation of employees in the school, enables them to use their performances more effectively and more efficiently, cooperate, improve job satisfaction and increase loyalty (Duman, 2012). The aim of this research is to determine the relationship between the cultural leadership behaviors of primary school principals and the organizational image of teachers according to the perceptions of teachers.

Method

Quantitative research method was used in the study. The relational screening model has been used when investigating the relationship between cultural leadership and organizational image. In this model, the existence and degree of variation between two or more variables is attempted to be determined (Karasar, 2008). The universe of research covers teachers working in public schools in Konya province in the 2018-2019 academic year. The sample of the research is 380 teachers selected from 18 primary schools by simple random sampling method. In the collection of research data, "Cultural Leadership Scale" and "Organizational Image Scale" were used. SPSS package program was used in the analysis of the data obtained in the research. The study used arithmetic average, standard deviation, Mann Whitney U-test, Kruskal Wallis H-test and Spearman rho correlation analysis in analyzing data.

Findings

It was determined that the level of cultural leadership behaviors of primary school principals was "Agree" according to the teachers involved in the study. Teachers' perception levels regarding their organizational image in primary schools were found to be "quite agree". It was found that there was a statistically moderate positive correlation between the cultural leadership behavior of primary school principals and the organizational image of teachers.

Conclusions, Discussion and Recommendations

As a result of the first sub-objective of the study, the cultural leadership behaviour of primary school principals has come close to high. According to this result, primary school principals successfully exhibit cultural leadership behaviors. The findings of the study coincide with the findings of the research conducted by (Ay, 2014; Çek, 2011; Değirmenci, 2006; Derin, 2003; Hiçyılmaz, 2013; Uygur and Yıldırım, 2011; Yıldırım, 2001). In this study, the positive and high level of cultural leadership behavior of school principals, effective communication in schools, organization of social and cultural activities, successful teamwork, clear expression of goals and a strong school culture may have led to the result in this direction.

According to the conclusion of the third sub-objective of the study, primary school teachers' perceptions of organizational image are high. The findings of the study (Akbulut, 2015; Akman, 2017; Akman, 2019; Demiröz, 2014; Kılınçaslan, 2011; Selçuk, 2018; Şimşek, 2018) coincide with the findings of the research conducted by. In this research, the positive and high organizational image of the teachers, schools in the central districts, the environment is good socio-economic situation, school principals to fulfill their duties and responsibilities successfully, school principals to exhibit the leadership behavior of the school may be the result of this research.

As a result of the fifth sub-objective of the study, it was found that there was a statistically moderate positive correlation between the cultural leadership behavior of primary school principals and the organizational image of teachers. According to this finding, as the cultural leadership behaviors of school principals increase, teachers' perceptions of organizational image will increase. As a result of Kurşun's (2011) research, it was found that the ethical leadership characteristics of primary school administrators, according to primary school teachers, positively affect the corporate image. Pawlas (1999) stated that the formation of school image depends on the leadership behavior of school administrators (as cited in Bahçeci, 2009). A positive image is needed for the continuity and success of the organization. Principals can ensure that teachers' organizational image is positively enhanced by performing cultural leadership behaviors in the best way possible. This increases the motivation of the teachers, increases their performance and loyalty to the school. As a result, the school will easily accomplish its set goals.

According to the findings of the research, the following suggestions were made; Practical courses, courses, seminars and in-service trainings can be given to school principals and teachers on cultural leadership in schools. Organizational image is essential for the continuity and success of organizations. Therefore, factors affecting organizational image can be determined. The quantitative research method has been used in this research and can be investigated using qualitative research methods or mixed methods to further examine cultural leadership and organizational image. Meta-analysis studies can be done on cultural leadership and organizational image issues.

İşbirlikli Hikâye ve Çizgi Roman Yazma Çalışmalarının Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarına Etkilerinin Karşılaştırılması

Emre YILDIZ
Atatürk Üniversitesi
emre.yildiz@atauni.edu.tr
ORCID ID: 0000-0001-6396-9183

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.689518
Geliş Tarihi: 14.02.2020	Revize Tarihi: 18.11.2020
	Kabul Tarihi: 08.03.2021

Atf Bilgisi

Yıldız, E. (2021). İşbirlikli hikâye ve çizgi roman yazma çalışmalarının öğretmen adaylarının akademik başarılarına etkilerinin karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 32-49.

Öz

Bu araştırmanın amacı işbirlikli çizgi roman ve işbirlikli hikâye yazma çalışmalarının fen bilimleri öğretmen adaylarının Fizik Laboratuvarı III dersine yönelik akademik başarılarına etkilerini karşılaştırmaktır. Araştırmada deneysel desenlerden öntest-sontest karşılaştırma gruplu yarı deneysel desen benimsenmiştir. Araştırma 2018-2019 akademik yılı güz döneminde seçkisiz olarak belirlenen 53 2. sınıf fen bilimleri öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak akademik başarı testi ve Hikâye ve Çizgi Roman Değerlendirme Rubrikleri kullanılmıştır. Veriler parametrik testlerle analize uygun olduğundan analizlerde bağımsız gruplar t-testi ve basit doğrusal regresyon kullanılmıştır. Uygulama sonunda işbirlikli çizgi roman etkinliğinin öğretmen adaylarının akademik başarılarını artırmada istatistiksel olarak daha etkili olduğu bulunmuştur. Öğretmen adaylarının işbirlikli çizgi roman yazma becerilerinin işbirlikli hikâye yazma becerilerinden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının çizgi roman ve hikâye yazma becerilerinin akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Gelecek araştırmalarda işbirlikli hikâye ve çizgi roman etkinliklerinin öğretmen adaylarının laboratuvar becerileri üzerindeki etkileri de incelenebilir.

Anahtar Kelimeler: İşbirlikli öğrenme, çizgi roman, hikâye, akademik başarı.

Comparison of the Effects of Cooperative Story and Comic Book Writing on the Academic Achievement of Prospective Teachers

ABSTRACT

This study aims to compare the effect of cooperative comic book and cooperative story writing on academic achievement of prospective science teachers in the Physics Laboratory III course. In the research, a quasi-experimental design with a pretest-posttest comparison group was adopted. The research was conducted with 53 second grade pre-service teachers who were randomly selected in the fall semester of 2018-2019 academic year. As a data collection tool, academic achievement test, and Story and Comic Book Evaluation Rubrics were used. Since the data were suitable for analysis with parametric tests, independent groups t-test and simple linear regression were used in the analyses. At the end of the research, it was found that the cooperative comic book activity was statistically more effective in increasing the academic achievement of prospective teachers. It was determined that prospective teachers' cooperative comic book writing skills were statistically significantly higher than their collaborative story writing skills. It was determined that prospective teachers' comic book and story writing skills are a significant predictor of their academic achievement. In future researches, the effects of cooperative story and comic book activities on prospective teachers' laboratory skills can also be examined.

Keywords: Cooperative learning, comic book, story, academic achievement.

Giriş

Toplumlar gelişip büyüdükçe bilgiye olan ihtiyaçları artmakta ve bunun neticesinde bireylerin sahip olmaları beklenen beceriler değişmektedir. Eleştirel düşünme, araştırma, sorgulama, yaratıcı düşünme ve problem çözme günümüz toplumlarında bireylerde en fazla aranan beceriler arasındadır. Bu becerileri geliştirmeye yönelik düzenlenen öğrenme ortamları geliştirilmek istenen özelliklere göre farklılık göstermektedir. Öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde en büyük sorumluluk öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin bahsedilen becerileri geliştirmeye yönelik ortamları düzenleyebilmeleri için kendilerinin bu becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu nedenle öğretmen yetiştirmede bu becerileri geliştirmeye yönelik öğrenme durumlarının sunulması önem kazanmaktadır.

İşbirlikli öğrenme modeli, öğrenenleri pasif dinleyen konumundan alıp aktif çalışan, araştıran, sorgulayan paylaşan, irdeleyen, düşünen ve kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenen bireyler olarak yetiştirmektedir (Huang, Huang ve Yu, 2011; Slavin, 1992; Smith, Johnson ve Johnson, 1981; Webb 1980). Bu sayede bireyler bilgiyi kendileri yapılandırmakta ve özümsemektedir. İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin küçük gruplarda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olarak çalıştıkları veya bir işin bir kısmını yaparak yardımlaştıkları, öğrencilerden birinin öğrenmesinin gruptaki diğer öğrencilerin öğrenmesine ya da harcadığı çabaya bağlı olduğu ve birbirlerinin öğrenmesini ve yeteneklerini son sınırına kadar kullanmalarını özendiren bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Açıkgöz 1992). Sürekli grup arkadaşları ile etkileşim halinde çalışan bireylerde kendini ifade etme, fikir alışverişinde bulunma, farklı fikirlerle karşılaşma, karşılaşılan problem durumlarıyla ilgili çözümler üretme davranışları sayesinde problem çözme (Açıkgöz, 1992; Gillies, 2006; Hennessy ve Evans, 2006; Senemoğlu, 2005; Smith, Johnson ve Johnson, 1981), eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri (Nelson-Legall, 1992; Panitz, 2000; Şimşek, Şimşek ve Doymuş, 2006) gelişmektedir. Grup üyelerinin birbirleriyle sürekli etkileşim halinde olması, bireylerin kendi öğrenmelerinin yanında diğer grup arkadaşlarının da öğrenmelerinde sorumluluk üstlenmeleri akademik başarıyı artırmada önemli bir yere sahiptir. İşbirlikli öğrenmenin okul öncesi dönemden üniversite düzeyine kadar her kademedeki farklı branşlarda öğrenenlerin akademik başarılarını artırdığı alanyazında yapılan araştırmalarla ortaya çıkarılmıştır (Bilgin, 2004; Bilgin ve Geban, 2004; Caparos, Cetera, Ogden ve Rossett, 2002; Chang ve Mao, 1999; Ebrahim, 2012; Eymur ve Geban, 2016; Fabian, Topping ve Barron, 2018; Genç, 2016; Gök, Doğan, Doymuş ve Karaçöp, 2009; Holliday, 2002; İyi, 2018; Johnson ve Johnson, 1989, 1998; Kagan, 1994; Kibirige ve Lehong, 2016; Mattingly ve VanSickle, 1991; Nichols, 1996; Nichols ve Miller, 1994; Rabgay, 2018; Slavin, 1983; Slavin, 1990; Slavin, 1991; Slavin, 1992; Slavin, 1996; Şimşek, 2007; Tan, Sharan ve Lee, 2007; Tanel, 2006; 2002; Turgut ve Turgut, 2018).

Bireylerin birbirlerinin öğrenmelerine yaptıkları katkıları fark etmeleri konuya ve derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olur (Açıkgöz, 1992; Doymuş, Şimşek ve Şimşek, 2005; Gömleksiz, 1993, Yılar, 2015). Grubun başarısızlık yaşaması veya çalışmalarda herhangi bir aksaklık yaşanması durumunda sorumluluğun tüm grup üyeleri tarafından üstleneceği ve tek bir kişiye yüklenmeyeceği için kaygı düzeyinin azalmasına da yardımcı olur (Açıkgöz, 1992; Johnson ve Johnson, 1989). Grupların başarıları ölçüsünde ödüllendirilmesi ve gruplar arasında oluşan olumlu rekabet ortamı da öğrenme motivasyonunun artmasına katkı sağlamaktadır (Eymur ve Geban 2016; Ghufon ve Ermawati 2018; Goldberg, Foster, Maki, Emde ve O'Kelly, 2001; Slavin, 1983; Slavin, 1991).

İşbirlikli öğrenme modelinin hedefler, grupların yapılandırılması, grupların çalışma şekilleri, sınıf düzeni ve değerlendirme gibi uygulamalarında farklılıklar olan birçok yöntem ve tekniği bünyesinde barındırmasına rağmen model olumlu bağlılık, grup ödülü, bireysel değerlendirilebilirlik, grup sürecinin değerlendirilmesi, yüz yüze etkileşim, eşit başarı fırsatı ve sosyal beceriler gibi tüm yöntem ve tekniklerde aynı olan ilkelere sahiptir (Açıkgöz, 2006; Doymuş, Şimşek ve Şimşek, 2005).

Bu araştırmada kullanılan birlikte öğrenme tekniği Johnson ve Johnson tarafından geliştirilmiştir. Bu teknikte öğrenciler arası işbirliği ve grup ödüllendirmeleri ön plandadır. Grup üyeleri ortak tek bir ürün ortaya koymak için birlikte çalışır, çalışma materyallerini ve düşüncelerini paylaşır ve grup amacını gerçekleştirmede birbirlerine yardımcı olur. Sürecin başlangıcında akademik hedefler belirlenir ve sınıf durumu, konu kapsamı, çalışma materyali ve uygulama süresi gibi unsurları ele alınarak sürecin planlaması yapılır. Cinsiyet, başarı, yetenek ve ekonomik yapı gibi değişkenler dikkate alınarak iki ile altı kişiden oluşan gruplar oluşturulur. Gruplar grup içi yapının heterojen ve gruplar arası yapının homojen olacağı şekilde oluşturulur. Sınıf düzeni grup üyelerinin birlikte rahatça çalışabilecekleri şekilde uygun hale getirilir. Çalışma materyali olumlu bağlılığı sağlayacak şekilde ya her gruba bir tane sağlanır ya da materyal parçalara ayrılarak her grup üyesine bir parça verilir. Grup çalışmaları sırasında gruplar gözlemlenir ve gerekli durumlarda çalışmalara müdahale edilir. Gruplara açıklamalar yapılarak, soruları cevaplanarak, tartışmalar gerçekleştirilerek yardımcı olunur. Grup ürünleri, öğrenme çıktıları, grup çalışmalarının etkililiği ve bireysel ilerleme ölçülerek tüm sürecin değerlendirilmesi yapılır ve süreç sona erer (Şimşek, 2007).

Fen bilgisi öğretmenlerinin yetiştirilmesinde laboratuvar uygulamaları önemli bir yer teşkil etmektedir. Laboratuvar uygulamaları çoğunlukla öğretmen adaylarının geleneksel grup çalışmaları yaptığı ve raporlarını bireysel olarak klasik tarzda hazırladıkları bir süreçtir. Bu çalışmada yukarıda bahsedilen faydalarından dolayı geleneksel grup çalışmaları yerine işbirlikli grup çalışmaları tercih edilmiştir. Yine benzer şekilde öğretmen adaylarından laboratuvar raporlarını klasik deney raporu yerine öğrenme amaçlı yazma türlerinden hikâye ve çizgi roman olarak hazırlamaları istenmiştir. Öğrenme amaçlı yazma çalışmaları öğreneni aktif ve öğretmeni rehber kılan, öğrenenlerin konu hakkında araştırma yapma, bilgi seviyesini artırma ve konu üzerinde uzmanlaşmasını sağlamaktadır. (Akçay, Özyurt ve Akçay, 2014; Akçay ve Baltacı, 2017; Doğan ve İlhan, 2016; Uzun ve Alev, 2013; Yıldız, 2014). Öğrenme amaçlı yazma öğrenmeyi kolaylaştırmakta, öğrenilenleri pekiştirmeye yardımcı olmakta ve bilgilerin kalıcılığını artırmaktadır (Bozat ve Yıldız, 2015; Eker ve Coşkun, 2012; Hand, Hohenshell ve Prain, 2007). Akademik faydalarının yanı sıra öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri eleştirel düşünme, yeni fikirler üretme, üst düzey düşünme ve iletişim becerilerini geliştirmede etkili bir öğrenme aracıdır (Akçay ve Baltacı, 2017; Choi, Notebaert, Diaz ve Hand, 2010; Doğan ve İlhan, 2016; Klein, 1999; Uzun ve Alev 2013).

Alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde işbirlikli öğrenme çalışmalarında genellikle akademik başarıya etkisinin incelendiği (Alghamdi, 2017; Avcı, 2018; Barata Aksoy, 2017; Fabian, Topping ve Barron, 2018; Genç, 2016; Göktaş, 2017; İyi, 2018; McCall, 2017; Rabgay, 2018; Turgut ve Turgut, 2018; Wyman, 2018) ve laboratuvar uygulamaları ile ilgili araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Bıyıklı, 2015). Araştırmaların çoğunlukla ortaokul düzeyinde gerçekleştirildiği (Avcı, 2018; F. Zorlu, 2016; Fabian, Topping ve Barron, 2018; Genç, 2016; Grönlund, Wiklund ve Böö, 2017; Kılıç, 2016; Okumuş, 2017; Y. Zorlu, 2016; Wyman, 2018;) ve öğretmen adaylarıyla yapılan araştırmaların daha geri planda kaldığı görülmektedir (Arslan, 2016; Bıyıklı, 2015; Ghufron ve Ermawati, 2018; İyi, 2018; Öztürk, 2017).

Öğrenme amaçlı yazma çalışmaları incelendiğinde genellikle akademik başarıya etkisinin incelendiği görülmektedir (Akçay ve Baltacı, 2017; Ay, 2018; Çavuş, 2015; Çömen, 2018; Köksal, 2019; Külekçi, 2018; Pınar, 2019; Seven, Köksal ve Koçak, 2017). Araştırmaların genellikle ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirildiği (Akçay ve Baltacı, 2017; Ay, 2018; Çavuş, 2015; Çömen, 2018; Köksal, 2019; Külekçi, 2018; Pınar, 2019; Seven, Köksal ve Koçak, 2017; Uzoğlu ve Aktürk, 2019) ve öğretmen adaylarıyla yapılan araştırmaların (Doğan ve İlhan, 2016; Öztürk, Öztürk ve Işık, 2016) daha geri planda kaldığı görülmektedir.

Alanyazında sınırlı sayıda da olsa işbirlikli öğrenme ve öğrenme amaçlı yazma çalışmalarını birleştiren araştırmalar bulunmaktadır. Genel Fizik Laboratuvarı I dersi kapsamında uygulanan işbirlikli poster hazırlama ve işbirlikli klasik yazma çalışmalarının akademik başarı üzerindeki etkilerinin karşılaştırıldığı bir çalışmada işbirlikli poster uygulamalarının başarıyı artırmada daha etkili olduğu bulunmuştur (Koçak, Köksal, Yıldız, Ürün Arıcı, Seven ve Şimşek, 2018). Yıldız, Koçak, Ürün Arıcı ve Şimşek (2018) Genel Fizik Laboratuvarı III dersinde gerçekleştirilen işbirlikli broşür, işbirlikli kartpostal ve işbirlikli klasik yazma uygulamalarından işbirlikli kartpostal ve broşür uygulamalarının akademik başarıyı artırmada daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada alanyazın araştırmalarından farklı olarak işbirlikli hikâye ve işbirlikli çizgi roman çalışmaları uygulanmıştır. Alanyazında yapılan araştırmalarda genel olarak öğrenme amaçlı yazma çalışmalarının klasik yazma çalışmalarına göre (Akçay ve Baltacı, 2017; Ay, 2018; Külekçi, 2018) ve işbirlikli öğrenme amaçlı yazma çalışmalarının işbirlikli klasik yazma çalışmalarına göre (Koçak vd., 2018; Yıldız vd., 2018) akademik başarıyı artırmada daha etkili olduğu sonucuna ulaşıldığından çalışmada yalnızca işbirlikli hikâye ve çizgi roman yazma çalışmalarının karşılaştırması yapılmıştır.

Bu çalışmada işbirlikli akademik yazma çalışmalarından hikâye ve çizgi roman türlerinin fen bilimleri öğretmen adaylarının aynalar konusundaki akademik başarılarına etkilerini karşılaştırmak amaçlanmıştır. Öğrenme amaçlı yazma çalışmaları daha çok bilişsel becerileri geliştirmeye dönük olduğundan çalışmada laboratuvar becerilerine değil de akademik başarıya odaklanılmıştır. Araştırmanın problem durumu: “Fen bilimleri öğretmen adaylarının aynalar konusundaki laboratuvar başarılarını geliştirmede işbirlikli hikâye yazma ve işbirlikli çizgi roman yazma uygulamalarından

hangisi daha etkilidir?" şeklinde belirlenmiş ve aşağıda verilen araştırma soruları cevaplanmaya çalışılmıştır:

1. İşbirlikli hikâye yazma ve işbirlikli çizgi roman yazma uygulamalarından hangisi fen bilimleri öğretmen adaylarının aynalar konusundaki akademik başarılarını geliştirmede daha etkilidir?

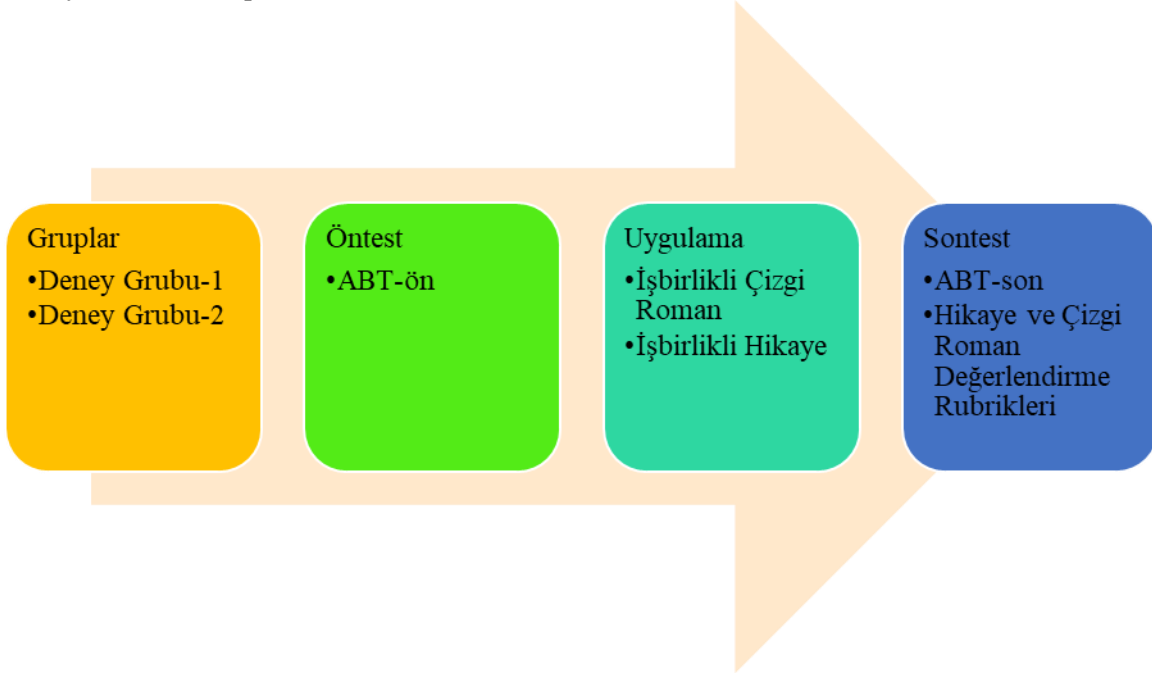
2. Fen bilimleri öğretmen adaylarının öğrenme amaçlı yazma türlerinden hikâye ve çizgi roman hazırlama becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Fen bilimleri öğretmen adaylarının öğrenme amaçlı yazma becerileri aynalar konusundaki akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Öğretmen adaylarının aynalar konusundaki akademik başarılarına işbirlikli hikâye ve çizgi roman yazma uygulamalarının etkilerinin karşılaştırıldığı araştırmada deneysel desenlerden öntest sontest karşılaştırma gruplu yarı deneysel desen benimsenmiştir (McMillan ve Schumacher, 2006). Deneysel desene ait plan Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Deneysel Desenin Planı

Araştırma süreci öğretmen adaylarının aynalar konusundaki önbilgi düzeylerini belirlemek amacıyla Akademik Başarı Testinin (ABT-ön) uygulanması ile başlamıştır. Deney Grubu-1 olarak belirlenen grupta deneyler işbirlikli öğrenme modelindeki birlikte öğrenme tekniği ile gerçekleştirilmiş ve raporlar işbirlikli çizgi roman olarak hazırlanmıştır. Deney Grubu-2 olarak belirlenen grupta benzer şekilde deneyler işbirlikli öğrenme modelindeki birlikte öğrenme tekniği ile gerçekleştirilmiş ve raporlar işbirlikli hikâye olarak hazırlanmıştır. Araştırma süreci sontest olarak Akademik Başarı Testinin (ABT-son) uygulanması ile sona ermiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma 2018-2019 akademik yılı güz döneminde genel fizik laboratuvarı III dersi kapsamında Atatürk Üniversitesi'nde Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 53 2. sınıf öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Öncelikle 2 grup oluşturulmuştur. Dersi ilk kez alan 67 öğretmen

adayı random atama ile belirlenen gruplara sırasıyla atanmıştır. Seçilen öğretmen adayları yeniden kuraya katılarak her öğretmen adayının seçilme olasılığı eşitlenmiştir. Tüm öğretmen adayları gruplara atandıktan sonra gruplar arasında da kura çekilerek Deney Grubu-1 ve Deney Grubu-2 belirlenmiştir. İlk aşamada Deney Grubu-1’de 34 ve Deney Grubu-2’de 33 öğretmen adayı yer almış ancak araştırma sürecine dahil olmak istemeyen 14 aday gruplardan çıkarılmıştır. Son durumda Deney Grubu-1’de 31 ve Deney Grubu-2’de 22 öğretmen adayı ile çalışılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Akademik Başarı Testi

Öğretmen adaylarının aynalar konusundaki akademik başarılarındaki değişimi tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Başlangıçta araştırmaya dâhil edilen konuların kapsamını ortaya çıkarmak için belirtke tablosu hazırlanmıştır. 28 maddelik bir çoktan seçmeli test hazırlanarak 3 alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar test maddelerini ölçtüğü özellik, kapsam, içerik ve biçimsel yönlerden incelemiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda 1 madde testten çıkarılmış ve 27 maddelik taslak form 126 fen bilimleri öğretmen adayına uygulanmıştır. Pilot uygulamalar neticesinde madde ayırt ediciliği 0,20 değerinin altında olan 2 madde daha testten çıkarılmıştır. Sonuç olarak testin ana hali 25 maddeden oluşmaktadır. Maddelerin ayırt edicilik indeksleri 0,37 ile 0,83 arasında değişmektedir. Maddelerin güçlük indeksleri 0,24 ile 0,71 arasında değişim göstermektedir ve ortalama güçlük indeksi 0,53 olarak hesaplanmıştır. Testin KR-20 güvenilirlik katsayısı 0,85 olarak bulunmuştur. Doğru cevaplanan maddeler için 4 puan yanlış cevaplar ve boş bırakılan maddeler için 0 puan verilerek puanlandırılan testten alınabilecek minimum puan 0 ve maksimum puan 100’dür.

Hikâye ve Çizgi Roman Değerlendirme Rubrikleri

Hikâye ve Çizgi Roman Değerlendirme Rubrikleri öğretmen adaylarının yaptıkları yazma çalışmalarının daha objektif şekilde değerlendirilmesi amacıyla öğretmen adaylarına verilen yazma kriterlerinden uyarlanarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Rubrikler hikâye ve çizgi roman çalışmalarının içeriği (konuyla ilgili bilgilerin zenginliği ve çeşitliliği), türe uygunluğu, yazım ve dil bilgisi, akarana uygunluğu, üslubu ve konuyu öğreticiliği hakkındaki ölçütleri içerecek şekilde oluşturulmuştur. Rubrikler 5’li likert tipindedir ve 10 ölçütten oluşmaktadır. Yazma çalışması ölçütü tamamen karşılıyorsa 5 puan hiç karşılamıyorsa 1 puan şeklinde 1-5 arasında puanlandırılmıştır. Yazma çalışmalarından alınabilecek maksimum puan 50 ve minimum puan 10’dur. Toplam yazma puanları belirlenirken tüm yazma puanlarının ortalaması alınmış ve elde edilen puan 100’lük sisteme dönüştürülmüştür.

Hikâye ve çizgi roman çalışmaları araştırmacı ve sürece dâhil edilen başka bir araştırmacı (fen bilgisi eğitimi alanında daha önce benzer rubrikler kullanarak benzer değerlendirmeler yapmış) tarafından birbirinden bağımsız olarak değerlendirilmiştir. İki araştırmacı arasındaki uyum Kappa katsayısı ile 0,78 olarak hesaplanmıştır. Bu değer iki araştırmacı arasındaki uyumun iyi düzeyde olduğunu göstermektedir (Landis ve Koch, 1977). Yazma çalışmaları araştırmacı tarafından farklı bir zaman diliminde yeniden değerlendirilmiştir. Araştırmacının iki değerlendirme arasındaki uyum %81 olarak hesaplanmıştır. Uyum yüzdesinin %70 ve üzerinde olması durumunda güvenilirliğin sağlanmış olduğu belirtilmektedir (Miles ve Huberman, 1994).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma öntest ve sontestin uygulanması ve uygulamanın tanıtımı dahil olmak üzere 14 ders saatinde (7 haftada) tamamlanmıştır. Araştırma sürecinde Şekil 2’de verilen konular çalışılmıştır.



Şekil 2. Araştırma Sürecine Dâhil Olan Konular

Öntestlerin tamamlanmasının ardından öğretmen adaylarına 1 ders saati süresince birlikte öğrenme tekniğinin uygulanışı açıklanarak hikâye ve çizgi roman yazma hakkında detaylı bilgiler verilmiştir. Öğretmen adayları için hikâye ve çizgi roman hazırlama rehberleri dağıtılmıştır. Yapılan öğrenme amaçlı yazma çalışmalarını değerlendirme kriterleri hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Laboratuvar çalışmaları başlamadan önce öğretmen adaylarına laboratuvar güvenlik kuralları açıklanmış ve dikkat etmeleri gereken hususlar üzerinde durulmuştur.

Birlikte Öğrenme Tekniğinin Uygulanması

Öğretmen adayları aynalar konusundaki ön bilgi düzeyleri ve cinsiyetleri dikkate alınarak grup içi heterojen ve gruplar arası homojen olacak şekilde üçer kişilik (deney gruplarındaki kişi sayısından dolayı birer grup 4 kişiden oluşmuştur) gruplara ayrılmıştır. Her grupta başarılı, orta düzey başarılı, başarısız ve kadın-erkek öğretmen adayları karışık olarak yer almış ve gruplar arasında dengenin sağlanmasına özen gösterilmiştir. Öğretmen adayları kendi gruplarında bir araya gelerek grup adı, logosu ve dönüşümlü grup başkanlıkları hakkında ortak karar almışlardır. Buradaki amaç öğretmen adaylarının birlikte tartışma, dinleme ve karar alma süreçlerine alışmaları ve grup olma bilincinin oluşmasını sağlamaktır. Öğretmen adaylarının her hafta yapılacak olan deneyin teorik bilgisi ile ilgili bireysel olarak hazırlık yapmaları istenmiştir. Dersin ilk 20 dakikasında öğretmen adayları grupça deneyin teorik bilgisi, amacı ve yapılışı başlıkları üzerine çalışmıştır. Grup çalışmaları tamamlandığında birkaç sorudan oluşan quiz yapılarak öğretmen adaylarının deney yapmak için yeterli alt yapıya sahip olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmen adayları yapacakları deneyde kullanacakları malzemeleri alarak deney yapmaya hazırlanmıştır. Sonraki 60 dakika süresince öğretmen adayları grupça deneylerini yapmıştır. Deneyler tamamlandığında dersin kalan son 10 dakikasında deneyle sonuçları ile ilgili tartışmalar yapılmıştır. Süreç boyunca öğretmen adaylarının her aşamaya aktif olarak katılmaları desteklenmiş ve çalışmalar araştırmacı tarafından sürekli kontrol edilmiştir. Öğretmen adaylarının takıldıkları noktalarda yardımcı olunmuş, soru sorularak grup çalışmaları yönlendirilmiş ve kısa açıklamalar yapılmıştır. Deneyler tamamlandığında öğretmen adayları grupça belirledikleri zaman diliminde bir araya gelerek deney raporlarını başlangıçta belirlendiği şekliyle hikâye ve çizgi roman biçiminde hazırlamıştır.

İşbirlikli Çizgi Roman

Çizgi roman, resimle yazının bir araya gelmesiyle oluşmuş bir anlatım biçimidir. Kısa açıklamalar, anlatımlar, konuşma ve düşünme balonları ile yazılı kısmın aktarıldığı asıl anlatılmak istenen kurgunun çizimlerde verildiği bir türdür. Öğretmen adaylarının çizgi roman hazırlarken dikkat etmeleri gereken hususlar aşağıda verilmiştir:

- T.C. Anayasasına aykırı, herhangi bir inancı aşağılayıcı, temel değerlere aykırı olmamalı.
- A4 boyutunda en az 6 en fazla 12 sayfa sayfa olacak şekilde hazırlanmalı.
- Türkçe yazım ve imla kurallarına uygun olarak yazılmalı.
- Anlaşılır ve açık bir dille yazılmalı.
- Orijinal bir konusu olmalı ve okuyucunun dikkatini çekebilmeli.
- Konusuna uygun orijinal ve dikkat çekici bir isim verilmeli.
- Olay kurgusu çoğunlukla resimlerle aktarılmalı, yazılı anlatımlar bu çizimleri desteklemeli.
- Çizimler renkli ve ilgi çekici olmalı.
- Yazılar kısa, net, anlaşılır ve okuyucuyu sıkmayacak biçimde olmalı.
- Çok fazla olay örüntüsü ve karakter içermemeli.
- Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşmalı.
- Akran seviyesine uygun olarak yazılmalı.
- Çizgi romanı okuyan akran başka hiçbir kaynağa ihtiyaç duymadan deneyle ilgili teorik bilgi, amaç, kullanılan malzemeler, yapılışı, sonuçlar, yorumlar ve hata payı bilgilerini çizgi romandan öğrenebilmeli.
- Tablo, grafik, formül, matematiksel ifadeler ve şekiller çizgi roman formatına ve içeriğine uygun bir şekilde kullanılmalı.
- Çizgi roman yazılırken farklı bilimsel kaynaklardan yararlanılmalı.

Öğretmen adayları çizgi romanlarını belirtilen kurallara uygun bir şekilde işbirlikli olarak hazırlamıştır. Birlikte çalışmaların etkili bir şekilde gerçekleşmesi için öğretmen adayları görev paylaşımı yapmama ve ayrı ayrı hazırlanan parçaların birleştirilmemesi ile ilgili uyarılmıştır. Aralıklı olarak grup üyelerine bireysel olarak çizgi romanın bölümleri ile ilgili sorular yöneltilerek tüm öğretmen adaylarının çizgi roman hazırlamada aktif rol alma durumları denetlenmiştir.

Çizgi romanların objektif olarak değerlendirilebilmesi için Çizgi Roman Değerlendirme Rubriği kullanılmıştır. Çizgi Roman Değerlendirme Rubriği 10 kriterden oluşmaktadır ve kriter tamamen sağlanıyorsa 5 puan kriter hiç sağlanmıyorsa 1 puan şeklinde 1-5 arasında puanlandırılmıştır. Öğretmen adaylarının her bir çizgi romandan alabileceği maksimum puan 50 ve minimum puan 10'dur. Toplam çizgi roman puanları belirlenirken tüm çizgi romanların puanlarının ortalaması alınmış ve elde edilen puan 100'lük sisteme dönüştürülmüştür.

İşbirlikli hikâye

Hikâye, gerçek ya da gerçekleşme olasılığı yüksek olay veya durumların bir kurgu içerisinde anlatıldığı, kısa, yalın olay örüntüsü, roman türüne göre sınırlı karakter ve önemli bir olay ya da sahne aracılığıyla yoğun bir etki uyandıran yazma türüdür. Öğretmen adaylarının hikâye yazarken dikkat etmeleri gereken hususlar aşağıda verilmiştir:

- T.C. Anayasasına aykırı, herhangi bir inancı aşağılayıcı, temel değerlere aykırı olmamalı.
- A4 boyutunda en az 4 en fazla 8 sayfa sayfa olacak şekilde hazırlanmalı.
- Türkçe yazım ve imla kurallarına uygun olarak yazılmalı.
- Anlaşılır ve açık bir dille yazılmalı.

- Orijinal bir konusu olmalı ve okuyucunun dikkatini çekebilmeli.
- Konusuna uygun orijinal ve dikkat çekici bir isim verilmeli.
- Olay, kişiler, zaman ve yer bir örüntü içerisinde sunulmalı.
- Çok fazla olay örüntüsü ve karakter içermemeli.
- Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşmalı.
- Akran seviyesine uygun olarak yazılmalı.
- Hikâyeyi okuyan akran başka hiçbir kaynağa ihtiyaç duymadan deneyle ilgili teorik bilgi, amaç, kullanılan malzemeler, yapılışı, sonuçlar, yorumlar ve hata payı bilgilerini hikâyeden öğrenebilmeli.
- Tablo, grafik, formül, matematiksel ifadeler ve şekiller hikâye formatına ve içeriğine uygun bir şekilde kullanılmalı.
- Hikâye yazılırken farklı bilimsel kaynaklardan yararlanılmalı.

Öğretmen adayları hikâyelerini belirtilen kurallara uygun bir şekilde işbirlikli olarak hazırlamıştır. Birlikte çalışmaların etkili bir şekilde gerçekleşmesi için öğretmen adayları görev paylaşımı yapmama ve ayrı ayrı hazırlanan parçaların birleştirilmemesi ile ilgili uyarılmıştır. Aralıklı olarak grup üyelerine bireysel olarak hikâyenin bölümleri ile ilgili sorular yöneltilerek tüm öğretmen adaylarının hikâye yazmada aktif rol alma durumları denetlenmiştir.

Hikâyelerin objektif olarak değerlendirilebilmesi için Hikâye Değerlendirme Rubriği kullanılmıştır. Hikâye Değerlendirme Rubriği 10 kriterden oluşmaktadır ve kriter tamamen sağlanıyorsa 5 puan kriter hiç sağlanmıyorsa 1 puan şeklinde 1-5 arasında puanlandırılmıştır. Öğretmen adaylarının her bir hikâyeden alabileceği maksimum puan 50 ve minimum puan 10'dur. Toplam hikâye puanları belirlenirken tüm hikâyelerin puanlarının ortalaması alınmış ve elde edilen puan 100'lük sisteme dönüştürülmüştür.

Veri analizlerinde öncelikle bağımsız gruplar t-testi ve basit doğrusal regresyon analizi için varsayımların sağlanıp sağlanmadığı test edilmiştir. Verilerin normallik değerleri basıklık (skewness)-çarpıklık (kurtosis) katsayıları, merkezi eğilim ölçüleri ve Shapiro-Wilk normallik testi ile incelenmiştir. Analizler neticesinde verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edildiğinden verilerin analizinde bağımsız örneklem t-testi ve basit doğrusal regresyon kullanılmıştır (Field 2013; Shapiro ve Wilk, 1965). Verilerin analizi SPSS 20 paket programı ile yapılmıştır.

Araştırma Etiği

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde 11.05.2020 tarihli ve 56785782-050.02.04-E.2000120743 sayılı Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurul Uygunluk-onay belgesine göre bilim etiğine aykırı bir durum yoktur.

Bulgular

Birinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Öğretmen adaylarının aynalar konusundaki laboratuvar başarılarına işbirlikli hikâye ve işbirlikli çizgi roman yazma uygulamalarının etkisinin araştırıldığı birinci araştırma sorusuna ait bulgular aşağıda verilmiştir. Öğretmen adaylarının aynalar konusundaki önbilgi düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi analizi sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

ABT-ön Verilerine Ait Bağımsız Gruplar t-Testi Analiz Sonuçları

Grup	N	X	ss	df	t	p
Deney Grubu-1	31	26,45	11,50	51	0,301	0,765
Deney Grubu-2	22	25,45	12,45			

Tablo 1’de verilen analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarının aynalar konularına yönelik önbilgi düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir; ($t_{(51)}=-0,301$; $p>0,05$). Uygulama sonunda öğretmen adaylarının laboratuvar başarıları arasında istatistiksel olarak fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

ABT-son Verilerine Ait Bağımsız Gruplar t-Testi Analiz Sonuçları

Grup	N	X	ss	df	t	p*
Deney Grubu-1	31	77,74	16,79	51	2,311	0,025
Deney Grubu-2	22	66,32	18,99			

* $p<0,05$

Tablo 2’de verilen analiz sonuçlarına göre işbirlikli çizgi roman hazırlayan öğretmen adaylarının akademik başarılarının işbirlikli hikâye hazırlayan öğretmen adaylarından istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir; ($t_{(51)}=2,311$; $p<0,05$; $\eta^2=0,09$). Eta-kare etki büyüklüğü 0,09 olarak hesaplanmış olup bu değer Cohen (1988) tarafından orta etki şeklinde sınıflandırılmaktadır. Öğretmen adaylarının laboratuvar başarılarında gözlenen değişkenliğin %9 oranında uygulanan yöntemlerden kaynaklandığı söylenebilir.

İkinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Öğretmen adaylarının yazma becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi analiz sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Yazma Becerileri Verilerine Ait Bağımsız Gruplar t-Testi Analiz Sonuçları

Grup	N	X	ss	df	t	p*
Deney Grubu-1	31	63,93	14,18	31,557	2,153	0,039
Deney Grubu-2	22	51,73	23,75			

* $p<0,05$

Tablo 3’te verilen analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarının işbirlikli çizgi roman hazırlama becerilerinin işbirlikli hikâye yazma becerilerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir; ($t_{(31,557)}=2,153$; $p<0,05$; $\eta^2=0,13$). Eta-kare etki büyüklüğü 0,13 olarak hesaplanmış olup bu değer Cohen (1988) tarafından orta etki şeklinde sınıflandırılmıştır. Öğretmen adaylarının yazma becerilerinde gözlenen değişkenliğin %13 oranında uygulanan yöntemlerden kaynaklandığı söylenebilir.

Üçüncü Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Öğretmen adaylarının çizgi roman ve hikâye yazma becerilerinin akademik başarılarını yordama gücünü tespit etmek amacıyla yapılan çok yönlü regresyon analizi sonuçları Tablo 4 ve Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 4

İşbirlikli Yazma Becerilerinin Akademik Başarılarını Yordama Düzeyleri

Model	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Yord. Std. Hatası
1	0,298	0,089	0,071	17,78701

Tablo 5

Yazma Becerisine Ait B ve Beta Korelasyon Katsayıları ve Anlamlılık Düzeyleri

Model	Yordayıcı	B	Std. hata	β	t	p*
1	Yazma becerisi	56,39	7,381	0,298	7,200	0,000
		,282	,126		2,232	0,030

*p<0,05

Tablo 4 ve 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının çizgi roman ve hikâye yazma becerilerinin akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir; (R=.298; R²=0,089; p<0,05). Öğretmen adaylarının akademik başarılarına ait toplam varyansın %9'unun öğretmen adaylarının çizgi roman ve hikâye yazma becerileri tarafından açıklandığı söylenebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

İşbirlikli akademik yazma çalışmalarından hikâye ve çizgi roman türlerinin fen bilimleri öğretmen adaylarının aynalar konusundaki akademik başarılarına etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmada işbirlikli çizgi roman etkinliğinin öğretmen adaylarının akademik başarıları artırmada istatistiksel olarak daha etkili olduğu bulunmuştur. Bu durumun öğretmen adaylarının yazma becerilerinde gözlemlenen farktan ve çizgi roman yazma etkinliğinde içeriğin yazıdan çok resimlerle anlatılması gerektiğinden resimlerin çizilmesinde içeriğin görece daha fazla içselleştirilmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Külekçi (2018) öğrenme amaçlı yazma türlerinden hikâyenin klasik yazmaya göre akademik başarıyı artırmada daha etkili olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde Yıldız, Koçak, Arıcı Ürün ve Şimşek (2018) genel fizik laboratuvarı II dersinde hikâye yazmanın klasik deney raporuna göre akademik başarıyı artırmada daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alanyazında her ne kadar hikâye yazmanın akademik başarıyı artırmada klasik yazma türlerine göre etkili olduğu belirtilse de bu araştırma neticesinde çizgi roman çalışmasının hikâyeye göre daha etkili olduğu bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının işbirlikli çizgi roman yazma becerilerinin işbirlikli hikâye yazma becerilerinden istatistiksel olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ders içeriğinde görüntü çizimlerinin yoğun olması nedeniyle öğretmen adaylarının çizimlerini hikâye konusuna uyarlamada yaşadıkları sıkıntılardan ve çizimleri çizgi roman içeriğine daha kolay bir şekilde uyarlamalarından dolayı çizgi roman hazırlama becerileri daha yüksek çıkmış olabilir.

Öğretmen adaylarının çizgi roman ve hikâye yazma becerilerinin akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun öğretmen adaylarının çizgi roman hazırlarken daha fazla görüntü çizimi yapması; deneyin amacı, teorik bilgi, yapılışı ve sonuçları kısımlarını da çizgi roman içeriğine uyarlamak için var olan bilgileri yeni formlara dönüştürmeleri, ancak bu durumların hikâye yazmada daha kısıtlı olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Bu araştırmada Genel Fizik Laboratuvarı III dersi kapsamında uygulanan işbirlikli hikâye ve çizgi roman etkinliklerinin akademik başarı üzerindeki etkilerine odaklanılmıştır, ancak sonraki araştırmalarda öğretmen adaylarının laboratuvar becerileri üzerindeki etkileri de incelenebilir. Öğretmen yetiştirmede laboratuvar derslerinde ve teorik derslerde birlikte öğrenme tekniği ve çizgi roman yazma etkinliğinin birlikte kullanılması öğretmen adaylarının akademik başarılarını artırmada fayda sağlayabilir. Farklı derslerde işbirlikli öğrenme modelinin farklı yöntem ve teknikleri ile öğrenme amaçlı yazma çalışmalarının farklı türleri birlikte uygulanabilir. Bu sayede hem öğretmen adaylarının bireysel gelişimlerine katkı sağlanabilir hem de öğretmen olduklarında bu yöntem-teknikleri ve öğrenme amaçlı yazma türlerini derslerinde uygulayabilecek becerileri kazanmalarına destek olunabilir.

Yazarların Katkı Oranı

Çalışma tek yazarlı olduğu için yazarın katkı oranı %100'dür.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum yoktur.

Kaynaklar

- Açıkgöz, K. (1992). *İşbirlikçi öğrenme kuram araştırma uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Açıkgöz, K. Ü. (2006). *Aktif öğrenme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Akçay, H. ve Baltacı, A. (2017). Astronomi öğretiminde öğrenme amaçlı çoklu yazma etkinliklerinin değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 138-151.
- Akçay, H., Özyurt, B. B. ve Bezir Akçay, B. (2014). Çoklu yazma etkinliklerinin fen ve teknoloji dersi öğretiminde kullanılmasının öğrenci başarısı ve kavram öğrenmeye etkisi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 15-31.
- Alghamdi, A. (2017). *Impact of jigsaw on the achievement and attitudes of saudi arabian male high school science students*. Doctoral Dissertation, University of Akron, USA.
- Arslan, A. (2016). *İşbirlikli öğrenme modelinin fen öğretimi laboratuvar uygulamaları dersinde akademik başarı, kalıcılık ve tutuma etkileri*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Avcı, M. (2018). *6.sınıf fen bilimleri dersi "Vücudumuzda sistemler" ünitesinin işbirlikli öğrenme modeliyle öğretiminin öğrenci başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Ay, A. (2018). *Sosyal bilgiler öğretim programında öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden mektup ve şiir kullanımının öğrenci başarısına etkisi*. Doktora Tezi, Erzincan Üniversitesi, Erzincan.
- Barata Aksoy, Ş. (2017). *7. sınıf fen ve teknoloji dersi "İnsan ve Çevre" ünitesinin işbirlikli öğrenme modeliyle öğretiminin öğrenci başarısına etkisi (Elazığ ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Bıyıklı, F. (2015). *İşbirlikli öğrenme yönteminin genel fizik laboratuvarı-I dersinde öğrencilerin akademik başarılarına, laboratuvar malzemelerini tanıma ve kullanma becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Bozat, Ö. ve Yıldız, A. (2015). 5. sınıf yaşamımızdaki elektrik ünitesinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden mektubun başarıya etkisi. *NWSA-Education Science*, 10(4), 291-304.
- Choi, A., Notebaert, A., Diaz, J., and Hand, B. (2010). Examining arguments generated by year 5, 7 and 10 students in science classrooms. *Research in Science Education*, 40, 149-169.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Çavuş, E. (2015). *Fen ve teknoloji dersinde fen günlüğü kullanımının ilköğretim öğrencilerinin bilişüstü farkındalık ve akademik başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.
- Çömen, H. (2018). *Fen bilimleri 7. sınıf elektrik enerjisi ünitesi kapsamında öğrenme amaçlı yazma aktivitelerine dayalı geliştirilen hibrid kitabın etkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Uşak.

- Doğan, Y. ve İlhan, N. (2016). Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin “Fen ve Teknoloji Öğretimi” dersinde kullanılmasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 1-22.
- Doymuş, K., Şimşek, Ü. ve Şimşek, U. (2005). İşbirlikli öğrenme yöntemi üzerine derleme: I. İşbirlikli öğrenme yöntemi ve yöntemle ilgili çalışmalar. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 59-83.
- Ebrahim, A. (2012). The effect of cooperative learning strategies on elementary students' science achievement and social skills in Kuwait. *International Journal of Science and Mathematics Education* 10(2), 293-314.
- Eker, C. ve Coşkun, İ. (2012). Ders günlüğü yazmanın ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarılarına etkisi. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (29), 111-120.
- Eymur, G., & Geban, Ö. (2016). The collaboration of cooperative learning and conceptual changes: Enhancing the students' understanding of chemical bonding concepts. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15(5), 853-871. doi.org/10.1007/s10763-016-9716-z
- Fabian, K., Topping, K. J., and Barron, I. G. (2018). Using mobile technologies for mathematics: effects on student attitudes and achievement. *Educational Technology Research and Development*, 66, 1119-1139. doi.org/10.1007/s11423-018-9580-3.
- Genç, M. (2016). An evaluation of the cooperative learning process by sixth-grade students. *Research in Education*, 95(1), 19-32. doi: 10.7227/RIE.0018
- Ghufron, M. A., and Ermawati, S. (2018). The strengths and weaknesses of cooperative learning and problem-based learning in EFL writing class: Teachers and students' perspectives. *International Journal of Instruction*, 11(4), 657-672. https://doi.org/10.12973/iji.2018.11441a.
- Gillies, R. M. (2006). Teachers' and students' verbal behaviours during cooperative and small-group learning. *British Journal of Educational Psychology*, 76(2), 271-287.
- Goldberg, K., Foster, K., Maki, B., Emde, J., and O'Kelly, M. (2001). Improving student motivation through cooperative learning and other strategies. ED 455-464.
- Gök, Ö., Doğan, A., Doymuş, K. ve Karaçöp, A. (2009). İşbirlikli yönteminin ilköğretim öğrencilerinin akademik başarılarına ve fene olan tutumlarına etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 193-209.
- Göktaş, E. (2017). *Eğitim politikası bağlamında işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğrenme yöntemlerinin başarı ve tutuma etkisinin meta analitik biçimde incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Gömlüksiz, M. (1993). *Kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişime etkisi*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Grönlund, Å., Wiklund, M., and Böö, R. (2017). No name, no game: Challenges to use of collaborative digital textbooks. *Education and Information Technologies*, 23, 1359–1375. https://doi.org/10.1007/s10639-017-9669-z
- Hand, B., Hohenshell, L., and Prain, V. (2007). Examining the effect of multiple writing tasks on Year 10 biology students' understandings of cell and molecular biology concepts. *Instructional Science*, 35(4), 343-373. https://link.springer.com adresinden edinilmiştir.

- Hennessy, D., and Evans, R. (2006). Small-group learning in the community college classroom. *The Community College Enterprise*, 12(1), 93-110.
- Holliday, D.C. (2002). *Using Cooperative Learning To Improve the Academic Achievements of Inner-City Middle School Students*. ERIC: ED464136.
- Huang, T.C., Huang, Y.M., and Yu, F.Y. (2011). Cooperative weblog learning in higher education: Its facilitating effects on social interaction, time lag, and cognitive load. *Educational Technology & Society*, 14(1), 95-106.
- İyi, E. (2018). *Farklı işbirlikli öğrenme yöntemlerinin fen bilimleri öğretmen adaylarının akademik başarı ve epistemolojik inançları üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Johnson, D.W., and Johnson, R.T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W., and Johnson, R.T. (1998). *Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning* (fifth edition). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. Cordillera: Kagan.
- Kılıç, Y. (2016). *İşbirlikli öğrenme yönteminin 5. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi vücudumuzun bilmesini çözelim ünitesinde sahip oldukları kavram yanlışlarını gidermedeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kibirige, I., and Lehong, M. J. (2016). The effect of cooperative learning on grade 12 learners' performance in projectile motions, South Africa. *EURASIA Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(9), 2543-2556. DOI: <https://doi.org/10.12973/eurasia.2016.1250a>
- Klein, P. D. (1999). Reopening inquiry into cognitive processes in writing-to-learn. *Educational Psychology Review*, 11(3), 203-270. <https://www.jstor.org/stable/23361498> adresinden edinilmiştir.
- Koçak, G., Köksal, A. P., Yıldız, E., Ürün Arıcı, N., Seven, S. and Şimşek, Ü. (2018). *Examination of the effect of writing to learn with cooperative method on academic achievement, retention and writing ability*. International Conference on Research in Education and Science.
- Köksal, A. P. (2019). *Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin beşinci sınıf öğrencilerinin elektrik konusundaki akademik başarılarına, kalıcılığa ve fen bilimleri dersine karşı tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Külekcı, Z. (2018). *Hikâye yazmanın sekizinci sınıf öğrencilerinin maddenin yapısı ve özellikleri ünitesindeki akademik başarılarına ve tutumlarına etkisinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Giresun Üniversitesi, Giresun.
- Landis J.R., and Koch G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-74.
- Mattingly, R.M. & VanSickle R.L. (1991). Cooperative learning and achievement in social studies: Jigsaw II. *Journal of Social Psychology*, 128(1), 345-352. ED 348 267.

- McCall, M. O. (2017). *The effects of individual versus cooperative testing in a flipped classroom on the academic achievement, motivation toward science, and study time for 9th grade biology students*. Doctoral Dissertation, University of South Alabama, USA.
- Mcmillan, J. H., and Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence-Based inquiry*. (6th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nelson-Legall, S. (1992): Children's Instrumental Help-Seeking. H's Role In The Social Acquisition and Construction of Knowledge, In Lazarowitz Ed. *Interaction in Cooperative Groups: Theoretical Anatomy of Group Learning*, 120-141, NY, NY: Cambridge University Press.
- Nichols, J.D., and Miller, R.B. (1994). Cooperative learning and student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 19(2), 167-178.
- Okumuş, S. (2017). *İyi bir eğitim ortamı için yedi ilke'nin işbirlikli öğrenme ve modellerle birlikte uygulanmasının Fen Bilimleri dersinin anlaşılmasına etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Öztürk, B., Öztürk, F. ve Işık, A. (2016). Öğretmen adaylarının yazmaya ve öğrenme amaçlı yazma aktivitelerine bakış açılarının incelenmesi. *Turkish Journal of Social Research*, 16, 1-16.
- Öztürk, B. (2017). *Maddenin tanecikli yapısının öğretiminde iyi bir eğitim ortamı için yedi ilke ve modellerle desteklenen işbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulanması*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Panitz, T. (2000). Using Cooperative Learning 100% of the Time in Mathematics Classes Establishes a Student-Centered Interactive Learning Environment.
- Pınar, E. (2019). *Dördüncü sınıf fen bilimleri dersinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden günlüğün başarıya ve fen tutumuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Rabgay, T. (2018). The Effect of Using Cooperative Learning Method on Tenth Grade Students' Learning Achievement and Attitude towards Biology. *International Journal of Instruction*, 11(2), 265-280. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11218a>.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Seven, S., Koksall, A. P., and Kocak, G. (2017). The effect of carrying out writing to learn activities on academic success of fifth grade students in secondary school on the subject of " force and motion". *Universal Journal of Educational Research*, 5(5), 744-749.
- Slavin, R.E. (1983). *Cooperative learning*. New York: Longman.
- Slavin, R.E. (1990). *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (Vol. 14). Boston: Allyn and Bacon.
- Slavin, R.E. (1991). Group rewards make groupwork work, *Educational Leadership*, 48(5), 89-91.
- Slavin, R.E. (1992). When and why does cooperative learning increase achievement? Theoretical and Empirical Perspectives. 145-173 in Hertz-Lazarowitz and Miller (Eds.) *Interaction in Cooperative Groups*, NY: Cambridge University Press.

- Slavin, R.E. (1994). *Students teams-achievement divisions* (Handbook of Cooperative)
- Slavin, R.E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary educational psychology*, 21(1), 43-69.
- Smith, K., Johnson, D.W., and Johnson, R.T. (1981). Can conflict be constructive: Controversy versus concurrence seeking in learning groups. *Journal of Educational Psychology*, 73, 651-663.
- Şimşek, U., Şimşek, Ü. ve Doymuş, K. (2006). İşbirlikçi öğrenme yöntemi üzerine derleme çalışması III. İşbirlikçi öğrenme yönteminin eğitim ortamındaki faydaları. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 414-430.
- Şimşek, Ü. (2007). *Çözümler ve kimyasal denge konularında uygulanan jigsaw ve birlikte öğrenme tekniklerinin öğrencilerin maddenin tanecikli yapıda öğrenmeleri ve akademik başarıları üzerine etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Tan, I.G.C., Sharan, S., and Lee, C.K.E. (2007). Group investigation effects on achievement, motivation, and perceptions of students in Singapore. *The Journal of Educational Research*, 100(3), 142-154.
- Tanel, R. (2006). *Termodinamiğin ikinci yasası ve entropi konularının öğrenimine işbirlikli öğrenme yönteminin etkilerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Turgut, S., and Turgut, İ. G. (2018). The effects of cooperative learning on mathematics achievement in Turkey: A meta-analysis study. *International Journal of Instruction*, 11(3):663-680. doi 10.12973/iji.2018.11345a
- Uzoğlu, M., and Aktürk, F. (2019). The use of letter writing activity to identify 5th grade students' misconceptions about heat and temperature. *Kastamonu Education Journal*, 27(5), 20-27.
- Uzun, S. ve Alev, N. (2013). Öğrenme amaçlı okuma-yazma etkinlikleri ile zenginleştirilmiş ortamların öğrenci başarısına etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 10(2), 138-154.
- Webb, N. M. (1980). An analysis of group interaction and mathematical errors in heterogeneous ability groups. *British Journal of Educational Psychology*, 50(3), 266-276.
- Wyman, P. J. (2018). *Academic achievement with cooperative learning using homogeneous and heterogeneous groups*. Doctoral Dissertation, Liberty University, USA.
- Yılar, M. B. (2015). *Sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarılarına, demokratik tutumlarına ve sosyal becerilerine etkileri*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Yıldız, A. (2014). Öğrenme amaçlı yazma aktivitesi olarak mektup ve etkili kullanımı. *Turkish Studies*, 9(5), 2097-2104.
- Yıldız, E., Koçak, G., Ürün Arıcı, N. ve Şimşek, Ü. (2018). Öğrenme amaçlı yazma türlerinden hikâyenin fen bilimleri öğretmen adaylarının genel fizik laboratuvarı dersi başarılarına etkisi. Vth International Eurasian Educational Research Congress.
- Yıldız, E., Koçak, G., Ürün Arıcı, N., Şimşek, Ü. (2018). İşbirlikli öğrenme ve öğrenme amaçlı yazma çalışmalarının öğretmen adaylarının fizik laboratuvar başarılarına ve öğrenme amaçlı yazma becerilerine etkisi. 27. Eğitim Bilimleri Kongresi.

Zorlu, F. (2016). *Fen bilimleri dersinin öğretiminde solomon araştırma deseninin işbirlikli öğrenme modeline uygulanmasının etkililiğinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Zorlu, Y. (2016). *Ortaokul fen ve teknoloji dersinde işbirlikli öğrenme modeli ve modellemeye dayalı öğretim yöntemine dayalı etkinliklerin öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkileri*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Extended Abstract

Introduction

As societies develop and grow, their needs for information increase, and as a result, the skills expected from individuals change. Critical thinking, research, questioning, creative thinking and problem solving are among the most sought-after skills in individuals in today's societies. Learning environments organized to develop these skills differ according to the features to be developed. The biggest responsibility belongs to the teachers in the regulation of learning environments. Teachers need to have these skills in order to organize the environments for developing the skills mentioned. Therefore, it is important to present learning situations for developing these skills in teacher training.

The cooperative learning model takes the learners from passive listening position and turns them into individuals who are actively working, researching, questioning, as well as sharing, examining and thinking individuals as individuals who take responsibility for their own learning.

Writing to learn activities enable the learner to be active and the teacher to guide, enabling learners to conduct research on the topic, increase their knowledge and specialize on the subject. In addition to its academic benefits, writing to learn activities are an effective learning tool for critical thinking, generating new ideas, developing higher-order thinking and communication skills.

In this study, it was aimed to examine the effects of story and comic book genres from the collaborative academic writing studies on the academic success of science teacher candidates on mirrors. Problem status of the research: "Which of the cooperative story writing and collaborative comic book writing practices are more effective in improving the success of science teacher candidates in mirrors?" And the following research questions are tried to be answered:

1. Which of the cooperative story writing and collaborative comic book writing practices is more effective in improving the academic success of science teacher candidates on mirrors?
2. Is there a statistically significant difference between science teacher candidates' story and comic book writing skills, one of the types of learning writing?
3. Are science teacher candidates' meaningful predictors of their academic success in writing and writing for learning purposes?

Method

In the research, where the effect of collaborative story and comic writing practices on the academic achievements of prospective teachers on mirrors was examined, a semi-experimental pattern with pretest-posttest comparison group, one of the experimental designs, was adopted.

The research was carried out with 53 2nd grade teacher candidates studying at the Department of Science Education at Atatürk University within the scope of the general physics laboratory III course in the fall semester of the 2018-2019 academic year. 31 teacher candidates in experimental group-1 and 22 teacher candidates in experimental group-2 were studied.

As a data collection tool, academic achievement test, and Story and Comic Book Evaluation Rubrics were used. Since the data were suitable for analysis with parametric tests, independent groups t-test and simple linear regression were used in the analyses.

The research was completed in 14 lesson hours (7 weeks) including the application of the pre-test and post-test and the introduction of the application. Cooperative learning technique in the cooperative learning model was applied and experiment reports were prepared as comics in experimental group-1 and stories in experimental group-2.

Findings, Discussion and Results

It has been determined that the academic success of the teacher candidates who prepared collaborative comics was statistically significantly higher than the teacher candidates who prepared collaborative stories; ($t_{(51)}=2.311$; $p<0.05$; $\eta^2=0.09$). Eta-square effect size was calculated as 0.09 and this value is classified as medium effect by Cohen (1988). It can be said that the variability observed in teacher candidates' laboratory successes is due to the methods applied in 9%. It can be said that this is due to the difference observed in the writing skills of prospective teachers and the relatively more internalization of the content in the drawing of the pictures, since the content should be explained with pictures rather than writing in the comic book writing activity.

It was determined that the teacher candidates' collaborative comic book skills were significantly higher than their collaborative story writing skills; ($t_{(31.557)}=2.153$; $p<0.05$; $\eta^2=0.13$). Eta-square effect size was calculated as 0.13 and this value was classified as medium effect by Cohen (1988). It can be said that the variability observed in the writing skills of prospective teachers is due to the 13% applied methods. Due to the intense image drawings in the content of the lesson, the skill of preparing the comics may be higher due to the difficulties experienced by the teacher candidates in adapting their drawings to the story topic and adapting the drawings to the comic content more easily.

It is seen that teacher candidates' comic book and story writing skills are a significant predictor of their academic success; ($R=.298$; $R^2 = 0.089$; $p < 0.05$). It can be said that 9% of the total variance of teacher candidates' academic achievement is explained by teacher candidates' comic book and story writing skills. This situation shows that preservice teachers draw more images while preparing comics; The aim of the experiment is to transform the existing information into new forms in order to adapt the theoretical information, its construction and results parts to comic book content, but this is due to the fact that these situations are more limited in story writing.

In this research, the effects of cooperative story and comic book activities applied within the scope of General Physics Laboratory III course on academic achievement are focused, but the effects of prospective teachers on laboratory skills can be investigated in later researches. Combining the learning technique and the comic book writing activity together in laboratory lessons and theoretical lessons in teacher training can be beneficial in increasing the academic success of prospective teachers.

Türk Toplumunun Boş Zaman Aktivitelerine Katılım Durumu: Motivasyon ve Engeller

Güliz COŞKUN
Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi
gulizc@subu.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-5200-6370

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.691148

Geliş Tarihi: 19.02.2020

Revize Tarihi: 16.12.2020

Kabul Tarihi: 29.12.2020

Atıf Bilgisi

Coşkun, G. (2021). Türk toplumunun boş zaman aktivitelerine katılım durumu: Motivasyon ve engeller. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 50-64.

ÖZ

Son yıllarda Türklerin boş zaman aktivitelerine katılımının artmakta olduğu gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, Türk toplumunda başta kadınlar olmak üzere bazı bireyler halen boş zaman aktivitelerine katılmada içsel, kişilerarası ve yapısal engeller yaşamaktadırlar. Konu ile ilgili yapılan önceki çalışmalar öğrenci veya öğretmen gibi sadece belli gruplar arasında yapılmıştır. Araştırmanın amacı Türk toplumunun boş zaman engellerini ve boş zaman aktivitesine katılma motivasyonlarını rekreasyon işletme sahipleri ve çalışanların bakış açısından analiz etmektir. Bu amaçla çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan örnek olay incelemesi kullanılmıştır. İstanbul, Sakarya ve Kocaeli’nde bulunan 28 rekreasyon işletmesi ile yüz yüze mülakat yapılmıştır. Sonuçlar Türklerin her üç tür boş zaman engelini de yaşadığını ve kadınların erkelere nazaran bu engellerle daha fazla karşılaştığını göstermiştir. En çok yaşanan engeller; ilgi eksikliği, kendine güven eksikliği, toplum baskısı, zaman ve maddi imkân yetersizliği olarak ortaya çıkarılmıştır. Çalışma sonuçları aynı zamanda boş zaman aktivitelerine katılan Türklerin motivasyonlarının içsel ve dışsal olduğunu desteklemiştir.

Anahtar Kelimeler: Boş zaman engelleri, motivasyon, boş zaman aktivitelerine katılım, rekreasyon işletmeleri.

Participation in Leisure Activities among Turkish Society: Motivation and Constraints

ABSTRACT

An increase in leisure activity participation among Turkish people has been observed recently. However, some people, especially women, still experience intrapersonal, interpersonal, and structural constraints to participate in leisure activities. Previous studies on leisure constraints focused only on certain populations like students or teachers. Therefore, the purpose of this study is to analyze leisure constraints and motivation to participate in leisure activities among Turkish people from the perspectives of recreation facility owners and employees. For the purpose of the study case study approach, which is one of the qualitative research methods was used. Face to face interviews were conducted among 28 recreation facilities located in İstanbul, Sakarya and Kocaeli. Results showed that Turkish people experience all three types of constraints, and women experience these constraints more often than men. The most common constraints were lack of interest, low self-confidence, societal pressure, lack of time and money. Study results also supported that Turkish people who participate in leisure activities have both intrinsic and extrinsic motivation.

Keywords: Leisure constraints, motivation, leisure participation, recreation facilities.

Giriş

Türk toplumunda boş zaman aktivitelerine duyulan ilginin artışıyla beraber son yıllarda yeni rekreasyon işletmeleri hizmete açılmıştır. Belediyelerin sportif faaliyetlere yönelik parklar düzenlemesi, devlete ait sanat ve mesleki eğitim merkezleri ve halk eğitimin cüzi ücretlerle halka fiziksel ve kültürel aktivite temelli ders imkanları sunması kamusal rekreasyon alanında da gelişmeler olduğunu göstermektedir. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından 2018 yılında hazırlanan raporlara göre 2000 yılından 2018 yılına kadar tiyatro salonu sayısı %600 oranında artarak 99’dan 718’e çıkmasına rağmen, seyirci sayısı 2,5 milyondan 7,8 milyona çıkmakla birlikte artış oranı %190 olarak gözlemlenmiştir (2018a). Opera ve bale salonu sayısı iki katına çıkmış olup seyirci sayısında gözlemlenen artış sadece yaklaşık %45’dir (TÜİK, 2018b). Sinema salonu sayısı ise 6 katına çıkmış olup seyirci sayısı dört katına çıkmıştır (TÜİK, 2018c). Bu raporlardan anlaşılacağı gibi sosyal ve kültürel aktivitelere katılımdaki artış, aktivite sayısındaki artış ile paralellik göstermemektedir. Spor kulübü sayısı 2007’den 2014’e 8,593’ten 13,211’e yükselirken (%53) (TÜİK, 2014a), aynı yıllar arasında lisanslı sporcu sayısı ise 1,621,349’dan 3,219,324’e çıkmıştır (%98) (TÜİK, 2014b). Bu verilere göre profesyonel olarak spor yapan insanların sayısında bir artış olduğu görülmektedir. Diğer

yandan rekreatif faaliyetlere katılım oranındaki değişim üzerine son yıllara ait istatistiksel veri bulunamamaktadır.

Sağlık Bakanlığının raporuna göre Türk toplumunda obezlik oranı erkeklerde %20, kadınlarda %41, beş yaşın altındaki çocuklarda % 8,5 iken 6 ila 18 yaş grubunda %8,2'dir (Türkiye Cumhuriyeti Sağlık Bakanlığı, 2010). Boş zamanlarında Türklerin daha sedanter aktiviteleri tercih etmeleri, özellikle gençlerin bilgisayar başında çok zaman harcamaları obezite oranının yüksek olmasının başlıca sebepleri olarak sayılabilir. Bu durumu değiştirmek için özellikle obezite oranının daha yüksek görüldüğü kadınlara ve gençlere yönelik boş zamanlarını daha aktif bir şekilde değerlendirilmelerini sağlayacak programlar geliştirmek gerekmektedir.

Yakın zamanda Türkiye'de yapılan bir çalışma boş zaman engellerinin kişilerin yaşam doyumuna olumsuz etki ettiğini göstermiştir (Turan, Gülşen, ve Bilaloğlu, 2019). Diğer taraftan boş zaman aktivitelerine katılan insanların yaşamlarından aldığı tatmin daha yüksektir (Yerlisu, Ağyar, ve Bahadır, 2012). Bu sebeple bu engellerin mahiyetinin araştırılması, engelleri en az düzeye indirilerek daha mutlu bir toplum olma yolunda adım atma açısından gereklidir. Türkiye'de boş zaman davranışı ve engelleri üzerine yapılan çalışmaların büyük bir çoğunluğu nicel olmakla birlikte öğrenciler arasında uygulanmıştır. Ayrıca bu olguya sadece tüketici bakış açısından bakılmıştır. Bu çalışmanın literatürdeki bu açığın kapatılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı Türk toplumundaki bireylerin boş zaman davranışlarının, boş zaman aktivitelerine katılma motivasyonlarının ve engellerinin rekreasyon işletmeleri bakış açısından değerlendirilmesidir.

Kavramsal Çerçeve

İnsanların boş zamanlarında fiziksel veya kültürel aktiviteye katılmasını engelleyen faktörleri belirlemek, bu faktörleri en aza indirip katılımı teşvik etmek açısından önemlidir. Crawford ve Godbey (1987) insanların boş vakit aktivitelerine katılımındaki başlıca engelleri içsel, kişilerarası ve yapısal olarak üç ana başlıkta incelemiştir. Boş zaman aktivitesine katılmadaki içsel engeller kişinin dış faktörlerden bağımsız olarak kendi psikolojisi ile alakalı engellerdir. Kişilerarası engeller ise insanlar arasındaki ilişkilerden kaynaklanan engellerdir. Buna örnek olarak futbol maçı yapmak isteyen birinin yeterince katılımı sağlayamamasından dolayı aktiviteye katılımının engellenmesi verilebilir. Yapısal engeller insanların aktiviteye katılım için uygun kıyafet bulamaması veya uygun mekâna erişim sağlayamamasıdır. Boş zaman engelleri teorinin ilk defa ortaya atıldığı yıllardan beri değişik ülkelerden birçok araştırmacının ilgisini çekmiştir. Boş zaman engelleri literatürde cinsiyet (Adam, Hiamey, ve Afenyo, 2015; Brown, 2001; Coble, Selin, ve Erickson 2003; Koca, Henderson, Aşçı ve Bulgu, 2009) ve motivasyon (Hubbard ve Mannell, 2001; Koçak, 2017b) gibi değişkenlerle birlikte incelenmiştir.

Boş Zaman Engelleri ve Cinsiyet

Ulusal ve uluslararası alanda yapılan birçok araştırma boş zaman engellerini cinsiyet bakış açısından ele almıştır (Coble, Selin, ve Erickson, 2003; Fedler ve Ditton, 2001; Kara ve Özdeoğlu, 2017; Koca, Henderson, Asci, ve Bulgu, 2009). Araştırmaların sonucu gelişmiş ülkelerde bile kadınların erkeklere oranla daha fazla engelle karşılaştığını göstermiştir. Amerika'da yapılan araştırmalar sonucunda kadınların parklara gitmekten erkeklere nazaran daha fazla çekindikleri görülmüştür (Coble vd., 2003). Başka bir araştırmada ise kadınların boş vakit aktivitesine devam etme konusunda erkeklerden daha fazla zorlandıkları ortaya çıkmıştır (Fedler ve Ditton, 2001). Gelişmişlik düzeyleri farklı olan Avustralya, Gana ve Brezilya'da yapılan araştırmalarda, kadınların boş zaman aktivitelerine katılamamalarındaki en önemli sebebin ailevi sorumlulukları erkeklerden daha fazla hissetmeleri olduğu ortaya çıkarılmıştır (Adam vd., 2015; Andrade, Junior, Capistrano, Beltrame, Pelegrini, Crawford, ve Gomes Felden, 2019; Brown, 2001).

Türkiye'de yapılan çalışmalarda ise kadınların boş zaman aktivitesine katılımında ailevi sorumlulukların yanı sıra dini ve sosyal engellere de rastlanmıştır (Koca vd., 2009). Yazarlara göre kadınların boş zaman engeli yaşamasındaki bir diğer faktör ise hayatlarındaki erkek figürleridir.

Türkiye’de yapılan başka bir araştırma kadınların erkeklerden daha fazla yaşadığı engelleri erişim, arkadaş eksikliği ve ilgi eksikliği olarak sıralamıştır (Kara ve Özdeoğlu, 2017). Kadınların bu engelleri hissetmeleri üzerlerindeki sosyal baskıdan kaynaklandığı çalışmada vurgulanmıştır. Benzer sonuçlar üniversite çalışanları arasında yapılan bir çalışmada ortaya çıkmıştır. Turan, Gülşen ve Bilaloğlu (2019) sadece kadın çalışanlar arasında yaptığı çalışmada, kadınların boş zaman aktivitesi yapmadaki engellerinin ilgi eksikliği ve birey psikolojisi olduğu saptanmıştır. Özetle değişik sosyal ve ekonomik statüdeki kadınlar boş zaman aktivitelerine katılmada benzer engeller yaşamaktadır.

Üniversite ve lise öğrencileri arasında yapılan çalışmalar kadınların yaşadığı engellerin yaştan bağımsız olduğunu ortaya koymuştur. Üniversitede okuyan kız öğrencilerin rafting ve bisiklet aktivitelerine katılımlarında içsel ve kişilerarası engelleri erkeklerden daha çok deneyimledikleri görülmüştür (Albayrak, Caber, ve Crawford, 2007). Kız öğrenciler bu engelleri sadece sportif faaliyetlerde değil, kültür, sanat ve doğa etkinlikleri ve turistik etkinliklere katılımda da hissetmektedirler (Ekinci, Kalkavan, Üstün, ve Gündüz, 2014). Diğer bir çalışmada kız öğrencilerin deneyimlediği başlıca boş zaman engelleri sorumluluklar, beklentiler ve yaşam tatmini, ırk, sosyal politikalar ve toplumda kadın ve erkeğin statüsü olarak listelenmiştir (Demir, 2005). Bu bağlamda üniversitede okuyan kız öğrencilerin erkeklere nazaran daha az sportif faaliyet çeşidine katılmaları beklenen bir sonuçtur (Demir, 2003). Lise öğrencileri arasında da benzer bulgulara rastlanmıştır (Ayhan, Ekinci, Yalçın, ve Yiğit, 2018). Kız öğrencilerin rekreasyon aktivitelerine katılmamalarının bir diğer sebebi de bu konuda daha az bilgi sahibi olmalarıdır (Özşaker, 2012). Türk toplumunda kadınların çocukluklarından itibaren dışarıda oynamaya teşvik edilmemeleri rekreasyon aktiviteleri konusundaki ilgi eksikliğinin sebebi olarak gösterilebilir. Çetinkaya, Yıldız ve Özçelik (2018) yaptığı çalışmada kadınlar milli parkları ziyaretlerine engel olarak bu konuda erkekler kadar bilgi sahibi olmamalarını belirtmişlerdir. Boş zaman engellerine cinsiyet bakış açısından bakan çalışmaları özetleyecek olursak Türkiye’de değişik yaş gruplarındaki kadınların boş zaman aktivitelerine katılımlarının kısıtlı olmasının sebepleri olarak erkeklere nazaran ailelerine karşı daha fazla sorumluluk sahibi olmaları ve daha fazla toplumsal baskı hissetmeleri sıralanabilir. Boş zaman engelleri ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi irdeleyen çalışmalarda dünya genelinde benzer sonuçlar elde edilmiş olması, kadınların boş zaman aktivitelerine katılım konusunda yaşadığı sıkıntılarının evrensel olduğunu göstermiştir. Türkiye’de yaşayan kadınların yaşadığı boş zaman engellerini incelemek, bu engellerin azaltılması ve kadınların boş zaman aktivitelerine teşvik edilmesi açısından gereklidir.

Türk Toplumunda Boş Zaman Aktivitelerine Katılım ve Engeller

Yapılandırılmış boş vakit aktivitesi Türk toplumunda gelişmiş ülkelerde olduğu kadar yaygın değildir. Türkler arasındaki en yaygın boş zaman aktivitesinin televizyon izlemek gibi evde yapılan aktiviteler olduğu bazı çalışmalarca desteklenmiştir (Ekinci, Kalkava, Üstün, ve Gündüz, 2014; Erkip, 2009; Gürbüz ve Henderson, 2014; Hacıoğlu, Avcıkurt, İlban, ve Sapar 2005). Üniversite öğrencileri arasında tercih edilen en yaygın boş zaman aktivitelerinden evde olanlar birinci sırada yer alırken bunu takiben spor, sosyal aktivite, kültürel aktivite, eğitici aktivite, açık alan rekreasyonu ve turizm gelmektedir (Gürbüz ve Henderson, 2014).

Türkiye’de boş zaman engelleri üzerine yapılan çalışmaların çoğunluğu öğrenciler arasında uygulanmıştır. Öğrencilerin karşılaştığı boş zaman engelleri arasında tesis eksikliği, para sorunu gibi yapısal engeller birinci sırada yer almaktadır (Gürbüz ve Henderson, 2014). Başka bir çalışmada ise öğrencilerin içsel ve kişilerarası engelleri yapısal engellere nazaran daha fazla yaşadığı tespit edilmiştir. Bahsi geçen çalışmada ilgi eksikliği birinci sırada yer alırken bunu takiben sosyal ortam eksikliği ve arkadaş eksikliği gelmektedir. Tesis eksikliği ve zaman gibi yapısal engeller ise en son sırada yer almaktadır (Demirel ve Harmandar, 2009). Öğrencilerin karşılaştığı engellerin ciddiyeti buldukları bölge veya şehre göre değişebilmektedir. Ülke çapında yapılan bir çalışmada doğu bölgelerde yaşayan öğrencilerin daha fazla engelle karşılaştıkları ortaya çıkmıştır (Ayhan vd., 2018). Yapılan boş zaman aktivitesinin içeriği de göz önünde bulundurulması gereken unsurlardan biridir. Örneğin bisiklet ve rafting gibi beceri gerektiren aktiviteler katılımda daha önceden deneyim sahibi olmanın olumlu etkisi olduğu gözlemlenmiştir (Albayrak vd., 2007). Gelir düzeyi öğrencilerin katılımını etkileyen önemli faktörlerden biridir (Ekinci vd., 2014; Özşaker, 2012). Üniversite

öğrencileri arasında yapılan çalışmaların sonucunda üniversitelerin öğrencilere boş zaman aktivitesi yapmaları için sundukları imkânların yetersiz olduğu söylenebilir.

Spor salonu üyeleri arasında yapılan bir çalışmada fiziksel aktivitelere katılımdaki başlıca engellerin içsel olduğu ortaya çıkmıştır (Koçak, 2017a). Spor salonuna giden insanların kişilerarası ve yapısal engellerle karşılaşmaması beklenen bir durumdur. Engellerin daha iyi anlaşılabilmesi için boş zaman aktivitesi yapmayan kişilerin davranışları incelenmesi gereklidir. Boş zaman aktivitesi yapanlar ve yapmayanların karşılaştırıldığı bir çalışmada boş zaman aktivitesine katılımdaki engellerin uygun arkadaş bulamama ve ilgi eksikliği olarak ortaya çıkmıştır (Kara ve Özdeoğlu, 2017). Ayrıca gelir seviyesi düşük olan insanların boş zaman aktivitelerine erişimlerinin kısıtlı olması çalışmanın sonuçlarından biridir. Öğretmenler arasında yapılan bir çalışmada ise boş zaman aktivitelerine katılımdaki en büyük engelin yeterli zaman bulunamaması olduğu gözlemlenmiştir (Üstün, Ersoy, ve Bişgin, 2017). Aynı çalışmada boş zamanlarında fiziksel aktivite yapmayı tercih eden öğretmenlerin diğer aktiviteleri tercih edenlere göre daha az engelle karşılaştığı tespit edilmiştir. Milli parkları ziyaret etmek yaygın bir boş vakit aktivitesi olmasına rağmen bu konuda Türkiye’de yapılan araştırmalar kısıtlı sayıdadır. Çetinkaya vd. (2018) Antalya’da yaşayanlar arasında yaptığı çalışma bunlardan biridir. Bu çalışma sonucunda Türklerin milli parkları ziyaret etmede yaşadıkları başlıca engellerin bilgi ve tesis eksikliği, ulaşım ve para sorunu olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak evli olanların bekâr olanlara göre, 65 yaş üzerindeki gençlere göre ve eğitim düzeyi düşük olan kişilerin yüksek olanlara göre daha fazla engelle karşılaştığı aynı çalışmanın diğer bulgularındandır. Sonuç olarak Türkiye’de yaşayan bireyler yaptıkları aktiviteye, yaşadıkları yere veya gelir düzeylerine bağlı olarak içsel, kişilerarası ve yapısal engelleri deneyimlemektedir.

Boş Zaman Aktivitelere Katılım ve Motivasyon

Boş zaman engelleri insanların boş vakitlerinde bir aktiviteye katılmalarına her zaman mani olmamaktadır. Bazı araştırmalara göre insanların motivasyonu yeterince yüksek ise engelleri boş zamanlarında rekreatif faaliyetlere katılabilirlerö bu süreci yazarlar ‘engellerle pazarlık etme’ olarak adlandırmışlardır(Hubbard ve Mannell, 2001). Boş zaman engellerinin pazarlık edilerek aşıldığı Türkiye’de yapılan bir çalışmada da desteklenmiştir (Koçak, 2017b). Bu sebeple boş zaman engellerini araştırırken motivasyon faktörünü de ele almak gerekir. Motivasyonun engeller ve boş vakit aktivitesi katılımı üzerindeki etkileri bazı araştırmalarda gözlemlenmiştir (Alexandris, Tsorbatzoudis, ve Grouios, 2002; Crompton ve Kim, 2004). Bu çalışmalar motivasyonu yüksek olan bireylerin boş zaman engelleri ile daha kolay başa çıkabildiklerini göstermiştir. Türkiye’de yapılan bir çalışmada ise motivasyonun sportif faaliyetlere katılımda olumlu etkisi olmakla beraber, sanat ve kültürel faaliyetlere katılımda herhangi bir etkisine rastlanmamıştır (Yerlisu vd., 2012). Sportif faaliyetlerin sanat ve kültürel faaliyetlere göre daha aktif bir katılım gerektirdiği göze alındığında bu sonuç şaşırtıcı değildir.

Boş zaman engellerinin cinsiyet ve motivasyon ile ilişkisini inceleyen çalışmalar genel olarak katılımcıların bakış açısından ele alınmıştır. Sonuçlar kadınların daha fazla engelle karşılaştığını ve motivasyonu yüksek olan bireylerin engelleri aşmakta daha yetkin olduklarını göstermektedir. Konunun rekreasyon işletmesi sahipleri ve çalışanlarının bakış açısından incelenmesi, literatüre daha geniş bir bakış açıskazandıracaktır. Ayrıca elde edilen sonuçlar bu sektörde çalışanlara daha somut öneriler sunulmasına imkân sağlayacaktır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel bir araştırma yöntemi olan örnek olay incelemesi uygulanmıştır. Örnek olay incelemesi bir olayın derinlemesine ve detaylı bir biçimde incelenmesine olanak sağlamaktadır (Creswell, 2007). Çalışmada Marmara bölgesinde bulunan rekreasyon işletmeleri seçilmiştir.

Evren ve Örneklem

Görüşmeler Aralık 2018 ayında yapılmıştır. İstanbul, Kocaeli ve Sakarya’da bulunan 28 rekreasyon işletmesi sahibi ve çalışanı ile 30 ile 90 dakika arasında mülakat yapılmıştır. Çalışmaya dahil edilecek rekreasyon işletmelerinde bulunduğu bölgedeki yerel halka gelişim, eğlence ve dinlence imkanı sunuyor olma şartı aranmıştır. Çalışmaya katılan işletmeler arasında 8 spor salonu, 5 otel spa (merkezi, 4 spor kulübü, 3 sanat merkezi, 3 Sivil Toplum Kuruluşu (STK), 1 sinema salonu, 1 binicilik kulübü, 1 yoga salonu, 1 etkinlik şirketi ve 1 açık alan rekreasyon merkezi bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Yüz yüze görüşme tekniği ile yapılandırılmış mülakat uygulanmıştır. İlk olarak işletmecilerin bilgi düzeyini ölçme açısından ‘Sizce leisure nedir?’ sorusu yöneltilmiştir. ‘Leisure’ kelimesinin tam olarak Türkçe karşılığı olmadığı için özellikle İngilizcesi kullanılmıştır. İşletmecinin anlamaması durumunda açıklama yapılmıştır. Diğer sorular işletmeye gelenlerin demografik özellikleri, gelme sıklıkları, gelmelerini etkileyen faktörler, Türk kültüründe boş zaman aktivitesinin yeri, boş zaman engelleri ve motivasyon konularını içermektedir. İşletmelere sorulan sorulardan bazıları ‘Faaliyetlerinize katılanların kadın erkek yüzdesi nedir?’, ‘Faaliyetlerinize düzenli katılımı etkileyen faktörler nelerdir?’, ‘Türk toplumunun rekreasyona bakış açısı nedir?’, ‘Faaliyetlerinize katılanların motivasyonları nelerdir?’, ‘Faaliyetlerinize katılımı engelleyen faktörler nelerdir?’ ve ‘Faaliyetlerinize katılımda kadınların yaşadığı engeller nelerdir?’ Sorular röportaj yapılan işletmeye göre farklılık göstermektedir. Örneğin spor salonu gibi üyelik gerektiren işletmelerle yapılan mülakatlarda üyelikler hakkındaki sorulara daha fazla yer verilmiştir. Diğer yandan etkinlik şirketi gibi üyelik gerektirmeyen işletmelere müşterilerin katılım sıklığı hakkında sorular yöneltilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Elde edilen veriler üzerinde içerik analizi uygulanmıştır. Verilerin analizinde boş zaman engelleri (Crawford ve Godbey, 1987) ve motivasyon (Hubbard ve Mannell, 2001) konusunda daha önce yapılan çalışmalar dikkate alınmıştır. Daha önce bu konuda yapılan çalışmalarda bulgular bu çalışmada elde edilen bulgularla karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmada engeller üç ana grupta incelenmiştir: içsel, kişilerarası ve yapısal. Motivasyon ise iç motivasyon ve dış motivasyon olarak iki ana grupta incelenmiştir. Buna ek olarak boş zaman engellerinin cinsiyet ile ilişkisi irdelenmiştir.

Araştırma Etiği

Bu çalışmanın verileri 2018 yılı Aralık ayında toplandığı için etik kurul onayı kapsamına girmemektedir.

Bulgular

İşletmecilerden alınan bilgilere göre boş zamanlarında spa merkezlerine gidenlerin ve açık alan rekreatif faaliyetlere katılanların eğitim ve gelir seviyelerinin diğerlerine nazaran daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer yandan ücretsiz hizmet veren STK’ların aktivitelerine gönüllü olarak katılanların gelir seviyelerinin düşük olduğu gözlemlenmiştir. Yaş aralıklarına baktığımızda STK haricindeki işletmelere devam edenlerin 40 yaşın altında olduğu, spor kulüplerine üye olanların ise çoğunlukla 18 yaş altında olduğu görülmüştür. Kadınlar sanatsal faaliyetlere ve gönüllü hizmetlere daha fazla ilgi duyarken, erkekler boş zamanlarında sinemaya gitmeyi tercih etmektedir.

Tablo 1

Boş zaman aktivitelerine katılanların demografik yapısı

İşletme	Yaş Grubu	Eğitim Düzeyi	Gelir düzeyi	Cinsiyet
Spa merkezi(Otel)	20-40	Yüksek	Yüksek	Karışık
Spor Kulübü	18 ve altı	Ortaokul-lise	Değişken	Genelde erkek
Spor/Yoga Salonu	18-40	Lise ve üstü	Orta	Karışık

Sanat Merkezi	20-40	Yüksek	Orta	Genelde kadın
Açık Alan	Değişken/genelde	Yüksek	Yüksek	Karışık
Rekreasyon/Binicilik	aileler			
STK	6-70	Değişken	Düşük	Genelde kadın
Etkinlik Şirketi	20-60	Yüksek	Orta	Genelde kadın
Sinema	15-45	Değişken	Değişken	Genelde erkek

Tablo 1’de görüldüğü üzere yapılan aktiviteye göre katılımcıların demografik özellikleri değişiklik göstermektedir.

İlk soru olan ‘Sizce leisure nedir?’ sorusuna cevap olarak en fazla ‘boş zaman’ cevabı verilmiştir. Daha sonrasında ise sırayla ‘iş ve sorumluluklarda arta kalan zaman’, ‘rekreasyon’, ‘eğlence’, ‘aile’ ve ‘dinlenme’ cevapları alınmıştır. Alınan cevaplar çoğu işletmecinin ‘leisure’ kelimesinin tam anlamıyla idrak etmemiş olduğunu göstermektedir. Bazı işletmeciler ‘leisure’ ve rekreasyon kelimelerinin aynı şey olduğunu düşünürken, bazıları da yapılan aktivite olarak tanımlamıştır. Bu yanlış anlaşılmanın ‘leisure’ kelimesinin Türkçe’de tam karşılığı olmamasından kaynaklanması olasıdır. Bazı yazarlar ‘leisure’ konseptini ruh hali olarak tanımlamışlardır (Kelly ve Freysinger, 2000). Bu yaklaşıma Türk literatüründe yer verilmediği için insanlar bu konsepti ruh hali olarak değerlendirmemektedir. Katılımcılardan bir spor kulübü çalışanının ‘Bizim boş zamanımız yok. Birçok idman programlarımız var. Sporcularımız çok meşgul.’ ifadesinde de belirttiği gibi aslında ‘leisure’ boş zaman anlamına gelmemektedir. STK’da çalışan bir katılımcının ifadesine göre boş zaman kavramı Türk kültüründe yer almamaktadır: ‘Bir Müslümanın boş zamanı olmaz asla. Bu yabancıların kültürümüze yansıttığı bir kelimedir. O yüzden boş zaman bizim kültürümüzü yansıtan bir kelime değildir. Bunun altını çizmemiz gerek.’ Türk toplumunda boş zaman aktivitelerinin batılı ülkeler kadar yaygın olmadığı açıktır. Fakat katılımcıların ‘leisure’ konseptini hiçbir şey yapmamak ile bağdaştırması tamamen çeviri ile alakalı bir problemdir. Bu konuda rekreasyon işletmesi sahiplerinin ve çalışanlarının bilinçlendirilmesi insanlara daha iyi hizmet vermelerine imkan sağlayacaktır.

Rekreasyon işletmesine gelenlerin üyelik ve katılım durumu işletmenin mahiyetine göre değişim göstermektedir. Otellerdeki spa merkezlerine gelenlerden uzun süre üye olanlar çok nadir olmakla birlikte, ortalama üye olma süresi bir yıldan azdır. Benzer şekilde, her spor salonunda bir yılı aşkın süre ile üye olan en az bir kişi bulunurken ortalama üye olma süresi 6 ay ila bir yıl arasında değişmektedir. Spor kulüplerine genelde genç yaşta kişiler sertifika almak veya profesyonel sporcu olmak için devam ettikleri için üye olma süreleri birkaç yıldan 7-8 yıla kadar çıkabiliyor. Haftalık katılım sayısına baktığımızda otellerdeki spa merkezlerinde, yoga salonunda ve sanat merkezlerinde ortalama haftada bir veya iki iken, spor kulüpleri ve salonlarında bu sayı 4 ila 6 arasına çıkmaktadır. Bırakma sebeplerinden en sık bahsedilenler arasında zaman ve motivasyon eksikliği, ailevi sorumluluklar ve parasal sıkıntılar bulunmaktadır. Düzenli katılımı etkileyen faktörler ise spa merkezleri için indirimler, sağlık sorunları, spor salonları için grup dersleri, donanımlı spor hocaları, müşteri tatmini, servis kalitesi, kişisel gelişim, spor kulüpleri ve binicilik için lisans sistemi olarak sıralanmıştır. STK’lar ücretsiz hizmet sundukları için katılım konusunda katı kurallar uyguladıklarını belirtmişlerdir. Sanat merkezlerinde ise katılımcıların sıcak bir ortamda kaliteli zaman geçirmek ve öğrenme amacıyla geldikleri ortaya çıkmıştır. Sinema salonu işletmecisi ise salonun merkezi bir yerde bulunmasının katılımı sağlayan en önemli faktör olduğunu öne sürmüştür. Rekreasyon aktivitelerine katılımı etkileyen faktörler işletmecilerin bakış açısından değerlendirildiğinde devamı sağlayan unsurların kişiden kaynaklı değil, işletmenin tutumundan ve verilen hizmetten kaynaklı olduğu sonucuna varılmıştır. Üyelik ve katılım ile ilgili analizler Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2
Boş Zaman Aktivitelerine Katılım

İşletme	Haftalık Katılım	Ortalama Üye Olma Süresi	Bırakma Sebepleri
Spa merkezi (Otel)/ Yoga Salonu	1-2	Bir yıldan az	Zaman eksikliği, yoğunluk, ailevi sorunlar, sağlık problemleri
Spor Kulübü	4-6	Bir yıldan fazla	Yaralanma, iş bulma, şehir dışına çıkma, ders yoğunluğu, parasal

Spor Salonu	4-6	6 ay ile bir yıl arası	sıkıntılar Motivasyon eksikliği, hedeflere ulaşma, kendine güven yoksunluğu
Sanat Merkezi	1-2	Çocuklar 10, yetişkinler 8 ay	Farklı beklentiler
Açık Alan	2	En az 6 ay	-
Rekreasyon/Binicilik			
STK	2	1-5 yıl arası	Kısıtlı zaman
Sinema	3-4	-	-

Katılımcılara boş vakit aktivitelerinin Türk kültüründeki yerini sorduğumuzda alınan cevaplar literatürle kısmen örtüşmektedir (Ekinci vd., 2014; Erkip, 2009; Gürbüz ve Henderson, 2014; Hacıoğlu vd., 2005). Bazı işletmecilere göre Türk toplumunda bireyler boş vakitlerini alışveriş merkezlerinde ve kafelerde geçirmeyi tercih ediyorlar. *‘Türk toplumu kafelerde, barlarda, oyun salonlarında ve alışveriş merkezlerinde boş boş gezerek zaman harcamaktadır. Yaptığı rekreasyon yazları deniz tatili, kışları avm’lerden öteye gitmemektedir. Telefon, tablet, Instagram, Tweet atmak sosyal mecrada binlerce takipçisi olmak ve gerçekliği olmayan sanal bir alemde olmayan bir hayat kurmak son yıllarda ki maalesef en büyük rekreasyon aktivitesi olmuştur. Özellikle gençlerimiz bu konuya kendini aşırı derecede kendini kaptırmıştır.’* Gençlerin teknoloji bağımlılıklarının rekreasyon aktivitelerine katılımları üzerindeki negatif etkisi daha önceki çalışmalarla da desteklenmiştir (Eryılmaz ve Bal, 2019).

Diğer taraftan bazı işletme sahipleri bu konuda olumlu bir tutum sergilemektedir. Özellikle spor salonu işletmecilerinin belirttiğine göre son yıllarda Türk halkı rekreasyon aktivitelerine daha fazla ilgi duymaya başlamış ve buna paralel olarak üye sayılarında gözle görülür bir artış olmuştur. Bir spor salonu işletmecisinin *‘Türk toplumun rekreasyona bakışı değişti, eskiden kısa süreli sadece eğlence amaçlı yapılırken bugünlerde daha çok kişisel gelişim aktivitelerine yöneliyorlar. Üye sayımız arttı.’* ifadesinden anlaşılacağı gibi Türk halkı son yıllarda boş vakitlerini gelişim amaçlı kullanmaya başlamıştır.

Boş zaman engelleri ile alakalı soruların cevapları analiz edildiğinde Türk toplumundaki bireylerin, her üç engeli de (içsel, kişilerarası ve yapısal) yaşadıkları ortaya çıkmıştır (Crawford ve Godbey, 1987). Türklerin daha sedentar, çaba gerektirmeyen aktiviteleri seçtikleri katılımcıların bir çoğu tarafından ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra kendine güven ve motivasyon eksikliği ve bilinçsizlik insanların karşılaştığı başlıca boş zaman engelleri olarak sıralanmıştır. Bir yoga salonu sahibi bu konudaki görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: *‘Bence günümüzde rekreatif faaliyetleri engelleyici en temel engel kişinin kendi bakış açısı ve bilinci. Tercihleri rekreatif bir çalışmaya katılmaktansa kafelerde çay sigara tüketmek oluyor.’* Ayrıca Türk halkının rekreasyon aktivitesinin ne olduğunu bilmediği veya farkında olmadığı da işletmeciler tarafından ifade edilmiştir. İçsel engellerin rekreasyon aktivitelerine katılım üzerindeki etkisi daha önceki çalışmalarca da desteklenmiştir (Albayrak vd., 2007; Koçak, 2017a).

Kişilerarası engeller açısından çıkan sonuçlar daha önceki çalışmalarla kısmen paralellik göstermektedir. Daha önceki çalışmalarda kişilerarası engeller genelde arkadaş eksikliği olarak ifade edilirken (Demirel ve Harmandar, 2009; Kara ve Özdeoğlu, 2017) bu çalışmanın bulguları arasında böyle bir sonuca rastlanmamıştır. Fakat Gürbüz ve Henderson’ın (2017) çalışmasında olduğu gibi evli olan insanların bekârlara göre daha fazla engelle karşılaştığı görülmüştür. Bir spa merkezi müdürünün *‘Engelleyici unsurlar genel olarak bir erkeğin, eşini kendince gerek görmediği ve katılmasını istemediği faaliyetlere göndermemesi durumudur.’* ifadesinde belirttiği bu engelle özellikle kadınlar karşılaşmaktadır.

Yapısal engeller olarak daha önceki çalışmalarda vurgulanan gelir ve eğitim düzeyi ve kısıtlı zaman (Çetinkaya vd., 2018; Ekinci vd., 2014; Özşaker, 2012; Üstün vd., 2017) bu çalışmada da desteklenmiştir. Fakat bu çalışmada işletme sahipleri bakış açısı ele alındığından tesis eksikliğinin bir boş zaman engeli olduğu sonucuna varılmamıştır. Zaman eksikliği genelde evli olan kadınların veya spor kulübüne devam eden ortaokul ve lise öğrencilerinin arasında görülmektedir. STK’ların

hizmetlerinin ücretsiz olmasından dolayı düşük gelir düzeyi katılıma engel teşkil etmemektedir. Eğitim düzeyi ise daha çok sanat merkezlerinde çalışanlar tarafından katılıma engel olarak bahsedilmiştir. Bir sanat merkezi müdürüne göre başlıca engeller *'Politika, ekonomi, öncelikler, ilgisizlik, aile, kültür ve yetiştirme tarzı başta geliyor. Bunun yanında eğitimsizlik te çok önemli bir faktör.'* Ayrıca bazı işletmeciler özellikle gece yapılan aktivitelere katılımında kadınların güvenlik sorunu yaşadıklarını belirtmiştir. Türklerin karşılaştığı boş zaman engelleri Tablo 3'te listelenmiştir.

Tablo 3
Boş Zaman Engelleri

İçsel Engeller	Kişilerarası Engeller	Yapısal Engeller
Sedentar aktiviteleri tercih etme	Kültür ve gelenek	Gelir düzeyi
Motivasyon/ilgi eksikliği	Aile	Eğitim eksikliği
Bilinçsizlik/farkında olmama	Toplum baskısı	Güvenlik
Kendine güven eksikliği		Yetersiz zaman

Türk toplumunda boş zaman engellerini kadınların daha çok yaşayıp yaşamadığı sorulduğunda alınan cevaplar rekreasyon işletmesinin lokasyonuna ve verdiği hizmete göre değişmektedir. Sakarya ilinde bulunan işletmelerde kadınların daha fazla engelle karşılaştığı ortaya çıkmıştır. İşletme sahiplerine göre kadınların en çok yaşadıkları engel kişilerarası engellerdir. Bir STK yöneticisi başına gelen bir olayı şöyle anlatmıştır: *'Bir teyzemizin buradaki kurslara gelip hizmet almasını istemedi eşi ve teyzemiz kursları bıraktı. Gittik psikoloğumuzla beraber amcamızı bulduk oturduk konuştuk ikna ettik tekrar başladı teyzemiz kursa. İnsanlar dini açıdan bakıyorlar kültürel açıdan bakıyorlar duruma maalesef ama yavaş yavaş bu durum değişecek inşallah.'* Çalışmaya katılan işletmeler arasında kadınların herhangi bir engelle karşılaşmadığını belirten hiçbir işletme bulunmamaktadır. Bir spor salonu sahibine göre: *'Her üç kadından biri kocaları tarafından engelleniyor veya genç kızlarımız ebeveyn baskısından dolayı sporu bırakabiliyorlar. Bunun yanında çocukları olan bayanlar da zaman ve sorumluluk açısından sporu bırakabiliyorlar. Bunlar artık çok alıştığımız sorunlar. Bu tarz konularda ise erkekler çok daha rahat.'* Kadınların ailevi sorumluluklarından dolayı boş zaman aktivitelerine katılamamaları Türkiye'de ve diğer ülkelerde yapılan çalışmalarca desteklenmiştir (Adam vd., 2015; Andrade vd., 2019; Brown, 2001). Ayrıca Türk kadınlarının ailevi sorumluluklara ilaveten dini ve sosyal engellerle de karşı karşıya kaldıkları daha önceki çalışmalarda olduğu gibi bu çalışmada da desteklenmiştir (Demir, 2005; Koca vd., 2009).

Rekreasyon aktivitelerine yönelik negatif düşüncelerin toplumun bazı kesimlerinde halen yer aldığı bir spor salonu sahibinin şu ifadesinden anlaşılabilir: *'Kadını sokağa çıkarma çabanızı annelik ve yuva kuruculuktan uzaklaştırma faaliyetlerinizi tasvip etmiyorum. Ben bir eğitimci olarak kız çocuklarını rekreasyon ve okuma adı altında erkeklerin kucaklarına atılmasını, kişiliklerinden çıkartılmasının ve bunun adına çağdaş denilmesini kınıyorum. Kadın için bu faaliyetleri ahlak çöküntüsü olarak kabul ediyorum.'* Bir STK yöneticisine göre kısıtlamalar bölgesel olarak değişiyor: *'Birebir karşılaştığım çok ciddi bir durum olmamakla birlikte; bu tür durumlar bölgesel olarak değişebiliyor. Van'da aileler kız çocuklarını göndermek istemiyordu. Genellikle evet kız çocuk yönlendirmesi sıkıntılı.'* Doğu bölgelerde yaşayan kızların daha fazla engelle karşılaşmaları beklenen bir sonuçtur (Ayhan vd., 2018).

Son olarak Türklerin boş zaman aktivitelerine katılımındaki motivasyonları sorulduğunda alınan cevaplar insanların hem iç kaynaklı hem de dış kaynaklı motivasyona sahip olduklarını göstermiştir (Tablo 4). Yerlisu ve arkadaşlarının (2012) yaptığı çalışmada motivasyonun sportif faaliyetlere katılımında olumlu etkisi gözlemlenirken, sanat ve kültürel faaliyetlere katılımındaki etkisine rastlanmamıştır. Bu çalışmada her türlü faaliyete katılımında motivasyonun önemi işletmeciler tarafından vurgulanmıştır. Genelde spor kulüplerine katılanların başlıca motivasyonu lisans alma olarak ifade edilmiştir. Ayrıca spor kulüplerinde ve spor salonlarında antrenörlerin sporcuları motive ettikleri belirtilmiştir. Bu tarz aktivitelere katılan insanların motivasyonları genelde dış kaynaklı iken STK aktivitelerine katılım genelde iç kaynaklıdır. Yaşlılara hizmet veren bir STK yöneticisi aktivitelere katılanların günlük hayatlarında yalnız olmalarının katılımındaki etkisinin büyük olduğunu belirtirken, gençlere yönelik aktivite düzenleyen bir STK yöneticisi gönüllülerin topluma faydalı olmak ve bir yere ait olma isteği ile hareket ettiklerini ifade etmiştir. Diğer yandan sanat

merkezlerine katılanlar ise daha çok eğlence, kaliteli zaman geçirme ve sosyalleşme amacı ile katılım sağlamaktadır. Açık alan rekreasyon işletmecisi ve etkinlik organizasyonu yöneticisi ise insanların faaliyetlerine katılmalarındaki amaçlarının günlük yaşamdan ve şehir hayatından uzaklaşmak olduğunu belirtmiştir.

Tablo 4

Boş Zaman Aktivitelerine Katılma Motivasyonu

İç kaynaklı	Dış kaynaklı
Günlük hayattan uzaklaşma	Spor hocalarının çabası
Dinlenme ve eğlenme	Sosyal medya
Sağlık	Spor salonunun dizaynı
Ait olma	Lisans alma
Kilo verme/vücut geliştirme	Ödüllendirme
Aile ile vakit geçirme	Rekabet
Arkadaş edinme/sosyalleşme	

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı Türk toplumundaki bireylerin boş zaman davranışlarının, boş zaman aktivitelerine katılmalarındaki motivasyonun ve yaşadıkları engellerin rekreasyon işletmeleri bakımından değerlendirilmesidir. Türk toplumunda boş zaman engelleri ve motivasyon üzerine yapılan çalışmaların birçoğu nicel araştırma yöntemleri ile belli bir tüketici kitlesine yönelik olarak yapılmıştır. Bu çalışma literatürdeki bu açığı rekreasyon işletmecileri ile derinlemesine mülakat yapmak suretiyle kapatmayı amaçlamıştır. Ayrıca konuya rekreasyon işletmecisi bakımından yaklaşmak daha geniş bir müşteri kitlesinin davranışlarını incelemek açısından avantaj sağlamıştır.

Çalışma sonucunda Türklerin boş zaman aktivitelerine katılım açısından içsel, kişilerarası ve yapısal engelleri yaşadıkları desteklenmiştir (Crawford ve Godbey, 1987). Katılımcılara göre son yıllarda Türkler arasında bu tarz aktivitelere ilgi artmıştır. Fakat 'leisure' konseptinin Türkçe'ye 'boş zaman' olarak çevrilmesinden dolayı işletmeciler tarafından yanlış anlaşıldığı tespit edilmiştir. Buna ek olarak işletmecilerin ifade ettiğine göre boş zaman ve rekreasyon konusunda Türk toplumunun bilgisi yetersizdir. Gelişmiş ülkelerde yapılandırılmış boş zaman aktiviteleri insanların hayatlarına küçük yaşlardan itibaren girmektedir. Ülkemizde benzer yaklaşımlar sadece bazı özel okullarda uygulanmaktadır. Türk halkının boş zamanını genel olarak pasif aktivitelerle geçirdiği işletmeciler tarafından ifade edilmiştir. İnsanların gelişim amaçlı aktiviteleri tercih etmelerini sağlamak için gelişmiş ülkelerde olduğu gibi yapılandırılmış aktivitelerin küçük yaşlarda hayatlarına girmesi gerekmektedir. Bu konuda okul öncesi ve ilköğretim çağındaki çocukların ve ailelerinin bilinçlendirilmesi önem arz etmektedir. Bireyler küçük yaşlardan itibaren yapılandırılmış boş zaman aktivitelerine katılmaları ileriki yaşlarda kendine güvenlerini artıracak ve bireysel engelleri aşmalarını kolaylaştıracaktır. Ayrıca insanların farkındalığını artırmak amacıyla devlet kurumları ve STK'lar tarafından üniversiteler ile işbirliği içerisinde eğitimler, çalıştaylar ve sertifika programları düzenlenip, sosya medya aracılığı ile halka duyurulabilir. Türklerin yaşadığı bir diğer engel olan gelir düzeyi, devletin ve STK'ların çabaları ile aşılabılır. Günümüzde özellikle belli bir yaşın üzerinde olan insanlar iş hayatı ve ailevi sorumluluklarından dolayı boş zaman aktivitelerine yeterince vakit ayıramamaktadır. Bu noktada işyerlerinin rekreatif faaliyetler düzenlemesi ve çalışanlarının sportif, sanatsal ve kültürel aktivitelere katılmalarını desteklemesi, hem çalışanların verimlerini artırmak hem de onların gelişimlerine katkı sağlamak açısından önem teşkil etmektedir.

Kişilerarası engellerden kadınların daha fazla etkilendiği ortaya çıkmıştır. Türk toplumunun geleneksel yapısı, özellikle gelir seviyesi düşük olan kadınların boş zaman aktivitesi yapmalarına engel olmaktadır. Sakarya'da bu daha fazla hissedildiği için erkekler ve kadınlar için ayrı spor salonları bulunmaktadır. Bu uygulama kadınların sportif faaliyetlere katılımını bir nebze olsa da artırmıştır. Fakat genel anlamda bu tarz uygulamalar geçici bir çözümden öteye gitmemektedir. Kadınların boş zaman aktivitelerine sürekli katılımını sağlamak için bu tarz aktivitelerin lüksten çıkıp bir ihtiyaca dönüşmesi ve günlük hayatın bir parçası olması gerekmektedir. Türk toplumunda kadınların boş zaman aktivitelerine katılmaları ile alakalı negatif görüşlerin olduğu çalışma özelinde

desteklenmiştir. Bu kanının olumlu yönde değiştirilmesi kadınların aktivitelerine katılma konusunda daha özgür hissetmelerini sağlayacaktır. Toplum görüşünün üzerinde yoğun bir etkisi olan medya kuruluşları, eğitim kurumları ile işbirliği içerisine girerek boş zaman aktivitelerinin faydaları ile ilgili tanıtım çalışmaları düzenleyebilir.

Çalışmanın bir diğer sonucu olarak boş zaman aktivitelerine katılanların motivasyonunun içsel veya dışsal olmasının katıldıkları aktivite çeşidine bağlı olduğu söylenebilir. Bu durumda genelde dışsal motivasyonun katılıma daha fazla etkisi olduğu spor kulüpleri ve spor salonlarının pazarlama aktivitelerini bu yönde belirlemeleri daha fazla insanın düzenli spor yapmalarını sağlayacaktır. Ödül sistemi, lisans alma gibi dışsal motivasyon faktörlerinin etkisi göz önüne alınacak olursa bu tarz yöntemlerin spor salonlarında daha fazla kullanılması üyelerin daha uzun süre kalmalarını sağlayacaktır. İçsel motivasyonun daha önemli olduğu STK'lar ve sanat merkezlerinde de aynı şekilde duygusal pazarlama taktikleri ile üye sayısını artırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir. Bireylerin boş zamanlarını aktif bir şekilde değerlendirilmesinin önemini küçük yaşlarda kavramaları, yetişkin oldukları dönemde daha fazla içsel motivasyona sahip olmalarını sağlayacaktır. Bu bağlamda okul öncesi eğitim merkezlerinde ve ilkokullarda, çocukların düzenli olarak boş zaman faaliyetlerine katılımları önem arz etmektedir. İçsel ve dışsal motivasyonu artırmak için sadece faaliyeti organize etmek yeterli olmamakla birlikte, çocukların boş zamanlarını aktif bir şekilde değerlendirmelerinin elle tutulur sonuçları olduğunu gözlemlemeleri gerekmektedir. Bunu sağlamak için gelişime yönelik sanatsal veya sportif faaliyetlere ağırlık verilebilir ve çocukların gelişimlerini ölçmek için düzenli testler yapılarak ödül sistemi geliştirilebilir.

Çalışmanın kısıtlamalarından biri sonuçların rekreasyon işletmelerinin bakış açısından değerlendirilmesidir. Elde edilen sonuçlar rekreasyon faaliyetlerine katılan insanların davranışlarını yansıtmaktadır. Gelecek çalışmalarda rekreasyon aktivitesine katılmayanlar da dahil edilerek daha kapsamlı bilgi edinilebilir. Bir diğer kısıtlama ise araştırmanın üç ille sınırlı olmasıdır. İleride yapılacak çalışmalarda Türkiye'nin değişik bölgelerinde yer alan rekreasyon işletmeleri araştırılarak sonuçlar bölge bazında incelenebilir. Çalışmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Gelecekte bu konu üzerinde yapılacak olan benzer çalışmalarda hem nitel hem nicel yöntemler kullanılarak daha güçlü bir analiz sunulabilir.

Türkiye'de son yıllarda boş zaman aktivitelerine olan ilginin artması topluma ekonomik ve sosyal yönden katkı sağlayacaktır. İnsanların boş zamanlarını sedentar aktivitelerle geçirmekten ziyade gelişim amaçlı kullanmaları, aile ve arkadaşları ile birlikte zaman geçirmeleri veya parkları ziyaret etmeleri bireysel mutluluğu artırarak daha iyi bir toplum olma yolunda ilerlemeye imkân verecektir. Bu konuda yapılacak akademik çalışmalar insanların boş zamanlarını daha verimli geçirmelerine teşvik edecek olan altyapıyı oluşturmak için gereken bilgiyi toplamak açısından önemlidir.

Yazarların Katkı Oranı

Çalışma tek yazarlı olduğu için yazarın katkı oranı %100'dür.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum yoktur.

Kaynaklar

Adam, I., Hiamey, S. E. and Afenyo, E. A. (2015). Leisure constraints in the university setting in Ghana. *Annals of Leisure Research*, 18(1), 145-158.

Albayrak, T., Caber, M. and Crawford, D. (2007). Leisure constraints and the pursuit of adventure activities in Turkey. *Anatolia*, 18(2), 243-254.

- Alexandris, K., Tsorbatzoudis, C. and Grouios, G. (2002). Perceived constraints on recreational sport participation: Investigating their relationship with intrinsic motivation, extrinsic motivation and amotivation. *Journal of Leisure Research*, 34(3), 233-252.
- Andrade, R. D., Junior, G. J. F., Capistrano, R., Beltrame, T. S., Pelegrini, A., Crawford, D. W. and Gomes Felden, É. P. (2019). Constraints to leisure-time physical activity among Brazilian workers. *Annals of Leisure Research*, 22(2), 202-214
- Ayhan, C., Ekinci, N., Yalçın, I. and Yiğit, Ş. (2018). Investigation of constraints that occur during participation in leisure activities by high school students: A sample of Turkey. *Education Sciences*, 8(2), 86.
- Brown, P. R., Brown, W. J., Miller, Y. D. and Hansen, V. (2001). Perceived constraints and social support for active leisure among mothers with young children. *Leisure Sciences*, 23(3), 131-144.
- Coble, T. G., Selin, S. and Erickson, B. B. (2003) Hiking alone: understanding fear, negotiation strategies and the leisure experience. *Journal of Leisure Research*, 35 (1), 1 – 23.
- Crawford, D. W. and Godbey, G. (1987). Reconceptualizing barriers to family leisure. *Leisure sciences*, 9(2), 119-127.
- Creswell, J.W. (2007) *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Approaches*. Sage:CA
- Crompton, J. L. and Kim, S. (2004) Temporal changes in perceived constraints to visiting state parks. *Journal of Leisure Research*, 36, 160.
- Çetinkaya, G., Yıldız, M. and Özçelik, M. A. (2018). Why Do So Few Local People Visit National Parks? Examining Constraints to Antalya's National Parks, Turkey. *Advances in Hospitality and Tourism Research (AHTR)*, 6(1), 92-110.
- Demir, C. (2003). Impacts of demographic variables on the preference of sport activities carried out by undergraduate students: An implication from Turkey. *Journal of Sport Tourism*, 8(4), 302-312.
- Demir, C. (2005). Perceived significance of factors influencing leisure participation by gender: Implications from Turkey. *Leisure/Loisir*, 29(1), 121-136.
- Demirel, M. ve Harmandar, D. (2009). Üniversite öğrencilerinin rekreasyonel etkinliklere katılımlarında engel oluşturabilecek faktörlerin belirlenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 838-846.
- Ekinci, N. E., Kalkavan, A., Üstün, Ü. D. ve Gündüz, B. (2014). Üniversite öğrencilerinin sportif ve sportif olmayan rekreatif etkinliklere katılmalarına engel olabilecek unsurların incelenmesi. *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-13.
- Eryılmaz, S. ve Bal, H. T. (2019). Teknoloji Bağımlılığı ile Rekreasyonel Eğilimler Arasındaki İlişki: Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir İnceleme, *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 3(4): 902-919.
- Erkip, F. (2009). Leisure in the Turkish context: A preliminary account. *World Leisure Journal*, 51(4), 275-281.

- Fedler, A. J. and Ditton, R. B. (2001). Dropping out and dropping in: A study of factors changing recreational fishing patterns. *North American Journal of Fisheries Management*, 21, 283 – 292.
- Gürbüz, B. and Henderson, K. A. (2014). Leisure activity preferences and constraints: Perspectives from Turkey. *World Leisure Journal*, 56(4), 300-316.
- Hacioglu, N., Avcikurt, C., Ilban, M. O. and Sapar, V. (2005). Leisure preferences of residents in Nevsehir, a historical city in central Turkey. *World Leisure Journal*, 47(3), 17-27.
- Hubbard, J. and Mannell, R. C. (2001). Testing competing models of the leisure constraint negotiation process in a corporate employee recreation setting. *Leisure sciences*, 23(3), 145-163.
- Kara, F. M. and Özdeoğlu, B. (2017). Examination of Relationship between Leisure Boredom and Leisure Constraints. *Sport Sciences*, 12(3), 24-36.
- Kelly, J. R. and Freysinger, V.J. (2000). Leisure Play and Recreation. In *21st Century Leisure: Current Issues*. (pp. 14-23) Boston, London, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore: Allyn and Bacon.
- Koca, C., Henderson, K. A., Asci, F. H. and Bulgu, N. (2009). Constraints to leisure-time physical activity and negotiation strategies in Turkish women. *Journal of Leisure Research*, 41(2), 225-251.
- Koçak, F. (2017a). Leisure constraints and facilitators: Perspectives from Turkey. *European Journal of Physical Education and Sport Science*. 3(10). 32-47.
- Kocak, F. (2017b). The relationship between leisure constraints, constraint negotiation strategies and facilitators with recreational sport activity participation of college students. *College Student Journal*, 51(4), 491-497.
- Özşaker, M. (2012). Gençlerin serbest zaman aktivitelerine katılmama nedenleri üzerine bir inceleme. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14(1), 126-131.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2014a). *İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflamasına ve yıllara göre spor kulübü sayısı, 2007 – 2014* [Veri dosyası]. http://www.tuik.gov.tr/VeriBilgi.do?alt_id=1087 adresinden alınmıştır (Ziyaret tarihi:10.10.2019).
- Türkiye İstatistik Kurumu (2014b) [Veri dosyası]. *Yıllara göre federasyonlara bağlı lisanslı sporcu sayısı, 2007-2014* http://www.tuik.gov.tr/VeriBilgi.do?alt_id=1087 adresinden alınmıştır (Erişim tarihi:10.10.2019).
- Türkiye İstatistik Kurumu (2018a) [Veri dosyası]. *Sezon yılına göre tiyatro salonu, oynanan eser ve seyirci sayısı* http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1086 adresinden alınmıştır (Erişim tarihi: 10.10.2019).
- Türkiye İstatistik Kurumu (2018b) [Veri dosyası]. *Opera ve bale salonu, koltuk, oynanan eser ve seyirci sayısı* http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1086 adresinden alınmıştır (Erişim tarihi: 10.10.2019).
- Türkiye İstatistik Kurumu (2018c) [Veri dosyası]. *Sinema, gösterilen film ve seyirci sayısı* http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1086 adresinden alınmıştır (Erişim tarihi: 10.10.2019).

- Turan, E. B., Gülşen, D. B. A. ve Bilaloğlu, M. (2019). Kadın Çalışanların Yaşam Doyumu İle Boş Zaman Engelleri Arasındaki İlişki: Akdeniz Üniversitesi Örneği. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 4(1), 104-114.
- Üstun, U. D., Ersoy, A. and Bişgin, H. (2017). An Investigation on Perceived Constraints of Teachers in Relation to Leisure Activities. *Turkish Journal of Sport and Exercise*, 19(2), 157-161.
- Yerlisu, L. T., Ağyar, E. ve Bahadır, Z. (2012). Yaşam tatmini, serbest zaman motivasyonu, serbest zaman katılımı: Beden eğitimi ve spor öğretmenleri üzerine bir inceleme (Kayseri ili örneği), *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10(2): 53-59.

Extended Abstract

Introduction

There has been an increase in the number of recreational facilities in Turkey recently. However, participation in leisure activities is still not at a satisfactory level. According to Turkish Statistical Institute (TUIK) from 2000 to 2018 while the number of movie theaters, theaters, and opera and ballet houses has increased tremendously, the increase in number of participants in these types of activities was lower than expected (TUIK, 2018). On the other hand there is no statistical information in the number of people participating to physical leisure activities. According to Turkish Ministry of Health (2010) obesity in Turkey has reached to 20% among males, 41% among females, %8.5 among children under 5 and %8.2 among children between 6 and 18. The main reason for obesity among Turkish people is sedentary life style. There is a need to develop leisure time activity programs to encourage Turkish people to adapt a more active lifestyle. However, in order to develop such programs, leisure constraints that Turkish people experience should be detected. A study conducted among Turkish nationals showed leisure constraints have negative influence on their life satisfaction (Turan et al., 2019). On the other hand, people who spend their leisure time more actively have higher satisfaction from life (Yerlisu, Ağyar and Bahadır, 2012). An understanding of leisure constraints among Turkish people is necessary to minimize these constraints and to increase leisure participation. Theory of leisure constraints has received attention from scholars for decades (Crawford ve Godbey, 1987). Theory assumes that people experience intrapersonal, interpersonal and structural constraints to participate in leisure activities. Previous research has shown that Turkish people experience all three types of constraints (Albayrak, Caber and Crawford, 2007; Ayhan et al., 2018; Koçak, 2017a; Üstün, Ersoy and Bişgin, 2017). Majority of studies focusing on leisure constraints in Turkey were conducted among students, therefore the representativeness is limited. Also, previous studies have analyzed leisure constraints from consumer perspective. Current study aims to analyze leisure constraints and motivation to participate leisure activities among Turkish people from the perspective of recreation facility owners and employees.

Method

Case study approach was adopted in the current study. Case study allows researchers to have an in-depth understanding of a phenomenon (Creswell, 2007). The study was conducted in three major cities in Marmara region: Istanbul, Kocaeli and Sakarya. 28 facility owners and employees were interviewed in December 2018. The recreation facilities include; 8 gyms, 5 hotel health centers, 4 sports clubs, 3 art centers, 3 Non-Governmental Organizations (NGO), 1 movie theater, 1 equestrian center, 1 yoga saloon, 1 event company and 1 outdoor recreation facility. Face to face interview technique was used. Structured interview included such questions: ‘What is the percentage of women and men among your participants?’, ‘What are the main factors influencing the motivation of your participants?’ and ‘What are the major constraints that your participants experience?’ Content analysis was used to analyze the results.

Result, Discussion and Conclusion

Results showed that different type of recreation facilities have different profile of participants. While people with high income and education usually prefer hotel health centers, people with low income participate in activities organized by NGOs. The long term members of sport clubs are usually under 18 and the age ranges from 18 to 40 among the members of gyms. Women have a higher tendency towards volunteer activities, while men prefer going to the movies in their free time. The results are in accordance with previous research, as according to facility owners Turkish people prefer

sedentary activities in their free time (Ekinci vd., 2014; Erkip, 2009; Gürbüz ve Henderson, 2014; Hacıoğlu vd., 2005). With regards to leisure constraints, results revealed that Turkish people experience intrapersonal, interpersonal and structural constraints (Crawford ve Godbey, 1987). Some examples for intrapersonal constraints were low-self-confidence and lack of motivation. Similar to Gurbuz and Henderson's (2017) study, current research showed that married people experience higher constraints than single ones. Low income and lack of time were mentioned as structural constraints by facility owners. The presence of structural constraints among Turkish people was supported in previous studies as well (Çetinkaya vd., 2018; Ekinci vd., 2014; Özşaker, 2012; Üstün vd., 2017).

Study results supported the sedentary nature of Turkish people. The increase in the number of recreation facilities is not sufficient to change the life style of people. The structured leisure activities should be engrained in a person's life during childhood. At this point, the best move could be to inform and educate families on the benefits of structured leisure. Besides government, NGOs and private sector can create awareness by organizing events, seminars, workshops and certification programs. More active life style will lead to more fulfilled citizens and a better society. Therefore, academic studies focusing on leisure activity participation is important. This study has attempted to fill this gap by interviewing recreation facility owners and employee's. It is recommended that future studies investigate this subject from the perspective of participants and non-participants.

Öğretim Elemanlarının İhtiyaç Belirleme Eğilimleri ile Eğitim Felsefesi İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Enver YARGI
Milli Eğitim Bakanlığı
enver.yargi1@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-8987-1360

Sadık Yüksel SIVACI
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
sysivaci@mehmetakif.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-9002-3155

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.693771
Geliş Tarihi: 14.05.2020	Revize Tarihi: 13.11.2020
	Kabul Tarihi: 22.02.2021

Atf Bilgisi

Yargı, E. ve Sivacı, S. Y. (2021). Öğretim elemanlarının ihtiyaç belirleme eğilimleri ile eğitim felsefesi inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 65-84.

ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı, öğretim elemanlarının ihtiyaç belirleme eğilimleri ile eğitim felsefesi inançları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma korelatif araştırma modelinde oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubu, kadrosu Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında olan 150 öğretim elemanından oluşmaktadır. Araştırmanın modeli ihtiyaç belirleme eğilimleri ile eğitim amaçları arasındaki ilişkinin incelenmesi nedeniyle korelatif araştırma modelidir. Araştırma verileri SPSS paket programına işlenerek analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, İhtiyaç Belirleme Eğilimi Envanteri puan ortalamaları incelendiğinde, en yüksek puan ortalamasının betimsel yaklaşım eğiliminde, en düşük puan ortalamasının ise demokratik yaklaşım eğiliminde olduğu görülmüştür. Eğitim İnançları Ölçeği puan ortalamaları incelendiğinde, en yüksek puan ortalamasının varoluşçu eğitim inançları boyutunda olduğu, en düşük puan ortalamasının ise ilerlemeci eğitim inançları boyutunda olduğu görülmüştür. İhtiyaç belirleme eğilimleri ile eğitim inançları arasındaki ilişki incelendiğinde, analitik yaklaşım ile daimici ve esasılık arasında pozitif yönlü, düşük kuvvette bir ilişki olduğu; ilerlemeci, yeniden kurmacı ve varoluşçu eğitim arasında ise negatif yönlü düşük kuvvette bir ilişki olduğu; betimsel yaklaşım ile daimici ve esasılık arasında pozitif yönlü, düşük kuvvette bir ilişki olduğu; ilerlemeci, yeniden kurmacı ve varoluşçu eğitim arasında ise negatif yönlü düşük kuvvette bir ilişki olduğu; farklar yaklaşımı ile varoluşçu yaklaşım arasında pozitif yönlü düşük kuvvette bir ilişki olduğu, esasılık arasında negatif yönlü, düşük kuvvette bir ilişki olduğu; demokratik yaklaşım ile yeniden kurmacılık arasında pozitif yönlü, düşük kuvvette bir ilişki olduğu, daimici ve esasılık eğitim arasında negatif yönlü, düşük kuvvette bir ilişki olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Eğitim felsefesi inançları, ihtiyaç belirleme eğilimleri, öğretim elemanları.

Examination Of The Relationship Between Instructors' Need Assessment Tendencies And Philosophy Of Education Beliefs

ABSTRACT

The main purpose of this research is to examine the relationship between the towards needs determination of the teaching staff and their belief in the philosophy of education. The research was conducted in the correlative research model. The study group of the research group consists of 150 instructors from Curriculum and Instruction Department. As a result of the study, when the average of the Needs Assessment Tendencies Inventory is analyzed, it is observed that the highest means tend to descriptive approach and the lowest scores tend to be democratic. When the relationship between the tendencies of need determination and education beliefs is examined, it is seen that there is a positive and low strength relationship between analytical approach and permanence. It was observed that there was a negative negative power relationship between analytical approach and progressive, reconstructive and existential education. A positive, low-power relationship was found between descriptive and permanent approach. There was a negative relationship between the descriptive approach and progressive, reconstructive and existential education. There was a positive low-power relationship between the difference approach and the existential approach. It was observed that there was a negative and low-strength relationship between the difference approach and the principality. There was a positive, low-power relationship between democratic approach and reconstruction. There was a negative, low-power relationship between democratic approach and permanent and essential education.

Keywords: Instructor's, need assessment tendencies, philosophy of education beliefs.

Giriş

Eğitim ihtiyacı, yaşanan durum ile arzu edilen durum arasındaki uygun eğitim etkinlikleriyle giderilebilecek eksiklikler ya da açıklardır (Demirel, 2015; Küçükahmet, 1992; Taymaz, 1981). Bu eksiklik ve açıklar için gerektirdiği yeterlikleri diğer bir ifadeyle öğretim hedeflerinin kaynağını oluşturur. Eğitim etkinliğinin verimi eğitim ihtiyacının doğru saptanma derecesine bağlıdır. Bu anlamda eğitim alan birey mutlu olabilir ve yürütmesi gereken etkinlikleri başarıyla ve yeterli bir şekilde yapabilecek gücü gösterebileceğinden doyum sağlayabilir. Doyuma bağlı olarak motivasyonu ve bilişsel, duyuşsal, devinişsel açıdan etkinlik gösterme gücü artar (Brandt, 2000).

Türk Dil Kurumu (TDK, 2019) ihtiyaç kelimesini gereksinim, güçlü istek, yoksunluk olarak tanımlamaktadır. Bir durumun iyileştirilebilmesi için ihtiyaçların ortaya çıkması ve bu ihtiyaçlara çözüm bulunması gerekmektedir (Çalışkan ve Çangal, 2013). İhtiyaç analizi kavramı eğitim bilimleri alanında uzun yıllardır kullanılmakla birlikte 1970'li yıllardan itibaren daha bilimsel olarak işlenmeye başlamıştır (Lepointe, 1992; Akt. Adıgüzel, 2016). Eğitim ihtiyacını belirlemede ilk aşama olarak ihtiyaç belirleme yöntemlerinden hangisinin kullanılması gerektiği belirlenmelidir (Brown, 1995). İhtiyaç belirleme yöntemleri bilinirse bu süreç daha iyi şekilde kavranabilir (Karacaoğlu, 2009).

Demirel (2015) ihtiyaç belirleme yaklaşımlarını; Farklar Yaklaşımı, Demokratik Yaklaşım Analitik Yaklaşım ve Betimsel Yaklaşım olarak dörde ayırmıştır. Farklar Yaklaşımı; gözlenen başarıyla beklenen başarıyı ortaya çıkarır, demokratik yaklaşım toplumdaki baskın grupların istekleri doğrultusunda ortaya çıkar, analitik yaklaşım gelecekte ortaya çıkması olası durumlardan yola çıkarken betimsel yaklaşım ise belirli olgu veya eğitim yaşantılarından ortaya çıkan durumlarla ilgilenir. Araştırma bu ihtiyaç belirleme yaklaşımları çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

Felsefenin en önemli alt dallarından birisi de eğitim felsefesidir. Duman'a (2008) göre eğitim felsefesi eğitim üzerine düşündürmektir. Literatürdeki bu tanımlamalar incelendiğinde eğitim felsefesi eğitimde istenen hedeflere ulaşılabilmesini sağlamak için sistemli bir şekilde düşündürmektir şeklinde tanımlanabilir. Bu çalışmada eğitim felsefeleri olarak; Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık ve Varoluşçuluk ele alınmıştır.

Daimicilik; idealizm ve realizm felsefelerine dayanır. Bu anlayışta öğretmen tamamıyla öğrencilerden daha bilgili olduğu için sınıfta merkezde ve en üst düzeydedir (Moss ve Lee, 2010). Bireyler insan doğası ve ahlaki ilkeler gibi değişmez gerçekler doğrultusunda sağlam ve doğru karakterli olarak yetiştirilmelidir (Doğanay ve Sarı, 2003). Bunun yanı sıra daimicilere göre insan doğasının en önemli yanı akıldır. Bu nedenle, eğitimde insan zihninin gelişmesine (entelektüel eğitime) önem verilmesi gerekir (Demirel, 2007).

Esasicilik; realizm ve idealizm akımından ortaya çıkan bir eğitim felsefesidir. Esasici eğitim felsefesi, eğitimin yaygınlaştırılmasını ve entelektüel ölçütlerin daha iyiye yol almasını benimser. Bu yaklaşımda öğretmenin entelektüel boyutlarının; genel kültür, alan bilgisi ve meslek bilgisinin çok güçlü olması öngörülür (Duman, 2008).

İlerlemecilik; pragmatizmin eğitime uyarlanmasıyla oluşmuştur. "Bu akıma göre eğitim, toplumda geleneksel olarak devam eden standartları ve değişmezlikleri değil, sürekli değişen hayatı öğretmelidir" (Ergün, 2009). Çağdaş eğitim felsefelerinden olan ilerlemecilik rekabeti ortadan kaldıran, bireyselliği ön planda tutan ve mutlak doğruları reddeden bir eğitim felsefesidir denilebilir.

Varoluşçu eğitim; varoluşçu felsefenin eğitime yansımasıdır. Varoluşçulukta bilgi edinmenin yolu sezgidir. Kendi varoluşunu yaratan tek varlık insandır (Duman, 2008). Bu bağlamda araştırmanın amacı öğretim elemanlarının ihtiyaç belirleme eğilimleri ile eğitim felsefesi inançları arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir.

Yöntem

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmış veri toplama araçları olarak, Sıvacı (2016) tarafından oluşturulan “Program Geliştirmede İhtiyaç Belirleme Eğilimleri Envanteri”, Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen “Eğitim İnançları Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modeli ihtiyaç belirleme eğilimleri ile eğitim amaçları arasındaki ilişkinin incelenmesi nedeniyle korelatif araştırma modelidir. Korelatif araştırma, araştırmacının iki değişkeni ölçtüğü ve dış değişkenleri kontrol etmek için çok az çaba göstererek ya da hiç çaba göstermeden aralarındaki istatistiksel ilişkiyi (yani korelasyonu) değerlendirdiği bir tür deneysel olmayan araştırmadır. Değişkenler arasında bir ilişki varsa, araştırmacılar diğer değişkenleri tahmin etmek için bir değişken üzerindeki skorları kullanabilir (Price, Jhangiani ve Chiang, 2015; Price, Jhangiani, Chiang, Leighton ve Cuttler, 2017).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiş öğretim elemanlarından oluşmaktadır. Uygun örnekleme, tesadüfi veya fırsat örnekleme olarak da adlandırılır. Popülasyona yakın, halihazırda elverişli bir popülasyondan bir örnek alındığı bir tekniktir. Genellikle daha hızlı ve ekonomiktir (Bhattacharjee, 2012; Kılıç, 2013; Westfall, 2009). Araştırmanın çalışma grubunda bulunan öğretim elemanlarına ilişkin bilgiler Tablo 1 ve Tablo 2’ de verilmiştir.

Tablo 1
Çalışma Grubuna Ait Demografik Değişkenler (1)

Yaş Aralığı	n	Cinsiyet	
		Kadın	Erkek
20-29	20	69.0	31.0
30-39	23	46.0	54.0
40-49	22	52.4	47.6
50-59	8	44.4	55.6
60 Yaş Üzeri	8	72.7	27.3
Toplam	81	54.0	46.0

Tablo 1’e göre öğretim elemanlarının cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde, 81’i (%54) kadın, 69’u (%46) erkek olmak üzere 150 öğretim elemanından oluşmaktadır.

Tablo 2
Çalışma Grubuna Ait Demografik Değişkenler (2)

Akademik Unvan	n	%
Profesör Doktor	16	10.7
Doçent Doktor	32	21.3
Doktor Öğretim Üyesi	47	31.3
Araştırma Görevlisi	50	33.3
Öğretim Görevlisi	5	3.4
Yürütülen Araştırma Projesi Sayısı		
0	52	34.7
1-5	56	37.3
6-10	19	12.7
11-15	13	8.7
16 ve üzeri	10	6.7
Yürütülen Tez Sayısı		
0	66	44.0

1-5	36	24.0
6-10	22	14.7
11-15	17	11.3
16 ve üzeri	9	6.0

Tablo 2 incelendiğinde çalışma grubunda bulunan öğretim elemanlarının, 16'sı (%10.7) profesör doktor, 32'si (%21.3) doçent doktor, 47'si (%31.3) doktor öğretim üyesi, 50'si (%33.3) araştırma görevlisi ve 5'i (%3.4) öğretim görevlisi kadrosunda bulunmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunda bulunan öğretim elemanlarından 52'si (%34.7) sıfır, 56'sı (%37.3) 1-5 arasında, 19'u (%12.7) 6-10 arasında, 13'ü (%8.7) 11-15 arasında, 10'u (%6.7) 16 ve üzeri araştırma projesi yürütmüştür. Yürütülen tez sayıları incelendiğinde, çalışma grubunda bulunan öğretim elemanlarının 66'sı (%44) sıfır, 36'sı (%24) 1-5 arasında, 22'si (%14.7) 6-10 arasında, 17'si (%11.3) 11-15 arasında ve 9'u (%6) 16 ve üzeri tez yürüttüğü görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak, Sivacı (2016) tarafından oluşturulan "Program Geliştirmede İhtiyaç Belirleme Eğilimleri Envanteri", Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen "Eğitim İnançları Ölçeği" ve araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Program Geliştirmede İhtiyaç Belirleme Eğilimleri Envanteri, Sivacı (2016) tarafından geliştirilmiştir. Envanter, Analitik Yaklaşım, Betimsel Yaklaşım, Demokratik Yaklaşım ve Farklar Yaklaşımı alt boyutlarından oluşmaktadır. Envanterde toplamda 12 madde bulunmaktadır. Sıralamaya dayalı bir yapıdadır. Artan puanlar eğilimdeki artışı göstermektedir. Her bölümden alınabilecek en yüksek puan 4, en düşük puan ise 1'dir. Her bölümün birinci maddesi Analitik Yaklaşım, ikinci maddesi Betimsel Yaklaşım, üçüncü maddesi Farklar Yaklaşımı, dördüncü maddesi ise Demokratik Yaklaşımaya yönelik maddeleri içermektedir. Her bir bölümde sıralama yapıldığında 1. Tercihler 4 puan, 2. Tercihler 3 puan, 3. Tercihler 2 puan, 4. Tercihler ise 1 puan üzerinden hesaplanmıştır. Analitik Yaklaşım alt boyutu .54; Betimsel Yaklaşım alt boyutu .51; Farklar Yaklaşımı alt boyutu .44 ve Demokratik Yaklaşım alt boyutu .49 güvenilirlik katsayısına sahiptir. Ölçek, öğretim üyelerinin program geliştirmede ihtiyaç belirleme eğilimlerini saptamayı amaçlamaktadır (Sivacı, 2017). Bu araştırmada da analitik yaklaşım alt boyutu .85, betimsel yaklaşım alt boyutu , .83, farklar yaklaşımı alt boyutu .73 ve demokratik yaklaşımı alt boyutu .77 güvenilirlik katsayısına sahip olduğu görülmüştür.

Eğitim İnançları Ölçeği, Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 154 öğretmen ve 305 öğretmen adayı olmak üzere toplam 459 kişiden oluşan bir örneklem üzerinde uygulanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin; Daimici, Esasici, İlerlemeci, Yeniden Kurmacı ve Varoluşçu Eğitim felsefelerini içeren beş alt boyuttan ve beşli likert tipi 40 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Söz konusu ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri .42 ile .74; madde toplam korelasyonları .22 ile .90; güvenilirlik katsayıları ise .70 ile .91 arasında değişmektedir. Ayrıca ölçeğin beş faktörlü yapısı, doğrulayıcı faktör analizi ile de doğrulanmıştır. Bu araştırmada da daimici eğitim boyutunda .83, esasici eğitim boyutunda .87, ilerlemeci eğitim boyutunda .92, yeniden kurmacı eğitim boyutunda .82 ve varoluşçu eğitim boyutunda .90 güvenilirlik katsayılarına sahip olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada, kullanılan ölçeklerin izinleri email yoluyla veri toplama araçlarını geliştiren araştırmacılardan alınmıştır. İnternet üzerinden çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Anket linki mail ile çalışma grubunda bulunan tüm öğretim elemanlarına ulaştırılmıştır. Veri toplama süreci; 6 ay sürmüştür. Veri toplama süreci sonunda elde edilen datalar, SPSS paket programına aktarılmıştır. Veriler SPSS paket programına işlenmiş ve verilerin analizinde parametrik testler kullanılmış; iki kategorili değişkenler için t testi, üç ve daha fazla kategorileri bulunan değişkenlerin analizinde One-

way ANOVA ve değişkenlerin birbirlerine etkisinin analizinde Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde öğretim elemanlarının ihtiyaç belirleme eğilimleri ile eğitim inançlarına dair bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3
Puan Ortalamalarına Göre İhtiyaç Belirleme Eğilimleri

İhtiyaç Belirleme Yaklaşımları	\bar{x}
Betimsel	7.8667
Analitik	7.6733
Farklar	7.5667
Demokratik	6.8067

Tablo 3 incelendiğinde ihtiyaç belirleme eğilimi envanteri puan ortalamalarında. en yüksek puan ortalamasının betimsel yaklaşım eğiliminde ($\bar{x}=7.8667$), en düşük puan ortalamasının ise demokratik yaklaşım eğiliminde ($\bar{x}=6.8067$) olduğu görülmüştür. Diğer bir ifade ile çalışma grubunda bulunan öğretim elemanlarının, görece ihtiyaç belirleme yaklaşımlarından betimsel yaklaşımı tercih ettiği ifade edilebilir.

Tablo 4
Cinsiyet Değişkenine Göre İhtiyaç Belirleme Eğilimleri

İhtiyaç Belirleme Yaklaşımları	Cinsiyet	n	\bar{x}	Standart Sapma	t	p
Analitik	Kadın	81	7.6543	2.97977	-.085	.932
	Erkek	69	7.6957	2.93210		
Betimsel	Kadın	81	7.7654	2.61855	-.534	.594
	Erkek	69	7.9855	2.42228		
Farklar	Kadın	81	7.8025	2.85228	1.068	.287
	Erkek	69	7.2899	2.99559		
Demokratik	Kadın	81	6.9012	3.20392	.406	.685
	Erkek	69	6.6957	2.98676		

Tablo 4 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre ihtiyaç belirleme envanteri boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Cinsiyet değişkenine göre ihtiyaç belirleme envanteri puan ortalamaları incelendiğinde, analitik yaklaşım toplam puanlarında kadınların puan ortalamasının ($\bar{x}=7.6543$), erkeklerin puan ortalamasına ($\bar{x}=7.6957$) göre düşük olduğu görülmektedir.

Betimsel yaklaşım eğilimi puan ortalamalarında, kadınların puan ortalamasının ($\bar{x}=7.7654$), erkeklerin puan ortalamasından ($\bar{x}=7.9855$) düşük olduğu görülmektedir. Farklar yaklaşımı eğilimi puan ortalamalarında, kadınların puan ortalamasının ($\bar{x}=7.8025$), erkeklerin puan ortalamasından ($\bar{x}=7.2899$) yüksek olduğu görülmektedir. Demokratik yaklaşım eğilimi puan ortalamalarında, kadınların puan ortalamasının ($\bar{x}=6.9012$), erkeklerin puan ortalamasından ($\bar{x}=6.6957$) yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 5
Yaş Değişkenine Göre İhtiyaç Belirleme Eğilimleri

İhtiyaç Belirleme Yaklaşımları	Yaş Aralığı	n	\bar{x}	F	p
Analitik	20-29	29	8.3448	1.255	.291
	30-39	50	7.9600		
	40-49	42	7.1905		
	50-59	18	7.6667		

Betimsel	60 Yaş Üzeri	11	6.4545	1.055	.381
	20-29	29	8.3103		
	30-39	50	8.2400		
	40-49	42	7.4048		
	50-59	18	7.5000		
Farklar	60 Yaş Üzeri	11	7.3636	1.035	.391
	20-29	29	7.5862		
	30-39	50	7.9200		
	40-49	42	7.2619		
	50-59	18	6.6667		
Demokratik	60 Yaş Üzeri	11	8.5455	2.111	.082
	20-29	29	6.6207		
	30-39	50	5.9800		
	40-49	42	7.1429		
	50-59	18	7.7222		
	60 Yaş Üzeri	11	8.2727		

Tablo 5 incelendiğinde, yaş değişkenine göre ihtiyaç belirleme envanteri boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Yaş değişkenine göre ihtiyaç belirleme envanteri puan ortalamaları incelendiğinde, analitik yaklaşım toplam puanlarında 20-29 yaş aralığında olanların puan ortalamasının ($\bar{x}=8.3448$) en yüksek, 60 yaş ve üzeri yaş aralığında olanların puan ortalamasının ($\bar{x}=6.4545$) en düşük olduğu görülmektedir.

Betimsel yaklaşım eğilimi puan ortalamalarında, 20-29 yaş aralığında olanların puan ortalamasının ($\bar{x}=8.3103$) en yüksek, 60 yaş ve üzeri yaş aralığında olanların puan ortalamasının ($\bar{x}=7.3636$) en düşük olduğu görülmektedir. Farklar yaklaşımı eğilimi puan ortalamalarında, 60 yaş ve üzeri yaş aralığında bulunanların puan ortalamasının ($\bar{x}=8.5455$) en yüksek, 50-59 yaş aralığında bulunanların puan ortalamasının ($\bar{x}=6.6667$) en düşük olduğu görülmektedir. Demokratik yaklaşım eğilimi puan ortalamalarında, 60 yaş ve üzeri yaş aralığında bulunanların puan ortalamasının ($\bar{x}=8.2727$) en yüksek, 30-39 yaş aralığında bulunanların puan ortalamasının ($\bar{x}=5.9800$) en düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 6
Akademik Unvan Değişkenine İhtiyaç Belirleme Eğilimleri

İhtiyaç Belirleme Yaklaşımları	Akademik Unvan	n	\bar{x}	F	p
Analitik	Profesör Doktor	16	7.0625	2.852	.026
	Doçent Doktor	32	7.0938		
	Doktor Öğretim Üyesi	47	7.9362		
	Araştırma Görevlisi	50	8.3200		
	Öğretim Görevlisi	5	4.4000		
Betimsel	Profesör Doktor	16	7.8750	2.179	.074
	Doçent Doktor	32	7.1875		
	Doktor Öğretim Üyesi	47	7.9149		
	Araştırma Görevlisi	50	8.4600		
	Öğretim Görevlisi	5	5.8000		
Farklar	Profesör Doktor	16	8.3750	.506	.731
	Doçent Doktor	32	7.4375		
	Doktor Öğretim Üyesi	47	7.5532		
	Araştırma Görevlisi	50	7.3200		
	Öğretim Görevlisi	5	8.4000		
Demokratik	Profesör Doktor	16	8.1250	2.204	.071
	Doçent Doktor	32	7.6875		
	Doktor Öğretim Üyesi	47	6.4043		
	Araştırma Görevlisi	50	6.1600		
	Öğretim Görevlisi	5	7.2000		

Tablo 6 incelendiğinde, akademik unvan değişkenine göre ihtiyaç belirleme envanteri boyutlarından sadece analitik yaklaşım eğilimi boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p < .05$). Farklılığa ilişkin yapılan Scheffe posthoc analizi sonucunda anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır ($p > .05$). Akademik unvan değişkenine göre ihtiyaç belirleme envanteri puan ortalamaları incelendiğinde, analitik yaklaşım eğilimi puan ortalamalarında, en yüksek puan ortalamasının araştırma görevlisi öğretim elemanlarında ($\bar{x}=8.3200$), en düşük puan ortalamasının ise öğretim görevlisi öğretim elemanlarında ($\bar{x}=4.4000$) olduğu görülmektedir.

Betimsel yaklaşım eğilimi puan ortalamalarında, en yüksek puan ortalamasının araştırma görevlisi öğretim elemanlarında ($\bar{x}=8.4600$), en düşük puan ortalamasının ise öğretim görevlisi öğretim elemanlarında ($\bar{x}=5.8000$) olduğu görülmektedir. Farklar yaklaşımı eğilimi puan ortalamalarında, en yüksek puan ortalamasının öğretim görevlisi öğretim elemanlarında ($\bar{x}=8.4000$), en düşük puan ortalamasının ise araştırma görevlisi öğretim elemanlarında ($\bar{x}=7.3200$) olduğu görülmektedir. Demokratik yaklaşım eğilimi puan ortalamalarında, en yüksek puan ortalamasının profesör doktor öğretim elemanlarında ($\bar{x}=8.1250$), en düşük puan ortalamasının ise araştırma görevlisi öğretim elemanlarında ($\bar{x}=6.1600$) olduğu görülmektedir.

Tablo 7

Yürütülen Araştırma Projesi Sayısı Değişkenine Göre İhtiyaç Belirleme Eğilimleri

İhtiyaç Belirleme Yaklaşımları	Yürütülen Araştırma Projesi Sayısı	n	\bar{x}	F	p
Analitik	Yok	52	7.8654	2.152	.077
	1-5	56	8.1250		
	6-10	19	6.3684		
	11-15	13	8.0769		
	16 ve üzeri	10	6.1000		
Betimsel	Yok	52	8.0385	1.033	.392
	1-5	56	8.1429		
	6-10	19	6.9474		
	11-15	13	7.8462		
	16 ve üzeri	10	7.2000		
Farklar	Yok	52	7.4038	.201	.937
	1-5	56	7.5357		
	6-10	19	8.1053		
	11-15	13	7.6154		
	16 ve üzeri	10	7.5000		
Demokratik	Yok	52	6.4231	2.726	.032
	1-5	56	6.2143		
	6-10	19	8.2632		
	11-15	13	7.5385		
	16 ve üzeri	10	8.4000		

Tablo 7 incelendiğinde, yürütülen araştırma sayısı değişkenine göre ihtiyaç belirleme envanteri boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Akademik unvan değişkenine göre ihtiyaç belirleme envanteri puan ortalamaları incelendiğinde, analitik yaklaşım eğilimi puan ortalamalarında, en yüksek puan ortalamasının 1-5 arasında proje yürüten öğretim elemanlarında ($\bar{x}=8.1250$), en düşük puan ortalamasının ise 16 ve üzeri proje yürüten öğretim elemanlarında ($\bar{x}=6.1000$) olduğu görülmektedir.

Betimsel yaklaşım eğilimi puan ortalamalarında, en yüksek puan ortalamasının 1-5 arasında proje yürüten öğretim elemanlarında ($\bar{x}=8.1429$), en düşük puan ortalamasının ise 6-10 arasında proje yürüten öğretim elemanlarında ($\bar{x}=6.9474$) olduğu görülmektedir. Farklar yaklaşımı eğilimi puan ortalamalarında, en yüksek puan ortalamasının ise 6-10 arasında proje yürüten öğretim elemanlarında ($\bar{x}=8.1053$), en düşük puan ortalamasının ise hiç araştırma projesi yürütmemiş öğretim elemanlarında ($\bar{x}=7.4038$) olduğu görülmektedir. Demokratik yaklaşım eğilimi puan ortalamalarında, en yüksek puan ortalamasının ise 16 ve üzeri sayıda proje yürüten öğretim elemanlarında ($\bar{x}=8.4000$), en düşük

puan ortalamasının ise 1-5 arasında proje yürüten öğretim elemanlarında ($\bar{x}=6.2143$) olduğu görülmektedir.

Tablo 8

Yürütülen Tez Sayısı Değişkenine Göre İhtiyaç Belirleme Eğilimleri

İhtiyaç Belirleme Yaklaşımları	Yürütülen Tez Sayısı	n	\bar{x}	F	p
Analitik	Yok	66	7.8182	2.698	.033
	1-5	36	8.5833		
	6-10	22	6.9545		
	11-15	17	7.2941		
	16 ve üzeri	9	5.4444		
Betimsel	Yok	66	8.0606	.976	.423
	1-5	36	8.2778		
	6-10	22	7.3182		
	11-15	17	7.1765		
	16 ve üzeri	9	7.4444		
Farklar	Yok	66	7.3636	.521	.720
	1-5	36	8.0556		
	6-10	22	7.6818		
	11-15	17	7.0000		
	16 ve üzeri	9	7.8889		
Demokratik	Yok	66	6.0152	3.443	.010
	1-5	36	6.6389		
	6-10	22	7.7273		
	11-15	17	7.8824		
	16 ve üzeri	9	9.0000		

Tablo 8 incelendiğinde, yürütülen tez sayısı değişkenine göre ihtiyaç belirleme envanteri boyutlarından analitik ve demokratik yaklaşım değişkenlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p<.05$). Farklılıklara ilişkin yapılan Scheffe Posthoc analizi istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($p>.05$). Yürütülen tez sayısı değişkenine göre ihtiyaç belirleme envanteri puan ortalamaları incelendiğinde, analitik yaklaşım eğilimi puan ortalamalarında, en yüksek puan ortalamasının 1-5 arasında tez yürüten öğretim elemanlarında ($\bar{x}=8.5833$), en düşük puan ortalamasının ise 16 ve üzeri tez yürüten öğretim elemanlarında ($\bar{x}=5.4444$) olduğu görülmektedir. Betimsel yaklaşım eğilimi puan ortalamalarında, en yüksek puan ortalamasının 1-5 arasında tez yürüten öğretim elemanlarında ($\bar{x}=8.2778$), en düşük puan ortalamasının ise 11-15 arasında tez yürüten öğretim elemanlarında ($\bar{x}=7.1765$) olduğu görülmektedir. Farklar yaklaşımı eğilimi puan ortalamalarında, en yüksek puan ortalamasının 1-5 arasında tez yürüten öğretim elemanlarında ($\bar{x}=8.0556$), en düşük puan ortalamasının ise 11-15 arasında tez yürüten öğretim elemanlarında ($\bar{x}=7.0000$) olduğu görülmektedir. Demokratik yaklaşım eğilimi puan ortalamalarında, en yüksek puan ortalamasının ise 16 ve üzeri sayıda tez yürüten öğretim elemanlarında ($\bar{x}=9.000$), en düşük puan ortalamasının ise hiç tez yürütmemiş öğretim elemanlarında ($\bar{x}=6.0152$) olduğu görülmektedir.

Tablo 9

Puan Ortalamalarına Göre Eğitim İnançları

Eğitim İnançları Boyutları	\bar{x}	Boyuttan Alınabilecek En Yüksek Puan
Daimici	26.9533	40
Esasici	13.8933	25
İlerlemeci	47.4200	65
Yeniden Kurmacı	25.2133	35
Varoluşçu	26.2000	35

Tablo 9 incelendiğinde, eğitim inançları ölçeği puan ortalamalarında, en yüksek puan ortalamasının varoluşçu eğitim inançları boyutunda ($\bar{x}=26.2000$) olduğu, en düşük puan ortalamasının ise esasici eğitim inançları boyutunda ($\bar{x}=13.8933$) olduğu görülmüştür. Diğer bir ifade ile çalışma

grubunda bulunan öğretim elemanlarının, görece varoluşçu eğitim inancını benimsedikleri ifade edilebilir.

Tablo 10
Cinsiyet Değişkenine Göre Eğitim İnançları

Eğitim İnançları Boyutları	Cinsiyet	n	\bar{x}	Standart Sapma	t	p
Daimici	Kadın	81	26.8025	6.89097	-.307	.759
	Erkek	69	27.1304	6.19277		
Esasici	Kadın	81	14.4074	4.76911	1.319	.189
	Erkek	69	13.2899	5.49358		
İlerlemeci	Kadın	81	47.6543	10.70416	.292	.771
	Erkek	69	47.1449	10.63191		
Yeniden Kurmacı	Kadın	81	25.6420	5.20170	1.066	.288
	Erkek	69	24.7101	5.44789		
Varoluşçu	Kadın	81	26.3086	6.21016	.218	.828
	Erkek	69	26.0725	6.94584		

Tablo 10 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre eğitim inançları ölçeği puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Cinsiyet değişkenine göre eğitim inançları puan ortalamaları incelendiğinde daimici eğitim boyutunda, kadınların puan ortalamasının ($\bar{x}=26.8025$), erkeklerin puan ortalamasından ($\bar{x}=27.1304$) düşük olduğu görülmektedir.

Esasici eğitim boyutunda, kadınların puan ortalamasının ($\bar{x}=14.4074$), erkeklerin puan ortalamasından ($\bar{x}=13.2899$) daha yüksek olduğu görülmektedir. İlerlemeci eğitim boyutunda, kadınların puan ortalamasının ($\bar{x}=47.6543$), erkeklerin puan ortalamasından ($\bar{x}=47.1449$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Yeniden kurmacı eğitim boyutunda, kadınların puan ortalamasının ($\bar{x}=25.6420$), erkeklerin puan ortalamasından ($\bar{x}=24.7101$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Varoluşçu eğitim boyutunda, kadınların puan ortalamasının ($\bar{x}=26.3086$), erkeklerin puan ortalamasından ($\bar{x}=26.0725$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 11
Yaş Değişkenine Göre Eğitim İnançları

Eğitim İnançları Boyutları	Yaş Aralığı	n	\bar{x}	F	p
Daimici	20-29	29	27.2414	2.122	.081
	30-39	50	26.7000		
	40-49	42	27.6905		
	50-59	18	28.5556		
	60 Yaş Üzeri	11	21.9091		
Esasici	20-29	29	15.2759	.923	.453
	30-39	50	14.0000		
	40-49	42	13.0000		
	50-59	18	13.2778		
	60 Yaş Üzeri	11	14.1818		
İlerlemeci	20-29	29	48.7931	.510	.728
	30-39	50	47.1600		
	40-49	42	47.1667		
	50-59	18	48.7222		
	60 Yaş Üzeri	11	43.8182		
Yeniden Kurmacı	20-29	29	26.0690	1.029	.394
	30-39	50	24.6000		
	40-49	42	25.0238		
	50-59	18	26.8889		
	60 Yaş Üzeri	11	23.7273		
Varoluşçu	20-29	29	26.8276	.509	.729
	30-39	50	25.4400		
	40-49	42	26.2143		

50-59	18	27.7222
60 Yaş Üzeri	11	25.4545

Tablo 11 incelendiğinde, yaş değişkenine göre eğitim inançları ölçeği boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Yaş değişkenine göre eğitim inançları ölçeği puan ortalamaları incelendiğinde, daimici eğitim boyutu toplam puanlarında 50-59 yaş aralığında olanların puan ortalamasının ($\bar{x}=28.5556$) en yüksek, 60 yaş ve üzeri yaş aralığında olanların puan ortalamasının ($\bar{x}=21.9091$) en düşük olduğu görülmektedir.

Esasici eğitim boyutu puan ortalamalarında, 20-29 yaş aralığında olanların puan ortalamasının ($\bar{x}=15.2759$) en yüksek, 40-49 yaş aralığında olanların puan ortalamasının ($\bar{x}=13.0000$) en düşük olduğu görülmektedir. İlerlemeci eğitim boyutu puan ortalamalarında 20-29 yaş aralığında olanların puan ortalamasının ($\bar{x}=48.7931$) en yüksek, 60 yaş ve üzeri yaş aralığında bulunanların puan ortalamasının ($\bar{x}=43.8182$) en düşük olduğu görülmektedir. Yeniden kurmacı eğitim boyutu puan ortalamalarında, 50-59 yaş aralığında olanların puan ortalamasının ($\bar{x}=26.8889$) en yüksek, 60 yaş ve üzeri yaş aralığında olanların puan ortalamasının ($\bar{x}=23.7273$) en düşük olduğu görülmektedir. Varoluşçu eğitim boyutu puan ortalamalarında, 50-59 yaş aralığında olanların puan ortalamasının ($\bar{x}=27.7222$) en yüksek, 30-39 yaş aralığında olanların puan ortalamasının ($\bar{x}=25.4400$) en düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 12
Akademik Unvan Değişkenine Göre Eğitim İnançları

Eğitim İnançları Boyutları	Akademik Unvan	n	\bar{x}	F	p
Daimici	Profesör Doktor	16	23.5000	2.219	.070
	Doçent Doktor	32	27.1875		
	Doktor Öğretim Üyesi	47	27.7660		
	Araştırma Görevlisi	50	27.6400		
	Öğretim Görevlisi	5	22.0000		
Esasici	Profesör Doktor	16	13.5625	2.218	.070
	Doçent Doktor	32	14.3438		
	Doktor Öğretim Üyesi	47	12.5957		
	Araştırma Görevlisi	50	15.2400		
	Öğretim Görevlisi	5	10.8000		
İlerlemeci	Profesör Doktor	16	47.2500	1.536	.195
	Doçent Doktor	32	44.2188		
	Doktor Öğretim Üyesi	47	48.6170		
	Araştırma Görevlisi	50	47.6400		
	Öğretim Görevlisi	5	55.0000		
Yeniden Kurmacı	Profesör Doktor	16	25.5625	.823	.513
	Doçent Doktor	32	24.5000		
	Doktor Öğretim Üyesi	47	25.5532		
	Araştırma Görevlisi	50	24.8800		
	Öğretim Görevlisi	5	28.8000		
Varoluşçu	Profesör Doktor	16	26.9375	.985	.418
	Doçent Doktor	32	24.5625		
	Doktor Öğretim Üyesi	47	26.9574		
	Araştırma Görevlisi	50	26.0000		
	Öğretim Görevlisi	5	29.2000		

Tablo 12 incelendiğinde, akademik unvan değişkenine göre eğitim inançları ölçeği boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Akademik unvan değişkenine göre eğitim inançları boyutları puan ortalamaları incelendiğinde, daimici eğitim boyutu puan ortalamalarında, en yüksek puan ortalamasının doktor öğretim üyesi öğretim elemanlarında ($\bar{x}=27.7660$), en düşük puan ortalamalarının ise öğretim görevlisi öğretim elemanlarında ($\bar{x}=22.0000$) olduğu görülmektedir.

Esasici eğitim boyutu puan ortalamalarında, en yüksek puan ortalamasının araştırma görevlisi öğretim elemanlarında (\bar{x} =15.2400), en düşük puan ortalamasının ise öğretim görevlisi öğretim elemanlarında (\bar{x} =10.8000) olduğu görülmektedir. İlerlemeci eğitim boyutu puan ortalamalarında, en yüksek puan ortalamasının öğretim görevlisi öğretim elemanlarında (\bar{x} =55.0000), en düşük puan ortalamasının ise doçent doktor öğretim elemanlarında (\bar{x} =44.2188) olduğu görülmektedir. Yeniden kurmacı eğitim boyutu puan ortalamalarında, en yüksek puan ortalamasının öğretim görevlisi öğretim elemanlarında (\bar{x} =28.8000), en düşük puan ortalamasının ise doçent doktor öğretim elemanlarında (\bar{x} =24.5000) olduğu görülmektedir. Varoluşçu eğitim boyutu puan ortalamalarında, en yüksek puan ortalamasının öğretim görevlisi öğretim elemanlarında (\bar{x} =29.2000), en düşük puan ortalamasının ise doçent doktor öğretim elemanlarında (\bar{x} =24.5625) olduğu görülmektedir.

Tablo 13

Yürütülen Araştırma Sayısı Değişkenine Göre Eğitim İnançları

Eğitim İnançları Boyutları	n	\bar{x}	F	p	Fark
Daimici	Yok	52	27.9231	1.155	.333
	1-5	56	27.0000		
	6-10	19	26.5789		
	11-15	13	26.3077		
	16 ve üzeri	10	23.2000		
Esasici	Yok	52	15.8269	5.232	.001
	1-5	56	11.9107		
	6-10	19	12.8421		
	11-15	13	16.0000		
	16 ve üzeri	10	14.2000		
İlerlemeci	Yok	52	47.0577	2.945	.022
	1-5	56	50.4107		
	6-10	19	45.2105		
	11-15	13	40.3846		
	16 ve üzeri	10	45.9000		
Yeniden Kurmacı	Yok	52	25.3846	.409	.802
	1-5	56	25.5714		
	6-10	19	25.0000		
	11-15	13	23.5385		
	16 ve üzeri	10	24.9000		
Varoluşçu	Yok	52	25.3269	1.410	.233
	1-5	56	27.7500		
	6-10	19	25.8947		
	11-15	13	24.1538		
	16 ve üzeri	10	25.3000		

Tablo 13 incelendiğinde, yürütülen araştırma sayısı değişkenine göre eğitim inançları ölçeğinde esasici ve ilerlemeci eğitim boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p < .05$). Esasici eğitim boyutundaki farklılığa ilişkin yapılan Scheffe post hoc analizi sonucunda, farklılığın kaynağının 1-5 arasında proje yürüten öğretim elemanlarının ortalamaları ile hiç proje yürütmeyen öğretim elemanları arasındaki farktan kaynaklandığı görülmektedir. İlerlemeci eğitim boyutundaki farklılığa ilişkin yapılan Scheffe post hoc analizi sonucunda, farklılığının kaynağının 1-5 arasında proje yürüten öğretim elemanlarının puan ortalamaları ile 11-15 arasında proje yürüten öğretim elemanları arasındaki farktan kaynaklandığı görülmektedir.

Yürütülen araştırma sayısı değişkenine göre eğitim inançları boyutları puan ortalamaları incelendiğinde, daimici eğitim boyutu puan ortalamalarında, en yüksek puan ortalamasının hiç proje yürütmeyen öğretim elemanlarında (\bar{x} =27.9231), en düşük puan ortalamasının ise 16 ve üzeri proje yürüten öğretim elemanlarında (\bar{x} =23.2000) olduğu görülmektedir. Esasici eğitim inancı boyutu puan ortalamalarında, en yüksek puan ortalamasının 11-15 arasında proje yürüten öğretim elemanlarında (\bar{x} =16.0000), en düşük puan ortalamasının ise 1-5 arasında proje yürüten öğretim elemanlarında (\bar{x} =11.9170) olduğu görülmektedir. İlerlemeci eğitim inancı boyutu puan ortalamalarında, en yüksek

puan ortalamasının 1-5 arasında proje yürüten öğretim elemanlarında (\bar{x} =50.4107), en düşük puan ortalamasının ise 11-15 arasında proje yürüten öğretim elemanlarında (\bar{x} =40.3846) olduğu görülmektedir. Yeniden kurmacı eğitim inancı boyutu puan ortalamalarında, en yüksek puan ortalamasının 1-5 arasında proje yürüten öğretim elemanlarında (\bar{x} =25.5714), en düşük puan ortalamasının ise 11-15 arasında proje yürüten öğretim elemanlarında (\bar{x} =23.5383) olduğu görülmektedir. Varoluşçu eğitim inancı boyutu puan ortalamalarında en yüksek puan ortalamasının 1-5 arasında proje yürüten öğretim elemanlarında (\bar{x} =27.7500), en düşük puan ortalamasının ise 11-15 arasında proje yürüten öğretim elemanlarında (\bar{x} =24.1538) olduğu görülmektedir.

Tablo 14
Yürütülen Tez Sayısı Değişkenine Göre Eğitim İnançları

Eğitim İnançları Boyutları	Yürütülen Tez Sayısı	n	\bar{x}	F	p
Daimici	Yok	66	27.5455	.965	.429
	1-5	36	27.4167		
	6-10	22	25.4545		
	11-15	17	27.2353		
	16 ve üzeri	9	23.8889		
Esasici	Yok	66	14.2576	.345	.847
	1-5	36	13.5000		
	6-10	22	13.5000		
	11-15	17	14.4706		
	16 ve üzeri	9	12.6667		
İlerlemeci	Yok	66	49.2273	1.706	.152
	1-5	36	47.1111		
	6-10	22	45.7273		
	11-15	17	42.2941		
	16 ve üzeri	9	49.2222		
Yeniden Kurmacı	Yok	66	25.4242	.365	.833
	1-5	36	24.7778		
	6-10	22	25.0909		
	11-15	17	24.5882		
	16 ve üzeri	9	26.8889		
Varoluşçu	Yok	66	26.8939	.622	.647
	1-5	36	25.8611		
	6-10	22	25.1818		
	11-15	17	24.8235		
	16 ve üzeri	9	27.5556		

Tablo 14 incelendiğinde, yürütülen tez sayısı değişkenine göre eğitim inançları ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Yürütülen tez sayısı değişkenine göre eğitim inançları ölçeği boyutları puan ortalamaları incelendiğinde, daimici eğitim inancı boyutu puan ortalamalarında, en yüksek puan ortalamasının hiç tez yürütmeyen öğretim elemanlarında (\bar{x} =27.5455), en düşük puan ortalamasının ise 16 ve üzeri tez yürüten öğretim elemanlarında (\bar{x} =23.8889) olduğu görülmektedir.

Esasici eğitim inancı boyutu puan ortalamalarında, en yüksek puan ortalamasının 11-15 arasında tez yürüten öğretim elemanlarında (\bar{x} =14.4706), en düşük puan ortalamasının ise 16 ve üzeri tez yürüten öğretim elemanlarında (\bar{x} =12.6667) olduğu görülmektedir. İlerlemeci eğitim inancı boyutu puan ortalamalarında, en yüksek puan ortalamasının hiç tez yürütmemiş öğretim elemanlarında (\bar{x} =49.2273), en düşük puan ortalamasının ise 11-15 arasında tez yürüten öğretim elemanlarında (\bar{x} =42.2943) olduğu görülmektedir. Yeniden kurmacı eğitim inancı boyutu puan ortalamalarında, en yüksek puan ortalamasının 16 ve üzeri sayıda tez yürüten öğretim elemanlarında (\bar{x} =26.8889), en düşük puan ortalamasının ise 11-15 arasında tez yürüten öğretim elemanlarında (\bar{x} =24.5882) olduğu görülmektedir. Varoluşçu eğitim inancı boyutu puan ortalamalarında en yüksek puan ortalamasının 16 ve üzeri sayıda tez yürüten öğretim elemanlarında (\bar{x} =27.5556), en düşük puan ortalamasının ise 11-15 arasında tez yürüten öğretim elemanlarında (\bar{x} =24.8235) olduğu görülmektedir.

Tablo 15

İhtiyaç Belirleme Eğilimleri ile Eğitim İnançları Arasındaki İlişki

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1)Analitik Yaklaşım Eğilimi									
2)Betimsel Yaklaşım Eğilimi	.615**								
3)Farklar Yaklaşımı Eğilimi	-	-							
4)Demokratik Yaklaşım Eğilimi	-.332**	-.221**	-						
5)Daimici Eğitim	.269**	.196*	-	-.270**					
6)Esasici Eğitim	.290**	.258**	-.234**	-.118	.211**				
7)İlerlemeci Eğitim	-.244**	-.285**	-	-	-	-.612**			
8)Yeniden Kurmacı Eğitim	-.279**	-.363**	-	.201*	-	-.470**	.788**		
9)Varoluşçu Eğitim	-.246**	-.302**	.161*	-	-	-.612**	.864**	.748**	

Tablo 15 incelendiğinde, ihtiyaç belirleme eğilimleri ile eğitim inançları arasındaki ilişkide; *Analitik yaklaşım* eğilimi ile daimici eğitim inançları arasında pozitif yönlü, düşük kuvvette anlamlı bir ilişki ($p<.05$, $r=.269$); esasici eğitim inançları arasında pozitif yönlü, düşük kuvvette anlamlı bir ilişki ($p<.05$, $r=.290$); ilerlemeci eğitim inançları arasında negatif yönlü düşük kuvvette anlamlı bir ilişki ($p<.05$, $r=-.244$); yeniden kurmacı eğitim inançları arasında negatif yönlü düşük kuvvette anlamlı bir ilişki ($p<.05$, $r=-.279$); varoluşçu eğitim inançları ile ise arasında negatif yönlü düşük kuvvette anlamlı bir ilişki ($p<.05$, $r=-.246$) olduğu görülmektedir.

Betimsel yaklaşım ile daimici eğitim inançları arasında pozitif yönlü, düşük kuvvette anlamlı bir ilişki ($p<.05$, $r=.196$); esasici eğitim inançları arasında pozitif yönlü, düşük kuvvette anlamlı bir ilişki ($p<.05$, $r=.258$); ilerlemeci eğitim inançları arasında negatif yönlü düşük kuvvette anlamlı bir ilişki ($p<.05$, $r=-.285$); yeniden kurmacı eğitim inançları arasında negatif yönlü orta kuvvette anlamlı bir ilişki ($p<.05$, $r=-.363$); varoluşçu eğitim inançları ile ise arasında negatif yönlü orta kuvvette anlamlı bir ilişki ($p<.05$, $r=-.302$) olduğu görülmektedir.

Farklar yaklaşımı ile varoluşçu eğitim inançları arasında pozitif yönlü düşük kuvvette anlamlı bir ilişki olduğu ($p<.05$, $r=.161$); esasici eğitim inançları arasında negatif yönlü, düşük kuvvette ($p<.05$, $r=-.234$), anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Demokratik yaklaşım ile yeniden kurmacı eğitim inançları arasında pozitif yönlü, düşük kuvvette anlamlı bir ilişki olduğu ($p<.05$, $r=.201$), daimici eğitim inançları arasında negatif yönlü, düşük kuvvette, anlamlı bir ilişki ($p<.05$, $r=-.270$); esasici eğitim inançları arasında negatif yönlü, düşük kuvvette, anlamlı bir ilişki ($p<.05$, $r=-.118$) olduğu görülmüştür.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Program Geliştirmede İhtiyaç Belirleme Eğilimleri Envanteri boyutları puan ortalamaları incelendiğinde, en yüksek puan ortalamasının betimsel yaklaşım eğiliminde, en düşük puan ortalamasının ise demokratik yaklaşım eğiliminde olduğu görülmüştür. Diğer bir ifade ile çalışma grubunda bulunan öğretim elemanlarının, görece ihtiyaç belirleme yaklaşımlarından betimsel yaklaşımı tercih ettiği ifade edilebilir. Çalışma grubunda bulunan öğretim elemanları demokratik yaklaşımı en az tercih etmişlerdir. Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey (2014) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının betimsel yaklaşımı daha verimli buldukları saptanmıştır. Yazıcı'nın (2017) yaptığı araştırmaya göre müzik öğretmenliği bölümünde eğitim-öğretim görmekte olan öğretmen adaylarının yeğleyişleri de betimsel yaklaşımı desteklemektedir. İlgili alanyazın tarandığında İhtiyaç Belirleme Eğilimleri'nden betimsel yaklaşımın yeğlendiği ve bu yaklaşımın eğitim programlarını şekillendirmesi gerektiği savunulmuştur. Günümüzde Türk Eğitim Sistemi'nin vizyonu ve misyonu, merkezîyetçi bir eğitim anlayışını içermesinden dolayı, betimsel yaklaşımı eğitim-öğretimi işe koşan kişilerin benimsemesinin normal olabileceği düşünülmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre ihtiyaç belirleme eğilimleri incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Cinsiyete göre ihtiyaç belirleme eğilimleri boyutları puan ortalamaları incelendiğinde kadınların farklar ve demokratik yaklaşım boyutlarında puan

ortalamalarının yüksek olduğu, erkeklerin puan ortalamalarının ise analitik ve betimsel yaklaşım boyutlarında yüksek olduğu görülmüştür. Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey (2014) tarafından yürütülen bir araştırmada cinsiyet değişkeninin, ihtiyaç belirleme eğiliminde etkili olduğu saptanmıştır. Aybek ve Aslan (2017) yaptıkları araştırmada cinsiyet faktörünün, ihtiyaç belirleme eğilimlerini etkilediğini ortaya koymuşlardır. Kadınların demokratik yaklaşımı benimsemesinin toplumsal cinsiyet eşitsizliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Eğitim İnançları Ölçeği puan ortalamaları incelendiğinde, en yüksek puan ortalamasının varoluşçu eğitim inançları boyutunda olduğu, en düşük puan ortalamasının ise esasici eğitim inançları boyutunda olduğu görülmüştür. Diğer bir ifade ile çalışma grubunda bulunan öğretim elemanlarının, görece varoluşçu eğitim yaklaşımını benimsedikleri ifade edilebilir. Çalışma grubunda bulunan öğretim elemanlarının esasici eğitim inancını benimsemedikleri, bunun yerine varoluşçu eğitim anlayışını yeğledikleri saptanmıştır. Yazıcı (2017) tarafından yapılan araştırmada Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerinden seçilen öğretmen adaylarının da varoluşçu eğitim inancını yeğledikleri görülmüştür. İlgili alanyazına bakıldığında öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve akademisyenlerin varoluşçu eğitim inancını benimsedikleri görülmüştür. Öğrenciyi merkeze alan ve daha özgürlükçü bir yapıya sahip olan varoluşçu eğitim inancının benimsenmesi; yaratıcı düşünmeye önem veren, eğitim anlayışı için uygun olduğu düşünülmektedir.

Yaş değişkenine göre ihtiyaç belirleme eğilimleri incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Yaş değişkenine göre ihtiyaç belirleme eğilimleri puan ortalamaları incelendiğinde analitik ve betimsel yaklaşımda en yüksek puan ortalamasının 20-29 yaş aralığındaki öğretim elemanlarında, en düşük puan ortalamasının ise 60 yaş ve üzeri öğretim elemanlarında olduğu; farklar yaklaşımında en yüksek puan ortalamasının 60 yaş ve üzeri öğretim elemanlarında, en düşük puan ortalamasının ise 50-59 yaş aralığındaki öğretim elemanlarında olduğu; demokratik yaklaşımda en yüksek puan ortalamasının 60 yaş ve üzeri öğretim elemanlarında olduğu, en düşük puan ortalamasının ise 30-39 yaş aralığındaki öğretim elemanlarında olduğu görülmüştür. Veriler incelendiğinde yaş faktörünün ihtiyaç belirleme eğilimleri üzerinde herhangi bir etkisinin bulunmadığı görülmektedir. Yaş değişkenine göre eğitim inançlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Yaş değişkenine göre eğitim inançları ölçeği puan ortalamaları incelendiğinde, daimici ve yeniden kurmacı eğitim boyutlarında en yüksek puan ortalamasının 50-59 yaş aralığındaki öğretim elemanlarında, en düşük puan ortalamasının 60 yaş ve üzeri öğretim elemanlarında olduğu; esasici eğitim boyutunda en yüksek puan ortalamasının 20-29 yaş aralığında, en düşük puan ortalamasının 40-49 yaş aralığında olduğu; ilerlemeci eğitim boyutunda en yüksek puan ortalamasının 20-29 yaş aralığında, en düşük puan ortalamasının 60 yaş ve üzeri öğretim elemanlarında; varoluşçu eğitim boyutunda ise en yüksek puan ortalamasının 50-59 yaş aralığında, en düşük puan ortalamasının ise 30-39 yaş aralığında olduğu görülmüştür. Biçer ve Özel (2013) tarafından yürütülen araştırmada, demografik değişkenlerin ihtiyaç belirleme eğilimleri üzerinde herhangi bir etkisinin bulunmadığı ortaya konulmuştur. Saptanan verilere bakıldığında yaş değişkeninin eğitim inançlarına anlamlı bir etkisinin bulunmadığı görülmektedir. Akademik unvan değişkenine göre ihtiyaç belirleme eğilimleri puan ortalamaları incelendiğinde, analitik ve betimsel yaklaşımda en yüksek puan ortalamasının araştırma görevlilerinde, en düşük puan ortalamasının öğretim görevlilerinde olduğu; farklar yaklaşımında en yüksek ortalamasının öğretim görevlilerinde, en düşük ortalamasının araştırma görevlilerinde olduğu; demokratik yaklaşımda ise en yüksek ortalamasının profesör doktorlarda, en düşük ortalamasının ise araştırma görevlilerinde olduğu görülmüştür. Ülkemizde farklı yıllarda farklı eğitim programları kullanıldığı için akademisyenler, farklı eğitim programına göre yetişmiştir. Eğitim programlarının değişiklik göstermesi bireylerin üzerinde farklı etki gösterebilmektedir. Araştırma görevlileri yaşça diğer unvana sahip akademisyenlerden küçük olduğu için daha çağdaş bir eğitim programı içerisinde yetiştikleri için analitik ve betimsel gibi geleneksel olmayan, modern bir yaklaşımı benimsedikleri düşünülmektedir. Yaşça büyük olan ve geleneksel eğitim programlarına göre yetişen profesörlerin bu yüzden daha geleneksel yaklaşımları benimsedikleri düşünülmektedir.

Yürütülen araştırma projesi sayısı değişkenine göre ihtiyaç belirleme eğilimleri puan ortalamaları incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Yürütülen araştırma projesi sayısı değişkenine göre ihtiyaç belirleme eğilimleri puan ortalamaları incelendiğinde, analitik yaklaşımda en yüksek puan ortalamasının 1-5 arasında projeye sahip olan öğretim elemanlarında, en düşük puan ortalamasının 16 ve üzeri projesi olan öğretim elemanlarında olduğu;

betimsel yaklaşımda en yüksek puan ortalamasının 1-5 arasında projeye sahip olan öğretim elemanlarında, en düşük puan ortalamasının 6-10 arasında projeye sahip olan öğretim elemanlarında olduğu; esasici eğitimde ise en yüksek puan ortalamasının araştırma görevlilerinde, en düşük puan ortalamasının ise öğretim görevlilerinde olduğu görülmektedir. Yürütülen proje sayısı arttıkça çağdaş eğitim yaklaşımlarından uzaklaşıldığı, yürütülen proje sayısı düştükçe de çağdaş eğitim yaklaşımlarına yaklaşıldığı saptanmıştır. Sonucun bu şekilde çıkmasının sebeplerinden birinin, yürütülen proje sayısı ile akademisyenlerin yaş ortalamalarının doğru orantılı olması, dolayısıyla yaşça küçük olan akademisyenlerin çağdaş eğitim yaklaşımlarıyla yetişmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırma görevlilerinin yaşça diğer akademisyenlerden küçük olduğu düşünülürse, esasicilik gibi geleneksel bir eğitim yaklaşımını benimsemelerinin bu çıkarım ile çeliştiği düşünülmektedir.

Yürütülen tez sayısı değişkenine göre ihtiyaç belirleme eğilimleri incelendiğinde analitik ve demokratik yaklaşım boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Farklılıkların kaynağına ilişkin yapılan analizlerden anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır. Yürütülen tez sayısı değişkenine göre ihtiyaç belirleme eğilimleri incelendiğinde betimsel ve farklar yaklaşımında en yüksek puan ortalamalarının 1-5 arasında tez yürüten öğretim elemanlarına, en düşük puan ortalamalarının 11-15 arasında tez yürüten öğretim elemanlarına ait olduğu görülmektedir. Yürütülen tez sayısı bakımından daha tecrübeli akademisyenlerin farklar yaklaşımını ve analitik yaklaşımı benimsemediği, daha çok demokratik yaklaşımı benimsediği; yürütülen tez sayısı bakımından görece daha tecrübesiz olan akademisyenlerin betimsel, analitik ve farklar yaklaşımını daha çok benimsediği, demokratik yaklaşımı reddettiği araştırmanın bulguları arasındadır.

Cinsiyet değişkenine göre eğitim inançları ölçeği boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Cinsiyete göre eğitim inançları alt boyutları incelendiğinde esasici, yeniden kurmacı, varoluşçu, ilerlemeci eğitim boyutlarında kadınların puan ortalamalarının yüksek olduğu, daimici eğitim inancı boyutunda ise erkeklerin puan ortalamasının yüksek olduğu görülmüştür. Aybek ve Aslan (2017) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının daimici eğitim anlayışını benimsemediklerini saptamıştır.

Akademik unvan değişkenine göre eğitim inançları incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Akademik unvan değişkenine göre eğitim inançları puan ortalamaları incelendiğinde, ilerlemeci, yeniden kurmacı ve varoluşçu eğitim inancı boyutu puan ortalamalarında en yüksek puan ortalamalarının öğretim görevlilerinde, en düşük puan ortalamalarının doçent doktorlarda olduğu; esasici eğitimde ise en yüksek puan ortalamasının araştırma görevlilerinde, en düşük puan ortalamasının ise öğretim görevlilerinde olduğu görülmektedir. Esasicilik gibi geleneksel bir eğitim inancını çağdaş eğitim programına göre yetişen genç araştırma görevlilerinin yeğlemesi ve aynı araştırma görevlilerinin bir önceki maddede çağdaş yaklaşımlardan betimsel ve analitik yaklaşımı benimsemesi bir çelişki doğurduğu düşünülmektedir.

Yürütülen araştırma projesi sayısına göre eğitim inançları incelendiğinde esasici ve ilerlemeci eğitimde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Farklılığa ilişkin yapılan analizde, esasici eğitimde farklılığın proje yürütmeyen öğretim elemanları ile 1-5 arasında proje yürüten öğretim elemanları arasındaki farktan; ilerlemeci eğitimdeki farklılığın ise 1-5 arasında proje yürüten öğretim elemanları ile 11-15 arasında proje yürüten öğretim elemanlarından kaynaklandığı görülmektedir. Yürütülen araştırma projesi sayısına göre eğitim inançlarında varoluşçu eğitim inancı puan ortalamalarında en yüksek puan ortalamasının 1-5 arasında proje yürüten öğretim elemanlarında, en düşük puan ortalamasının 11-15 arasında proje yürüten öğretim elemanlarında olduğu; daimici eğitim inancı boyutu puan ortalamalarında en yüksek puan ortalamasının hiç proje yürütmeyen öğretim elemanlarında, en düşük puan ortalamasının 16 ve üzeri proje yürüten öğretim elemanlarında olduğu; esasici eğitim inancı boyutunda en yüksek puan ortalamasının 11-15 arasında proje yürüten öğretim elemanlarında, en düşük puan ortalamasının ise 1-5 arasında proje yürüten öğretim elemanlarında olduğu görülmüştür. Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz (2012) tarafından yürütülen çalışmada öğretmenlerin daimici ve esasici eğitim anlayışına uzak oldukları, varoluşçu eğitim anlayışına daha yakın olduğu saptanmıştır. Çelik ve Orçan (2016) tarafından yürütülen bir çalışmada Eğitim Felsefesi dersinin öğretmen adayları tarafından benimsenen eğitim felsefeleri üzerinde

etkisinin olup olmadığı ve demografik değişkenlerin bu inançlar üzerinde etkisinin olup olmadığı araştırılmış ve öğretmen adaylarının büyük bir kısmı varoluşçu anlayışı yeğleyip esasici anlayışı reddetmiştir. Sonuçlar, yürütülen araştırma projesi sayısı ile yaş değişkeninin doğru orantılı olduğu düşünüldüğünde, az sayıda araştırma projesi yürüten akademisyenlerin varoluşçu gibi özgürlükçü eğitim anlayışını benimsemelerinin yetiştikleri çağdaş eğitim yaklaşımından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çok sayıda araştırma projesi yürüten akademisyenlerin daimici gibi geleneksel bir eğitim anlayışına uzak olmaları ise zaman içerisinde geleneksel yaklaşımı verimsiz bulmaları ya da geleneksel yaklaşımlardan esasiciliği benimsemiş olasılarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Yürütülen tez sayısı değişkenine göre eğitim inançlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Puan ortalamaları incelendiğinde, yeniden kurmacı eğitim inancı boyutu ve varoluşçu eğitim inancı boyutunda en yüksek puan ortalamalarının 16 ve üzeri tez yürüten öğretim elemanlarına, en düşük ortalamaların 11-15 arası tez yürüten öğretim elemanlarına ait olduğu; daimici eğitim inancı boyutunda en yüksek puan ortalamasının hiç tez yürütmeyen öğretim elemanlarına, en düşük puan ortalamasının 16 ve üzeri tez yürüten öğretim elemanlarına ait olduğu; esasici eğitim inancı boyutunda en yüksek puan ortalamasının 11-15 arası tez yürüten öğretim elemanlarına, en düşük puan ortalamasının 16 ve üzeri tez yürüten öğretim elemanlarına ait olduğu; ilerlemeci eğitim inancı boyutunda ise en yüksek puan ortalamasının hiç tez yürütmeyen öğretim elemanlarına, en düşük puan ortalamasının ise 11-15 arası tez yürüten öğretim elemanlarına ait olduğu görülmektedir.

Betimsel yaklaşım ile daimici ve esasici yaklaşım arasında pozitif yönlü, düşük kuvvette bir ilişki olduğu; ilerlemeci, yeniden kurmacı ve varoluşçu eğitim arasında ise negatif yönlü orta kuvvette bir ilişki olduğu görülmüştür. Sivacı (2017) tarafından yürütülen bir çalışmada öğretim üyelerinin program geliştirmede ihtiyaç belirleme eğilimlerini belirlemiştir. Bu çalışmanın sonucuna göre sırasıyla; analitik yaklaşım, betimsel yaklaşım, demokratik yaklaşım ve farklar yaklaşımının güvenilirlik katsayısı sonucuna ulaşılmıştır. Bir önceki maddede ulaşılan sonucun bir benzerine ise bu maddede ulaşılmıştır.

Demokratik yaklaşım ile yeniden kurmacılık arasında pozitif yönlü, düşük kuvvette bir ilişki olduğu, daimici ve esasici eğitim inancı arasında negatif yönlü, düşük kuvvette bir ilişki olduğu görülmüştür. Demokratik yaklaşımı benimseyen akademisyenler aynı zamanda yeniden kurmacılığı da benimsemiştir. Fakat esasici ve daimici anlayışa bakıldığında aralarında zıt yönlü bir ilişkinin bulunması, her iki eğitim inancının da geleneksel olmasından ötürü çelişki yarattığı düşünülmektedir.

Araştırmanın bulgularına göre öğretim elemanları görece varoluşçu eğitim anlayışını benimsemiş, esasici eğitim anlayışını ise reddetmiştir. Her iki yaklaşımın da çağdaş eğitim anlayışı olması ve akademisyenlerin esasiciliği reddetmesi kafalarda soru işareti bırakmıştır. Sonucun bu şekilde çıkmasının nedenleri yeni bir araştırma konusu doğurmaktadır. Akademisyenlerin çağdaş eğitim inancı yerine geleneksel eğitim inancını benimsemelerinin nedenleri başka bir çalışmanın konusu olabilir. Betimsel yaklaşım ile esasici ve daimi yaklaşım arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olması akademisyenlerin arada kalmışlığının bir göstergesi olarak nitelenebilir. Araştırmanın bir diğer sonucu ise daimicilik ve esasiciliğin arasında negatif yönlü bir ilişkinin bulunmasıdır. Bu sonuca göre geleneksel iki anlayış arasında bir kutuplaşmanın olduğu, geleneksel eğitim inancını benimseyen akademisyenlerin de bu kutuplaşmaya katıldıklarının göstergesidir. Yapılacak olan yordama çalışmalarında bu farklılıkların sebebi açıklanabilir.

Yazarların Katkı Oranı

Bu makaleye birinci yazarın %50, ikinci yazarın %50 oranında katkısı vardır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum yoktur.

Açıklamalar: Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde tamamladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Kaynaklar

- Adıgüzel, O. C. (2016). *Eğitim programlarının geliştirilmesinde ihtiyaç analizi el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alkın-Şahin, S., Tunca, N. ve Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 13(4), 1473-1492.
- Altınkurt, Y., Yılmaz, K. ve Aytunga, O. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 1-19.
- Aybek, B. ve Aslan, S. (2017). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16(2), 373 – 385.
- Bhattacharjee, A. (2012). *Social science research: Principles, methods, and practices*. Florida, USA: USF Tampa Library Open Access Collections.
- Biçer, H. ve Özel, A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 9(3), 229-242.
- Brandt, R. S. (2000). *Education in a New Era. 2000 ASCD Yearbook*. Beauregard St. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brown, J. D. (1995). *The elements of language curriculum: A systematic approach to program development*. Boston: Heinle & Heinle Press
- Çalışkan, N. ve Çangal, Ö. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Bosna-Hersek örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 310-324.
- Çelik, R. ve Orçan, F. (2016). Öğretmen adaylarının eğitim inançları üzerine bir çalışma. *Eğitimde Kuram Ve Uygulama*, 12(1), 63-77.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dewey, J. and Başman, H. A. (2008). *Okul ve toplum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğanay, A. ve Mediha, S. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi “öğretmenlerin eğitim felsefeleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 1-14.
- Duman, B. (2008). Öğrencilerin benimsedikleri eğitim felsefeleriyle kullandıkları öğrenme strateji ve öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 203-224.
- Ergün, M. (2009). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2009). *İhtiyaç analizi ve delphi tekniği; öğretmenlerin eğitim ihtiyacını belirleme örneği*. www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/264.pdf adresinden 18.03.2017 tarihinde edinilmiştir.
- Karslı, M. D. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Kılıç, S. (2013). Sampling methods. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), 44-46.
- Küçükahmet, L. (1992). *Hizmetiçi eğitim (teori ve uygulamaları)*. Ankara: G.Ü. İletişim Fakültesi Yayınları.
- Küyel, M. T. (1976). *Türkiye 'de cumhuriyet döneminde felsefe eylemi*. Ankara: AÜ Yayınları.
- Moss, G. and Lee, C. J. (2010). A critical analysis of philosophies of education and INTASC standards in teacher preparation. *The International Journal of Critical Pedagogy*, 3(2), 25.
- Price, C. P., Jhangiani, R. S., Chiang, I. A., Leighton, D. C. and Cuttler, C. (2017). *Research methods in psychology (3rd american edition)*. Retrieved from <https://opentext.wsu.edu/carriecuttler/> in 25.04.2019.
- Price, C. P., Jhangiani, R. S. and Chiang, I. A. (2015). *Research methods in psychology (2nd canadian editon)*. Retrieved from www.opentextbc.ca/researchmethods in 25.04.2019.
- Saylor, J. G. Alexanderw, M. and Lewis, A.J. (1981). *Curriculum plannig for beter learning, holt, rinehart and Winston*. New York : Holt. Rinehart & Winston
- SIVACI, S. Y. (2016, 5-8 Mayıs). *Program geliştirmede ihtiyaç belirleme eğilimi envanterinin geliştirilmesi*. http://congress.eab.org.tr/2016/media/2016_ozet_kitap.pdf adresinden 18.03.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Sivacı, S. Y. (2017). Study of need determination tendency of associates on program development. *Journal of Current Researches on Educational Studies*, 7(1), 87-96.
- Sönmez, V. (2002). *Eğitimin felsefi temelleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2009) *Öğretmen Elkitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taymaz, H. (1981). *Hizmet içi eğitim*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Türk Dil Kurumu. (2019). *İhtiyaç*. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.58f8d14cd5ae14.43203708 adresinden 10 Mart 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Westfall, L. (2009). *Sampling methods*. Retrieved from <https://www.westfallteam.com/sites/default/files/papers/Sampling%20Methods.pdf> in 18.03.2017.
- Yazıcı, T. (2017). Müzik öğretmeni adaylarının eğitim felsefesi inançları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 1-16.
- Yılmaz, K. Altınkurt, Y. ve Çokluk, Ö. (2011). Eğitim İnançları Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 335-350.
- Yokuş, T. (2014). Müzik öğretmeni adaylarının eğitime öğretme öz-yeterlikleri açısından değerlendirilmesi. *SED-Sanat Eğitimi Dergisi*, 2(2), 43-56.

Extended Abstract

Introduction

There are deficiencies or deficits that can be eliminated by appropriate educational activities between the situation in need of education and the desired situation (Demirel, 2015; Küçükahmet, 1992; Taymaz, 1981). The efficiency of the training effectiveness depends on the correct determination of the training need. Because the goals consistent with the need for education can create real and durable teaching goals for the individual. When these definitions in the literature are examined, the philosophy of education can be defined as thinking systematically in order to achieve the desired goals in education. In this research, as educational philosophies; Permanentism, Essentialism, Progressivism, Reconstructivism and Existentialism are discussed. In this context, the aim of the study is to determine the relationship between the instructors' needs-determination tendencies and educational philosophy beliefs and to examine them in terms of various variables.

Method

The model of the research is a correlative research model due to the examination of the relationship between needs determination tendencies and educational objectives. Correlational research is a kind of non-experimental research where the researcher measures two variables and evaluates the statistical relationship (i.e. correlation) between them, with little or no effort to control external variables. The study group of the research consists of teaching staff selected by appropriate sampling method. It has been implemented online over the internet, taking into account the cost and time issue of data collection in different cities. In the research, the "Needs Determination Tendencies in Program Development Inventory" developed by Sivacı (2016), the "Educational Beliefs Scale" developed by Yılmaz, Altinkurt and Çokluk (2011) and the "Personal Information Form" developed by the researcher were used as data collection tools. The Needs Determination Tendencies Inventory in Program Development was developed by Sivacı (2016). The inventory consists of Analytical Approach, Descriptive Approach, Democratic Approach and Differences Approach subscales. There are a total of 12 items in the scale. It is based on ranking. Increasing scores indicate an increase in trend. The highest score that can be obtained from each section is 4, the lowest score is 1. The first item of each chapter includes the Analytical Approach, the second item is Descriptive Approach, the third item is the Differences Approach, and the fourth item is about the Democratic Approach. When ranking in each section, 1. Preferences are calculated over 4 points, 2. Preferences 3 points, 3. Preferences 2 points, 4. Preferences are calculated over 1 point. Analytical Approach subscale .54; Descriptive Approach subscale .51; The Differences Approach subscale has a reliability coefficient of .44 and the Democratic Approach subscale .49. The scale aims to determine the needs determination tendencies of faculty members in curriculum development (Sivacı, 2017). In this study, it was seen that the analytical approach subscale had a reliability coefficient of .85, the descriptive approach subscale, .83, the difference approach subscale .73, and the democratic approach subscale .77. Educational Beliefs Scale was developed by Yılmaz, Altinkurt, and Çokluk (2011). It was applied on a sample of 459 people, 154 teachers and 305 prospective teachers. As a result of the exploratory factor analysis; It was determined that it consists of five sub-dimensions including Permanent, Essentialist, Progressive, Reconstructive and Existentialist Educational philosophies and 40 five-point likert type items. The factor load values of the items in the scale in question are between .42 and .74; Item total correlations were between .22 and .90; The reliability coefficients vary between .70 and .91. In addition, the five-factor structure of the scale was verified by confirmatory factor analysis. In this study, it is seen that the reliability coefficients are .83 in the permanent education dimension, .87 in the essentialist education dimension, .92 in the progressive education dimension, .82 in the reconstructive education dimension and .90 in the existential education dimension.

Findings

As a result of the study, when the average of the Needs Assessment Tendencies Inventory is analyzed, it is observed that the highest means tend to descriptive approach and the lowest scores tend to be democratic. When the mean values of Educational Beliefs Scale are examined, it is seen that the highest averages are in the dimension of existentialist education beliefs and the lowest means are in the dimension of progressive education beliefs. There was a positive, low-power relationship between democratic approach and reconstruction. There was a negative, low-power relationship between democratic approach and permanent and essential education. In other words, it can be said that those who adopt analytical and descriptive need determination approach adopt the beliefs of permanent and education, those who adopt the difference approach have existentialist education beliefs, and those who adopt a democratic approach adopt re-education beliefs.

Conclusion, Discussion and Recommendations

There is a positive, low-strength relationship between the descriptive approach and the perpetual and essentialist approach; On the other hand, it has been observed that there is a negative moderate-strength relationship between progressive, reconstructive and existential education. In a study conducted by Sivacı (2017), it determined the needs determination tendencies of faculty members in program development. According to the results of this research; Reliability coefficient of analytical approach, descriptive approach, democratic approach and differences approach was concluded. A similar result of the previous item is reached in this article.

There is a positive low-power relationship between the differences approach and the existential approach; It has been observed that there is a negative, low-strength relationship between essentialism. Accordingly, it was concluded that the academicians who adopted the existentialist education approach rejected the essentialist education belief. The reason for the adoption of existential education belief in a developing world where ideas are important is that it frees students.

It was observed that there is a positive, low-strength relationship between democratic approach and reconstructionism, and a negative, low-strength relationship between permanent and essentialist education beliefs. Academics, who adopt a democratic approach, have also adopted re-fiction. It is thought that it is normal for academics who adopt reconstruction to adopt a democratic approach at the same time due to the contemporary and co-usability of both approaches. However, when looking at the essentialist and perennial understanding, it is thought that the existence of an opposite relationship between them creates a contradiction because both educational beliefs are traditional.

According to the findings of the study, the teaching staff adopted the relatively existential understanding of education, and rejected the essentialist understanding of education. The fact that both approaches are contemporary education understanding and academicians' rejection of essentialism left a question mark in the minds. The reasons for the result in this way create a new research topic. It is thought that the determination of a positive relationship between the academicians who adopt the belief of permanent and essential education is due to the fact that both beliefs are traditional education beliefs. Another result of the study is that there is a negative relationship between perennialism and essentialism. According to this result, it is an indication that there is a polarization between the two traditional conceptions and that the academicians who adopt the traditional education belief also participate in this polarization. The reason for these differences can be explained in the predictive studies.

CHP Yardım Sandığının Kurulması ve Lağvedilmesi

Ahmet İLYAS
Batman Üniversitesi
ahmetilyas@hotmail.com
ORCID ID:0000-0001-9578-9160

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.694617

Geliş Tarihi: 26.02.2020

Revize Tarihi: 15.02.2021

Kabul Tarihi: 25.02.2021

Atf Bilgisi

İlyas, A. (2021). CHP yardım sandığının kurulması ve lağvedilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 85-98.

ÖZ

İkinci Dünya Savaşı'na Türkiye fiili olarak girmemesine rağmen, savaşa girmiş bir ülke kadar ciddi sıkıntı yaşadı. Çünkü üretici konumunda olan çalışan nüfus, bir anda silah altına alınmıştır. Silah altına alınan çalışan nüfus artık tüketici hale geldi. Savaşın getirmiş olduğu yıkım sadece fiziksel değildi. Zihinsel bir yorgunluğu da beraberinde getirmişti. Bilhassa savaş sırasında ithalatın çok pahalı olması hasebiyle ülke ekonomisi durma noktasındaydı. Ancak yine de Türkiye bu dönemde kendi kendine yeten bir ülke haline gelmeye çalıştı. Öyle ki bu durum yaşam için sadece gerekli olan gıda ve tüketim mallarının tükenmesine sebep oldu. Devlet, bu hızlı tükeniş karşısında çıkarmış olduğu kanunlarla halka yardım etmeye çalıştıysa da başarılı olamadı. Bu süre zarfında istifçilik karaborsacılık da yaygınlaşmaya başladı. Bu çalışmada dünya savaşının getirmiş olduğu sosyal ve ekonomik sorunların azaltılması amacıyla Cumhuriyet Halk Partisi (CHP) Genel Sekreterliğine bağlı yardım sandığını konu almaktadır. Yardım sandığı kendisine üye olan kişilerin ekonomik sorunlarına yardımcı olmaya çalışırken, öte yandan parti içi duygusallık düzeyinin de artırılmasına yardımcı olmaya çalışmıştır. Çalışmada yardım sandığına başvuran kişilerin hangi sebeple başvuru yaptığı da özellikle değinilmiştir. Ayrıca yaklaşık on yıl boyunca çalışmalarını sürdüren yardım sandığının her yıl düzenli olarak yaptığı toplantı ve değerlendirmeler de bu çalışmanın içeriğinde yer almaktadır. Çalışmanın son kısmında yaşanan iktidar değişikliği birlikte yardım sandığının kapatılması ve üyelerin birikimlerini yardım sandığından alması da bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: CHP, yardım sandığı, genel sekreterlik, ikinci dünya savaşı.

Rpp's Help Fund Estaplisment And Closing

ABSTRACT

Turkey entered World War II, although as the actual, serious difficulties have lived up to a country at war. Because the working population, who is a producer, is immediately under armament. The recruited working population has now become a consumer. The destruction brought by the war was not just physical. It brought with it a mental fatigue. Especially during the war, imports were stopped due to the fact that it was too expensive. Turkey tried to just come into a country self-sufficient in this period. So much so that this caused the depletion of food and consumer goods necessary for life. Although the state tried to help the people with the laws it had made against this rapid exhaustion, it was not successful. During this time, hoarding began to become widespread. This study focuses on the RPP General Secretariat aid fund to reduce the social and economic problems brought by the world war. While trying to help the economic problems of the members of the aid fund, he also tried to help increase the level of emotionality within the party. In the study, the reason for which the applicants applied to the aid fund applied was also specifically mentioned. In addition, the meetings and evaluations held regularly every year by the aid fund, which has been working for about ten years, are also included in the content of this study. In the last part of the study, the change in power was closed together with the aid chest and the members got their savings from the aid fund.

Keywords: RPP, aid fund, general secretariat, second world war.

Giriş

Mondros Ateşkes Antlaşması'nın imzalanmasıyla birlikte Anadolu, İtilaf Devletleri tarafından işgal edilmeye başlanmıştır. İşgaller karşısında halk kendini korumak amacıyla Kuvay-ı Milliye denen milis güçler oluşturmuşlardır. Diğer taraftan birçok vilayette de Müdafaa-i Hukuk Cemiyetleri teşekkül ettirilmiştir. Bu cemiyetler, halkın işgallere karşı bilinçlenmesinde önemli bir vazifeyi üstlendiler. Samsun'da Müslüman ile Rum ahali arasındaki silahlı çatışma üzerine İngilizler, bölgede sükunetin sağlanması ve silahların toplanmasını Osmanlı Devleti'nden istediler. Devleti Aliyye de buraya sükunetin sağlanması ve silahların toplanması amacıyla Mustafa Kemal Paşa'yı gönderdi. Mustafa Kemal, Samsun'a ulaştıktan sonra mücadele fikrini halka aşılama amacıyla Havza

Genelgesi'ni yayınlamış akabinde Amasya Genelgesi ilan edilmiş, Erzurum ile Sivas Kongrelerini gerçekleştirmiştir. Bu kongreler neticesinde oluşturulan Heyet-i Temsiliye bir hükümet gibi hareket ederek temsil ruhunun devam etmesine yönelik önemli bir vazifeyi üstlenmiştir. Heyet-i Temsiliye Ankara'ya geldikten sonra İstanbul Hükümeti ile yapılan görüşmeler ışığında İstanbul'da Meclis'in açılması çalışmalarını üstlendi. Yapılan seçimler sonrasında İstanbul'da Meclis-i Mebusan İstanbul'da toplandı. Osmanlı Mebusan Meclisi İstanbul'da açıldıktan sonra alınan Misak-i Milli kararları neticesinde 16 Mart 1920 tarihinde Osmanlı başkenti İstanbul, İtilaf Devletlerince işgal edilince Mustafa Kemal Paşa, Ankara'da kurucu ve milli bir meclis açmak için ordu komutanları ile valilere telgraf gönderdi. Yapılan seçimler neticesinde 23 Nisan 1920 yılında Ankara'da Büyük Millet Meclisi açıldı.

İstiklal Harbi'nin yürütülmesinde önemli bir görevi üstlenen birinci meclis, devletin kurtarılması ve kurulmasında mücadele verdikleri için aynı zamanda kurucu meclis ünvanını da almıştı (Hafizoğulları, 2000, s. 291). Kurucu meclis içerisinde vazifesini sürdürmeye çalışan milletvekilleri dönemin şartları içerisinde ciddi sıkıntılar yaşadıkları anlaşılmaktaydı. Öyle ki ilk Meclis'te milletvekillerinin oturacağı sıralar dahi bulunmuyordu (Şapolyo, 1969, ss. 6-7). Özetle Millî Mücadele zor şartlar altında sürdürülmeye çalışılıyordu.

Millî Mücadele'nin yürütülmesinde sıkıntı yaşayan sadece milletvekili, ordu mensupları ya da halk değildi. Devlet işlerini yürütmeye çalışan devlet personeli de o dönem için ciddi sıkıntılar yaşıyordu. Savaş ortamı içinde devlet personeli bir yandan görevini yapmaya çalışırken diğer taraftan mali konularda da sorunların ortasındaydılar. Öyle ki Millî Mücadele'nin ilk yıllarında devlet memurluğu, boğaz tokluğuna yapılan bir vazife olarak telakki ediliyordu (Avcıoğlu, 1996, s. 417). Özellikle konut yetersizliği, maaşların düşüklüğü, çalışan kesim tarafından sık sık dile getirilen konular arasında yer almaktaydı (Kansu, 1986, s. 570). Konut bulamayanların çoğu Muallim Mektebi yani Maarif Vekâleti'nde kalırlardı. Diğer taraftan Ankara'da yaşanan hayat pahalılığı kira yardımının memurlara yönelik yapılmaması önemli sorunlar arasında yer alıyordu (Berktaş, 2014, s. 169). Aylarca maaş alamayan memurlar bile bulunuyordu (Avcıoğlu, 1996, s. 416). Hatta Meclis'in ilk günlerinde sekiz ayda bir maaş alan memurlar bile vardı (Gündoğdu, 2004, s. 27).

Memurların maaşları genellikle her ay ödenen bir maaş değildi. Savaştan çıkmış bir devlet olarak Türkiye 1926 yılına kadar memurlara düzensiz bir ödeme yapardı. 31 Mart 1926 yılında çıkarılan 788 nolu Memurin Kanunu ile memurların yasal dayanağı oluşturuldu (Türkiye Büyük Millet Meclisi Zabıt Cerideleri [TBMM ZC], C. XXI, D. II, 31.03.1926, s. 509). Buna göre memurun derecesine göre en az 10 en çok 150 lira maaş alması kabul edilmiştir (Ataay, 1974, s. 434). Memur maaşlarında verginin alınmaması 1931 yılına kadar kısmen memurların rahat bir yaşam sürmelerini sağlamıştır. Ancak yaşanan ekonomik sıkıntılarla birlikte maaşlardan belli oranda vergi alınması üzerine 1452 numaralı kanunla maaşlar yeni düzenlenmiş buna göre en yüksek memur maaşı genel müdür 90 lira, müdür 45 lira, en düşük memur maaşı ise evrak ve dosya memuru 16 lira, levazım memuru 12 lira olarak hesaplanmıştır. Savaşın ortaya çıkışıyla birlikte devlet, memurların rahat nefes alması için birtakım düzenlemeler yapmıştır. Buna göre İsmail Durak savaş süresi boyunca memurlara sağlanan avantajları şöyle sıralamaktadır.

“1942 yılında 4178 sayılı kanunla, maaşlara %15-25 arasında zam yapılmıştır. Bu zam olağanüstü durum süresince düşünülmüştür. Bu değişikliklerle, 3 çocuktan sonraki çocuklar için, ayrıca 2,5 lira çocuk zammı verilmesi kabul edilmiştir. Ankara'da oturan memurlara, mesken tazminatı verilmesi, 1500 metreden yüksek yerde oturan memurlara, Ekim ayından Mart ayına kadar her ay için 15-30 lira yakacak zammı verilmesi kabul edilmiştir. Yapılan bu zamlardan, vergi ve emeklilik kesilmeyeceği kanunlaşmıştır” (Ataay, 1974, s. 436).

CHP Yardım Sandığının Kurulması

İkinci Dünya Savaşı'nın getirmiş olduğu ağır ekonomik baskı ve çalışan nüfusun bir anda üretici hale gelmesi üretim ekonomisine zarar vermeye başlamıştı. Savaş koşulları içerisinde ülke ekonomi gündemini en çok meşgul eden husus ise karaborsa, pahalılık ve tefecilikti. Devlet bu kişilerle Millî Korunma Kanunu vasıtasıyla mücadele etmeye çalışmıştır (Tekeli ve İlkin, 2014, s. 86).

Öte yandan halkın enflasyon karşısında ezilmesini önleme adına Fiyat Murakabe Komisyonları kurulmuştur. Ancak tüm bu yapılanlara rağmen devlet tefeci ve karaborsacılarla mücadele etme konusunda yeterince başarılı olduğu söylenemez (Toker, 1998, s. 24). Yakup Kadri, savaş sırasında Türk toplumunun yaşadığı sıkıntıları anlatırken kullandığı şu ifadeler olayın vahameti açısından önem taşımaktadır:

“Memleket öylesine bir ekonomik buhran içine düşmüştü ki, bir lokma has ekmekten, bir avuç şekerden tutun da bir kilo çiviye kadar bütün «zaruri havâyic» altın pahasına elde edilebilir lüks maddeler sırasına girmiş ve geçim sıkıntısı harp halinde bulunan memleketlerde bile görülmeyen bir vahamet arzutmeye başlamıştı” (Karaosmanoğlu, 1984, s. 184).

Yaşanan bu çöküntü Meclis kürsüsünde de dile getirilmeye çalışılıyordu. Ticaret Vekili Mümtaz Ökmen, “Memlekette ihtikar yok değildir, hükûmetin aldığı tedbirlere rağmen bizim aziz yurdumuzda da ihtikar (vurgunculuk) yapan ve burada ısrar etmek isteyen bir zümre vardır” (Boratav, 1990, s. 253) diyerek istifçilere subnimal mesaj vermektedir.

Savaş koşulları içerisinde iâşe ve kentlerdeki pahalılıkta önemli bir sorundu (Metinsoy, 2016, s. 66). Şehirde yaşayanlar, en basit olarak gıda sorununa bile çare bulamaz haldeydi. Dönemi hikâye eden Faik Ahmet Barutçu savaşın getirdiği yokluğu şu ifadelerle tasvir etmiştir: “Açlık ıstırapı giderek genişlemektedir. Pirinç, yağ, et gibi ana maddeleri bulmakta güçlük çeken kentlerimiz eksik değildir. İstanbul gibi en nemli bir merkez yiyecek sıkıntısına düşmüştür” (Barutçu, 1977, s. 250). Tüm bunların yanında savaşın getirmiş olduğu şartlardan yararlanmaya çalışan sadece tefeciler ve karaborsacılar değildi. Bu durumdan fırsat çıkaran ve ticari ilişki ağını genişletmeye çalışan bazı üst düzey memur ve milletvekillerinin olduğu birçok teftiş raporunda yer almaktaydı (Timur, 1994, ss. 21-22). Memur maaşlarının az olması, yaşanan ekonomik kriz, memurların bu denli işlere girmesine sebebiyet veriyordu (Ergin, 1943, s. 115). Diğer taraftan çalışanlar ve halkın yaşadığı ekonomik sorunlar, tahıl, hububat üretiminin düşmesi, ekmeğin karneye bağlanması ve yeni getirilen vergiler halkın başlıca sıkıntısı iken, memurlar da bu sıkıntıdan etkilenen gruplar arasındaydı (Pektaş, 2003, s. 263). Özellikle reel ücretlerde yaşanan düşüş, maaşların enflasyon karşısında erimesi en çok konuşulan meseleler arasındaydı. Hatta mevcut durumu Milli Şef’e iyi bir şekilde gösterildiğine dair dönemin yazarlarının anılarında yer almaktaydı. Örneğin Yakup Kadri, bir memurun İsmet İnönü’nün bizzat yanına gelerek:

“Paşam, ben şimdi bir devlet memuruyum, siz ise devlet başkanısınız. Fakat, müsaade ediniz konuşayım. İstanbul’dan geliyorum; orada görüp işittiklerimden çok üzgünüm. Hükûmete ve hattâ size, sizin sahsınıza karşı adeta husumet derecesine varmış bir muhalefet cereyanı alıp yürümektedir. Sakın, memleketi harp felaketinden kurtardığınız için halkın size minnettar olduğu hayaline kapılarak, bu cereyanı mühimsememezlilik etmeyin. Bunun sebeplerini bizzat araştırmaya bakın. Bizzat diyorum etrafınızdakilerin memleket realitelerini sizden gizlediklerini ve size her tarafı güllük gülistanlık gösterdiklerini biliyorum. Zira, size gelmezden önce bazı eski meclis arkadaşlarımla bu bahis üzerinde konuşmak isteyince sözümü ağzıma tıkadılar: Aman, bize söylediklerinizi gidip Paşa’ya da tekrar etmeye kalkışma, üzülür” dediğine tanık olduğunu belirtmektedir (Karaosmanoğlu, 1984, s. 185).

Devlet, memurlarını enflasyon karşısında ezdirmemek adına birçok yardım programını yürürlüğe sokmuştur. Başta halkevlerinin yardım kolu olmak üzere memurlara elbise ve gıda yardımı yapılmaya çalışılmıştır. Hatta Müstakil Grup tarafından hazırlanan raporlar neticesinde maaşı düşük olan memurlarına ücretsiz ekmek verilmesi, il ve ilçelerde memur kantinlerinin açılması, gıda yardımlarının yapılması kararlaştırılmıştır (Tuğluoğlu, 2001, s. 360). Öte yandan 13 Kasım 1942 tarihinde Meclise sevk edilen yasayla memur ve müstahdemlere birer çift ayakkabı ve elbise verilmesi kabul edilmiştir (TBMM, C. XXIX, D. VI, 16.12.1942, ss. 24-25). Tüm bunların yanında dört ya da daha fazla çocuğu olanlara devlet tarafından memurlara nakdi yardım yapılmıştır (Tuğluoğlu, 2001, s. 368). Memurlara, aynı yardım yapılarak kuponlar verilmiş ve ucuz gıdaya ulaşmasının önü açılmıştır. Öte yandan seyahat edecek memurların tren biletlerinde indirim yapılması da sağlanmıştır. Devletin memurlara yönelik sağladığı bu kolaylıklar halkın memurlara gazez beslemesine, memurların devlet

tarafından verilenleri fahiş fiyatla satmaya başlaması, toplum tarafından kötü bir ün kazanmalarına sebebiyet vermiştir.

Devlet, memurların yaşanan sıkıntılardan kurtarmak için birçok yolu denerken, diğer taraftan CHP Genel Sekreterliği de kendisine bağlı memurların yaşadığı sıkıntıların farkındaydı. Bu sıkıntıların giderilmesi için birçok kez şikâyet mektupları da gelmiş oluyordu. Özellikle Genel Sekreterliğe bağlı onuncu büro memurları, genel sekreterliğe bağlı memurların ihtiyaçların giderilmesi amacıyla genel sekterliğe bağlı bir yardım sandığının kurulması fikri uzun süredir dillendiriliyordu (Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi [BCA], 490.01/84.311.1/3). Genel Sekreterlik de parti bilişsel düzeyini artırmak, partililer arasında solidarist dayanışma anlayışı oturtmak amacıyla ve CHP'ye üye kişi ve kamu görevlilerinin ekonomik çıkarlarını korumak ve ihtiyacı olan kişilere ekonomik likitide oluşturmak amacıyla 17 Ocak 1942 tarihinde CHP Genel Sekreterliği bünyesinde CHP Memurları Yardım Sandığı kurulması kararını almıştır (BCA, 490.01/93.365.4). Genel Sekreterliğe bağlı kendi içinde işleyiş biçimi olan bu kuruluş müdde-i 15 yıldır denilerek 1957 yılına kadar varlığını devam ettirmeyi hedeflemiştir (BCA, 490.01/84.311.1/4). Yardım sandığının kuruluş amacı şöyle ifade edilmiştir: “Cumhuriyet Halk Partisi Genel Sekreterlik Memurları ve müstahdemleri tarafından ve bunlara mahsus olmak üzere bir biriktirme ikraz sandığı kurulmuştur. Buna göre 1-Azaların müşkül anlarındaki nakdi ihtiyaçlarının borç verme suretiyle karşılamak. 2-Azaları tasarrufa teşvik etmek. 3-Azalarının mesken sahibi olmalarını sağlamak” (BCA, 490.01/93.365.4/1). CHP yardım sandığından yararlanmak için öncelikle CHP Genel Sekreterliği'ne bağlı olarak çalışmak ya da partinin herhangi bir organında yer almak yeterlidir (BCA, 490.01/93.365.4/1). Bu kuruluşun idaresi, umumi heyet, idare heyeti ve mürakiplerden oluşmaktadır. CHP Genel Sekreterliği bu kuruluşun mali olarak desteklenmesi konusunda Türkiye İş Bankası'ndan ciddi manada yardım aldığı anlaşılmaktadır. Diğer taraftan yardım sandığı borç verdiği kişilere borçlarının taksitle ve bir yıl içinde ödenmesi konusunda taaddüt istemiştir. Yardım sandığının gelirleri arasında, partiye yapılan bağışlar, bankadaki mevduat faizleri, ikraz faizleri, teberrular, sandığa vaki olacak mevduatlar, umumi heyetçe kabul edilecek diğer gelirler, pul beyiye hasılatı önemli kalemler arasındaydı (BCA, 490.01/93.365.4/7). Yardım sandığının dönemsel faaliyetleri her yıl toplu olarak ilan edilirdi. Genellikle yardım sandığına başvuranların evlenmek için, sünnet masrafları, ev satın alma, cenaze giderleri amacıyla başvurduğu görülmektedir. Sandığın başkanlığını genel sekreter ya da genel sekreterin atayacağı kişi yapacaktır (BCA, 490.01/84.311.1/5).

Yardım sandığı umumi heyet tarafından idare edilirdi. Buna göre umumi heyet 1 Temmuz'da göreve başlar sonraki yılın 31 Haziran'ına kadar görevde kalırdı. Umumi heyet bir başkan iki kâtip tarafından yönetilirdi. Umumi heyetin dışında bir de Sandık İdare Heyeti ve Murakabe Heyeti vardı. Sandık İdare Heyeti beşi yedek olmak üzere on kişidir. En fazla oyu alan beş kişi asıl üye olur. Murakabe Heyeti ise Genel Sekreter tarafından belirlenecek iki kişi tarafından idare edilir. Yedekleri yoktur (BCA, 490.01/84.311.1/7). İdare Heyetinin vazifeleri şunlardır: 1-Sandık işlerini ve çalışmalarını tanzim etmek, hesap ve karar defterlerini ve azaların cüzdan kayıtlarının ve diğer muamelelerini muntazam bir şekilde tutmak 2-Sandığı maksada uygun bir şekilde idare etmek 3-Hesap senesi sonunda bilanço ve kâr ve zararı çıkarmak 4-Geliri nemalandırmak 5-İstikrazlar hakkında karar vermek 6-Azaların taahhüt ettikleri meblağları toplamak (BCA, 490.01/93.365.4/5).

Yardım sandığına herkes başvuramamaktadır. Sandığa dahil olmak için öncelikle partinin herhangi bir biriminde görev almak ya da genel sekreterliğe bağlı memur olmak gerekiyordu. Yardım sandığına giriş için öncelikle 5 lira giriş parası ve azalar için iştirak talepnamesinin doldurulup imzalanması elzemdi (BCA, 490.01/93.365.4/10). Yardım sandığından herkes para yardımında bulunamazdı. Öncelikle yardım isteyen kişilerin yardıma muhtaç olup olmadığı kontrol edilirdi. Diğer taraftan yardımın yerinde kullanılması da yardım sandığının başlıca görevleri arasındaydı. Bu sebeple disipline edilmiş bir iş yükünden bahsetmek mümkündü. Yardım sandığından alınan yardım paraları eğer ki memur görevinden ayrılırsa yardım sandığından aldığı parayı derhal geri ödemek zorundaydı. 1946 yılında halkevlerinde olarak çalışan Ferruh Arsunar adlı kişi, görevinden ayrılma durumu oluşunca, yardım sandığı Arsuvar'ın aldığı 288 Lira'nın geri iade edilmesini istemiştir (BCA, 490.01/87.327.1/3). Tüm bu yazışmalar halkevi, yardım sandığı ve paranın alındığı ve verildiği banka olan Türkiye İş Bankası arasında gerçekleşmiştir. Yardım sandığı bilhassa gelirlerini artırma adına

balolar düzenlediği ve balo gecelerinde piyango bileti satma yolunu seçtikleri de görülmüştür (BCA, 490.01/34.315.4). Ayrıca CHP rozetlerinin yapılması ve satılması da sandığa destek sağlama yolları arasında yer almaktadır. Zaten kuruluş nizamnamesinde yardım sandığı gelirlerini artıracı faaliyetlerde bulunabilirler ibaresi bulunmaktadır.

Yardım Sandığının Yaptığı Toplantılar ve Faaliyetleri

Yardım sandığının faaliyetlerinin değerlendirildiği toplantılarda genellikle geçmiş bir yılın muhasebesi ele alınmaktaydı. Toplantıya konu olan mevzular değerlendirme süzgecinden geçirilerek, elde edilen paranın miktarı, paranın nelere gittiği yani özetle geçmiş bir yılın fotoğrafı ele alınır ve gelecek döneme ait yapılması gerekenler de ele alınır. Düzenli olarak gerçekleştirilen toplantılarda genel sekreterliğini temsilen bir milletvekili olmasına dikkat edilirdi. Buna göre eldeki belgelere göre yıllara göre gerçekleştirilen toplantılardaki genel değerlendirme şöyledir:

1943 yılında yeni kurulması hasebiyle kurumsallaşmanın tam olarak sağlanamadığı ve özellikle görevlendirme ve atamaların yapılması sisteminin henüz yerleşmediği 1944 yılında gerçekleştirilen toplantının başında belirtilmiştir. Toplantıda öncelikle yardım sandığının başında bulunan Daime Nazikioğlu'nun işlerinin yoğunluğu sebebiyle istifa ettiği yerine önce idare heyetinde yapılan seçimde en çok oyu alan Rasim Demirok geçmiş, Rasim Bey bu görevden 3 ay sonra ayrılmış bu defa yerine Mimar Sabri Onar seçilmiştir. Sabri Bey de bu görevde uzun süre kalmadığı ve bu defa yerine Sadi Evren geçmiştir (BCA, 490.01/86.323.4/3). Görülüşü gibi kurumsallaşma bir türlü sağlanamamıştır. Toplantı esnasında 1943 yılı için yardım sandığına üye olanlardan toplam 4300 lira alınmıştır. Genel sekreterlik yardım miktarını az bulunca 3000 lira yardımda bulunmuş böylece toplam gelir 7300 liraya yükselmiştir. Balo ve piyango işlemleri, pul ve tayyare biletleri gibi faaliyetlerden herhangi bir gelir elde edilememiştir.

1943 yılı içerisinde 103 kişi sandığa üye olmuştur. 44 kişiye nakdi yardımda bulunduğu, 58 üyesine odun, 70 üyesine ise 5 kg zeytin, sabun verilmiştir. Üyelere pirinç ve sadeyağı da verilmek istenmiş ancak nakdi para az olduğundan başarısız olduğu belirtilmiştir. 1943 yılı 812 lira karla kapatıldığı da ifade edilmiştir. Toplantıya Ankara Milletvekili Naci Mihçioğlu da katılmıştır (BCA, 490.01/86.323.4/4). Toplantı sonrası yardım sandığına üye olacak kişilerin artacağı ve yardım gelirlerini artırma yolunda faaliyetler yapılması gerektiği de belirtilmiştir.

1944 yılı faaliyet raporu Mayıs 1945 yılında kaleme alınmıştır (BCA, 490.01/86.323.4/1). Rapor neticesinde üyelere 57 bin lira kadar para toplandığı, bunun 56 bin lirasının harcandığı belirtilmektedir. Raporda genel sekreterliğin 3 bin lira nakdi yardım yaptığı buna ilaveten bin lira da sosyal yardımlaşmada kullanılmak üzere bütçe ayrıldığı ifade edilmektedir (BCA, 490.01/86.323.4/2). Genel sekreterliğin verdiği 3 bin liranın 1750 lirası üyelere bazılarının evlenmeleri için 1250 lirası verilmiş, geriye kalan tutar ise ölen kişilerin masrafları için harcandığı not edilmiştir. 1944 yılı için üyelere 8 bin lira zeytinyağı ve sabun yardımında bulunulmuştur. Aynı yıl yardım sandığına üye olan kişilerin toplamı 102 olarak kaydedilmiştir. Yardım sandığının 1944 yılı içerisinde yapılan yardımlar ve üyelerin istedikleri nakdi yardımlar çıkarıldıktan sonra yaklaşık 2 bin lira 1945 yılı bütçesine İş Bankası'na yatırıldığı ifade edilmektedir.

1945 yılının tüm ayını kapsayan olağan toplantısında toplam bütçenin 36 bin lira olduğu 31 bin lirasının ise kullanıldığı belirtilmiştir. Yardım sandığına toplam 99 kişinin başvurduğunu çoğunun borç isteklerinin karşılandığı not edilmiştir. Ayrıca 1945 yılı bütçesi içinde 39 kişiye 2500 lira odun yardımı yapılmıştır. Ayrıca yardım sandığına bağlı üyeler için çamaşırılık, kumaş, şeker, sabun, pirinç gibi ihtiyaçların karşılanması için 16 bin lira para harcandığı yazmaktadır. Toplantının sonunda üye sayısının artırılması ve yardım sandığının bütçesinin yeterli düzeye getirilmesi kararı da alınmıştır (BCA, 490.01/87.327.2). 1945 yılı içerisinde yardım sandığı için olağan toplantının yanında 6 Ağustos 1945 tarihinde olağanüstü toplantı da gerçekleştirilmiştir (BCA, 490.01/86.323.4/1). Toplantıyı Genel İdare Kurulu üyesi Muğla Milletvekili Hüsnü Kitapçı açmıştır. Toplantıda, yardım sandığı başkanlığına Halim Cevap Alcak, sekreterliğe de Necdet Yula ve Cevat Şumnu seçilmiştir. Ayrıca ölen çalışanların çocuklarına yapılacak yardım miktarı, evlenecek kişilere verilecek nakdi yardım ve

daha önce yardım sandığına üye olamayan hizmetlilerin de bu teşekküle üye olabilmesinin yolu açılmıştır. Toplantıda son olarak suçlu ya da suçsuz olarak memuriyetten çıkarılanların yardım sandığına verdikleri aidatların kişiye ödenebilmesi de kabul edilmiştir (BCA, 490.01/86.323.4/4).

1946 yılına ait idare heyetinin gerçekleştirdiği toplantıya göre 31 bin lira sermayenin bu yıl içerisinde 29 bin liraya düştüğü belirtilmektedir (BCA, 490.01/88.333.2/1). Bunun sebebini de yardım sandığından ayrılanlara bağlanmaktadır. Yaklaşık 16 bin lira kadar sermayenin yardım sandığından çekilmelerinden dolayı azaldığına dikkat çekilmektedir. Üye sayısı 103 iken, 88'e düşmüştür. Yardım sandığına üye olmayan kişilerce 53 kişinin yakacak yardımı için başvuruda bulunduğu ve 3500 liranın yardım sandığı bütçesinden karşılandığı belirtilmektedir. Diğer taraftan 10 bin lira kadar üyelere yiyecek ve giyecek yardımında bulunulmuştur (BCA, 490.01/88.333.2/4). 1946 yılına ait hesaplarda yardım sandığına ait geri kalan parayla 11 bin lira ihraç ve 12 bin lira da tahvil bonusu alındığı yer almaktadır.

İdare Heyeti'nin 1947 yılı içerisinde yaptığı olağan toplantı kayıtlarına göre yardım sandığına 147 kişi çeşitli vesilelerle yardım almak için başvuruda bulunmuştur. Buna göre hepsinin başvurusu kabul edilmiştir. Bu başvurular neticesinde bankadan 20 bin lira ödeme yapıldığı ayrıca 2720 liraya yağ, 2477 liraya kumaş, 2600 liraya da odun alınarak durumu zayıf olan memurlara verildiği belirtilmiştir (BCA, 490.01/89.343.4/6). Öte yandan genel sekreterliğe bağlı olarak odacı olarak çalışan ve vefat eden Ali Başkara'nın ailesine 100 lira yardım yapıldığı not edilmiştir. Ali Başkara'nın yardım sandığına üye olmamasına rağmen yapılan tetkik sonucu ailesinin mali durumu kötü olduğu belirtilmiş ve bu sebeple mali yardım yapıldığı da ifade edilmiştir. Aralık 1947 itibariyle yardım sandığının İş Bankası'nda 147 bin liranın olduğu bunun sadece 40 bin lirasının kullanıldığı görülmektedir (BCA, 490.01/89.343.4/6).

İdare Heyeti'nin 14 Eylül 1948 tarihinde yapmış olduğu olağanüstü toplantı tutanaklarına göre genel sekreterliğe bağlı memurların kendi aralarında istişareler halinde yaptıkları toplantıya göre ev kiralalarının çok yüksek olduğunu bildirilmiştir. Memurlar verdikleri kiralarla 15-20 yıl içerisinde ev sahibi olabileceklerini belirtmişler. Bunu sağlamak için İdare heyetinin iş bankası ile görüşerek bir arsa tahsisi için kredi verilmesini talep ettiler. Bu arsaya iki, üç ve dört odalı şekilde evlerin yapılacağını bunun da Emlak ve Kredi Bankası'nın finanse etmesine yönelik görüşlerini ifade ettiler. Toplantıya başkanlık eden Erzurum Milletvekili Münir Hüsrev Göle, toplantı neticesinde bu durumu genel sekreter ile görüşeceğini belirtmiştir (BCA, 490.01/88.388.2/3). Raporun son kısmında Münir Göle rapor doğrultusunda çalışacağını belirterek:

“Memurların talip oldukları ev tiplerine göre ilk dört yıl için yâni İş bankası ile Emlâk ve Kredi Bankasına tediye edilecek taksitlere ait cetveller tahmin esaslarına tespit edilmiştir. Bu miktarların memurların katlanabileceği fedai karlık hududu içerisinde bulunduğu görülmüştür. Hayatlarını ve istikballerini partimize bağlamış bulunan memurlarımızın birer ev sahibi olmaları hususundaki dilleklerinin nazarı itibar alınarak yukarıda tespit edilmiş esaslar dairesinde mümkün olan yardım ve kolaylıkların teminine dair izin ve emirlerinizi üstün saygılarımla arz ederim” (BCA, 490.01/88.388.2/4).

1948 yılının olağan toplantısında ise hesapta 8.911 lira paranın toplandığı bunun 8900 lirasının yardım istekleri için kullanıldığı, sosyal yardımlar içinse iş bankası ve genel sekreterlikten nakdi yardım alındığı belirtilmektedir (BCA, 490.01/90.348.1/2). Yardım sandığına üye olan memurların, üyelikten ayrılmaları konusunda genellikle bir zorluk çıkarılmazdı. Gerekli olan sadece gerekçeli sebebin bir dilekçe ile genel sekreterliğe başvurulması gerekiyordu. Örneğin Konya iline mensup Hüseyin Kara adlı şahıs, çocuğunun doğduğunu bu suretle yardım sandığının kendisine verdiği yardımın yetmediğini ve bu sebeple şimdiye kadar yardım sandığında toplanan 319 lirasının verilmesini istemektedir. Genel Sekreterlik Memurları Biriktirme ve Yardım Sandığı Başkanlığı'na verilen dilekçede yer alan unsurları doğrultucu belgeler ışığında Hüseyin Kara'nın dilekçesinin kabul edildiğini yardım sandığına yazılan yazıyla paranın İş Bankası yoluyla ödenmesini talep etmektedir (BCA, 490.01/89.343.3/3). 1944 yılında ise Vehbi Okaya adlı kişi de bazı sebeplerden dolayı yardım sandığından çıkmak istediğini, biriken 287 liranın kendisine verilmesini istemiştir (BCA, 490.01/85.321.4/1). Yardım sandığına başvuranlarla ilgili örnekleri artırmak mümkündür. Yine yazı

işlerinde göre Leman Eke adlı kişi çocuklarının masraflarının artmasından dolayı maaşından yardım sandığı kesintisinin ailesini ciddi manada etkilediğini bu sebeple şimdiye kadar maaşından kesilen yardım sandığı aidatlarının toplanarak kendisine verilmesini istemiştir (BCA, 490.01/91.356.3/2). Saadet Tanyer adlı muhasebeye görevli kişi gördüğü lüzum üzerine yardım sandığından ayrılmak istediğini belirtmiş ve 575 liranın iş bankası yoluyla kendisine verilmesini talep etmiştir (BCA, 490.01/91.352.6/2). Öte yandan yardım sandığı üyelerinden Mürüvvet İlkiz 1946 yılında yaptığı başvuruda CHP Yardım Sandığı'ndan ayrılmak istediğini beyan etmiş ve biriken 406 lirasını İş Bankası üzerinden kendisine verilmiştir (BCA, 490.01/87.327.7/2). Bir başka örnek ise Halkevinde memur olarak görev yapan Rabia Dinçman ile ilgilidir. Rabia Hanım halkevindeki görevi sona erdiğini bir başka yerde memuriyete başladığını bu sebeple yardım sandığındaki birikmiş olan 225 lirasını talep etmektedir. Talep karşısından yardım sandığı Rabia Hanım'a verilmek üzere senedi iş bankasına yönlendirilmiş olup paranın iş bankasından alınacağını Rabia Hanım'a bildirmiştir (BCA, 490.01/87.330.5). Aynı şekilde 1946 yılında Halkevinde görevli olan Naciye Gürakar adlı kişi görevinden ayrılmış olduğundan yardım sandığında toplanan 29 lirasının kendisine verilmesini talep etmiştir (BCA, 490.01/87.331.3). Aynı yıl içerisinde Abdülkadir Asena adlı şahıs memuriyetten istifa etmesi sebebiyle şimdiye kadar toplanan 859 liranın kendisine verilmesini istemiştir (BCA, 490.01/87.330.1). Arşiv belgelerinden anlaşılacağı üzere yardım sandığına başvuranların büyük kısmı borç içinde bulunduğunu, bir kısmı ev satın almak istediği, bir kısmı sahip olduğu evi tamirattan geçireceğini, bir kısmı okuyan çocukları için istediği görülmektedir.

Yardım sandığına başvuruların önemli bir kısmı sandığın üyeleri olan kişilerin ölümünden sonra eşlerinin istekleri üzerine yapılan nakdi yardımlardır. Bu nakdi yardımlar hemen hemen her yıl dile getirilmektedir. Örneğin 1948 yılında Halim Cavit Arcak vefat edince eşi Vahide Hanım yardım sandığına başvurarak ölüm parasının kendisine verilmesini istemiştir (BCA, 490.01/89.344.2). Yine 1949 yılında eşi ölen Hadiye Acar, eşinin ölüm parası olan 210 liranın kendisine takdim edilmesini belirtmektedir (BCA, 490.01/91.354.1). Yardım sandığına başvuran kişilerin hemen hemen birçoğunun istekleri kabul edilmeye azami ölçüde dikkat edilmiştir. Ancak yardım sandığı nizamnamesine göre yardım sandığına üye olan kadınların isteklerinin hepsinin makul ölçüde olması koşuluyla kabul edilmesi kararı vardır. Bu amaçla 1949 yılında halkevinde görevli olan Necla Noyan yaşadığı ekonomik sıkıntılar sebebiyle 125 liralık yardım talebi yardım sandığı idare heyeti tarafından kabul edilmiştir (BCA, 490.01/90.350.1). 1944 yılında CHP'de görevli Şükrü Asal, yaşadığı maddi sorunlar nedeniyle biriktirme ve yardım sandığına toplam 250 lirayı 9 taksitle ödemek konusunda başvuruda bulunmuştur (BCA, 490.01/85.319.4). 1949 yılında Hamdi Tümer adlı bazı ihtiyaçlardan dolayı 100 liraya ihtiyacı olduğunu geriye 9 taksitle ödemek koşuluyla yardım sandığına başvurmuştur. Hamdi Bey'in başvurusu devam ederken, bu defa rakamın 200 liraya çıkarılmasını talep etmiş ve bu talep kabul edilmiştir (BCA, 490.01/92.360.2).

Yardım sandığından alınan yardımların her daim düzenli olarak geri ödendiği söylenemez. Yardım alan kişilerin bazı sebeplerden dolayı taksitlerini ödeme konusunda sıkıntı yaşadıkları anlaşılmaktadır. Örneğin 1949 yılında Arşiv Şefi Süreyya Duman'ın almış olduğu yardımın taksitlerini ödeme konusunda sorun çıkardığı, alınan yardımdan 300 liranın her ayın 20'sinde taksitle geri ödenmesi ve paraya karşı kefil göstermesi istenmiştir (BCA, 490.01/90.343.3/8). Aynı yıl içinde CHP arşivinde görevli Hasan Hüseyin Yücel adlı şahıs, bir çocuğunun beş aydan itibaren aldığı yardım parasını akıl hastalığına diğer çocuğunun da boğmaca hastalığına yakalandığını bu sebeple çocuklarının tedavileriyle meşgul olduğunu ve yardım sandığından aldığı paranın taksitini ödeyemediğini belirtilmektedir. Bu sebeple yardım sandığının kendisine kolaylık sağlamasını ve borçlarının tasfiye edilmesini vurgulanmaktadır (BCA, 490.01/87.327.7/2). Yine Fazıl Nalbantoğlu şahıs yardım sandığına 150 lira borçlu olduğunu ancak taksit ödemeleri sırasında ciddi sıkıntı yaşadığını aldığı ve tarafına 480 lira da borç verilmesini bu 480 liradan 150 lira borcun alındıktan sonra geriye kalan tutarın kendisine verilmesini ve borç taksitlenmesini de 6 ay sonra başlamak üzere 9 taksitle verilebileceğini belirtmiştir (BCA, 490.01/90.348.3).

Yardım sandığından üyesi olan ve yardımlaşma adı altında parasını yardım sandığına bağışlayan üyeler de bulunmaktadır. Örneğin 1945 yılında Doğan Köymen adlı kişi 312 lirasının tümünü yardım sandığına bağışladığını belirtmiştir (BCA, 490.01/86.324.6). Yardım sandığını üyelik

dışında da bütçesini artırmak adına ticari faaliyetlere de girişmiştir. Örneğin 1946 yılında yardım sandığında görevli Süreyya Duman adlı kişi 1000 adet altı oklu parti rozetini tanesi 80 kuruştan yapılması konusunda bir firma ile iletişime geçtiğini ve bu rozetleri partililere tanesi 1 liradan satılmak konusunda anlaştığını böylece buradan gelen karla yardım sandığına katkı bulunacağını ifade etmiştir (BCA, 490.01/87.329.1).

Yardım Sandığının Faaliyetlerinin Durdurulması

14 Mayıs 1950 Genel Seçimleri ile iktidara gelen Demokrat Parti, CHP'ye yönelik başlarda bir çatışma içerisine girmekten kaçınmıştır. Ancak zamanla özellikle bürokrasi ve memurların kendisine karşı olduğunu ve CHP'ye ait sosyal, ekonomik ve basın gibi önemli güçleri zayıflatmak amacıyla birtakım uygulamalara girişmiştir. Bu girişimlerden biri de halkevlerinin kapatılması akabinde CHP'ye ait malların hazineye devri mevzusu gündeme gelince CHP Genel Sekreterliğine bağlı yardım sandığının da geleceği tartışılmaya başlandı. Zaten üyelerin katılımıyla var olan bu kurum, memurların da Demokrat Parti (DP) tarafına geçmesi nedeniyle hem üye hem de bütçe konusunda ciddi bir zafiyet yaşandığı görülmektedir. 8 Ağustos 1950 tarihinde Genel Sekreterlik Yardım Sandığı'na görevlendirilen İhsan Erbasın öncülüğünde hem üye sayısı hem de genel durumun tespitiyle ilgili bir toplantı gerçekleştirilmiştir (BCA, 490.01/93.364.1/3).

Toplantı sonucu alacaklı olanların alacaklı listesi hazırlanmış ve kısa zamanda ödeme yapılacağını, öte yandan yardım sandığına borcu olanların ise kesintilerle bu borcun kapatılacağı belirtilmiştir (BCA, 490.01/93.364.1/5). Toplantıda yardım sandığında 4871 lira para olduğu da ifade edilmiştir (BCA, 490.01/93.363.2/1). Yardım sandığının tam olarak ne vakit tasfiye edildiğine dair ne arşiv belgelerinde ne de basın arşivinde herhangi bir bilgiye rastlanılmadı. Ancak 1951 tarihli bir belgede daha önce halkevinde görevli olduğunu belirten Abdullah Kaya Berker adlı vatandaş yıllarca yardım sandığına maaşından para aktardığını ve bu parayı ara ara kullandığını ancak yardım sandığının kapatılmasından sonra geriye kalan 10 bin lirasını bir türlü temin edemediğini bu konuda kendisine yardım olunmasını CHP Genel Sekreterliği'nden istemektedir (BCA, 490.01/93.364.1/4). Belgeden anlaşıldığı üzere yardım sandığı resmi olarak tasfiye edilmesine rağmen üyelere ait borç ya da alacakla ilgili sürecin devam ettiği anlaşılmaktadır.

Sonuç

İkinci Dünya Savaşı'na Türkiye fiili olarak girmemesine rağmen sosyal, siyasi, ekonomik, toplumsal anlamda ciddi sıkıntılar yaşadığı anlaşılmaktaydı. Savaşın ilk yıllarında özellikle üretimde yaşanan sert düşüş, ithalatın artmasına ihracatın da azalmasını beraberinde getirdi. Hükümet, özellikle yaşanan ekonomik sıkıntıların farkında olacak ki üst üste getirdiği sınırlamalarla savaş ekonomisini yönetmeye çalıştı. Zira savaşın ilk yıllarında kısıtlamalar gelince temel gıda maddelerinden tutun da günlük ihtiyaçlar içerisinde yer alan ürünleri bulmak zorlaştı ya da karaborsa oldu. Karaborsa, tefecilik gibi ifadeler bu dönemde kurumsallaşmaya başlamıştı. Hükümet bu gibi kavramları anlamsızlandırma adına Milli Koruma Kanunu, Varlık Vergisi vb. kanunlarla sorunları çözmeye çalıştı. Ancak bu konuda çok da başarılı olduğu söylenemez.

Hükümetin bilhassa savaşın getirdiği yükün karşısında ezildiğini düşündüğü memurlar için birtakım kolaylıklar da getirdi. Sosyal devlet adına ucuz ekmek, şeker, yağ gibi temel gıdaların temini odun gibi yakacağa ulaşmaları için çalışmalar yürüttü. Tüm bunlara binaen CHP Genel Sekreterliği kendi uhdesinde çalışan memurların isteği üzerine oluşturmuş olduğu yardım sandığı İkinci Dünya Savaşı döneminde parti bilişsel düzeyinin artırılması ve memurların karşılaştığı sorunların çözümü konusunda önemli bir vazife üstlenmiştir. Yürürlükte kaldığı on yıl boyunca incelenen belgeler ışığında yardım sandığı memurlara yaraların sarılması, tefecilik ve istifçilik karşısında sığınacağı bir liman olmuşa benziyor. Genel Sekreterliğine bağlı olarak faaliyetlerini sürdüren yardım sandığı, işlevi ve kurumsal yapısıyla daha sonra ki birçok kamu personeli için örnek olmuştur. Bu yardım sandığını örnek alarak birçok yardım sandığı daha sonraki yıllarda kurulmuştur. Yardım sandığı kültürünün Türkiye'de oluşmasında önemli bir vazifeyi üstlenen genel sekreterlik yardım sandığı, çalışanların sağlık, eğitim, kira gibi sorunların çözümünde ya da ev almalarına yardımcı olduğu söylenebilir.

Yardım sandığı her yıl düzenli olarak yaptığı olağan ve olağanüstü toplantılarla yardıma başvuran memurların durumunu görüşürken, yardım sandığının bütçesiyle ilgili de değerlendirme yapmıştır. Diğer taraftan yardım sandığı yönetimi hem bütçenin artırılması hem de sosyal yardımların daha fazla memura ulaşması için çalışma yürüttüğü anlaşılmaktadır. Sonuç olarak kuruluşu sırasında üye bulmakta zorlanan bu kuruluş, sonra ki yıllarda üye sayısının arttığı görülmüş, sona doğru ise CHP'nin iktidardan uzaklaşmaya başlamasıyla birlikte üye olanların birikimini yardım sandığından çektiği gözlenmiştir. Özellikle iktidarın Demokrat Parti'ye geçmesiyle birlikte yardım sandığının kapatıldığı üye olan kişilere ödeme yapılmak suretiyle bu kuruluşun kendi kendisinin feshetmesine zemin hazırlamıştır.

Yazarların Katkı Oranı

Çalışma tek yazarlı olduğu için yazarın katkı oranı %100'dür.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması oluşturacak bir husus yoktur.

Kaynaklar

Ataay, I. D. (1974). Türkiye'de elli yıllık maaş ve ücret uygulaması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 3(1) 430-455.

Avcıoğlu, D. (1996). *Türkiye'nin düzeni*. İstanbul: Tekin Yayınları.

Aydemir, Ş. S. (1993). *İkinci adam 1884-1938*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Bakırcı, F. (2006). Meclis üyelerinin aylık ve diğer ödenekleri. *Yasama Dergisi*, (3), 27-70.

Barutçu, F. A. (1977). *Siyasi anılar 1939-1954*. Milliyet Yayınları: İstanbul.

Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi (BCA) (1942-1951)

BCA, Fon Kodu 490.01. Yer Numarası: 34.315.4.

BCA, Fon Kodu 490.01. Yer Numarası: 85.319.4.

BCA, Fon Kodu 490.01. Yer Numarası: 86.324.6.

BCA, Fon Kodu 490.01. Yer Numarası: 87.327.2.

BCA, Fon Kodu 490.01. Yer Numarası: 87.330.5.

BCA, Fon Kodu 490.01. Yer Numarası: 87.331.3.

BCA, Fon Kodu 490.01. Yer Numarası: 87.330.1.

BCA, Fon Kodu 490.01. Yer Numarası: 87.329.1.

BCA, Fon Kodu 490.01. Yer Numarası: 89.344.2.

BCA, Fon Kodu 490.01. Yer Numarası: 90.350.1.

BCA, Fon Kodu 490.01. Yer Numarası: 90.348.3.

BCA, Fon Kodu 490.01. Yer Numarası: 91.354.1.
BCA, Fon Kodu 490.01. Yer Numarası: 92.360.2.
BCA, Fon Kodu 490.01. Yer Numarası: 93.365.4.
BCA Fon Kodu 490.01. Yer Numarası: 88.333.2/1.
BCA, Fon Kodu 490.01. Yer Numarası: 93.363.2/1.
BCA, Fon Kodu 490.01. Yer Numarası: 93.365.4/1.
BCA, Fon Kodu 490.01. Yer Numarası: 86.323.4/1.
BCA, Fon Kodu 490.01. Yer Numarası: 85.321.4/1.
BCA, Fon Kodu 490.01. Yer Numarası: 90.348.1/2.
BCA, Fon Kodu 490.01. Yer Numarası: 91.356.3/2.
BCA, Fon Kodu 490.01. Yer Numarası: 86.323.4/2.
BCA, Fon Kodu 490.01. Yer Numarası: 91.352.6/2.
BCA, Fon Kodu 490.01. Yer Numarası: 87.327.7/2.
BCA, Fon Kodu 490.01. Yer Numarası: 84.311.1/3.
BCA, Fon Kodu 490.01. Yer Numarası: 87.327.1/3.
BCA, Fon Kodu 490.01. Yer Numarası: 93.364.1/3.
BCA, Fon Kodu 490.01. Yer Numarası: 88.388.2/3.
BCA, Fon Kodu 490.01. Yer Numarası: 89.343.3/3.
BCA, Fon Kodu 490.01. Yer Numarası: 86.323.4/3.
BCA, Fon Kodu 490.01. Yer Numarası: 84.311.1/4.
BCA, Fon Kodu 490.01. Yer Numarası: 93.364.1/4.
BCA, Fon Kodu 490.01. Yer Numarası: 88.333.2/4.
BCA, Fon Kodu 490.01. Yer Numarası: 86.323.4/4.
BCA, Fon Kodu 490.01. Yer Numarası: 84.311.1/5.
BCA, Fon Kodu 490.01. Yer Numarası: 93.364.1/5.
BCA, Fon Kodu 490.01. Yer Numarası: 89.343.4/6.
BCA, Fon Kodu 490.01. Yer Numarası: 93.365.4/7.
BCA, Fon Kodu 490.01. Yer Numarası: 90.343.3/8.

BCA, Fon Kodu 490.01. Yer Numarası: 93.365.4/10.

Berктаş, E. Z. (2014). *Kara defter Atatürk'ün silah arkadaşı İhsan Eryavuz anlatıyor*. İstanbul: Timaş Yayınları.

Boratav, K. (1990). *Türkiye iktisat tarihi 1908-1985*. İstanbul: Gerçek Yayınları.

Demirel, A. (2003). *Birinci Meclis'te muhalefet ikinci grup*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Ergin, F. (1943). *Harp zamanında devletin ekonomiye müdahalesi*. İstanbul: Cumhuriyet Matbaası.

Gündoğdu, C. (2004). *İlk Meclis anketi birinci dönem TBMM üyelerinin gelecekte bekledikleri*. Ankara: TBMM Kültür, Sanat ve Yayın Kurulu Yayınları.

Hafizoğulları, Z. (2000). İzmir iktisat kongresi görüşler ve değerlendirmeler. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 16(46), 289-311.

Kansu, M. M. (1986). *Erzurum'dan ölümüne kadar Atatürk'le beraber*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Karaosmanoğlu, Y. K. (1984). *Politikada 45 yıl*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Metinsoy, M. (2016). *İkinci Dünya Savaşında Türkiye gündelik yaşamda devlet ve toplum*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Nennioğlu, S. Y. (2018). *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e bir sosyal yardım uygulaması: Hidemât-I Vataniye Tertibinden Bağlanan Maaşlar (1909-1938)*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Nur, R. (1967). *Hayat ve hatıratım*. İstanbul: Altındağ Yayınevi.

Pektaş, Ş. (2003). *Milli Şef döneminde(1938-1950) cumhuriyet gazetesi*. İstanbul: Fırat Yayınları.

Seviğ, V. R. (1951). 23 Nisan 1919'dan 24 Nisan 1924'e kadar anayasa hareketleri. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 8(1-12), 1-72.
https://doi.org/10.1501/Hukfak_0000000427%C2%A0.

Şapolyo, E. B. (1969). *Mustafa Kemal ve birinci büyük millet meclisi*. Ankara: Ülkemiz Yayınları.

Tekeli, İ. ve İlkin, S. (2014). *İkinci dünya savaşı Türkiye'si*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Timur, T. (1993). *Türk devrimi ve sonrası*. Ankara: İmge Kitapevi.

Timur, T. (1994). *Türkiye'de çok partili hayata geçiş*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Toker, M. (1998). *Tek partiden çok partiye 1944-1950*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.

Tuğluoğlu, F. (2001). Tek parti döneminde hükümet memur dayanışması. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 7(27), 353-373.
https://doi.org/10.1501/Tite_0000000282.

Türkiye Büyük Millet Meclisi Zabıt Cerideleri (TBMM ZC)

TBMM ZC, C. XXI, Devre II, 31.03.1926.

TBMM ZC, C. XXIX, D. VI, 16, 16.12.1942.

Yuca, İ. S. (2016). I. TBMM'nin yardıma muhtaç mebusları meselesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(42), 831-844. doi prefix: 10.17719/jis.

Extended Abstract

Introduction

In the early years of the National Struggle, the civil service was considered as a duty to the throat toughness. In particular, insufficient housing, low wages are frequently mentioned by the working sector. Most of those who could not find housing stayed in the School of Education, the Ministry of Education. On the other hand, the fact that the cost of living in Ankara did not provide rent assistance to civil servants was among the important problems. There were even civil servants who could not receive wages for months. In fact, there were civil servants who received a salary every eight months in the first days of the Assembly. Civil servants' salaries were not generally paid every month. Turkey emerged from the war as a state would do irregular payments to civil servants until 1926. The official basis of civil servants was established with the Civil Servant Law No. 788, issued on 31 March 1926. Accordingly, it was accepted that the civil servant would receive a salary of at least 10 and a maximum of 150 lira. The absence of taxes on civil servant salaries partially led to a comfortable life for civil servants until 1931. However, with the economic problems, a certain amount of tax was collected from the salaries, and with the law numbered 1452, the salaries were newly regulated, accordingly, the highest civil servant salary was calculated as general manager 90 lira, the manager 45 lira, the lowest civil servant salary was 16 lira, and the document and file clerk were 16 lira . With the advent of the war, the state made some arrangements for civil servants to breathe comfortably.

Turkey entered World War II, although as the actual, serious difficulties have lived up to a country at war. Because the working population, who is a producer, is immediately under armament. The recruited working population has now become a consumer. The destruction brought by the war was not just physical. It brought with it a mental fatigue. Especially during the war, imports were stopped due to the fact that it was too expensive. Turkey tried to just come into a country self-sufficient in this period. So much so that this caused the depletion of food and consumer goods necessary for life. Although the state tried to help the people with the laws it had made against this rapid exhaustion, it was not successful. During this time, hoarding began to become widespread.

It also brought some conveniences for civil servants, who the government thought was crushed by the burden of war. He carried out studies to supply basic foods such as cheap bread, sugar, oil on behalf of the social state to reach fuel like wood. Therefore, the RPP General Secretariat has assumed an important duty in increasing the cognitive level of the party and solving the problems faced by the officers during the Second World War period, which was formed at the request of the officers working under its own guidance. In the light of the documents examined during the ten years that it has been in force, it seems that it is a port where the wounded officers took shelter in the face of wound healing, usury and hoarding. It has become an example for many public personnel, with its function of aid fund and its institutional structure, which continues its activities under the Secretariat General. Many aid boxes were established in the following years, taking this aid fund as an example. Fund of relief, which assumed an important task in the development of culture in Turkey to help fund employees' health, education, solving problems such as rent or buy a house said to be helping. While he was discussing the status of the officers who applied for help through regular and extraordinary meetings held regularly every year, he also evaluated the budget of the aid fund. On the other hand, it is understood that the aid fund management is working to increase the budget and to reach social workers. Generally, there was no difficulty for the officers who were members of the aid fund to leave membership. The only reasoned reason needed was to apply to the general secretariat with a petition. In the meetings where the activities of the aid fund are evaluated, the accounting of a previous year is generally discussed. The subject matter of the meeting was passed through the assessment filter, and the amount of money obtained, what the money was going to be, that is, a photograph of a past year in brief, and the things to be done for the next period were also covered. In regular meetings, it was paid attention to be a deputy representing his secretary general.

Method

This study focuses on the RPP General Secretariat aid fund to reduce the social and economic problems brought by the world war. While trying to help the economic problems of the members of the aid fund, he tried to help increase the level of emotionality within the party. In the study, the reason for which the applicants applied to the aid fund applied was also specifically mentioned. In addition, the meetings and evaluations held regularly every year by the aid fund, which has been working for about ten years, are also included in the content of this study. In the last part of the study, the change in power is closed together with the aid chest and the members receive their savings from the aid chest.

Conclusion and Discussion

As a result, it was observed that the number of members increased in the following years, which was difficult to find members during its establishment, and towards the end, it was observed that the RPP's withdrawal from the aid fund with the help of its membership. Especially with the transition of the government to the Democratic Party, it has prepared the ground for the self-dissolution of this organization by paying the members who are closed to the aid fund. The creditor list of the creditors was prepared and the payments will be made in a short time, while those who owe the aid fund will be closed with deductions.

Osmanlı Mizah Basınının Bir Temsilcisi: Latife Gazetesi (1874-1875)

Ersin Gözde ACER
Ahi Evran Üniversitesi Yüksek Lisans
ersingozdeacer@hotmail.com.tr
ORCID ID: 0000-0001-7055-7822

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.696534

Geliş Tarihi: 04.03.2020

Revize Tarihi: 23.10.2020

Kabul Tarihi: 15.02.2021

Atf Bilgisi

Acer, E. G. (2021). Osmanlı mizah basınının bir temsilcisi: Latife Gazetesi (1874-1875). *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 99-117.

ÖZ

Basın, tarih araştırmaları için her zaman önemli bir çalışma alanı olmuştur. Çünkü yaşam içerisinde meydana gelen birçok önemli olayı basın kayıt altına almaktadır. Bir toplum hakkında herhangi bir bilgiye ulaşabilmek için dönemin basın yayın organlarını incelemek tarih araştırmaları için çok önemli bir kaynağı teşkil etmektedir. Mizah basınının da tarih araştırmaları için ayrı bir önemi vardır. Çünkü mizah basınının en önemli özelliği görselliğe ve hicve yer vermeleridir. Görsel unsurların ve hicvin insanları etkileme oranı çok yüksektir. Bu yüzden mizah yayın organlarının etkisi ve bu etkiye karşı doğan tepkiler çok daha fazla olmuştur. Latife gazetesi Zakarya Beykozluyan tarafından çıkarılmıştır. Bu çalışmada Latife Gazetesi'nin; 12 Ağustos 1874 (28 Cemâziyel-âhir 1291) tarihli birinci sayıdan 30 Ekim 1874 (19 Ramazan 1291) tarihi yirminci sayılar arası ile 3 Nisan 1875 (26 Safer 1292) tarihli birinci sayısından 18 Mayıs 1875 (12 Rebîül âhir 1292) tarihli yirminci sayılar arası incelenmiştir. Latife gazetesi 1870'li yıllarda yaşanan olayları mizahi bir dille gözler önüne sermiştir. Gazetede yer verilen konular; İstanbul haberleri ile belediye hizmetleri, Osmanlı'da ulaşım ve tramvay, vapur, omnibüste yaşanan sorunlar dönemin diğer gazeteleriyle aralarındaki çekişmeler, Gedikpaşa Tiyatrosu'nun yöneticisi Güllü Agop ve Osmanlı Tiyatrosundaki gelişmeler ile Osmanlı'da modadır. Bu konular hakkında genellikle alaycı bir dil kullanılmış ve daha çok hiciv ve eleştiri şeklinde yazı ve haberler gazetede yayımlanmıştır. Bu çalışmanın amacı 1874-1875 yılları arasında yayınlanan Latife gazetesi incelenerek yayımlandığı tarihte Osmanlı'da yaşanan sosyal ve ekonomik olaylara bir mizah gazetesi çerçevesinden bakarak dönemi anlamak amaçlanmıştır. Latife gazetesi mizahi bakış açısıyla özellikle İstanbul'da halkın yaşadığı pek çok sorunu dile getirmiş ve 1874-1875 yıllarında İstanbul'un gündeme ışık tutmuştur.

Anahtar Kelimeler: Gazete, İstanbul, Latife gazetesi, ulaşım, Zakarya Beykozluyan.

A Representative Of The Ottoman Press Humor: Latife Newspaper (1874-1875)

ABSTRACT

The press has always been an important field of study for historical research because it records many important events in life. In order to obtain any information about a society, examining the media organs of the period constitutes a very important source for historical research. The humor press has also a special importance for history research. Because the most important feature of the humor press is that they include visuality and satire. The effect of visual elements and satire is very high on people. Therefore, the effect of humor press and reactions to this effect has been much more. The Latife newspaper was published by Zakarya Beykozluyan. In this study, from the first issue of the newspaper dated August 12, 1874 (28 Cemâziyel-âhir 1291) to the twentieth issues dated October 30, 1874 (19 Ramazan 1291) and from the first issue dated April 3, 1875 (26 Safer 1292) to twentieth issue dated May 18, 1875 (12 Rebîül-âhir 1292) were examined. Latife newspaper revealed the events of the 1870s with humorous language. The general issues mentioned in the newspaper are İstanbul news, municipal services transportation in the Ottoman Empire problems in trams, steamboats and omnibus conflicts with other newspapers of the period, Güllü Agop who the director of Gedikpaşa Theater, developments in Ottoman Theater and fashion in the Ottoman Empire. A satirical language was usually used about these issues and mostly satirical and criticized articles and news have been published in the newspaper. The aim of this study is to analyze the period by looking at the social and economic events in the Ottoman Empire from the perspective of a humor newspaper, by analyzing the Latife newspaper published between 1874 and 1875. Latife newspaper, with its humorous point of view, expressed many problems especially in İstanbul and shed light on the agenda of İstanbul between 1874 and 1875.

Keywords: Newspaper, İstanbul, Latife newspaper, transportation, Zakarya Beykozluyan.

Giriş

Basın, belli zaman aralıklarıyla çıkan güncel olaylara ilişkin bilgiler içeren yayınların bütünüdür. Genellikle günlük yayınlananlara gazete; haftalık ve aylık yayınlananlara ise dergi ismi

verilmektedir (İnuğur, 1958). Basın, tarih araştırmaları için her zaman önemli bir çalışma alanı olmuştur. Çünkü basın yaşam içerisinde gün gün meydana gelen siyasal, toplumsal, ekonomik, kültürel birçok önemli olayı kayıt altına almaktadır. Bu nedenle bir toplumun tarihteki bir kesiti ile ilgili bilgiye ulaşabilmek için dönemin basın yayın organlarını incelemek oldukça önemlidir.

Osmanlı Devleti'nde matbaayı ilk kullanan azınlıklar olmuştur. Yahudiler tarafından 1493'te İstanbul'da bir matbaa kurulmuştur. Yahudileri diğer azınlıklar izlemiştir. Sivaslı Akar tarafından 1567'de İstanbul'da bir Ermeni matbaası kurulmuştur. 1627'de Nikodemud Metasa, İngiltere'den getirttiği makinelerle ilk Rum matbaasını açmıştır (Lewis, 1993). Osmanlı Devleti'nde matbaanın geç kurulması basın-yayın organlarının yayın hayatına başlamasını doğal olarak geciktirmiştir. Osmanlı Devleti'nde matbaanın kurulmasında olduğu gibi ilk gazeteleri de azınlıklar ve yabancı devlet adamları çıkarmıştır. Fransa'daki ihtilalden sonra İstanbul'a atanan Büyükelçi Verninac'ın çıkarttığı gazete önemlidir (Çakır, 1997).

Osmanlı basın tarihi matbaanın Türkiye'ye girişinden yaklaşık bir asır sonra Mısır Valisi Kavalalı Mehmet Ali Paşa'nın yayınlattığı "Vekayi-i Mısriye" ile başlatılır (Kabacalı, 2000). Böylelikle Osmanlı'da Türklerin yayınladığı ilk gazete yayın hayatına başlamıştır. 11 Kasım 1831'de Takvim-i Vekayi bizzat Sultan II. Mahmut'un gayretleriyle çıkarılmış ve Takvimhane-i Âmire'de basılmıştır (Ertuğ, 1970). Böylece basın hızlı bir gelişim sürecine girmiştir. Takvim-i Vekayi'nin çıkarılışından yaklaşık 10 yıl sonra İngiliz asıllı bir tüccar olan William Churchill tarafından 1840 yılında Ceride-i Havadis, kurulmuştur (Baykal, 1990). Ceride-i Havadis, ülkemizde özel teşebbüs ile çıkarılıp kısa süre sonra kamu eline geçen ve bu şekilde yayın hayatını sürdüren bir gazete olmuştur.

Tanzimat döneminde, halkı aydınlatmak ve kamuoyu oluşturmak için birçok gazete, dergi gibi basın yayın organı çıkarılmıştır. Basın dünyasında bir canlanma yaşanmıştır. 1860'tan itibaren Osmanlı basın dünyasında yaşanan canlanmayla, ilk özel gazete de bu dönemde yayınlanmıştır. Basın tarihimizin ilk gerçek manada özel gazetesi Tercümân-ı Ahvâl'dir. İlk nüshası Agâh Efendi ve Şinasi tarafından 21 Ekim 1860'da Bahçekapı'da çıkarılmıştır (Ertuğ, 1970). Tercümân-ı Ahvâl gibi Türk gazeteciliğinin ikinci dönemine haiz olan "Tasvir-i Efkâr" gazetesi ise 27 Haziran 1862'de Şinasi tarafından çıkarılmıştır (Çavdar, 2007). Gazete, haberlerin yanı sıra düşünce özgürlüğü gibi konulara da yer vermiştir.

Türk mizah basını açısından da Tanzimat döneminde çok önemli gelişmeler yaşanmıştır. Tanzimat'la birlikte kurumsal yapı ve yaygınlık kazanan gazete, dergi, vb. süreli yayınlara bu oluşum içinde sözlü kültür ve edebiyat birikimi önemli bir kaynaktır ve Tanzimat dönemine kadar Türk mizahı sözlü gelenekle özellikle fıkralarla temsil edilmiştir (Apaydın, 2007). Tanzimat ile birlikte yazılı mizah unsurları da gelişmiştir. Tanzimat döneminin ilk hiciv örneği, Ziya Paşa'nın Zafernâme Şerhi adlı eseridir. Bu eserde Osmanlı şiir geleneği ile Batılı hiciv anlayışının özelliklerini görmek mümkündür. 1866'daki Girit isyanında Sadrazam Ali Paşa'nın gönderdiği donanmanın başarısız olması nedeniyle yazılan bu eser, başarısızlığı başarı gibi göklere çıkartarak ince bir şekilde yaşanan başarısızlığı alaya almıştır (Akyüz, 2017).

Osmanlı Devleti'nin ilk mizah dergisi Hovsep Vartanyan Paşa tarafından çıkarılmıştır. Boşboğaz Bir Âdem adını taşıyan derginin karikatürleri de Hovsep Vartanyan tarafından çizilmiştir. Mizah dergilerinin en önemli özelliklerinden birisi görselliğe yani karikatürlere yer vermeleridir. Görsel unsurların insanları etkileme oranı çok yüksektir. Bu yüzden mizah yayın organlarının etkisi ve bu etkiye karşı doğan tepkiler çok daha fazla olmuştur. Mizah basınına daha çok Ermeni vatandaşlar öncülük etmişlerdir (Çeviker, 1986). Çalışmaya konu olan Latife mizah gazetesini de Ermeni asıllı vatandaşlardan Zakarya Beykozluyan Efendi tarafından çıkarılmıştır.

İlk Türkçe mizah gazetesi olan Diyojen, Teodor Kasap tarafından çıkarılmıştır. Türkçe olarak yayınlanmadan önce Ermenice ve Rumca olarak da yayınlanmıştır. Gazete birkaç kere kapatılmış ve yeniden açılmıştır. Bu gazetenin en önemli özelliği Türk basın tarihinde mizahın temellerini atmasıdır (Topuz, 1997). Gazete dönemin olaylarını iğneleyici bir dille eleştirmiş ve dönemin ilklerini imza atmıştır. Diyojen gazetesinden sonra, Tanzimat döneminde birçok mizah gazetesi ve dergisi

yayınlanmıştır. Bu dergilerin bazıları; Terakki Eğlence - 1870, Asır'ın Eğlence Nüshası Âlem - 1873, Kamer - 1873, Hayal - 1873, Latife - 1874 (Çalışmanın konusu olan mizah gazetesidir.), Tiyatro - 1875, Kahkaha - 1875, Geveze - 1875, Kara Sinan - 1875, Çaylak - 1879, Meddah – 1876 gibi dergi ve gazetelerdir (Çeviker, 1986). Yayıncısının Müslüman ve Türk olduğu ilk mizah dergisi ise Çaylak olmuştur. 1876 yılında Mehmet Tevfik tarafından çıkarılan dergi bir sene yayımlandıktan sonra kapanmıştır (Özer, 1994).

Meşrutiyetin ilanından, I. Dünya Savaşı'na kadar İstanbul ve taşrada çıkan mizah gazetelerini belli başlıları; Afacan -1911, Boşboğaz ile Güllâbi - 1908, Cadaloz - 1911, Dalkavuk -1908, Falaka - 1911, Geveze - 1908, Hacivad-1908, Hayal-i Cedid - 1910, Karagöz - 1908, Latife -1911 (Latife adıyla 1911 yılında yayınlanan gazetedir. II. Meşrutiyet döneminde yayınlanan gazetenin başyazarı Fuad Talat'dır.1874 ve 1875 yılında yayınlanan Latife gazeteleri çalışmanın konusu olan mizah gazeteleridir.), Mir'at-ı Âlem, Nasreddin Hoca - 1908, Püsküllü Belâ - 1909, Yeni Geveze -1910, Zuhûrî - 1908 gibi dergi ve gazetelerdir (Altın, 2014).

Bu çalışmanın genel amacı, 1874-1875 yılları arasında yayınlanan Zakarya Beykozluyan tarafından çıkarılan ve bir mizah gazetesini yayınlanmış sayılarını incelemektir. Böylece Osmanlı'da 1874-1875 yılları arasında yaşanan olaylara Latife aracılığıyla ışık tutmak amaçlanmıştır. Latife gazetesinin önceden incelenmemesi ve bir mizah gazetesi olması sebebiyle kullandığı hiciv sanatı düşünülerek dönemi daha iyi anlamak istenmiştir. Ayrıca mizah gazetelerinin en önemli özelliği olan karikatür sanatı ve görsel içerikte dönemi anlamak için çok önemli görülmüştür. Çünkü eleştirel yaklaşımı ve alaycı yorum ile görselliğin insanlar üzerinde etkisinin çok fazla olduğu aşikardır. Bu yüzden çalışmada karikatür örnekleriyle dönemin sorunlarına yapılan vurgulara da sıkça yer verilmiştir.

Basının topluma yön verme gücü düşünüldüğünde bir de bunu eleştirel yaklaşımı, yorum ve görselliği ekleyen mizah basınının etkisi tartışmasız çok büyük olmuştur. Mizah basını diğer basın yayın organlarından ayıran karikatür sanatıdır. Karikatürler hem görsel olması hem de içinde barındırdığı yoğun anlamlar nedeniyle önemli usurlardır. Latife gazetesinde de her sayıda karikatüre yer verilmiş ve bu karikatürlerle gündem okuyucuya aktarılmıştır.

Latife gazetesinin incelenen sayılarına Hakkı Tarık Us Kütüphanesi aracılığıyla erişilmiştir. Yayınlanan sayıların Osmanlı alfabesinden transkripsiyonu yapılmıştır. Ayrıca Arapça ve Farsça kelimelerin de Türkçe karşılıkları kullanılarak aktarılmıştır. Latife'de yer alan konular yoğunluğa ve öneme göre sıralanarak belli başlıklar altında toplanmıştır. Böylece 1874-1875 yılları arasında yaşananlara Latife'nin gözünden bakma fırsatı bulunmuştur.

Sonuç olarak, Latife 1874-1875 yılları arasında özellikle İstanbul'da halkın yaşadığı pek çok sorunu gözler önüne sermiştir. İğneleyici bir dil kullanılarak yaşanan sıkıntılar ve dönemin gündemi Latife'ye konu olmuştur. Latife'den elde edilen bilgiler ile mizahi bir çerçeveden dönemin sorunlarına bakılmıştır. Latife gazetesinde siyasi olaylara çok az yer verilmiştir. Genellikle İstanbul gündemi İstanbul'da halkın yaşadığı sıkıntılar ve yaşanan ekonomik sosyal sorunlar dile getirilmiştir. 1874-1875 yıllarında İstanbul'da halkın yaşadığı pek çok ekonomik ve sosyal sorunun özellikle İstanbul'da ulaşımda yaşanan sıkıntıların günümüzde de benzer şekillerde yaşandığı anlaşılmaktadır.

Latife Gazetesinin Teknik Özellikleri

Latife'nin imtiyaz sahibi, Ermeni asıllı Zakarya Beykozluyan'dır. Latife gazetesinin her sayısı üç sütun halinde dört sayfadan oluşmuştur. Zakarya Beykozluyan, Latife ismini kullanarak 3 Nisan 1875'te gazeteyi ikinci kez çıkarmıştır. Bu sayılar öncekilerden farklı olarak iki sütun dört sayfa şeklinde varlığını sürdürdüktan sonra kapanmıştır.

Latife gazetesinin 12 Ağustos 1874 (28 Cemâziyel-âhir 1291) - 30 Ekim 1874 (19 Ramazan 1291) tarihleri arasında yayınlanan sayıların içeriğine baktığımızda genellikle birinci sayfada dönemin aktüel konularına dair uzunca bir makale yer almıştır. Ayrıca haberlere her sayıda kısa da olsa yer

verilmiştir. Latife’de en dikkat çekici yazı dizilerinden birisi diyalog tarzı yazılardır. Yine en çok yer tutan bir diğer haber İstanbul’un çeşitli sorunlarının mizahi bir dil ile anlatılması olmuştur. Ayrıca gazetede Osmanlı Devleti’ndeki toplu ulaşım vasıtaları ve yaşanan sorunlar da genişçe yer tutmuştur. Gazetede, telgraflar, okuyucu mektupları ve son sayfalarda ilanlar yer almıştır. Şiir ve fıkra gibi edebi yazılar da vardır. Latife gazetesinin en önemli uğraş alanı olan bir diğer konuda dönemin gazeteleriyle yaşanan çekişmeleridir. Bir diğer önemli konu Osmanlı Tiyatrosu ile Gedikpaşa Tiyatrosu’nun sahibi ve yöneticisi Güllü Agop’tur.

Latife gazetesinin 3 Nisan 1875 (26 Safer 1292) - 18 Mayıs 1875 (12 Rebiül-âhir 1292) tarihleri arasındaki nüshaları ise iki sütun halinde yayınlandığı için içerik yoğunluğu daha azdır. Burada en dikkat çeken konu 1874 yılında yayınlanan sayılarda dört sayfa numarası ile çıkan gazete diğer sayılarda devam etmiş ve ikinci sayının ilk sayfası beş sayfa numarası ile başlamıştır. Aralıksız sayfalar bu şekilde devam etmiştir. 1874 yılında yayınlanan sayılarla içerik genelde aynıdır. Yine haberler, diyaloglar, telgraflar, ilanlar, mektuplar, edebi türler genişçe yer tutmuştur. Farklı olarak tefrika bağlamında Zakarya Beykozluyan imzasıyla yayınlanan Elenko Hikâyesi dikkat çekmektedir.

Latife Gazetesinin İncelenmesi

Yurtiçi Haberleri

Latife gazetesinde yurtiçi haberler genellikle “Havâdis-i Dâhiliye” adıyla verilmiştir ve geçen haberler hiciv diliyle aktarılmıştır. Daha çok İstanbul haberleri, ulaşım sorunu ve ekonomik sıkıntılar hakkında kısa haberler bu başlık altında yerini almıştır.

“Havâdis-i Dâhiliye” başlığıyla ikinci sayıda yer alan haber şu şekildedir; “Bu sabah köprübaşına sıra ile katarlanmış olan kupa arabalarının seyisleri aklıktan türkü çağırmakta ve hayvanların ise yorgunluktan uyumakta oldukları işitilmiştir” (Latife, 15 Ağustos 1874, s. 2). Köprübaşı’nda görülen arabacıların ve havyanların aç ve bitkin olduğu İstanbul ulaşımında kullanılan atlı arabaların ve omnibüs arabalarının durumu anlatılmıştır.

Diyaloglar

Latife’de “Muhâvere” başlığı altında diyaloglar yer almıştır. Bunlar, giyim-kuşam, zenginlik-züğürtlük, dönem gazeteleri arasındaki atışmalar, İstanbul’un sorunları, Osmanlı tiyatrosu, ulaşım gibi konulara aittir. Ayrıca diyaloglar çoğunlukla iki kadın arasında, vapur yolcusu ile biletçi arasında, iki yolcu arasında, doktor ve hastası arasında, sokakta karşılaşan iki dost arasında veya dönem gazeteleri arasında gibi çeşitli şekillerde kurgulanmıştır. Gazetenin önemli eleştiri konularını işlemiş olan diyaloglar bölümündeki yazılar dönemin şartlarını anlamak için önemli bir yere sahiptir. Bu bölümde hicivli bir mizah dili kullanılmıştır.

Gazetede yer alan diyaloglardan birine örnek vermek gerekirse, zabıta memuru ile esnaf arasında geçen diyalog şu şekilde gazetenin birinci sayısında yerini almıştır;

“Çarşıda dükkân esnafının biri sigara içerken nasılsa zâbıta memûru tarafından görüldüğünü hissedip derhal elindeki sigarasını atar ise de memur ağzından çıkan dumanı gördüğünde;

-Baksana çorbacı! Üç çeyrek mecîdiye vereceksin!

-Ne parası vereyim efendim?

-Ne olacak çarşıda sigara içmenin yasak olduğunu bilmiyor musun?

-Yanlış görmüşsünüz efendim! Bendeniz tütün içmem ki.

-Tütün içmiyordun da ağzından çıkan duman ne idi?

-Efendim o gördüğünüz duman akşamdan fazla efkarlandım da içerim yanıyor ondandır”

(Latife, 12 Ağustos 1874, s. 2).

Bu diyalogda o dönemde dükkânda sigara içme yasağının uygulandığı anlaşılmaktadır. Zabıta memuru ile esnafın arasında yaşanan diyalog mizahi bir şekilde yayınlanmıştır.

Telgraflar

“Telgraf” başlığı altında çeşitli semtlerden çekilen gerçek veyahut hayali olduğu anlaşılan telgraflara yer verilmiştir. Bu telgraflarda genelde çekildiği yerin bir problemi hiciv eleştiri karışımı bir dille aktarılmıştır. Telgraflarda Latife gazetesinin eleştirdiği konulara dair önemli bilgiler almak mümkündür. Gazetede yer alan telgraflar genellikle belli yerlerden çekilmiş ve çekildiği yere göre gazetede belli başlık ile yayınlanmıştır. Galata ve Galata tünelinden, Eminönü’nden, Gedikpaşa Tiyatrosu’ndan, Camlı Han’dan, Köprübaşı’ndan, Çenberlitaş’tan, Yeni Cami’den, Ahiret’ten gibi başlıkları ile yer adları verilerek çekilen telgraflar yayınlanmıştır.

Eminönü’nden başlığı ile yayınlanan telgraf şu şekildedir; “Eminönü: Köprübaşı arabaların izdihâmından dolayı hâlâ giriş çıkışları kapalı durumdadır. Bakkallar piyasasında Hulâsatü’l-Efkâr’ın her okkasına on para zam olunmuştur” (Latife, 12 Ağustos 1874, s. 3). Köprübaşı’ndan İstanbul’un pek çok yerine hareket eden arabaların kapalı yollar nedeniyle kullanılmadığı aktarılmıştır. Anlaşılan İstanbul’un günümüzde de en önemli sorunu olan ulaşım sorunu eskiden beri devam etmektedir. Ayrıca Hulâsatü’l-Efkâr Gazetesi’ne yapılan zam telgrafta yer almıştır. Pul vergisi nedeniyle pek çok gazete ücretine zam yapma yoluna başvurmuş ve gazete ücretleri zamlanmıştır.

İlanlar

Gazetede yer alan önemli bir başka bölümde “İlânât veya İlan” başlığı altında yer almıştır. Yayınlanan her sayıda en az bir tane ilana yer verilmiştir. Bu ilanlar çoğu sayıda tekrarlanmıştır ve daha çok gazetenin son sayfasında yerini almıştır. Gazetede 1874 yılında yer alan sayılarda ilanlar genişçe yer tutarken, kapandıktan sonra 1875 yılında tekrar çıkan sayılarda ise daha az ilana yer verilmiştir.

Latife’de edebiyat, kültür ve sanat ilanları çokça yerini almıştır. Bu durum iki türlü yorumlanabilir kültür sanat faaliyetlerine ya talep az olduğu için ilan verilerek talep artırma amaçlanmış ya da o dönemlerde kültür sanat faaliyetlerine ilgi çok fazla olduğu için bu tarz ilanlara çokça gazetede yer verilmiştir. Bu ilanlardan birine örnek vermek gerekirse; “Mâcerâ-i Aşk ve Kara Tâlih nam fâcialar ve Fitne-i Şükrü nam tiyatro ve yeni basılan Rodos’un Hâce-i Osmânî ve Şerh-i Şafaknâme ve her cins târihler, mekteb ve tiyatro kitapları Köprübaşı’nda bulunan kitapçı barakasında satılmaktadır” (Latife, 9 Ekim 1874, s. 4). Köprübaşı’nda bulunan kitapçının ilanında farklı konulardaki kitapların satıldığına dair bilgi verilmektedir.

Latife’de yer alan iş yeri ve alım satım ilanlarında ise; dördüncü sayıda yer alan ilan şu şekildedir; “Süleymâniye’de düğmeciler içinde iki bin arşın arsa üzerine kurulu harem ve selamlık yirmi odalı ve iki bin zirâ bahçe ile içinde hamamı ile altı hayvanlık ahır bulunan ve Marmara ve Karadeniz’i mükemmel gören konak diğer müstemilâtıyla beraber satılıktır” (Latife, 22 Ağustos 1874, s. 4). Süleymaniye’de satılık veya kiraya verilecek mülk ile ilgili ilan gazetede yer almıştır. İlanda iki bin metre arsa üzerine kurulu harem ve selamlık şeklinde yirmi odalı ve bahçe içinde hamamı ile büyük mahzeni ve birkaç yerde lezzetli suyu, altı hayvanlık ahır gibi detaylı bir şekilde taşımaz mülkün bütün özelliklerine ilanda yer verilmiştir.

Sağlıkla ilgili ilanlar da Latife’nin sütunlarında yerini almıştır. Mesela; “Eğrikapı içinde Avcı Bey Cami-i Şerifi karşısında 21 numaralı evde hunnak (boğaz hastalığı) hastalığına mübtelâ olanlara ücretsiz nefes edilmekte olduğu ve müracaat edenlerin şifa buldukları ilan olunur” (Latife, 5 Eylül 1874, s. 4). Anlaşılaacağı üzere geleneksel tedavi yöntemlerin uygulandığı yer hakkındaki ilan okuyucuya aktarılmıştır.

Mektuplar

“Varaka” adıyla yayınlanan okuyucu mektupları ve Latife’nin bunlara cevapları gazeteye ayrı bir çeşitlilik katmıştır. Bu yolla genellikle gazeteye gelen mektuplara cevap verilmiş ve mektuplar gazetede cevaplarıyla birlikte ya aynı sayıda ya da bir sonraki sayıda yayınlanmıştır.

Latife'ye gelen okuyucu mektuplarından beşinci sayıda yer alan mektup da dönem gazeteleri ile ilgilidir;

“Biz değerli okuyucular Hazreti Cerîde-i Havâdis, Basiret, Terakki Mecmua-i Lâ Türki bilmem ne bilmem ne birçok gazeteleri ara sıra okuyup da can sıkıntısı olduğunda Hayal ve Tiyatro eğlence gazetelerini -kuruşu yazılmakla- alır okur ve iyi kötü eğlenirdik. Mümkün merteye can sıkıntımız da def olurdu! Bir de Latife isimli bir gazete teşrif buyurdu. Hoş geldiniz, safa geldiniz! Lâkin şimdi biz fikrî bir çıkmaza girdik. O da şudur ki: Eğleneceğim diyerek üç kuruş verip de üçünüzü birden almak tasarrufa riayetsizlik demek olacağından acabâ eğlenmeğe lüzüm kalmamak üzeri diğer gazeteleri mi almalıyım, yoksa varlığı çok gerekli sizler için kura atarak ve istihâreye yatarak mı paramızı harcayalım? İknâ edici cevap isteriz. İmzâ: Bir mirâsyedi” (Latife, 26 Ağustos 1874, s. 2).

Mektupta yayın hayatına yeni başlayan Latife gazetesi ile diğer mizah gazeteleri Hayal ve Tiyatro'yu almak isteyip arada kalan okuyucunun mektubuna gazetede yer verilmiştir. Okuyucu mektupta Cerîde-i Havâdis, Basiret, Terakki, Mecmua-i Lâ Türki gibi gazetelerin sıkıcı olduğu Hayal ve Tiyatro Gazetelerinin eğlenceli olduğunu bu gazetelere eklenen Latife'yi almak istediği ancak bu seferde ekonomik sıkıntı yaşayacağını dile getirmiştir. Seçim yapmak için kura çekmeyi veya istihareye yatmayı düşündüğünü anlatmıştır.

Tefrikalar (Elenko Hikâyesi)

1875 yılındaki sayılarda yer alan Elenko Hikâyesi tefrika bağlamında önemli bir yere sahiptir. Elenko Hikâyesi Zakarya Beykozluyan imzasıyla yayınlanmış ve her bölümde ayrı bir resimle okuyucuya sunulmuştur. Süreli yayınlarda ardı ardına yayımlanan ve birbirini tamamlayan bölümlerden oluşan yazı dizisine tefrika denilmektedir. Gazetede Zakarya Beykozluyan imzasıyla yayınlanan “Elenko Hikâyesi” tefrika bağlamında dikkat çekmektedir. Elenko Hikâyesi 1875 tarihli gazetenin ilk sayısında “Beyoğlu viranelerinde bir baraka” cümlesiyle başlayıp diğer sayılarda da devam etmiştir. Bölümler şeklinde diğer gazete sayılarında Zakarya Beykozluyan imzasıyla yayınlanmıştır. Hikâye, Elenko'nun başından geçenler üzerine kurulmuştur. Elenko hikâyesi başlıklı tefrikanın başkarakterleri 16 yaşlarındaki ve güzelliği ile nam sürmüş Elenko ve yaşlı teyzesi Marigo'dur. Ayrıca Elenko'nun diğer teyzesi Mimika, Elenko ile evlenmek isteyen Yanko Bey ve dayısı Anastaş diğer karakterlerdir.

Latife gazetesinde yer alan tefrikada gazetenin ilk sayısında yer alan ve ilk bölümünde anlatılan hikâye şu şekilde başlamaktadır; “Beyoğlu viranelerinde bir baraka. Bundan birkaç sene önce bir gece saat üç, üç buçuk sıralarında hava açık mehtap yeryüzünü aydınlatırken Beyoğlu'nda bir sene önce yangın çıkmış bir yerde yeniden inşa olunmuş olan bazı yüksek kargir binaların arasında tam manzaralı iki penceresi olan eski tahtalardan yapılmış ufacık bir baraka içinde ihtiyar bir kadın ile bir de tahmînen on altı on yedi yaşlarında bir kız çocuğu konuşmakta idiler” (Latife, 3 Nisan 1875, s. 3). İfadeleriyle hikâye devam etmektedir. Elenko Hikâyesi dönemin sosyal ve kültürel şartlarını anlamak adına önemli bir edebi üründür.



Resim 1. Elenko Hikâyesi'nin Tasvir Edildiği Karikatür

1875 yılında yayınlanan hikâyenin ikinci bölümü ikinci sayıda yer alan karikatür bu şekilde çizilmiştir. Karikatür altı yazıda; “Elenko Hikâyesi” yazmaktadır (Latife, 6 Nisan 1875, s. 7). Tefrikanın diğer bölümlerinde de hikâye farklı karikatürlerle Latife’de yayınlanmıştır.

Makaleler

Latife gazetesinin genellikle ilk sayfalarında yer alan ve bir mizah gazetesi için çok fazla bilgi içeren yazılar dikkat çekmektedir. Bunlardan birine örnek vermek gerekirse; Latife gazetesinde yer alan ve birkaç sayıda devam eden milletlerin durumu başlıklı yazıda Yahudi, Japon ve Çingene milletlerini hem fiziksel, hem kültürel, hem de toplumsal durumları hakkında hiciv ve eleştiri dozu yüksek ifadelerle yer verilmiştir. Yazıda dikkat çeken bir başka unsur ise verilen bilgilerin detaylı ve bilgi düzeyinin yüksek olmasıdır. Bu yazıyı yazarken okuyan kişinin her yönüyle Yahudi milletini tanıması amaçlanmıştır. Fakat kullanılan dil ve seçilen bazı kelimeler ağırdır. Verdiği bilgiler dikkate alındığında bir mizah gazetesi için içerik kayda değerdir. Ahvâl-i Milel başlıklı yazıdan başka Ahvâl-i Âlem, Keşif, Devir ve İdâre, Harabâtılık, Zuhûrât, Dilencilik ve Dilencilik Hocası gibi yazılar da Latife’de yer almıştır.

Milletlerin durumu “Ahvâl-i Milel” başlıklı yazıda Yahudilerin anlatıldığı bölüm şu şekildedir;

“Eski milletlerden olması nedeniyle kendileri eskilikle iftihar ve kanaatle meşhurdur. Milletlerinin eski olmasından dolayı alış veriş ticâret ve sanatları dâima eski şeyler ile olduğu gibi yumurtayı kokutup ve eti çürütüp yiyerek ve rakı ve şarabın fıçı dibinde kalmışını içerek yiyecek ve içeceklerinde de eskiyi itibar ederler. Fakirlerinin yanında en nefis yiyecek palamut ve altıparmak başlarından paça olup zengincelerinin en muteber yemeği karaman koyunu kuyruğundan külbastıdır. Adı geçen millet yiyecek ve içecek ve diğer hususlar gibi giyecek konusunda da eski giymek âdetleri olup yalnız özel günleri olan Cumartesi günü giyinmek üzere her birinin haline göre birer kat temizce elbisesi ve Cumartesi kavukları vardır. Ve bunlardan başka özel günlerindeki âyine güneşin batışında başladıkları için günün de eskisi kendileri için muteberdir” (Latife, 24 Ekim 1874, s. 1).

Milletlerin durumu adlı birkaç sayıda yayınlanan yazıda Yahudi milleti hakkında çok detaylı bilgiler verilmiştir. Yaşayışları, kültürleri, dilleri, fiziksel özellikleri erkek bayan olarak ayrıntılı bir şekilde dile getirilmiştir. Ayrıca Japon milleti ve Çingeneler hakkındada detaylı bilgiler veren yazılar da yer almaktadır.

Karikatürler

Karikatürler mizah gazetelerinin değişmez materyallerindendir. Bu bağlamda Latife’nin hemen her sayısında karikatürlere rastlamak mümkündür. Zaten mizah gazetesini diğer gazetelerden ayıran da karikatür sanatıdır. Ayrıca görsel materyal ile sağlanan etkinin daha fazla bilimsel olarak kanıtlanmıştır. Bu sebeple karikatürler gazetede en önemli unsurlardır. Ancak karikatürleri tam anlamıyla anlayabilmek için dönemin siyasi ve sosyal olayları ile devlet adamlarını iyi bilmek gerekmektedir. Ayrıca gazetede karikatür çizimlerinin ve espi anlayışının zayıf olduğu görülmektedir. Fakat bu noktada zamanın tarihsel koşulları düşünmek ve anakronizm yapma yanlışına düşmemek gerekmektedir. Latife’de yer alan karikatürler dönemi görsel olarak sunması ve özetlemesi açısından çok önemli bir yere sahiptir.



Resim 2. Tinghir İmzalı Karikatür Örneği

Dönemin ünlü karikatüristi Tinghir tarafından imzalanan karikatürlere Latife’de çok az yer verilmiştir. Sol alt köşede Tinghir imzası bulunan bu karikatür Latife’nin altıncı sayıda yerini almıştır. Karikatür altı diyalog şu şekildedir;

“Yürümek istemeyen zayıf bir atın üzerindeki adam:

-Arkadaş yetişemiyorum, dur beraber gidelim!

Koltuk değnekleriyle önde yürüyen adam:

-Benim acele işim var, seninle gidemem” (Latife, 29 Ağustos 1874, s. 4).

İstanbul Haberleri

İstanbul Belediye İşleri

Osmanlı Devleti sınırları genişleyip, içinde yaşayan nüfus artıkça başkentte yaşayan insan sayısı da artmış doğal olarak belediye işlerindeki düzen ve işleyiş haber konularının başında gelmiştir. Latife de mizahi bir dille belediyenin işleyişini ve faaliyetlerini eleştirmiştir. Mesela; “Eski adet olduğu üzere yangın çıktığında atılan toplar için vukubulan masraf bu senenin bütçesinde bir hayli artmış olduğundan bundan böyle bir yerde yangın çıkarsa sigortacılar atacakmış” (Latife, 19 Ağustos 1874, s. 1). Çıkan yangınları haber vermek için kullanılan topların masrafıyla ilgili haber gazetede yer almıştır. O zamanlarda İstanbul’da evlerin birbirine çok yakın olması nedeniyle yangının hızla yayılmasını ve can kaybını önleyebilmek amacıyla kullanılan top sesleri dönemin şartlarını çok güzel bir şekilde özetlemektedir. Günümüzde halen Ramazan aylarında kullanılan iftar toplarıyla mantık aynıdır. Burada yangın tehlikesini insanlara duyurmak can ve mal kaybını azaltmak amaçlanmıştır.

İstanbul Terkos Gölü

İstanbul’un Avrupa yakasında bulunan Terkos Gölü’nün tarihi oldukça eskilere dayanmaktadır. Bir ara Cenevizliler tarafından farklı amaçlarla kullanılan göl, 19. yüzyıla gelindiğinde Avrupalıların yardımıyla bazı tesisler inşa edilerek İstanbul’un su ihtiyacını karşılamak amacıyla kullanılmaya başlanmıştır. İstanbul için böylesi büyük öneme sahip Terkos Gölü, Latife’de sıklıkla yerini almıştır. Gazete o dönemde yaşanan su sıkıntısını ve susuzluk çokça eleştirmiştir.

Yaşanan su sıkıntısını ve susuzluk ile ilgili Terkos Gölü’nden başlığı altında çekilen telgraf şu şekildedir; “Bazı çeşme ve sebillerin evvel akan sularının nerelere aktıklarını tahkik ederek su yolcular ile kuyu kuvvetli bir sözleşme yapmadıkça bir damla su veremeyeceğini Terkos Gölü kadiya beyan etmiştir” (Latife, 27 Ekim 1874, s. 1). Terkos suyunun boşa harcanması eleştirilerek bu durumun çekilen su sıkıntısını artıracığı Terkos Gölü’nün ağzından dile getirilmiştir. Latife’ye gelen telgrafta da yaşanan su sıkıntısı ve susuzluk kişileştirme sanatı kullanılarak aktarılmıştır.

Tekel İdaresi

Osmanlı Devleti'nin en önemli gelir kaynaklarından biri olan Tekel İdaresi Latife gazetesinin zaman zaman eleştirileri oklarını üzerine çekmiştir. Bu eleştirilerin temelinde ürünlerin kalitesizliği başı çekmiştir. Bu bağlamda sigaraların kalitesizliği ve paket içinden çıkan yabancı maddeler Latife'nin haberleri arasında yerini almıştır.

Bu konu ile ilgili dördüncü sayıda yer alan haber şu şekildedir; "Tütün paketlerinin bazılarının içinde talaş ve başka şeylerin çıkması üzerine tekel idaresinin tütün bedeli için aldığı paraları da kapalı paket içinde almaya karar vereceği haber alınmıştır" (Latife, 10 Nisan 1875, s. 13). Anlaşılacağı üzere sigaraların kalitesizliğine vurgu yapılmış olup hatta biraz da mübalağa yapılarak ödenen ücretinde kapalı paketle verilmesi gerektiği böylece para yerine sigaralardan çıkan tütün dışı maddeler ile ödeme yapılacağı alaycı bir dille vurgulanmıştır. Bu tür haberlerin Latife'de çok fazla yer alması Tekel İdaresinde yaşanan sıkıntının büyüklüğünü ortaya sermektedir.

İstanbul Sokak Lambaları

İstanbul sokaklarını aydınlatmak için bazı sokaklara lambalar yerleştirilmiştir. Sokak lambaları gaz kullanılarak aydınlatılmaktadır. Lambaların yanması için öncelikle gaz gereklidir. Ayrıca bu lambaların gece yakılıp gündüz söndürülmesi gerekli olduğundan bunları yapacak görevliler de gerekliydi. Zamanın şartları gereği hem lambalar için gaz bulabilmek ve sokak lambalarıyla ilgilenen görevli tayin etmek zor olmuştur. Bu yüzden birçok lamba düzenli yanmamış atıl kalmıştır ve bu sebepten halk bu lambaları çoğu zaman başka amaçla kullanmışlardır.

Sokak lambalarının çalışmaması en çok eleştirilen konulardan biridir. Latife, sokak lambalarının aydınlatmasında yaşanan sorunları alaycı bir dille aktarmıştır; "İstanbul sokaklarında yakılacak gaz lambaları bundan üç ay önce seyahate çıkmış olduklarından yakında görev yerlerine dönecekleri işitilmiş ise de biz buna asla inanamayız" (Latife, 19 Ağustos 1874, s. 1). İstanbul sokak lambalarının üç ay gibi uzun bir zamandır yanmaması haberde yer almıştır. Bu tür haberlerin çokluğu dikkat çekmektedir.

İstanbul'da Ekonomik Hayat

Günümüzde olduğu gibi ekonomi, basın yayın organlarının bir numaralı haber ve eleştirisi kaynağı olmuştur. Başka bir ifadeyle insanların geçim kaynakları ve yaşam şartları her zaman en önemli konuların başında gelmiştir. Özellikle 19. yüzyıl Osmanlı'sının ekonomik şartları göz önüne getirildiği vakit dönemin basını ister istemez ekonomik meselelere eğilme ihtiyacı duymuştur. Bu açıdan Latife gazetesi de çağdaşları gibi ekonomi haberlerine mizahi bir dille yer vermiştir. Mesela; "İstanbul'da bulunan dilenciler bir yere toplanıp kendi halleri ile bazı esnafın hallerini mukayese ederek kendi hallerini esnafın halinden daha refah ve rahat içinde olduğuna karar vermişlerdir" (Latife, 5 Mayıs 1875, s. 56). Haberde esnafın durumu dilencilerle kıyaslanarak dilencilerin durumunu daha iyi olduğu esnafın kan ağladığı anlatılarak bu durum eleştirilmiştir.



Resim 3. Ekonomik Hayatın Tasvir Edildiği Karikatür

Ekonomik hayatta yaşanan sıkıntılar karikatürlere de konu olmuştur. Müşteri ile terzi arasında geçen konuşmada ekonomik sıkıntılar ve pahalılık dile getirilmiştir. Karikatür altı diyalog şu şekildedir; Müşteri terziye çıkışarak:

“-Niçin buna buna cep dikmedin be herif?

-Cebini ne yapacaksın be! Veresiye dikilen pantolona cep olmaz” (Latife, 5 Eylül 1874, s. 4). Pahalılık nedeniyle alım gücünün düşmesi ince bir hicivle karikatüre konu olmuştur.

İstanbul Yeni Cami Çevresi Sosyal Hayat

Osmanlı klasik döneminin önemli mimari eserlerinden biri olan İstanbul Yeni Cami, Eminönü semtinde yer almaktadır. Caminin inşasıyla beraber çevre muhitinde canlılık yaşanmıştır. Bunların en başında çevresine açılan dükkanlar ve bu sayede zamanla artan ticaret gelmektedir. Yeni Cami'nin bu özel konumu gereği burada yaşananlar Latife'nin de üzerinde durduğu hususlardan birisi olmuştur. Bu haberlere örnek verecek olursak; “Yoluna mecburi rahat ve doğru gitmemek murad eden var ise Balık Pazarı Kapısı yolundan ve arkadaşının sözünü işitmek isteyen olur ise Yeni Câmî civarından gidip gelmelidir” (Latife, 27 Ekim 1874, s. 3). Balık Pazarı taraflarının çok kalabalık olduğu için insanların rahat hareket edemediği, Yeni Cami tarafında ise satıcıların seslerinden bir şey duymanın zor olduğu dile getirilerek bu durum eleştirilmiştir. Anlaşılan esnaf malını satabilmek için bağırıp müşteri çekmek istemektedir. Bu durum ise orada bulunan diğer kişileri rahatsız etmektedir. Kalabalık ve gürültünün fazlalığı gazeteye eleştiri malzemesi olmuştur.

Posta Teşkilatı

Latife'nin eleştirdiği konulardan bir diğeri de İstanbul Posta Teşkilatı'nın eksiklikleridir. Bu bağlamda bir örnek verecek olursak; “Postaya verilen mektupların vaktiyle mahalline ulaştırılmamasından dolayı şikâyet üzerine bundan sonra posta dağıtıcılarından bir haftadan fazla yanında mektup alıkoyanlar olur ise şiddetle cezalandırılacakları haber alınmıştır” (Latife, 12 Ağustos 1874, s. 2). Anlaşıldığı üzere postacıların mektupları sahiplerine ulaştırması uzun süre almaktadır. Bu durum büyük bir sorun haline gelmiştir. Gazetenin eleştirileri idareciler tarafından haklı görülüp görülmediği gerekenin yapılıp yapılmadığı hakkında bir bilgi gazetede yer almamıştır.

İstanbul'da Ulaşım

Latife gazetesinin üzerinde durduğu önemli başlıklardan bir diğeri ise ulaşım da yaşanan sorunlar olmuştur. İstanbul nüfusunun artmasıyla yaşanan sıkıntılar ve ulaşımındaki sorunlar gazetenin en önemli eleştiri konularından birini teşkil etmiştir. Nüfusun artmasıyla birlikte iç kesimlerden boğaza doğru yerleşim artmış ve bir kıyıda diğer kıyıya gidış geliş zorunlu hale gelmiştir. İlk önceleri kayıklarla sağlanan ulaşım tehlikeli ve zor olması nedeniyle zamanla yerini daha büyük ulaşım araçları olan vapurlara bırakmıştır. Şirket-i Hayriye vapurlarında yaşanan kalabalık ve ulaşımındaki rahatsızlıklar eleştiri konusu edilmiştir. Kara ulaşımında ise tramvaylar en önemli unsurdur. Önceleri atlı tramvay kullanılırken zamanla elektrikli tramvay kullanılmıştır. Ayrıca halk bir türlü bu yeni ulaşım araçlarına alışmamıştır. Çünkü gazetede birçok kez tramvayların karıştığı kaza haberi yer almıştır. Anlaşılan vatandaş tramvaylara ve onlar için ayrılan yollara tam olarak alışmadığı için pek çok kez kazalar yaşanmış Latife de bu sorunu gazetede kendisine çokça eleştiri malzemesi yapmıştır.

Tramvay Şirketi

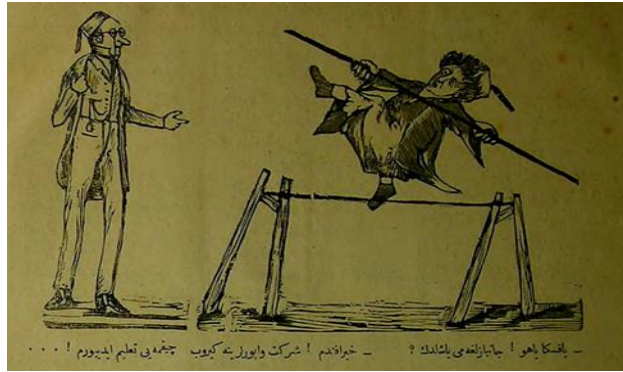
20. yüzyılın başlarında, sanayileşme ve buna bağlı olarak şehir merkezlerindeki nüfus artışlarıyla birlikte kentler büyümüş bu ise beraberinde konut-işyeri arasında yolculuk talebini doğurmuştur. Bu talebin giderilmesi için süreç içinde teknolojik gelişmelere bağlı çözümler devreye girmiştir. Bu bağlamda İstanbul'da ilk tramvay, Azapkapı-Beşiktaş arasında 1871 tarihinde çalışmaya başlamıştır. Halk, bu yeni ulaşım aracını çok sevmiş fakat tramvay arabaları ihtiyacı karşılayamamış ve vagonlarda yer bulmak mümkün olmamıştır. Ayrıca caddeleri dolduran halk sebebiyle tramvaya yol bulmakta zor olmuştur.

Latife’de yer alan Tramvay Şirketi ile ilgili haber şu şekildedir; “Tramvay Şirketi kendine mahsus olan yolun etrafına demir parmaklık çekmek düşüncesinde imiş. Bu tedbir ile hem bayraktarlara (Osmanlı’da tramvaylara bayrakla yol gösteren, bayrak tutan kişiye verilen addır.) aylık vermektan kurtulacağı ve hem de bundan böyle hiçbir kaza olmayacağı açıktır” (Latife, 13 Ekim 1874, s. 1). İstanbul halkı yeni olan bu ulaşım aracına uzun süre alışmamıştır. Bu nedenle tramvay yolunda pek çok kaza yaşanmıştır. Ayrıca tramvayları çekmesi için zor şartlarda çalıştırılan atlar, kalabalık ve rahat olmayan toplu ulaşım araçları, tramvay bayraktarlarında yaşanan sıkıntılar gibi pek çok sorun Latife’ye eleştirisi malzemesi olmuştur.

Şirket-i Hayriye

Sultan Abdülmecid tarafından 1854 yılında kurulan Şirket-i Hayriye isimli vapur işletme şirketinin faaliyete geçmesiyle beraber İstanbullular rahat bir şekilde İstanbul’un iki yakasına ulaşma imkânına sahip olmuşlardır. Özellikle İstanbul’da nüfusun artması ve boğazda yeni yerleşim yerlerinin kurulması vapurları zaruri bir hale sokmuştur. Böylece Şirket-i Hayriye kurulmuş olup vapur sayısı ve yolcu taşıma kapasitesi zamanla artmıştır. Ancak zaman içerisinde diğer kurumlarda yaşanan aksaklıklar gibi Şirket-i Hayriye’de bazı sorunlar meydana gelmeye başlamıştır.

On altıncı sayıda yer alan haber şu şekildedir; “Şirket-i Hayriye idâresi tarafından vapur kamaralarında yatılması önceden yasaklanmış ise de bu defa Ramazan münâsebetiyle yatmak isteyenlerin uzunluğu memurlar tarafından ölçülüp kaç insan enine eşit gelir ise o kadar yer parası alınarak yatmalarına izin verilmiştir” (Latife, 16 Ekim 1874, s. 1). Vapurlarda vatandaşların oturma yerlerini farklı amaçla kullanması oturma yerlerine yatmaları haber konusu olmuştur. Anlaşılan vapurlardaki kullanım alanları ve kamaraların amaçları dışında kullanılmıştır. Ayrıca kullanılan oturma malzemelerin rahatsız oluşu da Latife’de yer alan başka haberlerde sıkça aktarılmıştır. Şirketin bu gibi sorunları çözmesi gerektiği haberde dile getirilmiştir.



Resim 4. Şirket-i Hayriye’de Yaşanan Sıkıntıların Tavsir Edildiği Karikatür

Şirket-i Hayriye’de yaşanan en büyük sıkıntı ise vapurların kalabalık olmasıdır. Bu konuyu anlatan birden fazla karikatüre ve birçok habere Latife’de rastlanmaktadır. Bu durum sorunun büyüklüğünü ve önemini göstermektedir. Bu konu ile ilgili karikatür Latife’nin üçüncü sayısında şu şekilde yer almıştır; Karikatürde vapurdaki kalabalık sonucu vapura binebilmek ve vapurdan inebilmek için vatandaşın verdiği uğraş alaycı bir dil ile aktarılmıştır. Karikatür altı diyalog şu şekildedir;

“-Baksana yâhu! Cambazlığa mı başladın?

-Hayır efendim! Şirket vapurlarına girip çıkmayı öğreniyorum!” (Latife, 19 Ağustos 1874, s. 4).

Omnibüs Arabaları

Osmanlı Devleti’nde kullanılan bir diğer toplu taşıma aracı omnibüs arabalarıdır. 1870 yılında kullanılmaya başlanan bu araçlar Azapköy-Beşiktaş arasında faaliyet göstermiştir. Ancak başlangıçta

bu toplu taşıma araçları İstanbul gibi büyük bir şehre yeterli gelmemiştir. Bu nedenle yaşanan olumsuzluklar da Latife'nin gündem maddeleri arasında yerini almıştır. Gazetede yer alan bir telgrafta omnibüs arabalarının yoldan kaldırdığı toz eleştiri konusu olmuştur. Gazeteye gelen telgraf şu şekildedir; “Beyoğlu Doğruyol: Tozlar arasındaki muharebe henüz son bulmadı. Bu muharebeye omnibüs arabalarının sebep olduğu zannedilmektedir” (Latife, 26 Ağustos 1874, s. 4). İfadeleriyle mizahi bir dille yaşananlar telgraf vasıtasıyla anlatılmıştır. Anlaşılacağı üzere omnibüs arabaları ya da tramvaylardan kalkan toz çok fazla eleştiri konusu olmaktadır. Dönemin şartları gereği yollar çok bozuktur. Toprak yolda atlar toz kaldırmaktadır. Yağmur yağdığına ise insanlar çamurdan yürüyememektedir. Bu sorunlar gazetede pek çok kez haber ve eleştiri konusu olmuştur.

Latife'nin Diğer Gazetelerle İlişkisi ve Pul Vergisi

Latife'nin belki de en çok üzerinde durduğu husus dönemin diğer gazeteleri hakkında (Mecmua-i Maarif, Basiret, Hayal, Şark, Ceride-i Havadis, Tiyatro, Hulasatü'l-Efkar, Terakki, Telgraf, Medeniyet, Ruzname, Letaif-i Asar, Sadakat, Kamer, Kahkaha v.b.) yazılan haberlerden oluşmaktadır. Bu yazılar çoğunlukla eleştirel bir vaziyettedir.

Gazetenin ilk sayısında yer alan bir ilanda Latife kendi reklamını yapmıştır ve dönemin diğer gazetelerine birer cümle ile atıfta bulunmuştur; “Harâc mezât. Ey canım isteklisi kalmasın alan pişman almayan mutlu. Basiret'in bitmez tükenmez ihtarları, Şark'ın anlaşılmaz karışıklıkları, Ceride'nin eczane ilanları, Mecmua'nın bayat beyitleri, Hayâl'in saçma hayalleri, Tiyatro'nun dırdırları, elhasıl bütün gazetelerin yalan-dolan sayfaları, Latife'nin alayları, bedavadan dörtte bir eksigiğine satılıktır” (Latife, 12 Ağustos 1874, s. 2). Latife ilk sayısında dönemin gazetelerini eleştiri konusu edilmiştir. Latife, Basiret için sürekli uyarıcı, Şark için anlaşılmaz, Ceride için eczacı, Mecmua için bayat beyitler yazan, Hayal için hayalci, Tiyatro için dırdırcı gibi ithamlarda bulunmuştur. Bu tenkitler dönem gazetelerine Latife'nin bakış açısını da ortaya koymaktadır.



Resim 5. Mecmua-i Maarif ve Hayal Gazeteleri Arasındaki Çekişmelerinin Tavsir Edildiği Karikatür

Dönem gazeteleri arasında yaşanan çekişmeler karikatürlerde konu olmuştur. Mecmua-i Maarif ve Hayal Gazeteleri arasında yaşanan çekişmeyi anlatan karikatür Latife'nin beşinci sayısında yayınlanmıştır. Mecmua-i Maarif ve Hayal adlı gazeteler birer insan şeklinde resmedilmiş. Hayal'in elinde Mecmua-i Maarif'in kesilmiş başı vardır ve aralarında şöyle bir diyalog geçmektedir;

“Mecmua-i Maârif: -Başımı niye almışsın başımı?!

Hayâl: -Aldım ise yemedim ya” (Latife, 26 Ağustos 1874, s. 4).



Resim 6. Medeniyet Gazetesi İle Diğer Dönem Gazeteleri Arasındaki Çekişmelerinin Tavsir Edildiği Karikatür

Latife’de on ikinci sayıda yer alan başka bir karikatürde dönemin gazeteleri arasında yaşanan çekişme ve çatışma güzel bir şekilde tasvir ediliyor. Medeniyet Gazetesi’nin bir yandan çekiştiren bir yandan iten gazete dağıtıcıları gösteren karikatür altı diyalogda; Medeniyet Gazetesi olarak çizilen cüsseli bir adam kendisini çekiştiren cılız kimseleri kastederek;

“İyi gayret ediyorlar ammâ bende vücut büyük!!” (Latife, 2 Ekim 1874, s. 4). Anlaşılabacağı üzere dönem gazeteleri arası rekabet ve çekişme çok büyüktür. Kullanılan dil ve ithamlar bu çekişmenin büyüklüğünü gözler önüne sermektedir. Özellikle Mecmua-i Maarif ve Hayal gazeteleri arasındaki kesik baş tasvirinin yer aldığı karikatür bu çekişmeye önemli bir göstergedir.

Pul Vergisi

Latife gazetesinin üzerinde durduğu diğer husus ise pul vergisidir. 1875 yılında yürürlüğe giren bu sistem yani Damga Nizamnamesi, Osmanlı basınına ağır bir ekonomik yük getirmiştir. Bu vergiye pul vergisi de denilmektedir. Latife Gazetesi’nin 1875 yılında çıkan sayılarında gazeteye yapıştırılan bu pulları görmek mümkündür.

Pul vergisinin konu edildiği haber şu şekildedir; “Gazete kağıtları bir yere toplanarak şimdiye kadar kendi üzerlerine basılan kara yazılara kanaat etmeyip bir de pul yapıştırdıkları için makinecileri şikâyet etmeye karar verdikleri söylenmektedir” (Latife, 7 Mayıs 1875, s. 57). İfadeleriyle pul vergisi eleştirilmiştir. Alaycı bir dille gazete kâğıtlarının ağızdan kişileştirme yapılarak kendilerine pul yapıştırılmasını şikâyet etmektedirler.



Resim 7. Pul Vergisinin Getirdiği Sıkıntıların Tavsir Edildiği Karikatür

Latife’de yer alan karikatürde ise pul vergisi yine eleştiri konusu olmuştur. Birçok kişinin bir arada gazete okuduğu karikatür Latife’de yer almıştır. Karikatür altı diyalog şu şekildedir;

“Beş kişi bir para verip bir mecmua alıp okuyoruz da daha pul parası verme güçlerine gidiyormuş!” (Latife, 7 Mayıs 1875, s. 64). İfadeleriyle pul vergisinin dönemin gazetelerine çok ağır ekonomik yük bindirmesi eleştiri konusu olmuştur. Karikatürde gazete ücretlerinin artmasıyla tek

gazeteyi beş kişinin okuması ve gazete satışlarının düşmesiyle vergi yükünün altında ezilen gazetelerin ne yapacağı eleştirilmiştir. Bu ekonomik yük beraberinde dönemin gazetelerinin personel ve yazar giderlerini kıskarak pul vergisinin getirdiği ekonomik baskıdan kurtulmaya zorlamıştır. Hatta pek çok gazete satış fiyatlarına zam yaparak bu sorunu aşmaya çalışmış ya da daha fazla dayanamayıp kapanmak zorunda kalmıştır.

Latife’de Osmanlı Tiyatrosu ve Moda Haberleri

Latife’de yer alan bir başka konu ise dönemin Osmanlı tiyatrosu hakkında Latife gazetesinde oldukça fazla yer bulan haberlerdir. Bu bağlamda Gedikpaşa Tiyatrosu sahibi Güllü Agop Efendi ve Dikran Çuhacıyan, Osmanlı Tiyatrosu ve Karagöz oyunu eksenli hiciv yazıları ve tiyatro yorumları dikkat çekmektedir. 1870’li yıllar, Osmanlı eğlence kültüründe tiyatronun kendisine kalıcı yer edinmeye başladığı yıllardır. Sözü edilen Agop Efendi, Güllü Agop adıyla meşhur, Müslümanlığı seçip Güllü Yakup adını alan Osmanlı’nın Ermeni tebasından Agop Vartovyan’dır. Gedikpaşa Tiyatrosu ile birlikte İstanbul’da 10 yıl müddetle Türkçe oyun oynama imtiyazını almıştır. Anadolu ve Avrupa yakalarında tiyatro salonları da kurmuştur. Güllü Agop için modern tiyatronun kurucusu da denilmektedir.

Latife’de daha çok Gedikpaşa Tiyatrosu’nun fiziki şartlarıyla ilgili haber yayınlanmıştır. Tiyatroda yaşanan sıkıntılardan bazıları şu şekilde dile getirilmiştir; “Yaz mevsiminin yaklaşması münasebetiyle Üsküdar’da Bağlarbaşı’ndaki Agop Efendi’nin Tiyatrosuna “sırf müşterilerin havasızlıktan hasta olmaması için” dört adet hava makinesinin Avrupa’ya sipariş olunduğu haber alınmıştır” (Latife, 13 Nisan 1875, s. 17). Tiyatro için getirilecek makineler Latife’ye bu sözlerle konu olmuştur. Bu haberden anlaşılacağı üzere Gedikpaşa Tiyatrosu’nun fiziki şartları pekiyi değildir. Binanın çok eski olması ve havalandırma sıkıntı yaşanması eleştirilmiştir. Anlaşılacağı üzere; Gedikpaşa Tiyatrosu’nun işleri çok iyi olmalı ki kalabalık yüzünden insanlar havasız kalmakta ve rahatsız olmaktadır. Hatta bu sorun için Avrupa’dan makineler getirileceği de haberde anlatılmıştır.

Ayrıca Latife’de Güllü Agop Efendi ve Dikran Çuhacıyan (Ermeni asıllı Türk sahne müziği bestecisidir. Dikran Çuhacıyan aynı zamanda Osmanlı Devleti’nde, ilk operet bestecisi kimliği yanında, ilk operet tiyatrosunu kuran isimdir.) arasında yaşanan birleşme planları ile ilgili haberlerde çokça yer almaktadır. Gedikpaşa Tiyatrosu sahibi Güllü Agop Efendi ve Dikran Çuhacıyan Opera Tiyatrosu’nun arasında yaşanan birleşme konusu haber edilmiştir. “Bundan önceki sayılarımızın birisinde her ne kadar Güllü Agop tiyatrosu ile Çuhacıyan Dikran opera tiyatrosu’nun birbirleriyle evlenmek fikrinde bulduklarını yazmış isek de sonradan alınan haberlere göre birisinin yaşı pek büyük ve diğerrinin pek küçük olduğu için bu husustan vazgeçmişlerdir” (Latife, 13 Mayıs 1875, s. 69). Anlaşılacağı üzere Gedikpaşa Tiyatrosu sahibi Güllü Agop Efendi ve Dikran Çuhacıyan Opera Tiyatrosu’nun birleşme planları vardır. Bu mesele daha sonraki yıllarda tatlıya bağlanarak gerçekleşmiştir.

Moda Haberleri

Latife gazetesinde dikkat çeken konu başlıklarından biri de “Beyoğlu Matmazelleri” başlığı ile yer alan moda haberleri ve konusu olmuştur. Bu ekseninde toplumun yaşamını giderek daha çok etkileyen Beyoğlu kadınlarına yönelik yaşam tarzı konu edilmiştir. Avrupa modeli giysinin yanı sıra, Avrupa örnekli sosyal yaşam da konu yapılmıştır. Latife ise “Beyoğlu Matmazelleri” başlıklı yazı ile moda konusunda İstanbul’da yaşanan gelişmeleri çeşitli şekillerde eleştirmiştir.

Latife’nin yedinci sayısında yer alan haberde Beyoğlu matmazelleri ile ilgili haber şu şekildedir; “Bundan önce toplanacaklarını yazmış olduğumuz şıklar meclisinde bu senenin modası için kış ve yaz ağır palto ve cebi hafif pantolon giyilmeye ekseriyet ile karar verilip üyelerin beğeni sesleri ayyuka çıkmıştır” (Latife, 17 Nisan 1875, s. 27). Matmazellerin senenin modası hakkında aldıkları karar dile getirilmiştir. Kış ve yaz ağır palto ve cebi hafif pantolon giyileceği ifade edilmiştir. Anlaşılacağı üzere burada Latife kıyafetlerin hep aynı olduğunu ancak harcanan para ile cebin hafiflediğini alaycı bir dille anlatmak istemiştir. Latife burada daha çok Avrupa giyim tarzını

eleştirilirken bu durumun Osmanlı toplumu tarafından bir özenti halini alması Latife'nin eleştirdiği noktadır.

Sonuç

Basın yayın organları oluşturduğu kamuoyu ve etkileriyle tarihte olduğu gibi günümüzde de halkı etkileyen en etkili güçlerden biridir. Bu güce sahip olmak isteyen hem iktidar hem de muhalefet basın yayın organlarına kontrolü altına almaya çalışmıştır. Bu yüzdendir ki basının etkisi tartışılmaz bir konumdur. Bu güce görsel unsur ve keskin bir yorum ile alaycı bir bakışta eklenince etki daha da artmıştır. Bunu sağlayanda mizah basını olmuştur. Mizah basınının insanları eğlendiren tarafının olması onun etki alanını daha da genişletmiştir. Bu sayede insanlar hem eğlenirken hem de ülke gündemi hakkında çoğu zaman keskin ifade ve yorumları okumuştur. Bu ilgi beraberinde mizah basınının tepki görmesinede neden olmuştur.

Latife gazetesi 1874-1875 yılları arasında Zakarya Beykozluyan tarafından yayınlanmıştır. Bu nedenle de bu yıllar arasında yaşanan olaylar onun ilgi alanına girmiş ve çoğu kez eleştirisinden kurtulamamıştır. Özellikle dönemin gazeteleri, İstanbul Belediyesine ait işler ve sosyal-ekonomik sorunlar onun gündeminden hiç düşmemiştir. Bu eleştiriler sayesinde İstanbul'daki sosyal hayat ve yaşayış hakkında kayda değer bilgilere ulaşmak mümkündür. İstanbul belediye haberlerinde sokakların temizliği, yollardaki çamur-toz ile alt yapı yetersizliği ve artan nüfusa işaret edilmiştir. Kalabalık tramvaylar ile yolların dar olmasıyla pek çok kaza yaşanmıştır. Bu durum Osmanlı halkının henüz tramvayları benimseyemediğinin bir kanıtı olarak gösterilmiştir. Vapurların yavaşlığı ve kalabalık olması da dönemin sıkıntıları arasında yer almıştır. Büyük zahmetlerle kurulan sokak lambaları yanmamış ve lambalar başka amaçlar için kullanılmıştır. Esnafın bozuk mal satması, kalabalık ve gürültü alışveriş yapılan yerlerdeki en büyük sıkıntı olmuştur. Yeni Cami ticari hayatı canlı olmakla birlikte esnaf ekonomik şartlar gereği zorlanmıştır. Bütün bunlar Latife'nin gündem maddelerini oluşturmuştur.

Sosyal hayatta ise pahalılık ve geçim sıkıntısı sorunları yaşanmıştır. Tekel idaresi bozuk ve kalitesiz tütün üretmiştir. Terkos Gölü'nden elde edilen su ile İstanbul halkına yeterli ve temiz su sağlanamamıştır. Posta teşkilatındaki dağıtıcılar postaları sürekli gecikmiştir. Ayrıca tramvay, vapur, omnibüs arabaları gibi toplu ulaşım konularındaki aksaklıkları Latife sert bir dille eleştirmiştir.

Gedikpaşa Tiyatrosu'nun sahibi ve yöneticisi Güllü Agop ile Osmanlı Tiyatrosu atılım yaparak tiyatroya olan rağbet artmıştır. Buna rağmen Gedikpaşa Tiyatrosu fiziki açıdan çok yetersiz kalmıştır. Ayrıca geleneksel orta oyunu yerine Batılı ve çeviri oyunlar sergilenmiş halk bu durumu yadırgamıştır. Ayrıca toplumun yaşamını giderek daha çok etkileyen Avrupa tarzı giyimin yanı sıra, Avrupa örnekli sosyal yaşam da konu yapılmıştır. Batı özentisi olan bu durum eleştirmiştir.

Dönemin diğer gazeteleri ile arasında yaşanan çekişmeler büyük önem arz etmiştir. Bu çekişmeler kimi zaman abone bulup satış arttırma kimi zamanda taraf oldukları kesimlerin lehinde haber yapma şeklinde yaşanmıştır. Bu durumlar dönem gazetelerinin birbirlerini değersizleştirme politikası gütmelerine sebep olmuştur.

Latife 1874-1875 yılları arasında özellikle İstanbul'da halkın yaşadığı pekçok sorunu gözler önüne sermiştir. İğneleyici bir dil kullanılarak yaşanan sıkıntılar ve dönemin gündemi Latife'ye konu olmuştur. Latife'den elde edilen bilgiler ile mizahi bir çerçeveden dönemin sorunlarına bakılarak sorunlara ışık tutulmuştur. Latife gazetesinde siyasi olaylara çok az yer verilmiştir. Latife'de genellikle İstanbul gündemi ve yaşanan ekonomik sosyal sıkıntılar dile getirilmiştir. Osmanlı toplumsal yapısı ile ilgili kayda değer verilere ulaşmak bu şekilde mümkün olmuştur.

Yazarların Katkı Oranı

Çalışma tek yazarlı olduğu için yazarın katkı oranı %100'dür.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması oluşturacak bir husus yoktur.

Açıklama: Bu çalışma 2019 yılında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsüne sunulan “Osmanlı Mizah Basınının Bir Temsilcisi: Latife Gazetesi (1874-1875)” isimli tezden faydalanılarak hazırlanmıştır.

Kaynaklar

- Akyüz, K. (2017). *Modern Türk edebiyatının ana çizgileri*. İstanbul: İnkılap Yayınları.
- Altın, H. (2014). *II. Meşrutiyet devri Osmanlı mizah basını*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Apaydın, M. (2007). *Tanzimat'tan sonra mizah ve hiciv, Türk edebiyatı tarihi*. C.3, İstanbul: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Baykal, H. (1990). *Türk basın tarihi: 1831- 1923*. İstanbul: Afa Matbaacılık.
- Beykozluyan, Z. (1874, 15 Ağustos). Havâdis-i dâhiliye. *Latife*, s. 2.
- Beykozluyan, Z. (1874, 12 Ağustos). Muhavere. *Latife*, s. 2.
- Beykozluyan, Z. (1874, 12 Ağustos). Telgraf. *Latife*, s. 3.
- Beykozluyan, Z. (1874, 9 Ekim). İlanât. *Latife*, s. 4.
- Beykozluyan, Z. (1874, 22 Ağustos). İlanât. *Latife*, s. 4.
- Beykozluyan, Z. (1874, 5 Eylül). İlanât. *Latife*, s. 4.
- Beykozluyan, Z. (1874, 26 Ağustos). Varaka. *Latife*, s. 2.
- Beykozluyan, Z. (1875, 3 Nisan). Elenko hikâyesi. *Latife*, s. 3.
- Beykozluyan, Z. (1875, 6 Nisan). Karikatür. *Latife*, s. 7.
- Beykozluyan, Z. (1874, 24 Ekim). Ahvâl-i milel. *Latife*, s. 1.
- Beykozluyan, Z. (1874, 29 Ağustos). Karikatür. *Latife*, s. 4.
- Beykozluyan, Z. (1874, 19 Ağustos). Havâdis-i dâhiliye. *Latife*, s. 1.
- Beykozluyan, Z. (1874, 27 Ekim). Latife'ye mahsus telgraf. *Latife*, s. 1.
- Beykozluyan, Z. (1875, 10 Nisan). Havâdis-i dâhiliye. *Latife*, s. 13.
- Beykozluyan, Z. (1874, 19 Ağustos). Havâdis-i dâhiliye. *Latife*, s. 1.
- Beykozluyan, Z. (1875, 5 Mayıs). Havâdis-i dâhiliye. *Latife*, s. 56.
- Beykozluyan, Z. (1874, 5 Eylül). Karikatür. *Latife*, s. 4.
- Beykozluyan, Z. (1874, 27 Ekim). Havâdis-i dâhiliye. *Latife*, s. 3.

- Beykozluyan, Z. (1874, 12 Ağustos). Havâdis-i dâhiliye. *Latife*, s. 2.
- Beykozluyan, Z. (1874, 13 Ekim). Havâdis-i dâhiliye. *Latife*, s. 1.
- Beykozluyan, Z. (1874, 16 Ekim). Havâdis-i dâhiliye. *Latife*, s. 1.
- Beykozluyan, Z. (1874, 19 Ağustos). Karikatür. *Latife*, s. 4.
- Beykozluyan, Z. (1874, 26 Ağustos). Telgraf. *Latife*, s. 4.
- Beykozluyan, Z. (1874, 12 Ağustos). İlânât. *Latife*, s. 2.
- Beykozluyan, Z. (1874, 26 Ağustos). Karikatür. *Latife*, s. 4.
- Beykozluyan, Z. (1874, 2 Ekim). Karikatür. *Latife*, s. 4.
- Beykozluyan, Z. (1875, 7 Mayıs). Havâdis-i dâhiliye. *Latife*, s. 57.
- Beykozluyan, Z. (1875, 7 Mayıs). Karikatür. *Latife*, s. 64.
- Beykozluyan, Z. (1875, 13 Nisan). Havâdis-i dâhiliye. *Latife*, s. 17.
- Beykozluyan, Z. (1875, 13 Mayıs). Havâdis-i dâhiliye. *Latife*, s. 69.
- Beykozluyan, Z. (1875, 17 Nisan). Havâdis-i dâhiliye. *Latife*, s. 27.
- Çakır, H. (1997). *Osmanlı'da gazete reklamcılığı*. Ankara: Elit Yayınları.
- Çavdar, T. (2007). *İz bırakan gazete ve gazeteciler*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Çeviker, T. (1986). *Gelişim sürecinde Türk karikatürü-I Tanzimat ve İstibdat dönemi*. İstanbul: Adam Yayınları.
- Ertuğ, H. R. (1970). *Basın ve yayın hareketleri tarihi*. İstanbul: Yenilik Basımevi.
- İnuğur, M. (1958). *Basın ve yayın tarihi*. İstanbul: Der Yayınları.
- Kabacalı, A. (2000). *Başlangıcından günümüze Türkiye'de matbaa basın ve yayın*. İstanbul: Literatür Yayınları.
- Lewis, B. (1993). *Modern Türkiye'nin doğuşu*. Ankara: TTK Basımevi.
- Özer, A. (1994). *Karikatür: İletişim çizgi dili*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Topuz, H. (1997). *Başlangıcından bugüne dünya karikatürü*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.

Extended Abstract

Introduction

The press is one of the most influential forces that affect the public today, as it has in the past with its public opinion and influence. Both the government and the opposition, who wanted to have this power, tried to take control of the media. This is why the effect of the press is indisputable. The effect increased even more when it was added to this power with a cynical look with a visual element and a sharp interpretation. This was provided by the humor press. The humor press has an amusing side, which has further expanded its scope. In this way, people often read sharp statements and comments about the country's agenda while having fun. This interest also caused the humor press to react.

Latife newspaper, which is one of the first humor newspapers, provides information about the history of daily life, as well as Istanbul news and municipal services, transportation and tramway in the Ottoman, ferry, omnibus problems, drama and western style in the Ottoman Empire. There were many news and articles about clothing, fashion. Since the news and articles in Latife are a humor newspaper, they generally have a critical approach to the events and make mock comments.

Method

The published issues of the Latife newspaper were accessed through the Hakkı Tarık Us Library. The published numbers were transcribed from the Ottoman alphabet. Also, Turkish equivalents were used in Arabic and Persian words. The topics in Latife are sorted according to intensity and importance and gathered under certain headings. Thus, it was possible to look through the eyes of Latife between 1874 and 1875.

Results

As a result, Latife was exposed to many problems experienced by the people, especially in Istanbul between 1874 and 1875. In his newspaper, there are very few political events. Generally, the agenda of Istanbul and the economic social problems experienced were mentioned. It is understood that many economic and social problems experienced by the people in Istanbul between 1874 and 1875, especially the difficulties in transportation, are experienced in similar ways today.

Discussion and Conclusion

The general aim of this study is to examine the published issues of the newspaper Latife, a humor newspaper published by Zakarya Beykozluyan published between 1874 and 1875. As it is a humor newspaper, it was aimed to better understand the period with the satire art it used. In addition, the most important feature of humor newspapers is cartoon art and visual content, which is considered very important to understand the period. Because, with the critical approach and cynical interpretation, visuality has been thought to have a great effect on people.

Considering the power of the media to direct the society, the effect of the humor press, which adds a critical approach and interpretation and visuality, has been indisputably great. The cartoons are important masters, both because they are visual and because of the intense meanings they contain. Every number of cartoons are included in the newspaper, and the agenda was conveyed to the reader with these cartoons.

Latife newspaper was published between 1874-1875. For this reason, the events that took place between these years were of his interest and he could not get rid of his criticism. Especially the newspapers of the period, the works of Istanbul Municipality and social-economic problems have never fallen from its agenda. Thanks to these criticisms, it is possible to reach remarkable information

about social life and life in Istanbul. In Istanbul municipal news, the cleanliness of the streets, mud-dust and insufficient infrastructures on the roads and the increasing population were pointed out. Many accidents have occurred with crowded trams and narrow roads. This has been shown as evidence that the Ottoman people have not yet adopted the trams. Slowness and crowd of ferries were among the problems of the period. Street lamps, installed with great effort, were not burned and the lamps were used for other purposes. The fact that tradesmen sold bad goods was the biggest problem in crowded and noise shopping places. Although the commercial life of Yeni Mosque is alive, artisans have been forced due to economic conditions. All this has created the items of the agenda of Latife.

In social life, problems of cost and livelihood have been experienced. The monopoly administration produced bad and poor quality tobacco. With the water obtained from Terkos Lake, sufficient and clean water has not been provided to the people of Istanbul. Dispatchers in the postal agency are constantly delayed by the mail. In addition, Latife criticized the flaws in public transportation issues such as trams, ferries and omnibus cars.

With Güllü Agop, the owner and manager of Gedikpaşa Theater, the Ottoman Theater has made a leap, and the demand for theater has increased. Despite this, Gedikpaşa Theater was very inadequate in terms of physics. In addition, the Western and translation games were exhibited instead of the traditional middle game, and the public was fooled. In addition to European clothing, which affects the life of society more and more, European-style social life has also been the subject. This Western wannabe criticized this situation.

The conflicts between the other newspapers of the period were of great importance. These conflicts were sometimes found in the form of finding subscribers and increasing sales, and sometimes making news in favor of the parties to which they are parties. These situations caused period newspapers to pursue a policy of devaluating each other.

Latife between 1874 and 1875 revealed many problems experienced by the people especially in Istanbul. Problems experienced using a sarcastic language and the agenda of the period have been the subject of Latife. With the information obtained from Latife, the problems of the period were shed light from a humorous framework. There are very few political events in the newspaper Latife. In Latife, the agenda of Istanbul and the economic social problems experienced were generally mentioned. In this way, it was possible to reach significant data about the Ottoman social structure.

5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik, Fen Bilimleri ve Türkçe Dersleri Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerinin İncelenmesi: Veri Madenciliği Çalışması

Soner KARATAŞ
Milli Eğitim Bakanlığı
sonerkaratas85@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-4085-9074

Gürbüz OCAK
Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi
gurbuzocak@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-8568-0364

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.710277
Geliş Tarihi: 27.03.2020	Revize Tarihi: 14.09.2020
	Kabul Tarihi: 08.01.2021

Atf Bilgisi

Karataş, S. ve Ocak, G. (2021). 5. sınıf öğrencilerinin Matematik, Fen Bilimleri ve Türkçe Dersleri kazanımlarına ulaşma düzeylerinin incelenmesi: Veri madenciliği çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 118-137.

ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı, 5. sınıf ortaokul öğrencilerinin Matematik dersi, Fen Bilimleri dersi ve Türkçe dersi kazanım düzeylerini belirlemek ve bu üç dersin kazanımlarına ulaşma düzeyleri arasındaki ilişkilerin veri madenciliği yöntemi ile ortaya koyabilmektir. Araştırmanın örneklemini ise 2017-2018 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar ilinde öğrenim gören ve bütün ortaokullardan seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen beşinci sınıf seviyesinde öğrenim gören 4.564 öğrenciden oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, Matematik, Fen Bilimleri ve Türkçe dersleri kazanımları ile ilişkili başarı testi oluşturulmuştur. Oluşturulan başarı testi ile veriler toplanmış ve toplanan veriler veri madenciliği yöntemi ile WEKA programında analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre; öğrencilerin Matematik dersi kazanımlarına ulaşma başarı düzeylerinin 100 üzerinden ortalama 49.52 olduğu, Türkçe dersi başarı düzeylerinin 54.95 olduğu ve Fen Bilimleri dersi kazanım düzeylerinin 52.3 olduğu saptanmıştır. Diğer bir ifade ile öğrencilerin Matematik, Türkçe ve Fen Bilimleri dersleri kazanımları ulaşma düzeyleri düşük düzeydedir. Araştırmada ayrıca; Fen Bilimleri dersi; “yıkıcı doğa olaylarından korunma yollarını ifade eder.” ile “canlılara örnekler vererek benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflandırır.” kazanımlarının ve Matematik dersi kazanımlarından olan “bir bütün 10, 100 veya 1000 eş parçaya bölündüğünde, ortaya çıkan kesrin birimlerinin ondalık gösterimle ifade edilebileceğini belirler.” kazanımlarının diğer kazanımlara ilişkin soruların çözümüne doğrudan etkisinin olduğu saptanmıştır. **Anahtar Kelimeler:** Beşinci sınıf, ders kazanımları, veri madenciliği.

Investigation of 5th Grade Students' Achievement Levels of Mathematics, Science and Turkish Courses Learning Outcomes: A Data Mining Study

ABSTRACT

The main purpose of this study was to determine the level of achievement level of 5th grade secondary school students in terms of mathematics, science and Turkish courses learning outcomes and to reveal the relationships between the achievement levels of the learning outcomes of these three lessons using data mining method. The sample of the study consisted of 4.564 fifth grade students studying at secondary schools in Afyonkarahisar Province in 2017-2018 academic year and who were selected by random sampling method. As a data collection tool, an achievement test was prepared by the researchers based on the learning outcomes of mathematics, science and Turkish courses. The data were collected by the prepared achievement test and the obtained data were analyzed by WEKA program by using data mining method. The findings of the study showed that the achievement level of the learning outcomes of mathematics course was 49.52 on average out of 100; the achievement level of learning outcomes of Turkish course was 54.95 on average and the achievement level of learning outcomes of science course was 52.3 on average. In other words, it was obtained that students' achievement level of learning outcomes of Mathematics, Turkish and Science courses was low level. In addition, the learning outcomes of; “Students can express the ways of protection from destructive natural phenomena” and “Students can give examples for living things and can classify them according to their similarities and differences” in Science course and the learning outcome of; “Students can determine that when a whole is divided into 10, 100, or 1000 equal parts, the units of the resulting fraction can be expressed in decimal.” in Mathematic course were found to have direct effect on solving the problems related to the other learning outcomes.

Keywords: Fifth grade, learning outcomes, data mining.

Giriş

Ortaokul, öğrencilerin derslere karşı olan ilgi ve yönelimlerinin belirginleştiği, ilgi alanlarına ve başarı durumlarına göre gidecekleri liselerin ve seçecekleri alanların netleşmeye başladığı önemli bir eğitim kademesidir. Bu aşamada verilen eğitim liseye temel oluşturmakta, sağlam temeller üzerine verilen eğitim de öğrencileri başarıya ulaştırmaktadır. İlkokulda olduğu gibi ortaokulda da öğrencilere verilen temel derslerin başında Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri dersleri gelmektedir. Öğrencilerin bu derslere yönelik kazanımlara ulaşma düzeyleri genel anlamda akademik başarı düzeylerini yansıtmaktadır.

Matematik, ilköğretim birinci sınıftan itibaren öğrencilere eğitimi verilen temel derslerden birisidir. Ortaokulda verilen matematik eğitimi, hem ilkokulda verilen eğitimin devamı ve genişletilmiş hali hem de yeni konular eklenmiş biçimindedir. Toplumsal değişim ve gelişmenin hız kazandığı, bilgi ve iletişim teknolojilerinin bireylerin yaşamlarının her anını etkilediği bir çağda bulunmaktayız. Yeni bilgiler, yeni fırsatlar ve farklı araçlar, matematikten beklentilerden matematiği kullanma şekline bakış açısını yeniden şekillendirmektedir. Özellikle teknolojik “gelişmelerde hayatımızdaki değişimlerin yol açtığı yeni sorunların çözümü için; matematiğe değer veren, matematiksel düşünme gücü gelişmiş, matematiği modelleme ve problem çözmede kullanabilen bireylere her zaman olduğundan daha çok ihtiyaç duyulmaktadır [Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Matematik Dersi Öğretim Programı, 2017, s.17].

En basit anlamda matematik, bir modeller ve düzenler bilimi olarak tanımlanmaktadır (Olgun ve Toluk, 2001). Matematik, “bilimde olduğu kadar günlük yaşamımızdaki problemleri çözmek için kullanılan bir araçtır, mantıksal düşünmeyi geliştiren bir sistem, dünyayı anlamamıza ve çevremizi geliştirmemize yardımcı olan bir disiplindir” (Baykul, 2003, ss. 19-20). Matematiği günlük hayatta kullanmak, bağımsız düşünmek, bireylere karar verebilme yeteneği kazandırmak bilgi toplumunun gerekliliğidir. Soru sormayı bilen, gerekli bilgileri her an elde edebilen ve problem çözme becerisi olan bireyleri yetiştiren her programın gerekliliğidir. Öğrencilere bu bilgi ve becerileri kazandırmada en önemli işlev matematiktir. Bu sebeple, matematik eğitimi bir sorgulayıcı ve geliştirici bir ders programı olmalıdır (Polat, 2010).

Ayrıca okullardaki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin temel amaçlarından biri, öğrencilerin Fen Bilimleri alanında yeni gelişmeleri algılayıp uygulayabilen, geçmiş kazanımların farkında olabilen bireylerin yetiştirilmesidir. Buna paralel eğitim programlarına Fen Bilimleri dersi yerleştirilmiştir. Bu derslerde öğrencilerin kazanması gereken bazı alanlar öne çıkmaktadır. Bunlardan en önemlileri; Fen Bilimlerinin ne olduğu, Fen Bilimleri dersinin niteliği ve önemi, Fen Bilimleri dersinin kazanımlarıdır. Yine MEB (2017) yayınladığı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı’nda; “öğrencileri fen okuryazarı bireyler olarak yetiştirmek hedeflenmiştir. Fen okuryazarı bireyler; araştıran, sorgulayan, mantıksal muhakemeye karar veren, yenilikçi düşünen, problem çözebilen, özgüveni olan, işbirliğine açık, kendisini ifade edebilen, girişimci, sürdürülebilir kalkınma bilinciyle yaşam boyu öğrenen bireylerdir. Bununla birlikte, Fen Bilimlerine ilişkin bilgi, beceri, olumlu tutum, ahlaki ve milli değerlere; Fen Bilimlerinin, mühendislik, teknoloji, toplum ve çevre ile ilişkisine yönelik anlayışa ve psikomotor becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesi de programın beklentisini yansıtmaktadır. Ayrıca Fen Bilimleri ile diğer disiplinleri bütünleştirerek, teorik bilgilerini ve becerilerini uygulamaya ve ürüne dönüştürme sürecini yönetebilen bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir.

Fen Bilimleri en genel tanımıyla, “fiziksel, kimyasal ve biyolojik olayları araştırmaya, tanımaya ve açıklamaya çalışır” (Eke, 2013, s. 182). Çepni ve diğerleri (2010) Fen Bilimlerini, gözlenen doğayı ve doğa olaylarını sistemli bir şekilde inceleme ve henüz gözlenmemiş olayları kestirme gayretleri olarak tanımlamışlardır.

Türkçe dersi tüm derslere temel oluşturan ilkokul birinci sınıftan itibaren verilen önemli bir derstir. Ortaokulda verilen Türkçe dersi hem ilkokulda verilen Türkçe dersinin devamı ve genişletilmiş hali, hem de yeni konular eklenmiş biçimindedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı,

“Öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı; dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul etmektedir” (Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2018, s. 8).

Öğrenme çıktılarının niteliği genel olarak ulusal ve/veya uluslararası düzeyde yapılan sınavlarla belirlenmekte ve bu sınavların sonuçlarına göre izlenmektedir. Uluslararası düzeyde öğrenme çıktıları belirleyen sınavlardan biri de Ekonomik İşbirliği ve Kalınma Örgütü [Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)] tarafından üç yılda bir yapılan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı [Programme for International Student Assessment (PISA)]’dır. PISA, OECD tarafından ilk 2000 yılında olmak üzere her üç yılda bir düzenlenmekte olan dünyanın en kapsamlı eğitim araştırmaları arasındadır. PISA 2015’te Dünya ülkelerinin almış olduğu ortalama matematik okuryazarlığı bölümünde 461’dir. Türkiye’nin almış olduğu puan ise 420’dir. Katılımcı 72 ülke arasında 50. sıradadır (PISA 2015 Ulusal Raporu, 2016). Okuma becerileri alanında dünya ülkelerinin almış olduğu ortalama 460, Türkiye’nin almış olduğu puan ise 428 olup, katılımcı 72 ülke arasında 50. Sıradadır (PISA 2015 Ulusal Raporu, 2016). Fen okuryazarlığı alanında dünya ülkelerinin almış olduğu puan ortalaması 462, Türkiye’nin almış olduğu puan ise 425 olup, 72 ülke arasında 54. sıradadır (PISA 2015 Ulusal Raporu, 2016). Bu sonuçlar Türkiye’deki öğrencilerin, Matematik, Türkçe ve Fen Bilimleri derslerine yönelik kazanımlara ulaşmalarında ciddi sorunlar olduğunu göstermektedir. Matematik, Türkçe ve Fen Bilimleri derslerinin birbirleri ile ilişki içerisindedir. Sorunların bu derslerin iç içe olduğunu bilinerek giderilmesi gerekmektedir.

Obalı (2009), öğrencilerin fen ve teknoloji dersi akademik başarıyla Türkçede okuduğunu anlama ve matematik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada fen ve teknoloji dersindeki akademik başarı, Türkçe ve Matematik derslerindeki başarılarla bağlı olarak arttığı belirlenmiştir. Güneşli ve diğerleri (2010) ilköğretim öğrencilerinin Türkçe ile diğer ders başarıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda Türkçe ile korelasyonu en yüksek olan dersin matematik olduğu belirlenmiştir. Nas (2015) Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı ile matematik, sosyal bilgiler, Türkçe ve İngilizce dersleri akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda Fen ve teknoloji dersi akademik başarı ile, diğer dersler arasında oldukça yüksek ve pozitif yönlü bir korelasyon saptamıştır. Doğan Timur ve diğerleri (2019) matematik öğrenmede sıkıntı yaşama düzeyleri ile yazma kalitesi düzeylerinin benzer olduğu sonucuna ulaşmıştır. Matematik ve dil becerisi ile ilgili pozitif yönlü bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Yıldız ve Atay (2019) matematik dersinin kendi içinde de cebire geçmeden cebir kavramlarına ilişkin önbilgilerin anlaşılmasının önemli olduğu belirtilmektedir.

Türkiye’de farklı yöntemlerle gerçekleştirilen araştırmalarda Matematik, Fen Bilimleri ve Türkçe derslerinin birbirinin paralelinde dersler olduğu, bu derslerden herhangi birinden başarılı olan öğrencilerin diğer iki dersten de başarılı oldukları ortaya konulmuştur. Son yıllarda ilişki konusunda öne çıkan konulardan biri de veri madenciliğidir. İlişkilendirmeli sınıflama olarak da bilinen birliktelik kuralları veri madenciliğinin bir koludur. Bu yöntemde tahmin amacıyla bir model oluşturmak için sınıflama ve ilişki kuralı belirleme yaklaşımları bir arada kullanılır (Özkan, 2008). Veri tabanı içerisindeki kayıtlar arasındaki ilişkileri inceleyerek, hangi olayların aynı anda meydana gelebileceğini ortaya çıkarmaya çalışan veri madenciliği yöntemleridir Kısacası birliktelik kuralları keşfinde temel amaç bir veri dosyasındaki öğeler arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaktır (Özkan, 2016).

Bu araştırma ile Matematik dersi, Fen Bilimleri dersi ve Türkçe dersi kazanımları arasındaki ilişkiler veri madenciliği yöntemi ile ortaya konularak, Matematik, Fen Bilimleri ve Türkçe dersleri kazanımları arasındaki görülemeyen ilişkilerin tespit edilmesi öngörülmektedir. Böylece üç ders programının birbiri ile entegrasyonunun sağlanmasına yönelik çalışmalara veri sağlanarak, yapılan çalışmalar ile öğrencilerin başarı ve kazanımlarının yükseltilmesine dolaylı katkı sağlanabilecektir. Bu araştırmanın temel amacı, 5. sınıf ortaokul öğrencilerinin Matematik dersi, Fen Bilimleri dersi ve Türkçe

dersi kazanım düzeylerini belirlemek ve her dersin kazanımlarına ulaşmada bir örüntü veya kural olup olmadığını veri madenciliği yöntemi ile incelemektir. Ayrıca öğrencilerin Matematik dersi, Fen Bilimleri dersi ve Türkçe dersi kazanımlarına ulaşma düzeyleri arasında bir örüntü veya kural olup olmadığını veri madenciliği yöntemi ile belirlemek araştırmanın diğer amacını oluşturmaktadır. Bu yüzden araştırma problemi şu şekilde oluşturulmuştur. Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin Matematik dersi, Fen Bilimleri dersi ve Türkçe dersi kazanımlarına ilişkin hazırlanan sorulara verdikleri cevaplara göre kazanımlar arasında bir örüntü ve kural var mıdır? Bu doğrultuda araştırmada aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır.

1. Ortaokul 5. sınıf Matematik dersi kazanımları arasında kendi içinde oluşan ilişkide ön plana çıkan kazanımlar ve yönü nedir?
2. Ortaokul 5. sınıf Fen Bilimleri dersi kazanımları arasında kendi içinde oluşan ilişkide ön plana çıkan kazanımlar ve yönü nedir?
3. Ortaokul 5. sınıf Türkçe dersi kazanımları arasında kendi içinde oluşan ilişkide ön plana çıkan kazanımlar ve yönü nedir?
4. Ortaokul 5. sınıf Matematik dersi, Fen Bilimleri dersi ve Türkçe dersi kazanımları arasında birlikte oluşan ilişkide ön plana çıkan kazanımlar ve yönü nedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada başarı testi oluşturulmuş ve uygulanmış, ikinci aşamada ulaşılan veriler veri madenciliği yoluyla analiz edilmiştir. Birinci bölüm tarama modelinde gerçekleştirilmiştir.

“Geçmişte ya da o anda var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyen, tanımlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan her neyse onları değiştirme ve etkileme çabası yoktur bu modelde bilinmek istenen şey meydandadır. Amaç o şeyi doğru bir şekilde gözlemleyip belirleyebilmektir. Asıl amaç değiştirmeye kalkmadan gözlemektir” (Karasar, 2009, s. 79).

Araştırmanın ikinci aşaması; veri madenciliği yöntemlerinden mevcut verilerdeki örüntülerin tanımlanmasını içeren tanımlayıcı modeller içerisinde bulunan, hangi olayların aynı anda meydana gelebileceğini ortaya çıkarmaya çalışan birliktelik kuralları olarak belirlenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezinde ve merkeze bağlı yerleşim yerlerinde öğrenim gören ve beşinci sınıfa devam eden tüm öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2017-2018 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezinde ve merkeze bağlı yerleşim yerlerinde öğrenim gören bütün ortaokullarda seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen beşinci sınıf seviyesinde öğrenim gören 4.564 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmada evreni iyi ve doğru şekilde temsil edebilmek için seçkisiz örnekleme yöntemi uygulanmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Ayrıca araştırmada veri madenciliği yöntemi ile doğru sonuçlara ulaşabilmek için büyük veri elde edilmeye çalışılmış ve evrenin büyük bir çoğunluğu örneklem olarak kullanılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak 5. sınıf Matematik, Türkçe ve Fen Bilimleri dersleri kazanımlarına ilişkin başarı testi oluşturulmuştur. Başarı testi oluşturulurken pilot uygulama yapılmış, istatistiksel sonuçlar ve uzman görüşleri ile birlikte nihai teste ulaşılmıştır. Ders kazanımları ile

ilişkilendirilmiş ve analiz edilmiş maddelerden oluşan başarı testi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada öğrencilerin Matematik, Fen Bilimleri ve Türkçe dersleri kazanımlarına sahip olup olmadıklarını belirlemek amacı ile kazanımlarla ilişkilendirilmiş sorulardan oluşan başarı testleri araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Matematik dersi için beşinci sınıflarda yer alan 56 kazanımdan soru yazılabilecek olan kazanımlara, her bir kazanıma birden fazla soru karşılık gelecek şekilde toplam 167 sorudan oluşan pilot uygulama başarı testi hazırlanmıştır. Fen Bilimleri dersi için beşinci sınıflarda yer alan 36 kazanımdan soru yazılabilecek olan kazanımlara, her bir kazanıma birden fazla soru karşılık gelecek şekilde toplam 102 sorudan oluşan pilot uygulama başarı testi hazırlanmıştır. Türkçe dersi için beşinci sınıflarda yer alan 69 kazanımdan soru yazılabilecek olan kazanımlara, her bir kazanıma birden fazla soru karşılık gelecek şekilde toplam 68 sorudan oluşan pilot uygulama başarı testi hazırlanmıştır.

Örnek olarak “T.5.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.” Türkçe dersi kazanımına ilişkin hazırlanan üç adet soru Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

T.5.3.5. Kazanım Numarasına Ait Hazırlanan Örnek Sorular

Soru 1	Eğitim, bireyin güzel davranışlar içermesini sağlar. Bireylere düşüncelerini daha net ifade etme olanağı verir. Onların düşünce dünyalarının zenginleşmesine yardım eder. Bunun yanında kişilere <u>kendi ayakları üzerinde durma</u> gücü kazandırır. Altı çizili sözle anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir? A) Ailesinin sözlerini dinlemeden yaşamaya başlamak. B) Gerçeklerle yüzleşebilecek güce erişmek. C) Her gerçeği anlayarak öyle yaşamak D) Kimsenin yardımına ihtiyaç duymadan yaşayabilmek.
Soru 2	‘Tartmak’ sözcüğü hangi cümlede ‘bir şeyin bütün sonuçlarını düşünmek’ anlamında kullanılmıştır? A) Terazide koyduğu elmaları özenle tartıyordu. B) Tarttığı şekeri müşteriye uzattı C) Olayın tüm yönlerini tartıp karar verdi. D) Terazinin tartı ayarı bozuktu.
Soru 3	Mehmet Akif Ersoy’un şiirlerinde <u>insanın içine çivi gibi işleyen</u> dizeler yer alır. Bu cümledeki altı çizili bölümle Mehmet Akif’in şiirlerinin hangi yönü vurgulanmıştır? A) İnsanları derinden etkilediği B) İnsanların her duygusuna yer verdiği C) Bugün bile çok okunduğunu D) Vatan ve millet konusunu işlediği

Matematik dersinden hazırlanan 5 test, Fen Bilimleri dersinden hazırlanan 3 test ve Türkçe dersinden hazırlanan 3 test olmak üzere toplam 337 soruluk 11 adet pilot uygulama testi belli aralıklarla ve aynı öğrencinin cevapları devam edecek şekilde uygulanmıştır. Pilot uygulama için toplamda 232 öğrenciye ulaşılmıştır. 11 uygulamanın tümüne katılmış öğrenciler tespit edilmiş ve 232 öğrencinin arasından tüm testleri cevapladığı için 168 öğrenci cevapları ile madde analizi yapılmıştır.

Pilot uygulama sonucunda yapılan madde analizi ile her kazanım için yazılan sorulardan en iyi istatistik sonuç veren soru seçilmiş ve soru yazılabilen her kazanım için bir soru karşılık gelecek şekilde nihai teste ulaşılmıştır.

Örnek olarak Matematik dersine ait “M.5.2.3.3. Zaman ölçü birimlerini tanır, birbirine dönüştürür ve ilgili problemleri çözer.” kazanımına ilişkin hazırlanan 3 adet sorunun pilot uygulama sonrasında madde analizleri sonucu Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

M.5.2.3.3. Kazanımına İlişkin Soruların Madde Analizi

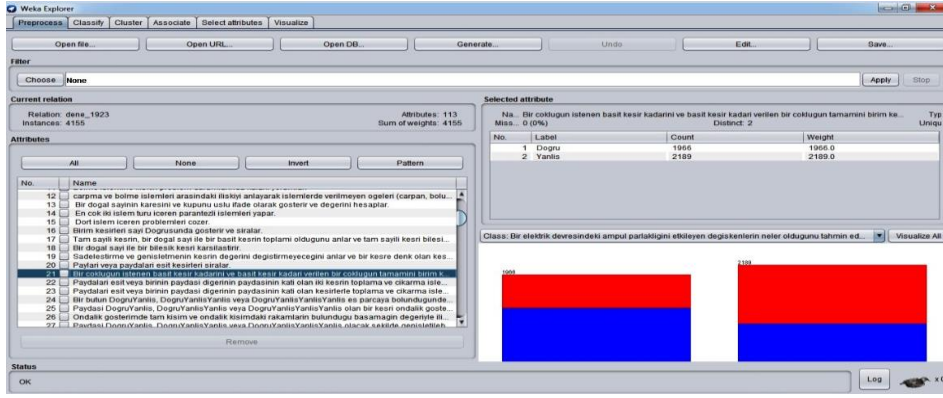
Soru No	Prop. Correct (Madde Güçlüğü)	Disc. İndex (Madde Ayırt Edicilik)	Point Biser.	Prop. Endorsing Point				
				Alt.	Total	Low	High	Biser. Key
1	.75	.24	.38	A	.05	.09	.02	-.17
				B	.08	.12	.04	-.23
				C	.11	.14	.05	-.20
				D	.75	.65	.89	.38 *
2	.83	.32	.38	A	.08	.17	.00	-.32
				B	.83	.67	.98	.38 *
				C	.07	.10	.02	-.15
				D	.02	.06	.00	-.13
3	.51	.73	.57	A	.38	.64	.11	-.41
				B	.06	.13	.02	-.19
				C	.51	.13	.86	.57 *
				D	.05	.10	.02	-.19

Tablo 2’de görülen “M.5.2.3.3. Zaman ölçü birimlerini tanır, birbirine dönüştürür ve ilgili problemleri çözer.” kazanımına ilişkin hazırlanan 3 adet sorunun madde analiz sonuçlarına göre, madde güçlüğü .51, madde ayırt ediciliği .73 ve madde toplam korelasyonu .57 olan 3. soru seçilmiştir. Yapılan analiz sonucunda bu şekilde soru yazılabilen her kazanıma ait birer adet soru seçilerek nihai test oluşturulmuştur.

Madde güçlüğü, ilgili maddenin doğru cevap verilme yüzdesidir (Özgül, 1998). Madde güçlüğü 0’a yaklaştıkça yapılabilirlik yüzdesi düşmekte yani sorular zorlaşmakta, 1’e yaklaştıkça ise yapılabilirlik yüzdesi artmakta yani sorular kolaylaşmaktadır. Başarı testleri geliştirilirken orta güçlükte sorular tercih edilmelidir (Tan, 2005). Madde ayırt edicilik değerleri belirlenmesi için öğrenciler puanlarına göre üst %27 ve alt %27 olmak üzere ayrılır. Üst grubun doğru cevap vermesi, alt grubun yanlış cevap vermesi ayırt edicilik değerini yükseltir. Ayırt edicilikleri çok iyi maddelerin değeri .40’ın üzerinde olmalıdır (Tan, 2005). Maddelerin madde-toplam puan korelasyonları yükseldikçe iç tutarlılık değerleri yükselir. Bu yüzden madde toplam puan korelasyonları yüksek maddeler seçilmelidir. Büyüköztürk (2006) madde toplam korelasyonu .30 dan yüksek maddelerin ayırt ediciliklerinin yüksek olduğunu belirtmektedir. Madde seçimi yaparken madde güçlüğü, madde ayırt ediciliği ve iç tutarlılık değerleri göz önüne alınmıştır.

Uygulanan nihai testin cevaplarına ilişkin sorulara ait kazanımların değerlendirilmesi için dört farklı veri seti oluşturulmuştur. Bunlar; sadece Matematik dersinin kazanımlarına ait cevapların, sadece Türkçe dersinin kazanımlarına ait cevapların, sadece Fen Bilimleri dersine ait kazanımların ve üç dersin bir arada bulunduğu Matematik dersi, Türkçe dersi ve Fen Bilimleri dersine ait cevapların bulunduğu veri setleridir. Weka programında analiz etmek için oluşturulan veri setleri kazanımlara ait başarı yüzdeleri bulunduktan sonra birliktelik kurallarını bulmak için analiz yapılmıştır.

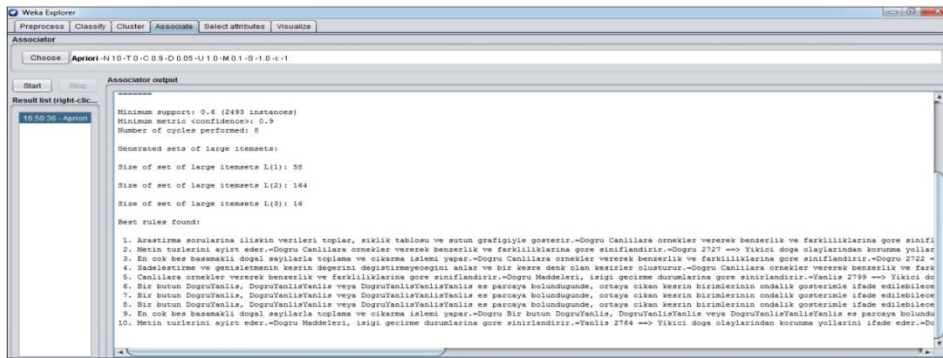
Matematik, Türkçe ve Fen Bilimleri derslerine ait her kazanımın başarı yüzdesi hesaplanması için her derse ait kazanımlara karşılık gelecek soruların doğru ve yanlış cevapları incelenmiştir. Kazanımlara ait soruların doğru ve yanlış yapılma sayılarını gösteren Weka programı ara yüzü Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Weka Programı Doğru Yanlış Sayıları Sonucu Görüntüsü

Şekil 1’de gösterildiği gibi her soru için doğru ve yanlış sayılarına bakılarak her kazanıma ait olan soruların başarı yüzdeleri hesaplanmıştır.

Kazanımlara ait başarı yüzdeleri bulunduğundan sonra birliktelik kurallarını bulmak için analiz yapılmıştır. Veri setinde oluşan birliktelik kuralı algoritması Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Weka Programı Birliktelik Kuralı Algoritması Sonucu Görüntüsü

Analiz sonucunda oluşan birliktelik kuralı Şekil 2’de gösterildiği gibi belirlenmiştir. Elde edilen veriler Matematik dersi, Türkçe dersi ve Fen Bilimleri dersi için ayrı ayrı analiz edildiği gibi tüm dersler bir arada da analiz edilmiştir.

Araştırma Etiği

Araştırmada oluşturulan başarı testlerinin etik açıdan sakıncalı olmadığına Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunca 06.04.2018 tarihinde 2018/52 sayılı karar ile oy birliği ile karar verilmiştir.

Bulgular

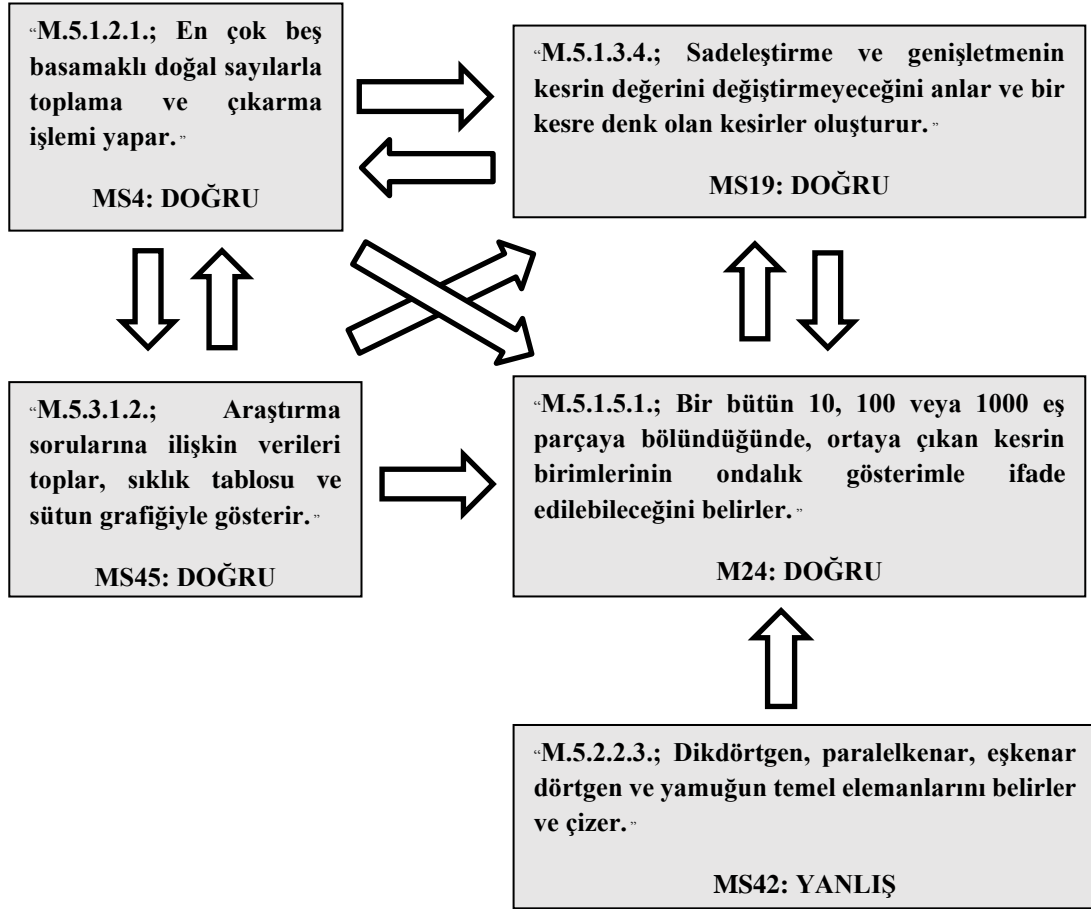
Ortaokul beşinci sınıf Matematik dersi kazanımları, Türkçe dersi kazanımları ve Fen Bilimleri dersi kazanımlarına ilişkin hazırlanan soruların cevaplarına göre oluşturulan veri setleri veri madenciliği programlarından Weka ile değerlendirilmiştir.

Matematik Dersine Ait Kazanımların Kendi İçinde Değerlendirilmesi

Öğrencilerin sadece Matematik dersi kazanımlarına ilişkin verdikleri cevaplara göre hazırlanan veri seti incelendiği zaman Matematik dersinde sorulan soruların ortalama başarı yüzdesi 49.52 olarak

hesaplanmıştır. “M.5.2.4.2. Belirlenen bir alanı santimetrekare ve metrekare birimleriyle tahmin eder.” kazanımı başarı yüzdesi 20.87’dir. “M.5.2.2.3. Dikdörtgen, paralelkenar, eşkenar dörtgen ve yamuğun temel elemanlarını belirler ve çizer.” kazanımı başarı yüzdesi 22.17’dir. “M.5.1.5.3. Ondalık gösterimde tam kısım ve ondalık kısımdaki rakamların bulunduğu basamağın değeriyle ilişkisini anlar.” kazanımı başarı yüzdesi 24.98’dir. Bu kazanımların başarı yüzdelere bakıldığında diğer kazanımlara göre yapılabİLme oranı düşük olduğu görülmektedir. “M.5.1.5.1. Bir bütün 10, 100 veya 1000 eş parçaya bölüldüğünde, ortaya çıkan kesrin birimlerinin ondalık gösterimle ifade edilebileceğini belirler.” kazanımı başarı yüzdesi 81.9’dur. “M.5.1.3.4. Sadeleştirme ve genişletmenin kesrin değerini değiştirmeyeceğini anlar ve bir kesre denk olan kesirler oluşturur.” kazanımı başarı yüzdesi 78.94’dir. “M.5.1.2.1. En çok beş basamaklı doğal sayılarla toplama ve çıkarma işlemi yapar.” kazanımı başarı yüzdesi 77.18’dir. Bu kazanımların başarı yüzdelere bakıldığında diğer kazanımlara göre yapılabİLme oranı yüksek olduğu görülmektedir.

Elde edilen birliktelik kurallarına göre kazanımlar arasındaki ilişki Şekil 3’te gösterilmiştir.



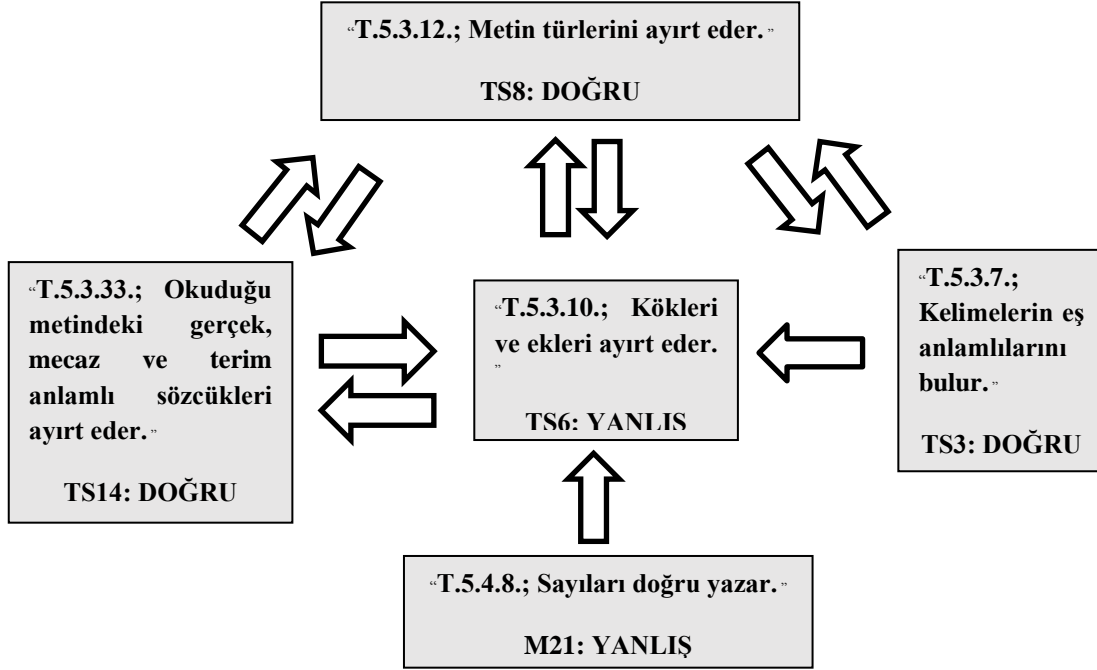
Şekil 3. Matematik Dersi Kazanımları Arasında Birliktelik Kuralları

Sadece Matematik kazanımlarına ilişkin soruların cevapları ile oluşturulan veri setinin Weka programında Apriori algoritması sonucunda elde edilen en iyi birliktelik kuralları incelendiği zaman, “M.5.1.3.4. Sadeleştirme ve genişletmenin kesrin değerini değiştirmeyeceğini anlar ve bir kesre denk olan kesirler oluşturur.” ve “M.5.1.5.1. Bir bütün 10, 100 veya 1000 eş parçaya bölüldüğünde, ortaya çıkan kesrin birimlerinin ondalık gösterimle ifade edilebileceğini belirler.” kazanımları diğer kazanımlara ilişkin soruların çözümüne doğrudan etkisi olduğu görülmektedir. Sonuç olarak bu kazanımların konuları olan kesirler konusu ve ondalık gösterim konusu, diğer kazanımların öğrenimi için önem göstermektedir.

Türkçe Dersine Ait Kazanımların Kendi İçinde Değerlendirilmesi

Öğrencilerin sadece Türkçe dersi kazanımlarına ilişkin verdikleri cevaplara göre hazırlanan veri seti incelendiği zaman Türkçe dersinde sorulan soruların ortalama başarı yüzdesi 54.95 olarak hesaplanmıştır. “T.5.3.10. Kökleri ve ekleri ayırt eder.” kazanımı başarı yüzdesi 17.35’dir. Bu kazanımın başarı yüzdesine bakıldığında diğer kazanımlara göre yapılabilme oranı düşük olduğu görülmektedir. “T.5.3.12. Metin türlerini ayırt eder.” kazanımı başarı yüzdesi 77.42’dir. Bu kazanımın başarı yüzdesine bakıldığında diğer kazanımlara göre yapılabilme oranı yüksek olduğu görülmektedir.

Elde edilen birliktelik kurallarına göre kazanımlar arasındaki ilişki Şekil 4’te gösterilmiştir.



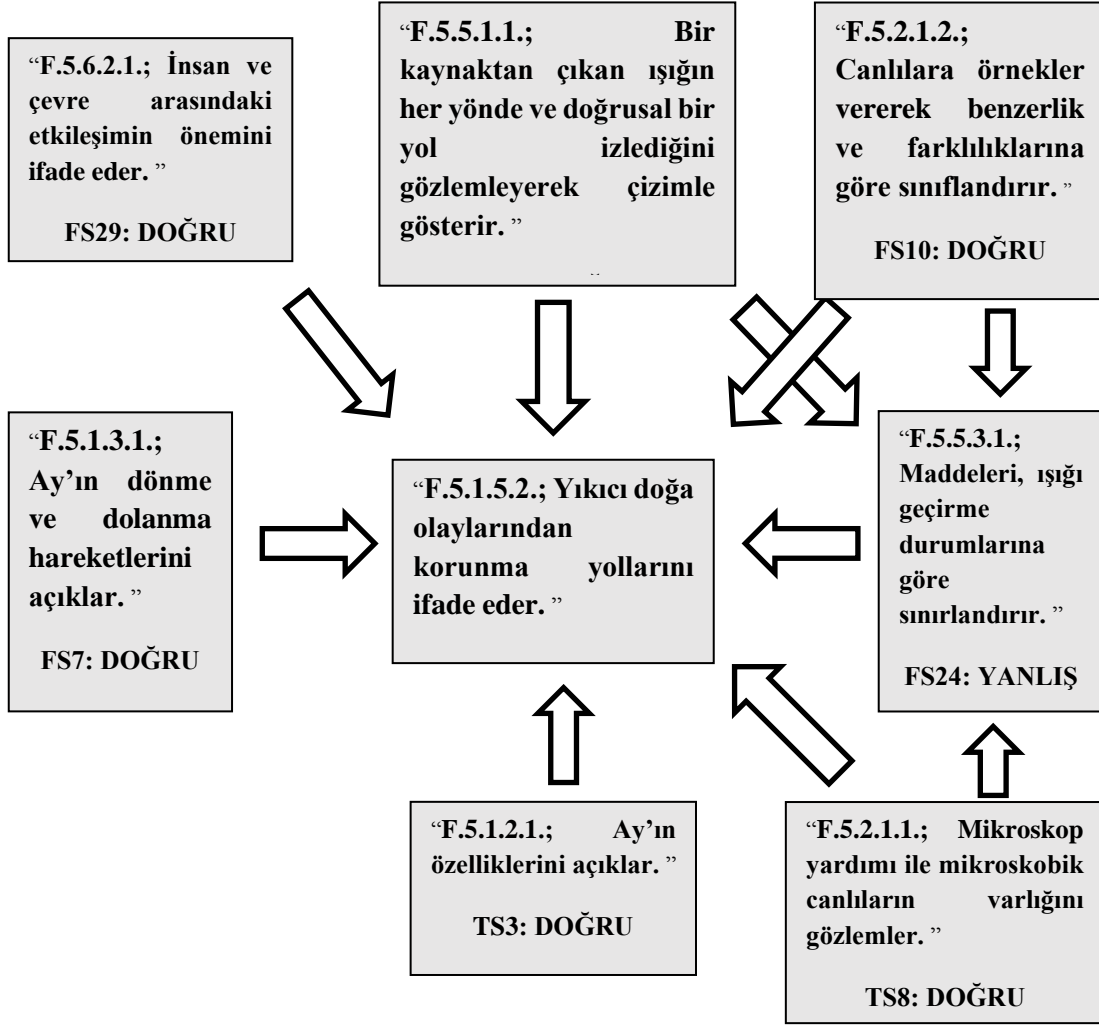
Şekil 4. Türkçe Dersi Kazanımları Arasında Birliktelik Kuralları

Sadece Türkçe kazanımlarına ilişkin soruların cevapları ile oluşturulan veri setinin Weka programında Apriori algoritması sonucunda elde edilen en iyi birliktelik kuralları incelendiği zaman, “T.5.3.12.; Metin türlerini ayırt eder.” ve “T.5.3.10.; Kökleri ve ekleri ayırt eder.” kazanımları diğer kazanımlara ilişkin soruların çözümüne doğrudan etkisi olduğu görülmektedir.

Fen Bilimleri Dersine Ait Kazanımların Kendi İçinde Değerlendirilmesi

Öğrencilerin sadece Fen Bilimleri dersi kazanımlarına ilişkin verdikleri cevaplara göre hazırlanan veri seti incelendiği zaman Fen Bilimleri dersinde sorulan soruların ortalama başarı yüzdesi 52.3 olarak hesaplanmıştır. “F.5.5.3.1. Maddeleri, ışığı geçirme durumlarına göre sınırlandırır.” kazanımı başarı yüzdesi 17.11’dir. “F.5.4.2.1. Yaptığı deneyler sonucunda saf maddelerin erime, donma, kaynama noktalarını belirler.” kazanımı başarı yüzdesi 19.69’dur. “F.5.6.2.3. İnsan faaliyetleri sonucunda gelecekte oluşabilecek çevre sorunlarına yönelik çıkarımda bulunur.” kazanımı başarı yüzdesi 23.75’dir. Bu kazanımların başarı yüzdeslerine bakıldığında diğer kazanımlara göre yapılabilme oranları düşük olduğu görülmektedir. “F.5.1.5.2. Yıkıcı doğa olaylarından korunma yollarını ifade eder.” kazanımı başarı yüzdesi 83.97’dir. “F.5.2.1.2. Canlılara örnekler vererek benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflandırır.” kazanımı başarı yüzdesi 78.44’dür. “F.5.1.2.1. Ay’ın özelliklerini açıklar.” kazanımı başarı yüzdesi 75.09’dur. Bu kazanımların başarı yüzdeslerine bakıldığında diğer kazanımlara göre yapılabilme oranları yüksek olduğu görülmektedir.

Elde edilen birliktelik kurallarına göre kazanımlar arasındaki ilişki Şekil 5’te gösterilmiştir.



Şekil 5. Fen Bilimleri Dersi Kazanımları Arasında Birliktelik Kuralları

Sadece Fen Bilimleri kazanımlarına ilişkin soruların cevapları ile oluşturulan veri setinin Weka programında Apriori algoritması sonucunda elde edilen en iyi birliktelik kuralları incelendiği zaman, “F.5.1.5.2. Yıkıcı doğa olaylarından korunma yollarını ifade eder.” ve “F.5.5.3.1. Maddeleri, ışığı geçirme durumlarına göre sınırlandırır.” kazanımları diğer kazanımlara ilişkin soruların çözümüne doğrudan etkisi olduğu görülmektedir.

Matematik, Fen Bilimleri ve Türkçe Derslerine Ait Kazanımlarının Birlikte Değerlendirilmesi

Matematik, Türkçe ve Fen Bilimleri dersleri kazanımlarına ilişkin tüm soruların cevapları ile oluşturulan veri setinde kazanımlar arasındaki ilişkileri araştırmak için Weka programında analiz yapılmıştır. Weka programı ile Apriori algoritması kullanılarak elde edilen en iyi birliktelik kuralları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Weka Programı Matematik, Türkçe ve Fen Bilimleri Dersleri Kazanımları Birlikte Kuralları

Kural	Önce Gelen (Antecedent)	Takip eden (Consequent)	Destek % (Support)	Güven % (Confidenc)	Kaldıraç (Lift)
1	Araştırma sorularına ilişkin verileri toplar, sıklık tablosu ve sütun grafiğiyle gösterir. = Doğru (MS45) Canlılara örnekler vererek benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflandırır. = Doğru (FS10)	Yıkıcı doğa olaylarından korunma yollarını ifade eder. =Doğru (FS9)	93	60	1.11
2	Metin türlerini ayırt eder. =Doğru (TS8) Canlılara örnekler vererek benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflandırır. =Doğru(FS10)	Yıkıcı doğa olaylarından korunma yollarını ifade eder. =Doğru (FS9)	93	61	1.11
3	En çok beş basamaklı doğal sayılarla toplama ve çıkarma işlemi yapar. =Doğru (MS4) Canlılara örnekler vererek benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflandırır. =Doğru(FS10)	Yıkıcı doğa olaylarından korunma yollarını ifade eder. =Doğru (FS9)	93	60	1.1
4	Sadeleştirme ve genişletmenin kesrin değerini değiştiremeyeceğini anlar ve bir kesre denk olan kesirler oluşturur. =Doğru (MS19) Canlılara örnekler vererek benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflandırır. = Doğru (FS10)	Yıkıcı doğa olaylarından korunma yollarını ifade eder. =Doğru (FS9)	92	61	1.09
5	Canlılara örnekler vererek benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflandırır. = Doğru (FS10) Maddeleri, ışığı geçirme durumlarına göre sınırlandırır. =Yanlış(FS24)	Yıkıcı doğa olaylarından korunma yollarını ifade eder. =Doğru (FS9)	92	61	1.09
6	Bir bütün 10, 100 veya 1000 eş parçaya bölüldüğünde, ortaya çıkan kesrin birimlerinin ondalık gösterimle ifade edilebileceğini belirler. =Doğru (MS24) Canlılara örnekler vererek benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflandırır. = Doğru (FS10)	Yıkıcı doğa olaylarından korunma yollarını ifade eder. =Doğru (FS9)	92	62	1.09
7	Bir bütün 10, 100 veya 1000 eş parçaya bölüldüğünde, ortaya çıkan kesrin birimlerinin ondalık gösterimle ifade edilebileceğini belirler. =Doğru (MS24) Metin türlerini ayırt eder. =Doğru (TS8)	Yıkıcı doğa olaylarından korunma yollarını ifade eder. =Doğru (FS9)	91	61	1.09
8	Bir bütün 10, 100 veya 1000 eş parçaya bölüldüğünde, ortaya çıkan kesrin birimlerinin ondalık gösterimle ifade edilebileceğini belirler. =Doğru (MS24) Araştırma sorularına ilişkin verileri toplar, sıklık tablosu ve sütun grafiğiyle gösterir. =Doğru(MS45)	Yıkıcı doğa olaylarından korunma yollarını ifade eder. =Doğru (FS9)	91	60	1.09
9	En çok beş basamaklı doğal sayılarla toplama ve çıkarma işlemi yapar. =Doğru (MS4) Bir bütün 10, 100 veya 1000 eş parçaya bölüldüğünde, ortaya çıkan kesrin birimlerinin ondalık gösterimle ifade edilebileceğini belirler. =Doğru (MS24)	Yıkıcı doğa olaylarından korunma yollarını ifade eder. =Doğru (FS9)	91	61	1.09
10	Metin türlerini ayırt eder. = Doğru (TS8) Maddeleri, ışığı geçirme durumlarına göre sınırlandırır. =Yanlış (FS24)	Yıkıcı doğa olaylarından korunma yollarını ifade eder. =Doğru (FS9)	91	60	1.08

Tablo 3 incelendiğinde:

Kural 1: Eğer “M.5.3.1.2. Araştırma sorularına ilişkin verileri toplar, sıklık tablosu ve sütun grafiğiyle gösterir.” Matematik dersi kazanımına ilişkin soruyu doğru çözmüş ve “F.5.2.1.2. Canlılara örnekler vererek benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflandırır,” Fen Bilimleri dersi kazanımına ilişkin soruyu doğru çözmüş ise “F.5.1.5.2. Yıkıcı doğa olaylarından korunma yollarını ifade eder.” Fen Bilimleri dersi kazanımına ilişkin soruyu %93 oranında doğru çözmüştür.

Kural 2: Eğer “T.5.3.12.; Metin türlerini ayırt eder.” Türkçe dersi kazanımına ilişkin soruyu doğru çözmüş ve “F.5.2.1.2.; Canlılara örnekler vererek benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflandırır.” Fen Bilimleri dersi kazanımına ilişkin soruyu doğru çözmüş ise “F.5.1.5.2. Yıkıcı doğa olaylarından korunma yollarını ifade eder.” Fen Bilimleri dersi kazanımına ilişkin soruyu %93 oranında doğru çözmüştür.

Kural 3: Eğer “M.5.1.2.1. En çok beş basamaklı doğal sayılarla toplama ve çıkarma işlemi yapar.” Matematik dersi kazanımına ilişkin soruyu doğru çözmüş ve “F.5.2.1.2. Canlılara örnekler vererek benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflandırır.” Fen Bilimleri dersi kazanımına ilişkin soruyu doğru çözmüş ise “F.5.1.5.2.; Yıkıcı doğa olaylarından korunma yollarını ifade eder.” Fen Bilimleri dersi kazanımına ilişkin soruyu %93 oranında doğru çözmüştür.

Kural 4: Eğer “M.5.1.3.4. Sadeleştirme ve genişletmenin kesrin değerini değiştirmeyeceğini anlar ve bir kesre denk olan kesirler oluşturur.” Matematik dersi kazanımına ilişkin soruyu doğru çözmüş ve “F.5.2.1.2. Canlılara örnekler vererek benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflandırır.” Fen Bilimleri dersi kazanımına ilişkin soruyu doğru çözmüş ise “F.5.1.5.2. Yıkıcı doğa olaylarından korunma yollarını ifade eder.” Fen Bilimleri dersi kazanımına ilişkin soruyu %92 oranında doğru çözmüştür.

Kural 5; Eğer “F.5.2.1.2. Canlılara örnekler vererek benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflandırır.” Fen Bilimleri kazanımına ilişkin soruyu doğru çözmüş ve “F.5.5.3.1. Maddeleri, ışığı geçirme durumlarına göre sınırlandırır.” Fen Bilimleri kazanımına ilişkin soruyu yanlış çözmüş ise “F.5.1.5.2. Yıkıcı doğa olaylarından korunma yollarını ifade eder.” Fen Bilimleri kazanımına ilişkin soruyu %92 oranında doğru çözmüştür.

Kural 6; Eğer “M.5.1.5.1.; Bir bütün 10, 100 veya 1000 eş parçaya bölüldüğünde, ortaya çıkan kesrin birimlerinin ondalık gösterimle ifade edilebileceğini belirler.” Matematik dersi kazanımına ilişkin soruyu doğru çözmüş ve “F.5.2.1.2. Canlılara örnekler vererek benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflandırır.” Fen Bilimleri kazanımına ilişkin soruyu doğru çözmüş ise “F.5.1.5.2. Yıkıcı doğa olaylarından korunma yollarını ifade eder.” Fen Bilimleri dersi kazanımına ilişkin soruyu %92 oranında doğru çözmüştür.

Kural 7: Eğer “M.5.1.5.1. Bir bütün 10, 100 veya 1000 eş parçaya bölüldüğünde, ortaya çıkan kesrin birimlerinin ondalık gösterimle ifade edilebileceğini belirler.” Matematik dersi kazanımına ilişkin soruyu doğru çözmüş ve “T.5.3.12. Metin türlerini ayırt eder.” Türkçe dersi kazanımına ilişkin soruyu doğru çözmüş ise “F.5.1.5.2. Yıkıcı doğa olaylarından korunma yollarını ifade eder.” Fen Bilimleri dersi kazanımına ilişkin soruyu %91 oranında doğru çözmüştür.

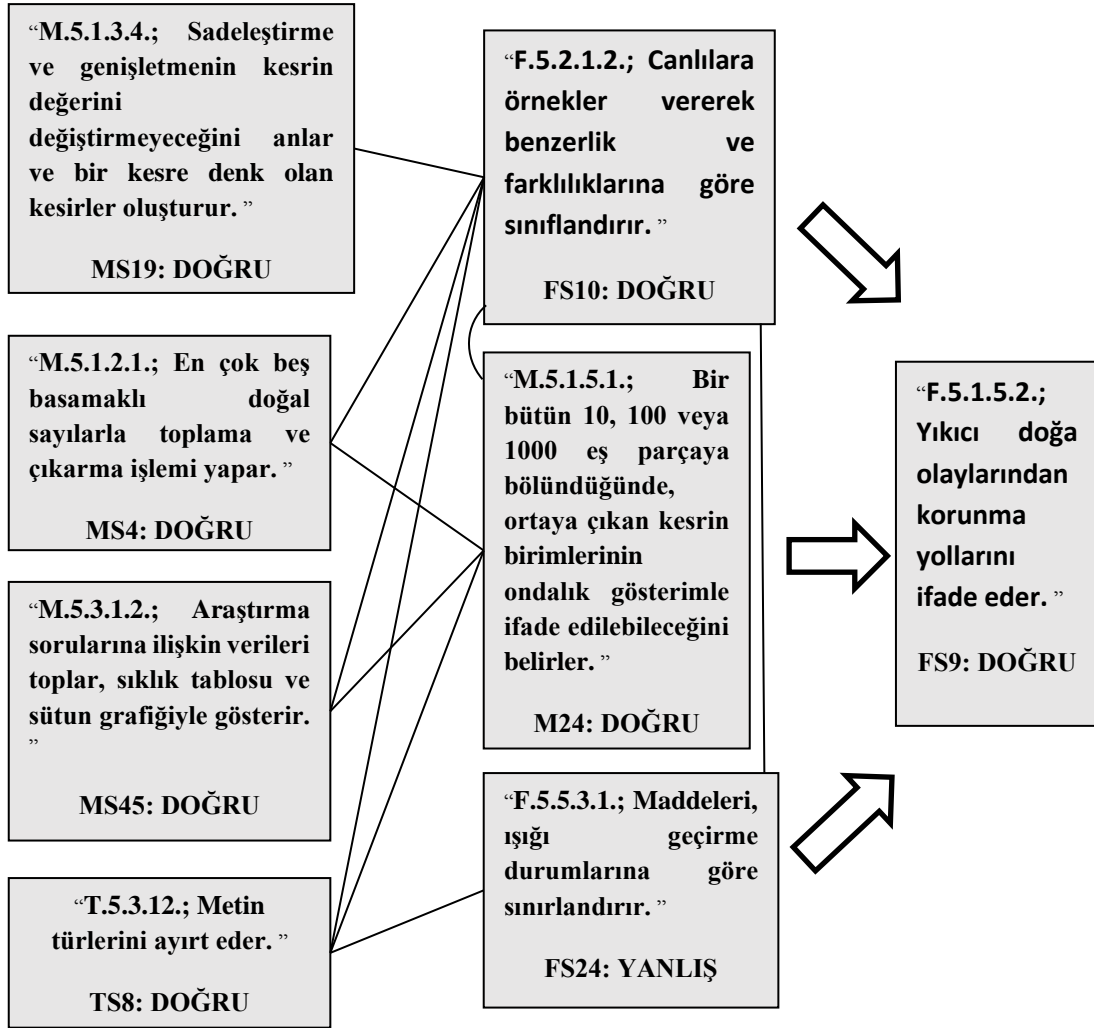
Kural 8: Eğer “M.5.1.5.1. Bir bütün 10, 100 veya 1000 eş parçaya bölüldüğünde, ortaya çıkan kesrin birimlerinin ondalık gösterimle ifade edilebileceğini belirler.” Matematik dersi kazanımına ilişkin soruyu doğru çözmüş ve “M.5.3.1.2. Araştırma sorularına ilişkin verileri toplar, sıklık tablosu ve sütun grafiğiyle gösterir.” Matematik dersi kazanımına ilişkin soruyu doğru çözmüş ise “F.5.1.5.2 Yıkıcı doğa olaylarından korunma yollarını ifade eder.” Fen Bilimleri dersi kazanımına ilişkin soruyu %91 oranında doğru çözmüştür.

Kural 9: Eğer “M.5.1.2.1. En çok beş basamaklı doğal sayılarla toplama ve çıkarma işlemi yapar.” Matematik dersi kazanımına ilişkin soruyu doğru çözmüş ve “M.5.1.5.1. Bir bütün 10, 100 veya

1000 eş parçaya bölüldüğünde, ortaya çıkan kesrin birimlerinin ondalık gösterimle ifade edilebileceğini belirler.” Matematik dersi kazanımına ilişkin soruyu doğru çözmüş ise “F.5.1.5.2. Yıkıcı doğa olaylarından korunma yollarını ifade eder.” Fen Bilimleri dersi kazanımına ilişkin soruyu %91 oranında doğru çözmüştür.

Kural 10: Eğer “T.5.3.12. Metin türlerini ayırt eder.” Türkçe dersi kazanımına ilişkin soruyu doğru çözmüş ve “F.5.5.3.1.; Maddeleri, ışığı geçirme durumlarına göre sınırlandırır.” Fen Bilimleri dersi kazanımına ilişkin soruyu yanlış çözmüş ise “F.5.1.5.2. Yıkıcı doğa olaylarından korunma yollarını ifade eder.” kazanımına ilişkin soruyu %92 oranında doğru çözmüştür.

Elde edilen birliktelik kurallarına göre kazanımlar arasındaki ilişki Şekil 6’da gösterilmiştir.



Şekil 6. Matematik, Türkçe ve Fen Bilimleri Dersleri Kazanımları Arasında Birliktelik Kuralları

Matematik, Türkçe ve Fen Bilimleri dersleri kazanımlarına ilişkin soruların cevapları ile oluşturulan veri setinin Weka programında Apriori algoritması sonucunda elde edilen en iyi birliktelik kuralları incelendiği zaman, Fen Bilimleri dersi kazanımı olan “F.5.1.5.2. Yıkıcı doğa olaylarından korunma yollarını ifade eder.” Fen Bilimleri dersi kazanımı olan “F.5.2.1.2. Canlılara örnekler vererek benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflandırır.” ve Matematik dersi kazanımı olan “M.5.1.5.1. Bir bütün 10, 100 veya 1000 eş parçaya bölüldüğünde, ortaya çıkan kesrin birimlerinin ondalık gösterimle ifade edilebileceğini belirler.” kazanımları diğer kazanımlara ilişkin soruların çözümüne doğrudan etkisi olduğu görülmektedir. Ayrıca Fen Bilimleri kazanımı olan “F.5.1.5.2. Yıkıcı doğa olaylarından korunma yollarını ifade eder.” kazanımına ilişkin sorunun öğrencilerin büyük bir çoğunluğu tarafından yapılmış olması birliktelik kurallarını etkilemiştir.

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Matematik dersi kazanımları arasındaki birliktelik ilişkilere bakıldığında; en önemli ve yüksek düzeyde ilişkili olan, diğer üç farklı kazanımla ilişkileri olan “Araştırma sorularına ilişkin verileri toplar, sıklık tablosu ve sütun grafiğiyle gösterir” ve “en çok beş basamaklı doğal sayılarla toplama ve çıkarma işlemi yapar” kazanımlarının olduğu belirlenmiştir.

Buna göre “Araştırma sorularına ilişkin verileri toplar, sıklık tablosu ve sütun grafiğiyle gösterir kazanımının; %87 oranında “bir bütün 10, 100 veya 1000 eş parçaya bölündüğünde, ortaya çıkan kesrin birimlerinin ondalık gösterimle ifade edilebileceğini belirler” %85 oranında “sadeleştirme ve genişletmenin kesrin değerini değiştirmeyeceğini anlar ve bir kesre denk olan kesirler oluşturur” ve %84 oranında “en çok beş basamaklı doğal sayılarla toplama ve çıkarma işlemi yapar” kazanım başarısında etkili olduğu saptanmıştır. Bu durum araştırma sorularına ilişkin veri toplamanın sıklık tablosu ve sütun grafiğiyle gösterimin diğer üç kazanıma ciddi anlamda temel oluşturduğunun göstergesidir.

“En çok beş basamaklı doğal sayılarla toplama ve çıkarma işlemi yapar” kazanımıyla da üç farklı kazanım yüksek ilişki (birliktelik) içerisindedir. Bu kazanımlar; %87 oranında “bir bütün 10, 100 veya 1000 eş parçaya bölündüğünde, ortaya çıkan kesrin birimlerinin ondalık gösterimle ifade edilebileceğini belirler”, %84 oranında “sadeleştirme ve genişletmenin kesrin değerini değiştirmeyeceğini anlar ve bir kesre denk olan kesirler oluşturur” ve %83 oranında “araştırma sorularına ilişkin verileri toplar, sıklık tablosu ve sütun grafiğiyle gösterir” kazanımlarıdır. Bilindiği üzere toplama ve çıkarma, matematiğin temelini oluşturan işlemlerdir. Bu temel işlemlere ilişkin kazanımları elde eden öğrencilerin diğer matematikle ilgili kazanımlara ilişkin soruları yapmalarının olağan olduğu söylenebilir.

Türkçe dersi kazanımları arasındaki birliktelik ilişkilere bakıldığında; en önemli ve yüksek düzeyde ve üç farklı kazanımla ilişkisi olan “metin türlerini ayırt eder” İki kazanımla doğrudan ilişkisi olan “okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri ayırt eder” ve “kökleri ve ekleri ayırt eder” kazanımlarının olduğu belirlenmiştir.

Buna göre “metin türlerini ayırt eder kazanımının; %84 oranında “Kökleri ve ekleri ayırt eder” kazanımıyla negatif, %79 oranında “okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri ayırt eder” ve %75 oranında “kelimelerin eş anlamlılarını bulur” kazanımlarıyla pozitif yönlü birliktelik içerisindedir.

İki kazanımla doğrudan ilişkisi olan “okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri ayırt eder” kazanımının %85 oranında “kökleri ve ekleri ayırt eder” negatif yönlü ve “metin türlerini ayırt eder” kazanımlarıyla pozitif yönlü ilişki içerisindedir.

“Kökleri ve ekleri ayırt eder” kazanımı da %79 oranında “metin türlerini ayırt eder” ve %74 oranında “okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri ayırt eder” kazanımıyla negatif ilişkilidir.

Diğer bir ifade ile metin türünü ayırt eden öğrenci, kökleri ve ekleri ayırt etmekte zorlanırken, okuduğu metindeki gerçek ve mecaz anlamlı sözcükleri rahat ayırt edebilmektedir. Bu durum öğrencilerin okumaya yönelik kazanımların birbirini olumlu desteklediği, ancak metin türlerini bilmenin, dilbilgisi alanına giren ekleri ve kökleri ayırt etmede pozitif etkisinin olmamasının yanında negatif etkisinin olduğunu göstermektedir. Bu sonuç okumaya metinlere yönelen öğrencilerin dilbilgisi kurallarını hafife aldığı anlamını içerebilir. Coşkun (2005) tarafından 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin Türkçe programını uygularken en çok zorlandıkları ve eksik kaldığını düşündükleri konunun “dilbilgisi” olduğunu belirlenmiştir. Bu sonuçlar dilbilgisi öğretiminde önemli sorunların olduğunu göstermektedir.

Fen Bilimleri dersi kazanımları arasındaki birliktelik ilişkilere bakıldığında; en önemli ve yüksek düzeyde iki farklı kazanımla ilişkisi olan “mikroskop yardımı ile mikroskopik canlıların varlığını

gözlemler” ve “canlılara örnekler vererek benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflandırır” kazanımlarının olduğu belirlenmiştir.

Buna göre mikroskop yardımı ile mikroskobik canlıların varlığını gözlemler kazanımı, yıkıcı doğa olaylarından korunma yollarını ifade eder kazanımı ile %91 oranında pozitif “maddeleri, ışığı geçirme durumlarına göre sınırlandırır” kazanımı ile %86 oranında negatif ilişki içerisinde.

“Canlılara örnekler vererek benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflandırır” kazanımı da %90 oranında “yıkıcı doğa olaylarından korunma yollarını ifade eder kazanımıyla” pozitif %86 oranında “maddeleri, ışığı geçirme durumlarına göre sınırlandırır” kazanımıyla negatif ilişki içerisinde.

Diğer bir ifade ile biyoloji alanına yönelik yüksek kazanıma sahip bir öğrenci fizik konularına giren kazanımlarda başarısızlık göstermektedir. Bu durum; Fen Bilimleri alanına giren biyoloji ve fizik konuları arasında entegrasyon sorunu olduğu yönünde değerlendirilebilir. Tuncel ve Fidan (2018) 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda eğitim gören 1428 öğrenci üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin en çok zorlandıkları ünitelerin çoğu fizik konularıyla ilişkili olduğu saptanmıştır.

5. sınıf öğrencilerinin Matematik, Türkçe ve Fen Bilimleri derslerine ilişkin kazanımların birliktelik ilişkilerine bakıldığında;

“Canlılara örnekler vererek benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflandırır” kazanımını doğru yanıtlayan bir öğrencinin “araştırma sorularına ilişkin verileri toplar, sıklık tablosu ve sütun grafiğiyle gösterir, “metin türlerini ayırt eder,” “en çok beş basamaklı doğal sayılarla toplama ve çıkarma işlemi yapar, “sadeleştirme ve genişletmenin kesrin değerini değiştirmeyeceğini anlar ve bir kesre denk olan kesirler oluşturur” ve “bir bütün 10, 100 veya 1000 eş parçaya bölündüğünde, ortaya çıkan kesrin birimlerinin ondalık gösterimle ifade edilebileceğini belirler” kazanımlarına yönelik sorularını doğru, “maddeleri, ışığı geçirme durumlarına göre sınırlandırır” kazanımına ilişkin soruyu yanlış yapan öğrencilerin “yıkıcı doğa olaylarından korunma yollarını ifade eder” kazanımına ilişkin soruyu doğru çözdüğü saptanmıştır.

“Bir bütün 10, 100 veya 1000 eş parçaya bölündüğünde, ortaya çıkan kesrin birimlerinin ondalık gösterimle ifade edilebileceğini belirler” kazanımına yönelik soruyla birlikte “en çok beş basamaklı doğal sayılarla toplama ve çıkarma işlemi yapar” ve “araştırma sorularına ilişkin verileri toplar, sıklık tablosu ve sütun grafiğiyle gösterir” kazanımlarına yönelik soruları doğru yanıtlayan öğrencilerin “yıkıcı doğa olaylarından korunma yollarını ifade eder.” kazanımına ilişkin soruyu doğru çözdüğü saptanmıştır. Diğer bir ifade ile “yıkıcı doğa olaylarından korunma yollarını ifade eder, “canlılara örnekler vererek benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflandırır” ve “bir bütün 10, 100 veya 1000 eş parçaya bölündüğünde, ortaya çıkan kesrin birimlerinin ondalık gösterimle ifade edilebileceğini belirler” kazanımların diğer kazanımlara ilişkin soruların çözümüne doğrudan etkisi olduğu söylenebilir.

Literatürde konuyla ilgili yapılmış araştırmalara bakıldığında; dersler arasındaki ilişkiler bu araştırmadaki gibi veri madenciliği yöntemi kullanılarak değil de istatistikî yöntemler kullanılarak korelasyon ve regresyon analizleri ile incelendiği görülmektedir.

Obalı (2009), öğrencilerin fen ve teknoloji dersi akademik başarıyla Türkçe’de okuduğunu anlama ve Matematik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 611 6.sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen araştırmada ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji derslerindeki akademik başarıları öğrencilerin Türkçede okuduğunu anlama başarıları göstermelerine ve matematikte doğal sayılar, kesirler, ondalık kesirler konularında gösterdikleri başarılarla ilgili olarak arttığı belirlenmiştir.

Güleç ve Alkış (2003) 1., 2. ve 3. sınıflardaki öğrencilerin Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi derslerine ait karne notlarını ve 4. ve 5. sınıflardaki öğrencilerin de Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi derslerine ait karne notlarını kullanarak dersler arasındaki ilişkilere Pearson momentler çarpımı korelasyonu ile incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre bütün derslerdeki başarı düzeylerinin birbiriyle ilişkisinin pozitif yönde ve oldukça güçlü olduğu tespit edilmiştir.

Güneyli ve diğerleri (2010) ilköğretim öğrencilerinin Türkçe ile diğer ders başarıları arasındaki ilişkiyi 147, 5. sınıf öğrencisi üzerinde incelemiştir. Araştırma sonucunda Türkçe ile korelasyonu en yüksek olan dersin Matematik olduğu, diğer derslerle de Türkçe dersinin pozitif yönlü anlamlı ilişkiler içerisinde olduğunu belirlemiştir.

Nas (2015) fen ve teknoloji dersi akademik başarıları ile Matematik, Sosyal Bilgiler, Türkçe ve İngilizce dersleri akademik başarıları arasındaki ilişkiyi, 4.,6.,7., ve 8. sınıflarda öğrenim gören toplam 888 öğrenci üzerinde incelemiştir. Araştırma sonucunda Fen ve teknoloji dersi akademik başarıları ile, diğer dersler arasında oldukça yüksek ve pozitif yönlü bir korelasyon saptamıştır.

Araştırmalardan ulaşılan sonuçlar bütünsel olarak değerlendirildiğinde, üç temel ders olan Türkçe, Matematik ve Fen Bilimlerinin birbirleriyle pozitif yönlü ilişkiler içerisinde oldukları, bir derse ilişkin başarının diğer dersleri doğrudan etkilediği söylenebilir.

Araştırmadan ulaşılan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

- Öğrencilerin genel anlamda Matematik, Türkçe ve Fen Bilimleri derslerine ilişkin başarı yüzdelerinin 50-60 düzeyinde olması, ciddi anlamda kavramların kazanılmasında sorun olduğunu göstermektedir. Kavramların daha kalıcı biçimde öğretilmesine yönelik, uluslararası düzeyde başarı durumu yüksek olan ülkelerin, öğretim programları, öğretimde kullandıkları yöntem ve teknikler incelenmeli, bizim kültürümüze ve öğretim sistemimize uygun bir şekilde entegre edilmesi sağlanmalıdır. Böylelikle öğrencilerin akademik başarıları artırılabilir.
- Ayrıca; derslerdeki kavramlar arasındaki ilişkilerin iyi analiz edilip kavramlar arasındaki entegrasyonun sağlanması gerekmektedir.
- Matematik, Türkçe ve Fen Bilimleri kazanımlarının birbirleriyle olan ilişki doğru değerlendirilmeli ve bu üç ders arasındaki birlikteliğin sağlanmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- Bu araştırma Afyonkarahisar ilinde 2017-2018 eğitim öğretim yılında eğitim gören 5. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. Araştırma Afyonkarahisar'daki 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına yönelik sonuçlar vermektedir. Daha genel sonuçlara ulaşmak için Türkiye genelinde araştırmanın benzerlerinin yapılması önerilmektedir.
- Araştırmanın benzerleri, diğer dersler arasındaki ilişkilere yönelik ve başka sınıf kademelerinde gerçekleştirilebilir.

Yazarların Katkı Oranı

Bu makaleye birinci yazarın %60, ikinci yazarın %40 oranında katkısı vardır.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum yoktur.

Açıklama: Bu çalışma birinci yazarın 2019 yılında ikinci yazar olan Prof. Dr. Gürbüz Ocak danışmanlığında Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Dalı'nda yürüttüğü 'Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin matematik, fen bilimleri ve Türkçe dersleri kazanımlarına ulaşma düzeylerinin incelenmesi: Veri madenciliği çalışması (Afyonkarahisar örnekleme)' başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Kaynaklar

- Alıcı, H. İ. (2012). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi fizik konularındaki akademik başarılarının matematik tutumu ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Giresun Üniversitesi, Giresun.
- Ardahan, H. ve Ersoy, Y. (2002). İlköğretimde materyal destekli kesir ve ondalık kesirlerin öğretimi. Matematikçiler Derneği, Matematik Etkinlikleri. *Matematik Sempozyumu Bildirileri*, 5- 8 Haziran 2002, Milli Kütüphane Konferans Salonu, Ankara.

- Baykul, Y. (2003). *İlköğretimde matematik öğretimi-1-5 sınıflar için* (7. Bs.). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, E. Akgün, Ö. Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Coşkun, E. (2005). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmen ve öğrencilerinin yeni Türkçe öğretim programıyla ilgili görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5 (2), 421-476.
- Çepni, S., Ayas, A. P., Akdeniz, A. R., Özmen, H., Yiğit, N.ve Ayvacı, H. Ş. (2010). *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi* (8. bs.). Ankara: Pegem Yayınları.
- Doğan Temur, Ö., Kılıç Şahin, H. ve Özdemir, K. (2019). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin matematik öğrenmede sıkıntı yaşama düzeyleri ile yazma kalitesi düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 65-80.
- Eke, C. (2013). Seçmeli “bilim uygulamaları” dersinin fen bilimlerinin öğretimi açısından önemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 182-188.
- Güleç, S. ve Alkış, S. (2003). İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin derslerdeki başarı düzeylerinin birbiriyle ilişkisi. *İlköğretim-online* 2 (2), <http://ilkogretim-online.org.tr/vol2say2/v02s02c.pdf>.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). *PISA 2015 Ulusal raporu uluslararası öğrenci değerlendirme programı*. Ankara: MEB Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *2016-2017 Ortaöğretim matematik dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Müdürlüğü Ortaöğretim Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- Nas, S. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin fen akademik başarıları ile diğer dersler akademik başarıları arasındaki ilişkinin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Obalı, B. (2009). *Öğrencilerin fen ve teknoloji akademik başarılarıyla Türkçede okuduğunu anlama ve matematik başarıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Olgun, S. ve Toluk, Z. (2001). *İlköğretimde matematik öğretimi*. Artım Yayınları.
- Olkun, S., Çelebi, Ö., Fidan, E., Engin, Ö. ve Gökgün, C. (2014). Birim kare ve alan formülünün Türk öğrenciler için anlamı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 180-195.
- Özguven, İ. E. (1998). *Psikolojik testler*. Ankara: Pdrem Yayınları.
- Özkan, Y. (2016). *Veri madenciliği yöntemleri*. İstanbul: Papatya yayıncılık
- Özkan, Y. (2008). *Veri madenciliği yöntemleri*. İstanbul: Papatya Yayınları.
- Polat, S. (2010). *İlköğretim 6.-7. sınıf öğrencilerinin matematik kavramına ilişkin kullandıkları metaforlar*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eskişehir.

Tan, Ş. (2005). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Yayınları.

Tuncel, M. ve Fidan, M. (2018). Ortaokul fen bilimleri dersinde öğrenmede zorlanılan konular ve çözüm önerileri. *6. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi Tam Metin*. Ankara Pegem Akademi

Yıldız, P. ve Atay, A. (2019). Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin eşit işarete ilişkin anlamalarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 426-438.

Extended Abstract

Introduction

Secondary school is an important education level in which students' interest and orientation towards courses become evident, and their high school and field preferences based on their interests and achievements begin to become clear. The education provided at this grade forms the basis for high school, and the education provided on strong foundations enable students become successful. As in primary school, Turkish, mathematics and science courses are among the main courses taught in secondary schools. The students' achievement level of the learning outcomes of these courses indicates their academic achievement levels in general.

In the simplest sense, mathematics is defined as a science of models and order (Olgun and Toluk, 2001). Mathematics is a tool used to solve problems in our daily life as well as in science, a system that improves logical thinking, is a discipline that helps us understand the world and improve our environment (Baykul, 2003: 19-20). Science, in its broadest meaning, tries to investigate, identify and explain physical, chemical and biological events (Eke, 2013, p.182). Çepni et al. (2010) defined Science as an attempt to systematically examine the observed nature and natural phenomena and to estimate the unobserved events. In Turkish Course Curriculum, development of language skills and competencies are considered as a prerequisite for learning, personal and social development and vocational skills in all other areas (Turkish Course Curriculum, 2018).

Data mining has become a prominent issue in recent years. Association rule, also known as associative classification, is a branch of data mining. In this method, classification and association rules approaches are applied together to create a model for estimation (Özkan, 2008, p.157). These approaches are data mining methods that try to reveal which events can occur at the same time by examining the relationships between records in the database. In short, the main purpose in the discovery of association rules is to reveal the relationships between the items in a data set (Özkan, 2016).

Method

The study consists of two stages. In the first stage, an achievement test was prepared and applied. In the second stage, the obtained data were analyzed through data mining. In the first part of the study, survey method was employed. In the second stage of the study, association rules were applied. Association rules, which is one of the descriptive models among the data mining methods, includes the identification of the patterns in the existing data and try to reveal which events may occur at the same time.

The population of the study consisted of 4.564 fifth grade students studying at secondary schools in Afyonkarahisar Province during 2017-2018 academic year and who were determined by random sampling method. An achievement test was prepared by the researchers and used as data collection tool. The achievement test was prepared based on the learning outcomes of 5th grade Mathematics, Turkish and Science courses. Four different data sets were created to evaluate the achievement level of the learning outcomes by using the answers given to the final test applied. The obtained data was analyzed through the Weka program. Percentages of achievements were obtained and they were analyzed to find the association rule.

Result, Discussion and Conclusion

When the data set prepared according to the answers given by students only about the mathematics course learning outcomes was examined, the average achievement percentage was calculated as 49.52. It was also seen that the learning outcome; "M.5.1.3.4. *Students can realize that simplification and expansion will not change the value of the fraction and creates fractions that are equivalent to one fraction.*" and the learning outcome; "M.5.1.5.1. *Students can determine that the*

units of the resulting fraction can be expressed in decimal when a whole is divided into 10, 100 or 1000 identical parts.” had direct effect on solving the problems related to other learning outcomes.

When the data set prepared according to the answers given by students only about the Turkish course learning outcomes was examined, the average achievement percentage was calculated as 54.95. When the best association rules obtained as a result of the Apriori algorithm in the Weka program for the data set created with the answers given to the questions regarding only Turkish course learning outcomes were examined, it was seen that the learning outcomes of; “T.5.3.12. *Students can distinguish text types.*” and “T.5.3.10. *Students can distinguish roots and suffixes.*” had a direct effect on solving the problems related to other learning outcomes.

When the data set prepared according to the answers given by students only about the Science course learning outcomes was examined, the average achievement percentage was calculated as 52.3. When the best association rules obtained by the Apriori algorithm in the Weka program conducted for the data set created with the answers given to the questions regarding only Science course learning outcomes were examined, it was seen that the learning outcomes of; “F.5.1.5.2. *Students can express the ways of protection from destructive natural phenomena.*” and “F.5.5.3.1. *Students can classify substances according to their transmittance state.*” had a direct effect on solving the problems related to other learning outcomes.

Considering the association rules obtained as a result of the Apriori algorithm in the Weka program for the data set created with the answers to the questions about the achievement of 5th grade Mathematics, Turkish and Science courses learning outcomes, it was seen that the learning outcome; “F.5.1.5.2. *Students can express the ways of protection from destructive natural events.*” had a direct effect on solving the problems related to other learning outcomes.

When the studies conducted on this issue are examined, it is seen that the relationship between the courses are generally handled by correlation and regression analyses and the studies in which data mining method have been used to analyze this relationship is very limited. Based on the findings of this study, the following suggestions are presented:

- The achievement percentages of students regarding Mathematics, Turkish and Science courses learning outcomes were at 50-60 level, which indicates that there is a serious problem in acquiring concepts.
- The curriculum, the methods and techniques used in the teaching process of the countries that have high achievement level at an international basis should be examined and integrated to Turkish culture in an efficient way with the aim of providing permanent learning. Thus, students’ academic rates can be increased.
- The relations between the concepts in the courses should be analyzed well and integration between the concepts should be ensured.

Obezitenin Belirlenmesinde Kullanılan Beden Kitle İndeksi, Bel Çevresi, Bel-Kalça Oranı Metotlarının Karşılaştırılması

Hülya TAŞLI
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi
hulyatasli@outlook.com
ORCID ID: 0000-0003-2117-4408

Seçil SAĞIR
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi
secilgun@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-9291-8406

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.732550

Geliş Tarihi: 05.05.2020

Revize Tarihi: 11.03.2021

Kabul Tarihi: 11.03.2021

Atf Bilgisi

Taşlı, H. ve Sağır, S. (2021). Obezitenin belirlenmesinde kullanılan beden kitle indeksi, bel çevresi, bel-kalça oranı metotlarının karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 138-150.

ÖZ

Obezite teşhisinde kullanılan yöntemlerin birbirinden farklı sonuçlar ortaya koyması obezitenin teşhisinde hangi yöntemin kullanılacağına ilişkin tartışmalara neden olmaktadır. Bu çalışmada obezite teşhisinde kullanılan beden kitle indeksi, bel çevresi, bel kalça oranı metotlarının kendi aralarında karşılaştırılması amaçlanmaktadır. 201 kadın ve 205 erkek öğrenciden boy uzunluğu, ağırlık, bel çevresi, kalça çevresi ölçüleri alınmıştır. Beden kitle indeksine göre kadın bireylerin obezite oranı %4.5, erkeklerin %6.4'tür. Bel çevresine göre kadın bireylerin obezite oranı %3, erkeklerin %2.4'tür. Bel kalça oranına göre kadın bireylerin obezite oranı %1, erkeklerin %4.4'tür. Elde edilen bulgular istatistiksel olarak karşılaştırılmış ve buna göre cinsiyetler arasında obezite oranları açısından anlamlı bir farka rastlanılmıştır ($p<0.05$). Üç yöntemin istatistiksel olarak karşılaştırılması sonucunda aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Elde edilen bulgular sonucunda obezitenin teşhisinde en az iki yöntemin değerlendirilmesi önerilmektedir. Bel kalça oranının kadınlarda obeziteyi teşhis etmede yetersiz olduğu görülmüştür. Erkeklerde ise yalnızca abdominal obezite oranlarını ortaya koyduğu, genel obezite oranı hakkında yanıltıcı bilgiler verdiği görülmektedir. Bu nedenle beden kitle indeksi ile elde edilen veri mutlaka bel çevresi ölçümü ile desteklenmelidir. Tek bir yöntemden yola çıkarak bireylere obezite teşhisi koymanın doğru sonuçlar vermeyeceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Beden kitle indeksi, bel çevresi, bel kalça oranı, obezite.

Comparison of the Methods of Body Mass Index, Waist Circumference, Waist-Hip Ratio Used in the Determination of Obesity

ABSTRACT

The fact that the methods used in the diagnosis of obesity have different results cause controversy about which method to use in the diagnosis of obesity. In this study, it is aimed to compare the body mass index, waist circumference, waist hip ratio methods used in the diagnosis of obesity among themselves. Height, weight, waist circumference, hip circumference measurements were taken from 201 female and 205 male students. Obesity rate of female individuals is 4.5% and 6.4% of men according to body mass index. According to waist circumference, obesity rate of female individuals is 3%, and male is 2.4%. Obesity rate of female individuals is 1% and 4.4% of men according to waist-to-hip ratio. The findings were compared statistically and according to this, a significant difference was found between the sexes in terms of obesity rates ($p<0.05$). As a result of statistical comparison of the three methods, a significant difference was found between them ($p<0.05$). As a result of the findings, it is recommended to evaluate at least two methods in the diagnosis of obesity. Waist hip ratio was found to be insufficient to diagnose obesity in women. In men, waist hip ratio is seen that only shows the rates of abdominal obesity and gives misleading information about the general obesity rate. For this reason, the data obtained with the body mass index must be supported by waist circumference measurement. It is thought that diagnosing individuals with obesity will not yield accurate results based on a single method.

Keywords: Body mass index, waist circumference, waist to hip ratio, obesity.

Giriş

Obezite halk arasında fazla şişmanlık olarak bilinen, temel olarak vücudun harcadığı kalori miktarının, aldığı kalorigen az olması sonucu fazla kalorinin vücutta yağ olarak depolanmasıyla ortaya

çıkan, beraberinde birçok sağlık problemine ve bunlara bağlı olarak ölümlere neden olabilen metabolik bir hastalıktır (Berghöfer, 2008; Ünal, 2004). Obezite bireylerin koroner arter hastalığı, hipertansiyon, tip II diyabet, obstrüktif akciğer hastalığı, osteoartrit ve bazı kanser türlerine yakalanma riskini artıran, yaşam süresini önemli ölçüde azaltan bir sağlık sorunudur. Araştırmalar göstermektedir ki hipertansiyon, hiperlipidemi ve tip 2 diyabet prevalansı obez bireylerde 2-3 kat daha fazla görülmektedir (Heyward ve Stolarczyk, 1996). Dünya Sağlık Örgütü her yıl obeziteye bağlı hastalıklar nedeniyle ortalama 3 milyon insanın hayatını kaybettiğini bildirmektedir. Obezite bu denli zarar verici ve tahrip edici etkisine rağmen en çok ihmal edilen halk sağlığı problemlerinin arasında yer almaktadır. Dünya Sağlık Örgütü (WHO) ancak 1997’de obezitenin etkilerini küresel bir sorun olarak kabul etmiştir (Turan, 2017). Yaş, cinsiyet, hareketsiz yaşam tarzı, yanlış beslenme, alkol ve sigara kullanımı, hormonal ve metabolik faktörler gibi pek çok etmen obeziteye sebep olabilmektedir. İnsan vücudunda obezitenin negatif etkilerinden etkilenmeyen organizma neredeyse bulunmamaktadır (Sturm, 2002). Beden kitle indeksi genel olarak obezite ölçümünde ilk adım ve en ideal yöntemdir ancak kaba bir rehber olarak düşünülmektedir. Çünkü farklı kişilerdeki yağ oranları aynı şişmanlık düzeyine denk gelmez. WHO beden kitle indeksi değerinin 25’den fazla olmasını şişman, 30’dan fazla olmasını obez olarak değerlendirir. Popülasyonlardaki kronik hastalık riskinin beden kitle indeksi değerinin 21’den sonra artış gösterdiğine dair kanıtlar ortaya çıkmaktadır. Bir zamanlar yalnızca yüksek gelirli ülkelerin bir sorunu olarak kabul edilse de günümüzde fazla kiloluluk ve obezite düşük ve orta gelirli ülkelerde, özellikle kentsel bölgelerde artış göstermektedir. Obezitenin bu denli artışının en temel sebepleri; ulaşım, üretim, tarım sektörü ve eğlence sektörü bunlarla birlikte gelişen teknoloji, beslenme alışkanlıklarının hızla değişmesi olarak sayılabilir. Özellikle fast food gibi sağlıksız besinler başta olmak üzere rafine karbonhidratlardan zengin, aşırı yağlı, bitkisel lifler açısından oldukça fakir ve yoğun enerjili beslenme şekli bunlara bağlı olarak enerji alımının artması obeziteye neden olan en önemli faktörlerdendir (Bray, 2004; Sturm, 2002; Türkiye Endokrinoloji ve Metabolizma Derneği, 2018).

Obezitenin belirlenmesinde en temel yöntemlerden biri olan beden kitle indeksi WHO tarafından da obezitenin belirlenmesinde ilk başvurulan yöntemdir. Ancak beden kitle indeksi (BKİ) artan kas dokusunun ağırlığını, vücudun su tutması ve yağ dokusunun dağılımını hesaba katmaz. Benzer beden kitle indeksine sahip olan bireylerin özellikle karın yağ dokusu farklılık gösterebilir. Bu nedenle, bel çevresi ve bel kalça oranı (BKO) ölçümleri, hem klinik hem de araştırma ortamlarında düzenli olarak kullanılan ölçümlerle BKİ’ye alternatif olarak görülmüştür (Akpınar, Bashan, Bozdemir ve Saatci, 2007).

Obezitenin saptanabilmesi için birçok yöntem bulunmaktadır. Ancak popülasyonlar üzerinde yapılan araştırmalarda birey sayılarının çokluğu kullanılacak yöntemlerin zaman ve maliyet açısından minimum düzeye indirilmesini gerekli kılmıştır. Bu araştırma kapsamında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi’nde 406 birey üzerinden alınan antropometrik ölçümlerle beden kitle indeksi, bel çevresi ve bel kalça oranı metotlarıyla obezite prevalansının belirlenmesi, ayrıca obeziteyi belirlemede kullanılan yöntemlerin farklı sonuçlar ortaya koyması obezite teşhisinde hangi yöntemin tercih edileceği ile ilgili soru işaretleri meydana getirdiğinden kullanılan bu üç yöntemin de kendi aralarında karşılaştırılarak farklı ölçümlerin aynı popülasyon üzerinde nasıl sonuçlar ortaya verdiğini karşılaştırmak, araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırmaya konu olan veriler Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 23.11.2018 tarihli toplantısı 2018-23/07 sayılı kararı ile 2018-2019 yılları arasında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi’nin çeşitli fakültelerinde 18 yaşın üzerindeki 201 kadın ve 206 erkek bireyden oluşmaktadır. Araştırma gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmaya katılan her öğrenci gönüllü olduğunu beyan eden onam formunu imzalamıştır. Seçilen bireyler farklı sosyoekonomik düzeylerde ve farklı yaş gruplarındadır. Araştırma belli bir zamanda çok geniş bir sahada bilgi toplamayı hedefleyen tarama modelinden, kesit alma yaklaşımıyla gerçekleştirilmiştir. Obezitenin belirlenmesinde kullanılan beden kitle indeksi, bel çevresi, bel-kalça oranı gibi bazı antropometrik ölçümlerin aynı örneklem üzerinde nasıl farklılık

gösterdiğini karşılaştırmayı amaçlayan bu araştırmanın bulguları seçilen örneklem ve araştırma alanı ile sınırlıdır. Örneklem olarak seçilen Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi öğrencileri çok geniş bir kitle olduğu için örnekleme daraltılmaya gidilmiş 201 kadın ve 205 erkek öğrenciden oluşan 406 kişilik bir grup üzerinde araştırma yürütülmüştür.

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında antropometri tekniği kullanılmıştır. Antropometri insan bedeninin nesnel özelliklerini, belirli ölçme yöntemleri ve ilkeleri ile boyutlandırıp yapı özelliklerine göre sınıflandıran bir tekniktir. Antropometri tekniği, insan vücudunun metrik boyutlarıyla ilgilenmektedir. Antropometri, klinik teşhislerde ve laboratuvarlarda, hem kentsel hem de kırsal koşullarda uygulanabilmektedir. Kullanılan aletler portatif ve alternatif araç gereçlere göre nispeten ucuzdur. Büyük örneklemlere rahatlıkla uygulanabilmesi, ucuz ve pratik olması gibi nedenler ile diğer yöntemlerden ayrılan antropometrik yöntemler tercih sebebidir (Bellisari ve Roche, 2005). Araştırma kapsamında bireylerde şişmanlık ve obezite düzeylerini belirlemek amacıyla alınan antropometrik ölçüler; kesitsel yöntemle (cross-sectional), Anthropometric Standardization Reference Manual (ASRM) ve Martin ve Saller'in (1957) öngördüğü teknikler doğrultusunda, standartlara uygun olarak alınmış, ayrıca International Biological Programme (IBP)'in önerileri de göz önünde bulundurulmuştur (Martin, 1957; Tanner, Hiernaux ve Jarman, 1969; Weiner ve Lourie, 1969). Bireylerden ağırlık, boy uzunluğu, bel çevresi ölçümü ve kalça çevresi ölçümü alınmıştır. Aynı zamanda bu ölçümlerden beden kitle indeksi ve bel kalça oranı değerleri hesaplanmıştır. Ölçümlerden önce katılımcılar konu ile ilgili bilgilendirilmiş ve gönüllü onam formu imzalatılmıştır.

Boy uzunluğu: Boy uzunluğu iki kişi tarafından Martin tipi antropometre ile ayakkabısız bir şekilde alınmıştır. Baş frankfurt düzleminde, omuzlar salık, topuklar bitişik ve ayak uçları arasında 45 derecelik bir açı olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmacılardan birisi boy uzunluğunu ölçerken diğeri bireyin dik durmasını sağlamıştır. Horizontal kol bireyin başına fazla baskı yapmadan ölçüm alınmış ve milimetrik olarak kaydedilmiştir (Martin, 1957; Tanner vd., 1969; Weiner ve Lourie, 1969).

Ağırlık: Ağırlık ölçümü 100 gr.'a duyarlı dijital tartı ile alınmıştır. Bireyin üzerinde olabildiğince az kıyafet ve ayakkabısız olmasına dikkat edilmiştir. Ölçüm sırasında bireylerin herhangi bir yerden destek almamaları, hareket etmeden dik bir şekilde durmaları ve tartıya eşit bir şekilde basmalarına sağlanmıştır (Martin, 1957; Tanner vd., 1969; Weiner ve Lourie, 1969).

Bel Çevresi: Bel çevresi ölçümü bireyin vücut şekline göre değişim göstermektedir. Zayıf bireylerde bel çevresi ölçümü belin en girintili olduğu noktadan, kilolu bireylerde ise son kaburga kemiği ile krista iliakanın en üst noktası ile orta nokta belirlenmiş ve ölçüm bu noktadan alınmıştır. Ölçüm alınırken bireyler ayakta dik bir şekilde ve bel çevresinde herhangi bir kıyafet olmadan alınmıştır. Ölçümler şerit metre ile alınmıştır. Ölçümlerde şerit metreye fazla baskı yapmadan deri ile temas halinde olmasına dikkat edilmiştir. Ölçüm alındıktan sonra araştırma formuna milimetrik olarak kaydedilmiştir (Martin, 1957; Tanner vd., 1969; Weiner ve Lourie, 1969).

Kalça Çevresi: Ölçü şerit metre ile alınmıştır. Birey ayakta ve dik bir konumda iken araştırmacı bireyin önünde femurlarının trochan terion noktalarının deri üzerinde denk gelen kısmından şerit metreyi yere paralel bir konumda tutarak ölçü almıştır. Şerit metre yere paralel bir durumdayken ve gerdirilerek ölçü alınmıştır. Alınan ölçü milimetrik olarak kaydedilmiştir. Bu ölçüm aynı zamanda kalçanın en çıkıntılı noktaları arasından geçmektedir (Martin, 1957; Tanner vd., 1969; Weiner ve Lourie, 1969). Beden kitle indeksinin değerlendirilmesinde Dünya Sağlık Örgütü'nün belirlediği referans değerleri kullanılmıştır. Bu değerler; BKİ < 18.50 kg/m² zayıf, 18.50-24.99 kg/m² normal, 30.00kg/m² olması durumunda obezite olarak değerlendirilmiştir. Bel çevresi ve bel kalça oranı ölçümlerinin değerlendirilmesinde de Dünya Sağlık Örgütü'nün belirlediği referans değerleri kullanılmıştır. Buna göre bel çevresinin kadınlarda 80 cm, erkeklerde 94 cm'den fazla olması riskli olarak, kadınlarda 88 cm ve erkeklerde 102 cm ve üzeri ise obez olarak değerlendirilmiştir. Bel kalça

oranında ise kadınlarda 0.85, erkeklerde 0.90 ve üzeri olması obez olarak değerlendirilmiştir (WHO, 2008).

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) v.16 programına aktarılmış, ortalama değerler, standart sapma ve yüzdelik oranlar ortaya konmuştur. Bununla birlikte değişkenlerin aralarındaki farkı anlamak için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Değişkenler arasında korelasyon düzeyinin belirlenmesi için ise korelasyon analizi yapılmıştır. Tüm istatistiklerde $p < 0.05$ anlamlı olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Tablo 1
Örnekleme Ait Antropometrik Değerler

	KADIN (n:201)		ERKEK (n:205)		P değeri Sig. (2- tailed)
	ORTALAMA	STANDART SAPMA	ORTALAMA	STANDART SAPMA	
Ağırlık (kg)	58.51	9.46	73.85	11.06	0.00*
Boy (mm)	1604.0	56.8	1753.1	62.1	0.00*
Bel Çevresi (cm)	69.25	7.07	80.91	8.69	0.00*
Kalça Çevresi (cm)	95.31	7.67	99.11	7.13	0.00*
BKİ (kg/m ²)	22.78	3.62	23.97	3.32	0.01*
BKO (bel çevresi/kalça çevresi)	0.72	0.04	0.81	0.04	0.00*

* $p < 0.05$ anlamlı

Örnekleme ait antropometrik değerlerin ortalaması tablo 1’de verilmiştir. Alınan bütün antropometrik değerlerde erkek bireylerin daha yüksek ortalamalara sahip olduğu ortaya çıkmış ve cinsiyetler arası anlamlı farka rastlanılmıştır ($p < 0.05$).

Tablo 2
Beden Kitle İndeksi, Bel Çevresi, Bel Kalça Oranı Yöntemlerine Göre Obezite Oranları

	Beden Kitle İndeksi	Bel Çevresi	Bel Kalça Oranı	Toplam (n)
	%	%	%	
	Obez	Obez	Obez	
Kadın	4.5	3	1	201
Erkek	6.4	2.4	4.4	205
Toplam	5.4	2.7	2.7	406

Kullanılan üç yöntem ile ortaya koyulan obezite oranlarına bakıldığında her iki cinsiyette de beden kitle indeksinin, diğer yöntemlerden fazla sonuç ortaya koyduğu görülmektedir. Kadınlar üzerinde en düşük obezite oranını veren yöntem bel-kalça oranı iken erkekler üzerinde en düşük obezite oranı bel çevresi ölçümünden elde edilmiştir.

Tablo 3
Kullanılan Yöntemlerin İstatistiksel Olarak Karşılaştırılması

	Korelasyon Katsayısı	Anlamlılık Düzeyi (p değeri)
Beden Kitle İndeksi-Bel Çevresi	.599	.000*
Beden Kitle İndeksi-Bel Kalça Oranı	.175	.000*
Bel Çevresi-Bel Kalça Oranı	.380	.000*

* $p < 0.05$ anlamlı

Kullanılan üç yöntem kendi aralarında istatistiksel olarak karşılaştırıldığında aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$).

Tablo 4'te yapılan çalışmanın benzer çalışmalar ile boy ortalaması, ağırlık ortalaması, beden kitle indeksi ortalaması açısından karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Tablo 4

Araştırmadan Elde Edilen Antropometrik Ölçümlerin Diğer Çalışmalar ile Karşılaştırılması

Yıl	Araştırmacı	Boy Ortalaması		Ağırlık Ortalaması		Beden Kitle İndeksi Ortalaması	
		Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek
2003	Güney, Özgen, Saraç, Yılmaz ve Kabalak	159.6		90.9		35.5	
2005	Şanlıer	163.5	175.7	56.3	69.7	21.0	22.6
2007	Başbüyük ve Akın	154.2	167.9	72.08	78.94	30.43	27.99
2012	Durgun	160.7	175.2	68.4	81.5	26.6	26.5
2013	Murathan	164.3	176.6	63.3	72.3	24.8	23.4
2016	Özütürker	161.4	175.9	57.5	71.6	21.9	23.1
2016	Sözmen, Ünal, Sakarya, Dinç, Yardım, Keskinlince ve Ergör					29.37	26.86
2017	Büyükakın	-		-		26.42	26.49
2017	Çatırtan ve Bakır					23.01	25.26
2019	Bu Araştırma	160.4	175.3	58.51	73.85	22.78	23.97
2007	Novotny, Nabokov, Derauf, Grove ve Vijayadeva	166.6		87.2		31.4	
2008	Freiberg	164.7	177.5	66.7	84.7	24.5	26.9
2019	Chen, Yang, Jiang, Liang, Wang ve Lu					22.17	

Tablo 4'te görüldüğü üzere elde edilen boy ortalaması, ağırlık ortalaması, beden kitle indeksi ortalaması diğer çalışmaları ile karşılaştırıldığında genel anlamda daha düşük değerlere sahip olduğu ortaya konmuştur.

Tablo 5'te yapılan çalışmanın benzer çalışmalar ile bel çevresi ortalaması, kalça çevresi ortalaması, bel kalça oranı ortalaması açısından karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Tablo 5

Araştırmadan Elde Edilen Antropometrik Ölçümlerin Diğer Çalışmalar ile Karşılaştırılması

Yıl	Araştırmacı	Bel Çevresi Ortalaması		Kalça Çevresi Ortalaması		Bel-Kalça Oranı Ortalaması	
		Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek
2003	Güney, Özgen, Saraç, Yılmaz ve Kabalak	97.3		120.9		-	
2005	Şanlıer	71.3	78.6			0.74	0.81
2007	Başbüyük ve Akın	-		-		0.83	0.93
2012	Durgun	86.7	95.9	105.6	104.8	0.81	0.91
2013	Murathan	61.2	83.8	103.1	101.4	0.80	0.90
2016	Özütürker					0.70	0.81
2016	Sözmen, Ünal, Sakarya, Dinç, Yardım, Keskinçin ve Ergör	91.20	94.79			0.85	0.95
2017	Büyükkakın	89.24	96.93	107.23	104.87	0.82	0.92
2017	Çatırtan ve Bakır	76.7	89.28	76.7	77.63		
2019	Bu Araştırma	69.25	80.91	95.31	99.11	0.72	0.81
2007	Novotny, Nabokov, Derauf, Grove ve Vijayadeva	91.2					
2008	Freiberg						
2019	Chen, Yang, Jiang, Liang, Wang ve Lu	79.71					

Tablo 5’te görüleceği üzere benzer çalışmalar ile bel çevresi ortalaması, kalça çevresi ortalaması, bel kalça oranı ortalaması açısından karşılaştırıldığında değerlerin büyük ölçüde diğer çalışmalardan düşük seviyelerde olduğu gözlemlenmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Fazla kiloluluk ve obezite, her yaş grubunda ve cinsiyette önemli bir sağlık problemi olarak karşımıza çıkmaktadır. En yalın haliyle vücutta aşırı yağ birikmesi olarak tanımlanan obezite birçok hastalık için risk faktörüdür. Türkiye Endokrinoloji ve Metabolizma Derneği’nin 2018 yılında yayınlanan raporuna göre Dünya Sağlık Örgütü her yıl obezite ve obezitenin neden olduğu hastalıklar ile ilişkili olarak ortalama 3 milyon insanın hayatını kaybettiğini ve 2016 yılında Türkiye’deki obez birey sayısını 16.092.644 olarak bildirmiştir. Bu rakam ülkenin %29.5’ine denk gelmektedir. Ülkemizde de obezite oranları hızlı bir şekilde artmaktadır. Öyle ki Türkiye, Avrupa’da obezitenin en çok görüldüğü ülke konumundadır (Türkiye Endokrinoloji ve Metabolizma Derneği, 2018).

Obezite genel hastalık oranlarının yanı sıra ölüm oranlarında da artış sağlanmasına sebep olan yaygın bir halk sağlığı problemidir. Genellikle kadınlarda ve kentsel ortamlarda daha yaygın gözlemlenmektedir. Popülasyonlar üzerinde obezite taraması yapılırken genellikle antropometrik

yöntemler tercih edilmektedir. Antropometrik yöntemlerin en belirgin avantajları taşınabilir, ucuz ve saha çalışmalarında faydalı olmalarıdır. Ağırlığı boy ile ilişkilendiren beden kitle indeksi, vücut boyutunun en yaygın kullanılan aynı zamanda en basit ölçüsüdür ve bir popülasyondaki obezite prevalansını tahmin etmek için sıklıkla kullanılır (Akpınar vd., 2007). Ancak yağ oranını ortaya koymaması, kas kitlesi fazla olan veya su tutan vücutta bireylerin beden kitle indeksi değerinin fazla çıkması pek çok eleştiriye maruz kalmıştır. Bu nedenlerden ötürü beden kitle indeksine alternatif yöntemler aranmaktadır. Bu noktada çevre ölçümleri bireyin yağlılık durumu ile ilgili direkt bilgi verdiğinden tercih sebebidir. Bu araştırmada da beden kitle indeksi ve bel çevresi, bel kalça oranı ölçümlerinin birbirlerine benzer veya farklı sonuçlar verip vermediği ortaya konulmaktadır.

Tablo 4 ve 5'te örnekleme ait antropometrik değerlerin ortalaması verilmiştir. Bu değerlerin yapılan benzer çalışmaların örnekleme ile kıyaslandığında nispeten daha düşük olduğu görülmektedir.

Yapılan araştırma sonucunda elde edilen bulgular göstermektedir ki beden kitle indeksine göre obez birey oranı kadınlarda %4.5, erkeklerde %6.4, toplamda %5.4'tür. Ergün ve Erten'in 2004'te Ankara'da yaptığı çalışmada kadınlarda obez birey oranını %0.5, erkeklerde %2.5, toplamda %1.5 olarak bulmuşlardır (Ergün ve Erten, 2004). Bu sonuçlar her iki cinsiyette de elde edilen bulgulardan daha düşük değerler göstermektedir. Akpınar vd.'nin 2007 yılında Adana'da yetişkin bireyler üzerinde yaptığı çalışmada beden kitle indeksi değerine göre obez birey oranı kadınlarda %37.6, erkeklerde %48.1, toplamda %28.4'tür (Akpınar vd., 2007). Bu değerlerin yapılan çalışmadan oldukça yüksek olduğu görülmüştür. 2014 yılında Bektaş ve arkadaşlarının çalışmasında kadınlarda beden kitle indeksine göre obez birey oranı %1.5, erkeklerde obez birey oranı %6'dır (Bektaş, Gültekin, Akın ve Önal, 2014). Bu bilgilere göre, kadınlarda obez birey oranı yapılan çalışmadan daha düşük bir değer gösterirken erkeklerdeki obez birey oranı benzerlik göstermektedir.

Obeziteye bağlı sağlık riskleri genel vücut yağlanmasının yanı sıra, özellikle karın bölgesinde yağın dağılımı ile ilgilidir. Karın içi yağ dokusu obeziteye bağlı birçok hastalık riskinde genel vücut yağından daha fazla önem taşımaktadır (Heyward ve Stolarczyk, 1969). Bu nedenle bel çevresi ölçümü ile bel kalça oranı 1980'li yıllardan bu yana bölgesel olarak bulunan yağın ve obezite ile ilişkili diğer kronik sorunların ortaya çıkma riskiyle olan ilişkisinin bilimsel olarak tanınmasını sağlayan öncü çalışmalarda kullanılmıştır. Viseral (karın içi) veya bölgesel yağın en doğru ölçümü bilgisayarlı tomografi (BT) ve manyetik rezonans görüntüleme (MR) olarak bilinmektedir. Ancak bu yöntemler pahalı ve pratik değildir. Bel çevresi bu nedenle klinik teşhiste en pratik yöntemdir. Bel çevresi ölçümü, aynı zamanda kilo kaybını takip etmek için de en iyi araçtır. Bireyler fiziksel olarak aktif hale geldiğinde bel çevresi ölçümü daha değerlidir. Fiziksel aktivite kas kitlesinin kaybını yavaşlatır böylece yağlar mobilize olurken birey yavaşça kilo kaybeder. Bel çevresindeki değişiklikler birey kilo kaybetmese dahi yağ oranının azalması ile ilgili değişiklikleri anlamaya yardımcı olur (Bray, 2004).

Araştırma kapsamında bel çevresine göre obez birey oranı kadınlarda %3, erkeklerde %2.4 olarak bulunmuştur. Ergün ve Erten'in 2004 yılında yaptığı çalışmada kadınlarda bel çevresine göre obezite oranı %3.1, erkeklerde ise %1.4'dir (Ergün ve Erten, 2004). Bu çalışma Ergün ve Erten'in çalışması ile karşılaştırıldığında, kadınlarda görülen obezite oranı benzer seviyede iken erkeklerde görülen obezite oranı düşük bir değer göstermektedir. Akpınar vd.'nin 2007 yılında yaptığı çalışmada bel çevresi ölçümüne göre obez birey oranı kadınlarda %51.7, erkeklerde %11.7 olarak bulmuşlardır. (Akpınar vd., 2007). Bu çalışma ile karşılaştırıldığında, Akpınar vd.'nin elde ettiği sonuçların oldukça yüksek değerler ortaya koyduğu görülmektedir.

Bel kalça oranına göre obez birey oranı kadınlarda %1, erkeklerde %4.4 olarak bulunmuştur. Akpınar vd.'nin 2007 yılında yaptığı çalışmada elde ettiği bulgular bu çalışmadan oldukça fazladır (kadınlarda %65.5, erkeklerde %17.6). Cinsiyetler açısından beden kitle indeksi, bel çevresi ölçümü, bel kalça oranına göre obez birey sayıları karşılaştırıldığında, beden kitle indeksi ve bel kalça oranına göre cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p < 0.05$). Ancak bel çevresi oranına göre karşılaştırma yapıldığında anlamlı bir farka rastlanılmamıştır ($p > 0.05$). Her iki cinsiyette bel çevresine göre obez birey sayısı benzerlik göstermektedir. Akpınar vd.'nin aktardığına göre fazla kilolu olma

sıklığı erkeklerde, obezite ise kadın bireylerde daha fazladır (Akpınar vd., 2007). Fakat bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre beden kitle indeksi ve bel kalça oranına göre erkek obez birey sayısı fazla, bel çevresine göre ise kadın obez birey sayısı fazladır.

Üç yöntemin istatistiksel olarak karşılaştırılması sonucu aralarındaki fark anlamlı bulunmuştur ($p<0.05$). Üç yöntemin birbirinden farklı sonuçlar ortaya koyması araştırmanın problem ve amacını destekler niteliktedir. Beden kitle indeksine göre kadınlarda obez birey oranı %4.5, bel çevresine göre %3, bel kalça oranına göre %1 bulunmuştur. Bel kalça oranının kadınlar üzerinde uygulanmasını destekleyen araştırmalar olsa da araştırma sonucunda kadınlarda en düşük sonucu bel kalça oranı vermiştir. Her iki yöntemde obez olup bel kalça oranı sonucuna göre obez olmayan bireylerin bulunması bel kalça oranının kadınlar için uygun olup olmamasını sorgulamayı gerekli kılmaktadır.

Akpınar vd. çalışmalarında bel kalça oranını çeşitli risk faktörleri değerlendirmede en yararlı obezite ölçüsü olarak tanımlamaktadır (Akpınar vd., 2007). Ancak literatürde şişmanlığın artması ile birlikte bel kalça oranının doğruluğunun azalabileceği bilgisi yer almaktadır (Heyward ve Stolarczyk, 1996). Buna ek olarak bireylerin orantılı bir şekilde kilo alması aynı anda hem bel çevresini hem de kalça çevresini artıracığından bel kalça oranı değeri değişmese bile bireyin kilo oranı ve yağ oranı artış gösterebilir. Zayıf veya obez olmayan ama bel çevresi-kalça çevresi ölçüleri birbirine yakın olan bireylerde bel kalça oranı değeri yanıltıcı olabilmektedir. Popülasyonlar üzerinde çalışma yaparken bu durum yanıltıcı sonuçlara ulaşmaya neden olabilir.

Ho vd. beden kitle indeksi ve bel çevresi ölçümünün erkekler için en etkili yöntem olduğunu, kadınlar için ise bel çevresi ve bel kalça oranı yöntemlerinin daha etkili olduğu öne sürmüştür (Ho, Chen, Woo, Leung, Lam ve Janus., 2001). Bu çalışmada ise elde edilen bulgulara bakıldığında bel kalça oranına göre kadınlarda en az obezite düzeyi görülmektedir. Bu sonuç Ho vd.'nin elde ettiği bulgu ile zıtlık göstermektedir. Yine bu çalışmadan elde edilen bulgulara bakıldığında beden kitle indeksi ve bel çevresi değerlerinin erkek bireylerde oldukça farklı sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir.

Obezite teşhis edilirken birden fazla yöntemden yararlanmanın daha doğru sonuç vereceği düşünülmektedir. Bu çalışmada kullanılan yöntemler karşılaştırıldığında kadınlarda beden kitle indeksi, bel çevresi metotlarından yola çıkarak obezite teşhisi yapılabileceği, ancak bel kalça oranı değerinden bir teşhiste bulunmanın çok doğru olmayacağı görülmektedir. Erkeklerde bel kalça oranının yalnızca abdominal obezite oranını ortaya koyduğu, genel obezite oranı hakkında doğru bir bilgi vermediği görülmektedir. Bu nedenle beden kitle indeksi ve bel çevresi metotlarından yararlanılarak obezite teşhisinin yapılmasının en doğru sonuç olacağı düşünülmektedir. Türkiye Endokrinoloji ve Metabolizma Derneği 2018 raporunda da araştırmamız ile benzer olarak obezite tanısında beden kitle indeksi ve bel çevresi ölçümlerinin birlikte kullanılmasını önermektedir (Türkiye Endokrinoloji ve Metabolizma Derneği, 2018). Seidell 2010 yılında yayımlanan çalışması ile bel çevresinin önemini vurgulayarak bel çevresi ölçümünü tek başına beden kitle indeksi ve bel kalça oranının yerini alabilecek önemli bir faktör olarak belirtmiştir (Seidell, 2010).

Elde edilen bulgular sonucunda obezite teşhisinde birden fazla yöntemin bir arada değerlendirilmesi özellikle bel çevresi ölçümü gibi direkt olarak yağ oranı hakkında bilgi veren ölçümlerin göz ardı edilmemesi önerilmektedir. Beden kitle indeksi ile elde edilen veri mutlaka bel çevresi ölçümü ile desteklenmelidir. Kadın ve erkek bireyler arasındaki bölgesel yağlanma farklılıklarını düşünerek yapılacak çalışmalarda cinsiyetlere özgü farklılıklar göz önünde bulundurularak en doğru ölçüm tekniğinin kullanılması önerilmektedir. Bir yöntemden yola çıkarak bireylere obezite teşhisi koymanın doğru sonuçlar vermeyeceği düşünülmektedir. Obezite teşhisinde hangi yöntemin kullanılması gerektiği uzun zamandır süregelen bir tartışma konusu olduğundan veri çeşitliliğini arttırmak adına benzer çalışmaların farklı örneklem gruplarında yapılması önerilmektedir.

Yazarların Katkı Oranı

Bu makaleye birinci yazarın %60, ikinci yazarın %40 oranında katkısı vardır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması oluşturacak bir husus yoktur.

Açıklamalar: Bu çalışma Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü 580847 no'lu "Obezitenin Belirlenmesinde Kullanılan Beden Kitle İndeksi, Bel Çevresi, Bel-Kalça Oranı Metotlarının Karşılaştırılması" konulu tezden üretilmiştir.

Kaynaklar

- Akpınar, E. Bashan, İ. Bozdemir, N. and Saatci E. (2007). Which is the best anthropometric technique to identify obesity: Body mass index, waist circumference or waist-hip ratio? *Collegium Antropologicum*, 31(2), 387-393. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2796.2003.01229.x>
- Başbüyük, Ö.G. ve Akın, G. (2007). Sivas il merkezinde yetişkin kadın ve erkeklerde obezite değerleri. *Turkish Studies*, 2(4), 1239-1261. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.233>
- Bektaş, Y. Gültekin, T. Akın, G. ve Önal, S. (2014). Obezitenin değerlendirilmesinde beden kitle indeksi ve biyoelektrik empedans metotlarının etkinliğinin karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Antropoloji Dergisi*, 28, 67-86. https://doi.org/10.1501/antro_0000000303
- Bellisari, A. and Roche, A.F. (2005). Anthropometry and ultrasound. In Heymsfield, S.B. Lohman, T.G. Wang, Z. Going, S.B. (Eds.). *Human body composition (ss.109-128)*. United States of America: Human Kinetics.
- Berghöfer, A. Pischon, T. Reinhold, T. Apovian, C.M. Sharma, M.A. and Willich, S.N. (2008). Obesity prevalence from a european perspective: A systematic review. *BMC Public Health*. 8(200), 1-10. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-8-200>
- Büyükakın, B. (2017). *Erişkinlerde obezite tanı ve izleminde kullanılan iki farklı yöntemin uyumunun değerlendirilmesi*. Uzmanlık Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Bray, G. (2004). Classification and evaluation of the overweight patient. Bray, G. Bouchard, C. (Eds), *Handbook of obesity (ss. 1-32)*. New York: Marcel Dekker, Inc.
- Chen, Y. Yang, Y. Jiang, H. Liang, X. Wang, Y. and Lu, W. (2019). Associations of bmi and waist circumference with all-cause mortality: A 22-year cohort study. *Obesity*. 27(4), 662-669. <https://doi.org/10.1002/oby.22423>
- Çatırtan, H. ve Bakır, B.O. (2018). Comparison of sleep quality, waist circumference and body mass index among shift and non-shift workers. *Journal of Turkish Sleep Medicine*. 5(2), 40-45. DOI: 10.4274/jtsm.33043
- Durgun, G.A. (2012). *Bursa ilinde obezite sıklığı ve ilişkili faktörler*. Uzmanlık Tezi. Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Ergün, A. ve Erten, S.F. (2004). Öğrencilerde vücut kitle indeksi ve bel çevresideğerlerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*. 2(57), 57-61. https://doi.org/10.1501/Tipfak_0000000102
- Freiberg, S.M. Michael, J. Pencina, M.J. D'Agostino, R.B. Lanier, K. Wilson, P.W.F. and Vasan, S.R. (2008). BMI vs. waist circumference for identifying vascular risk. *Obesity*. 16(2), 463-469. <https://doi.org/10.1038/oby.2007.75>

- Güney, E. Özgen, A.G. Saraç, F. Yılmaz, C. ve Kabalak, T. (2003). Biyoelektrik impedans yöntemi ile obezite tanısında kullanılan diğer yöntemlerin karşılaştırılması. *Adnan Menderes Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*. 4(2), 15-18.
- Heyward, V.H. and Stolarczyk, L.M. (1996). *Applied body composition assesment*. United States of America: Human Kinetics.
- Ho, S. Chen, Y. Woo, J. Leung, S. Lam, T. and Janus, E. (2001). Association between simple anthropometric indices and cardiovascular risk factors. *International Journal of Obesity and Related Metabolic Disorders*. 25(11), 1689–1697. <https://dx.doi.org/10.22122%2Farya.v15i1.1307>
- Martin, R. (1957). *Lehrbuch der antropologie*. Saller, K. (Ed.). (3th ed.). Stuttgart: G. Fisher Verlag.
- Murathan, F. (2013). *Üniversite öğrencilerinde obezite sıklığı, fiziksel aktivite düzeyi ve sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının incelenmesi*. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Novotny, R. Nabokov, V. Derauf, C. Grove, J. and Vijayadeva, V. (2007). BMI and waist circumference as indicators of health among samoan women. *Obesity*. 8(15), 1913–1917. <https://doi.org/10.1038/oby.2007.227>
- Özütürker, S. (2016). *Üniversite öğrencilerinde beslenme durumları ve antropometrik profillerinin belirlenmesi: Erzincan örneği*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Seidell, J.C. (2010). Waist circumference and waist/hip ratio in relation to all-cause mortality, cancer and sleep apnea. *European Journal of Clinical Nutrition*. 64(1), 35-41. <https://doi.org/10.1038/ejcn.2009.71>
- Sözmen, K. Ünal, B. Sakarya, S. Dinç, G. Yardım, N. Keskinçinç, B. ve Ergör, G. (2016). Türkiye’de antropometrik ölçüm yöntemlerinin kardiyovasküler hastalık riski ile ilişkisi. *Dicle Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*. 43(1), 99-106. doi: 10.5798/diclemedj.0921.2016.01.0646
- Sturm, R. (2002). The effects of obesity, smoking and drinking on medical problems and costs. *Health Affairs*. 21(2), 245-253. <https://doi.org/10.1377/hlthaff.21.2.245>
- Şanlıer, N. (2005). Gençlerde biyokimyasal bulgular, antropometrik ölçümler, vücut bileşimi, beslenme ve fiziksel aktivite durumlarının değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3(25), 47-73. <http://www.gefad.gazi.edu.tr/tr/issue/6755/90826>
- Tanner, JM. Hiernaux, J. and Jarman, S. (1969). *Growth and physique studies*. Weiner, JS. Lourie, JA. (Eds.). *Human biology: A guide to field methods; (I.B.P. Handbook No:9) (ss.1-76)*. Oxford: Blackwell Scientificp.
- Turan, İ. (2017). *Diyarbakır ili kayapınar ilçesi gaziler 1 nolu aile sağlığı merkezi’ne kayıtlı 19 yaş ve üzeri kişilerde obezite sıklığı, risk faktörleri ve obezite eğitimi sonrası yaşam tarzı değişikliklerinin incelenmesi*. Uzmanlık Tezi. Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Türkiye Endokrinoloji ve Metabolizma Derneği. (2018). *Obezite tanı ve tedavi klavuzu*. Ankara: BAYT Bilimsel Araştırmalar Basın Yayın ve Tanıtım.

- Ünal, G. (2010). *Yetişkin kadınlarda yaşam koşullarının antropometrik ölçümler ve obezite ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Weiner, JS. and Lourie, JA. (Eds.). (1969). *Human biology: A guide to field methods; (I.B.P. Handbook no:9)*. Oxford: Blackwell Scientific.
- World Health Organization. (2008). *Waist circumference and waist-hip ratio: Report of a WHO expert consultation*. Geneva: WHO.

Extended Abstract

Introduction

Obesity is a metabolic disease that is known as overweight among the public. It causes many diseases if precautions are not taken, and can lead to deaths due to these diseases. The World Health Organization explains the average number of deaths due to obesity every year as 3 million. These numbers increase day by day in Turkey. There are many methods used to diagnose obesity, but such an increase in cases requires the methods to be used in the diagnosis of obesity to be practical and reliable. Within the scope of this research, determination of obesity prevalence by anthropometric measurements taken from 406 individuals at Kırşehir Ahi Evran University, waist circumference and waist hip ratio methods, and which method used in determining obesity have different results, which method is preferred in the diagnosis of obesity. The main purpose of the research is to compare how these three methods yield results on the same population by comparing these three methods among themselves, since they create question marks about the future

Method

Data subject to the research The meeting of the Social and Humanities Scientific Research and Publication Ethics Committee of Kırşehir Ahi Evran University dated 23.11.2018 with the decision number 2018-23 / 07, this research consists of 201 women and 206 men over the age of 18 at various faculties of Kırşehir Ahi Evran University between 2018 and 2019. Within the scope of the research, anthropometric measures taken to determine the levels of obesity and obesity in individuals were taken by cross-sectional method, in line with the standards stipulated by Anthropometric Standardization Reference Manual (ASRM) and techniques envisaged by Martin and Saller (1957). In addition, the recommendations of the International Biological Program (IBP) have been taken into consideration. The data obtained were transferred to the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) v.16 program. In all statistics, $p < 0.05$ was considered significant.

Results

The average weight in women was 58.51 kg, height average was 1604.0 mm, waist circumference was 69.25 cm, hip circumference was 95.31 cm, body mass index was 22.78 kg / m² and waist hip ratio was 0.72. In men, the average weight was 73.85 kg, the average height was 1753.1 mm, the waist circumference was 80.91 cm, the hip circumference was 99.11 cm, the body mass index was 23.97 kg / m² and the waist hip ratio was 0.81. According to body mass index, the rate of obese individuals in women is 4.5%, 6.4% in men and 5.4% in total. The proportion of obese individuals according to waist circumference is 3% in women, 2.4% in men and 2.7% in total. The ratio of obese individuals is 1% in females, 4.4% in males and 2.7% in total, according to the waist to hip ratio.

Discussion

The anthropometric findings and similar studies obtained are given in table 4. These findings seem to be relatively lower compared to the sample of similar studies. Height length, weight, waist circumference, hip circumference measurements, body mass index and waist hip ratio parameters were statistically compared between men and women and a significant difference was found ($p < 0.05$). When the obesity rates revealed by the three methods used are analyzed, it is seen that the body mass index in both sexes shows more results than the other methods. While the method that gives the lowest obesity rate on women is waist-hip ratio, the lowest obesity rate on men was obtained by measuring waist circumference. When the three methods used were compared statistically, a significant difference was found between them ($p < 0.05$). When the body mass index, waist circumference, waist-hip ratio of obese individuals are compared in terms of gender, there is a significant difference between the sexes by body mass index and waist-hip ratio ($p < 0.05$). However, no significant difference was found when comparing according to waist circumference ratio ($p > 0.05$). In both sexes, the number of obese individuals is similar compared to the waist circumference. As a result of

statistical comparison of the three methods, the difference between them was found significant ($p<0.05$). The fact that the three methods yield different results supports the problem and purpose of the research. Although there are studies supporting the application of waist to hip ratio, the lowest result in women has given the lowest hip result. In both methods, the presence of non-obese individuals according to the results of the waist to hip ratio makes it necessary to question whether the waist to hip ratio is suitable for women. Since individuals gaining weight in proportion would increase both waist circumference and hip circumference at the same time, the weight ratio and fat rate of the individual may increase even if the waist hip ratio value does not change. For individuals whose fit or non-obese but waist circumference-hip circumference measures close together, waist hip ratio value can be misleading. This can lead to misleading results when working on populations. It is thought that using more than one method will be more accurate when diagnosing obesity. When the methods used in this study are compared, it can be seen that obesity can be diagnosed in women based on body mass index, waist circumference methods, but it is not right to make a diagnosis based on but only waist hip ratio value. It appears that the ratio of waist to hip in men only demonstrates the rate of abdominal obesity and does not give accurate information about the overall rate of obesity. For this reason, it is thought that making the diagnosis of obesity by using body mass index and waist circumference methods will be the most accurate result. As a result of the findings, it is recommended to evaluate at least two methods in the diagnosis of obesity. Data obtained with body mass index should be supported by waist circumference measurement. Based on just one method, it is thought that diagnosing individuals with obesity will not yield accurate results.

Hemşirelerin Yönetimsel Sorunları: Çalışan Hemşireler Üzerine Bir Araştırma

İzzet ERDEM
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
izzeterdem42@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-1805-1597

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.737470

Geliş Tarihi: 14.05.2020

Revize Tarihi: 17.11.2020

Kabul Tarihi: 17.12.2020

Atf Bilgisi

Erdem, İ. (2021). Hemşirelerin yönetimsel sorunları: Çalışan hemşireler üzerine bir araştırma. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 151-162.

Öz

Hemşireler mesleklerinin doğası gereği tedavi ve hasta bakımında kilit bir fonksiyonu icra etmektedirler. Bu fonksiyon icra edilirken kurum içinde üst yöneticiler ile yaşanan sorunların tanımlanması ve çözümlenmesi hem bireysel hem de örgütsel boyutta önem arz etmektedir. Bu bağlamda hemşirelerin yaşadığı yönetimsel problemler araştırmanın problemi oluşturmaktadır. Hemşirelerin yöneticilerinden kaynaklanan problemlerini belirlemek çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında bir il merkezinde kamu ve özel sağlık kurumlarında görev yapmakta olan toplam 30 hemşire ile yüz yüze görüşme yapılmıştır. Katılımcıların istekleri doğrultusunda görüşmelerin bir kısmı mülakat esnasında yazılmış, bir kısmı ise ses kayıt cihazına kaydedildikten sonra yazıya geçirilmiştir. Verilerin analizinde nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel işlem olarak veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir ve okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlenerek yorumlanır. Kodlama sonucunda ortaya çıkarılan kategoriler "adaletsizlik, kayırmacılık, iletişimsizlik, yargılayıcılık, mobbing, umursanmama, despotizm, değersiz hissettirme, rencide edilme ve yalnız bırakılma" olarak saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Hemşireler, yönetimsel sorunlar, sağlık yönetimi, içerik analizi.

Managerial Problems Of Nurses: A Study On Working Nurses

ABSTRACT

Nurses, due to the nature of their profession, perform a key function in treatment and patient care. While performing this function, it is important to define and solve the problems experienced with the top managers within the institution both in individual and organizational dimensions. In this context, administrative problems experienced by nurses constitute the problem of there search. The aim of the study is to determine the problems of nurses arising from their managers. Within the scope of the study, face-to-face interviews were made with 30 nurses working in public and private health institutions in a city center. Some of the interviews were written during the interview in line with the requests of the participants, and some of them were written after they were recorded on the voice recorder. Content analysis, one of the qualitative analysis methods, was used in the analysis of the data. As the basic process in content analysis, data are brought together within the framework of certain concepts and themes and interpreted in a way that the reader can understand. The categories revealed as a result of coding identified as "injustice, favouritism, miscommunication, judgment, mobbing, disregard, despotism, feeling worthless, offended and left alone".

Keywords: Nurses, managerial problems, health management, content analysis.

Giriş

Tüm kurumlarda olduğu gibi sağlık kurumlarında da kriz, çatışma ve yönetim problemlerinin yaşandığı bir gerçektir. Bu gerçekleri dikkate alması gereken birimlerin başında ise hastane yönetim birimi gelmektedir. Tarafların haklarının korunması, yanlış anlaşılmanın giderilmesi ve uyumlu bir iş yeri ortamı sürekliliğinin sağlanması gibi hususlarda, problemlere taraf olan çalışanların dışında hiyerarşi zincirindeki diğer kişilerin de belirli oranlarda sorumluluğu bulunmaktadır.

İnsanların mal veya hizmet üretmek üzere oluşturdukları örgüt (organizasyon) denilen toplumsal yapılarda iş birliğini sağlamak ve çalışanları ortak bir amaca yönlendirmek için yönetim süreci daima var olmuştur (Uyer, 1993). Bu yönetim sürecinde sağlık sektörünün önemli bir işgücü olan, sağlık bakımının tüm alanlarında var olan ve faaliyetlerin koordine edilmesinde önemli bir rol oynayan hemşirelerin sağlık kurumlarında insan kaynakları açısından en değerli varlıklar olduğu söylenebilir (Bayın ve Terekli Yeşilaydın, 2017). Kurumu diğer rakip kuruluşlardan öne çıkaracak olan o kurumda

çalışan personeldir. Sağlık kurumlarında hasta bakımının kaliteli, güvenli ve kesintisiz biçimde sürdürülmesinde ise hemşire insan gücü önemli bir faktördür (Türkmen, 2015). Hemşirelik; bireyin, ailenin ve toplumun sağlığını korumak, yükseltmek, geliştirmek ve hastalık durumunda iyileştirme amacına yönelik hizmetlerin; planlanması, örgütlenmesi, uygulanması, değerlendirilmesinden ve bu hizmetleri yerine getirecek kişilerin eğitiminden sorumlu bilim ve sanattan oluşan bir sağlık disiplini (Işık, 2012). Hemşirelik mesleğinin sağlam temeller üzerinde oturması mesleğin profesyonel değerlerini, uygulamalarını, araştırma, eğitim ve yönetimini açıkça ortaya koyacak olan, mesleki gelişimini destekleyen bilgi birikimi ve bilimselleşme süreciyle mümkündür (Bağdatlı ve Emlek Sert, 2007). Bu nedenle hemşirelerin yönetsel problemlerinin iyi analiz edilmesi gereklidir.

Son zamanlarda, işyerinde kişilerarası çatışma ve bunun sağlık sistemi ve çalışanlar üzerindeki etkisi konusunda endişeler bulunmaktadır (Niiyama, Okamura, Kohama, Taniguchi, Sounohara ve Nagao, 2009). Hemşirelerle ilgili olarak da çalışma yaşamında strese neden olan çeşitli zorluklar bulunmaktadır. Bu zorluklar fiziksel ortamdaki hastalardan, doktorlardan, kullanılan araç-gereçlerden ve yöneticilerle ilişkili sorunlardan kaynaklanabilir (Özgür, Babacan Gümüş ve Gürdağ, 2011). Çatışma, sürekli insan etkileşimlerinin gerçekleştiği herhangi bir kurumda, özellikle hastanelerde meydana gelen sorunlardan biridir. Hemşireler, bakım sağlayıcı, eğitimci ve yönetici gibi farklı rolleri oynamaktadırlar. Bu roller, hemşireler ve diğer sağlık ekibi üyeleri arasında çeşitli etkileşimlere yol açar ve bu da hemşireler arasında hastane ortamlarında çatışmanın ortaya çıkma olasılığını önemli ölçüde artırır (Davidhizar, 2004). Benzer şekilde iki veya daha fazla hemşire grubunun ortak bir noktaya ulaşmaya çalıştıklarında aralarındaki rekabetten kaynaklı yıkıcı çatışmalarla neticelenen vakaların varlığı yaygın olarak gözlemlenmektedir (Leever, Hulst, Berendsen, Boendmaker, Roodenburg ve Pols, 2010; Sullivan, 2012). Aynı şekilde hemşireler arasındaki bölücü davranışlar hasta ve klinisyenlerin güvenlik kültürünü de zayıflatmaktadır. Bu davranışlar ekip çalışmasını ve iletişimi kesintiye uğratmaktadır. Ayrıca karşılıklı saygıyı aşındırarak hastaları, personeli ve sağlık kurumunu olumsuz etkilemektedir (Walrath, Dang ve Nyberg, 2013).

Hemşireler ile ilgili yapılmış bazı çalışmalar hemşirelerin sorunlarının anlaşılması ve açıklanması bağlamında ipucu vermektedir: Hemşirelerin verimlilikleri ile ilişkili örgütsel ve yönetsel yapılar (Göktepe ve Baykal: 2012), hastane çalışanlarında motivasyon artırıcı unsur olarak ekip çalışması ve yöneticilerin takdiri (Korkmaz, 2008), hastanelerde iletişim sistemi ve yönetici hemşirelerin zorlukları (Baykal, Altuntaş, Seren İntepeler, 2011), yönetici hemşireler ve liderlikle ilgili değerlendirmeleri (Duygulu ve Kublay, 2008), doktor-hemşire etkileşimi (Saluvan ve Kaya, 2013) ana temalı çalışmalar bunlardan bazılarıdır. Yine farklı tiplerdeki sorunlar sayılabilecek; hemşirelerin sessizlik davranışları (Yalçın ve Baykal, 2012), bakım problemleri (Eglseer, Hödl ve Lohrmann, 2019), iş sağlığı sorunları (Parlar Kilic, Ozoglu Aytac, Korkmaz ve Ozer, 2016), ruhsal sorunlar (İyice, 2019), uygulama sorunları (Mryyan, 2007) ve etik sorunları (Aitaama, Leino-Kilbi, Iltanena ve Suhonen, 2015) ele alan çalışmalar da mevcuttur.

Genel olarak yönetim sorunlarına dikkat çeken çalışmalara bakıldığında ise yönetici hemşirelerin yaşadıkları sorunlar ve bunları etkileyen faktörleri esas alan çalışmaların (Bilen Acarer ve Beydağ: 2013; Öztürk, Yılmaz ve Demir, 2009) yanında, Arslanoğlu ve Elvan Köser'in (2020) ameliyathane hemşirelerinin sorunlarını ele alan çalışması ile Karadağ ve arkadaşlarının (2013), hemşirelik hizmetlerinde yönetsel ve örgüt sorunları inceleyen çalışmalarının hemşireler ve yönetim sorunları ekseninde yapılmış çalışmalar olduğu görülmektedir.

Hemşirelerde meslek bağlılığının artırılması açısından, hemşirelerin sorunlarına yönelik yönetici ve politikacıların dikkatinin çekilmesiyle iş sorunlarının azaltılması ve meslekte daha fazla kalmaları sağlanabilir (Öztürk, Kurt, Mesinoğlu Serin, Bayrak ve Balık, 2016). Yönetici hemşirelerin etkili lider özelliklerine haiz olması, mesleğin ve kurumun başarıya ulaşmasının yanında sorumlulukları altındaki hemşirelerin iş uyumunda da pay sahibidir (Çamlıbel, Gül, Bol ve Erbaycu, 2013). Yönetici ile çalışan ilişkilerinin açık ve olumlu olması moral ve işte kalmayı etkilemektedir (Sürer, 2009). Akyürek ve diğerlerinin çalışmalarında belirttiklerine göre yıkıcı hekim davranışlarını sıklıkla deneyimleyen ve bu davranışlar nedeni ile işten ayrılan hemşire sayısı azımsanmayacak kadar çoktur (Akyürek, Özer, Argon ve Conk, 2005). Çalışanlar ile yöneticiler arasında dayanışma ve

paylaşım ortamını sağlayabilen ve çalışanlar arasında dostane ilişkiler kurmayı destekleyen kurumlar, sosyal faaliyetlerde bulunmuş olmakla örgütsel bir kültürün varlığına katkıda bulunmakta ve başarıya daha yakın durmaktadırlar (Pehlivan, Lafçı, Demiray ve Yaman, 2015). Yönetici hemşirelerin sanata katılımı teşvik edildiğinde ve özverili eylemleri ödüllendirildiğinde hemşireler arasında mesleki bağlılığın artacağı ve tükenmişliğin azalacağı öngörülmektedir (Mersin, İbrahimoglu, Çağlar ve Akyol, 2020). Yöneticiler komuta ve kontrole değil, geliştirme ve mentörlüğe odaklı yaklaşım sergilerlerse genç çalışanların sektöre, kuruma ve kurum kültürüne uyumu o derece kolay olmaktadır. Böylece gerilim ve çatışmaların da önüne geçilmesi beklenmektedir (Tiryaki ve Alan, 2017). Tuna ve Kahraman'ın yönetici hemşireler üzerinde yaptığı çalışmada yönetici hemşirelerin çoğunun işyerindeki bir kişi veya gruptan tekrarlanan düşmanca davranışlara maruz kaldıkları tespit edilmiştir (Tuna ve Kahraman, 2019). Ayrıca kültürel değerlerin genellikle zayıf ekip çalışmasının nedeni olduğu da bir gerçektir (Hai-ping, Wei-ying, You-qing, Chi, Yang-yang ve Li-li, 2020). Hemşirelik hizmetlerinin yönetiminden sorumlu üst yöneticilerin değişime ve yeniliklere kapalı olması ve hemşirelerden yalnızca geleneksel rolleri yerine getirmelerini beklemeleri hemşirelerin güçlendirilmeleri yolunda bir engel oluşturmaktadır (Er ve Altuntaş, 2014). Özetle söylemek gerekirse probleme neden olan etmenler çok boyutludur ve biyolojik psikolojik ve sosyal etmenlerin çalışanların davranışlarını şekillendirdiği kabul edilmektedir. Bu çerçevede hemşirelerin görev yaptığı kurumlarda yöneticilerinden kaynaklanan problemlerini belirlemek çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseninin benimsendiği bu çalışmanın katılımcılarını hemşireler oluşturmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmış ve verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular ise temalaştırma yöntemiyle kategorileştirilmiştir. Katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden benzeşik (homojen) örnekleme yoluna gidilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma kapsamında il merkezinde kamu ve özel sağlık kurumlarında görev yapmakta olan toplam 30 hemşire ile yüzyüze görüşme yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış ve tek bir soru içeren görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcılara “Kurumunuzda yaşadığınız yönetimsel problemler nelerdir?” ana sorusu yöneltilerek hemşirelerin yönetim ile ilgili yaşadığı sorunlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda görüşme öncesinde görüşmenin amacı ve kapsamı ve temel kişisel bilgilerin gizliliği açıklanarak katılımcıların onamları alınmıştır. Görüşmeler 15.10.2019- 25.12.2019 tarihleri arasında katılımcıların görev yaptıkları kurumlarda yapılmıştır. Görüşme süreleri ise 12-25 dakika arasında değişkenlik göstermiştir. Katılımcıların istekleri doğrultusunda görüşmelerin bir kısmı mülakat esnasında yazılmış, bir kısmı ise ses kayıt cihazına kaydedildikten sonra yazıya geçirilmiştir.

Verilerin Toplanması Ve Analizi

Verilerin analizinde nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel işlem birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 227).

Araştırma Etiği

Araştırma için Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan onay alınmıştır. (Tarih: 24.04.2020, Karar No: 2020 /-68).

Bulgular

Tablo 1'de katılımcılara ait demografik bilgiler gösterilmektedir. Buna göre 1 hemşirenin dışında bütün katılımcı hemşireler kadındır. Hemşirelerin 12'si özel hastane çalışanı olup, 18 tanesi ise kamu sektöründe çalışmaktadır. Kamu sektöründe çalışan 18 hemşirenin ise 7'si birinci basamak sağlık hizmeti veren aile sağlığı merkezlerinde çalışmakta ve kalan 11'i ise il merkezindeki eğitim araştırma hastanesinde çalışmaktadır. Hemşirelerin ağırlıklı olarak evli oldukları ve yaş ortalamasının 33,8 olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların deneyim ortalaması ise 11,9 yıldır.

Tablo 1.

Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Hemşire	Cinsiyet	Birim	Kurum Türü	Tecrübe (Yıl)	Yaş	Medeni Durum
H1	Kadın	Diyaliz	Kamu	22	41	Evli
H2	Kadın	Beyin Cerrahi	Kamu	7	29	Evli
H3	Kadın	Çocuk Yoğun Bakım	Kamu	14	37	Evli
H4	Kadın	Ortopedi	Özel	8	30	Evli
H5	Kadın	Dahiliye	Özel	4	23	Bekar
H6	Kadın	Genel Cerrahi	Kamu	15	35	Evli
H7	Kadın	Aile Sağlığı Merkezi	Kamu	12	32	Evli
H8	Kadın	Genel Yoğun Bakım	Kamu	3	27	Bekar
H9	Erkek	Göğüs Cerrahisi	Kamu	12	36	Evli
H10	Kadın	Genel Yoğun Bakım	Özel	9	29	Evli
H11	Kadın	Aile Sağlığı Merkezi	Kamu	16	38	Evli
H12	Kadın	Genel Cerrahi	Özel	9	32	Evli
H13	Kadın	Genel Cerrahi	Kamu	10	32	Evli
H14	Kadın	Aile Sağlığı Merkezi	Kamu	22	46	Evli
H15	Kadın	Aile Sağlığı Merkezi	Kamu	12	37	Evli
H16	Kadın	Beyin ve Sinir Cerrahi	Özel	22	40	Evli
H17	Kadın	Göğüs Hastalıkları	Özel	20	36	Evli
H18	Kadın	Acil	Kamu	7	28	Evli
H19	Kadın	Onkoloji	Kamu	10	36	Evli
H20	Kadın	Dahiliye	Özel	10	33	Evli
H21	Kadın	Genel Cerrahi	Özel	6	27	Evli
H22	Kadın	Gebe Okulu Emzirme Danışmanlığı	Kamu	13	35	Evli
H23	Kadın	Genel Cerrahi	Özel	9	31	Evli
H24	Kadın	Aile Sağlığı Merkezi	Kamu	16	39	Evli
H25	Kadın	Aile Sağlığı Merkezi	Kamu	12	36	Evli
H26	Kadın	Aile Sağlığı Merkezi	Kamu	13	39	Evli
H27	Kadın	Kadın Doğum	Kamu	15	38	Evli
H28	Kadın	Çocuk Servisi	Özel	20	42	Evli
H29	Kadın	Beyin ve Sinir Cerrahisi	Özel	6	28	Bekar
H30	Kadın	Genel Cerrahi	Özel	4	23	Bekar

Çalışma, hemşirelerin yönetsel sorunlarını belirlemeye yönelik nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Elde edilen veriler analiz edilerek kategori ve temalara ayrılmıştır. Ortaya çıkan sonuçlar neticesinde Tablo 2'deki yönetsel sorunlar temasının kategorilerine ulaşılmıştır.

Tablo 2
Hemşirelerin Yönetimsel Sorunları

TEMA	Hemşirelerin Yönetimsel Sorunları
KATEGORİLER	Adaletsizlik
	Kayırmacılık
	İletişimsizlik
	Yargılayıcılık
	Mobbing
	Umursanmama
	Despotizm
	Değersiz Hissettirme
	Rencide Edilme
	Yalnız Bırakılma

Hemşirelerden elde edilen verilerde temel yönetim sorunları “Adaletsizlik, Kayırmacılık, İletişimsizlik, Yargılayıcılık, Mobbing, Umursanmama, Despotizm, Değersiz Hissettirme, Rencide Edilme, Yalnız Bırakılma” başlıkları altında kategorize edilmiştir.

Adaletsizlik: Adaletsizlik kategorisinin temalarını “hak suistimali”, “nöbetlerde adaletsizlik”, ve “döner sermaye” temaları oluşturmaktadır. Katılımcıların bu kategoride yönetici ve üst sorumluların temalarda isimleri zikredilen konularda adaletsiz yaklaşımlar sergilediklerini iddia eden görüşleri olmuştur.

Kayırmacılık: Kayırmacılıkla ilgili katılımcıların ifadeleri özellikle üç noktada yoğunlaşmaktadır: “Torpil”, buna bağlı olarak gerçekleşen “rotasyon” ve birçok kuruma bulaşmış “siyaset”. Sağlık kurumlarında kayırmacılık bu anlamda yönetimsel bir problem olarak ele alınabilir.

İletişimsizlik: “İletişim sorunları”, “ulaşılama”, “alan dışı yöneticiler” bu kategorideki ana temaları oluşturmaktadır. Şöyle ki; özellikle hastanelerde üst yönetim ile kurumsal ve kişisel meseleleri konuşma kanalı oldukça dar ve kısa olup, mesaj aktarımı cevapsız kalmaktadır. Ya da hiyerarşik bilgi/sorun aktarıcılarda tıkanma yaşanmaktadır. Cevapsız kalan taleplerin muhtemel nedenlerinden birini de sağlık kurumlarında alan dışı yöneticilerin varlığı oluşturmaktadır.

Yargılayıcılık: Hemşirelerin genelinin ifadelerinde vurgulanan husus servis sorumlularının, başhemşirenin ve başhekimliğin sorunlar karşısında hemşire çalışanları suçlu ilan etmeleridir. Katılımcıların iddialara göre yolunda gitmeyen işlerin faturaları hemşirelere kesilmektedir. Bu durum da hemşirelerin oldukça rahatsız olduğu meselelerden biridir.

Mobbing: “Sindirme”, “baskı”, “tehdit”, “ani karar”, “panoptizm”, “yıldırma politikası”, bu kategorinin belirgin temaları olarak öne çıkmaktadır. Katılımcıların ifadelerinden anlaşıldığı kadarıyla özel sağlık kurumlarında mobbinge dair yakınmaların daha fazla olduğu düşünülmektedir. Örneğin; bir sağlık kurumunda çalışanlar sürekli olarak kameralarla izlenmekte, işe aykırı olduğu düşünülen bir davranış tespit edildiğinde ay sonu toplantısında o çalışanın görüntüleri toplantıya katılanların içinde ifşa edilmektedir.

Umursanmama: Katılımcıların şikâyet ettikleri temel konulardan biri de umursanmamaktır. Üst yöneticiler; “görmezden gelme”, “dikkate almama”, “ciddiye almama”, “kulak ardı etme”, “bilgilendirmeme” yollarını tercih ederek hemşirelerin sorunlarını örtbas etmektedirler. Bu davranışların hemşirelerde zamanla iş duyarlılığını olumsuz etkileyebileceği tahmin edilmektedir.

Despotizm: Otoriter ve baskıcı yönetim davranışlarını ifade eden despotizm kategorisinde öne çıkan kavramlar “ticari baskı”, “izinlerde zorluk”, “iş yüklemesi”, “yasakçılık”, ve “makinalaştırma” olmuştur. Hastane yönetimince tetkik ve tahlil için ticari baskının yanı sıra bazı özel hastanelerde

hemşirelere ek mesai yaptırılıp ücretinin verilmemesi onların kendilerini makinalaşma eğilimiyle ifade etmelerine sebep olmuştur.

Değersiz Hissettirme: Değersiz hissedilme duygusunun hemşirelerin rencide edilmelerinin ve sorunlarının “dikkate alınmama” sının bir sonucu olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca hemşirelerin belli özerklik alanlarının kısıtlanmış olmasının da katılımcılar tarafından “inisiyatif verilmeme” olarak değerlendirildiği bulgulanmıştır.

Rencide Edilme: Tespit edilen hatalı davranışların toplu ortamlarda ifşası ve sonrasında topluluk içinde gerçekleşen cezalandırma tehdidi hemşirelerde rencide edilme ezilmişlik hissini doğurmaktadır. Diğer bir deyişle yönetimin bu davranışlarının bir tür “aşağılama” hareketi olduğu söylenebilir.

Yalnız Bırakılma: Yalnız bırakılma başlığı “savunmama” ve “yalnız bırakma” temalarından oluşmaktadır. Buna göre yönetim sürekli olarak hastaları savunmaktadır çünkü onları para kaynağı olarak görmektedir. Böylece hemşire-hasta arasında cereyan eden bazı anlaşmazlıklarda hastalar el üstünde tutulmaktadır ve hemşireler yalnız bırakılmış olmaktadır.

Yukarda izah edilen kategorileştirilmiş bulgulara ek olarak bazı bulgulara da rastlanmıştır:

- Birçok hemşire bir müddet sonra üst yönetime derdini anlatmak için müracaat etmek zorunda kalmıştır.
- Çocuk sahibi hemşireler çocuklarının hastalık ve bakıma muhtaçlık gibi durumları nedeniyle izin konusunda idareyle karşı karşıya gelmektedir.
- Mesleğe ilk başlangıçta hemşirelerin geneli kendilerine iş ve işleyişin öğretilip anlatılmadığını söylemiştir. Sorumlu hemşireler tarafından gözden kaçırılan bu durum çalışmaya yeni başlayan hemşireleri bir müddet bocalama dönemiyle başbaşa bırakmaktadır.
- Diğer servislerden gelen hastalar (örneğin kardiyovasküler cerrahi servisindeki hastanın göğüs cerrahi servisine veya üroloji servisine nakli) anlaşmazlıklara neden olmaktadır.
- Nöbet saatleri servis sorumlusu hemşireler tarafından diğer hemşirelerle istişare yapılmadan yazılabilmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Hemşireler sağlık kurumlarının önemli bir bileşeni olmakla beraber çalışma hayatında çeşitli kronik problemler yaşayan bir meslek grubudur. Bu problemlerin bazıları sağlık dışı alanlarda da karşılaşılabilen genel problemlerdir. Bazı problemler ise sağlık alanına ve hemşirelik mesleğine özgü problemlerdir.

Adaletsizlik teması hemşireler arasında servis sorumluları veya başhekimlik tarafından hemşirenin hak ettiği maddi veya manevi değer verilmemesi ve eşitlik ilkesine aykırılık olarak değerlendirilebilir. Nöbet listelerinin ve döner sermayeden tahakkuk eden miktarın adil olmaması günümüzde yalnız hemşirelerin değil diğer sağlık çalışanlarının da dile getirdiği şikayetlerdendir. Hemşirelerin yönetimlerce kayırmacılığa maruz bırakılmaları ise genel adaletsizliğe zemin hazırlayan olumsuz davranışlardandır. Hemşirelerin üstleri/yönetim kademeleri ile iletişim engellerinden birinin bireysel tanışıklık ile ilişkili olduğu düşünülebilir. Alan dışı yöneticilerin sorunları çözüme kavuşturamama yetersizlikleri yöneticilerin iletişimi kesmesi veya kesintiye uğratmasıyla neticelenmektedir. Bu noktada alanında yetkin yöneticilerin varlığının önemi daha net anlaşılmaktadır.

Bir kurumda yolunda gitmeyen işlerin faturası yöneticiler tarafından daha alt birimlerde çalışan kişilere kesilebilmektedir. Yargılayıcılık temasının bu mesnetsiz davranışla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim hemşirelerin, yöneticilerce sorumlulukları ve ilgileri dışındaki meselelerde suçlanmalarının hemşireler arasında rahatsızlık oluşturduğu anlaşılmaktadır. Hemşirelere yönelik mobbingin bu çalışmada dikkat çeken bir türü ifşa olarak karşımıza çıkmaktadır. İşe uygun

davranmayan veya ihlalde bulunan hemşirelerin bu durumlarının toplantılarda video veya görsel olarak diğer çalışanlar içinde ifşasını, yönetimin yapıcı ve onarıcı yönetim yaklaşımından uzaklaşması ile açıklamak mümkündür. Bu tür uygulamaların diğer çalışanlara yönelik güçlü bir uyarı niteliği taşıdığı da söylenebilir.

Yöneticiler tarafından umursanmamanın ve rencide edilmenin hemşirelerde diğer bir yönetsel sorun teması olan değersiz hissettirme temasını doğurduğu ve insandışılaştırma olgusunu da tetiklediği düşünülmektedir. Hemşireler ve hastalar arasında ortaya çıkan sorunlarda yöneticilerin hemşirelerin haklı olduğu meselelerde yeterince veya hiç savunmaması, yalnızlık ve ortada bırakılmışlık duygusunun oluşmasına kaynak teşkil etmektedir. Bu ve benzeri durumların tekrarının ise depresyon ile ilişkili birtakım rahatsızlıklara yol açabileceği unutulmamalıdır.

Hemşirelerin mevcut yönetim problemlerinin azaltılması sağlık kurumunun gelişiminde, kalitesinde ve hizmet sunumunda etkili olacaktır. Mevcut yönetim problemlerinin en aza indirilmesi amacıyla bulgulara dayanarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Hemşire yöneticilerin inisiyatif alanı geliştirilmelidir.
- Nöbetlerde tüm servis hemşirelerinin ortak kararı ile belirlenen kriterlere göre adaletli nöbet dağılımı yapılmalıdır.
- Hemşireler tarafından bildirilen sorunlar ivedilikle çözülmeli, çözülemeyen sorunlar için de süreç bilgilendirmesi yapılmalıdır.
- Kurumsal olarak hak ihlaline uğramış hemşireler haklarını yasal olarak aramalıdır.
- Sorumlu hemşireler ve başhekimler ve başhekim yardımcılarını katılımcı yönetim yaklaşımlarına ağırlık vermelidirler.

Elbette bu öneriler dışında spesifik olarak alınacak birçok önlem ve dikkat edilecek başka hususlar da mevcuttur. Ülke olarak değer ve emek odaklı bir hemşirelik hizmeti oluşturmak için çalışan ve yöneticilerin birbirlerini karşılıklı olarak anlamaya gayret etmeleri gerekmektedir. Bunun için de Çelik ve Karaca (2017)'nin de ifade ettiği üzere öncelikli olarak personelinin motive eden ve ekip çalışmasının önemine inanan liderlik özelliklerine sahip yöneticilerin en uygun motivasyon araçlarını kullanmaları gerekmektedir. Özetle ifade edilecek olunursa sağlık kurumlarında hemşirelerin yöneticileri ile çeşitli düzeylerde farklı problemler yaşadıkları söylenebilir. Bu problemler ise kısa ve uzun vadede hem çalışan hem yönetici hem de örgüt için olumsuz sonuçlar doğurabilir.

Hemşirelerin yönetsel sorunlarının irdelendiği bu çalışmadan elde edilen bulguların yönetim, hemşireler ve sağlık kurumları ile ilgili yapılacak çalışmalara madde havuzu veya yarı yapılandırılmış soru formu oluşturma bağlamında katkı sağlayacağı ümit edilmektedir.

Yazarların Katkı Oranı

Çalışma tek yazarlı olduğu için yazarın katkı oranı %100'dür.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum yoktur.

Kaynaklar

Aitamaa, E., Leino-Kilbi, H., Iltanen, S. and Suhonen, R. (2015). Ethical problems in nursing management: The views of nurse managers. *Nursing Ethics*, 23(6), 646-658. doi: 10.1177/0969733015579309.

Akyürek, B., Özer, S., Argon, G. ve Conk, Z. (2005). Hekim davranışlarının hemşire memnuniyeti ve hemşirelerin işine devam etme durumu üzerine etkisi. *Ege Tıp Dergisi*, 44(3), 167 - 172.

- Arslanoğlu, A. ve Elvan Köser, C. (2020). Ameliyathane hemşirelerinin sorunlarını inceleyen nitel bir çalışma. *Sağlık ve Sosyal Refah Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-14.
- Bağdatlı, C. ve Sert Emlek, E. (2007). 21. yüzyılda bir sağlık disiplini olarak hemşirelik. Ü. Esen., N. Akyolcu ve S. Savaşer, S. (Ed.), 6. *Ulusal Hemşirelik Öğrencileri Kongresi* içinde (ss. 277). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Basım ve Yayınevi Müdürlüğü.
- Bayın, G. ve Terekli Yeşilaydın, G. (2014). Hemşirelerde örgütsel sapma davranışının analizi: Bir üniversite hastanesi örneği. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 81-107.
- Baykal, Ü., Altuntaş, S. Ve Seren İntepeler, Ş. (2011). Hastanelerde iletişim sistemi ve yönetici hemşirelerin yaşadıkları sorunlar. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 8(2), 18-27.
- Bilen Acarer, E. ve Beydağ, K. D. (2013). Yönetici hemşirelerin yaşadıkları sorunlar ve bunları etkileyen faktörler. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(1), 26-39.
- Çamlıbel, N., Gül, G., Bol, P. ve Erbaycu, A. E. (2013). Çalışan hemşireler tarafından yönetici hemşirelerden beklenen ve algılanan liderlik davranışlarının karşılaştırılması. *Sağlıkta Performans ve Kalite Dergisi*, 6(2), 89-112.
- Çelik, A. ve Karaca, A. (2017). Hemşirelerde ekip çalışması ve motivasyon arasındaki ilişkinin ve etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 14(4), 254-263. <https://doi:10.5222/HEAD.2017.254>.
- Davidhizar, R. (2004). Conflict management styles of Asian and Asian American nurses. *The Health Care Manager*, 23(1), 46-53.
- Dinçel, Y. M. (2019). Çatışma ortamlarında hekim-hemşire arasındaki çatışma nedenleri ve çatışmaların yönetimi, *Sağlık ve Hemşirelik Yönetimi Dergisi*, 6(3), 256-265.
- Duygulu, S. ve Kublay, G. (2008). Yönetici hemşirelerin ve birlikte çalıştıkları hemşirelerin liderliğe ilişkin değerlendirmeleri ve yönetici hemşirelerin sahip oldukları liderlik özellikleri. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi*, 15(1), 1-15.
- Eglseer, D., Hödl, M. and Lohrmann, C. (2019). Six nursing care problems in hospitals: a cross-sectional study of quality of care. *Journal of Nursing Care Quality*, 34(1), 8-14. doi:10.1097/ncq.0000000000000307.
- Er, F. ve Altuntaş, S. (2014). Hemşirelikte personel güçlendirme, *Sağlık ve Hemşirelik Yönetimi Dergisi*, 3(1), 156-160. DOI:10.5222/SHYD.2014.155.
- Göktepe, N. ve Baykal, Ü. (2012). Hemşirelerin verimliliğe ilişkin tutumları ile hastanelerin örgütsel ve yönetsel yapılarına ilişkin özelliklerinin karşılaştırılması. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 9(1), 16-22.
- Hai-ping, Y., Wei-ying, Z., You-qing, P., Yun-ying, H., Chi, C., Yang-yang, L. and Li-li, H. (2020). Emergency medical staff's perceptions on cultural value difference-based team work issues: A phenomenological study in China, *Journal of Nursing Management*, 28(1), 24-34. <https://doi.org/10.1111/jonm.12854>.
- Işık, M. (2012). *Hemşire yöneticilerin kriz yönetimine ilişkin yaklaşımlarının belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, T.C. Haliç Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- İyice, E. (2019). *Yoğun bakım ünitelerinde çalışan hemşirelerin ruhsal durumlarının incelenmesi: iş ortamındaki stres kaynakları*. Yüksek Lisans Tezi, T.C. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Isparta.

- Karadağ, M., Akman, N. ve Demir, C. (2013). Hemşirelik hizmetlerinde yönetsel ve örgütsel sorunlar. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 16(1), 16-26.
- Korkmaz, S. (2008). *Hastanelerde doktor, hemşire ve ebelerin motivasyonunu etkileyen faktörler: bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Leever, A. M., Hulst, M. V., Berendsen A. J., Boendemaker, P. M., Roodenburg, J. L. N. and Pols, J. (2010). Conflicts and conflict management in the collaboration between nurses and physicians - a qualitative study. *Journal of Interprofessional Care*, 24(6), 612-624.
- Mersin, S., İbrahimoglu, Ö., Çağlar, M. ve Akyol, E. (2020). Compassionate love, burnout and professional commitment in nurses, *Journal of Nursing Management*, 28(1), 72-81. <https://doi.org/10.1111/jonm.12892>.
- Mryyan, T. (2007). Nursing practice problems in private hospitals in Jordan: Students' perspectives. *Nurse Education in Practice*, 7(2), 82-87.
- Niiyama, E., Okamura, H., Kohama, A, Taniguchi, T., Sounohara, M. and Nagao, M. A. (2009). Survey of nurses who experienced trauma in the workplace: Influence of coping strategies on traumatic stress. *Stress and Health*, 25(1), 3-9. <https://doi.org/10.1002/smi.1217>.
- Özgür, G., Babacan Gümüş, A. ve Gürdağ, Ş. (2011). Hastanede çalışan hemşirelerde ruhsal belirtilerin incelenmesi. *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 24(4), 296-305. DOI: 10.5350/DAJPN2011240405.
- Öztürk, H., Kurt, Ş., Mersinoğlu Serin, G., Bayrak, B., Balık, T. ve Canan Demirbağ, B. (2016). Hastanelerde işe yeni başlayan hemşirelerin sorunları. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7(4), 189-201.
- Öztürk, H., Yılmaz, F. ve Demir, N. (2009). Hastanelerde çalışan yönetici hemşirelerin sorunları. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 12(2), 57-65.
- Parlar Kilic, S., Ozoglu Aytac, S., Korkmaz, M. and Ozer, S. (2016). Occupational health problems of nurses working at emergency departments. *International Journal of Caring Sciences*, 9(3), 1008-1019.
- Pehlivan, S., Lafçı, D., Demiray, G. ve Yaman, M. (2015). Cerrahi kliniğinde çalışan hemşirelerin örgüt kültürünü algılamaları. *Sağlık ve Hemşirelik Yönetimi Dergisi*, 2(1), 12-24. DOI:10.5222/SHYD.2015.012.
- Saluvan, M. ve Kaya, S. (2013). Doktor-hemşire etkileşiminin hastane performansına etkisi. *Sağlıkta Performans ve Kalite Dergisi*, 5(1), 101-122.
- Sullivan, E. J. (2012). *Effective leadership and management in nursing*. Boston, Pearson.
- Sürer, P. (2009). *Hastanede çalışan hemşirelerde işgücü devir hızı ve ayrılma nedenlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tiryaki, Ş. H. ve Alan, H. (2014). Mentorluk sürecinin hemşirelik yönetimine etkisi. *Sağlık ve Hemşirelik Yönetimi Dergisi*, 1(2), 99-104. DOI:10.5222/SHYD.2014.099.
- Tuna, R. ve Kahraman, B. (2019). Workplace bullying: A qualitative study on experiences of Turkish nurse managers, *Journal of Nursing Management*. 27(6), 1159–1166. <https://doi.org/10.1111/jonm.12787>.

- Türkmen, E. (2015). Hemşire İstihdamının hasta ve hemşire sonuçları ile organizasyonel çıktılara etkisi: yataklı tedavi kurumlarında hemşire insan gücünü planlama. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 2(3), 69–80.
- Uyer, G. (1993). *Hemşirelik ve yönetim*. Ankara: Hürbilek Matbaacılık.
- Walrath, J., Dang, D. and Nyberg, D. (2013). An organizational assessment of disruptive clinician behavior: findings and implications. *Journal of Nursing Care Quality*, 28(2), 110-121.
- Yalçın, B. ve Baykal, Ü. (2012). Özel hastanelerde görevli hemşirelerin sessiz kaldığı konular ve sessiz kalma nedenleriyle ilişkili faktörler. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 9(2), 42-50.

Extended Abstract

Introduction

It is a fact that crisis, conflict and management problems are experienced in health institutions as in all institutions. The hospital management unit comes first among the units that should consider these facts. Apart from employees who are parties to the problems, other people in the hierarchy chain have certain responsibilities for protecting the rights of the parties, eliminating misunderstandings and ensuring a consistent workplace environment.

Recently, there have been concerns about interpersonal conflict in the workplace and its impact on the health system and employees. There are also various difficulties related to nurses that cause stress in working life. These difficulties may arise from the physical environment, patients, doctors, equipment used, and problems associated with managers. Conflict is one of the problems that occur in any institution where continuous human interactions occur, especially in hospitals. Nurses play different roles such as caregivers, educators, and managers.

These roles lead to various interactions between nurses and other healthcare team members, which significantly increases the likelihood of conflict occurring among nurses in hospital settings. Similarly, when two or more groups try to reach a common point, the destructive conflict arising from competition is widely observed among nurses. Likewise, the separatist behavior between them weakens the safety culture of patients and clinicians. These behaviors negatively affect patients, staff and healthcare institutions by reducing teamwork and communication and eroding mutual respect.

In summary, the factors that cause the problem are multidimensional and biological psychological and social factors are accepted to shape the behavior of the employees. In this context, it is the aim of the study to determine the problems arising from the managers in the institutions where the nurses work.

Method

As a data collection tool, a semi-structured interview form with a single question was used. "What are the administrative problems you have at your institution?" the main question was directed to identify the problems experienced by nurses regarding management. In this context, prior to the interview, the purpose and scope of the interview and the confidentiality of basic personal information were explained and the consents of the participants were obtained.

Within the scope of the study, face-to-face interviews were held with 30 nurses working in public and private health institutions in the city center. Content analysis, one of the qualitative analysis methods, was used to analyze the data. As the basic process in content analysis, data are brought together within the framework of certain concepts and themes and interpreted in a way that the reader can understand.

Findings

The categories revealed as a result of coding identified as "injustice, favouritism, miscommunication, judgment, mobbing, disregard, despotism, feeling worthless, offended and left alone".

In addition to the findings mentioned, some findings were also found:

- Many nurses had to apply to senior management to explain their problems after a while.
- Nurses with children face administration with regard to leave due to their children's illness and need for care.

- At the beginning of the profession, the general of the nurses told whether they were taught about work and functioning. This situation, which is overlooked by the responsible nurses, leaves the nurses who have just started working alone for a while.
- Patients from other services (for example, transfer of the patient in the cardiovascular surgery service to the chest surgery service or urology service) cause disputes.
- The watch hours can be written by the nurses in charge, without consultation with other nurses.

Results, Discussion and Suggestiton

Although nurses are an important component of health institutions, it is a profession group that has various chronic problems in working life. Some of these problems are general problems that may be encountered in non-health areas, and some are problems specific to the health and nursing professions.

Reducing the current management problems of nurses will be effective in the development, quality and service delivery of the health institution. Based on the findings, the following recommendations have been developed to minimize existing management problems:

The initiative area of nurse managers should be improved.

In the seizures, a fair seizure distribution should be made according to the criteria determined by the common decision of all service nurses.

Problems reported by nurses should be resolved immediately, and process information should be provided for unsolvable problems.

Nurses who are institutionally infringed should seek their rights legally.

Responsible nurses and chief physicians and assistant chief physicians should focus on participatory management approaches.

Of course, apart from these suggestions, there are many precautions to be taken and other points to be considered. Employees and managers must try to understand each other mutually to create a value and labor oriented nursing service as a country. For this, managers with leadership qualities that primarily motivate their staff and believe in the importance of teamwork should use the most appropriate motivation tools.

Yeniden İşlevlendirme Kapsamında Tarihi Yapı Örneği; Kırşehir Cacabey Cami Analizi

Merve BAŞGÜL
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
merve.basgul@ahievran.edu.tr
ORCID ID: 0000-0003-3821-2984

Zeynep Yeşim İLERİSOY
Gazi Üniversitesi
zyharmankaya@gazi.edu.tr
ORCID ID: 0000-0003-1903-9119

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.803056
Geliş Tarihi: 30.09.2020	Revize Tarihi: 25.01.2021
	Kabul Tarihi: 08.03.2021

Atıf Bilgisi

Başgöl, M. ve İlerisoy, Z. Y. (2021). Yeniden işlevlendirme kapsamında tarihi yapı örneği; Kırşehir Cacabey Cami analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 163-182.

ÖZ

Toplumun kültürünü yansıtan ve sahip olduğu değerleri ifade eden tarihi yapılar ait olduğu yılların önemli hazinelerindedir. İnşa edilmelerinden itibaren birçok farklı dış etkiye maruz kalan tarihi yapıların gelecek kuşaklara sağlıklı biçimde ulaştırılabilmeleri büyük önem arz etmektedir. Sürdürülebilirliklerini korumada yapının mevcut halinin, kullanıcı ihtiyaçlarına cevap verebilecek duruma gelebilmesi için farklı müdahaleler ile iyileştirmeler yapılmaktadır. Bu iyileştirmelerden birisi olan yeniden işlevlendirme, zaman içerisinde gelişen durumlara ve değişen şartlara bağlı olarak işlevini yitiren yapıların korunabilmesi adına tercih edilen yaygın bir uygulamadır. Fiziksel, mekânsal ve anlamsal dönüşümler içeren “yeniden işlevlendirme” kavramı eski işlevini kaybetmiş olan yapıya özgün işlevi dışında yeni bir kullanım alanı tanımlayan süreçtir. Bu çalışmada Anadolu’nun ilk rasathanesi olduğu düşünülen ve Kırşehir ili için bir sembol haline gelen Cacabey Medresesinin yeniden işlevlendirme süreci ele alınmıştır. Yapının tarihçesi hakkında bilgi verilmiş, mimari ve yapısal öğelerine değinilmiş, zaman içerisinde kazandığı işlevlerden ve geçirdiği onarımlardan bahsedilmiştir. Yapıldığı dönemin önemli bir ihtiyacını karşılayan ve eğitim amaçlı inşa edilen bu yapı, zamanla özgün işlevini yitirmiş ve günümüzde cami olarak kullanılmaya başlanmıştır. Cami işlevini kazanmasının bir sonucu olarak yapıda, ihtiyaca yönelik zorunlu mimari değişiklikler yaşanmış, bu değişiklikler ile yapı tekrar kullanıma açılmıştır. Kaybolan medrese işlevi ve yeniden tanımlanan cami işlevi sürecinde yapının kazandığı ya da kaybettiği mimari ve yapısal öğeler, plan ve kesit bazında incelenmiştir. Tanımlanan yeni işlevin yapının eski kimliğine, özgün mimarisine ve bulunduğu bölgeye uyumu; sosyo-kültürel, ekonomik ve fiziksel açıdan değerlendirilmiştir. Sonuç olarak yapının uzun yıllar korunabilmesinde restorasyon çalışmaları kadar yeniden işlevlendirilmesinin de önemli bir etkisi olduğuna ve tanımlanan cami işlevinin yapı ile en uyumlu işlev olduğuna karar verilmiştir. Yeni işlev ile birlikte Cacabey Cami; kültürel turizme katkı sağladığı, sosyal açıdan insan ve çevre ile uyum yakaladığı, fiziksel olarak geri alınabilir müdahaleler içerdiği ve özgün halinin okunabilirliğini korunduğu için Kırşehir kentinde gurur duyulacak bir hazinedir.

Anahtar Kelimeler: Yeniden işlevlendirme, yapı-işlev uyumu, Cacabey Medresesi, Kırşehir.

Architectural Analysis of Kırşehir Cacabey Madrasah, Historical Building Example within the Scope of Re-functioning

ABSTRACT

Historical buildings that reflect the culture of the society are among important treasures of years to which they belong. Improvements are made with different interventions in order to ensure that the current state of the building can meet the needs of user in maintaining its sustainability. Re-functioning, one of these improvements, is a common practice that is preferred in order to protect the structures that have lost their function due to the developing conditions and changing conditions. In this study, re-functioning process of Cacabey Madrasah, which is thought to be first observatory of Anatolia and became symbol for Kırşehir province, is discussed. Information was given about history of the building, its architectural and structural elements, the functions it gained over time and the repairs it underwent were mentioned. As a result of gaining function of mosque, architectural changes took place in the building, and the building was opened to use again. The architectural and structural elements that the building gained or lost during the process of the madrasah function and redefined mosque function were examined on the basis of plan and section. The harmony of the defined new function with the old identity, original architecture and the region where it is located It has been evaluated in socio-cultural, economic and physical terms. As a result, it was decided that re-functioning of the building has an important effect on the preservation of the building for many years as well as restoration works and that the function of mosque described is the most compatible function with the building. Building with new

functionality; It is treasure to be proud of in city of Kırşehir, as it contributes to cultural tourism, adapts socially with people and environment, physically includes reversible interventions, and preserves its original readability.

Keywords; Re-functioning, structure-function harmony, Cacabey Madrasah, Kırşehir.

Giriş

Kültürümüzün önemli bir parçası olan tarihi yapılar; gelişen ve değişen toplum koşulları, artan popülasyon ve toplumlar arası etkileşimler sonucunda eski önemini yitirmiştir. Bununla birlikte medrese yapılarına duyulan ihtiyaç ortadan kalkmaya başlamış ve 1924 yılında kabul edilen Tevhid-i Tedrisat kanunu ile eğitimde birliğe gidilerek medrese işlevine tamamen son verilmiştir. Bu durum birçok şehirde inşa edilmiş medrese yapılarını yok olma ihtimaliyle karşı karşıya bırakmıştır.

Yüzyıllar öncesinden günümüze kadar varlığını sürdürebilmiş medrese ve diğer tüm tarihi yapıların her toplum için değeri büyüktür. İnşa edildikleri dönemin nasıl kültürel değerlere sahip olduğu, ne gibi ekonomik ve sosyal şartlar altında hayat buldukları hakkında bilgi verirler. Geçmişimizle bağ kurabilmeye yardımcı olan bu yapılar geleceğe aktarılabilir ve sonraki nesillere bir belge niteliğinde sunulabilmelidir. Bu amaç doğrultusunda tarihi yapılar koruma altına alınmakta ve gerekli restorasyonlardan geçmektedirler. Fakat bu yapıları korumak için gereken müdahaleler sadece koruma ve restorasyondan ibaret olmamalıdır. Birçok tarihi yapı geçmişte kullanıldığı işlevini devam ettirebilirken medrese, kervansaray gibi yapılar günümüzde kendilerine yer bulamamaktadır. Bu tarz yapıların sürekliliğini sağlayabilmek adına onları restore ve muhafaza etmek yeterli olmayacaktır. Zira kullanılmayan, sadece bir süs gibi şehri bezeyen yapılar bir süre sonra hayattan kopmaya başlayacak ve atıl hale gelecektir. Böylesi bir sorunun önüne geçmek amacıyla günümüzde işlev sorunu yaşayan tarihi yapılar, yeni bir işlev ile tekrar hayata kazandırılmakta ve yapıların sürdürülebilirliği korunabilmektedir.

Yapılan çalışmada öncelikle tarihi yapılarda yeniden işlevlendirme hakkında bilgi verilmiş ve bu süreçte dikkat edilmesi gereken hususlar güncel alan yazın araştırması ile aktarılmıştır. Sonrasında tarihi yapılar, medrese özeline indirgenmiş ve bu kapsamda cami-medrese işlev uyumu değerlendirilmiştir. Türkiyeden seçilen farklı işlev ve nitelikteki medrese örnekleri ile konunun daha iyi anlaşılması amaçlanmıştır. Çalışmanın devamında odak olarak ele alınan Cacabey Medresesi'nin değişen koşullar neticesinde yeniden işlevlendirilmesi detaylandırılmış; yapının tarihçesinden, mimari ve yapısal özelliklerinden bahsedilmiş, zaman içerisinde kazandığı işlevlere ve geçirdiği yenileme çalışmalarına değinilmiştir. Son olarak ise özgün işlevi değiştirilmesi neticesinde maruz kaldığı müdahalelerin yapının eski kimliğine ve mimarisine uyumu, sosyo-kültürel, ekonomik ve fiziksel açıdan değerlendirilmiştir.

Yöntem

Bu başlık altında araştırmanın yöntemi hakkında açıklama yapılmaktadır. Açıklama; araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi başlıkları üzerine odaklanmaktadır.

Araştırma Modeli

Yapılan bu çalışmada varolan durumu nesnel bir şekilde ortaya koyabilmek, geçerli ve güvenilir yanıtlar bulabilmek amacıyla "Tarama Modeli" kullanılmıştır. Tarama, güncel durumu olduğu hali ile ortaya çıkarıp betimlemeye yarayan bir araştırma modelidir. Çalışma hakkında genel bir kaniya varılmasına ve değişkenler arasındaki ilişkinin tespit edilmesine yardımcı olur (Karasar, 2007). Tarama modeli hem nitel hem de nicel araştırma yöntemlerine sahiplik yapsa da bu çalışmada nitel yaklaşım yöntemi tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu Kırşehir ili Merkez ilçesinde yer alan Anadolu Selçuklu dönemine ait Cacabey Medresesi oluşturmaktadır. Medresenin inşa edildiği yıllardan itibaren geçirdiği onarımlar ve kazandığı işlevler ise bu grubun alt birimleridir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmaya ait verilerin elde edilebilmesi için geniş çaplı alanyazın taraması yapılmıştır. Taramada ulusal ve uluslararası hakemli dergiler, lisansüstü tezler, raporlar ve çalışmaya yönelik kitaplar incelenmiştir. Gerekli resmi kaynaklara devlet arşivlerinden ulaşılmıştır. Yapıya ait röle ve çizimleri ve şimdiye kadar yapılmış olan restorasyon projeleri Kayseri Vakıflar Genel Müdürlüğü'nden, yapı hakkındaki resmi yazışmalar ise Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı'nın sitesinden temin edilmiştir. Sonrasında yerinde alan çalışması yapılarak yapının mevcut hali gözlemlenmiş ve fotoğraflanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Yapılan çalışmada toplanan güncel ve geçmiş tarihli görsel ve yazılı verilerin dökümü yapılmıştır. Sonrasında elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Bu yöntem dahilinde mevcut veriler paylaşılmış ve bu veriler üzerinden çıkarımlarda bulunulmuştur.

Araştırma Etiği

Yapılan çalışmada; anket, mülakat, gözlem, deney ve görüşme teknikleri gibi veri toplama yöntemleri kullanılmamış ayrıca insan veya hayvanların bilimsel amaçlar ile kullanıldığı çalışmalar yapılmamıştır. Bu sebeplerden ötürü hazırlanan bu makale için etik kurul kararı gerekli değildir.

Bulgular

Tarihi Yapılarda Yeniden İşlevlendirme

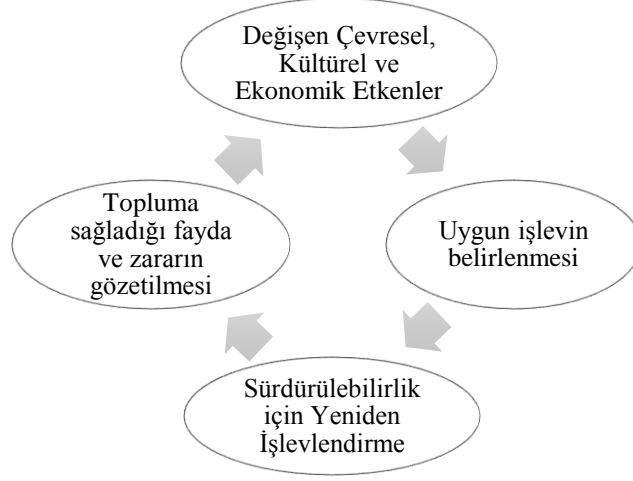
İlerleyen zaman içerisinde; çevresel, ekonomik, sosyal ve kültürel değişimlerden kaynaklı olarak kimi tarihi yapılar özgün işlevlerini devam ettiremez duruma gelmektedir. Bu tarz yapıların gerekli restorasyonlardan geçmesi ve koruma önlemlerinin alınması sürdürülebilirliklerini devam ettirmek adına tek başına yeterli bir çalışma değildir. Korunabilmeleri ve kullanımlarını sürdürebilmeleri için yeni bir işleve sahip olmaları gerekmektedir (İslamoğlu, 2018). Yeniden işlevlendirme, eski fonksiyonlarını kaybetmiş olan yapıya özgün işlevi dışında yeni bir kullanım alanı sağlayan süreçtir. Günümüz koruma anlayışında sıklıkla karşılaştığımız bu yöntem, tarihi yapıların eski kimliklerini muhafaza ederken onlara yeni bir kimlik kazandırmakta ve uzun yıllar kullanımını sağlamaktadır.

İtalyan asıllı mimar Gustavo Giovannoni tarihi yapıların korunması ve atıl hale gelmemesi konusunda ortak bir görüş savunmaktadır. Giovannoni'ye göre tarihi yapıların kimliğine ve mimari yapısına uygun yeni bir işlev tanımlanması gerekmektedir (Aydın ve Şahin, 2018). 1964 yılında yayımlanan Venedik Tüzüğü'nde de belirtildiğine göre tarihi yapıları korumak için onları kullanıma açmak önerilmektedir. Tüzüğün özellikle 5. Maddesi yeniden işlevlendirmeden ve işlevlendirmenin sınırlarından bahsetmektedir. 1964 yılında yayımlanan Venedik Tüzüğü'nün 5. maddesi şu şekildedir:

“Anıtların korunması her zaman onları herhangi bir yararlı toplumsal amaç için kullanmakla kolaylaştırılabilir. Bunun için bu çeşit bir kullanım arzu edilir, fakat bu nedenle yapının planı, ya da süslemeleri değiştirilmemelidir. Ancak bu sınırlar içinde yeni işlevin gerektirdiği değişiklikler tasarlanabilir ve buna izin verilebilir.”

1975 yılında yayımlanan Amsterdam Bildirisi de Venedik Tüzüğü'nü destekler niteliktedir. Bildiride tarihi yapılar için belirlenen yeni işlevin yapıya uyumlu olmasına, sosyal çevre düzenini bozmamasına ve yenileme çalışmalarının yapılması gerekliliğine dikkat çekilmiştir (Saraç ve Tanrıseven, 2018). Tarihi yapılara kazandırılacak yeni işlev; sosyo-kültürel, ekonomik ve fiziksel açıdan sürdürülebilirliğin sağlanmasında önemli bir yer tutarken aynı zamanda bu yapılar için yeni bir yaşantı ve bunun beraberinde yeni anlamlar ortaya çıkarmaktadır (Özkan Yazgan, 2011).

Tarihi yapının toplumla olan ilişkisi, ona kazandırılan işlev ile sağlanmaktadır. Yeniden kullanıma açılan yapının sahip olduğu niteliklerin topluma iyi bir şekilde yansıtılması koruma politikalarının en önemli görevlerinden birisidir. Koruma politikasının sağlanabilmesi de kültür varlığının öneminin bilinmesine ve bu önemin neden kaynaklı olduğunun bilinmesine bağlıdır (Worthing ve Bond, 2008).



Şekil 1. Yeniden İşlevlendirilen Yapının Uyum Süreci

Şekil 1’de yeniden işlevlendirilen tarihi bir yapının sürdürülebilirlik süreçleri gösterilmiştir. Öncelikle değişen çevresel, kültürel ve ekonomik etmenler göz önünde bulundurularak yapıya uygun olan işlevin belirlenmesi gerekmektedir. Sonraki aşama da yapının sürdürülebilirliğini sağlamak amacı ile belirlenen işlev hayata geçirilmelidir. Uygulanan işlevin sağladığı yararlar ve zararlar gözetilerek sosyal, kültürel, fiziksel ve ekonomik açıdan değerlendirmesi yapılmalıdır. Elde edilen veriler neticesinde yeni işlevi ile uyum yakalayabilen yapının korunması devam ettirilirken uyum konusunda başarılı olamayan ve yapıya zarar veren işlev başta belirtilen etkenler neticesinde tekrar gözden geçirilmeli ve uygun bir fonksiyon ile süreç tekrarlanmalıdır. Sonuç olarak farklı bir işlevle yeniden kullanıma açılan yapı bulunduğu bölgeye ekonomik, kültürel ve sosyal açıdan katkı sağlarken aynı zamanda korunmuş olur ve varlığını devam ettirebilir.

Yeniden İşlevlendirmede Dikkat Edilecek Hususlar

Eski işlevini kaybetmiş yapılara kazandırılan yeni işlevlerde; yapının konumu, sahip olduğu plan tipi, kapladığı hacim, kazanacağı yeni işleve uyumu, özgünlüğünün zarar görmemesi ve yeni işlevin yapının mimarisini, tarihini ve kültürel açıdan değerini zedeleyip zedelemeyeceği dikkate alınmalıdır. Yapının estetiğini değiştirecek uygulamalardan kaçınılmalı ve müdahaleler minimum düzeyde tutulmalıdır. Yapılacak değişiklikler geri döndürülebilir olmalıdır. Yapının kazandığı yeni işlev ile uyumlu olması ve bu işleve cevap verebilecek özelliğe sahip olması önemli birer kriterdir (Aydın ve Şahin, 2018).

Maddeler halinde sırlaması aşağıdaki gibidir:

- Yapıya eski işlevi ve fiziksel özellikleri ile uyumlu olabilecek en makul işlev önerilmelidir (Kincaid, 2002).
- Yapının özgün planı yeni işleve cevap verebilmelidir (Gökçe, 2018).
- Yapılan değişiklikler geri döndürülebilir olmalıdır (Kincaid, 2002).
- Yapının orijinal boyutunda ve hacminde bir değişiklik yapılmamalıdır.
- Güncel malzemelerden kaçınılmalı eski muhafaza edilmelidir.
- Yapıya verilecek işlev, bulunduğu coğrafya ile uyum içinde olmalı ve insanların ihtiyaçlarını karşılayabilmelidir (Karapınar, 1997).

- Yapıya bir müdahale yapılmak durumunda kalınırsa bu müdahale minimum düzeyde tutulmalıdır. Yapıya değer kaybettirecek bir müdahaleden kaçınılmalıdır (Yaldız, 2003).
- Yapısal elemanlara ve mimari öğelere zarar gelmeyecek şekilde işlev değişikliğine gidilmelidir (Yaldız, 2003).

Medrese Genel Özellikleri

Medrese; köken olarak ders fiilinden türemiş bir kelimedir. Derslerin anlatıldığı bina veya yüksek okul anlamı içermektedir. Medreseler, cami okullarından sonra ortaya çıkmışlardır (Kuran, 1969). 13. Yüzyıl itibarı ile Anadolu sınırları içerisinde görülmeye başlanan Medrese yapıları plan geometrisi açısından kare veya kareye yakın dikdörtgen şemaya sahiptir. Kapalı veya açık avlulu, eyvanlı, tek veya iki katlı olarak inşa edilen medrese yapılarının plan şemasında dershane, hücre, revak, minare, kuyu/havuz ve türbe gibi öğeler de yer alabilmektedir (Kaya, 2018). Genel olarak incelendiğinde medrese yapılarının mimari elemanları avlu, dershane, hücre, eyvan, revak ve türbedir.

Avlu; tüm medrese yapılarında bulunan yapı elemanıdır. Medreseyi oluşturan birimler avlu çevresinde sıralanmaktadır. Ortak kullanım alanıdır. Eğitim alanı olarak da kullanılabilir (Tekin, 2018). Kapalı avlulu ya da açık avlulu olmak üzere iki farklı plan tipinde gelişim göstermektedir. Açık avlulu plan tipinde üstü açık bir tasarım sergilenirken kapalı avlulu plan tipinde avlu, örtü elemanları ile geçilmektedir. Dershane ise mescit olarak da kullanılan, medresenin en büyük ve en önemli bölümüdür. Çoğu medresenin dershane bölümünde mihrap elemanı bulunur. Kapalı avlulu medreselerde her daim, açık avlulu medreselerde ise genellikle kışın kullanılan eğitim ve ibadet alanıdır. Kubbe ya da tonoz elemanlarla örtülü olarak karşımıza çıkmaktadır (Demiralp, 2006).

Medresede eğitim alan öğrencilerin konaklamaları ve çalışmaları için düzenlenmiş olan hücreler giriş veya ana eyvan aksına simetrik bir biçimde karşılıklı olarak sıralanmaktadır (Kuran, 1969). Hücreler doğrudan avluya ya da avluya açılan koridorlara açılırlar. Genellikle kubbe ya da tonoz elemanı ile örtülü bir çatıya sahiptirler. Hücre ölçüleri farklı boy ve yüksekliklerde olabilirler. Genelde küçük, kare ya da dikdörtgen plan şemasına sahiptirler. Mekanlar arasında sirkülasyonu sağlayan revaklar ise neredeyse tüm açık avlulu medreselerde görülmektedir. Ayaklar üzerinde taşınan üst örtü elemanları ile kapatılmış yarı açık mekanlardır (Tekin, 2018). Medreseye ait plan tipine göre değişiklik gösterecek şekilde iki, üç veya dört cephede de revak elemanı olabilmektedir (Şaki, 2019). Eyvan elemanına baktığımızda üç tarafı kapalı, açık olan tarafı avluya bakan, avlu kotuna oranla belirli bir yükseklikte yer alan, üzeri kubbe veya tonoz elemanlar ile geçilmiş medrese elemanıdır (Yaldız, 2003). Avlu etrafında konumlanan, medrese öğrencilerine ders çalışma ve dinlenme alanı olarak tahsis edilen bölümdür. Medrese girişinin hemen karşısında yer alan ana eyvan çoğu medresede görülen bir yapı elemanı iken giriş eyvanı ve yan eyvanlar her medresede bulunmamaktadır (Demiralp, 2006). Türbe birimi ise medresenin inşasını gerçekleştiren kişinin mezarının bulunduğu medreseye bitişik ya da medrese içerisinde yer alan yapı elemanıdır. Bu birim yapıya sonradan eklenebileceği gibi yapı ile eşzamanlı da tasarlanabilmektedir (Yaldız, 2003). Genellikle medrese avlusunun yatay ve düşey akslarında yer alan eyvanların birinden girişi sağlanan, kare planlı üzeri kubbe elemanı ile geçilen mimari birimlerdir (Şaman Doğan, 2019).

Cami - Medrese Yapılarının İşlev Uyumu ve Örnek İşlevlendirme Çalışmaları

Medrese yapıları inşa edilmeden önce eğitim- öğretim çalışmaları camilerde ya da hocaların evlerinde yapılmaktaydı (Ahunbay, 1988). Artan nüfus, değişen sosyal ve kültürel çevre sonucunda camilerin yetersiz gelmeye başlaması medrese binalarına olan ihtiyacı ortaya çıkardı.

Camiler; ibadet görevinin yerine getirildiği mekanlar olmalarının dışında derslerin verildiği bir eğitim alanı olarak kullanıldığından bazı medreseler dershane birimine ilaveten bir cami ile birlikte tasarlanmıştır. Bazı medreselerde ise cami birimi ilave edilmeksizin medreseye ait dershane birimine mescit görevi de yüklenmiştir (Şimşek, 2017). En basit anlatımla cami ve medrese birimleri aslında her zaman iç içe tasarlanmışlardır. Birbirleri ile bağlantıları koparılmamaya gayret edilmiştir.

Medrese yapıları kültürel, sosyal ve ekonomik nedenlerle değişen toplum karşısında önemini yitirmeye başlamış ve 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat kanunuyla özgün işlevini tamamen kaybetmiştir. Eski işlevinde kullanılmayan bu yapılara sonraki dönemlerde yeni işlevler uygun görülmüştür. Özellikle cami yapılarıyla olan ortak geçmişi ve yapıların işlev uyumu, medreseleri cami işlevinde kullanılmaya yöneltmiştir. Medreselerde en az müdahale ile en fazla uyum cami işlevinin verilmesi ile sağlanmıştır. Böylece iki farklı mimari eser, ortak bir noktada buluşabilmiştir.

Birçok medresede eğitim verilen bölüm olan dershane, medresenin aynı zamanda mescit görevi gören bölümüdür. Zamanında hem eğitim hem de ibadet amaçlı olarak kullanılan bu birim cami işlevi aldığı ibadet mekânı olarak cevap verebilmiştir. Ayrıca bu bölümde bulunan mihrap elemanı ve yapının kibleye uygun olarak konumlanmış olması işlev değişikliğini destekler niteliktedir. Medresenin sahip olduğu geniş avlusu ve avlu etrafında bulunan eyvan ya da revak birimleri cami işleviyle birlikte ibadet alanları olarak kullanılabilir ferah alanlar oluşturabilmektedir. Yapının cephe boyunca dizili hücreleri de bayanlar için ibadet yeri, kütüphane ya da imam odası gibi farklı alanlara hizmet verebilecek niteliktedir. Kısacası cami ve medrese birbirinin yerine kullanılabilir nitelikte bir plan yapısına ve işlev benzerliğine sahiptir.

Pearson ve Sullivan (2013), tarihi yapılarda yeniden kullanımı; en uygun işlevli yeniden kullanım ve uyumlu yeniden kullanım olmak üzere iki farklı yaklaşım üzerinden tartışmışlardır. En uygun işlevli yeniden kullanım uyumlu bir işlev kullanımının yanısıra yapının kültürel önemini de korurken uyumlu yeniden kullanım ise yapıya zarar vermeyen fakat kültürel önemini negatif etkileyen bir duruş sergilemektedir. Aradaki temel fark kültürel önemin korunması ve vurgulanmasıdır.

Türkiye'nin neredeyse tüm şehirlerinde halen varlığını sürdüren birçok medrese yapısı yer almaktadır. Bu yapılara geçen zaman içerisinde medrese işlevini kaybettiklerinden dolayı yeni bir işlev tanımlanmış ya da yapılar boş bırakılmışlardır. Tanımlanan kimi işlevler medrese yapılarına uygun düşerken bazı işlevler ise yapıyı kötü etkilemişlerdir. Türkiye'den seçilen medrese örnekleri ile tanımlanan farklı işlevlerin yapının özgün hali ile uyumu değerlendirilmiştir.

Kayseri Avgunu Medresesi (Fotoğraf 1 ve 2), günümüzde kitabevi olarak hizmet vermektedir. Yapının cephesi ile koruma duvarları arasında kalan kısım ise çay bahçesi olarak işlevlendirilmiştir (Kaya, 2018). Kitabevi işlevi, yapının eğitim kimliğine aykırı düşmemekle birlikte tam bir uyum sağlamamaktadır. Bununla birlikte çay bahçesi kimliği, yapıya birçok donatı elemanların eklenmesine sebep olmuştur. Sosya- kültürel açıdan ele alındığında yapının yeni işlevi kullanıcılar için yarar sağlarken bölge tanıtımına da yardımcı olmaktadır. Ayrıca yapının orijinal işlevi halen okunabilmektedir. Bununla birlikte kullanılan malzemeler fiziksel açıdan geri alınabilir şekildedir. Yine de bu durum kullanılan malzemenin oluşturduğu görsel kirliliği görmezden gelmemize engel değildir. Ekonomik açıdan bakıldığında ise iki işlevi aynı anda bünyesinde barındırması yerel halka gelir kazandırırken aynı zamanda kültür turizmine de açıktır.



Fotoğraf 1. Kayseri Avgunu Medresesi Dış Mekân (Kaya, 2018).



Fotoğraf 2. Kayseri Avgunu Medresesi İç Mekân (Kaya, 2018).

İstanbul'da yer alan Kara Ahmet Paşa Medresesi (Fotoğraf 3 ve 4), günümüzde Özel Gazi Ahmet Paşa Yüksek Öğrenim Öğrenci Yurdu olarak hizmet vermektedir. Yurt işlevi yapıya ağır gelmekte ve yapının birçok mimari ve yapısal öğesini olumsuz yönde etkilemektedir. Yapıya sonradan eklenen birtakım tesisatlar, aydınlatmalar ve bölücü duvarlar yapının orijinal işlevini zedelemektedir. Geri alınamaz malzemelerin varlığı yapıda ağır hasarlar meydana getirmektedir. Her ne kadar eski işlevi cephelerinden okunabilse de kazandığı yeni işlev birçok açıdan bu durumu gölgelemektedir. Ekonomik açıdan her kesime fayda sağlamaması ve kültür turizmine olan katkısını engellemesi, yeni işlevinin yapının orijinaline uymadığının göstergelerinden birkaçıdır.



Fotoğraf 3. Kara Ahmet Paşa Medresesi Dış Mekân (Tekin, 2018)



Fotoğraf 4. Kara Ahmet Paşa Medresesi İç Mekân (Tekin, 2018)

Günümüzde kütüphane işlevinde kullanılan Şemsi Paşa Medresesi (Fotoğraf 5 ve 6) ise edindiği yeni işlevi ile uyum içerisinde. Kazandığı yeni işlev eğitim yapısı kimliğine aykırı düşmemekte ve geçirdiği restorasyon ile özgün halini devam ettirebilmektedir (Öztürk ve Esmer, 2019). Sosyo-kültürel açıdan bölgenin eğitim seviyesini artırması ve yaşam koşullarını iyileştirmesi yeni işlevinin sağladığı artılardandır. Ayrıca kullanılan malzemelerin yapıya zarar vermeyecek nitelikte kullanılması, eski işlevinin halen farkedilebilir olması, görsel açıdan bir kirlilik oluşturmaması da yapının fiziksel açıdan yeni işlevi ile bir uyum içerisinde olduğunu sergilemektedir.



Fotoğraf 5. Şemsi Paşa Medresesi Dış Mekân (Öztürk ve Esmer, 2019)



Fotoğraf 6. Şemsi Paşa Medresesi İç Mekân (Öztürk ve Esmer, 2019)

Alan Çalışması: Cacabey Medresesi

Kırşehir ili Merkez ilçesinde yer alan (Şekil 2), şehrin önemli yapılarının başında gelen ve günümüzde cami olarak kullanılan Cacabey Medresesi 1272-1273 yıllarında Anadolu Selçuklu zamanında dönemin Kırşehir valisi Nureddin Cibril Bin Caca tarafından yaptırılmıştır. Mimarı belli değildir (Önkal, 1996). Medrese, plan şeması bakımından kapalı avlulu plan tipine güzel bir örnektir. Yapı, tamamen taş malzemedен inşa edilmiştir (Ünsal, Karaköse, Tuğluca, Özüçetin, 2013). İki katlı ve üç eyvanlı bir Anadolu Medresesi'dir. Yapıya giriş kuzey cephesinde bulunan Selçuklu motifleri ile bezenmiş, yapı kütesine oranla daha yüksek ve görkemli olan taç kapıdan yapılmaktadır. Yapının kuzeydoğu köşesinde yaptırılan kişiye ait kümbet elemanı yapıya bitişik halde bulunurken güneybatı köşesinde bulunan ve tuğla malzeme ile örülmüş minaresi ise yapıdan bağımsız halde bulunmaktadır.



Şekil 2. Cacabey Medresesi Konumu ve Yakın Çevresi (<https://earth.google.com/> adresinden 15.07.2020 tarihinde erişilmiştir.)

Yapının mimari özelliklerinden yola çıkılarak burasının gökbilimi üzerine eğitim veren bir medrese olduğu hatta Anadolu'nun ilk rasathanesi olduğu söylenmektedir (Tarım, 1938). Fakat Unat (2011), çalışmasında belirttiğine göre rasathane olarak kullanıldığına dair herhangi bir belgeye ulaşamamıştır. Üstelik Sayılı ve Ruben'in 1947 yılında yayımlanan Belleten isimli dergide yer alan çalışmasına göre medrese içerisinde bulunan kuyunun derinliği ve çapı rasathane olması için yeterli değildir (Sayılı, Ruben, 1947). Halen günümüzde bu konu bir gizem olsa da Cacabey Medresesi döneminin mimari özelliklerini çok iyi yansıtan ve uzun yıllar dayanabilen bir eser olmuştur.

Medrese, inşa edildiği yıllardan bu yana birçok yenileme ve güçlendirme çalışması görmüştür. Bu durum yapının uzun yıllar dayanabilmesini sağlamıştır. Bunun yanında yapının Anadolu Selçuklu döneminden itibaren ayakta kalabilmiş olması sağlam bir strükture sahip olmasına ve yeniden işlevlendirilme ile atıl duruma bırakılmamış olmasına bağlıdır.

Çalışma özelinde baktığımızda Cacabey Medresesi'nin yeniden işlevlendirilme konusu ele alınmıştır. Cacebey Medresesi (Fotoğraf 7 ve 8), bulunduğu şehre simgesel bir anlam katan tarihi bir değerdir. Şehrin meydanında bulunan eser, şehri tanımlayan, çevresindeki oluşumlara yön veren bir yapı niteliğindedir. Yapıldığı dönem itibarıyla medrese işlevi gören bir eğitim yeridir. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri'nden edinilen bilgiler ışığında 19.yy. sonlarına doğru bu işlevini kaybetmeye başladığı düşünülmektedir. Bu yıllardan itibaren yapı artık cami işlevinde kullanılmaya başlamıştır ve günümüzde bu işlevini devam ettirmektedir.



Fotoğraf 7. Cacabey Medresesi Dış Mekân



Fotoğraf 8. Cacabey Medresesi İç Mekân

Yapının Geçirdiği Onarımlar ve Kazandığı İşlevler

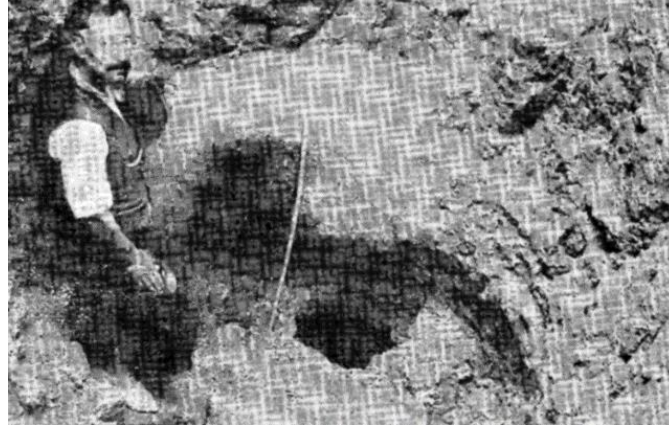
Cacabey Medresesi, yıllar içerisinde bir takım onarım ve güçlendirme çalışmalarına maruz kalmış bunun yanında farklı işlevlere de ev sahipliği yapmıştır. Osmanlı Devlet Arşivleri'nden edinilen belgelerde medreseye yapılan müderris tayinlerinden bahsedilmektedir. Buradan yapının halen özgün işlevinde kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Bakkal (2011), hazırladığı “İslam Tarihinde Rasathaneler ve Cacabey Medresesi” adlı çalışmasında 1858 yılında Kırşehir'den geçen A. D. Mordtmann isimli gezginin günlüklerinde medresenin mühimmat ambarı olarak kullanıldığını ve harap bir halde olduğunu ifade ettiğini belirtmektedir. Ayrıca Mordtmann yapının yanında bir cami bulunduğunu ve minarenin bu camiye ait olduğunu söylemektedir. Fakat günümüzde camiye ait herhangi bir veriye ulaşamamıştır. Yapının özgün işlevini yerine getiremez bir halde olduğu da bu yazılarda görülmektedir. Zira bu yıllardan itibaren arşivlerde de müderris tayinleri ile ilgili bir belge bulunmamaktadır. Bulunan tek belge 1868 yılına ait olan “Caca Bey Medresesi Vakfı Müderris Cihetinin Ferağ ve Tevcihi” isimli belgedir.

Osmanlı Devlet Arşivleri'nde bulunan 1899 yılına ait “Kırşehir'de Caca Cami-i Şerifi'nin Tamiri” isimli resmî belge ile yapının onarımı istenmektedir. Belge üzerinde belirtildiği üzere de artık yapının cami işlevinde kullanıldığı ve bu onarım ile değişikliğin başladığı düşünülmektedir. Hatta işlev değişikliğinden kaynaklı olarak yapıya eklenen müezzin mahfili, vaaz kürsüsü ve minber elemanının bu dönemde eklendiği varsayılmaktadır.

1938 yılında merkez üssü Kırşehir'e bağlı Akpınar ilçesi olan 6.7 büyüklüğünde bir deprem yaşanmıştır. Bu deprem birçok can kaybına neden olurken çoğu binanın da hasar görmesine veya yıkılmasına sebebiyet vermiştir. Cacabey camisi de hasar gören yapılar içerisindeydi. 1942 yılına ait “Kırşehir'de Türk Eserleri” isimli çalışmasında Ülgen (1942), yapının harap halde olduğunu çalışmada kullandığı fotoğraflar ile gözler önüne sermektedir. İnan Ocak ve Tanyeli (2016), çalışmasında 1945 yılında yapıya acil müdahale edilmesi gerektiğinin Genel Sekreterlik aracılığıyla Vakıflar Genel Müdürlüğü'ne iletildiğini fakat olumsuz bir cevap aldıklarını belirtmiştir.

1947 yılına gelindiğinde Aydın Sayılı ve Walter Ruben yapıda bulunduğu fakat toprak ile kapalı olduğu söylenen bir rasat kuyusunun izine ulaşmak için çalışma başlatmışlardır (Fotoğraf 5). Bu çalışmalarını Türk Tarih Kurumu'na ait Belleten dergisinde yayımlamışlardır. Çalışma, sadece kuyunun tespitine yönelik yapıldığından yapıda herhangi bir onarıma ya da değişikliğe gidilmemiştir. Hatta bir kuyunun var olduğu keşfedildikten sonra kuyu tekrar kapatılarak eski haline getirilmiştir (Sayılı ve Ruben, 1947).



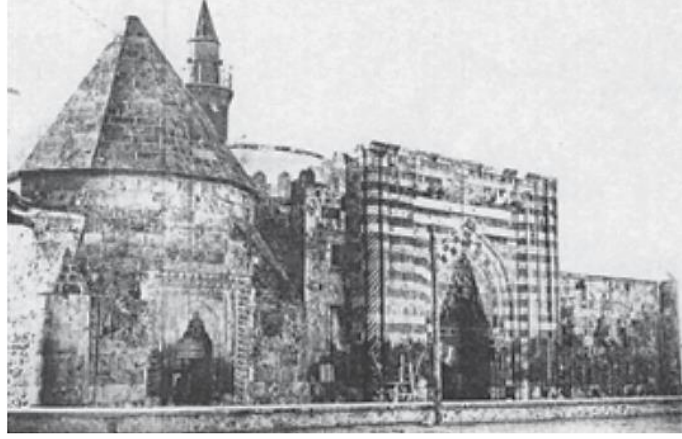
Fotoğraf 5. Kuyuyu Tespit Etmek İçin Yapılan Çalışma (Sayılı ve Ruben, 1947)

Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri'nden edinilen 1948 yılına ait bir rapor, yapının restorasyonu için girişimlerde bulunulduğunu ve bu konuda detaylı bir çalışma yapıldığını söylemektedir. Valilik'ten Vakıflar Genel Müdürlüğü'ne gönderilen yazıda, yıllardır onarım görmeyen yapının harap halde olduğu, kubbesinde bulunan açıklıklardan kaynaklı içeriye su sızdığı ve kubbenin her an göçebilecek derecede tehlike arz ettiği belirtilmektedir. Ayrıca caminin kubbesine yönelik bir takım onarım çalışmalarından bahsetmekte fakat bu çalışmaların yeterli olmadığını esaslı bir tamir görmesi gerektiğinin altını çizmektedir.

İnan Ocak ve Tanyeli (2016), hazırladıkları çalışmada belirttikleri üzere valiliğin tamir isteği 1951 yılında karşılık bulmuştur. Gönderilen şartnamede belirtildiğine göre yapıda bulunan aydınlık feneri yıkılacak ve yerine yeni bir fener yapılacaktır. Yapının güneydoğu köşesinde bulunan minareye alem ve petek yapılacak ve yapının deforme olan kısımları taş kaplanacaktır. Hazırlanan bu şartname Ali Saim Ülgen öncülüğünde bir ekip ile 1959 yılında uygulamaya geçirilmiştir. Şartname de yer alan maddelerin çoğu gerçekleştirilirken, kubbe üzerinde bulunan aydınlık feneri yıkılmış fakat yerine yenisi yapılmayarak kubbenin açık kalan tepesi bir camekan ile örtülmüştür (Fotoğraf 6 ve 7). Yapının birçok yerinde çimento harç kullanılmıştır. Yapılan onarımlar ile ilgili Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivi'nde 1960 yılına ait bir kararname de yer almaktadır. Yapılan çalışmaların kapsamlı olmasından kaynaklı olarak yapı uzun bir süre onarıma ihtiyaç duymamıştır.



Fotoğraf 6. 1940'larda Cacabey Medresesi (Vakıflar Genel Müdürlüğü Arşivi, 2005)



Fotoğraf 7. 1950’lerde Geçirdiği Büyük Onarım Sonrası Cacabey Medresesi (Şimşek, 2006)

1947 yılında varlığı tespit edilen ancak üzeri tekrar kapatılan kuyu 1996 yılına gelindiğinde Balibeyoğlu’nun (1998) da çalışmasından anlaşılacağı üzere Kırşehir Belediyesi tarafından gerçekleştirilen çalışma neticesinde tekrar açtırılmıştır. Bunun haricinde başka bir değişiklik yapılmamıştır.

Yapıda meydana gelen drenaj problemleri 2005 yılında yapının restorasyon görmesine zemin hazırlamıştır. Kayseri vakıflar genel müdürlüğünden edinilen bilgilere göre yapıdaki drenaj problemi 2006 yılında uygulamaya geçen restorasyon çalışmaları ile büyük oranda halledilmiştir. Ayrıca kubbesi üzerinde bulunan piramidal örtü değiştirilmiş yerine küre parçası biçiminde bir cam eleman kullanılmıştır. Yapıda havalandırmanın yetersiz olmasından kaynaklı meydana gelen nem problemi yeni bir çalışma yapılması doğrultusunda Kayseri Vakıflar Genel Müdürlüğü’nü hareket geçirmiştir. Fakat sunulan önerilerin hiçbirisi kesin bir çözüm sağlamadığından bu çalışma sonuçsuz kalmıştır.

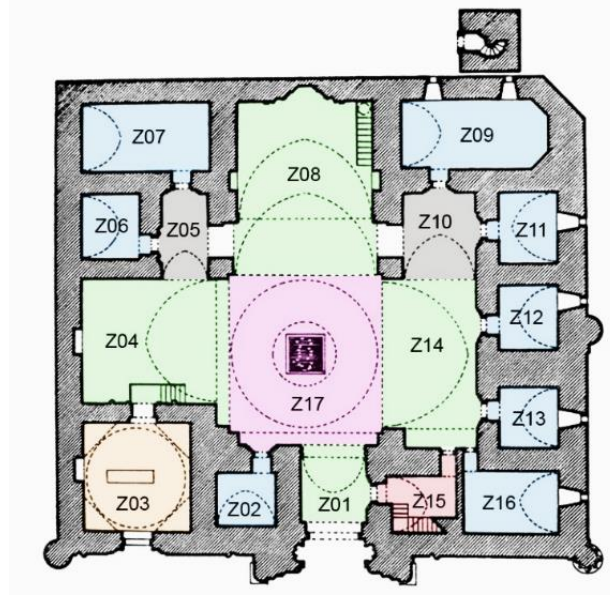
İlerleyen yıllarda rutubet probleminin daha fazla sorun teşkil etmeye ve üst örtüsünün su sızdırmaya başlaması 2019 yılında yeni bir restorasyon çalışmasının başlamasına neden olmuştur. Elde edilen bilgilere göre yapının ana kubbesinde yer alan cam eleman değiştirilecek ve eski yalıtım malzemesi yenilenecektir. Ancak 2020 yılının başlarında patlak veren virüs salgını restorasyon çalışmalarının yavaşlamasına neden olmuştur. Günümüzde yenileme çalışmaları halen devam etmektedir.

Yeniden İşlevlendirme Kapsamında Yapılan Müdahaleler

Cacabey Medresesi yeniden işlevlendirme süreci sonrasında ihtiyaç gereği birtakım müdahaleler geçirmiştir. Bu müdahaleler; mimari öğelerde, yapı sistemlerinde, tesisat ve aydınlatmada, donatı elemanlarında ve çevre düzenlemesinde kendini göstermektedir. Yapılan inceleme neticesinde yapıda meydana gelen değişiklikler tespit edilmiş bu değişikliklerden başlıklar halinde bahsedilmiştir.

Planlamadaki Müdahaleler

Yapının kazandığı cami işlevi sonrasında değişen ihtiyaçlara göre kullanım alanlarında birtakım zorunlu değişiklikler yaşanmıştır. Bu değişiklikler plan üzerinde mahal numarası verilerek açıklanmıştır (Şekil 3).



Şekil 3. Cacabey Medresesi Planı (Ülgen, 1942)

Yapıya girişte sağ ve sol tarafta yer alan Z02 ve Z16 bölümleri medrese öğrencilerine ait birer hücre işlevinde iken günümüzde kadınlar için ibadet mekânı olarak planlanmıştır. Bu hücelere işlev değişikliği dışında özgün halini değiştirecek bir müdahale yapılmamıştır. Yapının Z08 bölümü ana eyvanın yer aldığı bölümdür. Z04 ve Z14 eyvanları gibi eğitim verilen mekanlardan biridir. Günümüzde bu alanlar ibadet amaçlı kullanılmaktadır. Bununla birlikte medresenin avlusu (Z17) da ibadet alanına katılmıştır. Yapının Z13 bölümü, kullanımının medrese öğrencilerine ait olduğu hücrelerden biri iken günümüzde bu bölüm camiye ait kitap ve dokümanların bulunduğu kütüphane işlevindedir. Yapının güneydoğu köşesinde bulunan minare elemanının ise medreseye ait bir gözlem kulesi oluşu ya da zamanlar yapının yanında bulunan mescit birimine ait olan bir minare elemanı olduğu gibi görüşler mevcuttur. Yeni işlevinin de gerektirdiği sonuç itibarıyla günümüzde camiye hizmet veren minare işlevindedir.

Strüktürel Sisteme Yönelik Müdahaleler

Yeniden işlevlendirme çalışmaları sonrasında, yapının; mevcut strüktürel sistemine büyük bir eklentinin olmadığı yalnızca hasar gören cephe taşlarının değiştirildiği ya da kaplandığı görülmektedir. Bununla birlikte kubbenin tepesinde yer alan açıklığın cam eleman kullanılarak örtüldüğü ve merkezî holün ortasında bulunan kuyu elemanın ise doldurulduğu gözlemlenmektedir. Ayrıca yapı zemini ahşap döşeme ile kapatılmıştır (Ünsal, Karaköse, Tuğluca, Özüçetin, 2013).

Tesisat ve Aydınlatmaya Yönelik Müdahaleler

Cacabey Medresesi'nin aydınlatmasında, doğal ve yapay ışıktan yararlanılmıştır. Kazandığı yeni işlev sonrasında yapıda yapay aydınlatma elemanı olarak sarkıt aydınlatma elemanları kullanılmıştır. Cacabey Medresesi'nin yeniden işlevlendirilmesi ile gerekli olan müdahalelerden biride ısıtmadır. Bu amaçla caminin ısınmasını sağlamak için zemine ısıtma sistemleri döşenmiştir. Ayrıca gerekli makine ve tesisat elemanları da Z07 mahal adına sahip hücre içerisine yerleştirilmiştir.

İlave Edilen Donatı Elemanları

Cacabey Medresesi, cami olarak yeniden işlevlendirilirken, yapıya; ayakkabılık, müezzin mahfili, minber, vaaz kürsüsü gibi donatı elemanları eklenmiştir. Yapıya girişte sağ tarafta yer alan Z15 bölümü, üst kata ulaşılmasını sağlayan merdivenin bulunduğu bölümdür. Günümüzde bu bölüme eklenen ahşap raflar ile caminin ayakkabılığı olarak da kullanılmaktadır. Z04 ve Z14 bölümlerine yeni

işlev dahilinde kagir yapıda bir müezzinlik eklenmiştir. Yapının ana eyvanının (Z08) ise orijinal işlevinden kaynaklı olarak özgün bir mihrabı vardır. Fakat mihrabın sağ tarafında bulunan ahşap minber ve eyvanın sol alt köşesinde bulunan kagir yapıdaki vaaz kürsüsü sonradan eklenmiştir.

Yakın Çevreye Yapılan Müdahaleler

Yapının yeniden işlevlendirilmesi ile yakın çevresinin kullanıcıların kullanımına yönelik yeniden düzenlenmesi gerekli bir müdahaledir. Bu amaçla yapının yakın çevresi birçok kez peyzaj çalışmalarına konu olmuştur. Bununla birlikte yapının etrafında yükselen toprak kotu yapının girişi ile eş seviyeye getirilmiş ve kullanıcıların ulaşabilirliği açısından kolaylık sağlanmıştır.

Yeni İşlevin Sosyo-Kültürel, Ekonomik ve Fiziksel Yönden Değerlendirilmesi

Yeniden işlevlendirilen yapılara yaşamlarını sürdürmelerine imkân sağlayacak, bununla beraber yapının orijinal haline zarar vermeyecek bir işlev tanımlanmalıdır. Seçilen yeni işlevde yapının fiziksel özelliklerinin korunmasına dikkat edildiği kadar sosyal ve kültürel açıdan anlamının korunması da gözetilmelidir. Ayrıca ekonomik açıdan bakıldığında da yeni işlev, yapıya, bulunduğu bölgeye ve kültürel turizme katkı sağlamalıdır (Worthing ve Bond, 2008). Tanımlanan yeni işlevin kullanımında sosyal, çevresel ve kültürel faktörler, tarihi yapının fiziksel özellikleri ve alanyazında yer alan tüm ulusal ve uluslararası restorasyon ilkeleri ölçüt alınmaktadır (Özkan Yazgan, 2011). Cacabey Medresesi de kazandığı yeni işlev kapsamında bu ölçütler baz alınarak değerlendirilmiş ve bu yönler üç farklı kategoride sunulmuştur. Tablo 1’de gösterildiği gibi sosya-kültürel, ekonomik ve fiziksel açıdan incelenen yapının kullanıcı ve çevre ile uyumu değerlendirilmiştir. Ayrıca kazandığı yeni işlevin yapının özgün nitelikleri ile bir harmoni içerisinde olup olmadığı yorumlanmıştır.

Tablo 1

Cacabey Medresesi'nin Uyarlanabilir Yeniden Kullanımındaki Yönleri

Sosyo-Kültürel Yönler	Ekonomik Yönler	Fiziksel Yönler
Yeniden işlevlendirildikten sonra kullanıcılar tarafından orijinal işlevi farkedilmektedir	Kullanıcılar için yeni fonksiyon ekonomik yararlar sağlamaktadır.	Farklı işleve sahip yapılar ile uyum içerisindedir.
Yeniden işlevlendirildikten sonra yerel halk tarafından orijinal işlevi farkedilmektedir	Yeni işlevi ile kar sağlama potansiyeline sahiptir.	Dış çevre ile uyum içerisindedir.
Bulunduğu bölge için simgesel özellik taşımaktadır.	Bölgedeki mülk değerini artırmaktadır.	Orijinal işlevi ile yeni işlevi uyum içerisindedir.
Bölgenin tanıtımına katkı sağlamaktadır.	Kültürel turizme katkı sağlamaktadır.	Görsel kirliliği önlemektedir.
Bölgenin ihtiyaçlarını karşılamaktadır.		Restorasyon çalışmaları başarılı bir şekilde tamamlanmıştır.
Kullanıcılar için yeni fonksiyon sosyal yararlar sağlamaktadır.		Kullanılan malzemeler ve yapılan eklemeler yapının orijinali ile uyumludur.
Kullanıcılar için yeni fonksiyon kültürel yararlar sağlamaktadır.		Engelli kullanıcılar için yapı ulaşılabilir değildir.
Kullanıcılar için yaşam koşullarının kalitesini artırmaktadır.		Yayalar ve araçlar için yapı ulaşılabilir durumdadır.
Bölgenin eğitim seviyesine katkı sağlamaktadır.		Tarihi yapının havalandırma ve doğal aydınlatması fiziksel açıdan yeni işlev için yeterli değildir.

Tablo Mısırlısoy, D. ve Günçe, K. (2016). A critical look to the adaptive reuse of traditional urban houses in the Walled City of Nicosia. *Journal of Architectural Conservation*, 22(2), 149-166. 10.1080/13556207.2016.1248095 künyeli çalışmadan uyarlamadır.

Tarihi Cacabey Medresesi'nin Sosya-Kültürel Yönden Değerlendirilmesi

Cacabey Medresesi bulunduğu şehir için simge niteliği taşımaktadır. Kazandığı cami işlevi bu özelliğini kaybettirmemiş aksine yapıyı daha güçlü bir konuma getirmiştir. Medresenin yeni işlevi kullanıcılar tarafından benimsenmiş, sosyal ve kültürel açıdan kullanıcılara yarar sağlamıştır. Yapı kazandığı yeni işlev ile bölgenin ihtiyaçlarını karşılar düzeye gelmiş ve ortak bir kullanım alanı oluşturmuştur. Ayrıca Cacabey Medresesi, yeni bir işlev kazanmış olmasına rağmen yapının orijinal hali hem yapıyı çok iyi bilen bölge halkı hem de diğer kullanıcılar tarafından fark edilecek düzeydedir. Eski işlevinin izlerini taşımaktadır.

Tarihi Cacabey Medresesi'nin Ekonomik Yönden Değerlendirilmesi

Cacabey Medresesi sahip olduğu tarihi kimliği ve mimari özellikleri sayesinde her yıl birçok turist grubuna ev sahipliği yapmakta ve bu sayede kültürel turizme katkı sağlamaktadır. Bunun yanında sahip olduğu yeni işlev ile bulunduğu bölgenin mülk değerlerini artırmakta ve yerel halka ekonomik açıdan kar sağlama potansiyeli kazandırmaktadır.

Tarihi Cacabey Medresesi'nin Fiziksel Yönden Değerlendirilmesi

Cacabey Medresesi'nin kazandığı cami işlevi yapının orijinal hali ile uyum içerisindedir. Yeni işlev ile yapılması gereken birtakım zorunlu değişiklikler yapıya zarar verecek düzeyde değildir. Yapılan eklemeler ve kullanılan malzemeler geri alınabilir özelliktedir. Bu durum yapının özgün haline dönüşü olmayan hatalar yapılmasına engel olmaktadır. Bununla birlikte yapı, içinde bulunduğu konum itibari ile çevresine uyum sağlamış durumdadır. Yeni işlevden kaynaklı olarak şehir silüetine zarar verilecek bir işleme maruz kalmamış görsel açıdan bir kirlilik oluşturmamıştır. Yapı ulaşılabilirlik açısından incelendiğinde yayalar ve araçlar için ulaşılabilir olmasına karşın engelli kullanıcılar için sorun teşkil etmektedir. Kazandığı yeni işlev bu durumu değiştirmemiştir. Fiziksel açıdan genel olarak bakıldığında; yapının orijinal kimliğine ve yapı malzemelerine saygı gösterilmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Tarihi yapılara yeni işlevler kazandırarak sürdürülebilirliklerini sağlamak restorasyon ve koruma çalışmaları kadar önemli bir yere sahiptir. Eski işlevlerini kaybeden yapıların sadece koruma ile gelecek nesillere aktarılması güçtür. Onları yeniden toplumun ihtiyaçlarına sunmak, yeniden kullanılabilir hale getirmek gerekmektedir. Zira kullanılmayan yapılar bir süre sonra atıl duruma gelecektir. Çağdaş koruma tekniklerinden biri olan yeniden işlevlendirme bu durumu ortadan kaldırmaya yöneliktir.

Kırşehir ili Merkez ilçesinde bulunan Cacabey Medresesi; artan nüfus oranı, değişen kültürel değerler ve gelişen teknoloji gibi sebeplerle eski işlevini yitirmiş ve kendisine tanımlanan cami işlevi ile tekrar kullanıma açılmıştır. Medrese, kazandığı yeni işlevin mekânsal gerekliliklerini karşılarken aynı zamanda kullanıcıların ihtiyaçlarına yönelik olarak kullanım sağlamaktadır. Yapı; mimari özgünlüğünü, eski kimliğini kaybetmemiş aynı zamanda ibadethane işlevi ile bir cami olarak kullanılabilmiştir. Bu durumun sonucu olarak uzun yıllar korunmuş, topluma hizmet etmeye devam etmiştir. Bölgeye kültürel turizm açısından önemli katkılar sağlamış ve mimarisi ile ilham kaynağı olmuştur. Yeniden işlevlendirme ile yok olması engellenen yapı, şehrin simgesi ve turistlerin ilgi odağı haline gelmiş, ekonomik olarak şehri kalkındırmıştır.

Yapılan bu çalışma ile Cacabey Medresesi'nin önemi hem Kırşehir halkının hem de gelen yerli ve yabancı turistlerin gözünde daha iyi anlaşılacaktır. Değerinin daha iyi anlaşılması ise onu korumak için göstereceğimiz gayretin seviyesini artıracak, böylece yaşam ömrü uzatılan yapı, gelecek nesillere yaşayan bir hazine olarak aktarılacaktır. Ayrıca bu makale ışığında, işlevini kaybetmiş ve kullanıma kapatılmış birçok medresenin yeniden işlevlendirilmesinin gerekliliği ve önemi daha iyi anlaşılacaktır.

Yazarların Katkı Oranı

Bu makaleye birinci yazarın %60, ikinci yazarın %40 oranında katkısı vardır.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum yoktur.

Açıklama: Bu makale, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Mimarlık Anabilim Dalında hazırlanan “Tarihi Cacabey medresesinin yapısal davranışının incelenmesi” isimli yüksek lisans tezinden türetilmiştir

Kaynaklar

- Ahunbay, Z. (1988). Mimarbaşı Kocasinan, yaşadığı çağ ve eserleri. S. Bayram (Ed.). *Mimar Sinan'ın eğitim yapıları* içinde (ss. 239-309). İstanbul: Vakıflar Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Aydın, A. ve Şahin, Ö. (2018). Tarihi yapıların yeniden işlevlendirilmesi: Isparta Aya İshotya (Yorgi) Kilisesi'nin Gül Müzesi'ne dönüşümü. *Türkiye Bilimler Akademisi Kültür Envanteri Dergisi*, 17, 63-75.
- Bakkal, A. (2011, 15-17 Ekim). İslâm Tarihinde Rasathaneler ve Caca Bey Medresesi. E. Güleç, M. F. Köksal, S. N. Işıksalan, A. Gündüz (Ed.), Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi. *1.Uluslararası ahilik kültürü ve Kırşehir sempozyumu* içinde (ss.1291-1323). Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi Ahilik Kültürünü Araştırma ve Uygulama Merkezi.
- Balibeyoğlu, L. (1998). 13.yüzyılda Kırşehir Nureddin Cacabey ve Ahmet Gülşehri. *Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 6, 115-122.
- Başbakanlık Özel Kalem Müdürlüğü. (1947). *Kırşehir'in çeşitli ihtiyaçları ile Cacabey Medresesi'nin tarihi önemi ve restorasyonu hakkında, T.T.K tarafından hazırlanan rapor*. No.117, Gömlek No. 737-2. <http://www.devletarsivleri.gov.tr/> adresinden 14.04.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Kararlar Daire Başkanlığı. (1960). *Kırşehir'de bulunan Cacabey Camii onarımına ait ihalenin kabulü*. No. 156, Gömlek No. 14. <http://www.devletarsivleri.gov.tr/> adresinden 14.04.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Başbakanlık Osmanlı Arşivi. (1757). *Kırşehir'ndeki Caca Bey Medresesi müderrislerine yeniden berat verilmesi*. No. 61, Gömlek No.3046. C..MF.. <http://www.devletarsivleri.gov.tr/> adresinden 14.04.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Başbakanlık Osmanlı Arşivi. (1767). *Kırşehir'in Medrese mahallesindeki Caca Bey Medresesi'ne müderris tayini*. No. 146, Gömlek No.7281. C..MF.. <http://www.devletarsivleri.gov.tr/> adresinden 14.04.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Başbakanlık Osmanlı Arşivi. (1868). *Kırşehir kazasında kain Caca Bey Medresesi vakfı müderris cihetinin ferağ ve tevcihi*. No. 37, Gömlek No.1833. C..MF.. <http://www.devletarsivleri.gov.tr/> adresinden 14.04.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Başbakanlık Osmanlı Arşivi. (1899). *Kırşehir'de Caca Cami-i Şerifi'nin tamiri*. No. 1379, Gömlek No. 103409. BEO. <http://www.devletarsivleri.gov.tr/> adresinden 14.04.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Demiralp, Y. (2006). Osmanlı öncesi Anadolu medreselerinde örtü ve erken Osmanlı medreseleriyle karşılaştırma. *Sanat Tarihi Dergisi*, 15(2), 29-48.

- Ocak, Z. ve Tanyeli, G. (2016). Kırşehir Cacabey Medresesi ve onarımları. *Türk-İslam Medeniyeti Akademik Araştırmalar Dergisi*, 11 (21), 145-170.
- İslamoğlu, Ö. (2018). Tarihi yapıların yeniden kullanılmasında yapı-işlev uyumu: Rize Müzesi örneği. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(5), 510-523.
- Karapınar, M. (1997). *Çevre ve ihtiyaç programı verilerinin mimari tasarıma etkisi üzerine bir değerlendirme*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kaya, A. (2018). *Anadolu Selçuklu medreseleri ve bugünkü durumlarının tespiti (başlangıcından 1243 yılına kadar)*. Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kayseri Vakıflar Genel Müdürlüğü Arşivi. (2005). *Kırşehir Cacabey Medresesi Restorasyon ve Çevre Düzenleme Projesi Raporu*, Kayseri.
- Kincaid, D. (2002). *Adapting buildings for changing uses*. London: Routledge.
- Kuran, A. (1969). *Anadolu medreseleri*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Mısırlısoy, D. ve Günçe, K. (2016). A critical look to the adaptive reuse of traditional urban houses in the Walled City of Nicosia. *Journal of Architectural Conservation*, 22(2), 149-166.
- Önkal, H. (1996). *Anadolu Selçuklu türbeleri*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Yazgan, E. (2011). *Anıtsal kültür varlıklarının müze olarak kullanımına yönelik yaklaşımın İstanbul İbrahim Paşa sarayı örneğinde irdelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, E. ve Esmer, M. (2019). İstanbul'daki 16-18. yüzyıllara ait medreselerin mevcut işlevlerinin koruma amaçlı değerlendirilmesi, *Kent Akademisi*, 12(3), Pages 561-574
- Saraç, Ö. ve Tanrıseven, C. (2018). Kastamonu'da yeniden işlevlendirilen tarihi yapıların sürdürülebilirliğe etki eden çekicilik faktörleri. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 29(2), 151-163.
- Sayılı, A. ve Ruben, W. (1947). Türk Tarih Kurumu adına Kırşehir'de Cacabey Medresesinde yapılan araştırmanın ilk ön raporu. *Belleten*, 11(44), 671-81.
- Şaki, S. (2019). *Osmanlı dönemi medrese yapılarının yeniden işlevlendirilmesi: Kepenekçi Sinan Medresesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, N. (2019). Anadolu Selçuklu medreseleri ve darüşşifalarında türbe. *Belleten*, 83(297), 519-554.
- Şimşek, A. (2006). *Cacabey ve medresesi*. Kırşehir: Arter.
- Şimşek, M. (2017, 2-4 Kasım). *Medreselerin yeniden işlevlendirilmesinde değerlerinin korunması sorunsalı; Hadım Hasan Paşa medresesi ve Esekapi medresesi örnekleri*. Uluslararası Katılımlı 6. Tarihi Yapıların Korunması ve Güçlendirilmesi Sempozyumu, Karadeniz Teknik

- Üniversitesi, Trabzon. http://www.imo.org.tr/resimler/ekutuphane/pdf/17933_03_18.pdf adresinden 14.06.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Tarım, C. H. (1938). *Kırşehir tarihi üzerinde araştırmalar I*. Kırşehir: Vilayet Matbaası.
- Tekin, B. H. (2018). İstanbul'daki Mimar Sinan eseri yeniden işlevlendirilmiş medreselerin yeni işlev gereği değişen mimari özellikleri. *El-Cezeri Fen ve Mühendislik Dergisi*, 5(2), 331-345.
- Unat, Y. (2011, 19-23 Ekim). *Selçuklularda Astronomi Bilimi*. 2. Uluslararası Selçuklu Sempozyumu, Selçuk Üniversitesi, Konya. https://www.academia.edu/7453585/Sel%C3%A7uklularda_Astronomi_Bilimi adresinden 10.06.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Ülgen, A. S. (1942). Kırşehir'de Türk eserleri. *Vakıflar Dergisi*, 2, 254-255.
- Ünsal, V., Karaköse, H., Tuğluca M. ve Özüçetin, Y. (2013). Ortaçağda Kırşehir. Y. Özüçetin (Ed.). *Kırşehir (siyasi tarihi ve Kırşehir tarihi bibliyografyası)* içinde (ss. 91-163). Ankara: Gökçe.
- Worthing, D. ve Bond, S. (2008). *Managing built heritage: the role of cultural significance*. London: Blackwell Publishing.
- Venedik Tüzüğü. (1964). *Venedik tüzüğü*. http://www.icomos.org.tr/Dosyalar/ICOMOSTR_tr0243603001536681730.pdf adresinden 10.06.2020 tarihinde erişildi.
- Yaldız, E. (2003). *Konya'da ki medrese yapılarının yeniden kullanım koşullarına göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Extended Abstract

Introduction

Historical buildings that have survived centuries ago are of great value to every society. These structures that help us connect with our past should be able to be transmitted to the future and presented as a document to the next generations. For this purpose, historical buildings have been taken under protection and have undergone necessary restorations or are undergoing. While many historical buildings can continue to function in the past, structures such as madrasahs and caravanserais cannot find a place for themselves today. In order to ensure the continuity of such buildings, it will not be enough to restore and preserve them. In order to prevent historical buildings that have a functional problem today can be brought back to life with a new function and their sustainability can be maintained.

In this study, first of all, information was given about the re-functioning of historical buildings and the points that should be considered in this process were mentioned. Afterwards, the historical buildings were reduced to madrasah specific and within this scope, the function harmony of the mosque-madrasah was evaluated. Examples of the subject selected from the turkey with medreses intended better understanding. In the continuation of the study, the re-functioning of the Cacabey Madrasah, which was determined as the main subject, as a result of changing conditions was discussed. The history, architectural and structural features of the building are mentioned, the functions it has gained over time and the renovation works it has undergone. The harmony of the interventions it was exposed to as a result of the mosque function it acquired with the old identity and original architecture of the building was evaluated in socio-cultural, economic and physical terms.

Method

Tracing technique, one of the qualitative research methods, was used in the study. In order to obtain data on the field study, a wide-ranging literature review was made and the necessary official sources were obtained from the state archives. measured drawings and restoration projects that have been made so far of the building from Kayseri General Directorate of Foundations, the official correspondence of the structure was obtained from the Republic of Turkey and Chairman of the Presidential State Archives website. Afterwards, the building was examined and photographed on-site, and the changes it underwent through re-functioning were reported. As a result of the data obtained, the repairs and functions that the building has undergone since the years it was built have been revealed. However, changes in the structure; It was determined on the basis of plan, structure and element, and then the harmony of the new function with its original state was evaluated in terms of socio-cultural, economic and physical aspects.

Findings

Cacabey Madrasah is a historical value that adds a symbolic meaning to the city where it is located. It is an education place that functions as a madrasah as of the time it was built. In the light of the information obtained from the Presidential State Archives, the 19th century. It is thought that it started to lose this function towards the end. Since these years, the building has started to be used as a mosque and today it continues this function.

The Cacabey Madrasah has been evaluated in many ways with its new function and these aspects are presented in three different categories. The harmony of the building, which is evaluated socially-culturally, economically and physically, with the user and the environment was evaluated. In addition, it was interpreted whether the new function it gained was in harmony with the original features of the building.

Cacabey Madrasah is a symbol for the city where it is located. The mosque function it gained did not lose this feature, on the contrary, it brought the building to a stronger position. The new function

of the madrasah has been adopted by the users and has benefited the users socially and culturally. With its new function, it has reached the level of meeting the needs of the region and has created a common use area. In addition, although the Cacabey Madrasah has gained a new function, the original state of the building is at a level that can be noticed by both the people of the region who know the building very well and other users. It bears the traces of its former function.

Cacabey Madrasah hosts many tourist groups every year thanks to its historical identity and architectural features, and thus contributes to cultural tourism. In addition, with the new function it has gained, it increases the property values of the region where it is located and has the potential to provide economic profit to the local people.

The mosque function gained by the Cacabey Madrasah is in harmony with the original state of the building. Some necessary changes that need to be made with the new function are not at a level that will harm the structure. The additions made and the materials used are recyclable. This situation prevents making mistakes that cannot be returned to the original state of the building. However, the building has adapted to its surroundings as of its location. Due to the new function, it was not exposed to a process that would harm the city silhouette, and did not create any visual pollution. When the building is examined in terms of accessibility, although it is accessible for pedestrians and vehicles, it poses a problem for disabled users. The new function it gained did not change this situation. From a physical point of view; The original identity and building materials of the building were respected.

Conclusion, Discussion and Recommendations

Ensuring the sustainability of historical buildings by providing new functions has an important place as restoration and conservation works. It is difficult to pass on buildings that have lost their former functions to future generations only with protection. It is necessary to bring them back to the needs of society, to make them reusable. Because unused buildings will become idle after a while. Re-functioning, which is one of the contemporary conservation techniques, aims to eliminate this situation.

Cacabey Madrasah located in the central district of Kırşehir; Due to the increasing population ratio, changing cultural values and developing technology, it lost its former function and was opened to use again with the mosque function defined for it. Medrese, while meeting the spatial requirements of the new function it has acquired, also provides usage for the needs of the users. Structure; It did not lose its architectural originality and its old identity, and at the same time it could be used as a mosque with the function of a place of worship. As a result of this situation, it has been preserved for many years and continued to serve the society. It has made significant contributions to the region in terms of cultural tourism and has been a source of inspiration with its architecture. The building, which was prevented from being destroyed by re-functioning, became the symbol of the city and the center of attention of tourists, and developed the city economically.

With this study, the importance of Cacabey Madrasah will be better understood in the eyes of both the people of Kırşehir and incoming local and foreign tourists. A better understanding of its value will increase the level of effort we will show to protect it, so that the structure, whose lifespan is extended, can be passed on to future generations as a living treasure.

Suriyeli Öğrencilerin Eğitim Süreçlerinde Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar

Mehmet Akif SÖZER

Gazi Üniversitesi

akif@gazi.edu.tr

ORCID ID: 0000-0002-1291-4067

Yakub IŞIKER

Mardin Artuklu Üniversitesi

yakupyasir@artuklu.edu.tr

ORCID ID: 0000-0003-3493-0620

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.803095

Geliş Tarihi: 30.09.2020

Revize Tarihi: 08.03.2021

Kabul Tarihi: 21.03.2021

Atf Bilgisi

Sözer, M. A. ve Işiker, Y. (2021). Suriyeli öğrencilerin eğitim süreçlerinde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 183-200.

ÖZ

Savaş ve yıkımın olduğu bölgelerden göç etmek zorunda kalan çocuklarda yeni geldikleri topluma ve okula uyum problemleriyle birlikte birçok sorun yaşanabilmektedir. Bu öğrencilerin eğitimlerine dair öğretmenlerden görüş alınması ve eğitim ortamlarında yaşadıkları sıkıntıların belirlenmesi, bu sıkıntıların en aza indirilerek okula uyumlarının gerçekleştirilebilmesi açısından önemlidir. Bu çalışmada, Suriyeli öğrencilerin eğitiminde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada mevcut durumu tespit etmek amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklem grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Mardin İlinde, sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan 305 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama amacıyla Çelikkol, Karaibrahimoğlu ve Tokgöz (2018) tarafından hazırlanan 33 madde ve 6 alt boyuttan (kültürel farklılık, iletişim, şiddet, eğitim-öğretim, zararlı alışkanlık ve önyargı) oluşan "Okullarında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmen ve Yöneticilerin Karşılaştıkları Sorunlar Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçme aracından elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS 22.0 istatistik programı kullanılarak frekans ve yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve tukey testlerinden yararlanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre sınıfta Suriyeli öğrenci bulunan öğretmenlerin en fazla karşılaştıkları sorunlar; iletişim ve kültürel farklılık alt boyutlarına dayalı sorunlar en az karşılaşılan sorunlar ise zararlı alışkanlıklar ve ön yargı alt boyutlardaki sorunlar olmaktadır. Bununla birlikte araştırma sonuçlarına demografik özellikler açısından bakıldığında, öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, görev yaptıkları yerleşim yeri ve öğrenim durumları bakımından anlamlı derecede farklılık göstermediği ancak yaş durumuna göre 53 yaş üzerindeki katılımcıların zararlı alışkanlıklar ve ön yargı alt boyutlarında diğer yaş gruplarındaki katılımcılara göre anlamlı düzeyde daha fazla sorun yaşadıkları, hizmet yılı bakımından 11-15 yıl arasındaki katılımcıların iletişim alt boyutunda 16-20 hizmet yılı dönemindeki katılımcılara göre anlamlı derecede daha fazla sorun yaşadıkları, öğretmenlerin görev yaptıkları okul düzeyi olarak ilköğretim öğretmenlerinin ve branşları bakımından sınıf öğretmenlerinin şiddet ve ön yargı alt boyutlarında diğer okul düzeyi ve branşlara göre daha fazla sorun yaşadıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Suriyeli öğrenciler, eğitim sorunları, geçici koruma statüsündeki öğrenciler.

ABSTRACT

Children who have to migrate from areas of war and destruction may experience many problems with their new community and school in terms of adaptation. It is important to get opinions from the teachers about these students' education and to identify the problems they experience in educational environments for ensuring their adaption to school by minimizing these problems. It is aimed to determine the problems teachers who have Syrian students in the classroom and to determine the level of these problems. In the research, surveillance model was used to determine the current situation. The sample group of the study consisted of 305 teachers with Syrian refugee students in their classrooms in Mardin province in 2018-2019 academic year. In the study, the scale "Problems Scale for Teachers and Administrators Who Have Foreign Students in their schools" by Çelikkol, Karaibrahimoğlu and Tokgöz (2018) which consists of 33 items and 6 sub-dimensions (cultural differences, communication, education, violence, harmful habits and prejudicial problems) was used for data collection. In analyzing the data obtained from the survey, the frequency (f), percentage (%), arithmetic mean, independent samples "t" test, one-way analysis of variance (ANOVA) and tukey analysis tests were used by SPSS 22.0 statistics program. According to the findings of the study, the most common problems faced by the teachers who have Syrian refugee students in their classrooms are communication and the cultural differences subdimensions. The least encountered problems are harmful habits and prejudice sub-dimensions. In addition, when the results of the study are examined in terms of demographic characteristics, it was found that the problems experienced by the teachers with Syrian refugee students in their classrooms did not differ significantly in terms of gender, marital status, place of work and

education status of the teachers. However, when the age is considered, it was found that participants over 53 years experienced significantly more problems in terms of harmful habits, participants between 11 15 years experience significantly more problems in the communication sub-dimension than the participants, It was determined that primary school teachers had significantly more problems in terms of violence and prejudice sub-dimensions than the other school levels and branches.

Keywords: Syrian students, education problems, under temporary protection status students.

Giriş

Tarih süreci boyunca insanlar farklı nedenlerden dolayı göç etmişlerdir. Özellikle son yıllarda doğal afetler, güvenlik kaygısı ekonomik, siyasi ve özellikle savaş gibi nedenlerden dolayı birçok toplumda göç hareketliliği yaşanmış ve ülkeler doğrudan veya dolaylı olarak bu göç hareketliliğinden etkilenmişlerdir (Ünal, 2014). Günümüzde göçlerin en önemli nedenlerinden biri olan savaş ve güvenlik kaygısı ile her yıl binlerce insanın can ve mal güvenliğini sağlayabilmek amacıyla iç ve dış çatışmaların olduğu yerlerdeki evlerini terk edip kendilerini ve ailelerini güvende tutacakları bölgelere doğru göç ettikleri bilinmektedir. Bunun en yakın örneklerinden biri de 15 Mart 2011'de Mısır ve Tunus'ta başlayıp birçok ülkeye yayılan ve "Arap Baharı" olarak adlandırılan halk ayaklanmalarından sonra oluşan göçlerdir. 2011 yılında Suriye de bu durumdan etkilenmiş yaşanan savaş ve iç çatışmalar nedeniyle halkın büyük çoğunluğu güvenlik tehdidi yaşayarak ülkesini terk edip göç etmek zorunda kalmıştır (Akpınar, 2017). İlk kez 29 Nisan 2011'de Hatay ilinden 260 kişilik bir grubun Türkiye'ye giriş yapmasıyla başlayan zorunlu göç dalgası giderek artmış ve 2020 yılı Ocak ayı itibariyle, Türkiye'de yaşayan Suriyeli göçmen sayısı yaklaşık 3,6 milyona ulaşmıştır (AFAD, 2017; TKGHD, 2020). Başlangıçta sınır illerinde ve kamplarda ikamet eden göçmenlerin sayısının artması ve kamp sayısının yetersiz kalmasıyla birlikte Suriyeli göçmenlerin büyük bir çoğunluğu farklı şehirlerde Türk halkıyla birlikte yaşamaya başlamışlardır (Erdoğan, Kavukçuer ve Çetinkaya, 2017; Apak, 2015). Bu durum Suriyeli çocukları da etkilemiş, savaş ve iç çatışmaların yaşandığı yaşam alanlarından göç etmek zorunda kalan çocuklar göç ettikleri yeni topluma ve okula uyum sağlamaya çalışırken birçok sorun yaşamışlardır (Kaştan, 2015). Bunlara örnek olarak: Suriyeli öğrencilere karşı ön yargıların okulda sosyal bağ kurmalarını zorlaştırması, bu öğrencilerin kültürel yapıları, konuştukları dil ve önceki eğitim geçmişleri ile yeni geldikleri okullardaki bu unsurların uyuşmaması, öğrenci aileleri ve öğretmenlerin bu farklılıklardan dolayı Suriyeli öğrencilerin eğitimlerine yeterince destek sağlayamamaları, Öğretmenlerin göçmen çocukların eğitimleri hakkında yeterli seviyede bilgi sahibi olmamalarından kaynaklı sorunlar, öğrencilerin akademik yetersizlikleri ile Türk eğitim sistemine entegrasyonlarında yaşanan sorunlar gösterilebilir (Şeker ve Aslan, 2015; Şahin, 2020; Dinler ve Hacıfazlıoğlu, 2020). Göçmen çocukların eğitim süreçlerinde yaşanan sorunların çözümünde öğretmenlere önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir (Pumariaga, Rothe & Pumariaga, 2005). Bu noktada öğretmenler, Suriyeli öğrencilerle yaşanan sorunların belirlenmesi ve çözümü, eğitim süreçlerine uyum sağlamaları, akademik başarılarına katkı sağlamaları ve aileleriyle etkili iletişim kurmaları bakımından kritik role sahiptirler (Erdem, 2017).

Bulunduğu bölgedeki toplumun kültürünü tanıtmada, göçmen çocukların yeni geldikleri topluma ve eğitim sistemine uyum sağlamasında çok önemli bir yere sahip olan okullar ve öğretmenler göçmen çocuklar için etkin bir role sahip olsada süreç içerisinde pek çok göçmen çocuğun akademik anlamda başarılı olamadığı, okula uyum sağlamada sorun yaşadıkları, okul ortamı, diğer öğrenciler ve öğretmenlerle çeşitli problemler yaşadıkları görülmüştür (Yalçın, 2017). Yapılan çalışmalarda bu durumu destekler niteliktedir. Tanrikulu (2017) çalışmasında özellikle geçici eğitim merkezlerinin kapatılmasının ardından Suriyeli öğrencilerin eğitiminde başta dil olmak üzere özel eğitim gereksinimi, materyal eksikliği, kültürel farklılıklar, gibi problemlerin yaşandığını, Emiroğlu'nun (2018) Suriyeli öğrencilerin eğitim gördükleri sınıflarda dil, yaş farkı, iletişim kopukluğu, devamsızlık, okul kurallarının ihlali, akran zorbalığı, temizlik ve düzen yetersizliği, Türkçe derslerinin diğer ders saatleri içerisinde verilmesi, şiddet ve veli ilgisizliği gibi problemler yaşadıklarını, benzer şekilde Bulut, Soysal ve Gülçiçek (2018), sınıf öğretmenleriyle yaptıkları görüşmeler sonucunda Suriyeli öğrencilerin eğitiminde dair işleyişe, iletişime, uyuma ve programa ilişkin sorunlar yaşadıklarını ayrıca Türkçe derslerinde öğretmenlerin, anadili Türkçe olmayan sığınmacı çocuklara, diğer çocuklarla aynı eğitim programını uyguladıkları; yabancı öğrencilerin dil sorunlarına nasıl çözüm getireceklerini bilmedikleri ve çoğunlukla yabancılara Türkçe öğretimi konusunda herhangi bir

eğitim sürecinden geçemedikleri için büyük sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Tosun, Yorulmaz, Tekin ve Yıldız'ın (2018) öğrencilerin dil bilmemelerinin, sosyal hayatlarında ve okul süreçlerinde en temel uyum problemi olduğu, bunun eğitimlerinde farklı sorunlara neden olabildiği, Saklan (2018) sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik eğitimlerinin yetersiz hissettiklerini ve bu yönde eğitim almak istediklerini vurgulamıştır. Tüm bu araştırmalarda görüldüğü gibi ülkemizde Suriyeli öğrencinin eğitiminde karşılaşılan mevcut sorunların belirlenmesi, çözüm yollarının aranması ve sıkıntıların en aza indirilerek uygun uygulama ve eğitim politikalarının geliştirilmesi açısından önem arz etmektedir. Bunu gerçekleştirebilmek için Suriyeli öğrencilerle birebir iletişim halinde olan öğretmenlerin görüşlerinin alınması önemlidir. Bu sebeple araştırmada Suriyeli öğrencilerin eğitiminde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların çeşitli değişkenlerle belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın alt problemleri aşağıdaki gibidir:

- Sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
- Sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar okul düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar hizmet yılı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada Suriyeli öğrencilerin eğitiminde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları tespit etmek amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli geçmişte veya şu anda mevcut olan bir durumu olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2005). Tarama modeli, bir grubun özelliklerini belirlemek için geniş gruplara uygulanarak olgu ve olaylara yönelik gruplardaki bireylerin tutum ve görüşlerini ortaya çıkarmaya imkân verir (Yaşar, 2014).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklem grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Mardin İlinde, sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan 305 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Değişken		f	%
Cinsiyet	Kadın	191	62,6
	Erkek	114	32,4
Yaş	20-30	106	34,8

	31-40	159	52,1
	42-52	33	10,8
	53+	7	2,3
Medeni Durum	Evli	213	69,8
	Bekar	92	30,2
Okul Düzeyi	Anasınıfı	9	3,0
	İlkokul	167	54,8
	Ortaokul	110	36,0
	Lise	19	6,2
Yerleşim Yeri	Köy	15	4,9
	İlçe	54	17,7
	İl	236	77,4
Hizmet Yılı	1-5	92	30,1
	6-10	78	25,6
	11-15	74	24,3
	16-20	34	11,1
	21+	27	8,9
Öğrenim Durumu	Lisans	282	92,5
	Yüksek lisans	23	7,5
Branş	Anasınıfı	7	2,3
	Sınıf öğretmeni	148	48,5
	Diğer	150	49,2

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Çelikkol, Karaibrahimoğlu ve Tokgöz (2018) tarafından geliştirilen 33 madde ve 6 alt boyuttan (kültürel farklılık, iletişim, şiddet, eğitim-öğretim, zararlı alışkanlık ve önyargı) oluşan “Okullarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmen ve yöneticilerin karşılaştıkları sorunlar ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma kullanılan ölçek sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlarla ilgili yapılmış nitel yöntem ağırlıklı çalışmalardan farklı olarak anket yoluyla kapsamlı görüş toplanmasına imkan sağlaması bakımından farklılık göstermektedir. Bunun dışında anket bu araştırmada sınıfında yabancı uyruklu öğrencisi bulunan öğretmenler çerçevesinde Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlere uygulanması bakımından farklılık göstermektedir. Demografik bilgiler (cinsiyet, yaş, medeni durum, yerleşim yeri, okul düzeyi, hizmet yılı, öğrenim durumu ve branş) ile ölçek maddeleri olmak üzere 2 bölümden oluşan ölçeğin kapsam geçerlilik indeksi uzman görüşleri neticesinde 0,87 olarak istatistiksel açıdan anlamlı bulunurken Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ,93 olarak hesaplanmıştır. Her bir alt boyut için iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları hesaplanan anketin birinci alt boyuta ilişkin güvenilirlik katsayısı ,88, ikinci alt boyuta ilişkin güvenilirlik katsayısı ,87, üçüncü alt boyuta ilişkin güvenilirlik katsayısı ,90, dördüncü alt boyuta ilişkin güvenilirlik katsayısı ,88, beşinci alt boyuta ilişkin güvenilirlik katsayısı ,86 ve altıncı alt boyuta ilişkin güvenilirlik katsayısı ,84 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği için uygulanan faktör analizinde “Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO)” değeri 0,874 olarak bulunmuştur. Yine yapılan faktör analizi sonucunda toplam açıklanan %65,7 varyansın %14,8’i birinci, %12,9’u ikinci, %12,3’ü üçüncü, %10,1’i dördüncü, %9,3’ü beşinci ve %6,3’ü de altıncı boyut tarafından açıklanmaktadır. Ölçekteki (1, 4, 5, 6, 10, 11 ve 16) numaralı maddeler “iletişim”, (12, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 31, 32 ve 33) numaralı maddeler “kültürel farklılık”, (27, 28, 29 ve 30) numaralı maddeler “eğitim-öğretim”, (2, 3, 7, 8, 9 ve 17) numaralı maddeler “şiddet” (24, 25 ve 26) numaralı maddeler “ön yargı” ve (13, 14 ve 15) numaralı maddeler “zararlı alışkanlık” maddelerini temsil etmekle beraber 7,12,17,19,27 ve 29. maddeler ters olarak kodlanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Ölçme aracından elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS 22.0 istatistik programı kullanılarak frekans ve yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve tukey testlerinden yararlanılmıştır. Bu testlerin tercih edilmesinde öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Verilerin normalliğinin belirlenmesinde yapılan tanımlayıcı istatistikler sonrasında mod (3,39)-medyan (3,33)-aritmetik ortalamanın (3,29) birbirine yakın olduğu, çarpıklık değeri (-,508) ve basıklık değerinin (.620) ± 1 aralıkta olduğu bu sonuçlara göre verilerin normalliğinin kabul edilebilir olduğu görülmüştür (Hair, Black, Babin, Anderson, & Tatham, 2013). Bu sebeple araştırmada parametrik testler tercih edilmiştir. Verilerin analizinde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin puanların değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla t-testi ile tek yönlü varyans analizi (ANOVA), bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek amacıyla da tukey testinden yararlanılmıştır. Buna göre araştırmanın alt amaçları dikkate alındığında ikişer alt kategoriye sahip cinsiyet, öğrenim ve medeni durumu boyutlarında t-testi, ikiden fazla alt kategoriye sahip yaş, branş, okul yeri, hizmet yılı ve yerleşim yeri boyutlarında ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tercih edilmiştir.

Araştırma Etiği

Bu çalışmanın verileri 2018-2019 eğitim öğretim yılında toplandığı için etik kurul onayı kapsamına girmemektedir.

Bulgular

Bu bölümde araştırma verilerinin analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Sınıfta Suriyeli Öğrenci Bulunan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin puanlarının ölçeğin alt boyutlarına göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 2’de gösterildiği gibidir:

Tablo 2.

Sınıfta Suriyeli Öğrenci Bulunan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Betimsel Veriler

Boyutlar	N	\bar{x}	Ss
İletişim	305	3,91	,77
Kültürel farklılık	305	3,40	,60
Eğitim	305	3,22	,80
Şiddet	305	3,17	,77
Ön yargı	305	2,81	,96
Zararlı alışkanlıklar	305	2,30	,93
Genel Ortalama	305	3,29	,56

Tablo 2. İncelendiğinde sınıfta Suriyeli öğrenci bulunan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar sırasıyla: İletişim ($\bar{x} = 3,91$), kültürel farklılıklar ($\bar{x} = 3,40$), eğitim ($\bar{x} = 3,22$), şiddet ($\bar{x} = 3,17$), ön yargı ($\bar{x} = 2,81$) ve zararlı alışkanlıklar ($\bar{x} = 2,30$) alt boyutları ve bunlara ilişkin maddeler olduğu görülmektedir. Bu durum incelendiğinde öğretmenlerin en sık karşılaştıkları sorunların iletişim ve kültürel farklılıklara dayalı sorunlar olduğu, sonrasında eğitim ve şiddete dair sorunların geldiği, en az karşılaşılan sorunların ise ön yargı ve zararlı alışkanlıklara dayalı sorunlar olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucu tablo 3'te gösterildiği gibidir:

Tablo 3.

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{x}	S	sd	t	p																																																																				
İletişim	Erkek	114	3,83	,75	245	-1,503	,134																																																																				
	Kadın	191	3,97	,78				Kültürel farklılık	Erkek	114	3,37	,57	253	-,650	,516	Kadın	191	3,42	,62	Eğitim	Erkek	114	3,19	,71	270	-,645	,519	Kadın	191	3,25	,85	Şiddet	Erkek	114	3,11	,75	247	-1,147	,252	Kadın	191	3,21	,79	Ön yargı	Erkek	114	2,73	,90	257	-1,131	,259	Kadın	191	2,86	,99	Zararlı alışkanlıklar	Erkek	114	2,23	,96	230	-1,030	,304	Kadın	191	2,35	,91	Genel Ort.	Erkek	114	3,24	,51	265	-1,374	,171
Kültürel farklılık	Erkek	114	3,37	,57	253	-,650	,516																																																																				
	Kadın	191	3,42	,62				Eğitim	Erkek	114	3,19	,71	270	-,645	,519	Kadın	191	3,25	,85	Şiddet	Erkek	114	3,11	,75	247	-1,147	,252	Kadın	191	3,21	,79	Ön yargı	Erkek	114	2,73	,90	257	-1,131	,259	Kadın	191	2,86	,99	Zararlı alışkanlıklar	Erkek	114	2,23	,96	230	-1,030	,304	Kadın	191	2,35	,91	Genel Ort.	Erkek	114	3,24	,51	265	-1,374	,171	Kadın	191	3,33	,59								
Eğitim	Erkek	114	3,19	,71	270	-,645	,519																																																																				
	Kadın	191	3,25	,85				Şiddet	Erkek	114	3,11	,75	247	-1,147	,252	Kadın	191	3,21	,79	Ön yargı	Erkek	114	2,73	,90	257	-1,131	,259	Kadın	191	2,86	,99	Zararlı alışkanlıklar	Erkek	114	2,23	,96	230	-1,030	,304	Kadın	191	2,35	,91	Genel Ort.	Erkek	114	3,24	,51	265	-1,374	,171	Kadın	191	3,33	,59																				
Şiddet	Erkek	114	3,11	,75	247	-1,147	,252																																																																				
	Kadın	191	3,21	,79				Ön yargı	Erkek	114	2,73	,90	257	-1,131	,259	Kadın	191	2,86	,99	Zararlı alışkanlıklar	Erkek	114	2,23	,96	230	-1,030	,304	Kadın	191	2,35	,91	Genel Ort.	Erkek	114	3,24	,51	265	-1,374	,171	Kadın	191	3,33	,59																																
Ön yargı	Erkek	114	2,73	,90	257	-1,131	,259																																																																				
	Kadın	191	2,86	,99				Zararlı alışkanlıklar	Erkek	114	2,23	,96	230	-1,030	,304	Kadın	191	2,35	,91	Genel Ort.	Erkek	114	3,24	,51	265	-1,374	,171	Kadın	191	3,33	,59																																												
Zararlı alışkanlıklar	Erkek	114	2,23	,96	230	-1,030	,304																																																																				
	Kadın	191	2,35	,91				Genel Ort.	Erkek	114	3,24	,51	265	-1,374	,171	Kadın	191	3,33	,59																																																								
Genel Ort.	Erkek	114	3,24	,51	265	-1,374	,171																																																																				
	Kadın	191	3,33	,59																																																																							

Tablo 3. incelendiğinde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği [$t(265) = -1,374$; $p > .05$] sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte kadın öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin puanlarının ($\bar{x}=3,33$) erkek öğretmenlere ($\bar{x}=3,24$) göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucu tablo 4'te gösterildiği gibidir:

Tablo 4

Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{x}	S	sd	t	p																				
İletişim	Evli	213	3,95	,76	168	1,148	,252																				
	Bekar	92	3,84	,78				Kültürel farklılık	Evli	213	3,41	,61	180	,589	,556	Bekar	92	3,37	,59	Eğitim	Evli	213	3,25	,83	202	,807	,420
Kültürel farklılık	Evli	213	3,41	,61	180	,589	,556																				
	Bekar	92	3,37	,59				Eğitim	Evli	213	3,25	,83	202	,807	,420	Bekar	92	3,17	,71								
Eğitim	Evli	213	3,25	,83	202	,807	,420																				
	Bekar	92	3,17	,71																							

Şiddet	Evli	213	3,21	,77	171	1,329	,185
	Bekar	92	3,08	,78			
Ön yargı	Evli	213	2,84	,96	174	,769	,443
	Bekar	92	2,75	,95			
Zararlı alışkanlıklar	Evli	213	2,31	,92	166	,230	,818
	Bekar	92	2,87	,96			
Genel Ort.	Evli	213	3,32	,56	169	1,148	,252
	Bekar	92	3,24	,57			

Tablo 4. incelendiğinde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin puanlarının medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği [$t(169)= 1,148$; $p>.05$] sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte evli öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin puanlarının ($\bar{x}=3,32$) bekar öğretmenlere ($\bar{x}=3,24$) göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin puanlarının görev yapılan okul düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucu tablo 5'te gösterildiği gibidir:

Tablo 5.

Öğretmenlerin Görev Yapılan Okul Düzeylerine Göre Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin (ANOVA) Testi Sonuçları

Faktörler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p *	Anlamlı Fark (Tukey)
İletişim	Gruplar Arası	1,689	3	,563	,955	,414	-
	Grup İçi	177,396	301	,589			
	Toplam	179,084	304				
Kültürel farklılık	Gruplar Arası	1,170	3	,390	1,074	,360	-
	Grup İçi	109,319	301	,363			
	Toplam	110,489	304				
Eğitim	Gruplar Arası	1,405	3	,468	,734	,532	-
	Grup İçi	191,960	301	,638			
	Toplam	193,366	304				
Şiddet	Gruplar Arası	12,817	3	4,272	7,591	,000	2-3*, 2-4*
	Grup İçi	169,399	301	,563			
	Toplam	182,216	304				
Ön yargı	Gruplar Arası	8,607	3	2,869	3,194	,024	2-4*
	Grup İçi	270,420	301	,898			
	Toplam	279,027	304				
Zararlı Alışkan.	Gruplar Arası	4,332	3	1,444	1,681	,171	-
	Grup İçi	258,533	301	,859			
	Toplam	262,865	304				

$p<.05$ *Gruplar arasında anlamlı fark vardır. (1: Anaokulu, 2: İlkokul, 3: Ortaokul, 4: Lise).

Tabloda verilen varyans analizi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin görev yaptıkları okul düzeyi bakımından şiddet [$F(3-301) = 7,591$, $p<0.05$] ve ön yargı [$F(3-301) = 3,194$, $p<0.05$] alt boyutlarında anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey çoklu karşılaştırma testi yapılmış ve test sonuçlarında, şiddet alt boyutunda ilkökul, ortaokul ve lise kademeleri arasında ilkökul lehine, önyargı alt boyutunda ise

ilkokul ve lise kademeleri arasında ilkokul kademesindeki öğretmenler lehine anlamlı düzeyde farklılığa rastlanmıştır.

Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Yerleşim Yeri Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin puanlarının görev yapılan yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucu tablo 6'da gösterildiği gibidir:

Tablo 6.

Öğretmenlerin Görev Yapılan Yerleşim Yerlerine Göre Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin (ANOVA) Testi Sonuçları

Faktörler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p *	Anlamlı Fark (Tukey)
İletişim	Gruplar Arası	,075	2	,037	,063	,939	-
	Grup İçi	179,009	302	,593			
	Toplam	179,084	304				
Kültürel farklılık	Gruplar Arası	,324	2	,162	,444	,642	-
	Grup İçi	110,165	302	,365			
	Toplam	110,489	304				
Eğitim	Gruplar Arası	,213	2	,106	,166	,847	-
	Grup İçi	193,153	302	,640			
	Toplam	193,366	304				
Şiddet	Gruplar Arası	,488	2	,244	,405	,667	-
	Grup İçi	181,728	302	,602			
	Toplam	182,216	304				
Ön yargı	Gruplar Arası	1,508	2	,754	,820	,441	-
	Grup İçi	277,520	302	,919			
	Toplam	279,027	304				
Zararlı Alışkan.	Gruplar Arası	4,882	2	2,441	2,857	,059	-
	Grup İçi	257,983	302	,854			
	Toplam	262,865	304				

Tabloda verilen varyans analizi sonuçları incelendiğinde, Öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin puanlarının görev yapılan yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucu tablo 6'da gösterildiği gibidir:

Tablo 7.

Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin (ANOVA) Testi Sonuçları

Faktörler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p *	Anlamlı Fark (Tukey)
İletişim	Gruplar Arası	,707	3	,236	,955	,755	-
	Grup İçi	178,377	301	,593			
	Toplam	179,084	304				

Kültürel farklılık	Gruplar Arası	,403	3	,134	1,074	,776	-
	Grup İçi	110,486	301	,366			
	Toplam	110,489	304				
Eğitim	Gruplar Arası	,651	3	,217	,734	,797	-
	Grup İçi	192,715	301	,640			
	Toplam	193,366	304				
Şiddet	Gruplar Arası	,870	3	,290	7,591	,696	-
	Grup İçi	181,347	301	,602			
	Toplam	182,216	304				
Ön yargı	Gruplar Arası	7,413	3	2,471	3,194	,044	1-4*
	Grup İçi	271,614	301	,902			
	Toplam	279,027	304				
Zararlı Alışkan.	Gruplar Arası	9,521	3	3,174	1,681	,011	1-4*
	Grup İçi	253,344	301	,842			
	Toplam	262,865	304				

p<.05 **Gruplar arasında anlamlı fark vardır. (1: 20-30, 2: 31-41, 3: 42-52, 4: 53+).

Tabloda verilen varyans analizi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin yaş grubu bakımından önyargı [$F(3-301) = 3,194, p<0.05$] ve zararlı alışkanlıklar [$F(3-301) = 1,681, p<0.05$] alt boyutlarında anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey çoklu karşılaştırma testi yapılmış ve test sonuçlarında, ön yargı ve zararlı alışkanlıklar alt boyutlarında 20-30 ve 53+ yaş grupları arasında 53+ yaş grubundaki öğretmenler lehine anlamlı düzeyde farklılığa rastlanmıştır.

Öğretmenlerin Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin puanlarının hizmet yılı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucu tablo 8'de gösterildiği gibidir:

Tablo 8.

Öğretmenlerin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin (ANOVA) Testi Sonuçları

Faktörler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p *	Anlamlı Fark (Tukey)
İletişim	Gruplar Arası	6,449	4	1,612	2,802	0,26	3-4*
	Grup İçi	172,636	300	,575			
	Toplam	179,084	304				
Kültürel farklılık	Gruplar Arası	3,474	4	,868	2,435	0,47	-
	Grup İçi	107,015	300	,357			
	Toplam	110,489	304				
Eğitim	Gruplar Arası	4,588	4	1,147	1,823	,124	-
	Grup İçi	188,778	300	,629			
	Toplam	193,366	304				
Şiddet	Gruplar Arası	2,423	4	,606	1,011	,402	-
	Grup İçi	179,793	300	,599			
	Toplam	182,216	304				
Ön yargı	Gruplar	10,775	4	2,694	3,012	,018	-

Arası							
	Grup İçi	268,253	300	,894			
	Toplam	279,027	304				
Zararlı Alışkan.	Gruplar Arası	7,447	4	1,862	2,187	0,70	-
	Grup İçi	255,418	300	,851			
	Toplam	262,865	304				

p<.05 **Gruplar arasında anlamlı fark vardır. (1: 1-5, 2: 6-10, 3: 11-15, 4: 16-20, 5: 21+).

Tabloda verilen varyans analizi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin hizmet yılı bakımından iletişim [$F(3-301) = 2,802$, $p < 0.05$] alt boyutlarında anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey çoklu karşılaştırma testi yapılmış ve test sonuçlarında, iletişim alt boyutunda 11-15 hizmet yılı grubundaki öğretmenlerin 16-20 hizmet yılı dönemindeki katılımcılara göre anlamlı derecede daha fazla sorun yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucu tablo 9'da gösterildiği gibidir:

Tablo 9

Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
İletişim	Lisan	282	3,92	,78	28	-,318	,751
	Lisansüstü	23	3,97	,63			
Kültürel farklılık	Lisan	282	3,40	,60	26	,346	,730
	Lisansüstü	23	3,36	,66			
Eğitim	Lisan	282	3,21	,80	26	-,770	,442
	Lisansüstü	23	3,35	,79			
Şiddet	Lisan	282	3,16	,78	26	-,625	,533
	Lisansüstü	23	3,27	,73			
Ön yargı	Lisan	282	2,82	,96	25	,390	,697
	Lisansüstü	23	2,74	1,00			
Zararlı alışkanlıklar	Lisan	282	2,29	,92	25	-,852	,395
	Lisansüstü	23	2,46	1,00			
Genel Ort.	Lisan	282	3,29	,56	26	-,335	,738
	Lisansüstü	23	3,33	,55			

Tablo 9. incelendiğinde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin puanlarının medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği [$t(26) = -,335$; $p > .05$] sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte lisansüstü öğrenim durumuna sahip öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin puanlarının ($\bar{x} = 3,33$) lisans öğrenim durumuna sahip öğretmenlere ($\bar{x} = 3,29$) göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin Branş Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin puanlarının branş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucu tablo 10'da gösterildiği gibidir:

Tablo 10.

Öğretmenlerin Branşlarına Göre Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin (ANOVA) Testi Sonuçları

Faktörler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p *	Anlamlı Fark (Tukey)
İletişim	Gruplar Arası	,456	2	,228	,955	,680	-
	Grup İçi	178,628	302	,591			
	Toplam	179,084	304				
Kültürel farklılık	Gruplar Arası	,070	2	,035	1,074	,909	-
	Grup İçi	110,419	302	,366			
	Toplam	110,489	304				
Eğitim	Gruplar Arası	,230	2	,115	,734	,835	-
	Grup İçi	193,135	302	,640			
	Toplam	193,366	304				
Şiddet	Gruplar Arası	8,607	2	4,304	7,591	,001	2-3*
	Grup İçi	173,609	302	,575			
	Toplam	182,216	304				
Ön yargı	Gruplar Arası	6,716	2	3,358	3,194	,025	2-3*
	Grup İçi	272,311	302	,902			
	Toplam	279,027	304				
Zararlı Alışkan.	Gruplar Arası	,135	2	,067	1,681	,925	-
	Grup İçi	262,730	302	,870			
	Toplam	262,865	304				

p<.05 **Gruplar arasında anlamlı fark vardır. (1: anasınıfı, sınıf öğretmeni, 3: Diğer).

Tabloda verilen varyans analizi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin branşları bakımından şiddet [$F(2-302) = 7,591$, $p<0.05$] ve ön yargı [$F(2-302) = 3,194$, $p<0.05$] alt boyutlarında anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey çoklu karşılaştırma testi yapılmış ve test sonuçlarında, şiddet ve önyargı alt boyutlarında anasınıfı, sınıf öğretmenleri ve diğer branşlar arasında sınıf öğretmenlerinin diğer branşlardaki katılımcılara göre anlamlı derecede daha fazla sorun yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Göç olgusu ve göçün sebep olduğu entegrasyon modellerinin en önemli boyutlarından biri eğitimidir (Şeker ve Aslan, 2015). Birçok ülkede göçmen çocukların nüfusunda yaşanan artışlar ülkelerin eğitim politikalarında yeniliklerin yapılmasını gerekli kılmıştır (Taşkın ve Erdemli, 2018). Bu yenilikler öncesinde ülkeler göçmen çocukların eğitiminde yaşanan sorunları tespit ederek bunlara yönelik çözüm arayışı içerisine girmeye çalışmışlardır. Farklı ülkelerde göçmenlerin yaşadıkları eğitsel sorunlara baktığımızda; Mussino & Strozza, (2012) çalışmalarında İtalya'da göçmen çocukların dil farklılıklarından dolayı genellikle kendi yaş gruplarından daha düşük seviyelerdeki sınıflarda öğrenim görmeleriyle birlikte eğitim süreçlerinde İtalyan çocuklardan daha fazla zorlukla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. İsviçre'de yapılan çalışmada Suriyeli göçmenlerin entegrasyon, kültürel farklılıklar, dil ve eğitim sorunları yaşadıkları görülmektedir (Kiselev, 2020). Ürdün'de yapılan çalışmada ise Suriyeli öğrencileri bulunan öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar olarak; akademik başarısızlık, okul ve eğitim kültürüne bağlılık eksikliği, öğretmenlerin mülteci öğrencilerin eğitimlerine yönelik yeterli bilgiye sahip olmamaları, kalabalık sınıflar ile öğrenci davranış zorluklarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Alkhawaldeh, 2018). Bununla birlikte Lübnan'da Suriyeli öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunların giderilmesi için hazırlanan eğitim politikaları ile uygulamalar arasındaki farklılıklar sebebiyle yerel topluluklarda ve sınıflarda bu eğitim politikalarının etkili bir şekilde uygulanmadığı belirtilmiştir (Buckner, Spencer & Cha, 2018). Benzer şekilde

ülkemizde Suriyeli öğrencilerin eğitim sistemine katılmasıyla birlikte bu öğrencilerin eğitimlerine dair öğretmenlerden görüş alınması ve eğitim ortamlarında yaşadıkları sorunların belirlenmesi, bu sorunlara ilişkin çözüm yolları aranarak uygun eğitim politika ve uygulama önerilerinin getirilmesi açısından önemlidir. Bu sebeple bu çalışmada Suriyeli öğrencilerin eğitiminde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler incelendiğinde sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan öğretmenlerin en sık karşılaştıkları sorunların öğrenci ve ailelerin Türkçe okuma ve yazma bilmemeleri, okula uyum sağlayamama, velilerin öğrencilerle yeterince ilgilenmemeleri, yaşlarına uygun olmayan sınıf düzeylerinde eğitim görmeleri, derslere katılım gösterememe şeklinde iletişim ve kültürel farklılık alt boyutlarına dayalı sorunlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde benzer sonuçlara sahip çalışmaların olduğu görülmektedir. Aykırı (2017) çalışmasında Suriyeli öğrencilerle yaşanan sorunların başında dil probleminin olduğu, bazı öğrencilerin Türkçe okuma yazma bilmemeleri sebebiyle yaşlarına uygun olmayan sınıf düzeylerinde eğitim aldıkları, birçok velinin çeşitli sebeplerden dolayı öğrencilerle yeterince ilgilenmediklerini, Suriyeli öğrencilere erken yaşlardan itibaren Türkçe hazırlık eğitimleri ve ek kursların verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Kardeş ve Akman (2018) Suriyeli öğrencilerin en çok dil ve uyum problemleri yaşadıklarını ancak bu konuda eğitim ortamlarında düzenlemelere gidilmediğini belirtmişlerdir. Rengi ve Polat (2014) öğretmenlerin kültürel farklılıklara karşı duyarlılıklarının yüksek düzeyde olduğu, kültürel farklılık algıları içerisinde dil ile ilgili kültürel farklılıkların öne çıktığı vurgulanmıştır. Göçmen öğrenciler için okullar göç ettikleri toplumun temel yapısını yansıtan ve tanıtan temel alanlardır (Yalçın, 2017). Göçmen çocukların yeni karşılaştıkları kültürün temsili ve yansımaları olarak eğitim ortamları önemli bir yere sahiptir. Bu anlamda okullar kültürel uyumun önemli bir parçası olarak görülebilmektedir (Şimşek ve Kula, 2018). Okullarda verilecek iletişim ve kültürel boyutlara yönelik eğitim ve etkinliklerle birlikte göçmen öğrencilerin yeni geldikleri toplumun yapısı ve eğitimine uyum sağlamasında etkili olacağı düşünülmektedir. Bu bakımdan araştırma sonuçları dikkate alındığında sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan öğretmenlerin en sık karşılaştıkları sorunlar olan iletişim ve kültürel boyutlara dayalı sorunlara yönelik çözüm önerilerinin getirilmesi önem arz etmektedir. Bu noktada Suriyeli öğrencilere okul öncesi dönemden itibaren destekleyici dil kurslarının verilmesi, kültürel uyum ve iletişimlerini geliştirecek etkinlik, oyun ve sosyal uyum projelerinin Türk uyruklu öğrencilerle birlikte gerçekleştirilmesi, okul ve aile işbirliğini artıracak etkinliklerin uygulanması, öğretmenlerin yaşadıkları sorunların çözümü için etkileşim içinde bulunup fikirlerini paylaşabilecekleri etkileşim alanları ve eğitimlerin sağlanması gibi öneriler sunulabilir. Kültürel farklılık ve iletişim alt boyutlarından sonra en sık karşılaşılan sorunlara bakıldığında öğrencilerin derse karşı ilgi, sorumluluk ve devamsızlıkları ile ders materyali ve ödevlerine dair yaşanan eğitim alt boyutundaki sorunlarının olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde göçmen öğrencilerin yaşadıkları pek çok sorun içerisinde en sık tekrar edilen sorunların başında eğitim sorununun geldiği görülmektedir. Bu öğrenciler için eğitim politikalarının tekrar gözden geçirilmesi ve uyum programlarının hazırlanması ile eğitim ortamlarına daha etkili adapte olmaları sağlanabilir (Şimşek ve Kula, 2018). Eğitim alt boyutundan sonra en fazla karşılaşılan sorunların şiddet alt boyutlarına dair sorunlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Suriyeli çocuklar arasında savaş durumu ve ebeveynlerinden birinin yokluğu nedeniyle şiddet içeren davranışlar, öğrenmeye yönelik belirsiz tutumlar, çabuk sinirlenme, konsantrasyon eksikliği, inatçılık, okula karşı olumsuz tutum ve sınıf arkadaşlarıyla uyum problemleri yaşayabilmektedirler (Alkhaldeh, 2018). Bu sorunların önlenmesinde Suriyeli öğrencilerin okula uyum süreçleriyle birlikte farklı kurumlarla işbirliği içerisinde çeşitli psikososyal desteklerin uygulanması önerilebilir. Araştırmada en az karşılaşılan sorunlar ise sigara ve alkol kullanımı, yaralayıcı alet taşıma, kural tanımama, velilerin öğretmen ve yöneticilere karşı ön yargılı olmaları ve okula güvenmemeleri şeklindeki zararlı alışkanlıklar ve ön yargı alt boyutlardaki sorunlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yurtman (2017) göçten etkilenen Suriyeli öğrencilerin zararlı alışkanlık eğilimine açık hale gelmemeleri için eğitim sorunlarına öncelik verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda öğrencilere zararlı alışkanlıklar hakkında gerekli eğitimlerin verilmesi sağlanabilir. Tüm bu önerilerle birlikte Suriyeli öğrencilerin çok boyutlu olarak desteklenmesi ve eğitim ortamlarına uyumlarının sağlanabilmesinde öğretmen, yönetici, veli ve öğrencilerin işbirliği içerisinde etkileşimde bulunabilecekleri sistematik bir uyum programına ihtiyaç vardır. Ülkemizde göçmen öğrencilere uygulanacak kapsayıcı ve eğitsel uyum programlarının tasarlanması ile başta Suriyeli öğrenciler olmak üzere öğretmenler ve eğitim paydaşları arasında çok

yönlü etkileşimin sağlanması öğrencilerin akademik, davranışsal ve sosyal birçok sorunun çözümünde etkili olacağı düşünülmektedir (Şimşek ve Kula, 2018). Bu noktada Şimşek, Gençtanırım-Kurt ve Kula (2020)'nin çalışmalarında belirttikleri gibi ekolojik sistem yaklaşımı içerisinde göçmen öğrencilere uygulanacak planlı bir programın öğrencilerin kültürel, eğitsel ve çok boyutlu alanlarda uyum göstermeleri ile kültürel ve iletişimsel sorunların çözülmesinde etkili olacağı düşünülmektedir (Şimşek, Gençtanırım-Kurt ve Kula, 2020).

Araştırmada elde edilen bulgular demografik özellikler açısından incelendiğinde Sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, görev yapılan yerleşim yeri ve öğrenim durumlarına göre ölçeğin geneli ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, medeni durum değişkenine göre evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre, görev yapılan yerleşim yerine göre ilkökul öğretmenlerinin diğer branşlardaki öğretmenlere göre, öğrenim durumlarına göre de lisansüstü öğrenim durumuna sahip öğretmenlerin lisans öğrenim durumuna sahip öğretmenlere göre daha fazla sorun yaşadıkları ancak bu farklılığın anlamlı derecede olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar yaş değişkenine göre incelendiğinde 53 yaş üzerindeki katılımcıların zararlı alışkanlıklar ve ön yargı alt boyutlarında diğer yaş gruplarındaki katılımcılara göre anlamlı derecede daha fazla sorun yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu duruma neden olarak mesleki kıdemle birlikte istenmeyen farklı ve çok kültürlü öğrenci davranışlarına yönelik tutum ve değerlendirmelerde farklılıklar görülebilmemesinin neden olduğu düşünülebilir. Alan yazın incelendiğinde Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) yaptıkları çalışmada 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin tutumlarının 26 ve üzeri yıl çalışmış öğretmenlerden daha olumlu olduğu, Dürşen ve Ünal (2018) çalışmasında öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin arttıkça çok kültürlülüğe karşı yeterlilik algılarının azaldığını, Toytok ve Yıldırım'ın (2019) yaptıkları çalışmada ise öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin artması ile kültürel empati becerilerine yönelik algılarının düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar dikkate alındığında zararlı alışkanlık ve önyargı boyutları ile farklı kültürlere yönelik düzenlenecek olan seminer ve eğitimlerde daha yüksek mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin aktif katılımının artırılmasına yönelik çalışmaların yapılması önerilebilir. Bununla birlikte hizmet yılı bakımından 11-15 yıl arasındaki katılımcıların iletişim alt boyutunda 16-20 hizmet yılı dönemindeki katılımcılara göre anlamlı derecede daha fazla sorun yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdem ve tecrübelerinin sınıf içerisindeki sorunların çözümünde etkili bir değişken olduğu düşünüldüğünde Suriyeli öğrencilerle ilgili yaşanan sorunların tespiti ve çözümüne yönelik çeşitli yaş ve mesleki kıdemdeki öğretmenlerin görüşlerinin alınacağı farklı çalışmaların gerçekleştirilmesi önerilebilir.

Araştırmada elde edilen veriler öğretmenlerin görev yaptıkları okul düzeyi ve branşları bakımından karşılaştırıldığında şiddet ve ön yargı alt boyutlarında ilkökul öğretmenlerinin ve branşları bakımından sınıf öğretmenlerinin diğer okul düzeyi ve branşlara göre anlamlı seviyede daha fazla sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Ergen ve Şahin (2019) çalışmalarında Suriyeli ve Türk uyruklu öğrenciler arasında karşılıklı şiddet sorunlarının yaşandığı, arkadaşlık seçimlerini kendi aralarında yaptıkları, kıdemli öğretmenlerin öğrencilerin uyum sorunlarına karşı daha ilgili oldukları, Suriyeli öğrencilerle ilgili öğretmenlerin yaşadıkları sorunların okuttukları sınıf düzeyine göre farklılaştığı ve Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin şiddet ve uyum sorunlarına karşı daha fazla ilgili oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Aslan (2020) Suriyeli öğrencilerin özellikle alt sınıf düzeylerinde ve okula yeni başladıkları dönemlerde sınıftaki diğer öğrencilerle ön yargı kaynaklı sebeplerle çeşitli sorunlar yaşadıklarını ancak zamanla bu sorunların azaldığını belirtmiştir. Bu hususlar dikkate alındığında erken dönemlerden itibaren öğrenciler arasında uyum ve sosyal kaynaşmayı sağlayıcı etkinlikler uygulanarak öğrenciler arasındaki sorunların artmasının engellenebileceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak bu çalışmada, sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan öğretmenlerin en sık karşılaştıkları sorunların kültürel farklılık ve iletişim, en az karşılaşılan sorunların ise zararlı alışkanlıklar ve ön yargı alt boyutlardaki sorunlar olduğu, öğretmenlerin yaşadıkları sorunların demografik özellikleri ve farklı alt boyutlara göre değişkenlik gösterebildiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada tercih edilen veri toplama yöntemiyle kapsamlı bir veri elde edilmesiyle birlikte

araştırmanın bulgularını destekleyecek daha detaylı verilerin farklı veri toplama yöntemleriyle elde edilmesi önerilmektedir. Araştırmanın Mardin İli örneklemeyle sınırlı olmasından dolayı farklı örneklem gruplarında benzer çalışmaların yapılarak daha geniş sonuçlara ulaşılabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlarla birlikte sınıfta Suriyeli öğrenci bulunan öğretmenlerin yaşadıkları farklı boyutlardaki sorunların yapılacak olan farklı çalışmalarla tespit edilmesi, bu sorunların çözümüne yönelik yeni araştırmaların yapılması ve elde edilecek genel verilerle birlikte uygun eğitsel programların tasarlanması önerilebilir. Bununla birlikte bu çalışma öğretmenlerin demografik özellikleri bakımından sınırlılık içermekle birlikte öğrenci ve ailelerinin farklı özelliklerine dayalı olarak yaşanan sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin konu alındığı farklı çalışmaların gerçekleştirilmesi önerilebilir.

Yazarların Katkı Oranı

Bu makaleye birinci yazarın %50, ikinci yazarın %50 oranında katkısı vardır.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum yoktur.

Açıklama: Bu çalışmanın bir bölümü 18. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Kaynaklar

- Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı. (2017). *Türkiye'deki Suriyelilerin demografik görünümü, yaşam koşulları ve gelecek beklentilerine yönelik saha araştırması*. <https://www.afad.gov.tr/upload/Node/25337/xfiles/17a> adresinden 18.03.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Akpınar, T. (2017). Türkiye'deki Suriyeli mülteci çocukların ve kadınların sosyal politika bağlamında yaşadıkları sorunlar. *Balkan and Near Eastern Journal of Social Sciences*, 3(3), 16-29.
- Alkhalwaldeh, A. (2018). Syrian refugees' children instructional challenges and solutions in Jordan: teachers' and parents' perspectives. *Border Crossing*, 8(2), 311-331.
- Apak, H. (2015). Suriyeli göçmenlerin gelecek beklentileri: Mardin örneği. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 125-142.
- Aslan, A. (2020). Suriyeli öğrencilerin ikincil sosyalleşmeleri bağlamında okulun işlevleri: Çarşamba örneği. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 8(1), 42- 58.
- Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 2, 44-56.
- Bulut, S., Soysal, Ö. K. ve Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(2), 1210-1238.
- Buckner, E., Spencer, D., & Cha, J. (2018). Between policy and practice: The education of Syrian refugees in Lebanon. *Journal of Refugee Studies*, 31(4), 444-465.
- Cahit, E. (2017). Sınıfta Mülteci Öğrenci Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Öğretimsel Sorunlar Ve Çözüme Dair Önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1, 1, 26-42.

- Çelikkol, Ö. Karabrahimoğlu, A. ve Tokgöz, A. (2018). Okullarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmen ve yöneticilerin karşılaştıkları sorunlar ölçeği. Ş. Gerçek (Ed.). *Current Debates Ineducation* içinde (ss. 45-62). London: IJOPEC Publication Limited.
- Dinler, C. ve Hacifazlıoğlu. O. (2020). Mülteci Çocukların İlköğretime Uyum Süreçleri: Tekirdağ İlinin Bir Okulundaki Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Deneyimleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 6, 1717-1728.
- Durşen-Ünal, S. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları ve kişilik özelliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara.
- Emiroğlu, S. E. (2018). *Suriyeli sığınmacı çocukların eğitimi ve sorunları*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Erdoğan, M., Kavukçuer, Y. ve Çetinkaya, T. (2017). Türkiye’de yaşayan Suriyeli mültecilere yönelik medya algısı. *Özgürlük Araştırmaları Derneği*, (5). 1-25
- Ergen, H. ve Şahin, E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin eğitimi ile ilgili yaşadıkları problemler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(44), 377-405.
- Güçtürk, Y. (2014). *Sürgün ile savaş arasında Suriyeli mülteciler*. Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA).
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate Data Analysis*. Essex, England.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 81-83.
- Kardeş, S. ve Akman, B. (2018). Suriyeli sığınmacıların eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1224-1237.
- Kaştan, Y. (2015). Türkiye’de göç yaşamış çocukların eğitim sürecinde karşılaşılan problemler. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 216-229.
- Kiselev, N., Pfaltz, M., Schick, M., Bird, M., Pernille, H., Sijbrandij, M., ... Morina, N. (2020). Problems faced by Syrian refugees and asylum seekers in Switzerland. *Swiss Medical Weekly*, 150(4344).
- Mussino, E. & Salvatore, S. (2012) The Delayed School Progress of the Children of Immigrants in Lower-Secondary Education in Italy, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38 (1), 41-57.
- Pumariega, A. J., Rothe, E. and Pumariega, J. B. (2005). Mental health of immigrants and refugees. *Community mental health journal*, 41(5), 581-597.
- Rengi, Ö. ve Polat, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algıları ve kültürlerarası duyarlılıkları. *Journal of World of Turks*, 6(3), 135-156.
- Saklan, E. (2018). *Türkiye'deki Suriyeli eğitim çağı çocuklarının eğitim süreçleri üzerine bir çözümleme*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, H. (2020). Göç Olgusu, Mülteci Çocukların Eğitimi Ve Suriyeli Mülteci Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Süreci. *Uluslararası Türk Edebiyatı Kültür Eğitimi Dergisi*, 9, 377-394.

- Şeker, B. D. ve Aslan, Z. (2015). Refugee children in the educational process: An social psychological assessment. *Journal of Theoretical Educational Science*, 8(1), 92.
- Şimşek, H. & Kula, S. S. (2018). Türkiye'nin göçmen politikasında ihmal edilen boyut: Eğitsel uyum programı. *Ahi Evran Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 5-21.
- Şimşek, H., Gençtanırım-Kurt, D., & Kula, S. S. (2020). A School-based adjustment program based on ecological approach for immigrant students in primary schools living in Turkey. *Elementary Education Online*, 19(4), 2551-2563.
- Tanrıkulu, F. (2017). Türkiye'de Yaşayan Suriyeli Çocukların Eğitim Sorunu Ve Çözüm Önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi*, (86), 127-144.
- Taşkın, P, Erdemli, O. (2018). Suriyeli Mülteciler için Eğitim: Türkiye'de Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18 (75), 155-178.
- Tosun, A., Yorulmaz, A., Tekin, İ. ve Yıldız, K. (2018). Mülteci öğrencilerin eğitim sorunları, eğitim ve din eğitiminden beklentileri: Eskişehir örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 107-133.
- Toytok, E. H. ve Yıldırım, M. B. (2019). Öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özellikleri ve informal iletişim. *Ekev Akademi Dergisi*, 23(77), 105-120.
- Türk Kızılay Göç Hizmetleri Direktörlüğü. (2020). Suriye İnsani Yardım Operasyonu Raporu. Erişim adresi: <https://www.kizilay.org.tr/Upload/Dokuman/Dosya/ocak-2020-suriye-krizi-insani-yardim-operasyonu-raporu-26-02-2020-61633181.pdf> adresinden 18.03.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Ünal, S. (2014), Türkiye'nin beklenmedik konukları: Öteki bağlamında yabancı göçmen ve mülteci deneyimi. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 6(3), 65-89.
- Yalçın, F. (2017). *İstanbul'da Yaşayan Suriyeli Çocukların Eğitime Katılımları Bağlamında Uyum ve Kültürleşme Süreçleri*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yaşar, M., (2014). "İstatistiğe Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması", Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36, 59-75.
- Yazıcı, S, Başol, G , Toprak, G . (2009). Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutumları: Bir Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 37 (37) , 229-242.
- Yurtman, G. A. (2017). Suriyeli Çocuk Mültecilerin Karşı Karşıya Buldukları Risk Alanları. *Türk Yurdu*, (361), 35-37.

Extended Abstract

Introduction

One of the biggest causes of immigration that negatively affects many states and people is war and security concerns (Çelik, Şen ve Usta, 2018). Due to war and security concerns, thousands of people every year leave their homes in places of internal and external conflicts and migrate to areas where they will keep themselves and their families safe in order to ensure the safety of life and property. This situation affects children the most (Akpınar, 2017). Children migrating from war and civil conflict regions try to adapt to their new society and school (Kaştan, 2015). Schools have a very important place in introducing the culture of the community and the adaptation of immigrant children to their new society and education system. Despite this, it is observed that many immigrant children are not successful academically, have problems in adapting to school, and have various problems with the school environment, other students and teachers (Yalçın, 2017).

In 2011, Syria was affected by war and internal conflicts and the majority of the people had to leave their country and migrate due to security threats (Akpınar, 2017). The waves of immigration caused by these people who want to ensure the safety of their families and their own and who want to escape from these places where the security of life and property are severely damaged and where internal and external conflicts are experienced have been affecting many factors such as economic, political and social (Ünal, 2014). Turkey was also affected by this wave of migration. Therefore It is important to get opinions from the teachers about these students' education and to identify the problems they experience in educational environments for ensuring their adaption to school by minimizing these problems. For this reason in this research it is aimed to determine the problems faced by the teachers who have Syrian students in the classroom and to determine the level of these problems.

Method

In the research, survey method was used to determine the current situation. Survey models are research models that aim to describe a past or present situation as it is (Karasar, 2005). The sample group of the study consisted of 305 teachers with Syrian refugee students in their classrooms in Mardin province in 2018-2019 academic year. In the study, the scale "Problems Scale for Teachers and Administrators Who Have Foreign Students in their schools" by Çelikkol, Karaibrahimoğlu and Tokgöz (2018) which consists of 33 items and 6 sub-dimensions (cultural differences, communication, education, violence, harmful habits and prejudicial problems) was used for data collection. This survey consists of two parts: Demographic information and question items. In order to measure the reliability of the survey "Cronbach Alpha" is used and coefficient of the survey is found as "a=0,93". In analyzing the data obtained from the survey, the frequency (f), percentage (%), arithmetic mean, independent samples "t" test, one-way analysis of variance (ANOVA) and tukey analysis tests were used by SPSS 22.0 statistics program.

Results

According to the findings of the study, the most common problems faced by the teachers who have Syrian refugee students in their classrooms are students' and families' inability to read and write in Turkish, adaptation to school, parents' inadequate attention to the students, education in class levels that are not suitable for their ages and inability to participate in classes. These are problems based on communication and the cultural differences sub-dimensions. The least encountered problems are smoking and alcohol use, carrying injurious tools, not recognizing rules, prejudice against teachers and administrators and not trusting the school. These problems are based on harmful habits and prejudice sub-dimensions. In addition, when the results of the study are examined in terms of demographic

characteristics, it was found that the problems experienced by the teachers with Syrian refugee students in their classrooms did not differ significantly in terms of gender, marital status, place of work and education status. At the same time the scores of the female teachers regarding the problems they faced were higher than the male teachers. Married teachers had higher scores than single teacher on the problems they face and teachers with postgraduate education also had higher scores than those with undergraduate education. However, when the age is considered, it was found that participants over 53 years experienced significantly more problems in terms of harmful habits, participants between 11-15 years experienced significantly more problems in the communication sub-dimension than the other participants. It was determined that primary school teachers had significantly more problems in terms of violence and prejudice sub-dimensions than the other school levels and branches.

Discussion and Suggestions

With the participation of Syrian students in the education system in our country, it is important to get opinions from teachers about the education of these students for developing appropriate education policy and implementation proposals for the education of Syrian refugee students. For this reason, in this study, the problems faced by teachers in Syrian education were tried to be determined. When the data obtained in the study were examined, the most common problems faced by teachers with Syrian students in their class were: The students and their families not being able to read and write in Turkish, not being able to adapt to the school, parents' not paying attention to the students, students being educated at class levels that were not suitable for their age and not being able to participate in the lessons. It was concluded that there were problems based on communication and cultural difference sub-dimensions. In this respect, considering the results of the research, it is important to offer solutions to problems based on communication and cultural dimensions. At this point, providing supportive language courses to Syrian students starting from pre-school period, carrying out activities, games and social adaptation projects with Turkish students to improve cultural adaptation and communication, implementing activities that will increase school and family cooperation, providing interaction opportunities areas teachers can interact and share their ideas suggestions can be offered. It was concluded that the least encountered problems in the study were smoking and alcohol use, carrying injurious tools, not recognizing rules, harmful habits such as parents' prejudice against teachers and administrators and not trusting school, and problems in the sub-dimensions of prejudice. In this direction, necessary training can be provided to students about harmful habits.

When the demographic characteristics of the findings of the study were examined, it was concluded that there was no significant difference in the overall and sub-dimensions of the scale according to the gender, marital status, place of employment and educational status of the teachers with Syrian students in their classes. However, considering the results regarding the professional seniority and age variables of the teachers, it can be suggested to carry out different studies in which the opinions of teachers of various ages and professional seniority are taken into consideration for the determination and solution of the problems with Syrian students. On the other hand, when it is considered that primary school teachers and other teachers experience significantly more problems in terms of violence and prejudice sub-dimensions compared to other school levels and branches in which teachers work, it may be suggested to try activities to prevent the increase of problems among students

Otel Çalışanlarının Zorunlu Vatandaşlık Davranışlarının Motivasyonları Üzerine Etkisi: Antalya İli Örneği

Mesut KASAP
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi,
mesutkasap25@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-0151-3284

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.803253

Geliş Tarihi: 01.10.2020

Revize Tarihi: 01.03.2021

Kabul Tarihi: 09.03.2021

Atf Bilgisi

Kasap, M. (2021). Otel Çalışanlarının zorunlu vatandaşlık davranışlarının motivasyonları üzerine etkisi: Antalya ili örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 201-211.

ÖZ

Bu araştırmanın amacı hizmet sektöründe faaliyet gösteren bireylerin zorunlu vatandaşlık durumlarının çalışan motivasyonu üzerine etkisini belirlemektir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Akdeniz Bölgesinde beş yıldızlı otel işletmelerindeki çalışanlar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu ise Akdeniz Bölgesinde faaliyet gösteren 21 tane beş yıldızlı otel işletmesi çalışanları oluşturmaktadır. Araştırmada zorunlu vatandaşlık ölçeği ve çalışan motivasyonu ölçeği kullanılmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiği için araştırmada parametrik testler uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen verilere tanımlayıcı istatistiksel analizler, t-testi ve ANOVA istatistiksel analizleri yapılmıştır. Hizmet çalışanları zorunlu vatandaşlık düzeylerinin yüksek olduğunu buna paralel olarak motivasyonlarının düştüğünü belirtmektedirler. Hizmet çalışanlarının cinsiyetleriyle zorunlu vatandaşlık düzeyleri ile çalışan motivasyonu ölçeğinde yer alan boyutlar arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir. Hizmet çalışanlarının mesleki kıdemleri ile zorunlu vatandaşlık ölçeğinde yer alan maddeler arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Hizmet çalışanlarının mesleki kıdemleri ile başarı boyutu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Hizmet çalışanları zorunlu vatandaşlık düzeylerinin artması halinde motivasyonlarının azalacağını düşünmektedir.

Anahtar Kelimeler: Zorunlu vatandaşlık, çalışan motivasyonu, hizmet çalışanları.

The Effect of Compulsory Citizenship on Employee Motivation: The Case of Antalya Hotel Management

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the effect of compulsory citizenship status of individuals operating in the service sector on employee motivation. Relational scanning model was used in the research. The universe of the research consists of employees in five-star hotel establishments in the Mediterranean Region. The sample group of the study consists of 21 employees of five-star hotels operating in the Mediterranean Region. Compulsory citizenship scale and employee motivation scale were used in the study. Since the data showed normal distribution, parametric tests were used in the study. Descriptive statistical analyzes, t-test and ANOVA statistical analyzes were performed on the data obtained in the study. Service employees state that their level of compulsory citizenship is high and their motivation decreases in parallel. It was determined that there was no significant relationship between the gender of service employees and their compulsory citizenship levels and the dimensions in the employee motivation scale. There is no significant relationship between the professional seniority of service employees and the items in the compulsory citizenship scale. It is seen that there is a significant relationship between the professional seniority of service employees and their success dimension. Service employees think that if their level of compulsory citizenship increases, their motivation will decrease.

Keywords: Compulsory citizenship, employee motivation, service employees.

Giriş

İşletme yönetimi alanında yeni bir araştırma konusu olan “zorunlu vatandaşlık” örgütsel vatandaşlık konusu incelenirken fark edilmiştir. İşletme çalışanlarının işleri gönülsüz olarak yapması ya da çalışanları görevi dışında farklı işleri yapmaya zorlamak şeklinde tanımlanan zorunlu vatandaşlık, uzun yıllar fark edilememiştir (Ahmadian, Sesen ve Soran, 2017). Farklı bir ifadeyle zorunlu vatandaşlık; yönetim kademesinin istismarından kaynaklı olarak, çalışanlara baskı kurulması ve bu baskıdan korkarak işle ilgili faaliyetlerin yerine getirilmesidir. Yapılan araştırmalardan hareketle çalışanları zorunlu vatandaşlık duygusuna iten sebep işini kaybetme korkusu olarak ifade edilmiştir. İş

görenler statüsünü korumak, cezalardan kaçınmak ve ödüllerden faydalanmak için zorunlu vatandaşlık davranışları sergilemektedirler (Alkan ve Turgut, 2015). İşletmelerde örgütsel vatandaşlık davranışları gönüllülük esasına dayanırken, zorunlu vatandaşlık davranışı baskıya ve zorlamaya dayanmaktadır. Zorunlu vatandaşlık davranışları işletme içerisinde yetkili olan bireylerin alt kademe çalışanlarına baskıyla istemedikleri işleri de yaptırılmalarıdır (Doğan, 2019; Surucu, Maslakci ve Sesen, 2020; Vigoda-Gadot, 2007). Araştırmacılar özellikle zorunlu vatandaşlık davranışlarına yöneticilerin iletişim şekillerinin yön verdiğini vurgulamaktadırlar (Aslan ve Özen, 2019; Koçak, 2018; Koçak, Kerse ve Yücel, 2019; Topcu, Beğenirbaş ve Turgut, 2017; Yakın ve Sökmen, 2018; Yıldız ve Arda, 2018;). Bu yüzden yöneticilerin bu olumsuz durumun ortaya çıkmasını engellemek için iletişim biçimlerine özen göstermeleri gerekmektedir (Gürsoy ve Köksal, 2019). Genel olarak gönüllülük esasına dayanan örgütsel vatandaşlık davranışının yapıcılığı, zorunlu vatandaşlık davranışlarında yerini yıkıcılığa ve karamsarlığa bırakmaktadır. Emek yoğun bir sektör olan turizmin önemli kolu olan otel işletmelerinde, gerek iş güvencesinin yeterli olmaması, gerekse nitelikli iş gücünün sektörden uzaklaşmasıyla iş gücüne yönelik nitelik beklentilerinin düşmesiyle potansiyel çalışan sayının artması, çalışanların işlerini kaybetme duygusunu yoğun yaşamaları sonucunu doğurmaktadır. Bu ise beraberinde zorunlu vatandaşlık davranışını getirmektedir.

Zorunlu vatandaşlık davranışları çalışanların motivasyonlarını düşürerek ve işle alakalı birincil görevlerini bile aksatmasına sebep olacaktır. İşletmelerin çalışanlarını neyin motive ettiğini öğrenmesi uzunca bir süreç içerisinde anlayabilmesi, çalışan motivasyonunun önemini ortaya koymaktadır. Her bir çalışanın farklı motivasyon kaynağı olduğu varsayımından hareketle; çalışanın iş ile ilgili beklentisi, işin sonucunda elde edeceği ödüller ya da iş ortamının motive edici olması çalışanları motive eden faktörler olarak ifade edilmiştir. Ayrıca çalışanların motivasyonu onların kişisel gelişimi ve işle alakalı teknik konulardaki gelişim seviyelerini de etkilemektedir (Eriş ve Özdiş, 2020; İnceve Korkmaz, 2020; Öztürk ve Doğuç, 2020). Üç farklı motivasyon kaynağı söz konusudur. Ekonomik motivasyon kaynakları; ücret ve ekonomik ödüller, güvenlik, kardan pay alma ve çeşitli sosyal yardımlar. Psikoloji ve sosyal motivasyon kaynakları; işletme içerisinde statü elde etme, çeşitli sosyal aktiviteler ve benzeri sosyal kaynaklar. Organizasyonel ve yönetsel motivasyon kaynakları; amaç birliği, yetki ve sorumluluk vermek, kişisel gelişimlere imkân sunmak, iş ortamında pozitif iletişim, iş tasarımları ve çalışma koşullarını iyileştirmektir (Caner, 2019). Bu bağlamda işletmeler çalışanlarının motivasyonlarını arttırmak veya en azından azaltmamak için zorunlu vatandaşlık davranışlarından kaçınmanın yollarını bulmak zorundadır. Günümüz dünyasında işletmelerin stratejik yönetim şekli olarak sürdürülebilir bir rekabet üstünlüğü sağlayabilmesi ancak çalışanlarının üstün performans göstermesiyle mümkündür. Bu yüzden işletmenin stratejik planları yapılırken örgütsel vatandaşlık davranışlarını yaygın kılmak ve çalışanların motivasyonlarını yukarıya çıkarmak istenirken, belki de fark etmeden zorunlu vatandaşlık durumuna sebep olunabilmektedir. Bu yıkıcı ve olumsuz durumun farkına vararak, gerekli önlemlerin alınması işletmeler için hayati önem taşımaktadır.

Yöntem

Araştırmanın bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi, araştırma etiğine ilişkin detaylı bilgiye yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

İlişkisel tarama modeli kullanılan bu çalışmada, ilişkisel tarama modeliyle birden fazla değişken arasındaki ilişki ortaya konmaktadır (Karasar, 2011). Araştırmada beş yıldızlı otel işletmelerindeki çalışanların görüşleriyle değişkenler arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Akdeniz Bölgesi'nde faaliyet gösteren beş yıldızlı otel işletmelerindeki çalışanlar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu ise Akdeniz Bölgesinde faaliyet gösteren 21 tane beş yıldızlı otel işletmesi çalışması oluşturmaktadır.

Tablo 1

Araştırmaya Katılanların Cinsiyetleri ile İlgili Tanımlayıcı İstatistik Analizleri

Cinsiyet	f	%
Kadın	77	37.9
Erkek	126	62.1

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan hizmet sektörü çalışanlarının % 37.9'unun kadın, % 62.1'inin erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 2

Araştırmaya Katılanların Mesleki Kıdemleriyle İlgili Tanımlayıcı İstatistik Analizleri

Mesleki Kıdem	f	%
1-5	48	23.6
6-10	42	20.7
11-15	44	21.7
16-20	40	19.7
21 ve üzeri	29	14.3

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan hizmet işletmesi çalışanlarının % 23.6'sının 1-5 yıl arası, % 20.7'sinin 6-10 yıl arası, % 21.7'sinin 11-15 yıl arası, % 19.7'sinin 16-20 yıl arası, % 14.3'ünün ise 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Surucu, Maslakci ve Sesen (2020) tarafından geçerliği ve güvenilirliği yapılmış olan Zorunlu Vatandaşlık Davranışı Ölçeği kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda [Kaiser-Meyer-Olkin (KMO=.870), Bartlett testi ($x^2=769.378$; $sd=287$ ($p=.000$))] ölçeğin yapı geçerliğinin uygun olduğu görülmüştür. Araştırmacı tarafından yapılan analizlerde ölçeğin, toplam varyansın 62.52'sini açıkladığı; Cronbach alfa değerinin ise 0.84 olduğu görülmüştür. Bu analizler dikkate alındığında ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu görülmektedir.

Araştırmada kullanılan ikinci ölçek Caner (2019) tarafından kullanılan ve araştırmacı tarafından alana uyarlanan Çalışan Motivasyonu Ölçeği'dir. Araştırmacı tarafından açılımlayıcı faktör analizi sonucunda iki faktörlü bir yapının ortaya çıktığı görülmektedir. Yapılan analizler sonucunda [Kaiser-Meyer-Olkin (KMO=.91), Bartlett testi ($x^2=2290.804$; $sd=78$ ($p=.000$))] ölçeğin yapı geçerliğinin uygun olduğu görülmüştür. Ölçek, toplam varyansın 72.49'unu açıklamaktadır. Yapılan analizlerde ölçeğin Cronbach Alpha değerinin ise 0.94 olduğu görülmüştür. Yukarıdaki verilerden de anlaşılacağı üzere ölçek, geçerli ve güvenilir bir ölçektir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veri analizine başlamadan önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla ölçeğin basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Yapılan analiz sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Alanyazında çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında değişmesi gerektiği belirtilmektedir (Şencan, 2005).

Tablo 3

Ölçeğe Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Boyutlar	Çarpıklık	Basıklık
Zorunlu Vatandaşlık	-,242	-,087
Temel İhtiyaç	-,672	,892
Başarı	-,545	,459

Araştırmanın analiz kısmından anlaşılacağı üzere veriler normal dağılım gösterdiği için araştırmada parametrik testler uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen verilere tanımlayıcı istatistiksel analizler, t-testi ve ANOVA istatistiksel analizleri yapılmıştır.

Araştırma Etiği

Araştırma için Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu 18.09.2020 tarih, 02 numaralı toplantısında (Başvuru Protokol Numarası: 2020/54) araştırmanın bilimsel etik kurallara uygun olduğu kararı verilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Tablo 4
Zorunlu Vatandaşlık ölçeğine Ait Tanımlayıcı İstatistik Analizleri

Ölçek Maddeleri	\bar{x}	ss
Madde 3	4.16	.93
Madde 5	4.14	.94
Madde 4	4.09	.92
Madde 2	4.06	1.02
Madde 1	4.01	1.00

Tablo 4'te görüldüğü üzere hizmet çalışanları görevlerini yaparken ekstra çaba harcamaları için, normal işlerinin dışında amirine yardım etme konusunda, çalışanlarının işlerine yardımcı olma konusunda, ekstra sürelerde çalışma, ekstra faaliyetlerde bulunma konusunda kendilerinden beklenti içerisinde olduğunu ifade etmektedirler.

Tablo 5
Temel İhtiyaç Boyutuna Ait Tanımlayıcı İstatistik Analizleri

Maddeler	\bar{x}	ss
Madde 4	1.88	1.00
Madde 5	1.87	1.03
Madde 6	1.85	1.04
Madde 2	1.84	.99
Madde 1	1.82	1.00
Madde 7	1.82	1.00
Madde 8	1.82	1.02
Madde 3	1.80	1.00

Tablo 5 incelendiğinde zorunlu vatandaşlık davranışlarına maruz kalan hizmet çalışanları iş güvenliğinin, çalışma saatleri dışında yapılan aktivitelerin, bölümler arası ve iş arkadaşları arasındaki iletişimin, ek gelir olarak döner sermaye ödemesinin, statüye göre kazandıkları ücretlerin, üstlerinden önemsenmenin, önemli bir unvan ve cazip bir işe sahip olmanın, iş güvencelerinin olmasının motivasyonlarını arttırmadığını belirtmektedirler.

Tablo 6
Başarı Boyutuna Ait Tanımlayıcı İstatistik Analizleri

Maddeler	\bar{x}	ss
Madde10	1.89	1.01
Madde 9	1.87	.97
Madde 12	1.87	1.02
Madde 11	1.86	1.03
Madde 13	1.84	1.02

Tablo 6'ya göre zorunlu vatandaşlık davranışlarına maruz kalan hizmet çalışanları, fiziksel şartların iyi seviyede olması, işyerinde görülen saygı ve değer, terfi edebilme olanağı, kurumun hakkaniyetli davranması, kararların yeterli donanımına sahip olmayan kişilerin katılımıyla alınma durumlarının motivasyonlarını arttırmadığını belirtmektedirler.

Tablo 7
Zorunlu Vatandaşlığın Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	t	df	p
Kadın	77	17,34	3,09	.554	201	.58
Erkek	126	17,08	3,31			

Tablo 7 incelendiğinde hizmet çalışanlarının cinsiyetleriyle zorunlu vatandaşlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Tablo 8
Çalışan Motivasyonu Ölçeğindeki Faktörlere İlişkin Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	t	df	p
Temel İhtiyaç	Kadın	77	13,19	5,82	.116	201	.908
	Erkek	126	13,09	6,18			
Başarı	Kadın	77	7,75	3,59	.365	201	.701
	Erkek	126	7,94	3,71			

Tablo 8 incelendiğinde hizmet çalışanlarının cinsiyetleri ile çalışan motivasyonu ölçeğinde yer alan boyutlar arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Tablo 9
Hizmet Yöneticilerinin Mesleki Kıdemleri ile Zorunlu Vatandaşlık ile ilgili Düşünceleri Arasındaki ANOVA Analizleri

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	34.793	4	8.698	.832	.506
Gruplar içi	2069.561	198	10.452		
Toplam	2104.353	202			

Tablo 9 incelendiğinde hizmet çalışanlarının mesleki kıdemleri ile zorunlu vatandaşlık ölçeğinde yer alan maddeler arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Tablo 10
Hizmet Yöneticilerinin Mesleki Kıdemleri ile Çalışan Motivasyonu Ölçeği Faktörleri Arasındaki ANOVA Analizleri

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Temel İhtiyaç	Gruplar arası	186.198	4	46.549	1.284	.277	
	Gruplar içi	7176.501	198	36.245			
	Toplam	7362.699	202				
Başarı	Gruplar arası	138.613	4	34.653	2.669	.033	A-B
	Gruplar içi	2570.285	198	12.981			
	Toplam	2708.899	202				

A: 1-5; B: 6-10; C: 11-15; D: 16 ve üzeri

Tablo 10 incelendiğinde hizmet çalışanlarının mesleki kıdemleri ile çalışan motivasyonu ölçeğinde yer alan temel ihtiyaç boyutu ($F=0.277$; $p>05$) arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Hizmet çalışanlarının mesleki kıdemleri ile başarı boyutu ($F=2.669$; $p<.05$) arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Farklılığın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre 1-5 yıl arasında hizmet sektöründe çalışanlar, 6-10 arası hizmet sektöründe çalışanlara göre çalışanlar için saygı ve sevginin, çalışma ortamının, kurum içi hakkaniyet kavramının, kurumda terfi edebilme olanağının olmasının önemli olduğunu ifade etmektedirler.

Tablo 11

Hizmet Çalışanlarının Zorunlu Vatandaşlık ve Çalışan Motivasyonu Arasındaki İlişki

	Zorunlu Vatandaşlık	Temel İhtiyaç	Başarı
Zorunlu Vatandaşlık	1		
Temel İhtiyaç	-.725**	1	
Başarı	-.726**	.691**	1

** $p < 0.01$ anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı

Hizmet çalışanlarının zorunlu vatandaşlık ile ilgili görüşleriyle Çalışan Motivasyonu ölçeğinde yer alan temel ihtiyaç ve başarı boyutlarındaki görüşleri arasında negatif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Zorunlu vatandaşlık davranışlarına maruz kalan hizmet çalışanları, işletmelerindeki yöneticilerin kendilerinden ekstra çaba beklediklerini vurgulamaktadırlar. Ayrıca kendi görevi dışındaki işlere dâhil olmalarını ve diğer personellere yardımcı olmaları konusunda kendilerine psikolojik baskı uygulandığını ifade etmektedirler. Zorunlu vatandaşlık davranışlarına maruz kalan hizmet çalışanları iş güvenliğinin, sosyal faaliyetlerin, çalışanlar arası ilişkinin, ek gelirin, bir unvana ve cazip bir işe sahip olmanın, iş güvencesinin, çalışma ortamındaki fiziksel ortamın, diğer insanlar tarafından gösterilen saygının ve değer görmenin, kurumda terfi edebilme olanağının olmasının, hakkaniyetli ve adilane bir çalışma ortamının olmasının motivasyonlarını arttırmadığını vurgulamaktadırlar. “Bu yüzden birçok işletmede karmaşıklık ve belirsizlik vardır” (Gözen, 2019). “İşletmelerin bu konularda doğru karar alabilmesi işletmelerin geleceğini etkiler.” (Çetinkaya ve Gülbahar, 2019). Hizmet çalışanlarının cinsiyetleriyle, zorunlu vatandaşlık düzeyleri ile çalışan motivasyonu ölçeğinde yer alan boyutlar arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Yani hizmet sektöründe kadın ve erkek çalışanlarının cinsiyetleri ile motivasyon ve zorunlu vatandaşlık düşünceleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Hizmet çalışanlarının mesleki kıdemleri ile zorunlu vatandaşlık ölçeğinde yer alan maddeler arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Hizmet çalışanlarının mesleki kıdemleri ile başarı boyutu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. 1-5 yıl arasında hizmet sektöründe çalışanlar, 6-10 arası hizmet sektöründe çalışanlara göre çalışanlar için saygı ve sevginin, çalışma ortamının, kurum içi hakkaniyet kavramının, kurumda terfi edebilme olanağının olmasının önemli olduğunu ifade etmektedirler. Hizmet çalışanları zorunlu vatandaşlık düzeylerinin artması halinde motivasyonlarının azalacağını düşünmektedir. Araştırma bulgularıyla benzer şekilde, Topcu, Beğenirbaş ve Turgut (2017) yaptıkları çalışmada zorunlu örgütsel vatandaşlık davranışının çalışanların performansları üzerinde olumsuz bir etkisinin olduğu ifade etmişlerdir. Türkçe alan yazına bakıldığında araştırma konuları olan zorunlu vatandaşlık ve çalışan motivasyonunun birlikte ele alındığı çalışmaların kısıtlı olduğu görülmektedir. Farklı çalışmalarda örgütsel vatandaşlığın çalışan motivasyonunu olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Avcu, 2016; Gürbüz ve Yüksel, 2008; Köprülü, 2011).

Sonuç olarak örgütsel vatandaşlık çalışanların isteyerek ve severek yaptığı işler olurken zorunlu vatandaşlık çalışanlara psikolojik ve fizyolojik zararları olan bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. İşletmelerin bu olumsuz durumun farkına vararak gerekli önlemleri alması önerilir. İşletme çalışanlarının motivasyonlarının düşmesine sebep olan bu olumsuz uygulamaları engellenerek çalışan motivasyonunu üst seviyelerde tutmanın işletme açısından hayati önemi olduğu görülmektedir. Ayrıca bu çalışma bulgularının zaman kısıtının olması ve daha fazla çalışana ulaşamaması gibi eksik kısımlarında giderilmesiyle farklı bulgulara rastlanabileceği düşünülmektedir. Özellikle işletme yöneticilerinde zorunlu vatandaşlık davranışlarından kaçınmalarının önemini anlamaları gerekmektedir. Çünkü çalışanların motive olması ve işine bağlı kalması işletmelerin sürdürülebilir bir rekabet üstünlüğü elde etmesini sağlayacak faktörlerin başında gelmektedir. İşletmeler örgüt kültürünü oluştururken çalışmada ele alınan konulara dikkat etmesi gerekmektedir.

Yazarların Katkı Oranı

Çalışma tek yazarlı olduğu için yazarın katkı oranı %100'dür.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum yoktur.

Kaynaklar

- Ahmadian, S., Sesen, H. and Soran, S. (2017). Expanding the boundaries of compulsory citizenship behavior: Its impact on some organizational outputs. *Business and Economic Horizons*, 13(1232-2017-2407), 110-118.
- Alkan, S. E. and Turgut, T. (2015). A research about the relationship of psychological safety and organizational politics perception with compulsory citizenship behavior and the pressures behind compulsory citizenship behavior. *Research Journal of Business and Management*, 2(2), 185-203.
- Aslan, Ş. ve Özen, M. Y. (2019). Örgütsel vatandaşlık davranışından zorunlu vatandaşlık davranışına. *2nd International Congress On New Horizons In Education and Social Sciences (ICES - 2019) Proceedings*, 682-689.
- Avcu, M. S. (2016). *Stratejik yönetim süreçlerinin örgütsel vatandaşlık ve çalışan performansı üzerine etkileri ve Atatürk Havaalanı ofis çalışanları örneği*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Caner, Z. (2019). *İnsan kaynakları yönetiminde örgütsel bağlılık ile çalışan motivasyonu arasındaki ilişki: Kamu hastaneleri örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çetinkaya, F. F. ve Gülbahar, O. (2019). Stratejik yönetim ve inovasyon ilişkisi: KOBİ'ler üzerine bir araştırma. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 349-367.
- Doğan, E. (2019). *İstismarcı yönetim algısının zorunlu vatandaşlık davranışlarına etkisinde kariyerizmin moderatör etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gebze Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmit.
- Eriş, H. ve Özgül, E. S. (2020). Özel hastane personelinin motivasyonunu etkileyen faktörler. *Sosyal Araştırmalar ve Yönetim Dergisi*, (1), 1-8.
- Gözen, M. (2019). Şirket değerlemesine kuramsal açıdan genel bir bakış. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 198-219.
- Gürbüz, S. ve Yüksel, M. (2008). Çalışma ortamında duygusal zekâ: İş performansı, iş tatmini, örgütsel vatandaşlık davranışı ve bazı demografik özelliklerle ilişkisi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(2), 174-190.
- Gürsoy, A. ve Köksal, K. (2019). Okul yöneticilerinin iletişim stili, öğretmenlerin zorunlu vatandaşlık davranışı algısını etkiler mi?. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 389-404.
- İnce, C. ve Korkmaz, A. (2020). Beden dili iletişimi ile işgören motivasyonu arasındaki ilişki; bişkek otellerinde bir araştırma. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 432-463.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Koçak, D. (2018). Kişi-örgüt uyumu, zorunlu örgütsel vatandaşlık davranışı ve lider-üye etkileşimi ilişkisi. *Journal of Graduate School of Social Sciences*, 22(3), 1487-1508.
- Koçak, D., Kerse, G. ve Yücel, İ. (2019). Örgütsel vatandaşlığın zorunlu olması iş tatminini etkiler mi? İş stresi bağlamında bir inceleme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 547-560.
- Köprülü, T. S. (2011). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile motivasyonları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, Z. ve Doğuç, E. (2020). Hastanelerde performans değerlendirme sisteminin çalışan motivasyonuna etkileri hakkında çalışan görüşleri (Çankaya İlçesi Örneği). *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 519-536.
- Sürücü, L., Maşlakçı, A. ve Sesen, H. (2020). Zorunlu vatandaşlık davranışı ölçeğinin türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Business and Economics Research Journal*, 11(2), 571-579.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Topcu, M. K., Beğenirbaş, M. ve Turgut, E. (2017). Örgütsel sinizm, zorunlu örgütsel vatandaşlık davranışları ve iş tatmininin bireysel iş performansına etkilerinin belirlenmesine yönelik imalat sanayide bir uygulama. *Yönetim ve Ekonomi*, 24(2), 505.
- Vigoda-Gadot, E. (2007). Redrawing the boundaries of OCB? An empirical examination of compulsory extra-role behavior in the workplace. *Journal of Business and Psychology*, 21(3), 377-405.
- Yakın, B. ve Sökmen, A. (2018). Sosyal kaytarmanın örgütsel sinizme etkisinde zorunlu vatandaşlık davranışının aracılık rolü: Sosyal ağ gruplarında bir araştırma. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 399-416.
- Yıldız, B. ve Arda, Ö. A. (2018). İyi bir asker mi? İyi bir illüzyonist mi? Kariyerizm ile zorunlu vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkide işten ayrılma niyetinin rolü. *Business & Economics Research Journal*, 9(1), 151-167.

Extended Abstract

Introduction

Compulsory citizenship behaviors will reduce the motivation of employees and cause them to hinder even their primary job-related duties. The fact that businesses learn what motivates their employees and understand in a long process reveals the importance of employee motivation. Based on the assumption that each employee has a different source of motivation; Employee's job-related expectation, the rewards to be gained as a result of the work or the motivation of the work environment were expressed as factors that motivate the employees. In addition, motivation of employees also affects their personal development and their level of development in technical issues related to work (Eriş and Özdil, 2020; İnce and Korkmaz, 2020; Öztürk and Doğuç, 2020). There are three different sources of motivation. economic sources of motivation; wages and economic rewards, security, profit sharing and various social benefits. Psychology and social motivation sources; obtaining status within the business, various social activities and similar social resources. Organizational and managerial sources of motivation; unity of purpose, giving authority and responsibility, providing opportunities for personal development, positive communication in the work environment, improving business designs and working conditions (Caner, 2019). In this context, businesses have to find ways to avoid compulsory citizenship behaviors in order to increase or at least not reduce the motivation of their employees. In today's world, businesses can achieve a sustainable competitive advantage as a strategic management method only if their employees show superior performance. Therefore, while making the strategic plans of the enterprise, it is desired to make the organizational citizenship behaviors widespread and to increase the motivation of the employees, perhaps without realizing it, a compulsory citizenship situation may be caused. Recognizing this destructive and negative situation, taking the necessary measures is vital for businesses.

Method

In this study using the relational screening model, the relationship between more than one variable with the relational screening model is revealed (Karasar, 2011). In the study, it was tried to determine the relationships between the opinions of employees in five-star hotel businesses and the variables. The universe of the research consists of employees in five-star hotel establishments operating in the Mediterranean Region. The sample group of the study consists of 21 employees of five-star hotel businesses operating in the Mediterranean Region. The Compulsory Citizenship Behavior Scale, which was validated and reliable by Surucu, Maslakci and Sesen (2020), was used in the study. The second scale used in the study is the Employee Motivation Scale used by Caner (2019) and adapted to the field by the researcher. Before starting the data analysis in the study, the kurtosis and skewness values of the scale were examined in order to determine whether the data showed normal distribution. As a result of the analysis, it was seen that the data showed a normal distribution. In the literature, it is stated that skewness and kurtosis values should vary between -2 and +2 (Şencan, 2005). Since the data showed normal distribution, parametric tests were used in the study. Descriptive statistical analyzes, t-test and ANOVA statistical analyzes were performed on the data obtained in the study.

Findings

As can be seen in Table 3, service employees express that they expect them to spend extra effort while performing their duties, to help their supervisor outside of their normal job, to help their employees with their work, to work for extra hours, to perform extra activities. When Table 4 is examined, service employees who are exposed to compulsory citizenship behaviors have an important title and an attractive job, their job security, activities carried out outside of working hours, communication between departments and colleagues, the payment of revolving funds as additional

income, the wages they earn according to their status, being cared for by their superiors. They state that being and having job security does not increase their motivation. According to Table 5, service employees who are subjected to compulsory citizenship behaviors state that the physical conditions, respect and value in the workplace, the opportunity to be promoted, the fairness of the institution, and the participation of people who do not have sufficient equipment do not increase their motivation. and there is no significant difference between employee motivation. It is seen that there is a significant difference between the professional seniority of service employees and the success dimension ($F = 2.669$; $p < .05$).

Conclusion

Service employees who are exposed to compulsory citizenship behaviors emphasize that managers in their businesses expect extra effort from them. They also state that psychological pressure is exerted on them to get involved in jobs outside of their duties and to help other staff. Service employees who are exposed to compulsory citizenship behaviors, work safety, social activities, relationship between employees, additional income, having a title and an attractive job, job security, physical environment in the working environment, respect and appreciation by other people, and the opportunity to be promoted in the institution. They emphasize that having a fair and fair working environment does not increase their motivation. "Therefore, there is complexity and uncertainty in many businesses" (Gözen, 2019). "The ability of businesses to make the right decisions on these issues affects the future of businesses." (Çetinkaya and Gülbahar, 2019). There is no significant relationship between the gender of service workers, their compulsory citizenship levels and the dimensions in the employee motivation scale. In other words, there is no meaningful relationship between the gender of female and male employees in the service sector and their motivation and compulsory citizenship thoughts. There is no significant relationship between the professional seniority of service employees and the items in the compulsory citizenship scale. It is seen that there is a significant relationship between the professional seniority of service employees and their success dimension. Those who work in the service sector between 1-5 years express that it is important for employees who work in the service sector between 6-10 years to have respect and love, the working environment, the concept of in-house equity, and the opportunity to be promoted in the institution. Service employees think that if their level of compulsory citizenship increases, their motivation will decrease. Similar to the research findings, Topcu, Misafirirbaş, and Turgut (2017) stated in their study that compulsory organizational citizenship behavior had a negative effect on the performance of employees. When the Turkish literature is examined, it is seen that there are limited studies on compulsory citizenship and employee motivation. In different studies, it is seen that organizational citizenship positively affects employee motivation (Avcu, 2016; Gürbüz & Yüksel, 2008; Köprülü, 2011). As a result, while organizational citizenship is the work that employees do willingly and fondly, compulsory citizenship emerges as a situation that has psychological and physiological damages to employees. It is recommended that businesses become aware of this negative situation and take necessary measures. It is seen that keeping employee motivation at high levels by preventing these negative practices that cause the motivation of employees to decrease is vital for the business. In addition, it is thought that different findings may be encountered by eliminating the missing parts of the findings of this study, such as the time limitation and the inability to reach more employees.

Ek: Makalede Kullanılan Ölçekler

Zorunlu Vatandaşlık Davranışı Ölçeği		1	2	3	4	5
	1.Çalıştığım yerdeki yöneticiler, çalışanlarına resmi görevlerinin dışında ekstra faaliyetlerde bulunmaları için baskı uygular.					
	2.Çalıştığım yerde herhangi bir resmi ödül olmadan, normal çalışmam gereken sürelerin dışında ekstra sürelerde çalışmak için sosyal bir baskı vardır.					
	3.Görevimi yaparken, resmi işlerimin dışında ekstra çaba harcamam için bir beklenti olduğumu hissediyorum.					
	4.Yeterli zamanım ya da enerjim olmadığında bile, kendi işlerimin dışında benden diğer çalışanların işlerine de yardımcı olmam konusunda bir baskı olduğumu hissediyorum.					
	5.İsteğim olmamasına karşın, normal yapmam gereken işlerin dışında, amirime yardım etmem konusunda üzerimde bir baskı olduğumu hissediyorum.					
Çalışan Motivasyonu Ölçeği		1	2	3	4	5
Temel İhtiyaç	1. Mesleki statüme göre kazandığım ücret yeterlidir.					
	2. ek gelir olarak öner sermaye ödemesi çalışma motivasyonumu artırır.					
	3.İş güvencemin olması motivasyonumu artırır.					
	4.Çalışma ortamında iş güvenliğine önem verilmesi motivasyonumu artırır.					
	5.Üst kademe yöneticilerin, çalışma saatleri dışında sosyal toplantıları (spor, eğlence, piknik vb.) destekleyerek çalışanlarla daha yakından ilgilenmesi motivasyonumu artırır.					
	6.Bölümler arası ve iş arkadaşları arasındaki iletişimin varlığı motive edici bir faktördür.					
	7.Çalışanların görüş ve önerilerinin, üstlerince önemsenmesi motive edici bir faktördür.					
	8.Ücreti düşük olsa bile kurumda önemli bir unvana ve cazip bir işe sahip olmak; kuruma olan aidiyeti pekiştirerek statüsü düşük olup daha yüksek ücretli bir işten daha motive edicidir.					
Başarı	9.İşyerindeki itibar ve diğer insanlardan görülen saygı ve değer çalışanlar için önemli bir motivasyon kaynağıdır.					
	10.Çalışma ortamındaki (ısıtma, havalandırma, aydınlanma) fiziksel şartların iyi seviyede olması motivasyonumu artırır.					
	11.Kurumda, kurallarının hakkaniyetli ve adilane bir biçimde tüm çalışanlara uygulanması çalışan motivasyonunu artırır.					
	12. Başarılı olan personelin çalıştığı kurumda terfi edebilme olanağına sahip olması çalışan motivasyonunu olumlu etkiler					
	13.Kararlar, kendi alanında yeterli donanıma sahip kişilerin katılımı ile alınmalıdır.					

1: Kesinlikle Katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Orta Düzeyde Katılıyorum, 4: Katılıyorum, 5: Kesinlikle Katılıyorum.

Öğretmen Adaylarının Bilişsel Esneklik Düzeyleri ile Kültürel Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Akan Deniz YAZGAN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
akandeniz@hotmail.com
ORCID ID: 0000-0002-4607-6700

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.803469

Geliş Tarihi: 01.10.2020

Revize Tarihi: 10.02.2021

Kabul Tarihi: 09.03.2021

Atf Bilgisi

Yazgan, A. D. (2021). Öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri ile kültürel zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 212-231.

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, bilişsel esnekliğin yordanmasında kültürel zekânın ne düzeyde katkıda bulunduğunu belirlemektir. Bilişsel esneklik, öğretmenlerin sahip olması beklenen ve yetiştirecekleri öğrencilere de kazandırmaları istenen yeterlikler arasında bulunmaktadır. Kültürel zekâ ise; kültürel bilgi, farkındalık uygulamaları ve davranışsal beceri birikimine dayanan çok boyutlu bir yetkinlik olarak belirlenmektedir. Çalışma grubunu, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (ÇOMÜ) Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 260 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla Dennis ve Vander Wal (2010) tarafından geliştirilip; Sapmaz ve Doğan (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Bilişsel Esneklik Envanteri (BEE)" ve Ang vd. (2007) geliştirilip, Türkçe'ye uyarlaması İlhan ve Çetin (2014) tarafından yapılan "Kültürel Zekâ Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistikler (frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma) ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmada ulaşılan bulgulara göre, öğretmen adaylarının bilişsel esneklik ve kültürel zekâ düzeyleri yüksektir. Öğretmen adaylarının üst biliş ve motivasyon puanları bilişsel esneklik düzeyini olumlu yönde etkilerken, biliş ve davranış puanları etkilememektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının kültürel zekâ toplam puanları, bilişsel esneklik düzeylerini anlamlı olarak yordamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel esneklik, kültürel zekâ, öğretmen yetiştirme, öğretmen adayları.

Investigation of the Relationship Between Pre-service Teachers' Cognitive Flexibility Levels and Cultural Intelligence Levels

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine to what extent cultural intelligence contributes to the prediction of cognitive flexibility. The working group consists of 260 teacher candidates studying at Çanakkale Onsekiz Mart University Faculty of Education. "The Cognitive Flexibility Inventory (BEE)", developed by Dennis and Vander Wal (2010) and adapted into Turkish by Sapmaz and Doğan (2013); the "Cultural Intelligence Scale", developed by Ang et al. (2007) and adapted to Turkish by İlhan and Çetin (2014) was used to collect data in the study. Descriptive statistics (frequency, percentage, arithmetic mean and standard deviation) and multiple regression analysis were used in the analysis of the data obtained in the study. According to the findings of the study, the cognitive flexibility and cultural intelligence levels of the teacher candidates are high. While the metacognition and motivation scores of the teacher candidates positively affect the cognitive flexibility level, they do not affect the cognition and behavior scores. In addition, preservice teachers' cultural intelligence total scores significantly predicted their cognitive flexibility levels.

Keywords: Cognitive flexibility, cultural intelligence, teacher training, teacher candidates.

Giriş

İnsanoğlu dünyaya gözlerini açtığı andan itibaren sürekli olarak daha önce hiç karşılaşmadığı durumlarla karşılaşmakta ve bu yeni durumlara karşı bir davranış stratejisi belirlemek zorunda kalmaktadır. Bireyler bu durumlarla ilgili davranış stratejilerini belirlemeden önce, seçeneklerinin farkına vararak o durumla ilgili en doğru davranışın hangisi olduğuna karar verme süreci yaşamaktadır (Koşar, 2019). Birey davranışlarını yapmaya karar vermeden önce, farklı yolları bilmelidir. Belirli bir durumla ilgili yol haritası olan birey en doğru davranışı gören bireye göre daha fazla düşünüyor ve bilişsel çaba harcıyor demektir. Bu sayede, birey aynı anda farklı çözüm yolları geliştirebilir (Bilgin, 2009).

Bireyin genetik özellikleri ve kültürel geçmişi onun herhangi bir durumla ilgili nasıl davranacağı konusunda belirleyici olmaktadır. Yani herhangi bir durum karşısında her birey farklı bir şekilde davranabilmektedir (Sapmaz ve Doğan, 2013). Bireyler toplum içerisinde farklı sorunlarla karşılaşmakta ve bunları öğrenmiş olduğu becerilerle ya da bilişsel düşünce yapılarını kullanarak iki farklı şekilde çözmektedir (Peker ve Çukadar, 2016). Daha fazla bilişsel esneklik, çocuklukta daha iyi okuma becerileri, olumsuz yaşam olaylarına karşı daha yüksek direnç ve yetişkinlikte stres, yetişkinlikte daha yüksek yaratıcılık seviyeleri ve yaşlı bireylerde daha iyi yaşam kalitesi gibi yaşam boyu olumlu sonuçlarla ilişkilidir (Dajani ve Uddin, 2015). Bilişsel açıdan esnek bireylerin, alternatiflerin farkında, yeni ve zor durumlarla güçlü bir şekilde baş edebilecek, farklı düşünce ve fikirler üretebilecek ve yeni durumlara uyabilecek düzeyde olması beklenmektedir (Altunkol, 2011). Düşünce modları arasında geçiş yapma ve aynı anda birden çok kavramı dikkate alma yeteneği olarak ifade edilen bilişsel esneklik, öğrenmenin, dil gelişiminin, aritmetik becerilerin, kişilerarası iletişimin, iletişim öz yeterliğinin, girişkenliğin, yanıt vermenin, çoklu görev yapmanın, işbirliği yapma isteğinin, liderliğin, karar vermenin ve problem çözümlerinin hayati bir bileşeni olarak kabul edilebilir (Kercood, Lineweaver, Frank ve Fromm, 2017).

Bilişsel esneklik, öğretmenlerin sahip olması beklenen ve yetiştirecekleri öğrencilere de kazandırmaları istenen yeterlikler arasında bulunmaktadır (Kılıç ve Demir, 2012). Bilişsel esnekliğe sahip bireylerin; uyumlu ve olumlu tutumlar sergileme, dikkatli, çözümleyici ve değişikliklere açık olma, eş zamanlı olarak birden fazla görevi üstlenme, ani durumlar karşısında elindeki ipuçlarından yararlanma becerisine sahip olma gibi özellikleri ile öğretmenlerin sahip olması beklenen kendine güvenli bir tutum sergileme, arkadaşça davranma, öğrencileri birey olarak görme ve nezaketli, saygılı davranma, etkinliklere aktif olarak katılımlarını sağlama gibi özelliklerinin birbiri ile örtüştüğü görülmektedir (Kaptanbaş Gürbüz ve Sezgin Nartgün, 2018). Yaşar Ekici ve Balcı'nın (2019) ifadesiyle, öğretmenlik mesleği, doğrudan insanlarla etkileşimi içeren bir meslek olma özelliğiyle farklı insanlarla, mizaçlarla ve davranışlarla karşılaşma ihtimalinin en yüksek olduğu mesleklerdendir. Bundan dolayı, öğretmenlerin bu gibi farklı durumlara uyum sağlayabilmeleri ve seçenekler üretebilmeleri açısından bilişsel esneklik düzeylerinin yüksek olması önem taşımaktadır..

Çalışmanın diğer boyutunu kültürel zekâ oluşturmaktadır. Kültürel zekâ, 2000'li yılların başında tanımlanan görece olarak yeni bir kavramdır (Harrison ve Brower, 2011) ve herkesin sahip olduğu bir beceri olmasa da günümüz küresel toplumunda önemli bir beceri olarak kabul edilmektedir (Nilsson ve Truong, 2012). Alexandra, Ehrhart ve Randel'in (2021) ifadesiyle, kültürler arası bağlamlarda adaptasyon ve etkililikteki bireysel farklılıklar, işyerleri küreselleştikçe ve kültürel olarak daha farklı hale geldikçe akademisyenler ve uygulayıcılar arasında artan bir ilgi kazanmıştır. Dangmei'nin (2016) ifadesiyle, küreselleşme, farklı bireylerin bir araya gelmesine ve farklı kültürlerden bireylerin birbirleriyle etkileşime girmesine neden olmaktadır. Bu farklılıklar, yanlış anlaşılmalara neden olabilecek ve ayrıca etkisiz etkileşimlere ve örgütsel zararlara neden olabilecek kültürel engellere yol açabilmektedir.

Günümüzde, zekânın sadece sınıf içinde kalmadığı, daha büyük bir resmin parçası olduğu ve sosyal yönün (sosyal zekâ), duygusal yönün (duygusal zekâ) ve pratik zekânın yarattığı gerçek bir dünyaya ait olduğu evrensel olarak kabul edilmektedir (Ziyatdinova, 2017). Kültürel zekâ fikrinin arkasındaki itici soru şudur: Neden bazı insanlar görüşlerini ve davranışlarını kültürler arası olarak kolayca ve etkili bir şekilde uyarlarlar? (Van Dyne, Ang ve Livermore, 2010). Duygusal zekâsı yüksek bir kişi, bizi neyin insan yaptığını ve aynı zamanda her birimizi birbirimizden farklı kılan şeyleri kavrar. Kültürel zekâsı yüksek bir kişi, bir kişinin veya grubun davranışından bir şekilde tüm insanlar ve tüm gruplar için geçerli olan özellikleri, bu kişiye veya bu gruba özgü olanları ve ne evrensel ne de kendine özgü olanları anlayabilir. Bu iki kutup arasında uzanan uçsuz bucaksız alan kültürdür (Earley ve Mosakowski, 2004). Bununla birlikte, önceki araştırmalardan elde edilen kanıtlar, kültürel zekânın, genel zekâ ile ilişkili olmadığını, ancak duygusal zekâ ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır (Li, 2020).

Bu kapsamda, öğretmen adaylarının kültürel zekâ düzeylerinin, bilişsel esneklik düzeylerini yordayıp yordamadığı araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır. Araştırmada ortaya çıkan

bulguların eğitim politikalarına yön veren karar vericiler, konuya farklı açılardan ve bilimsel disiplinlerden bakmaya çalışan akademisyenler ve öğretim süreçlerini mükemmelleştirmeye çalışan öğretmenler için faydalı olacağı söylenebilir.

Araştırma problemini çözümlenmek için aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmaktadır:

1. Öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri
 - a. Alternatif
 - b. Kontrol boyutlarına göre nedir?
2. Öğretmen adaylarının kültürel zekâ düzeyleri,
 - a. Üstbiliş
 - b. Biliş
 - c. Motivasyon
 - d. Davranış boyutlarına göre nedir?
3. Öğretmen adaylarının kültürel zekâ düzeyleri toplam bilişsel esneklik puanlarına göre yordanmakta mıdır?

Bilişsel Esneklik

Bireylerin otomatik tepkilerini engelleyen ve mevcut durumu bağımsız olarak yönetme kapasitesi olarak görülen bilişsel esneklik, nöropsikolojik olarak yürütücü işlev olarak adlandırılan daha geniş bir yapının alt boyutu olarak görülmektedir (Gündüz, 2013). Yürütücü işlev, işlevleri başlatmak ve kontrol etmek için kullanılan genel bir terimdir ve genellikle insan beyninin frontal (ön) lob yapıları ile ilişkilidir (Memari, Ziaee, Shayestehfar, Ghanouni, Mansournia ve Moshayedi, 2013). Yürütücü işlevler, amaca yönelik eylemleri gerçekleştirmede yer alan çalışma belleği, ketleme ve bilişsel esneklik dâhil olmak üzere bilişsel becerileri tanımlar (Blair ve Peters, 2003).

Esneklik, insan bilişinin ve zekânın ayırt edici bir özelliği olarak kabul edilir ve zekâ ile yaratıcılığın ilk modellerinden bu yana bilinir (Ionescu, 2012). Bilişsel esneklik, bakış açılarını mekânsal veya kişilerarası olarak değiştirmek için kavramsal temsiller arasında geçiş yapma yeteneği ve olguları farklı bakış açılarından görebilme olarak ifade edilmektedir (Davidson, Amso, Anderson ve Diamond, 2006; Diamond, 2013; Knudsen, Lopez ve Archibald, 2018; Martin ve Anderson, 1998; Rathgeb-Schnierer ve Green, 2017; Stevens, 2009). Bu süreçler, bireyin olumsuz bir otomatik düşünceyi tanımlaması, bu düşünceyle çelişen kanıtlar üretmesi ve ardından durumu yorumlamanın daha uyarlanabilir veya yardımcı bir yolunu üretmesi gereken bilişsel yeniden yapılandırmanın başarılı bir şekilde uygulanması için önemli görünmektedir (Johnco, Wuthrich ve Rapee, 2014).

Martin ve Rubin (1995) aşağıdaki değişkenleri bilişsel esnekliğin nitelikleri olarak tanımlamışlardır:

- Seçenekler ve alternatifler konusunda farkındalık,
- Durumlara uyum sağlama isteği,
- Farklı durumların gereklerini karşılama için kişinin kendi esnek olma yeteneğine olan inancı.

Seçeneklerden haberdar olmak, bireylerin alternatif açıklamalar, hipotezler veya çözümler geliştirmesine olanak tanır (Ör: Zihinsel modeller), ve sahip oldukları seçenekler ne kadar fazlaysa, duruma en uygun olanı öngörebilir ve seçebilirler (Darabi, Hemphill, Nelson, Boulware ve Liang, 2010). Tüm organizmalar, hayatta kalmak için dinamik çevresel gerekliliklere uyum sağlamalıdır ve düşünce ve/veya tepki modellerini değiştirme yeteneği, bilişsel esnekliği karakterize eder (Powell ve Ragozzino, 2017). Bilişsel olarak esnek bireyler hızlıdır, sorumluluk sahibidir ve deneyimlediklerini anlamlandırabilirler (Çelikkaleli, 2014a). Ayrıca akademik, sosyal ve duygusal yeterlilik inançları daha yüksektir (Çelikkaleli, 2014b). Kolburan, Eken ve Akdeniz'in (2019) vurguladığı gibi, yapılan araştırmalarda bilişsel esnekliğin, daha yüksek hoşgörü, kavga ve saldırganlığa eğilimin az olması ve sözel saldırganlık; sosyal becerilerde yetkinlik inancı ve problem çözme becerisi; depresyon; bilişsel yetenekler; dil; aritmetik beceriler ve iş birliğine dayalı karar verme ile ilişkili olduğu ortaya konulmuştur.

Chieu'ye (2007) göre, bilişsel esneklik sıklıkla yapılandırmacı yazarlar tarafından dile getirilir ve bilişsel esnekliğin altında yatan pedagojik ilkeler, yapılandırmacılığın temel özelliklerini yansıtır. Cheng ve Koszalka'nın (2016) altını çizdiği gibi; Bilişsel Esneklik Teorisi, öğretim tasarımcıları ve deneyimli eğitimcilere, öğrencilerin kötü yapılandırılmış problemler için derin bilgi (ve uygulama) geliştirmede daha etkili bir şekilde ilgisini çekebilecek öğrenme ortamları ve senaryoları geliştirmek için bir çerçeve sağlar. Spiro, Coulson, Feltovich ve Anderson (1988, s. 641) kötü yapılandırılmışlığı şu anlama gelecek şekilde tanımlar: *"Birçok kavram (bağlamsal olarak etkileşimde bulunan) tipik bilgi uygulaması durumunda geçerlidir ve kombinasyon kalıpları aynı nominal tipteki vaka uygulamalarında tutarsızdır"*. Bu tür öğrenme ortamları oluşturmanın kilit noktaları şunları içerir: 1. Çoklu bilgi temsilini kullanmak; 2. Soyut kavramlarla bağlantılı birden çok durum kullanmak; 3. Vakalar arasında yeniden düzenleme, ayırıştırma ve bağlantı kurma ve 4. Alan karmaşıklığına erken giriş (Cheng ve Koszalka, 2016).

Spiro, Feltovich, Jacobson ve Coulson (1992), atıl bilginin o kadar katı olduğunu bulmuşlardır ki, bu şartlar altında öğrenciler bilgilerini yalnızca tanıdık bir ortamdaki benzer problemlere uygulayabilir, ancak farklı bağlamlar altındaki farklı problemlere uygulayamazlar. Coulson, Feltovich ve Spiro (1997) ve Feltovich, Spiro, Coulson ve Feltovich (1996), öğretmenlerin öğrencileri gerçek durumlardaki problemlerin çeşitli yönlerini ve çoklu bakış açılarını ele almaya teşvik etmelerini tavsiye ederler; birden çok pedagojik modelin, birden çok metafor ve analojinin ve aynı bilginin birden çok yorumunun kullanılmasını savunurlar. Bilişsel esneklik, bir öğrencinin parçalara ayrılmış öğretim eylemini, tutarlı bir zihinsel modele entegre etme yeteneğini etkileyecek bireysel bir farklılık gibi görünmektedir (Darabi, Hemphill, Nelson, Boulware ve Liang, 2010). Bireylerdeki öğrenme güçlüklerinden kurtulmak için, öğrenme süreçlerinde onlara daha fazla bilişsel esneklik aşılama gerekir (Spiro, Vispoel, Schmitz, Samarapungavan ve Boerger, 1987).

Kültürel Zekâ

Bir toplumun yaşam tarzı olarak nitelendirilen kültür, toplumdan edinilen bilgi, inanç, sanat, yasalar, gelenekler, alışkanlıklar ve yeteneklerden oluşan karmaşık bir bütündür (Göl ve Erkin, 2019). Kültür, belirli bir toplumda bireylerin davranışlarının tüm yönlerini etkilemektedir (De Mooij, 2011). Farklı ulusal kültürlerle maruz kalma, bir insanın o kültürün ürünlerine, normlarına, değerlerine ve varsayımlarına aşina olmasını sağlar (Crowne, 2008). On yıllardır, farklı disiplinlerden (ör: psikoloji, sosyoloji, yönetim, eğitim) araştırmacılar, belirli bireylerin neden diğerlerine göre küresel veya kültürel açıdan farklı durumlara daha zahmetsiz ve etkili bir şekilde uyum sağlayabileceklerini belirlemeye çalıştılar (Azevedo ve Shane, 2019).

Bireylerin kültürel açıdan farklı bir çevreyi anlama ve buna uyum sağlama kapasitelerinin önemli bileşenlerinden biri kültürel zekâdır. Kültürel zekâ, bireyin kültürel çeşitlilik ile tanımlanabilen durumlarda etkin bir şekilde iş görebilme kapasitesi olarak tanımlanmıştır (Ang ve diğerleri, 2007; Deng ve Gibson, 2008; Presbitero ve Quita, 2017). Küreselleşmenin farklı iş kollarına yansımaları, gözlemcilerin çalışanlardaki kültürel zekâyı artırma ihtiyacına dönük dikkatlerini yoğunlaştırmıştır (Alon ve Higgins, 2005). Küreselleşme bağlamında kültürel çeşitliliği incelemek ve anlamak; güncel ve aynı zamanda çok da karmaşık bir sorundur çünkü küreselleşme çok kültürlü etkileşimleri yoğunlaştırmakta, aynı zamanda gerginlik ve çatışmalar da yaratmaktadır (Brancu, Munteanu ve Golet, 2016).

Farklı zekâ biçimleri, son zamanlarda sayısız kuramsal tartışma ve ampirik araştırmanın konusu olmuştur (Petrovic, 2011). Psikoloji bilimi açısından bakıldığında zekâ; akıl yürütme yeteneği, merak, uyum, dikkat, problem çözme yeteneği, hafıza, yargılama veya bizi farklı kılan, karakterize eden belli yeteneklerin gösterilmesiyle ilgilidir ve aynı zamanda örgütsel, analitik ve görsel becerilerin gelişiminde önemli rol oynar (Pena-Acuna ve Pisonero, 2017). Ayrıca zekâyı olan ilginin artışı, bir kişinin kültürlerarası ortamlardaki kültürle ilişkili davranışları ayırt etme yeteneğini ölçebilecek bir zekâ konseptinin kavramsallaştırılmasını teşvik etti (Malek ve Budhwar, 2013). Kültürel zekâ; kültürel bilgi, farkındalık uygulamaları ve davranışsal beceri birikimine dayanan çok boyutlu bir yetkinliktir (Lorenz, Ramsey ve Richey, 2018; Thomas ve Inkson, 2004; Triandis, 2006). Azevedo ve Shane'e

(2019) göre, kültürel zekânın öncülleri; deneyime açıklık, dışa dönüklük ve vicdanlılık gibi kişilik özellikleri, esneklik/açıklık, duygusal esneklik, algısal keskinlik ve kişisel özerklik gibi kültürlerarası özellikler, iş gezileri, dış atamalar gibi işle ilgili deneyimler ve uluslararası veya kişisel amaçlı eğitimler gibi işle ilgili olmayan deneyimler de dahil olmak üzere uluslararası deneyimler (Ör: yurtdışı öğrenim deneyimi) olarak ifade edilmektedir.

Kültürel zekânın sonucu olarak kültürlerarası etkileşimin başarılı olması şu sonuçları doğurabilir:

- Bireyde iyi uyum sağlayabilirlik (zevk ve iyi oluş duygularında kendini gösterir),
- Diğer kültür üyeleri ile iyi ilişkiler geliştirmek ve sürdürmek
- Etkileşim hedeflerine ulaşmada başarı (Petrovic, 2011).

Thomas ve diğerlerine (2015) göre, kültürel zekâ duygusal zekâyla orta düzeyde ilişkili fakat duygusal zekâdan farklı bir zekâ türüdür. Kültürel zekâ aynı zamanda kültür şokuyla etkileşime girerek, onun psikolojik ve sosyo-kültürel uyuma olan etkisini azaltabilir (Presbítero, 2016).

Ang ve Van Dyne'e (2015) göre, kavram olarak kültürel zekâ, metabiliş, biliş ve motivasyon bileşenlerinin yanı sıra, çok kültürlü ilişkiler bağlamından dolayı birinin davranışına aktarılan etkileri ile vurgulanan, ruhsal, entelektüel yetenekleri analiz etme ve değerlendirme çabasıdır. Metabilişsel kültürel zekâ, başka kültürlerle ilgili bilgi ve bilgileri edinme ve anlama, bir kişinin kendi çokkültürlü deneyimini aydınlatma şeklini yansıtan zihinsel kapasiteyi yeniden üretir. Metabilişsel kültürel zekânın, çokkültürlü bir toplantı yaklaşımıyla ilgili stratejiler oluşturmak, ilk hipotez tarafsızlığının analiz ve değerlendirilmesine katkıda bulunmak ve stratejinin gerçek koşullara göre değiştirilmesi üzerinde büyük bir etkisi vardır. Bilişsel kültürel zekâ, diğer kültürlerden gelen normlar, uygulamalar, geleneklerle ilgili kişisel bilgi düzeyini ifade eder ve bireyin kendi kültürüyle diğer kültürler arasındaki farklılıkların/benzerliklerin anlaşılmasına katkıda bulunur. Motivasyonel kültürel zekâ, diğer kültürlerin belli özelliklerinin anlaşılmasıyla ilgili olarak bir kişinin gösterdiği ilgiyi yansıtır ve kültürlerarası ilişkiler düzeyiyle ilgili kişisel güvenin artmasına belirleyici bir katkısı vardır. Davranışsal kültürel zekâ, diğer kültürleri oluşturan, belirli sözel ve sözel olmayan davranışsal öğelere kişisel uyarlanma derecesini tanımlar. Bu tür bir kültürel zekâ seviyesinin yüksek olması, çokkültürlü bağlama uygun, hızlı bir reaksiyon sağlar (Ang ve Van Dyne, 2015). Kültürel zekâ çalışmaları, yalnızca performans değil aynı zamanda doyum üzerinde de etkilerin gözlemlendiği sonuçlar üretmektedir (Henderson, Stackman ve Lindekilde, 2018).

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmanın problem ve çözümünün açık bir şekilde ortaya koyulabilmesi için ilk olarak konuyla ilgili bilimsel alanyazın incelenmiştir. Bilimsel alanyazın taranması sürecinde araştırma konusuna benzer nitelikte daha önce yapılmış araştırmalar incelenmiştir. Bu araştırmalardan yola çıkılarak, araştırma problemi şekillendirilmeye çalışılmıştır. Bir sonraki aşamada ise, incelenen benzer nitelikteki araştırmaların amaçları, yöntemleri, sonuçları ve yararlandıkları kaynaklar incelenerek araştırmada nasıl bir yöntem izleneceği ve hangi kaynaklara ulaşılabileceği belirlenmiştir.

Araştırma Modeli

Çalışma nicel bir araştırmadır ve ilişkisel (korelasyonel) araştırma olarak tasarlanmıştır. Nicel araştırma, olguları açıklamak için istatistiğe dayalı matematiksel yöntemler kullanarak toplanan verilerin analizine dayanır (Aliaga ve Anderson, 2002). Creswell'in (2011) ifadesiyle, korelasyonel araştırma tasarımlarında, araştırmacılar, iki veya daha fazla değişken veya puan seti arasındaki ilişki derecesini tanımlamak ve ölçmek için ilişkisel istatistiklere başvurur. İlişkisel bir çalışmada, incelenen iki değişken temelde eşdeğerdir. Bununla birlikte, ilişkisel çalışmalar genellikle bir değişkeni yordayıcı değişken olarak ve ikinci değişkeni ölçüt değişkeni olarak tanımlar. Bu çalışmada da, ilk

önce kültürel zekâ ve bilişsel esneklik değişkenleri arasındaki ilişkiye bakılmış ve ilişkinin anlamlı olması doğrultusunda yordayıcı değişken olarak belirlenen kültürel zekâ düzeyinin, ölçüt değişkeni olarak belirlenen bilişsel esneklik düzeyi üzerinde etkisi olup olmadığı incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini ÇOMÜ Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde uygun örnekleme (convenience sampling) yöntemi tercih edilmiştir. Bu örnekleme yöntemiyle araştırmacılar, araştırmanın doğasına uygun ve katılıma istekli bireyleri çalışmaya dahil ederler. Bu kapsamda, araştırmacılar “kimin uygun olduğu, kimin ortam hakkında özel bir bilgiye sahip olduğu ve kimin bu rolde hizmet vermeye istekli olduğu” temelinde kararlar alırlar (Liamputtong, 2016). Örneklem büyüklüğü 260 katılımcıdan oluşmaktadır. Örneklem, İngilizce Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Japonca Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde örgün öğretim gören bireylerden oluşmaktadır.

Tablo 1

Örnekleme İlişkin Betimsel İstatistikler

		N	%
Cinsiyet	Kadın	187	71.9
	Erkek	73	28.1
	Toplam	100	100
Bölüm	İngilizce Öğretmenliği	28	10.8
	Fen Bilgisi Öğr.	83	31.9
	Sosyal Bilgiler Öğr.	46	17.7
	Japonca Öğr.	29	11.2
	Türkçe Öğr.	74	28.5
	Toplam	100	100

Tablo.1’de görüldüğü üzere çalışmaya toplam 260 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının %75.2’si (357 kişi) kadın, %24.8’ini (118 kişi) erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem alınan öğretmen adaylarının en fazla Fen Bilgisi Öğretmenliği (%31.9), en az ise İngilizce Öğretmenliği (%10.8) bölümlerinde öğrenim gördükleri anlaşılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın bu aşamasında, veri toplama sürecinde kullanılan ölçme araçlarının özellikleri açıklanmış; güvenirlik çalışmaları ve sonuçları belirtilmiştir. Çalışmanın veri toplama sürecinde Sapmaz ve Doğan (2013) tarafından geliştirilen Bilişsel Esneklik Envanteri ile İlhan ve Çetin (2014) tarafından Türkçe’ye uyarlanan Kültürel Zekâ Ölçeği kullanılmıştır. Alt başlıklarda her bir ölçme aracı ayrı ayrı ele alınarak açıklanmaktadır.

Bilişsel Esneklik Envanteri

Bilişsel Esneklik Envanteri-BEE (Cognitive Flexibility Inventory-CFI) Dennis ve Vander Wal (2010) tarafından geliştirilmiş; Sapmaz ve Doğan (2013) tarafından Türkçe’ye uyarlanarak geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçek “alternatifler” ve “kontrol” olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. “Alternatifler” boyutu 13 maddeden oluşmakta ve bireyin zor durumlara alternatif çözümler bulunabileceğine ya da yaşam durumları ve insan davranışlarına yönelik olarak alternatif açıklamaların olabileceğine yönelik maddelerden oluşmaktadır. “Kontrol” alt boyutu ise 7 maddeden oluşmakta ve zor durumların kontrol edilebileceğine yönelik ifadelerden oluşmaktadır. Envanterde, puanların yüksekliği bilişsel esnekliğin yüksek olduğuna işaret etmektedir.

Sapmaz ve Doğan (2013) tarafından Türkçe'ye çevrilen envantere, toplam puan açısından özgün form ile Türkçe form arasında .97 korelasyon elde edilmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmasında cronbach alpha güvenilirlik katsayıları ölçeğin tümü için .90; "alternatifler" alt boyutu için .90 ve "kontrol" alt boyutu için .84 olarak bulunmuştur (Sapmaz ve Doğan, 2013). Bu çalışmada gerçekleştirilen güvenilirlik sonuçları (cronbach alpha – iç tutarlık katsayısı) şu şekildedir: "alternatifler" alt boyutu için güvenilirlik katsayısı .88, "kontrol" alt boyutu için güvenilirlik katsayısı .84, ölçeğin toplamı için güvenilirlik katsayısı ise .89'dur. Bu değerler kapsamında, ölçme aracı güvenilirlidir.

Bilişsel Esneklik Envanterinin Değerlendirilmesi: BEE, 5'li likert tipinde bir ölçektir. "Kesinlikle katılmıyorum" (1), "Katılmıyorum" (2), "Ne katılıyorum ne katılmıyorum" (3), "Katılıyorum" (4), "Kesinlikle katılıyorum" (5) şeklinde puanlanmaktadır. Ölçeğin 2, 4, 7, 9, 11, 17. maddeleri tersten kodlanmaktadır. Ölçekten toplam bilişsel esneklik puanı, "alternatifler" alt boyutu puanı ve "kontrol" alt boyutu puanı olmak üzere üç farklı türde puan alınabilmektedir. Bilişsel esnekliği yüksek bireylerin özellikleri, kendi başına karar alabilme becerisi ve benlik saygısı yüksek, olaylara farklı açılardan bakabilen, içten denetimli, depresif düzeyi daha düşük ve iyimser olarak sıralanabilir (Sapmaz ve Doğan, 2013).

Kültürel Zekâ Ölçeği

Kültürel Zekâ Ölçeği Ang ve diğerleri (2007) tarafından bireylerin kültürel zekâlarını ortaya koymak amacıyla geliştirilmiş ve Türkçe'ye uyarlaması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları İlhan ve Çetin (2014) tarafından yapılmıştır. 5'li likert tipi bir derecelendirmeye sahip olan ölçekte 20 madde bulunmaktadır. Ölçek; Üst Biliş, Biliş, Motivasyon ve Davranış olarak adlandırılan 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bireylerin sahip olduğu kültürel bilgiler üzerinde kontrol sahibi olup olmamasını ve sahip olduğu kültürel bilgileri anlamada kullandığı zihinsel süreçleri yansıtan üst biliş alt boyutunda 4 madde bulunmaktadır. Örnek Madde: "*Kültürlerarası etkileşimlerde kullandığım kültürel bilgimin farkındayım.*" Bireylerin farklı kültürler hakkında sahip olduğu bilgileri yansıtan biliş alt boyutunda 6 madde bulunmaktadır. Örnek Madde: "*Diğer kültürlerin dini inançlarını ve kültürel değerlerini bilirim.*". Bireylerin farklı kültürlerden insanlarla etkileşime girme konusundaki ilgisini ve bu konudaki öz yeterlik inancını yansıtan motivasyon alt boyutunda 5 madde bulunmaktadır. Örnek Madde: "*Farklı kültürden insanlarla etkileşim kurmaktan zevk alırım.*". Bireylerin farklı kültürel geçmişe sahip insanlarla karşılaştığında uygun sözel ya da sözel olmayan davranışları sergileyebilme yeteneğini yansıtan davranış alt boyutunda 5 madde bulunmaktadır. Örnek Madde: "*Konuşma hızımı kültürlerarası etkileşimin gereklerine göre değiştirebilirim.*"

Ölçekte ters madde bulunmamakta; yüksek puan yüksek kültürel zekâ düzeyini temsil etmektedir. Kültürel Zekâ Ölçeği'nden yüksek puan alan bireylerin farklı kültürlerden insanlarla etkileşim halindeyken uygun davranışları sergileyebilme, kültürler arası etkileşimden hoşlanma, farklı kültürlerle etkileşime girme konusunda kendine güvenme, farklı kültürler hakkında bilgi edinme ve edindiği bilgileri etkileşimde bulunduğu kültürün gereklerine göre ayarlayabilme becerilerinin gelişmiş olduğu ifade edilmektedir. Kültürel Zekâ Ölçeği'nden düşük puan alan bireylerin ise, farklı kültürler hakkında bilgi edinme, kültürler arası farklılıklara uyum sağlama ve farklı kültürlerle etkileşime girme konularında isteksiz oldukları söylenebilir (Yaşar Ekici, 2017). İlhan ve Çetin (2014)'in çalışmalarında ölçme aracının güvenilirliği için iç tutarlık katsayısına bakılmıştır. Cronbach alfa katsayıları sırasıyla, .77 (üstbiliş), .79 (biliş), .75 (motivasyon) ve .71 (davranış) olup, ölçeğin tümüne yönelik güvenilirlik katsayısı .85'tir. Mevcut çalışmanın güvenilirlik incelemesi için de iç tutarlık katsayısına bakılmıştır. Üstbiliş boyutu için güvenilirlik katsayısı .80, biliş boyutu için güvenilirlik katsayısı .79, motivasyon boyutunun .81, davranış boyutunun .69, toplam ölçeğin .86'dır. Ölçme aracı güvenilirlidir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Nicel verilerin yorumlanmasında, farkın önemliliği için $p=0.5$ düzeyi aranmıştır. Birinci ve ikinci araştırma soruları için betimsel istatistik teknikleri kullanılmış; bu kapsamda frekans, yüzde,

aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Üçüncü araştırma sorusu için çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir.

Betimsel analizlerde katılımcıların düzeylerini belirlemek için puanlara yönelik şu aralıklar dikkate alınmaktadır: 1.00-1.49: Çok düşük düzey; 1.50-2.49: Düşük düzey; 2.50-3.49: Orta düzey; 3.50-4.49: Yüksek düzey; 4.50-5.00: Çok yüksek düzey.

Araştırma Etiği

Etik onay ve yazılı izin Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'ndan (07.09.2020 tarih ve 2020-31 sayılı) alınmış, araştırmanın tüm aşamalarında etik kurallara uyulmuştur. Araştırmaya katılanlar araştırmaya gönüllülük esasıyla katılmışlardır. Bu kapsamda öğrencilere araştırmanın amacı ve yöntemi tanıtılmış ve sözlü izinleri de alınmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmadan elde edilen nicel bulgular tablolaştırılarak sunulmuş ve bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

Öğretmen Adaylarının Bilişsel Esneklik Düzeylerine Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri tablolaştırılarak aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2

Katılımcıların Bilişsel Esneklik Düzeyleri

Boyut		Çok düşük	Düşük	Orta	Yüksek	Çok Yüksek	x	ss
Alternatif	f	1	3	10	189	57	4.14	.50
	%	0.4	1.2	3.8	72.7	21.9		
Kontrol	f	2	23	105	112	18	3.46	.69
	%	.8	8.8	40.4	43.1	6.9		
Bilişsel Esneklik Toplam	f	0.0	5	28	205	22	3.90	.48
	%	0.0	1.9	10.8	78.8	8.5		

Tablo 2.'de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri düşük ve çok yüksek skalasında dağılım göstermektedir. Katılımcıların bilişsel esneklik düzeyleri hem alt boyutlar altında hem de toplam ölçek puanı olarak incelenmektedir.

“Alternatif” alt boyutu incelendiğinde, katılımcıların ortalama puanlarının ($x=4.1$) yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların %3.8'i (10 katılımcı) orta, %72.7'si (189 katılımcı) yüksek, %21.9'u (57 katılımcı) çok yüksek düzeyde yer almaktadır. Yalnızca %1.2 oranında (3 katılımcı) düşük düzeyde ve %0.4 oranında (1 katılımcı) çok düşük düzeyde yer almaktadır ve bu bulgu, katılımcıların, zor durumlara alternatif çözümler bulunabileceği ya da yaşam durumları ve insan davranışlarına yönelik olarak alternatif açıklamalar ortaya koyabilme açısından istenilen düzeyde olmadıklarını ortaya koymaktadır. Bu bulgular ışığında, öğretmen adaylarının genel olarak “alternatif” alt boyutu açısından yüksek düzeyde oldukları söylenebilir.

“Kontrol” alt boyutuna bakıldığında, katılımcıların ortalama puanlarının ($x=3.46$) orta düzeyde olduğu görülmektedir. Katılımcıların %40.4'ü (105 katılımcı) orta, %43.1'i (112 katılımcı) yüksek, %6.9'u (18 katılımcı) çok yüksek düzeyde yer almaktadır. Katılımcıların %8.8'i (23 katılımcı) düşük, %0.8'i (2 katılımcı) çok düşük düzeyde yer almaktadır. Bu bulguya göre, düşük ve çok düşük puanlara sahip katılımcıların zor durumların kontrolü açısından zorluklar yaşadıkları ve istenilen düzeyde olmadıkları söylenebilir.

Toplam bilişsel esneklik düzeylerine bakıldığında, öğretmen adaylarının %1.9'u (5 kişi) düşük, % 10.8'i (28 kişi) orta, %78,8'i (205 kişi) yüksek, %8,5'i (22 kişi) ise çok yüksek düzeyde oldukları anlaşılmıştır. Öğretmen adaylarının bilişsel esneklik ortalama puanlarının ($x=3,9$) yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğretmen Adaylarının Kültürel Zekâ Düzeylerine Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının kültürel zekâ düzeyleri tablolastırılarak aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3

Katılımcıların Kültürel Zekâ Düzeyleri

Boyut		Çok düşük	Düşük	Orta	Yüksek	Çok Yüksek	x	ss
Üstbiliş	f	0,0	4	20	165	71	4,03	,60
	%	0,0	1,5	7,7	63,5	27,3		
Biliş	f	1	21	142	90	6	3,20	,60
	%	,4	8,1	54,6	34,6	2,3		
Motivasyon	f	0,0	4	68	128	60	3,90	,68
	%	0,0	1,5	26,2	49,2	23,1		
Davranış	f	1	8	87	143	21	3,66	,59
	%	,4	3,1	33,5	55,0	8,1		
Kültürel Zekâ	f	,0	2	91	162	5	3,66	,45
	%	0,0	,8	35,0	62,3	1,9		

Tablo 3.'te görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının kültürel zekâ düzeyleri düşük ve çok yüksek skalasında dağılım göstermektedir. Katılımcıların kültürel zekâ düzeyleri hem alt boyutlar altında hem de toplam ölçek puanı olarak incelenmektedir.

Üstbiliş alt boyutu incelendiğinde, katılımcıların ortalama puanlarının ($x=4.0$) yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların %7.7'si (20 katılımcı) orta, %63.5'i (165 katılımcı) yüksek, %27.3'ü (71 katılımcı) çok yüksek düzeyde yer almaktadır. Yalnızca %1.5 oranında (4 katılımcı) düşük düzeyde yer almaktadır ve bu katılımcıların, sahip oldukları kültürel bilgiler üzerinde kontrol sahibi olup olmamayı ve sahip oldukları kültürel bilgileri anlamada kullandıkları zihinsel süreçleri yansıtan üst biliş boyutunda istenilen düzeyde olmadıkları söylenebilir. Ulaşılan bulgulara göre, öğretmen adaylarının genel olarak üst biliş boyutuna ait puanlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Biliş alt boyutu incelendiğinde, katılımcıların ortalama puanlarının ($x=3.2$) orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların %54.6'sı (142 katılımcı) orta, %34.6'sı (90 katılımcı) yüksek, %2.3'ü (6 katılımcı) çok yüksek düzeyde yer almaktadır. Ayrıca, %8.1 oranında katılımcı (21 kişi) düşük düzeyde, 0.4 oranında katılımcı da (1 kişi) çok düşük düzeyde yer almaktadır ve bu katılımcıların, farklı kültürler hakkında sahip oldukları bilgileri yansıtan biliş boyutunda istenilen düzeyde olmadıkları söylenebilir. Ulaşılan bulgulara göre, öğretmen adaylarının genel olarak biliş boyutuna ait puanlarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Motivasyon alt boyutu incelendiğinde, katılımcıların ortalama puanlarının ($x=3.9$) yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların %26.2'si (69 katılımcı) orta, %55'i (143 katılımcı) yüksek, %23.1'i (60 katılımcı) çok yüksek düzeyde yer almaktadır. Ayrıca, %1.5 oranında katılımcı (4 kişi) düşük düzeyde yer almaktadır ve bu katılımcıların, farklı kültürlerden insanlarla etkileşime girme konusundaki ilgi ve bu konudaki öz yeterlik inancını yansıtan motivasyon boyutunda istenilen düzeyde olmadıkları söylenebilir. Ulaşılan bulgulara göre, öğretmen adaylarının genel olarak motivasyon boyutuna ait puanlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Davranış alt boyutu incelendiğinde, katılımcıların ortalama puanlarının ($x=3.7$) yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların %33.5'i (87 katılımcı) orta, %49.2'si (128 katılımcı) yüksek, %8.1'i (21 katılımcı) çok yüksek düzeyde yer almaktadır. Ayrıca, %3.1 oranında katılımcı (8 kişi) düşük düzeyde, %0.4 oranında katılımcı (1 kişi) çok düşük düzeyde yer almaktadır ve bu

katılımcıların, farklı kültürel geçmişe sahip insanlarla karşılaştığında uygun sözel ya da sözel olmayan davranışları sergileyebilme yeteneğini yansıtan davranış boyutunda istenilen düzeyde olmadıkları söylenebilir. Ulaşılan bulgulara göre, öğretmen adaylarının genel olarak davranış boyutuna ait puanlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Kültürel Zekâ Ölçeği, toplam puanlar üzerinden ele alındığında, katılımcıların ortalama puanlarının ($x=3.7$) yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Katılımcıların % 35.0'i (91 katılımcı) orta, %62.3'ü (162 katılımcı) yüksek, %1.9'u (5 katılımcı) çok yüksek düzeyde yer almaktadır. Bu bulguya dayanarak, öğretmen adaylarının kültürel zekâ düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğretmen Adaylarının Bilişsel Esneklik Düzeyleri ile Kültürel Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dönük Bulgular

Bu alt başlıkta öğretmen adaylarının kültürel zekâ düzeyleri önce Üst biliş, Biliş, Motivasyon ve Davranış alt boyutlarında tek tek; daha sonra ise toplam puan şeklinde ele alınarak bilişsel esneklik düzeyleri ile arasında bir ilişkinin olup olmadığı sunulmuştur. Yordama analizi her bir inceleme için 2 model altında ele alınmıştır.

Tablo 4

Kültürel Zekâ Düzeyinin Bilişsel Esneklik Düzeyini Yordamasına İlişkin Analiz Sonuçları

	Yordayıcı Değişken	B	Standart HataB	β	t	P*	İkili r	Kısmi R	
Model 1	Sabit	2,020	,218		9,277	,000			Çoklu R = ,53
	Üstbiliş	,257	,050	,319	5,136	,000*	,306	,274	$R^2 = ,28$
	Biliş	-,025	,048	-,032	-,525	,600	-,033	-,028	Ayarlanmış $R^2 = ,27$
	Motivasyon	,209	,046	,295	4,549	,000*	,274	,242	$F = 24,398$
	Davranış	,030	,048	,037	,622	,534	,039	,033	$p < 0,05$
Model 2	Sabit	2,106	,219		9,608	,000			Çoklu R = ,46
	Kültürel Zekâ	,491	,059	,457	8,247	,000*	,457	,457	$R^2 = ,21$ Ayarlanmış $R^2 = ,21$ $F = 68,006$ $p < 0,05$

* $p < 0,05$

Analize tabi tutulan ilk model, öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeylerini yordamada anlamlıdır [$R^2 = ,28$, Ayarlanmış $R^2 = ,27$, $F = 24,398$, $p < ,05$]. Öğretmen adaylarının üst biliş puanları, bilişsel esneklik puanlarını anlamlı olarak yordamaktadır ($\beta = ,319$, $p < ,05$). Biliş puanları, bilişsel esneklik puanlarını anlamlı olarak yordamamaktadır ($\beta = -,032$, $p > ,05$). Motivasyon puanları, bilişsel esneklik puanlarını anlamlı olarak yordamaktadır ($\beta = ,295$, $p < ,05$). Davranış puanları, bilişsel esneklik puanlarını anlamlı olarak yordamamaktadır ($\beta = ,037$, $p > ,05$). Bu sonuçlara göre, öğretmen adaylarının üst biliş ve motivasyon puanları bilişsel esneklik düzeyini olumlu yönde etkilerken, biliş ve davranış puanları etkilememektedir. Regresyon modeli denklemini aşağıdaki gibidir:

$$\text{Bilişsel Esneklik} = 2.020 + (.257 * \text{Üstbiliş}) + (.209 * \text{Motivasyon})$$

Analize dahil edilen ikinci model, öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeylerini yordamada anlamlıdır [$R^2 = ,21$, Ayarlanmış $R^2 = ,21$, $F = 68,006$, $p < ,05$]. Öğretmen adaylarının kültürel zekâ toplam puanları, bilişsel esneklik puanlarını anlamlı olarak yordamaktadır ($\beta = ,457$, $p < ,05$). Bu sonuca göre, öğretmen adaylarının kültürel zekâ toplam puanları, bilişsel esneklik düzeyini olumlu yönde etkilemektedir. Regresyon modeli denklemini aşağıdaki gibidir:

$$\text{Bilişsel Esneklik} = 2.106 + (.491 * \text{Kültürel Zekâ})$$

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın ilk bulgusuna göre, öğretmen adaylarının bilişsel düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu, Temel Eğitim Bölümü'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarıyla çalışan Esen Aygün (2018), öğretmenler ve Eğitim Fakültelerinin 4. sınıflarında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarıyla çalışan Çuhadaroğlu (2013) ve üstün zekâlılar öğretmenliği adaylarıyla çalışan Camcı Erdoğan'ın (2018) bulgularıyla uyusmaktadır. Bununla birlikte alt boyutlar açısından ele alındığında, alternatif alt boyutuna ait puanların kontrol boyutuna ait puanlardan daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusu, üstün zekâlılar öğretmen adaylarının alternatifler alt boyutu puanlarını ve kontrol alt boyutu puanlarını yüksek düzeyde bulan Camcı Erdoğan'ın (2018) bulgularıyla uyusmamaktadır. Olaylar karşısında alternatiflerin farkında olan bireyler, farkında olmayanlara göre bilişsel yönden daha esnekler ve bu bireyler başka insanların duygularının da farkındadırlar. Bilişsel esneklik düzeyinin yükselmesiyle olumlu yaşantıların daha fazla yaşanacağına ve bunun sonucunda bireyin yaşam doyumunun yüksek olacağına inanılmaktadır (Aydınay-Satan, 2014).

Bununla birlikte, zor durumlar karşısında kontrollü olmak ve bu durumlar üzerinde hakimiyetini korumak, yani "kontrol" boyutu açısından öğretmen adaylarının istenilen düzeyde olmadıkları anlaşılmaktadır. Eğitim-öğretim sürecinin verimliliği açısından öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeylerinin yüksek olması önemlidir çünkü ilerideki meslek hayatlarında öğrencilerin bilişsel esneklik kazanmalarında etkili bir aktör haline dönüşeceklerdir. Bu kapsamda, öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimleri boyunca bilişsel esneklik düzeylerini yükseltmek için, literatürde bilişsel esneklikle ilgili olduğu düşünülen eleştirel düşünme, problem çözme vb. becerileri kazandırmaya dönük ders içerikleri ve etkinliklere yer verilmeli; eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin bilişsel esneklik düzeyleri farklı araştırmalarla ortaya konulmalı ve politika yapıcılar tarafından bu bulgulara dayalı olarak üretilen sorun çözücü bakış açıları hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kendine yer bulmalıdır.

Araştırmada ulaşılan ikinci bulgu, öğretmen adaylarının kültürel zekâ düzeylerinin yüksek olmasıdır. Araştırmanın bu bulgusu, 241 Türkçe öğretmeni adayıyla çalışıp, kültürel zekâyâ ait puan ortalamalarını ortanın üstü olarak bulan İnan'ın (2017) bulgularıyla örtüşmektedir. Bununla birlikte, alt boyutlar açısından değerlendirildiğinde, biliş ve davranış puanlarının, üst biliş ve motivasyon puanlarının gerisinde olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu, çalışmasında biliş boyutunu en düşük ortalamaya sahip olarak ortaya çıkaran Koçak ve Özdemir'in (2016) bulgusuyla uyusmaktadır. Koçak ve Özdemir'in (2016) çalışmasında, öğretmen adayları kültürel zekâyâ ait boyutların üçünde (üst biliş, motivasyon ve davranış) oldukça yüksek, tek bir boyutta (biliş) ise orta düzeyde bir ortalamaya sahiptir. İlhan ve Çetin'in (2014b) çalışmasında da boyutlara ait ortalamaların büyükten küçüğe doğru üst biliş, motivasyon, davranış ve biliş şeklinde sıralandığı ortaya çıkmıştır.

Kültürel zekânın biliş boyutu, bireyin günlük deneyimler yardımıyla ya da formal eğitim yoluyla diğer kültürler hakkında edindiği bilgileri içerdiği ve bu bilgiler arasında diğer kültürlerin sosyal yapıları, ekonomik ve yasal sistemleri yer aldığı dikkate alındığında (Yaşar Ekici, 2017), öğretmen adaylarının diğer kültürler hakkında yeterli formal ve informal bilgiye sahip olmadığı söylenebilir. Kültürel zekânın davranış boyutunun, kişinin farklı kültürel geçmişe sahip bireylerle karşılaştığında uygun sözel ya da sözel olmayan davranışları sergileyebilmesi anlamına geldiği ve kültürel zekânın davranış boyutu gelişmiş olan bireylerin ses tonu ve konuşma hızı gibi sözel davranışlarıyla jest ve mimik gibi sözel olmayan davranışlarını etkileşimde buldukları kültürlerin gereklerine göre ayarlayabilme konusunda başarılı oldukları dikkate alındığında (Yaşar Ekici, 2017), öğretmen adaylarının buldukları çevre nedeniyle farklı kültürel arka plan değişkenlerine sahip bireylerle bir arada bulunmalarının bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olduğu ifade edilebilir. Kültürel zekânın geliştirilebilir bir zekâ türü olduğu düşünüldüğünde, öğretmen adaylarının ülkesinde ve dünyadaki farklı kültürel arka planlardan gelen bireyleri tanımaları, onlarla etkileşimde olmalarının önemi daha da artmaktadır. Aynı zamanda öğretmen adaylarının, gelecekteki meslek hayatlarında farklı etnik ve kültürel kökenlerden öğrencileri olacağı unutulmamalı; bu kapsamda hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında çok kültürlülük ve eğitimsel boyutu, "Eğitim Sosyolojisi" dersi

ötesinde ele alınmalıdır. Nitekim, Cırık (2008), çok kültürlü eğitime yönelik tanımlamalarda ortak kavramların, “insan haklarına saygı duyma, kültürel farklılıkları hoş karşılama, eğitimde fırsat eşitliği, kültürel çeşitliliği yansıtıcı eğitim ortamları düzenleme, farklı bakış açılarını ve fikirleri analiz etme” açısından birleştiğini ifade etmektedir. Bununla birlikte, Thomas ve Inkson (2005), kültürel zekânın geliştirilmesinde tecrübeye dayalı öğrenmenin daha etkin bir yöntem olduğunu belirtmiştir.

Araştırmada ulaşılan son bulguya göre, öğretmen adaylarının üst biliş ve motivasyon puanları, bilişsel esneklik düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir. Bir başka ifadeyle, diğer kişilerin kültürel tercihleri ile ilgili bilişsel farkındalık gösteren (üst biliş) ve kültürlerarası tecrübeler geçirme ve farklı kültürel ortamlara uyum sağlama noktasındaki iç motivasyonu ve öz yeterliliğe (motivasyon) sahip bireylerin bilişsel esneklik düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının kültürel zekâ toplam puanları, bilişsel esneklik puanlarını anlamlı olarak yordamaktadır ($\beta=.457$, $p<.05$). Bu sonuca göre, öğretmen adaylarının kültürel zekâ toplam puanları, bilişsel esneklik düzeyini olumlu yönde etkilemektedir. Bir başka ifadeyle, çevrelerinde yaşanan olaylar ve insanlar arasındaki karmaşık ilişkilerini anlama ve algılama açısından zengin insanlar (Yeşil, 2009), diğerlerine göre daha fazla bakış açılarını mekansal veya kişilerarası olarak değiştirmek için kavramsal temsiller arasında geçiş yapma yeteneğine ve olguları farklı bakış açılarından görebilme yeteneğine, yani daha üst düzey bilişsel esnekliğe sahiptirler denebilir.

Bu çalışmada ele alınan bilişsel esneklik ve kültürel zekâ değişkenlerinin her ikisi de, literatürde sıklıkla anılan (Barak ve Levenberg, 2016; Guzman, Durden, Taylor, Guzman ve Potthoff, 2016; Herrmann, 2015; SHRM Foundation, 2015; Willis, 2016) 21. Yüzyıl becerilerindedir. Dolayısıyla, nitelikli bir eğitim sisteminin Endüstri 4.0 döneminde üretmesi beklenen temel çıktılardandır. Bu kapsamda, özellikle bu öğrencileri yetiştirecek öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde, öğretmen adaylarının bu becerileri edinmesi kaçınılmaz bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Ders içerikleri, öğretme süreçleri ve yöntemlerinin bu ihtiyaç çerçevesinde yeniden ele alınması gerektiği söylenebilir. Medya sosyolojisinde sıklıkla kullanılan iki terim üzerinden örnek vermek gerekirse, eğer eğitim sistemimizde bu dönüşümler gerçekleştirilmezse Endüstri 4.0 toplumunda dijital yerliler, dijital göçmenlerin sınırlarının hayli ötesine geçecek ve geleceğin öğretmenleri sınıflarında öğrencilerine rol kaptıracaktır demektir. Bunun önüne geçebilmek için ise, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme sistemimizin revize edilmesi yaşamsal bir ihtiyaç olarak belirmektedir. Nitekim Yüsek Öğretim Kurulu'nun 18 Ağustos 2020 tarihinde açıklanan kararında (Anadolu Ajansı, 2020), öğretmenlik programlarının ders, müfredat ve kredilerinin belirlenmesinde Eğitim Fakülteleri'ne yönelik yetki devri bu açıdan olumlu bir adım olarak değerlendirilebilir.

Yazarların Katkı Oranı

Çalışma tek yazarlı olduğu için yazarın katkı oranı %100'dür.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum yoktur.

Kaynaklar

Alexandra, V., Ehrhart, K. H. and Randel, A. E. (2021). Cultural intelligence, perceived inclusion, and cultural diversity in Workgroups. *Personality and Individual Differences*, 168, 1-6.

Aliaga, M. and Gunderson, B. (2002). *Interactive statistics*. Thousand Oaks, Sage Publications: UK.

Alon, I. and Higgins, J. H. (2005). Global leadership success through emotional and cultural intelligence. *Business Horizons*, 48, 501-512.

- Anadolu Ajansı (2020). *YÖK Başkanı Sarac: Öğretmenlik programlarının ders, müfredat ve kredilerine yükseköğretim kurumları karar verecek*. 18 Ağustos 2020 tarihli haber. 20.08.2020 tarihinde <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/yok-baskani-sarac-ogretmenlik-programlarinin-ders-mufredat-ve-kredilerine-yuksekogretim-kurumlari-karar-verecek/1945375> web adresinden erişilmiştir.
- Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C., Yee Ng, K., Templer, K. J., Tay, C. and Chandrasekar, N. A. (2007). Cultural intelligence: Its measurement and effects on cultural judgment and decision making, cultural adaptation and task performance. *Management and Organization Review*, 3 (3), 335–371.
- Ang, S. and Van Dyne, L. (2015). *Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement and applications*. Routledge: UK.
- Aydımay Satan, A. (2014). Dini inanç ve bilişsel esneklik düzeylerinin öznel iyi oluş düzeyine olan etkisi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*, 7 (3), 50-74.
- Azevedo, A. and Shane, M. J. (2019). A new training program in developing cultural intelligence can also improve innovative work behavior and resilience: A longitudinal pilot study of graduate students and professional employees. *The International Journal of Management Education*, 17,1-20.
- Barak, M. and Levenberg, A. (2016). Flexible thinking in learning: an individual differences measure for learning in technology-enhanced environments. *Computers and Education*, 99, 39-52.
- Bilgin, M. (2009). Bilişsel esnekliği yordayan bazı değişkenler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(6), 142-157.
- Blair, C. and Peters, R. (2003). Physiological and neurocognitive correlates of adaptive behavior in preschool among children in Head Start. *Developmental Neuropsychology*, 24, 479–497.
- Brançu, L., Munteanu, V. and Golet, I. (2016). Understanding Cultural Intelligence Factors Among Business Students in Romania. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 221, 336 – 341.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Dermirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Camcı Erdoğan, S. (2018). Üstün zekâlılar öğretmenliği adaylarının bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (3),77-96.
- Cheng, J. and Koszalka, T. A. (2016). *Cognitive flexibility theory and its application to learning resources*. Retrieved from http://ridlr.syr.edu/wp-content/uploads/2016/09/CFT_Final.pdf on August 5, 2019.
- Chieu, V. M. (2007). An operational approach for building learning environments supporting cognitive flexibility. *Educational Technology & Society*, 10 (3), 32-46.
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.
- Coulson, R. L., Feltovich, P. J. and Spiro, R. J. (1997). Cognitive flexibility in medicine: An application to the recognition and understanding of hypertension. *Advances in Health Sciences Education*, 2, 141-161.

- Creswell, J. W. (2011). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th Edition)*. Pearson: UK.
- Crowne, K. A. (2008). What leads to cultural intelligence? *Business Horizons*, 391-399.
- Çelikkaleli, Ö. (2014a). The validity and reliability of the cognitive flexibility scale. *Education and Science*, 39 (176), 339-346.
- Çelikkaleli, Ö. (2014b). Ergenlerde bilişsel esneklik ile akademik, sosyal ve duygusal yetkinlik inançları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 39 (176), 347-354.
- Çuhadaroglu, A. (2013). Bilişsel esnekliğin yordayıcıları. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 2(1), 86-101.
- Dajani, D. R. and Uddin, L. Q. (2015). Demystifying cognitive flexibility: Implications for clinical and developmental neuroscience. *Trends in Neurosciences*, 38 (9), 571-578.
- Dangmei, J. (2016). Cultural intelligence: bridging the cultural differences in the emerging markets. *Paripex Indian Journal of Research*, 5(9), 284-287.
- Darabi, A., Hemphill, J., Nelson, D. W., Boulware, W. and Liang, X. (2010). Mental model progression in learning the electron transport chain: Effects of instructional strategies and cognitive flexibility. *Advances in Health Sciences Education*, 15, 479-489.
- Davidson, M. C., Amso, D., Anderson, L. C. and Diamond, A. (2006). Development of cognitive control and executive functions from 4 to 13 years: Evidence from manipulations of memory, inhibition, and task switching. *Neuropsychologia*, 44, 2037-2078.
- De Mooij, M. (2011). *Consumer behavior and culture: Consequences for global marketing and advertising*. Sage Publications, Inc: UK.
- Deng, L and Gibson, P. (2008), A Qualitative Evaluation On The Role of Cultural Intelligence In Cross - Cultural Leadership Effectiveness, *International Journal of Leadership Studies*, 3 (2), 181-197.
- Dennis, J. P. and Vander Wal, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of re-liability and validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34, 241-253.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168.
- Earley, P. C. and Mosakowski, E. (2004). Cultural intelligence. *Harvard Business Review*, 82 (10), 139-146.
- Esen Aygün, H. (2018). Öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri ile kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 77, 105-128.
- Feltovich, P.J., Spiro, R.J., Coulson, R.L. and Feltovich, J. (1996). "Collaboration within and among minds: Mastering complexity, individually, and in groups", in Koschmann, T.: *CSCL: Theory and practice of emerging paradigm*, Mahweh, NJ: Erlbaum.
- Göl, İ. and Erkin, Ö. (2019). Association between cultural intelligence and cultural sensitivity in nursing students: A cross-sectional descriptive study. *Collegian*, 26, 486-491.

- Guzman, M.R.T., Durden, T.R., Taylor, S.A., Guzman, J.M. and Potthoff, K.L. (2016). *Cultural competence: an important skill set for the 21st century*. Retrieved from <https://extensionpublications.unl.edu/assets/html/g1375/build/g1375> in August 2, 2020.
- Gündüz, B. (2013). The contributions of attachment styles, irrational beliefs and psychological symptoms to the prediction of cognitive flexibility. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13 (4), 2079-2085.
- Harrison, J. K., and Brower, H. H. (2011). The Impact of Cultural Intelligence and Psychological Hardiness on Homesickness among Study Abroad Students. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, Vol: 21 pp. 41-62.
- Henderson, L.S., Stackman, R. W. and Lindekilde, R. (2018). Why cultural intelligence matters on global project teams? *International Journal of Project Management*, 36, 954-967.
- Herrmann, E. (2015). *Cultural competence in the classroom: a key 21st-century skill*. Retrieved from <http://exclusive.multibriefs.com/content/cultural-competence-in-the-classroom-a-key-21st-century-skill/education> in December 2, 2019.
- Ionescu, T. (2012). Exploring the nature of cognitive flexibility. *New Ideas in Psychology*, 30, pp. 190 – 200.
- İlhan, M. ve Çetin, B. (2014a). Kültürel zekâ ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (2),94-114.
- İlhan, M. ve Çetin, B. (2014b). Sosyal ve kültürel zekâ arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 3 (2), 4-15.
- İnan, K. (2017). Türkçe öğretmen adaylarında kültürel zekânın çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, Sayı: 3, s. 21-33.
- Johnco, C., Wuthrich, V. M. and Rapee, R. M. (2014). The influence of cognitive flexibility on treatment outcome and cognitive restructuring skill acquisition during cognitive behavioural treatment for anxiety and depression in older adults: Results of a pilot study. *Behaviour Research and Therapy*, 57, 55-64.
- Kaptanbaş Gürbüz, E., ve Sezgin Nartgün, Ş. (2018). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin bilişsel esneklik ve öz yeterlik düzeyleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (55), 628-640.
- Kercood, S., Lineweaver, T. T., Frank, C.C. and Fromm, E. D. (2017). Cognitive flexibility and its relationship to academic achievement and career choice of college students with and without attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 30 (4), 329-344.
- Kılıç, F. ve Demir, Ö. (2012). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bilişsel koçluk ve bilişsel esnekliğe dayalı öğretim ortamlarının oluşturulmasına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 11(3), 578-595.
- Knudsen, H. B. S., Lopez, K. J. and Archibald, L. M. D. (2018). The contribution of cognitive flexibility to childrens' reading comprehension – the case for Danish. *Journal of Research in Reading*, 41 (1), 130-148.
- Koçak, S., ve Özdemir, M. (2015). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarında kültürel zekânın rolü. *İlköğretim Online*, 14 (4), 1352-1369.

- Kolburan, Ş. G., Eken, E. ve Akdeniz, B. (2019). Bilişsel esneklik ve mizah stilleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Türkiye Klinikleri Journal of Forensic Medicine and Forensic Sciences*, 16 (1), 1-13.
- Koşar, M. B. (2019). *Üstün ve normal zekâ düzeyindeki ergenlerde bilişsel esneklik ve özdüzenleyici öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa, KKTC.
- Li, M. (2020). An examination of two major constructs of cross-cultural competence: cultural intelligence and intercultural competence. *Personality and Individual Differences*, 164, 1-6.
- Liamputtong, P. (2016). *Research methods in health: foundations for evidence-based practice (Third Edition)*. Oxford University Press: UK.
- Lorenz, M. P., Ramsey, J. R, and Richey, R. G. J. (2018). Expatriates' international opportunity recognition and innovativeness: The role of metacognitive and cognitive cultural intelligence. *Journal of World Business*, 53, 222-236.
- Malek, M. A. and Budhwar, P. (2013). Cultural intelligence as a predictor of expatriate adjustment and performance in Malaysia. *Journal of World Business*, 48, 222-231.
- Martin, M. M. and Anderson, C. M. (1998). The cognitive flexibility scale: Three validity studies. *Communication Reports*, 11, 1-9.
- Memari, A. M., Ziaee, V., Shayestehfar, M., Ghanouni, P., Mansournia, M. A. and Moshayedi, P. (2013). Cognitive flexibility impairments in children with autism spectrum disorders: Links to age, gender and child outcomes. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 3218-3225.
- Nilsson, S. and Truong, X.D. (2012). *The recurring understanding of cultural intelligence: a qualitative study of companies in the forestry based industry in Sweden*. Master Thesis, Umea School of Business and Economics, Sweden.
- Peker, A. ve Çukadar, F. (2016). Bilişsel esneklik ile sosyal medyayı kullanmaya yönelik tutum arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2),66-79.
- Pena-Acuna, B. and Pisonero, C. G. (2017). Ethnography and emotions: cultural intelligence applied to motherhood migration process. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 446 – 451.
- Petrovic, D. S. (2011). Teachers for the Knowledge Society: How do teachers perceive their cultural intelligence? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 11, 276–280.
- Powell, E. M. and Ragozzino, M. E. (2017). Cognitive flexibility: Development, disease and treatment. *Neuroscience*, 345, 1-2.
- Presbitero, A. (2016). Culture shock and reverse culture shock: The moderating role of cultural intelligence in international students' adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 53, 28-38.
- Presbitero, A. and Quita, C. (2017). Expatriate career intentions: Links to career adaptability and cultural intelligence. *Journal of Vocational Behaviour*, 98, 118-126.
- Rathgeb-Schnierer, E. and Green, M. (2017). Profiles of cognitive flexibility in arithmetic reasoning: A cross-country comparison of German and American elementary students. *Journal of Mathematics Education*, 10 (1), 1-16.

- Sapmaz, F., ve Doğan, T. (2013). Bilişsel esnekliğin değerlendirilmesi: Bilişsel esneklik envanteri Türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46 (1), 143-161.
- SHMR Foundation. (2015). *Cultural intelligence: the essential intelligence for the 21st century*. Retrieved from <https://www.shrm.org/hr-today/trends-and-forecasting/special-reports-and-expert-views/Documents/Cultural-Intelligence.pdf> in October 2, 2019.
- Spiro, R. J., Coulson, R. L., Feltovich, P. J. and Anderson, D. (1988). Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. Tenth Annual Conference of the Cognitive Science Society (pp. 375-383). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. [Reprinted in R. B. Ruddell and M. R. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading (5th ed.)*. Newark, DE: International Reading Association, pp. 640-654.]
- Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Jacobson, M. J. and Coulson, R. L. (1992). Cognitive flexibility, constructivism and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. In T. M. Duffy and D. H. Jonassen (Eds.), *Constructivism and the technology of instruction* (pp. 57-75). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spiro, R.J., Vispoel, W., Schmitz, J., Samarapungavan, A. and Boerger, A. (1987). Knowledge acquisition for application: Cognitive flexibility and transfer in complex content domains. In B.C. Britton (Ed.), *Executive control processes* (177-200). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Stevens, A. D. (2009). *Social problem-solving and cognitive flexibility: Relations to social skills and problem behavior of at-risk young children*. Unpublished Doctorate Thesis. Seattle Pacific University, School of Psychology, Family, & Community, U.S.
- Thomas, D. C., and Inkson, K. (2005). Cultural Intelligence: people skills for a global workplace. *Consulting to Management*, 16 (1), 5-9.
- Thomas, D.C., Liao, Y., Aycan, Z., Cerdin, J.-L., Pekerti, A.A., Ravlin, E.C., Stahl, G.K., Lazarova, M.B., Fock, H., Arli, D., Moeller, M., Okimoto, T.G. and van de Vijver, F. (2015). Cultural intelligence: a theory-based, short form measure. *Journal of International Business Studies*, 46 (9),1099–1118.
- Triandis, H.C. (2006). Cultural intelligence in organizations. *Group & Organizational Management*, 31,20–26.
- Van Dyne, L., Ang, S. and Livermore, D. (2010). Cultural intelligence: a pathway for leading in a rapidly globalizing World. In K. M. Hannum, B. McFeeters, and L. Booyesen (Eds.), *Leading across differences: Cases and perspectives*, pp. 131-139. San Francisco, CA: US.
- Willis, J. (2016). *Building students' cognitive flexibility*. Retrieved from <https://www.edutopia.org/blog/building-students-cognitive-flexibility-judy-willis> in June 2, 2019.
- Yaşar Ekici, F. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının kültürel zekâ düzeyleri ve çok kültürlü eğitime yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (5),1941-1956.
- Yaşar Ekici, F. ve Balcı S. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri ve duygusal tepkisellik düzeylerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 9 (1), 65-77. <https://doi.org/10.5961/jhes.2019.310>

Yeşil, S. (2009). Kültürel farklılıkların yönetimi ve alternatif bir strateji: kültürel zekâ. *KMU İİBF Dergisi*, 11 (16) ,100-131.

Ziyatdinova, E. (2017). *The role of cultural intelligence from the perspective of leader*. Retrieved from <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/130322/Elvira%20Ziyatdinova%20thesis%20MAY2017%20Arcada.pdf?sequence=1> in June 3, 2020.

Extended Abstract

Introduction

Cognitive flexibility is one of the qualifications that teachers should have and should gain the students they will train (Kılıç and Demir, 2012). It is observed that, individuals who have cognitive flexibility; with characteristics such as displaying harmonious and positive attitudes, being careful, analytical and open to changes, undertaking multiple tasks simultaneously, and having the ability to benefit from clues in case of sudden situations and the characteristics of teachers, such as having a confident attitude, behaving friendly, seeing students as individuals, acting politely and respectfully, and ensuring their active participation in activities overlap with each other (Kaptanbaş Gürbüz ve Sezgin Nartgün, 2018). In the words of Yaşar Ekici and Balcı (2019), the teaching profession is one of the professions with the highest probability of encountering different people, temperaments and behaviors, as it is a profession that includes direct interaction with people. For this reason, it is important for the practitioners of the teaching profession to have a high level of cognitive flexibility in order to adapt to such different situations and produce alternatives.

The other dimension of the study is cultural intelligence. Today, it is universally accepted that intelligence is not only in the classroom, it is part of a larger picture and belongs to a real world created by the social aspect (social intelligence), emotional aspect (emotional intelligence) and practical intelligence (Ziyatdinova, 2017). A person with high emotional intelligence grasps what makes us human and also what makes each of us different from each other. A person with high cultural intelligence can somehow understand from the behavior of a person or group the characteristics that apply to all people and all groups, those specific to this person or group, and those that are neither universal nor unique. The vast area that lies between these two poles is culture (Earley and Mosakowski, 2004). Whether the preservice teachers' cultural intelligence levels predicted their cognitive flexibility constitutes the main problem of the study. It can be said that the findings of the research will be beneficial for decision makers who shape educational policies, academicians who try to look at the subject from different angles and scientific disciplines, and teachers who try to perfect their teaching processes.

In this context, the main problem of the study is whether the cultural intelligence levels of the teacher candidates predict their cognitive flexibility levels. It can be said that the findings of the research will be beneficial for decision makers who shape educational policies, academicians who try to look at the subject from different angles and scientific disciplines, and teachers who try to perfect their teaching processes.

Method

The study is a quantitative research and is designed as a relational research. Quantitative research is based on the analysis of data collected using statistical mathematical methods to explain facts (Aliaga and Anderson, 2002). The research universe consists of teacher candidates studying at the COMU Faculty of Education. Convenience sampling method was preferred in sample selection. Sample size consists of 260 participants. The sample consists of individuals studying in the departments of English Language Teaching, Science Teaching, Social Studies Teaching, Japanese Teaching, and Turkish Language Teaching. In the data collection process of the study, the Cognitive Flexibility Inventory developed by Sapmaz and Doğan (2013) and the Cultural Intelligence Scale adapted into Turkish by İlhan and Çetin (2014) were used. In the interpretation of quantitative data, $p = 0.5$ level was sought for the significance of the difference. Descriptive statistical techniques were used for the first and second research questions; In this context, frequency, percentage, arithmetic mean and standard deviation values were calculated. Multiple regression analysis was performed for the third research question. SPSS 23.0 package program was used to analyze the quantitative data.

Result, Discussion and Conclusion

According to the first finding of the study, it is seen that the cognitive levels of the teacher candidates are high. However, it is understood that pre-service teachers are not at the desired level in terms of being in control of difficult situations and maintaining their dominance over these situations, that is, in terms of "control" dimension. High levels of pre-service teachers' cognitive flexibility is important in terms of the efficiency of the educational process because they will become an effective actor in gaining cognitive flexibility for students in their future professional lives. In this context, in order to increase the cognitive flexibility levels of pre-service teachers during their pre-service training, course contents and activities aimed at gaining skills in critical thinking, problem solving, etc. which are thought to be related to cognitive flexibility in the literature should be included.

The second finding reached in the study is that the teacher candidates have high levels of cultural intelligence. However, when evaluated in terms of sub-dimensions, it is seen that the cognition and behavior scores are behind the metacognition and motivation scores. Considering that the cognition dimension of cultural intelligence includes the information that the individual acquires about other cultures with the help of daily experiences or through formal education and this information includes the social structures, economic and legal systems of other cultures (Yaşar Ekici, 2017), It can be said that pre-service teachers do not have enough formal and informal knowledge about other cultures.

According to the last finding reached in the study, the metacognition and motivation scores of the teacher candidates positively affect their cognitive flexibility levels. In other words, it can be said that individuals who show cognitive awareness (metacognition) about the cultural preferences of other people and have internal motivation and self-efficacy (motivation) in terms of having intercultural experiences and adapting to different cultural environments, have a high level of cognitive flexibility.

Cognitive flexibility and cultural intelligence variables discussed in this study are both frequently mentioned in the literature (Barak and Levenberg, 2016; Guzman, Durden, Taylor, Guzman, and Potthoff, 2016; Herrmann, 2015; SHRM Foundation, 2015; Willis, 2016) as 21st century skills. Therefore, it is one of the main outputs expected to be produced by a qualified education system in the Industry 4.0 era. In pre-service training of teachers, it is an inevitable necessity for teacher candidates to acquire these skills. It can be said that course contents, teaching processes and methods should be reconsidered within the framework of this need. To give an example through two terms frequently used in media sociology, if these transformations are not realized in our education system, digital natives in the Industry 4.0 society will go far beyond the borders of digital immigrants and the teachers of the future will lose their role's in their classrooms to their students.

Yükseköğretimde Uzaktan Ölçme ve Değerlendirme Deneyimleri: Türkiye’den Üç Devlet Üniversitesi Örneği

Beyza AKSU DÜNYA
Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi
baksu@bartin.edu.tr
ORCID ID: 0000-0003-4994-1429

Murat Doğan ŞAHİN
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
mdsahin@anadolu.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-2174-8443

Eren Can AYBEK
Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
erencan@aybek.net
ORCID ID: 0000-0003-3040-2337

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.804016
Geliş Tarihi: 01.10.2020	Revize Tarihi: 23.02.2021
	Kabul Tarihi: 25.02.2021

Atf Bilgisi

Aksu Dünya, B., Şahin, M. D. ve Aybek, E. C. (2021). Yükseköğretimde uzaktan ölçme ve değerlendirme deneyimleri: Türkiye’den üç devlet üniversitesi örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 232-244.

ÖZ

Yüz yüze verilen derslerin salgından dolayı uzaktan eğitime aktarılması, iyi planlanmış, zamana yayılmış uzaktan eğitim uygulamalarından farklıdır. Bu nedenle, paydaş deneyimlerin iyi anlaşılmasının ve gereken sonuçların çıkarılarak, ders, bölüm ve kurum bazında ileriye dönük planlamaların yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu planlamalar yapılırken, deneyimi dinlenilmesi gereken en önemli paydaşlar ise öğrencilerdir. Bu çalışmada kesitsel tarama yöntemi ile öğrencilerin acil uzaktan eğitimle yürütülen Ölçme ve Değerlendirme derslerine dair deneyimleri incelenmiştir. Veri toplama basamağında, üç farklı devlet üniversitesinde, acil uzaktan eğitimle yürütülen Ölçme ve Değerlendirme derslerine kayıtlı lisans öğrencilerine, deneyimlerini anlamak amacıyla, anket uygulanmıştır. Analizler, anket maddelerine yanıt veren 144 öğrenciden elde edilen veriler üzerinde yürütülmüştür. Veriler analiz edilirken betimsel istatistiklerden ve parametrik olmayan testlerden yararlanılmıştır. Ayrıca ankette yer alan bir adet açık uçlu maddeye verilen öğrenci yanıtları da betimsel analiz yoluyla incelenmiştir. Buna göre, öğrencilerin çoğunlukla, derste ölçme ve değerlendirme uygulamalarının objektifliği ve uygunluğu konusunda olumlu görüş bildirdiği, ancak uzaktan sınav süresinin yeterliliği, elektronik kaynaklara erişim imkânları ve uzaktan sınavlara hazırlanma motivasyonu gibi başlıklarda ortalama olarak, daha düşük memnuniyete sahip oldukları saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin önemli bir kısmının uygulanan uzaktan ölçme değerlendirme yöntemlerinin derse uygunluğu ile ilgili olumlu deneyimlere sahip olduğu, olumsuz görüş bildirenlerin, ödevlerin sayıca fazlalığı ve ayrılan sürenin yetersizliğine ilişkin vurgular yaptığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, ölçme ve değerlendirme, COVID-19, yükseköğretim.

Distance Assessment Experiences in Higher Education: An Example from Three Public Universities in Turkey

ABSTRACT

It is clear that understanding stakeholder experiences under these extraordinary circumstances and examining how effective the assessment processes were through students' lens are vital to plan further assessment and learning practices if the distance education due to pandemic has to continue. The purpose of this study is to understand student experiences in assessment during emergency distance education due to Covid-19. Data has been collected from undergraduate students who enroll Anadolu University, Bartın University and Pamukkale University Faculty of Education and took "Assessment and Evaluation" course in Spring 2020. Out of 436 students, 141 of them have been voluntarily responded to the survey instrument. The data collection tool has been developed by researchers after careful review of relevant literature by considering research questions at hand. The instrument included nine items on a 5-point Likert scale and one open-ended item. The most promising finding of the study is that despite adaptation problems and infrastructural issues in emergency distance education, students found assessment and evaluation processes fair. This finding can be partially explained by the use of open-ended items for assessment and rubrics for grading. The predictors of students' lack of trust towards their peers' ethical behaviour in exams should be investigated further. Lastly, this study

contributed to existing body of research in terms of ideal allocated time for take-home exams and number and frequency of assignments in distance education.

Keywords: Distance education, measurement and evaluation, COVID-19, higher education.

Giriş

İlk olarak mektuplar aracılığıyla yürütülen uzaktan eğitim, günümüzde bilişim teknolojilerinin sunduğu imkânlardan yararlanmakta ve öğrenenlere oldukça çeşitli konularda içerik sunmaktadır (Bozkurt, 2017). Özellikle kitlesel açık çevrimiçi dersler (KAÇD [Massive Open Online Courses – MOOCs]) ile birlikte, öğrenenler ilgilendikleri konularla ilgili becerileri, herhangi bir resmi öğretim kurumuna bağlı olmaksızın, kazanabilmektedir. Coursera ve edX gibi uluslararası platformların yanında, Anadolu Üniversitesi tarafından sunulan Akadema gibi platformlarda da öğrenenlere kitlesel açık çevrimiçi derslere katılma imkânı verilmektedir.

Ülkemizde ise açık ve uzaktan eğitim veren fakülteler aracılığıyla yürütülen açık ve uzaktan öğrenme hizmetleri, yükseköğretim kurumları bünyesinde kurulan uzaktan eğitim / açık ve uzaktan öğrenme merkezleri aracılığıyla yaygınlık kazanmıştır. Bu süreçte birçok üniversite ortak zorunlu derslerini açık ve uzaktan öğrenme yoluyla vermeye başlamış ve bu yönde altyapılarını hazırlamıştır. Koloğlu, Kantar ve Doğan (2016), öğretim elemanlarının uzaktan eğitime hazırbulunuşluklarını inceledikleri çalışmada, bilgi iletişim teknolojileri (BİT) yeterliklerinin hazırbulunuşluk için önemli bir ön koşul olduğunu belirtmiş, ancak gerçek ön koşulun uzaktan eğitime olan inanç olduğunu ifade etmiştir. Aynı çalışmada, öğretim elemanlarının uzaktan eğitimi bir destek eğitim yöntemi olarak gördükleri, ana eğitimin uzaktan eğitimle gerçekleştirilemeyeceğini ifade ettikleri yer almaktadır. COVID-19 salgını sürecinde 2019-2020 Öğretim Yılı Bahar Yarıyılı'nın büyük bölümü tüm yükseköğretim kurumlarında uzaktan yürütülmüş, kurumsal altyapı, öğretim elemanları ve öğrenenlerin hazırbulunuşluk düzeyi ne olursa olsun uzaktan eğitime zorunlu bir geçiş yapılmıştır.

Yükseköğretim Kurumu (YÖK) tarafından verilen kararlar tüm yükseköğretim kurumları tarafından yürütülen bu uzaktan eğitim acil uzaktan eğitim olarak adlandırılmaktadır (Bozkurt ve Sharma, 2020). Olağanüstü bir durumda verilen bu uzaktan eğitimde, öğrenenlerin deneyimlerinin anlaşılması, bu bağlamda öğretimin önemli bir parçası olan ölçme ve değerlendirmenin acil uzaktan eğitimde nasıl yürütüldüğünün öğrenci gözüyle incelenmesi acil uzaktan eğitime devam edilmesi halinde öğretimin şekillendirilmesi bakımından önem taşımaktadır.

Öğrencilerin uzaktan eğitimdeki ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin deneyimlerini inceleyen geçmiş araştırmalar incelendiğinde, açık ve uzaktan öğretimde öğrenci başarısının değerlendirilmesi ve öğretim süreçlerine ilişkin dönüt verilmesinde kullanılan ölçme araç ve değerlendirme yöntemlerinin etkinliğine ilişkin birçok çalışma bulunduğu (Chang, F. C., 2002; Chaudhary ve Dey, 2013; Hatzipanagos ve Warburton, 2009; Turner ve Briggs, 2018), bununla birlikte bu yöntem ve yaklaşımların etkililiğine ilişkin öğrenen görüşlerine başvuru yapılan çalışma sayısının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bunlardan biri olan, Ogange, Agak, Okelo ve Kiprotich (2018) tarafından yapılan çalışma, çevrimiçi öğrenme ortamlarında kullanılan farklı biçimlendirici değerlendirme türlerine yönelik öğrenci görüşlerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin, quiz, elektronik portfolyo, akran değerlendirmesi ve tartışma gibi farklı biçimlendirici değerlendirme türleri arasında günlük düzeyi açısından bir fark görmedikleri, özellikle quizleri takibi ve tamamlanması kolay yöntemler olarak belirttikleri raporlanmıştır. Ayrıca öğrenciler, bilgisayar destekli değerlendirme ve akran değerlendirme dönütlerinin, öğretmen dönütlerine göre daha hızlı olduğunu düşünmektedirler. Yue ve Kaur (2016), çevrimiçi bir öğrenme ortamındaki değerlendirme uygulamalarına yönelik yürüttükleri çalışmada 140 üniversite öğrencisinden elde ettikleri dönütlere göre öğrencilerin önemli bir bölümünün çevrimiçi değerlendirme uygulamalarına pedagojik açıdan olumlu yaklaştıkları görülmüştür. Bununla birlikte öğrenciler, güvenlik ve teknik problemlere yönelik hususlara ilişkin değişikliklere ihtiyaç olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Alanyazındaki sınırlı sayıdaki çalışma incelendiğinde, uzaktan öğretim kapsamındaki ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin öğrenenlerin görüş ve deneyimlerini yansıtan çalışmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Bunun yanında, özellikle içinde bulunduğumuz acil uzaktan eğitim süreçleri kapsamındaki değerlendirme ve dönüt verme faaliyetlerinin iyileştirilmesi amacıyla da öğrenci deneyimlerinin ve görüşlerinin paylaşılmasının, süreçlerin işlerliğindeki sıkıntıların belirlenmesi ve çözüme ulaştırılması amacıyla tüm paydaşlara önemli dönütler vereceği değerlendirilmektedir.

Son yıllarda tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de yükseköğretim kurumları açık ve uzaktan eğitim kabiliyetlerinin geliştirilmesi yönünde alt yapı çalışmaları yapmakta ve öğretim süreçlerinin bir bölümünü bu ortamlardan yürütmektedirler. Her ne kadar bu çalışmalar uzaktan eğitim deneyimlerini güçlendirmiş olsa da COVID-19 salgınıyla birlikte tüm örgün öğretim süreçlerinin uzaktan yürütülmesinin zorunlu hale gelmesi üniversitelerin fiziksel, akademik ve operasyonel açıdan yeterli hazırlığa sahip olmadan uzaktan eğitime hızla geçişini zorunlu kılmıştır. Dolayısıyla içinde bulunulan süreç, uygulamalarda karşılaşılan aksaklıklardan ve tecrübelerden ders çıkarmayı, orta ve uzun vade için sürdürülebilir bir planlama yapmayı gerekli kılmaktadır. Söz konusu planlama ancak sağlam temellendirilmiş, nitel ve nicel kanıtlar içeren, kapsayıcı bir paydaş gereksinimi analizine dayandırıldığında gerçekçi ve verimli olabilecektir. Bu bağlamda, acil uzaktan eğitimin öğrencilere ulaştırılmasındaki deneyimler, üzerinde durulması gereken bir konudur. Uzaktan eğitime uyumlu, öğrenci merkezli, öğrencilerin teknolojiye ulaşma konusundaki fırsat eşitsizliklerine karşı duyarlı ve adil ölçme yaklaşımlarının belirlenmesi ve uygulanmaları yolundaki engellerin giderilmesi için, veriye dayalı durum tespitlerine gereksinim duyulmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, Eğitim Fakülteleri müfredatında yüz yüze yürütülen Ölçme ve Değerlendirme derslerinin, COVID-19 salgını nedeniyle uzaktan eğitim sistemine aktarılması sonucu, dersi uzaktan eğitim sisteminde tamamlayan öğrencilerin ölçme ve değerlendirme süreçlerine dair deneyimlerini anlamaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Uzaktan eğitim sisteminde verilen Ölçme ve Değerlendirme dersinde:

1. Değerlendirme sürecinde öğrencilerin algıladıkları puanlayıcı objektifliği düzeyi nasıldır?
2. Ölçme sürecinde akranlarının dürüstlük davranışlarına yönelik öğrenci görüşleri nedir?
3. Öğrencilerin bildirdikleri ölçme süreçlerindeki motivasyon düzeyleri yüz yüze eğitim kapsamındaki ölçme süreçlerine kıyasla nasıldır?
4. Sınavlara ayrılan süre hakkında öğrenci görüşleri, ayrılan süreye göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
5. Kullanılan ölçme yöntemlerine ilişkin öğrenci görüşleri nasıldır?

Yöntem

Bu kısımda, araştırmanın nasıl bir yöntemle desenlendiği, çalışma grubu, veri toplama araçları ve toplanan verilerin hangi yöntemlerle analiz edildiğine dair bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada tarama modeli benimsenmiştir. Tarama araştırmalarında, anket ya da görüşmeler yoluyla, hedeflenen grubun özelliklerinin ya da mevcut durumunun anlaşılması hedeflenir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Araştırmanın amacının acil uzaktan eğitim sürecinde öğrenci deneyimlerini belirlemek olması ve verinin tek seferde elde edilmesinden dolayı, bu çalışmada kesitsel tarama modeli benimsenmiştir.

Çalışma Grubu/Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde 2019 – 2020 Öğretim Yılı Bahar Yarıyılında, araştırmacılar tarafından yürütülen Ölçme ve Değerlendirme derslerine kayıtlı 436 lisans

öğrencisinden araştırmaya katılmaya gönüllü olan 144 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada uygun örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Uygun örneklemede zaman, işgücü vb. nedenlerle örneklemin kolay ulaşılabilir şekilde belirlenmesi söz konusudur (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Örnekleme dâhil olan katılımcılara ait cinsiyet dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1
Örnekleme Özellikleri

Cinsiyet	Anadolu Üniversitesi	Bartın Üniversitesi	Pamukkale Üniversitesi	Toplam
Kadın	42	48	15	105
Erkek	14	14	11	39
Toplam	56	62	26	144

Örneklemede yer alan katılımcıların cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde, çoğunluğun kadın katılımcılardan oluştuğu görülmektedir. Ayrıca üniversitelere göre dağılım incelendiğinde de Pamukkale Üniversitesi’nden katılımın diğer üniversitelere göre daha düşük olduğu gözlenmektedir. Bu durum araştırma için bir sınırlılık oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında üç üniversitenin final sınavında uygulanmak üzere beş açık uçlu madde oluşturulmuştur. Puan dağılımının betimsel özellikleri, geçerlik-güvenirlilik-kullanışlılık, çoktan seçmeli madde yazımı, performans değerlendirmesi ve sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamaları olmak üzere farklı başlıklara yönelik, taksonomik olarak en az kavrama düzeyindeki soruların puanlanmasında yine araştırmacılar tarafından geliştirilen rubriklerden yararlanılmıştır. Böylece öğrencilerin deneyimlerinin oluştuğu süreçlerde kullanılan ölçme araçlarının kapsam geçerliğinin ve puanlamadaki objektifliğin yüksek olması amaçlanmıştır. Sınavlar sonrasında öğrencilere uygulanan anket ise 9 kapalı uçlu bir de açık uçlu maddeden oluşmaktadır. Tablo 2’de görüle anket maddelerine yönelik olarak belirlenen maddelerin tamamının Ölçme ve Değerlendirme dersi kapsamında değerlendirilmesi istenmiştir. Ankette yer alan 6. ve 7. maddeler, araştırma kapsamındaki sorulara doğrudan yanıt vermemekle birlikte, araştırmacıların yürüttükleri derse ilişkin kendilerini değerlendirmeleri amacına hizmet etmektedir. Bu nedenle, bu maddeler araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama aracı olarak kullanılan anket, araştırmacılar tarafından, ilgili literatürün taranmasından sonra, araştırma soruları göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Ankette dokuz adet 5’li Likert tipi madde ve bir açık uçlu madde bulunmaktadır. Likert tipi maddeler, kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kısmen katılıyorum, katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum olarak derecelendirilmiştir. Veri, araştırmacıların yürüttüğü derslere kayıtlı öğrencilerden, Microsoft Office Forms üzerinden gönderilen anket linki ile çevrimiçi olarak toplanmıştır. Anket verileri, dönem sonu sınavlarının tamamlandığı, ancak öğrencilerin sınavdan aldıkları puanların henüz ilan edilmediği bir haftalık dönemde toplanmıştır.

Son olarak, öğrencilere sınav sonrası uygulanan dokuz maddelik anketin maddeleri hazırlanmıştır. Araştırma problemleri doğrultusunda hazırlanan maddeleri, iki dil ve iki ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda anket maddelerine nihai halleri verilmiştir. Söz konusu maddeler Tablo 2’de görülebilir.

Elde edilen veriler IBM SPSS Statistics 25.0 (IBM, 2019) programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bulguları madde bazında ve anket genelinde özetlemek amacıyla betimsel istatistiklerden (frekans, ortalama, mod, standart sapma, yüzdeler) yararlanılmıştır. 1., 2., ve 3. araştırma sorularının cevaplanması için betimsel istatistiklerden yararlanılmış, veri yüzdeler ve grafiklerle özetlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin akran kopya davranışına yönelik görüşlerinin (Madde 3) üç üniversiteye göre

anamlı farklılık gösterip göstermediğinin anlaşılması için Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır. Bu madde üzerinde kurumlar arası farkların incelenmesinin sebebi alan yazına dayalıdır. Uzaktan eğitimde kopya davranışı ve akademik dürüstlük ihlallerinin arttığı sıklıkla vurgulanmıştır (Rossiter, 2020). Bu nedenle, sınava farklı sürelerin ayrıldığı üç kurumda sınava dair algılanan akran dürüstlüğü'nün farklılaşıp farklılaşmadığını incelenmiştir. Kruskal Wallis-H testi, normal dağılım göstermeyen gruplarda üç ya da daha fazla grubun ortalamaları arasındaki farkı test etmek için kullanılır (Field, 2009). Benzer amaçla, dördüncü araştırma sorusunda, uzaktan eğitimde sıklıkla kullanılan, zamanlanmış açık kaynak sınavlarda, öğrencilerin sınav süresinin yeterliliğine dair görüşlerinin, verilen süreye göre anlamlı fark gözetip gözetmediğini anlamak amacıyla Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır. Beşinci araştırma sorusunda ise betimsel analiz ile öğrenci deneyimlerinin daha detaylı anlaşılması amaçlanmıştır.

Araştırma Etiği

Araştırma verileri toplanmadan önce Bartın Üniversitesi Etik Kurulu tarafından etik kurul onay belgesi alınmıştır. Ölçme aracı, katılımcılara çevrimiçi ortamda gönderilmiş ve anket maddelerine yanıt vermenin gönüllülük esasına dayalı olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca veriler Microsoft Office Forms aracılığıyla toplandığı için yönerge kısmında katılımcılara verilerin Microsoft'un gizlilik koşulları çerçevesinde saklandığı bilgisi verilerek araştırmacıların toplanan verileri yalnızca bilimsel araştırma amacıyla kullanılacağı ifade edilmiştir. Bunun yanında, diledikleri zaman uygulamadan çıkabilecekleri vurgulanmış ve ölçme aracıyla herhangi bir kişisel veri toplanmamıştır.

Bulgular

Öğrencilerin, uzaktan ölçme ve değerlendirme deneyimlerini, memnuniyetlerini ve muhtemel sorunları anlamak için, 5'li Likert türünde derecelendirilmiş dokuz madde ve bir açık uçlu madde ile veri toplanmıştır. Tablo 2 de, Likert tipi maddeler ve bu maddelere verilen cevaplar yüzde (%) olarak, ayrıca her bir maddeye verilen yanıtların tepe değeri (mod) olarak özetlenmiştir.

Tablo 2
Kategori Yüzdeleri

	Kesinlikle katılmıyorum (%)	Katılmıyorum (%)	Kısmen katılmıyorum (%)	Katılıyorum (%)	Kesinlikle katılıyorum (%)	Tepe değeri
1. Sınav, proje veya ödevlerin objektif bir şekilde değerlendirildiğini düşünüyorum.	3.4	2.1	7.6	29.7	54.5	5
2. Dersin içeriği ile kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemleri uyumluydu.	3.4	2.1	6.2	33.8	51.7	5
3. Sınav, ödev-proje uygulamalarında sınıf arkadaşlarım dürüst davrandı.	4.8	4.1	24.8	37.2	26.2	4
4. Sınavlara hazırlanırken ya da ödev-proje hazırlarken elektronik kaynaklara erişimde güçlükler yaşadım.	9.7	8.3	24.1	26.2	29.0	5
5. Sınavlara hazırlanma motivasyonum, yüz yüze eğitime kıyasla daha düşüktü.	29.0	13.8	27.6	15.2	11.7	1
6. Ölçme ve değerlendirme uygulamalarına (sınav, ödev-proje) dair yönergeler açık ve yeterliydi.	2.1	2.8	5.5	31.0	55.9	5

7. Sınava hazırlık ya da ödev-proje hazırlama süreci dersle ilgili yeni kazanımlar edinmeme katkı sağladı.	1.4	7.6	9.0	31.7	47.6	5
8. Sınavımı yüz yüze (kağıt-kalem formunda) alsaydım, daha başarılı olurum.	16.6	8.3	35.2	26.9	10.3	3
9. Sınav ya da ödev-proje uygulamaları için verilen süre yeterliydi.	6.9	4.1	9.0	26.2	53.8	5

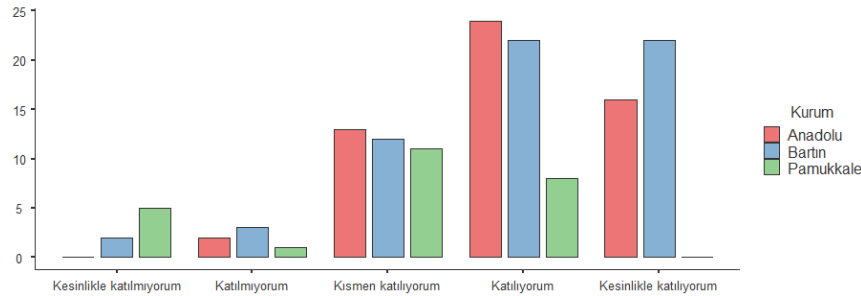
Sonuçlar incelendiğinde, öğrencilerin anketin sol ucundaki kategorileri (katılıyorum, kesinlikle katılıyorum) daha sıklıkla seçtiği, bu durumun ters kodlanmış 5. maddede geçerli olmadığı görülmektedir. Araştırma soruları özelinde sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Algılanan Puanlayıcı Objektifliği

Öğrencilerin yarısından fazlası (%54.5) uzaktan eğitimdeki sınav, proje ve ödevlerin objektif değerlendirildiğini düşünmektedirler. İlgili soruya cevap verenlerin yalnız %5.5 i (%3.4 kesinlikle katılmıyorum, %2.1 katılmıyorum), objektif bir değerlendirmeye tabii olmadıklarını düşündüklerini bildirmiştir. Bu sonuçlarla uyumlu olarak, öğrencilerin % 84.2 si, dersin içeriği ile kullanılan ölçme araç ve yöntemlerinin uyumlu olduğunu düşünmektedirler. İlişkili olduğu düşünülen bu iki maddeye verilen cevapların (Madde 1 ve Madde 2) birlikte değişimini incelemek için, Spearman sıra farkları korelasyon katsayısı hesaplanmış ve anlamlı bir korelasyon katsayısı elde edilmiştir ($r = .507, p < .005$). Bu sonuçlara göre, öğrencilerin ölçme değerlendirme yöntemlerinin uygunluğuna yönelik olumlu düşünceleri ile puanlayıcıların objektifliğine yönelik inançları birlikte artış göstermektedir.

Akranların Kopya Davranışı

Öğrencilerin, akran kopya davranışına yönelik görüşlerini ölçen maddeye (Sınav, ödev-proje uygulamalarında sınıf arkadaşlarım dürüst davrandı.) en sık verdikleri cevap katılıyorum olmuştur (%37.2). Objektif puanlamaya yönelik görüşlere kıyasla, daha az sayıda öğrenci, maddedeki ifadeye katıldığını belirtmiş, öğrencilerin yaklaşık %34 ü akranlarının ölçme değerlendirme süreçlerindeki dürüstlüklerine şüpheli yaklaşmıştır. Bu madde üzerinde ayrıca, öğrenci görüşlerinin üç farklı kurumda farklılık gösterip göstermediği, Kruskal Wallis-H testi kullanılarak incelenmiştir. Buna göre akranların kopya davranışına dair görüşlerin kayıtlı olunan üniversiteye bağlı olduğu tespit edilmiştir ($p < .001$). Bir başka ifadeyle, öğrencilerin kopya davranışına ilişkin görüşleri öğrenim gördükleri üniversiteye göre farklılaşmaktadır. Kurumlar arasında ikili karşılaştırmalar yapılmış ve sonuçlara göre, uzaktan ölçme değerlendirme faaliyetleri gerçekleştirilirken akranlarının dürüstlüğüne en tereddütlü yanıtları verenler Pamukkale Üniversitesi öğrencileri olmuştur. Pamukkale Üniversitesi öğrencilerinin görüşleri, Anadolu ($\chi^2 = 9.09, p = .003$) ve Bartın Üniversitesi ($\chi^2 = 12.11, p = .00$) öğrencilerinden anlamlı derecede farklılık gösterse de, diğer iki kurum arasındaki fark, anlamlı düzeyde değildir ($\chi^2 = .639, p = .42$). Farklı kurumlardaki öğrencilerin, akran kopya davranışına yönelik görüşleri Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Akran kopya davranışına yönelik 3. maddeye verilen yanıtların kurumlara göre frekans dağılımı

Yüz Yüze Eğitime Kıyasla Öğrenci Motivasyonu

Öğrencilerin, % 26.9 u, yüz yüze eğitime kıyasla, uzaktan eğitimde sınavlara hazırlanma motivasyonlarının daha düşük olduğunu belirtmişlerdir. İlgili soruya (madde 5) en sık verilen cevabın kesinlikle katılmıyorum olması, acil uzaktan eğitimde yürütülmüş ölçme ve değerlendirme süreçleri bakımından olumludur. Soruya tüm cevap verenlerin yaklaşık % 43'ü uzaktan eğitimdeki ölçme faaliyetlerine hazırlanırken motivasyon düzeylerinin daha düşük olduğu ifadesine katılmamaktadır. Bunun yanında, öğrencilerin % 37.2'si sınavlara kağıt-kalem formatında katılsaydı daha başarılı olabileceğini düşünürken, %35.2'si de bu görüşe kısmen katılmaktadır.

Bununla birlikte, öğrencilerin sınavlara hazırlanma motivasyonlarını ölçen madde ile (madde 5), elektronik kaynaklara erişimde yaşadıkları zorlukları ölçen maddeye (madde 4) verilen cevaplar arasında anlamlı, orta düzeyde pozitif bir ilişki tespit edilmiştir ($r = .404$, $p < .001$). Elektronik kaynaklara erişimde yaşanan sorunlarla, yüz yüze sınav formatını uzaktan sınav formatına tercih etme arasında da anlamlı orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = .407$, $p < .001$). Uzaktan eğitimde elektronik kaynaklara erişimde daha fazla zorluk yaşayan öğrenciler, motivasyonlarının düşük olduğunu daha sıklıkla belirtmiş ve yüz yüze sınavda daha başarılı olacaklarını düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Sınavlara Ayrılan Süre

Aynı sorulardan oluşan çevrimiçi açık kaynak sınavı ve anketi cevaplayan öğrencilerin, bir grubuna sınavı süresi olarak 1 saat, bir grubuna 1 gün ve bir grubuna da 1 hafta verilmiş ve verilen sürenin yeterli olup olmadığı sorulmuştur. Kruskal Wallis-H testi sonuçlarına göre, 1 gün süre verilen öğrenci grubuyla, 1 hafta süre verilen grup arasında, öğrencilerin sınavlara ayrılan süre bakımından görüşleri arasında anlamlı fark bulunmamaktadır ($\chi^2 = -.06$, $p = .94$). Ancak 1 saat süre verilen öğrencilerin görüşleri, 1 gün süre verilen ($\chi^2 = 6.08$, $p < .05$) ve 1 hafta süre verilen ($\chi^2 = 6.23$, $p < .05$) gruplardan anlamlı derecede fark göstermektedir. Sınav için 1 saat süre verilen öğrenci grubu diğer gruplardan farklı olarak, verilen süreyi yeterli bulmamaktadır.

Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Görüşler

Bu araştırma sorusuna yönelik kanıt 2. madde ile toplanmıştır. Gelen cevapların % 85.5'i dersin içeriği ile kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin uyumlu olduğunu belirtmiştir. Cevap verenlerin yalnızca %3.4'ü uygulanan ölçme değerlendirme yöntemlerinin, dersin içeriğine kesinlikle uygun olmadığını düşünmektedir. Bu cevapların muhtemel nedenlerini anlamak için, anketin sonunda öğrencilere yöneltilen, açık uçlu soruya gelen cevaplar analiz edilmiş ve öğrencilerin ölçme yöntemlerine karşı olumlu düşüncelerinin başlıca sebeplerinin; sürenin yüz yüze sınavlara kıyasla uzun olması, açık kaynak sınav yapılması ve öğrencilerin sınav esnasında da araştırma yapabilmesi olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte, ölçme değerlendirme yöntemlerinin dersle uyumlu olmadığını belirten öğrencilerin temel gerekçesinin, ödev yoluyla yapılan değerlendirmelerin kapsamı ve sayıca fazlalığı olduğu görülmüştür.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı, acil uzaktan eğitimde öğrencilerin, aynı ders kapsamında üç farklı üniversitede yürütülen ölçme ve değerlendirme uygulamalarına dair deneyimlerinin anlaşılmasıdır. Araştırmanın en önemli ve olumlu bulgusu, öğrencilerin acil uzaktan eğitimde yaşanan aksaklıklara ve adaptasyon güçlüklerine rağmen, değerlendirme süreçlerinin objektifliğine duydukları güven olmuştur. Bu bulgu, çeşitli faktörlerle açıklanabilir. Alanyazında, algılanan puanlayıcı objektifliğini etkileyen farklı değişkenler bulunduğunu ortaya koyan birçok çalışma yer almaktadır (Ouazad ve Page, 2013; Pitt ve Winstone, 2018; Tippin, Lafreniere ve Page, 2012). Bu çalışmada ise öğrencilerin çoğunlukla, puanlama süreçlerinin objektif yürütüldüğüne ilişkin bir görüş belirttikleri görülmüştür. İlgili maddeye verilen yanıtlarla açık uçlu soruya verilen yanıtların birlikte incelenmesi sonucu, uzaktan ölçme değerlendirme yöntemi olarak açık uçlu sorulara dayanan ve rubrikler kullanılarak şeffaflıkla uygulanan sınavların, öğrencilerin puanlayıcı objektifliğine inancına katkısı olduğu söylenebilir. Bunun yanında, öğrencilerin ankette görüşlerini bildirdikleri açık uçlu soruya gelen yanıtlara göre,

öğretim elemanlarının puanlama sürecinde ve sonrasında öğrencileriyle iyi iletişim kurmalarının ve sadece ölçme değerlendirme süreçlerini değil, derse ilişkin tüm süreçleri olabildiğince şeffaf yürütmeye çalışmalarının da öğrencilerin bu olumlu eğiliminde etkili olduğu değerlendirilmektedir.

Bengtsson (2019) açık kaynak (take-home) sınavların yükseköğretimde kullanımını sistematik olarak incelediği çalışmasında, bu tür sınavlar için en büyük dezavantajın öğrencilerin etik olmayan davranışlarda bulunması olduğunu ifade etmiştir. Bu araştırmanın da bir diğer önemli bulgusu, öğrencilerin akranlarının kopya davranışına ilişkin inançlarının, sınavlara farklı sürelerin verildiği kurumlara göre farklılık göstermesidir. Alınan çeşitli teknolojik sınav güvenliği önlemlerine ve kullanılan çoklu ölçme yöntemlerine rağmen, uzaktan eğitimin kontrol edilmesi zor bir yan etkisi olarak, kopya davranışı en çok tartışılan konulardan biri olmuştur. Öyle ki, pandemi sürecinde, güz dönemine kıyasla, kopya davranışının global bir artışta olduğunu belirten araştırmalar yayınlanmıştır (Rossiter, 2020). Öte yandan, araştırma bulgularında akranlarının ölçme sürecinde dürüst davrandıklarına yönelik en düşük inanç, sınavın 60 dakika uygulandığı kurumda gerçekleşmiştir. Buna göre, öğrencilerin sınav süresini anlamlı biçimde düşük buldukları ve bunun da buradaki dürüstlük algılarına etki etmiş olabileceği belirtilebilir. Bu bağlamda, öğrencilerin, akranlarının ve kendilerinin kopya davranışlarına dair inançları altındaki muhtemel nedenler, yordayıcı bir model ile ortaya konulmalıdır.

Ankete katılan öğrencilerin neredeyse üçte biri, uzaktan eğitimde sınavlara hazırlanma motivasyonunun, yüz yüze eğitime kıyasla düşük olduğunu ifade etmiştir. Uzaktan eğitimde bireyin motivasyon düzeyinin, kişisel özellikler, teknolojik okuryazarlık düzeyi gibi yordayıcıları bulunduğu, uzaktan eğitim alanyazınında mevcuttur (Ng, 2019). Bununla beraber, bu araştırma bağlamında, motivasyon düzeyi ile anlamlı ilişkisi bulunan faktörler, öğrencilerin elektronik kaynaklara, ders materyallerine, ve canlı derslere erişimlerinin önündeki engellerin azaltılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bulgu, yeni araştırmaların ortaya koyduğu, yazılım, donanım ve internet kalitesi faktörlerinin, öğrencilerin uzaktan eğitim ortamlarındaki motivasyon düzeylerine olumlu katkı yaptığı bulgusuyla uyumludur (Jowsey, Foster, Cooper-loelu, Jacobs, 2020).

Acil uzaktan eğitimdeki ölçme değerlendirme süreçlerinde, araştırmanın yürütüldüğü üniversiteler de dâhil olmak üzere birçok yükseköğretim kurumunun, öğrencilerin kritik düşünme, analiz etme gibi üst düzey becerilerinin ölçülmesi ve sınav güvenliği bakımından, açık kaynak sınavların (take-home exam) kullanılmasını tavsiye ettiği görülmüştür. Bununla birlikte, açık kaynak sınavlarında öğrencilere verilen sürenin ne kadar olması gerektiğine ilişkin bulgular çelişiktir (Bengtsson, 2019). Bu çalışmanın bulgularına göre, açık kaynak sınavlara bir veya daha fazla gün ayrılan kurumlarda, öğrenciler akranlarının sınavda dürüst davrandığına, bir günden daha az sürenin ayrılan kuruma göre anlamlı ölçüde fazla inanmaktadır. Bu bulgu, açık kaynak sınavları birkaç güne yaymanın, bu sınavların özellikle sınav güvenliği bakımından avantajlarını ortaya çıkarabileceğini desteklemektedir.

Son olarak, öğrencilerin önemli bir kısmının uygulanan uzaktan ölçme değerlendirme yöntemlerinin derse uygunluğu ile ilgili olumlu deneyimlere sahip olduğu, olumsuz görüş bildirenlerin, ödevlerin sayıca fazlalığı ve ayrılan sürenin yetersizliğine ilişkin vurgular yaptığı görülmüştür. Bu da uzaktan ölçme değerlendirme süreçlerinde, geçerlik ve güvenilirlik ilkeleri yanında, kullanılabilirliğin titizlikle gözetilmesi gerektiğini hatırlatmaktadır.

Yazarların Katkı Oranı

Bu makaleye birinci yazarın %40, ikinci yazarın %30, üçüncü yazarın ise %30 oranında katkısı vardır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması oluşturacak bir husus yoktur.

Kaynaklar

- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Bozkurt, A., and Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-6. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chang, F. C. (2002). Intelligent assessment of distance learning. *Information Sciences*, 140, 105-125.
- Chaudhary, S. V. S. and Dey, N. (2013). Assessment in open and distance learning system (ODL): A challenge. *Open Praxis*, 5(3), 207–216.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. Londra: SAGE.
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E. and Hyun, H.H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education*. New York: McGraw Hill.
- Hatzipanagos, S. and Warburton, S. (2009). Feedback as dialogue: Exploring the links between formative assessment and social software in distance learning. *Learning Media and Technology*, 34(1). 45-59.
- Koloğlu, T. F., Kantar, M. ve Doğan, M. (2016). Öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde hazırlanışluklarının önemi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 52-70.
- Ogange, B. O., Agak, J. O., Okelo, K. O. and Kiprotich, P. (2018). Student perceptions of the effectiveness of formative assessment in an online learning environment. *Open Praxis*, 10(1), 29–39.
- Ouazad, A. and Page, L. (2013). Students' perceptions of teacher biases: Experimental economics in schools. *Journal of Public Economics*, 105, 116–130. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2013.05.002>
- Pitt, E., and N. Winstone (2018). The impact of anonymous marking on students' perceptions of fairness, feedback and relationships with lecturers. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(7), 183–1193. doi:10.1080/02602938.2018.1437594.
- Rossiter, S. (2020). Cheating becoming an unexpected COVID-19 side effect for universities. 25 Temmuz 2020 tarihinde <https://www.cbc.ca/news/canada/edmonton/cheating-becoming-an-unexpected-covid-19-side-effect-for-universities-1.5620442> adresinden erişilmiştir.
- Turner, J. and Briggs, G. (2018). To see or not to see? Comparing the effectiveness of examinations and end of module assessments in online distance learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(7), 1048-1060.
- Tippin, G. K., Lafreniere, K.D and Page, S. (2012). Student perception of academic grading: Personality, academic orientation, and effort. *Active Learning in Higher Education*, 13(1), 1–61. doi: 10.1177/1469787411429187

Yue, W. S. and Kaur, S. (2016). A survey of students' perceptions on online assessment in the modular object-oriented dynamic learning environment (MOODLE). *Advanced Science Letters*, 12, 4082-4086.

Extended Abstract

Introduction

Distance education experiences in Turkey date back to Anadolu University Open Education Faculty. Higher Education Institutions' distance education centers have increased number of open and distance education courses in recent years. Due to Covid-19 pandemic, all classes have been moved to online in Turkish Higher Education System but this emergent shift is different than regular distance education practices. Regardless faculty's previous experiences on online teaching and technical infrastructure of the institutions, most of the Spring semester has been held through online education platforms. This mandatory mode of teaching has been called "emergency distance education" (Bozkurt and Sharma, 2020).

It is clear that understanding stakeholder experiences under these extraordinary circumstances and examining how effective the assessment processes were through students' lens are vital to plan further assessment and learning practices if the distance education due to pandemic has to continue. Past researchers have mostly focused on effectiveness of assessment tools and technics in evaluating student performance and giving feedback in distance education (i.e. Chang, 2002; Chaudhary and Dey, 2013; Hatzipanagos and Warburton, 2009; Turner and Briggs, 2018). On the other hand, only few studies dealt with student perceptions and opinions on the effectiveness of assessment techniques in distance education. This gap in the literature calls for future research to better understand student experiences on assessment practices in distance education, especially during pandemic.

The purpose of this study is to understand student experiences in terms of assessment during emergency distance education due to COVID-19. The following research questions have been addressed:

1. What is the degree of rater fairness in assessment that students perceived during emergency distance education?
2. What are the students' thoughts regarding their peers' cheating behavior during emergency distance education?
3. How was the students' motivation during emergency distance education in comparison with the regular face-to-face instruction?
4. Do the students' thoughts on exam duration differ by the time allocated for take-home exams?
5. What are the students' experiences and thoughts on assessment tools and techniques during emergency distance education?

Method

Survey research methodology has been employed in this study. In survey research, participant thoughts and experiences are examined through face-to-face interviews or questionnaires (Fraenkel, Wallen and Hyun, 2012).

Data has been collected from undergraduate students who enroll Anadolu University, Bartın University and Pamukkale University Faculty of Education and took "Assessment and Evaluation" course in Spring 2020. Out of 436 students, 141 students voluntarily responded to the survey instrument. Sample characteristics are summarized in Table 1.

Table 1

Study Group Characteristics

Gender	Anadolu University	Bartın University	Pamukkale University	Total
Female	42	48	15	105
Male	14	14	11	39
Total	56	62	26	144

The data collection tool has been developed by researchers after careful review of relevant literature by considering research questions at hand. The instrument included nine items on a 5-point Likert scale and one open-ended item. Data has been collected on Microsoft Office Forms.

Data analysis has been conducted using IBM SPSS Statistics 25.0 (IBM, 2019). Descriptive statistics have been used for summarizing data in item level and to examine 1st, 2nd, and 3rd research questions. In order to understand if students' perceptions regarding peers' cheating behavior differ by institution, Kruskal Wallis-H test was used. Similarly, the differences among three groups of students' perceptions about exam duration were analyzed using Kruskal Wallis-H test.

Findings

The category percentages of student responses for each item are presented in Table 2.

Table 2
Distribution of Response Categories by Item

	Strongly disagree (%)	Disagree (%)	Partially agree (%)	Agree (%)	Strongly agree (%)
1. I think exams and assignments were evaluated fairly.	3.4	2.1	7.6	29.7	54.5
2. The assessment tools and techniques in this course fit to the course content.	3.4	2.1	6.2	33.8	51.7
3. My peers behaved ethically during exams and assignments.	4.8	4.1	24.8	37.2	26.2
4. I had problems in accessing electronic course materials while studying for exams and assignments.	9.7	8.3	24.1	26.2	29.0
5. My motivation for studying exams in distance education was less than regular education.	29.0	13.8	27.6	15.2	11.7
6. The instructions about exams and assignments were clear and adequate in distance education.	2.1	2.8	5.5	31.0	55.9
7. Studying exams and preparing assignments helped me gain new skills regarding this course.	1.4	7.6	9.0	31.7	47.6
8. If I had chance to take exams in class, I would be more successful.	16.6	8.3	35.2	26.9	10.3
9. The duration for exams and assignments were adequate.	6.9	4.1	9.0	24.8	52.4

The results showed that students used the right-end categories of the scale more often which resulted in a negatively-skewed distribution of the response data. In terms of rater fairness, more than half of the students reported that they believed raters' fairness while grading exams and assignments during emergency distance education process. On the contrary, almost 35% of them were skeptical about their peers' ethical behavior in online exams and assignments. More than 25% of the students thought that their motivation in studying exams was impacted by the format of instruction while 43% of them reported that their level of motivation for studying exams did not change after the classes were moved to online. One of the most significant findings of this study was about allocated time for take-home exams. On average, the students who were given one day and the students who were given one week for completing the same take-home exam found the exam duration sufficient. On the other hand, students who were given only one hour reported that the allocated time was significantly inadequate for the given task. Lastly, most students (85%) reported that the selected assessment tools and techniques were appropriate for this specific course during pandemic.

Conclusion, Discussion and Recommendations

The most promising finding of the study is that despite adaptation problems and infrastructural issues in emergency distance education, students reported that assessment and evaluation processes were fair. This finding can be partially explained by the use of open-ended items for assessment and clear rubrics for grading. Reportedly, cheating behavior has been increased globally during pandemic (Rossiter, 2020). This finding has been consistent with the study findings. The predictors of students' lack of trust towards their peers' ethical behaviour in exams should be investigated further. Lastly, this study contributed to existing body of research in terms of ideal allocated time for take-home exams and number and frequency of assignments in distance education.

İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Eğilimlerinin İncelenmesi

Hümeyra UYSAL
Marmara Üniversitesi
humeyrauysal11@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-4805-8079

Sabri SİDEKLİ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
ssidekli@mu.edu.tr
ORCID ID: 0000-0003-3202-6451

Kevser TOLUN
Milli Eğitim Bakanlığı
kevsertolun@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-6397-744X

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.807005
Geliş Tarihi: 07.10.2020	Revize Tarihi: 25.12.2020
	Kabul Tarihi: 08.01.2021

Atf Bilgisi

Uysal, H., Sidekli, S. ve Tolun, K. (2021). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin yazma eğilimlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 254-257.

ÖZ

Türkçe öğretim programının temel amacı öğrencilerin iyi birer yazar olması ve kendilerini yazılı olarak doğru bir şekilde ifade edebilmesidir. Programın bu amacı doğrultusunda öğretmenlerin öğrencilere yazma bilincini aşılması, onları iyi birer yazar olarak yetiştirmesi gerekmektedir. Ayrıca programın bir diğer amacı öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu duygu ve davranış geliştirmesini de sağlamaktır. Bu bağlamda çalışmanın amacı, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin yazma eğilimi algılarını cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre incelemektir. Tarama modelinde desenlenen araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Muğla il merkezinin farklı semtlerinde bulunan sosyoekonomik düzeyi birbirine yakın olan ilkokullar ve ortaokullar arasından toplam 4 köy okulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 2., 3., 4., 5., 6., 7., ve 8. sınıflarda öğrenim gören toplam 294 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Yazma Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen verilerinin analizinde bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, tüm sınıf düzeyindeki öğrencilerin yazma eğilimlerinin genel olarak ortalamanın üzerinde olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre yazma eğilimlerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yazma, yazma eğilimi, ilkokul, ortaokul.

Examination of Writing Tendencies of Primary and Secondary School Students

ABSTRACT

The main purpose of the Turkish curriculum is for students to be good writers and to express themselves correctly in writing. In line with this purpose of the program, teachers should instill the awareness of writing in students and raise them as good writers. In addition, another aim of the program is to enable students to develop positive feelings and behaviors for writing. It is also to enable students to develop positive feelings and behaviors for writing. In this context study is to examine the perceptions of primary and secondary school students' writing disposition according to gender and grade level variables. The study, which was designed in the screening model, was carried out in a total of 4 village schools among the primary and secondary schools whose socioeconomic level is close to each other in different districts of Muğla city center in the 2016-2017 academic year. A total of 294 students attending from 2nd, 3rd, 4th, 5th, 6th, 7th and 8th grades participated in the study. “Writing Tendency Scale” was used as a data collection tool. Independent groups t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were used in the analysis of the data obtained. According to the results obtained from the research; it was found that writing tendencies of students at all grade levels were generally above average. In addition, female students were found to have higher tendency to write than male students.

Keywords: Writing, writing tendency, primary school, secondary school.

Giriş

Dil, insanların arasında iletişimi sağlayan en önemli araçtır. İnsanlar, dil vasıtasıyla kurduğu iletişimde anlamaya dayalı, dinleme-okuma ve anlatmaya dayalı, konuşma-yazma olarak dört temel dil becerisini kullanmaktadır. Dil öğretimi de bu dört temel dil becerisini etkili bir biçimde öğretilmesini

kapsamaktadır (İşeri ve Ünal, 2010). Dilin kullanım alanları; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu olarak belirlenmiştir (Aydın Yılmaz, 2007; Güneş, 2013, 2007a, 2007b). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2015) 1. ve 8. sınıflar için hazırladığı Türkçe dersi programında dil öğrenme alanlarını sözlü iletişim, okuma ve yazma şeklinde üç öğrenme alanına düşürmüştür ve değiştirmiştir. MEB (2019) Türkçe Dersi Öğretim Programında ise dil öğrenme alanları; dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak yer almıştır.

Dört temel dil becerisinden konuşma ve dinlemenin okul dışında kazandırılması mümkündür. Fakat okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması için bir eğitim şarttır. Okuma ve yazma becerisi ilkökul kurumlarında Türkçe dersleriyle kazandırılmaya çalışılmaktadır (Belet ve Yaşar, 2007). Öğrenme alanlarından en son ve en zor gelişen ise yazmadır. Güneş'e (2013) göre yazma, zihnimizdeki duyguları, düşünceleri, istekleri ve olayları belli kurallar doğrultusunda sembollerle ifade edilmesi ve zihinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemi olarak tanımlanmıştır. Prior (2008) yazmayı, yazar ve okuyucu arasında anlam kurabilen etkileşimli bir süreç olarak tanımlamıştır. Ayrıca yazma; zamana ve mesafeye bakmadan uzakta olan insanlarla iletişim kurmayı, bilgi edinmeyi, sunmayı, bilgiyi aktarmayı, istekleri dile getirmeyi, bireylerin kendini ifade edebilmesini sağlamaktadır (Sidekli, 2012).

Öğrencilerin iyi birer yazar olması, yazma sevgisi ve yazma alışkanlığı kazanmaları Türkçe Öğretim Programının temel amaçlarından biridir (MEB, 2015; 2017; 2019). Cemaloğlu'na (2001) göre, Türkçe eğitiminin hedeflerinden birisini şöyle açıklamıştır; öğrencilerin görüp izlediklerini, dinlediklerini, bildiklerini, okuduklarını, incelediklerini, düşündüklerini ve tasarladıklarını sadece söz ile değil, aynı zamanda yazı ile de doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığı kazandırmaktır. Aktaş ve Gündüz (2003) yazmanın amacı bireyin, gözlem ve bilgi birikiminden yararlanarak; kendi duygu ve düşüncelerini, doğru, etkili ve güzel bir biçimde okuyucuya yansıtması şeklinde belirtmiştir.

Yazma becerisi, beyinde yapılandırılan bilgilerin yazıya dökülmesi olarak belirtilmiştir (Güneş, 2007a). MEB'in (2015) Türkçe Öğretimi 1-8 ders programında "yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimleri ile bir konuda görüşlerini ve tezlerini dilin imkânlarından yararlanarak yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır".

İlkokul öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için öğrencilere öğretici yazılar yazdırmanın yanı sıra dünyayı algılamaları ve anlatımlarında kendi görüş, düşünce, ifade ve hayal güçlerini kullanmalarına da imkân tanımak gerekir (Bağcı, 2017). Öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek için yazmanın bilişsel ve psikomotor alanının yanında duyuşsal alanının da dikkate alınması gerekmektedir. Öğrencilerin yazma becerisine ilişkin eğilimlerinin tespit edilerek olumlu yönde geliştirilmesi önem arz etmektedir. Yazma eğilimi, kişilerin yazmaya karşı içsel olarak istekli olmasıdır. Yazma eğilimi kişiyi yazmaya daha yatkın hale getiren duyuşsal bir güç olarak tanımlanabilir. Yazma eğilimi, kişinin yazmaya olan hevesi, heyecanı, tutkusu olarak da ifade edilebilir.

McClenny (2010) yazma eğiliminin biliş, duygu ve sosyal bağlam olarak üç boyuttan oluştuğunu söylemektedir. Biliş boyutu; yazma eğilimin temel yapısında yatan bilgi ve yetenekler olarak ifade edilmiştir. Duygu boyutu; üst biliş, motivasyon, öz-yeterlik ve devam ettirme gibi kişinin herhangi bir etkinliğe katılmasındaki istekliliğiyle ilişkilendirilmiştir. Sosyal bağlam boyutu ise biliş ve duygu boyutunun birleşiminden meydana gelmektedir. Piazza ve Siebert (2008) ise yazma eğiliminin güven, kararlık ve tutkudan oluşan üç farklı duyuşsal boyuttan meydana geldiğini ifade etmiştir. Güven boyutu, kişinin bir yazar olarak etkisini ve yazma yeteneğindeki inancını temsil etmektedir. Kararlık boyutu, yazma işini devamlı olarak yapma, yazmayla sürekli ilgilenme ve yazmak için zaman ayırmadan meydana gelmektedir. Tutku boyutu ise kişinin yazmaya kendini tüm gücüyle vermesi, devamlı yazmak istemesi ve zamanını yazmaya ayırmaktan mutluluk duyması olarak ifade edilmektedir.

Yapılan bu araştırmanın amacı, ilkököl ve ortaokul (2., 3., 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıf) öğrencilerinin yazma eğilimlerini sınıf ve cinsiyet değişkeni açısından incelenmesi ve ilkököl ve ortaokul öğrencilerin yazma düzeylerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin yazma eğilimleri ne düzeydedir?
2. İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin yazma eğilimleri, cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
3. İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin yazma eğilimleri, sınıf düzeyi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı ve verilerin analizine ilişkin detaylı bilgiye yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel araştırma türlerinden olan tarama modeli ile yapılmış olup tarama çeşitlerinden genel tarama modeli uygun görülmüştür. Araştırmanın genel tarama modeli şeklinde tasarlanmasının sebebi; evrenin tamamından bir örneklem seçilerek bu örneklemin sonuçlarını evrene genellemeyi sağladığı için genel tarama modeli seçilmiştir. Karasar (2017) genel tarama modelini, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende evren hakkında genel bir yargıya varmak maksadıyla evrenin tümü ya da evrenden alınacak örneklem üzerinden yapılan model olarak tanımlamıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Muğla il merkezinde öğrenim gören 2016 – 2017 Eğitim-Öğretim yılında ilkököl ve ortaokul seviyelerinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem ise Muğla il merkezinin farklı semtlerinde bulunan toplam 4 resmi köy ilkökulu ve köy ortaokulunda öğrenim görmekte olan 294 öğrenciden meydana gelmektedir. Ölçek uygulaması yapılan okullar seçilirken, okulların sosyo-ekonomik durumlarının aynı seviyede olmasına dikkat edilmiştir. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük okullar araştırmaya dâhil edilmeye çalışılmıştır. Örneklemin seçiminde, amaçsal örnekleme çeşitlerinden benzeşik örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Benzeşik örnekleme, evrenden araştırmanın problemine göre benzeşik bir alt grubun veya durumun seçilerek çalışmanın yapılmasına olanak sağlamaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Örnekleme ikinci sınıf düzeyinden sekizinci sınıf düzeyine kadar tüm sınıf düzeyleri ve sosyo-ekonomik düzeyi birbirine yakın okullar dâhil edilmiştir.

Araştırmaya katılan ilkököl ve ortaokul öğrencilerinin cinsiyete göre dağılımı, yüzde ve frekans değerleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1
Örneklemin Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzdeleri

Cinsiyet	N	%
Kız	150	51,0
Erkek	144	49,0
Toplam	294	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmaya 150 kız (%51) ve 144 erkek (%49) öğrencinin katılım gösterdiği belirtilmiştir.

Araştırmaya katılan ilkököl ve ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeylerine ait yüzde ve frekans bilgileri Tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2
Örneklemin Sınıf Düzeyine Göre Frekans ve Yüzdeleri

Sınıf Düzeyi	N	%
2	22	7,5
3	28	9,5
4	33	11,2
5	54	18,4
6	45	15,3
7	56	19,0
8	56	19,0
Toplam	294	100

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya 22 ikinci sınıf (%7,5), 28 üçüncü sınıf (%9,5), 33 dördüncü sınıf (%11,2), 54 beşinci sınıf (%18,4), 45 altıncı sınıf (%15,3), 56 yedinci sınıf (%19) ve 56 sekizinci sınıf (%19) öğrencisi katılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Piazza ve Siebert (2008) tarafından geliştirilen, İşeri ve Ünal (2010) tarafından Türkçeye çevrilen ve uyarlanan “Yazma Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek güven, süreklilik ve tutku olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Güven boyutu 6 maddeden, süreklilik boyutu 4 maddeden, tutku boyutu 11 maddeden meydana gelmekte toplamda ölçekte 21 madde bulunmaktadır. Ölçek, “Tamamen Katılmıyorum” yanıtından “Tamamen Katılıyorum” yanıtına kadar değişkenlik gösteren beş dereceli likert tipi bir ölçektir. Ölçek, bir öğrenci ölçekten en az 21 puan en çok 105 puan alacak şekilde oluşturulmuştur.

İşeri ve Ünal’ın (2010) uyarlama çalışmasında “Yazma Eğilimi Ölçeği”nin güvenilirliğine ilişkin bulgular; ölçeğin tamamında .874; tutku alt boyutunda .882; güven alt boyutunda .734 ve süreklilik alt boyutunda .639 olarak bulunmuşlardır. Bu araştırma için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .893; güven alt boyutu için .806; süreklilik alt boyutu için .749; tutku alt boyutu için ise .914 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde istatistik programı kullanılmıştır. Öğrencilerin yazma eğilimi algılarını ortaya koymak amacıyla, öncelikli olarak öğrencilerin yazma düzeyleri ortaya konmuştur. Bunun için öğrencilerin vermiş oldukları cevapların aritmetik ortası verilmiştir. Yazma Eğilimi Ölçeğine verdikleri yanıtların aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Cinsiyete göre yapılan karşılaştırmalarda bağımsız gruplar t-testi, sınıf düzeyi değişkenlerine göre yapılan karşılaştırmalarda ise tek yönlü varyans (ANOVA) analizi kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizinde anlamlı farklılığı tespit edilmek için Dunnett - C analizi yapılmıştır.

Bulgular

İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin yazma eğilim düzeyleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3
Sınıfların Yazma Eğilim Düzeyleri

Sınıflar	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Tüm Sınıflar
Güven	3,23	2,91	3,01	3,11	2,74	2,89	2,82	2,94
Süreklilik	2,42	2,55	2,62	2,88	2,63	2,34	2,29	2,53
Tutku	3,16	3,23	3,22	3,14	2,85	2,60	2,44	2,88

Tablo 3 incelendiğinde; güven alt boyutunda ikinci sınıfların puan ortalaması ($\bar{X}=3,23$) diğer sınıf düzeylerinden yüksek, süreklilik alt boyutunda beşinci sınıfların puan ortalaması ($\bar{X}=2,88$) diğer

sınıf düzeylerinden yüksek ve tutku alt boyutunda üçüncü sınıfların puan ortalaması ($\bar{X}= 3,23$) diğer sınıf düzeylerinden yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. İkinci, yedinci ve sekizinci sınıf düzeylerinin tüm alt boyutlarında en yüksek puan ortalaması güven alt boyutunda; üçüncü, dördüncü, beşinci ve altıncı sınıf düzeylerinin tüm alt boyutlarında en yüksek puan tutku alt boyutunda olduğu görülmüştür. Süreklilik alt boyutunda ise herhangi bir sınıf düzeyi en yüksek puanı alamamıştır. Tüm sınıfların alt boyutlardaki puan ortalamasına bakıldığında, en yüksek puan ortalaması güven alt boyutunda ($\bar{X}=2,94$), ikinci en yüksek puan ortalaması tutku alt boyutunda ($\bar{X}=2,88$) ve en az puan ortalaması da süreklilik alt boyutunda ($\bar{X}=2,53$) olduğu yapılan analizler sonucunda ortaya çıkmıştır.

Güven, süreklilik ve tutku alt boyutunda cinsiyete göre karşılaştırma yapmak için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Yapılan analizin sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Güven, Süreklilik ve Tutku Boyutlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

		N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Güven	Kız	150	3,09	,68	292	3,27	,00
	Erkek	144	2,77	,99			
Süreklilik	Kız	150	2,54	,94	292	,22	,83
	Erkek	144	2,51	,97			
Tutku	Kız	150	3,00	,82	292	2,33	,02
	Erkek	144	2,76	,96			

Yazma eğilimlerinin tüm alt boyutlarda, cinsiyete göre anlamlı farklılık olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklem t testi yapılmıştır. Güven alt boyutunda kızların test puan ortalaması ile ($\bar{X}_{\text{güven-kız}} = 3,09$) güven alt boyutunda erkeklerin test puan ortalaması ($\bar{X}_{\text{güven-erkek}} = 2,77$) arasında kızların lehine anlamlı farklılık bulunmuştur [$t_{(292)} = 3,27$; $p < ,05$]. Süreklilik alt boyutuna bakıldığında, kızların test puan ortalaması ile ($\bar{X}_{\text{süreklilik-kız}} = 2,54$) erkeklerin test puan ortalaması ($\bar{X}_{\text{süreklilik-erkek}} = 2,51$) arasında anlamlı farklılık görülmemiştir [$t_{(292)} = ,22$; $p > ,05$]. Tutku alt boyutu incelendiğinde, kızların test puan ortalaması ile ($\bar{X}_{\text{tutku-kız}} = 3,00$) erkeklerin test puan ortalaması ($\bar{X}_{\text{tutku-erkek}} = 2,76$) arasında kızların lehine anlamlı farklılık olduğu analiz sonucunda ortaya çıkmıştır [$t_{(292)} = 2,33$; $p < ,05$]. Cinsiyete göre alt boyutlarda güven ve tutku boyutunda anlamlı farklılık bulunmuş fakat süreklilik alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Süreklilik alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmamasına rağmen kızların yazma eğilim puan ortalamaları erkeklerin yazma eğilim puan ortalamalarından yüksek çıkmıştır.

İkinci sınıfların cinsiyete göre karşılaştırması tüm alt boyutlarda güven, süreklilik ve tutkuya ait yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

2. Sınıfların Güven, Süreklilik ve Tutku Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

<i>2. Sınıflar</i>		N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Güven	Kız	8	3,40	,44	20	,85	,41
	Erkek	14	3,13	,81			
Süreklilik	Kız	8	2,41	1,10	20	-,04	,97
	Erkek	14	2,43	1,20			
Tutku	Kız	8	3,25	,60	20	,40	,69
	Erkek	14	3,10	,93			

Tablo 5 incelendiğinde ikinci sınıfların; güven, süreklilik ve tutku alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Tüm alt boyutların ortalamalarına bakıldığında ise güven ve tutku alt boyutunda kızların ortalaması yüksek, süreklilik alt boyutunda ise erkeklerin ortalaması yüksek çıkmıştır.

Üçüncü sınıfların cinsiyete göre karşılaştırması tüm alt boyutlarda yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

3. Sınıfların Güven, Süreklilik ve Tutku Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

3. Sınıflar		N	\bar{X}	Ss	t	df	p
Güven	Kız	14	2,92	1,28	,03	26	,98
	Erkek	14	2,90	,81			
Süreklilik	Kız	14	2,59	1,07	,20	26	,85
	Erkek	14	2,52	,86			
Tutku	Kız	14	3,20	1,07	-,21	26	,83
	Erkek	14	3,27	,41			

Tablo 6 incelendiğinde üçüncü sınıfların; güven, süreklilik ve tutku alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Tüm alt boyutların ortalamalarına bakıldığında ise güven ve süreklilik alt boyutunda kızların ortalaması yüksek, tutku alt boyutunda ise erkeklerin ortalaması yüksek çıkmıştır.

Dördüncü sınıfların cinsiyete göre tüm alt boyutlarında yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

4. Sınıfların Güven, Süreklilik ve Tutku Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

4. Sınıflar		N	\bar{X}	Ss	t	df	p
Güven	Kız	17	3,11	,76	,77	31	,45
	Erkek	16	2,92	,67			
Süreklilik	Kız	17	2,50	,97	-,47	31	,64
	Erkek	16	2,66	,93			
Tutku	Kız	17	3,40	,65	1,69	31	,10
	Erkek	16	2,98	,77			

Dördüncü sınıflara ait Tablo 7’ye bakıldığında; güven, süreklilik ve tutku alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Tüm alt boyutların ortalamalarına bakıldığında ise güven ve tutku alt boyutunda kızların ortalaması yüksek, süreklilik alt boyutunda ise erkeklerin ortalaması yüksek çıkmıştır.

Beşinci sınıfların cinsiyete göre güven, süreklilik ve tutku alt boyutlarındaki bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8

5. Sınıfların Güven, Süreklilik ve Tutku Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

5. Sınıflar		N	\bar{X}	Ss	t	df	p
Güven	Kız	31	3,34	,51	2,65	52	,01
	Erkek	23	2,80	,95			
Süreklilik	Kız	31	2,85	,93	-,29	52	,77
	Erkek	23	2,92	1,02			
Tutku	Kız	31	3,33	,51	2,21	52	,03
	Erkek	23	2,90	,92			

Tablo 8’de beşinci sınıfların yazma eğilim puanlarının alt boyutları incelendiğinde; güven alt boyutunda yapılan analizler sonucunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Güven alt boyutunda kızların test puan ortalaması ile ($\bar{X}_{\text{güven-kız}(5.\text{sınıf})} = 3,34$) güven alt boyutunda erkeklerin test puan ortalaması ($\bar{X}_{\text{güven-erkek}(5.\text{sınıf})} = 2,80$) şeklinde olup kızların lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır [$t_{(52)} = 2,65$; $p < ,05$]. Süreklilik alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Süreklilik alt boyutunda anlamlı farklılık olmamasına rağmen erkeklerin puan ortalaması kızların puan ortalamasından daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Tutku alt boyutunda analizler sonucunda anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tutku alt boyutu incelendiğinde, kızların test puan ortalaması ile ($\bar{X}_{\text{tutku-kız}(5.\text{sınıf})} = 3,33$) erkeklerin test puan ortalaması ($\bar{X}_{\text{tutku-erkek}(5.\text{sınıf})} = 2,90$) arasında kızların lehine anlamlı farklılık olduğu analiz sonucunda ortaya çıkmıştır [$t_{(52)} = 2,21$; $p < ,05$].

Altıncı sınıfların cinsiyete göre tüm alt boyutlarda yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 9’da belirtilmiştir.

Tablo 9

6. Sınıfların Güven, Süreklilik ve Tutku Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

6. Sınıflar		N	\bar{X}	Ss	t	df	p
Güven	Kız	18	2,99	,63	2,09	43	,04
	Erkek	27	2,57	,67			
Süreklilik	Kız	18	2,86	,74	1,51	43	,14
	Erkek	27	2,47	,90			
Tutku	Kız	18	3,14	,59	2,00	43	,05
	Erkek	27	2,66	,90			

Tablo 9’daki analizler sonucunda; altıncı sınıfların yazma eğilim puanlarının alt boyutları incelendiğinde; güven alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Güven alt boyutunda kızların test puan ortalaması ile ($\bar{X}_{\text{güven-kız}(6.\text{sınıf})} = 2,99$) güven alt boyutunda erkeklerin test puan ortalaması ($\bar{X}_{\text{güven-erkek}(6.\text{sınıf})} = 2,57$) şeklinde olup kızların lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır [$t_{(43)} = 2,09$; $p < ,05$]. Süreklilik alt boyutunda anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen kızların puan ortalaması erkeklerin ortalamasından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tutku alt boyutunda da anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Tutku alt boyutu incelendiğinde, kızların test puan ortalaması ile ($\bar{X}_{\text{tutku-kız}(6.\text{sınıf})} = 3,14$) erkeklerin test puan ortalaması ($\bar{X}_{\text{tutku-erkek}(6.\text{sınıf})} = 2,66$) arasında kızların lehine anlamlı farklılık olduğu yapılan analizler sonucunda ortaya çıkmıştır [$t_{(43)} = 2,00$; $p < ,05$].

Yedinci sınıfların cinsiyete göre yazma eğilimi ölçeğindeki tüm alt boyutlara ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

7. Sınıfların Güven, Süreklilik ve Tutku Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

7. Sınıflar		N	\bar{X}	Ss	T	df	p
Güven	Kız	29	3,02	,51	,88	54	,38
	Erkek	27	2,74	1,64			
Süreklilik	Kız	29	2,40	,88	,48	54	,63
	Erkek	27	2,28	,96			
Tutku	Kız	29	2,77	,74	1,26	54	,21
	Erkek	27	2,42	1,30			

Tablo 10 incelendiğinde yedinci sınıfların; güven, süreklilik ve tutku alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Tüm alt boyutların ortalamalarına bakıldığında ise güven, tutku ve süreklilik alt boyutlarında kızların ortalaması erkeklerin ortalamasından daha yüksek çıkmıştır. Kızların tüm alt boyutlarındaki ortama puanı erkeklerden fazladır.

Sekizinci sınıfların cinsiyete göre tüm alt boyutlarda yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 11’de belirtilmiştir.

Tablo 11

8. Sınıfların Güven, Süreklilik ve Tutku Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

8. Sınıflar		N	\bar{X}	Ss	t	df	p
Güven	Kız	33	2,97	,62	2,15	54	,04
	Erkek	23	2,60	,67			
Süreklilik	Kız	33	2,23	,94	-,60	54	,55
	Erkek	23	2,38	,95			
Tutku	Kız	33	2,45	,95	,07	54	,94
	Erkek	23	2,43	,81			

Tablo 11'deki analiz sonuçları incelendiğinde sekizinci sınıfların yazma eğilim puanlarının alt boyutları incelendiğinde; alt boyutlarından süreklilik ve tutku alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamış fakat güven alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Güven alt boyutunda kızların test puan ortalaması ile ($\bar{X}_{\text{güven-kız}(8.\text{sınıf})} = 2,97$) güven alt boyutunda erkeklerin test puan ortalaması ($\bar{X}_{\text{güven-erkek}(8.\text{sınıf})} = 2,60$) şeklinde olup kızların lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır [$t_{(54)} = 2,15$; $p < ,05$].

Tablo 12'de tüm sınıfların karşılaştırılması Yazma Eğilimi Ölçeğinde bulunan güven, süreklilik ve tutku alt boyutlarında tek tek yapılmıştır.

Tablo 12

Tüm Sınıfların Yazma Eğilimi Ölçeğinin Alt Boyutlarına Göre Analiz Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Güven	Gruplar arası	6,33	6	1,06	1,44	,20	-
	Gruplar içi	210,55	287	,73			
	Toplam	216,88	293				
Süreklilik	Gruplar arası	12,63	6	2,11	2,37	,03	5. sınıf – 8. sınıf
	Gruplar içi	254,98	287	,89			
	Toplam	267,61	293				
Tutku	Gruplar arası	27,32	6	4,54	6,19	,00	2. sınıf – 8. Sınıf 3. sınıf – 8. Sınıf
	Gruplar içi	210,33	287	,73			4. sınıf – 7. Sınıf
	Toplam	237,56	293				4. sınıf – 8. Sınıf 5. sınıf – 7. Sınıf 5. sınıf – 8. sınıf

Tablo 12 incelendiğinde güven alt boyutunda sınıflar arasında herhangi bir farklılık bulunmamıştır. Süreklilik alt boyutu incelendiğinde sınıflar arasında ,03 değerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılığın kaynağı, beşinci sınıflar ($\bar{X}_{\text{süreklilik}(5.\text{sınıf})} = 2,88$) ve sekizinci sınıflar ($\bar{X}_{\text{süreklilik}(8.\text{sınıf})} = 2,92$) arasında sekizinci sınıflar lehine tespit edilmiştir [$F_{(6-293)} = 2,37$, $p < ,05$]. Tutku alt boyutu incelendiğinde, sınıflar arasında ,00 değerinde anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamlı farklılıklar: ikinci sınıflar ($\bar{X}_{\text{tutku}(2.\text{sınıf})} = 3,16$) ve sekizinci sınıflar ($\bar{X}_{\text{tutku}(8.\text{sınıf})} = 2,44$) arasında ikinci sınıflar lehine, üçüncü sınıflar ($\bar{X}_{\text{tutku}(3.\text{sınıf})} = 3,23$) ve sekizinci sınıflar ($\bar{X}_{\text{tutku}(8.\text{sınıf})} = 2,44$) arasında üçüncü sınıflar lehine, dördüncü sınıflar ($\bar{X}_{\text{tutku}(4.\text{sınıf})} = 3,20$) ve yedinci sınıflar ($\bar{X}_{\text{tutku}(7.\text{sınıf})} = 2,60$) arasında dördüncü sınıflar lehine, dördüncü sınıflar ($\bar{X}_{\text{tutku}(4.\text{sınıf})} = 3,20$) ve sekizinci sınıflar ($\bar{X}_{\text{tutku}(8.\text{sınıf})} = 2,44$) arasında dördüncü sınıflar lehine, beşinci sınıflar ($\bar{X}_{\text{tutku}(5.\text{sınıf})} = 3,14$) ve yedinci sınıflar ($\bar{X}_{\text{tutku}(7.\text{sınıf})} = 2,60$) arasında beşinci sınıflar lehine, beşinci sınıflar ($\bar{X}_{\text{tutku}(5.\text{sınıf})} = 3,14$) ve sekizinci sınıflar ($\bar{X}_{\text{tutku}(8.\text{sınıf})} = 2,44$) arasında beşinci sınıflar lehine anlamlı farklılıklar yapılan analizler sonucunda bulunmuştur [$F_{(6-293)} = 6,19$; $p < ,05$].

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre yazma eğilimlerinin yüksek olduğu görülmüştür. Kızlar erkeklere göre yazı yazmaya daha hevesli, daha heyecanlı olduğu söylenebilir. Tüm sınıf düzeylerini kapsayan cinsiyete göre yapılan analiz sonuçlarında, yazma eğilimi ölçeğinin güven ve tutku alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuş, süreklilik boyutunda anlamlı bir farklılık sonucuna ulaşılmamıştır.

Sınıf sınıf cinsiyet değişkenine bakıldığında; ilkökul düzeyi olan ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda anlamlı bir farklılık yoktur. İlkokullarda yazma eğilimi cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Ortaokul düzeyine geçildiğinde cinsiyete göre farklılaşma başlamıştır. Beşinci ve altıncı sınıfların güven ve tutku alt boyutlarında ve sekizinci sınıfların güven alt boyutunda anlamlı farklılık vardır. Ortaokul düzeyinde her sınıfta en az bir boyutta anlamlı farklılık olmasına rağmen yedinci sınıflarda herhangi bir alt boyutta anlamlı farklılık çıkmamıştır.

Cocuk, Yelken ve Ozer (2016) yapmış oldukları çalışmada kız öğrencilerin yazma kaygısının daha düşük olduğunu bulmuşlardır. Bu araştırma ile kız öğrencilerin yazma kaygısının düşük olması yazma eğilimlerinin yüksek olduğunun göstergesidir. Baş ve Şahin'in (2013) ilköğretim öğrencileri (6., 7. ve 8. sınıflar) ile yapmış olduğu yazma eğilimi çalışmasında, kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılık bulmuşlardır. Kız öğrencilerinin yazma eğilimlerinin erkek öğrencilerin yazma eğilim düzeylerinden yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çeçen ve Deniz (2015) dokuzuncu, onuncu, on birinci ve on ikinci sınıflarla yapmış oldukları çalışmada kızların yazma eğilim düzeylerinin erkeklerden fazla olduğunu bulmuşlardır. Arslan ve Durukan (2015) araştırmasında İşeri ve Ünal'ın (2010) uyarlamış olduğu ölçeği kullanmışlardır. Yaptıkları araştırma sonucunda sadece tutku alt boyutunda anlamlı farklılık bulmuşlardır buna rağmen tüm alt boyutlarda kızların yazma eğilim düzeyleri erkeklerin yazma eğilim düzeylerinden daha fazladır.

Uçgun (2014) altıncı sınıflarla yapmış olduğu çalışmasında kız öğrencilerin yazma eğilimlerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Buna rağmen Tabak ve Topuzkanamış (2014) altıncı sınıflarla yapmış olduğu yazma eğilimi araştırmasında kız öğrenciler ve erkek öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Fakat yukarıdaki çalışmalarda olduğu gibi kızların yazma eğilimi yüksek değil erkek öğrencilerin yazma eğilim düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Bağcı'nın (2017) beşinci ve sekizinci sınıflarla yapmış olduğu çalışmada, beşinci ve sekizinci sınıfların cinsiyete göre karşılaştırılmasında erkeklerin yazma eğilim puanları kızlarınkinden yüksek çıkmıştır. Alan yazında genel olarak kız öğrencilerin yazma eğilimlerinin yüksek olduğu görülmektedir. Bağcı (2017) ile Tabak ve Topuzkanamış'ın (2014) çalışması alan yazına farklı bir boyut katmış ve farklı sonuçlar çıkabileceğini ortaya koymuştur.

Sınıflar arasındaki yazma eğilimi incelendiğinde, güven alt boyutunda sınıflar arasında herhangi bir farklılık bulunmamıştır. Süreklilik boyutunda beşinci sınıflar ve sekizinci sınıflar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Beşinci sınıfların ortalamasının sekizinci sınıflardan yüksek olduğu da sonuçlar arasındadır. Süreklilik alt boyutunda sınıf seviyesi azaldıkça yazma eğilimi yükselmektedir denilebilir. Tutku alt boyutunun sonuçlarına bakıldığında ise; ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıflarda sekizinci sınıflar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu anlamlı farklılıkların hepsi sınıf düzeyi küçük olan taraftadır. Sınıf seviyesi artıkça öğrencilerin yazma eğilimlerinin ortalamasının düştüğü görülmüştür. Sınıf seviyesi artıkça öğrencilerin yazma hevesi ve heyecanının da düştüğü söylenebilir. Sekizinci sınıftaki öğrencilerin yazma eğilim düzeyleri genele bakıldığında diğer sınıflardan daha düşüktür. Ayrıca dördüncü ve beşinci sınıfların hem yedinci sınıflarla hem de sekizinci sınıflarla arasında anlamlı farklılık vardır. Sınıf düzeyi artıkça yazma eğilimindeki düşüşten kaynaklanmaktadır bu farklılıklar.

Baş ve Şahin (2013) altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarla yapmış olduğu çalışmasında, sınıflar arasında herhangi bir farklılık bulunmamıştır. Baş ve Şahin (2013), İşeri ve Ünal'ın (2010) uyarlamış olduğu bu çalışmada da kullanılan ölçeği kullanmışlardır. Bu çalışmada da altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflar arasında da anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yapılan bu iki araştırma birbirini sınıf düzeyleri değişkeninde (6., 7. ve 8. sınıflar) birbirini desteklemektedir. Arslan ve Durukan (2015) beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarda aynı ölçeği uygulamıştır. Araştırma sonucunda süreklilik alt boyutunda yedinci sınıflar ile sekizinci sınıflar arasında yedinci sınıflar lehine farklılık tespit etmişlerdir. Bağcı (2017) beşinci ve sekizinci sınıflara İşeri ve Ünal'ın (2010) ölçeğini uygulamışlardır. Beşinci ve sekizinci sınıflar arasında beşinci sınıf lehine bir farklılık bulmuşlardır. Beşinci sınıfların yazma eğilim puanları sekizinci sınıflardan daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Çeçen ve Deniz (2015) liselerde yazma eğilimini İşeri ve Ünal'ın (2010) uyarlamış olduğu ölçekle ölçmüşlerdir. Yapılan analizler sonucunda dokuzuncu, on birinci ve on ikinci sınıflar arasında anlamlı farklılıklar bulmuşlardır. Sınıf seviyesi artıkça öğrencilerin yazma eğilim düzeylerinin düştüğü sonucuna da ulaşmışlardır. Bu çalışmada da sınıf düzeyi artıkça yazma eğiliminin düştüğü bulunmuştur. İlkokul, ortaokul veya lise fark etmeksizin sınıf seviyesi artıkça yazma eğiliminde düşüş olduğu sonucuna varılabilir.

Yukarıda bahsedilen çalışmalar ve yapılan bu çalışma sınıf seviyesi artıkça öğrencilerin yazma eğilimlerinin düştüğünü göstermektedir. Berk ve Ünal'ın (2017) yapmış oldukları çalışmada yazma eğiliminin, yazma kaygısı ve öğrencilerin not düzeyleri ile ilgili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Sınıf düzeyi artıkça öğrencilerin yazma eğilimlerinin düşmesinin sebebi, öğrencilerin yazma kaygılarının da yükseldiği söylenebilir. Çocuk, Yelken ve Ozer (2016) de yapmış oldukları çalışmada yazma kaygısı ile yazma eğilimi arasında bir ilişki bulmuşlardır. Yazma kaygısı yüksek olan öğrencileri yazma eğilimlerinin düşük olduğunu bulmuşlardır.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda bazı önerilerde bulunulmuştur:

- Sınıf seviyesi artıkça yazma eğilimi düştüğü görülmüştür bu sebeple sınıf seviyesi artıkça öğrencilerin yazma eğilimlerini artırmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- Okullarda öğrencilerin yazma eğilimlerini yükseltmeye yönelik etkinlikler yapılmalıdır.
- Okuma geliştikçe yazma da gelişir fikrinden hareketle okumaya yönelik tutumlarının da geliştirilmesine önem verilmelidir.
- Öğrencilerin okuduklarına yönelik olarak duygu ve düşüncelerini yazıyla anlatma becerilerinin de geliştirilmesi için destekleyici etkinlikler geliştirilmelidir.
- Türkçe öğretim programlarının öğrencilerin yazma becerilerini geliştirici nitelikte olması öğrencilerin istenen düzeyde yazma becerisi ve yazma eğilimi göstermeleri sağlanmalıdır.
- Bu çalışma ilkokul ve ortaokul seviyelerinde yapılmıştır. Lise ve üniversitelerde de yazma eğilimi çalışması yapılarak daha genel sonuçlara ulaşılabilir.

Yazarların Katkı Oranı

Bu makaleye birinci yazarın %40, ikinci yazarın %30, üçüncü yazarın %30 oranında katkısı vardır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması oluşturacak bir husus yoktur.

Açıklama: Bu çalışma, 24-26 Nisan 2017 tarihlerinde Antalya'da gerçekleşen I. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu'nda (USEAS 2017) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Kaynaklar

- Aktaş, Ş., ve Gündüz, O. (2003). *Yazılı ve sözlü anlatım kompozisyon sanatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Arslan, N., ve Durukan, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri ve yazma eğilimleri arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(3), 1251-1267. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/137067>.
- Aydın Yılmaz, Z. (2007). *Sınıf öğretmenlerine Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baş, G., ve Şahin, C. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yazma eğilimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 3(1), 32-42. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/192294>.
- Belet, D. Ş., ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/63272>.

- Berk, R. R., ve Ünal, E. (2017). Comparison of writing anxiety and writing dispositions of sixth, seventh and eighth grade students. *International Journal of Instruction*, 10(1), 237-254. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1125149.pdf>.
- Cemaloğlu, N., (2001). *İlk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Cocuk, H. E., Yanpar Yelken, T., ve Ozer, Ö. (2016). The relationship between writing anxiety and writing disposition among secondary school students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(63), 335-352. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/225139>.
- Çeçen, M. A. ve Deniz, E. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin yazma eğilimi algıları (Diyarbakır ili örneği). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 35-48. <http://www.anadiliegitimi.com/download/article-file/14918>.
- Güneş, F. (2007a). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2007b). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- İşeri, K., ve Ünal, E. (2010). Yazma Eğilimi Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 104-117.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (İkinci yazım, 32. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- McClenny, C. S. (2010). *A disposition to write: Relationships with writing performance*. Doctoral Dissertation. Florida State University, USA.
- MEB. (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara.
- MEB. (2017). *Türkçe öğretim dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, ve 8. sınıflar)*. Ankara.
- Piazza, C. L., ve Siebert, C. F. (2008). Development and validation of a writing dispositions scale for elementary and middle school students. *The Journal of Educational Research*, 101(5), 275-286. doi:<https://doi.org/10.3200/JOER.101.5.275-286>
- Sidekli, S. (2012). Yazma becerisinin geliştirmek için hikâye piramidi. *Akademik Bakış Dergisi*, 31, 1-18.
- Tabak, G., ve Topuzkanamış, E. (2014). An analysis of writing dispositions of 6th grade students in terms of different variables. *Online Submission*, 4(2), 1-11. doi:<http://dx.doi.org/10.13054/mije.14.15.4.2>
- Uçgun, D. (2014). Altıncı sınıf öğrencilerinin yazma eğilimlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(175), 227-238. doi:<http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.1176>

Extended Abstract

Introduction

Learning areas were included in the Ministry of National Education (MoNE) (2019) Turkish Lesson Curriculum as listening, speaking, reading and writing. Speaking and listening to the four basic language skills can be gained to some extent outside of the school, but gaining reading and writing skills is the job of formal education and these skills are tried to be gained through Turkish lessons in primary education institutions (Belet and Yaşar, 2007).

Students' being a good writer, writing love and writing habit are one of the main objectives of Turkish Education Program (MoNE, 2015; 2017; 2019). The purpose of writing Aktaş and Gündüz (2003) is by making use of the individual's observation and knowledge; He stated that he reflected his feelings and thoughts to the reader in a beautiful, correct and effective way.

McClenny (2010) says that writing disposition consists of three dimensions: cognition, emotion and social context. Piazza and Siebert (2008) stated that the tendency to write includes three different emotional dimensions: trust, determination and passion.

The aim of the research is to examine the writing tendencies of primary and secondary school (2nd, 3rd, 4th, 5th, 6th, 7th and 8th grade) students in terms of class and gender variable and to determine the writing levels of primary and secondary school students.

Method

The research was made with the screening model, which is one of the quantitative research types, and it was made with the general screening model. The sample consists of 294 students studying in 4 official village primary schools and village secondary schools in different districts of Muğla city center.

The "Writing Tendency Scale", which was developed by Piazza and Siebert (2008) and translated and adapted into Turkish by İşeri and Ünal (2010), was used as the data collection tool in the study. Descriptive statistics such as arithmetic mean and standard deviation of their responses to the Writing Tendency Scale were calculated. Independent groups t-test was used for comparisons based on gender, and one-way variance (ANOVA) analysis was used for comparisons based on class level variables. Dunnett - C analysis was performed in order to detect significant difference in one-way analysis of variance.

Findings

In order to reveal whether there is a significant difference in writing sub-dimensions according to gender in all sub-dimensions, unrelated samples t-test was conducted. A significant difference was found between the test score average of the girls ($\bar{X}_{\text{confidence-girl}} = 3,09$) in the trust sub-dimension and the test score average of the boys ($\bar{X}_{\text{confidence-boy}} = 2,77$) in the confidence sub-dimension [$t_{(292)} = 3,27, p < ,05$]. Considering the continuity sub-dimension, there was no significant difference between the test score average of the girls ($\bar{X}_{\text{continuity-girl}} = 2,54$) and the test score average of the boys ($\bar{X}_{\text{continuity-boy}} = 2,51$) [$t_{(292)} = ,22; p > ,05$]. When the passion sub-dimension is examined; As a result of the analysis, there was a significant difference between girls' tests score average ($\bar{X}_{\text{passion-girl}} = 3,00$) and boys' test score average ($\bar{X}_{\text{passion-boy}} = 2,76$) in favor of girls [$t_{(292)} = 2,33; p < ,05$]. There was a significant difference in the dimensions of trust and passion in the sub-dimensions according to gender, but no significant difference in the continuity sub-dimension. Although there was no significant difference in the continuity sub-dimension, the writing disposition score averages of girls were higher than the writing tendency score averages of boys.

When all sub-dimensions of writing disposition scale are analyzed by grade levels; There was no difference between the classes in the trust sub-dimension. When the continuity sub-dimension was examined, a significant difference was found between the classes at the value of ,03. The source of this difference has been determined in favor of the eighth grade among the fifth grade ($\bar{X}_{\text{continuity}(5\text{th grade})} = 2,88$) and the eighth grade ($\bar{X}_{\text{continuity}(8\text{th grade})} = 2,92$) [$F_{(6-293)} = 2,37$; $p < ,05$]. When the passion sub-dimension is examined, it is concluded that there is a significant difference in the value of ,00 between the classes. These significant differences: between the second ($\bar{X}_{\text{passion}(2\text{nd grade})} = 3,16$) and eighth grade ($\bar{X}_{\text{passion}(8\text{th grade})} = 2,44$) in favor of the second-grade classes, between the third ($\bar{X}_{\text{passion}(3\text{rd grade})} = 3,23$) and eighth grade ($\bar{X}_{\text{passion}(8\text{th grade})} = 2,44$) in favor of the third-grade classes, between the fourth ($\bar{X}_{\text{passion}(4\text{th grade})} = 3,20$) and seventh grade ($\bar{X}_{\text{passion}(7\text{th grade})} = 2,60$) in favor of the fourth-grade classes, between the fourth ($\bar{X}_{\text{passion}(4\text{th grade})} = 3,20$) and eighth grade ($\bar{X}_{\text{passion}(8\text{th grade})} = 2,44$) in favor of the fourth-grade classes, between the fifth ($\bar{X}_{\text{passion}(5\text{th grade})} = 3,14$) and seventh grade ($\bar{X}_{\text{passion}(7\text{th grade})} = 2,60$) in favor of the fifth-grade classes, between the fifth ($\bar{X}_{\text{passion}(5\text{th grade})} = 3,14$) and eighth grade ($\bar{X}_{\text{passion}(8\text{th grade})} = 2,44$) in favor of the fifth-grade classes as a result of the analyzes [$F_{(6-293)} = 6,19$; $p < ,05$].

Conclusion, Discussion and Recommendations

According to the results obtained from the research, it was observed that female students have a high tendency to write compared to male students. It can be said that girls are more enthusiastic and more excited to write than boys. As a result of the analysis conducted by gender that covers all grade levels, a significant difference was found in the trust and passion sub-dimension of the writing disposition scale, and no significant difference was found in the continuity dimension.

When the tendency to write between the classes was analyzed, no difference was found between the classes in the trust sub-dimension. A significant difference was found between the fifth grades and the eighth grades in terms of continuity. It can be said that the tendency to write increases as the grade level decreases in the continuity sub-dimension. Looking at the results of the passion sub-dimension; A significant difference was found between the eighth grades in the second, third, fourth and fifth grades. All of these significant differences are on the side where the grade level is small. As the grade level increased, the average of students' writing disposition decreased. It can be said that the enthusiasm and excitement of writing decreases as the grade level increases.

As a result of the research, the following suggestions were made;

- As the grade level increased, it was observed that the writing disposition decreased, so studies should be carried out to increase the writing disposition of students as the grade level increases.
- Activities should be held in schools to increase students' writing disposition.
- It should be ensured that the Turkish curriculum improves students' writing skills, and that students show the writing skills and the tendency to write at the desired level.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Afet Bilinci Algısı ve Deprem Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi

Özgür TEKİN
Aile Sosyal Çalışma Bakanlığı Kırşehir İl Müdürlüğü
ozgurtekin40@hotmail.com
ORCID ID: 0000-0001-9404-4941

Yurdal DİKMENLİ
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi
dikmenliy@hotmail.com
ORCID ID: 0000-0003-3738-3095

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.811043
Geliş Tarihi: 15.10.2020	Revize Tarihi: 03.12.2020
	Kabul Tarihi: 16.12.2020

Atıf Bilgisi

Tekin, Ö. ve Dikmenli, Y. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının afet bilinci algısı ve deprem bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 258-271.

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının afet bilinci algı düzeyleri, deprem bilgi düzeyleri ve afet bilinci algı düzeyi ile deprem bilgisi arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırma nicel araştırma yaklaşımlarından ilişkisel tarama modeline göre yapılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Ahi Evran Üniversitesi ve Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalında öğrenim görmekte olan 552 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama aracı olarak; Afet Bilinci Algı Ölçeği ve Deprem Bilgi Başarı Testi kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde paket veri analiz programı kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda; sınıf öğretmeni adaylarının yüksek düzey afet eğitimi, afet öncesi, yanlış afet ve afet bilinci algısına, orta düzey afet sonrası bilinç algısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Yine sınıf öğretmeni adaylarının orta düzey deprem öncesi, deprem anı ve genel deprem bilgi düzeyine, düşük düzey deprem sonrası bilgi düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının afet bilinci ile deprem bilgisi arasında pozitif yönde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmeni Adayları, Afet Bilinci Algısı, Deprem Bilgisi,

Analysis of Pre-Service Classroom Teachers' Disaster Awareness Perception and Earthquake Knowledge Level

ABSTRACT

The purpose of this study is to analyse the pre-service classroom teachers' disaster awareness perception, earthquake knowledge level and the relationship between disaster awareness level and earthquake knowledge. This study uses relational survey model among quantitative research methods. The sample of this study consists of 552 pre-service classroom teachers studying in Ahi Evran University and Amasya University Education Faculty, Primary Education Department, Class Education Branch in the 2018-2019 academic year. This study uses a convenience sampling method. As data collection tools, Disaster Awareness Perception Scale and Earthquake Knowledge Success Test are used. The obtained data are analysed with a package data analysis program. The obtained data are investigated with quantitative analysis methods. For the descriptive presentation of the obtained data, frequency, percentage, average and standard deviation are used. At the end of the data analysis, it is determined that pre-service primary school teachers have high-level disaster education, pre-disaster, incorrect disaster and disaster awareness perception and medium-level post-disaster awareness perception. Again, it is determined that pre-service primary school teachers have medium-level pre-earthquake, earthquake and general earthquake knowledge level and low-level post-earthquake knowledge. Additionally, it is determined that pre-service classroom teachers' disaster awareness and earthquake knowledge had a positive and statistically significant relationship. **Keywords:** Classroom Teacher Candidates, Disaster Awareness Perception, Earthquake Knowledge.

Giriş

Doğada her gün kısa veya uzun süren doğal olaylar meydana gelmektedir. Bu olayların hepsi insanlara zarar veren özelliklere sahip değildir. Doğal olaylar insan ve çevresine zarar verdiğinde afet özelliği kazanarak, insanların faaliyetleri sonucunda afet haline dönüşmektedir.

İnsanlar için fiziksel, sosyal ve ekonomik kayıplar doğuran, insan faaliyetlerini ve normal yaşamı kesintiye uğratarak toplulukları olumsuz yönde etkileyen; doğal, teknolojik ve insan kaynaklı faktörlerin oluşturduğu olaylar afet olarak tanımlanmaktadır (Ergünay, 2008). Afetlerden korunmak ya da onlardan gelebilecek zararı azaltmak için etkili bir afet bilincine sahip olunmalıdır. Bu nedenle okullarda doğru, kalıcı ve katılımcı bir afet eğitimi verilerek afetin zararları en aza indirilebilir (Aydın, 2010). Bu bilgilendirme ve bilinçlendirme işini okullarda ilk olarak yapacak olanların öğretmenler olduğu düşünülürse, öncelikle öğretmen adaylarının afet eğitimi ve bilinci konusunda yeterli bilgi, bilinç ve tecrübeye sahip olması gerekmektedir.

Türkiye’de meydana gelen ve önemli ölçüde yıkımlara neden olan doğal afetlerden birisi de depremlerdir (Şahin, 1991). Kaynağını yerin içinden alan ve yeryüzünde titreşimlere neden olan, kısa süreli doğal olaylar deprem olarak tanımlanmaktadır (İzbrak, 1992; Sür, 1993). Deprem nerelerde meydana gelebileceği tahmin edilebilirken, ne zaman olacağını tahmin etmek mümkün değildir. Ancak insanlar depreme karşı çeşitli önlemler alarak hasarı en aza indirme kabiliyetine sahiptir. Bu önlemlerin başında etkili ve sürekli deprem eğitimi gelmektedir (Karakuş, 2013). Öcal’a (2005) göre deprem eğitiminin içinde depremi oluşturan yerin yapısal özellikleri, depremle ilgili temel bilgiler, deprem esnası ve sonrasında oluşabilecek zararlar ve bu zararlarından korunma yollarının öğretim süreci yer almaktadır.

Deprem eğitimi, okulöncesi eğitiminden başlayıp yaşam boyu devam etmesi gereken bir eğitim şeklidir (Karakuş, 2013). Depremler, bugünün teknolojisi ile önceden tahmini mümkün olmayan bir doğal afet olduğu için meydana geldikleri yerlerde farklı boyut ve büyüklükte zararlara neden olmaktadır. Okullar topluma kitlesel olarak deprem eğitiminin en iyi verilebileceği mekanlardır. Etkili bir afet ve deprem eğitimi ile depremlerin zararlarından korunmak ya da gelebilecek zararlar azaltılabilmektedir (Aydın, 2010). Deprem konusunda eğitilmiş bireyler depremden daha az zarar görürken, eğitimsiz bireylerin depremden daha fazla etkileneceği de bir gerçektir (Demirkaya, 2007). Çünkü Hurnen ve McClure (1997)’a göre, deprem bilgi düzeyi yüksek adayların deprem zararlarını azaltma çalışmalarına daha fazla katıldıkları görülmüştür. Buna göre, bireylerin deprem bilgi düzeyleri arttıkça depremlerden etkilenme düzeyleri ile doğanın ölümcül ve yıkıcı etkileri azalmaktadır (Öcal, 2007a).

Alan yazın incelendiğinde afet bilinci ile ilgili (Coveleski, 2014; Özgen, Ünaldı ve Bindak, 2011; Özkazanç ve Yüksel, 2015; Yazıcı ve Ulu Kalın, 2018; Dikmenli ve Yakar, 2019), deprem eğitimi ve bilinci ile ilgili (Öcal, 2005; Tanaka, 2005; Öcal, 2007b; Gülay, 2010; Öztürk, 2013; Değirmençay ve Cin, 2016; Çoban, 2017; Kıvrak, 2019; Çakar, 2008; Fetihi ve Gülay, 2011; Karakuş, 2013; Demirci ve Yıldırım, 2015; Taş, 2003; Başbüyük, 2004; Shaw, Kobayashi, ve Kobayashi, 2004; Panić vd., 2013) çok sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Ancak afet bilinci algısı ile deprem bilgi düzeyi arasında ilişki olup olmadığını belirlemeye yönelik araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle öğretmen adaylarının afet bilincine ve deprem bilgisine sahip olmalarının ileride yetiştirecekleri öğrencilere bu bilinci ve bilgiyi aktarmaları konusunda önemli olduğu düşünülerek araştırmada ortaya çıkacak olan sonuçların ise bundan sonra yapılacak olan araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının afet bilinci algı düzeyini, deprem bilgi düzeyini belirlemek ve afet bilinci ile deprem bilgisi arasında ilişki olup olmadığını tespit etmektir.

Yöntem

Araştırma Modeli/Deseni

Bu araştırma, sınıf öğretmen adaylarının afet bilinci algısı ve deprem bilgi düzeylerini incelemek ve aralarındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan tarama modellerinden ilişkisel tarama modelinde yapılan nicel bir araştırmadır. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha fazla değişken arasında ilişki olup olmadığı ve ilişkinin varlığı durumunda bunun yönü ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bu modelle, değişkenler arasındaki ilişki ya da ilişkisizlik belirlenmiştir (Gay ve Diehl, 1992; Karasar, 1999; Sönmez ve Alacapınar, 2011).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evreni, Ahi Evran Üniversitesi ve Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf eğitimi anabilim dallarında öğrenime devam eden öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini, 2018 – 2019 eğitim-öğretim yılında Ahi Evran Üniversitesi ve Amasya Üniversitesi'nde öğrenim gören sınıf öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Araştırmaya gönüllük esasına göre araştırmacıların kolay ulaşılabilmesinden dolayı uygun durum örnekleme tekniği kullanılmıştır. Örnekleme Ahi Evran Üniversitesi'nden 312, Amasya Üniversitesi'nden ise 240 sınıf öğretmeni adayı olmak üzere 552 sınıf öğretmeni adayı oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının afet bilinci algı düzeylerini belirlemek için “Afet Bilinci Algı Ölçeği”, sınıf öğretmeni adaylarının deprem bilgi düzeyini belirlemek için ise “Deprem Bilgisi Başarı Testi” kullanılmıştır.

Afet Bilinci Algı Ölçeği

Afet bilinci algısı verilerinin toplanmasında Dikmenli, Yakar ve Konca (2018) tarafından geliştirilen 5'li likert tipinde “Afet Bilinci Algı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçekteki maddeler; (1) “kesinlikle katılmıyorum”, (2) “katılmıyorum”, (3) “kararsızım”, (4) “katılıyorum” ve (5) “kesinlikle katılıyorum” şeklinde düzenlenerek puanlanmıştır. Ölçek toplamda 36 maddeden oluşmakta ve 27 olumlu, 9 olumsuz madde bulunmaktadır. 12, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28 ve 29 numaralı maddeler negatif olarak belirlenmiş, veri analizleri yapılmadan önce bu maddeler ters kodlanmıştır. Afet bilinci algı ölçeği 4 faktörden oluşmaktadır. Bunlar 13 maddeden oluşan afet eğitimi bilinci, 8 maddeden oluşan afet öncesi bilinç, 8 maddeden oluşan yanlış afet bilinci ve 7 maddeden oluşan afet sonrası bilinç alt boyutlarıdır. Ölçeğin geçerliliği iki farklı yöntem, faktör analizi ve diskriminant analizi ile incelenmiştir. Madde-toplam korelasyonları, atfedilen faktör tarafından ölçülebilen maddelerin her birinin kapsamını belirlemek için hesaplanmıştır. Ölçeğin geçerliliğini tespit etmek için faktör analizi yapılmış, madde faktörü toplam korelasyonları ve madde ayırt etme değerleri hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için iç tutarlılık düzeyi ve kararlılık düzeyleri hesaplanmıştır. Cronbach alpha güvenilirlik katsayısının 0.722 olduğu belirlenmiştir. Ölçekten yüksek puanlar almak öğretmen adaylarının afet farkındalığının yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Yapılan araştırmada ise ölçeğin cronbach alpha güvenilirlik katsayısı 0.911 olarak belirlenmiştir.

Deprem Bilgisi Başarı Testi

Verilerin toplanmasında; araştırmacılar tarafından oluşturulan Deprem Bilgisi Başarı Testi uygulanmıştır. Literatür taranarak 50 maddelik bir soru havuzu oluşturulmuştur. Bu sorular iki alan uzmanı, bir ölçme değerlendirme uzmanı ve bir dil uzmanı tarafından incelenerek soru sayısı 32'ye düşürülmüştür. Başarı testi ön uygulaması aynı üniversitelerdeki 130 sınıf öğretmeni adayına bu 32 soru üzerinden yapılmıştır. Testin uygulanmasından sonra test maddelerin güçlüğü ve ayırt ediciliği incelenmiştir. Madde güçlüğü 0.30'un altında olan 1 madde ile madde ayırt ediciliği 0.20'nin altında olan 7 madde test kapsamından çıkartılarak 24 maddelik testin nihai hali oluşturulmuştur. Bu hali ile asıl uygulama gerçekleştirilmiştir. Test sonucunda elde edilen değerlerin güvenirliliği için iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak cronbach alpha değeri 0,78 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler nicel analiz yöntemleri kullanılarak incelenmiştir. Elde edilen verilerin betimsel olarak sunulması amacıyla frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Bu araştırma sürecinde verilerin normal dağılıp dağılmaması ve grupların varyanslarının eşit olup olmaması öncelikle incelenmiştir. Normal dağılım gösteren grupların karşılaştırılmasında iki alt değişkenli olan bağımsız örneklem için t testi ve ikiden fazla alt değişkenli olan bağımsız örneklem için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testleri yapılmıştır. Bunun yanı sıra, normal dağılım göstermeyen grupların karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis H testleri kullanılmıştır. Ayrıca değişkenler arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson Korelasyon Analizi yapılarak ilişkinin yönü ve şiddeti belirlenmiştir. Analizlerde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

Afet Bilinci Algı Ölçeğinin puanlamasında, “Kesinlikle katılmıyorum” 1 puan, “Katılmıyorum” 2 puan, “Kararsızım” 3 puan, “Katılıyorum” 4 puan, “Kesinlikle katılıyorum” 5 puan olarak değerlendirilmiştir. Ölçekte negatif olarak belirlenmiş olan maddeler veri analizinde ters puanlanmıştır. Ölçeğin faktörlere yönelik cronbach alpha değerlerinin sırasıyla; 0.750, 0.769, 0.696 ve 0.672 olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara baktığımızda ölçeğin genelini ve her bir faktörün tutarlı ölçümler yaptığı söylenebilir. Ölçeğin mümkün olan en düşük puanı 36, en yüksek puanı ise 180'dir. Tablo 1’ de ölçeğin alt boyutları ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

Tablo 1

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Afet Bilinci Algı Düzeylerinin Alt Boyutlarının Belirlenmesinde Kullanılan Minimum ve Maksimum Puanlar

Afet Bilinci Alt Boyutları	Madde Sayısı	Minimum Puan	Maksimum Puan
Afet Eğitimi Bilinci	13	13	65
Afet Öncesi Bilinç	8	8	40
Yanlış Afet Bilinci	8	8	40
Afet Sonrası Bilinç	7	7	35
Toplam	36	36	180

Afet Bilinci Algı Ölçeğinin tamamından alınabilecek puanlar 36 ile 180; afet eğitimi bilinci alt boyutu puanları 13 ile 65, afet öncesi bilinç alt boyutu puanları 8 ile 40, yanlış afet bilinci alt boyutu puanları 8 ile 40 ve afet sonrası bilinç alt boyutu puanları ise 7 ile 35 puan arasında değişmektedir.

Deprem Bilgisi Başarı Testi toplam 24 sorudan ve çoktan seçmeli (5 şıklı) sorulardan oluşmaktadır. Her sorunun doğru cevabı 1 puan yanlış cevabı 0 puan olduğu için bu testten alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 24’ tür. Tablo 3’ te ölçeğin alt boyutları ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

Tablo 2

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Deprem Bilgi Düzeylerinin Alt Boyutlarının Belirlenmesinde Kullanılan Minimum ve Maksimum Puanlar

Deprem Bilgisi Alt Boyutları	Madde Sayısı	Min. Puan	Mak. Puan
Deprem Bilgisi	6	0	6
Deprem Öncesi Bilgi	6	0	6
Deprem Anı Bilgisi	6	0	6
Deprem Sonrası Bilgi	6	0	6
Toplam	24	0	24

Deprem Bilgisi Başarı Testinin tamamından alınabilecek puanlar 0 ile 24 puan arasındadır. Deprem bilgisi alt boyutu puanları 0 ile 6, deprem öncesi bilgi alt boyutu puanları 0 ile 6, deprem anı bilgisi alt boyutu puanı 0 ile 6 ve deprem sonrası bilgi alt boyutu puanları ise 0 ile 6 puan arasında değişmektedir.

Araştırma Etiği

Çalışmanın problemi belirlendikten sonra verilerin toplanması için ihtiyaç duyulan ölçeklerin belirlenmesine geçilmiştir. Literatür taranarak sınıf öğretmeni adaylarının afet bilinci algısını belirlemek için Dikmenli, Yakar ve Konca (2018) tarafından geliştirilen ölçeğin kullanılmasına karar verilmiş ve ilgili araştırmacılardan ölçeğin kullanılmasına yönelik izin alınmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının deprem bilgi düzeylerini belirlemek için araştırmacılar tarafından literatür taranmış ve deprem öncesi, deprem anı ve deprem sonrasına yönelik beş seçenekli 24 sorulardan oluşan bir başarı testi geliştirilmiştir.

Verilerin toplanması sürecinden önce ilgili üniversitelerden uygulama izinleri ve araştırmaya katılacak olan adaylardan aydınlatılmış onam formu alınarak Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'na başvuru yapılmış ve etik kurul (Sayı:20/2 ve Tarih:25.07.2018) izni alınmıştır. Kullanılan fikir ve elde edilen veriler telif hakları düzenlemelerine uyularak kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde çalışmanın amaç ve alt amaçları doğrultusunda öğretmen adaylarının afet bilinci algı düzeyleri ve deprem bilgi düzeylerinin ne düzeyde olduğu ve afet algı düzeyleri ile deprem bilgi düzeyleri arasında ilişki olup olmadığına yönelik bulgulara yer verilmiştir.

1.Sınıf Öğretmeni Adaylarının Afet Bilinci Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının afet bilinci algı düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 3' de verilmiştir.

Tablo 3

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Afet Bilinci Algı Düzeyi

Afet Bilinci Algısı Alt Bileşenleri		Düşük	Orta	Yüksek	\bar{X}	S
Afet Eğitimi	Aralık	13-30	31-48	49-65	54,88	6,91
	f	8	41	503		
	%	1,4	7,5	91,1		
Bilinç Algısı	Aralık	8-18	19-29	30-40	34,09	4,81
	f	7	62	483		
	%	1,3	11,2	87,5		
Yanlı Afet	Aralık	8-18	19-29	30-40	34,08	6,36
	f	16	50	486		
	%	2,9	9,1	88		
Bilinç Algısı	Aralık	7-17	18-26	27-35	23,58	5,36
	f	95	385	72		
	%	17,2	69,8	13		
Toplam	Aralık	36-84	85-132	133-180	146,64	17,43
	f	7	69	476		
	%	1,3	12,5	86,2		

Tablo 3'te görüldüğü gibi ölçeğin alt boyutlarından afet eğitimi bilinç algısı boyutunda 13-30 puan arası düşük, 31-48 puan arası orta, 49-65 puan arası yüksek düzey olarak belirlenmiştir. Buna göre afet bilinç algısı 13-30 puan aralığına giren sınıf öğretmenleri adaylarının oranı %1,4; 31-48 puan aralığına giren öğretmen adaylarının oranı %7,5; 49-65 puan aralığına giren öğretmen adaylarının oranı %91,1'dir. Öğretmen adaylarının afet eğitimi bilinç algısı boyutundan aldıkları toplam puanın ortalaması ($\bar{X}=54,88$) bulunmuştur. Bu değere bakıldığında öğretmen adaylarının afet eğitimi bilinç algısı boyutundaki algılarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Ölçeğin alt boyutlarından afet öncesi bilinç algısı boyutunda 8-18 puan arası düşük, 19-29 puan arası orta, 30-40 puan arası yüksek düzey olarak belirlenmiştir. Buna göre afet öncesi bilinç algısı boyutunda 8-18 puan aralığına giren öğretmen adaylarının oranı %1,3; 19-29 puan aralığına giren öğretmen adaylarının oranı %11,2; 30-40 puan aralığına giren öğretmen adaylarının oranı %87,5'tir. Öğretmen adaylarının afet öncesi bilinç algısı boyutundan aldıkları toplam puanın ortalaması ($\bar{X}=34,09$) bulunmuştur. Bu değere bakıldığında öğretmen adaylarının afet öncesi bilinç algısı boyutundaki algılarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Ölçeğin alt boyutlarından yanlış afet bilinç algısı boyutunda 8-18 puan arası düşük, 19-29 puan arası orta, 30-40 puan arası yüksek düzey olarak belirlenmiştir. Buna göre yanlış afet bilinç algısı boyutunda 8-18 puan aralığına giren öğretmen adaylarının oranı %2,9; 19-29 puan aralığına giren öğretmen adaylarının oranı %9,1; 30-40 puan aralığına giren öğretmen adaylarının oranı %88'dir. Öğretmen adaylarının yanlış afet bilinç algısı boyutundan aldıkları toplam puanın ortalaması ($\bar{X}=34,08$) bulunmuştur. Bu değere bakıldığında öğretmen adaylarının yanlış afet bilinç algısı boyutundaki algılarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Ölçeğin alt boyutlarından afet sonrası bilinç algısı boyutunda 7-17 puan arası düşük, 18-26 puan arası orta, 27-35 puan arası yüksek düzey olarak belirlenmiştir. Buna göre afet sonrası bilinç algısı boyutunda 7-17 puan aralığına giren öğretmen adaylarının oranı %17,2; 18-26 puan aralığına giren öğretmen adaylarının oranı %69,8; 27-35 puan aralığına giren öğretmen adaylarının oranı %13'tür. Öğretmen adaylarının afet sonrası bilinç algısı boyutundan aldıkları toplam puanın ortalaması ($\bar{X}=23,58$) bulunmuştur. Bu değere bakıldığında öğretmen adaylarının afet sonrası bilinç algısı boyutundaki algılarının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenleri adaylarının afet bilinci algı düzeylerinin belirlenebilmesi için afet eğitimi, afet öncesi, yanlış afet ve afet sonrası bilinç algısı boyutlarından oluşan ölçek kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının afet bilinci algı düzeyleri bu alt boyutlardan aldıkları toplam puanların ortalamaları, standart sapmaları ve hangi düzeyde oldukları Tablo 2'de ayrı ayrı hesaplanmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının ölçeğin genelinden alabilecekleri en yüksek puan 180'dir. Standartlaştırılmış puana göre, 36-84 puan arası düşük, 85-132 puan arası orta ve 133-180 puan arası yüksek afet bilinci algı düzeyi olarak belirlenmiştir. Buna göre afet bilinci algı ölçeğinde 36-84 puan aralığına giren öğretmen adaylarının oranı %1,3; 85-132 puan aralığına giren öğretmen adaylarının oranı %12,5; 133-180 puan aralığına giren öğretmen adaylarının oranı %86,2'dir. Öğretmen adaylarının afet bilinci algı ölçeğinden aldıkları toplam puanın ortalaması ($\bar{X}=146,64$) belirlenmiştir. Bu değere bakıldığında öğretmen adaylarının afet bilinci algı düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

2.Sınıf Öğretmeni Adaylarının Deprem Bilgi Düzeylerine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenleri adaylarının deprem bilgi düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 4' de verilmiştir.

Tablo 4
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Deprem Bilgi Düzeyi

Deprem Bilgi Düzeyleri Alt Bileşenleri		Düşük	Orta	Yüksek	\bar{X}	S
Deprem Bilgisi	Aralık	0-2	3-4	5-6	3,02	1,25
	f	179	309	64		
	%	32,4	56	11,6		
Deprem Öncesi Bilgi	Aralık	0-2	3-4	5-6	3,17	1,44
	f	175	271	106		
	%	31,7	49,1	19,2		
Deprem Anı Bilgisi	Aralık	0-2	3-4	5-6	3,38	1,34
	f	132	305	115		
	%	23,9	55,3	20,8		
Deprem Sonrası Bilgi	Aralık	0-2	3-4	5-6	2,70	1,32
	f	249	250	53		
	%	45,1	45,3	9,6		
Toplam	Aralık	0-8	9-16	17-24	12,28	3,62
	f	78	416	58		
	%	14,1	75,4	10,5		

Tablo 4’ de görüldüğü gibi ölçeğin alt boyutlarından deprem bilgisi boyutunda 0-2 puan arası düşük, 3-4 puan arası orta, 5-6 puan arası yüksek düzey olarak belirlenmiştir. Buna göre deprem bilgisi 0-2 puan aralığına giren sınıf öğretmeni adaylarının oranı %32,4; 3-4 puan aralığına giren öğretmen adaylarının oranı %56; 5-6 puan aralığına giren öğretmen adaylarının oranı %11,6’dır. Öğretmen adaylarının deprem bilgisi boyutundan aldıkları toplam puanın ortalaması (\bar{X} =3,02) bulunmuştur. Bu değere bakıldığında öğretmen adaylarının deprem bilgisi boyutundaki algılarının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Ölçeğin alt boyutlarından deprem öncesi bilgi boyutunda 0-2 puan arası düşük, 3-4 puan arası orta, 5-6 puan arası yüksek düzey olarak belirlenmiştir. Buna göre deprem öncesi bilgi 0-2 puan aralığına giren öğretmen adaylarının oranı %31,7; 3-4 puan aralığına giren öğretmen adaylarının oranı %49,1; 5-6 puan aralığına giren öğretmen adaylarının oranı %19,2’dır. Öğretmen adaylarının deprem öncesi bilgi boyutundan aldıkları toplam puanın ortalaması (\bar{X} =3,17) bulunmuştur. Bu değere bakıldığında öğretmen adaylarının deprem öncesi bilgi boyutundaki algılarının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

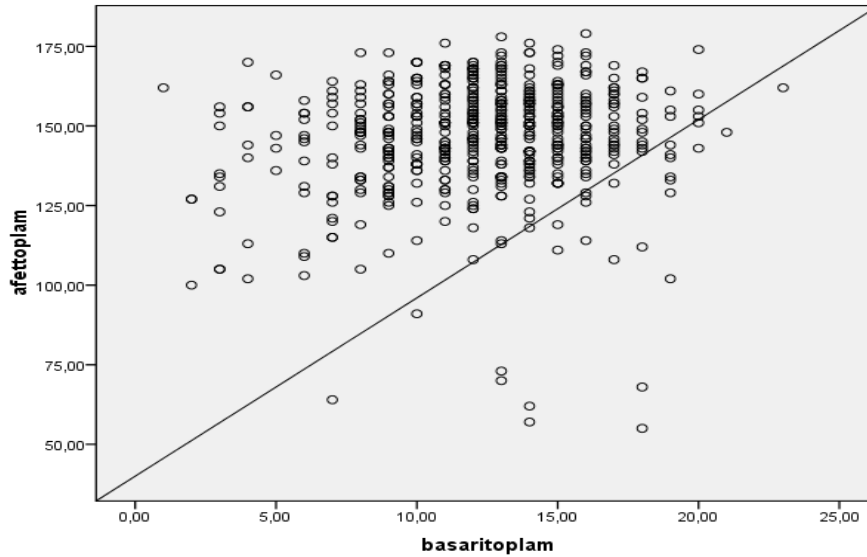
Ölçeğin alt boyutlarından deprem anı bilgisi boyutunda 0-2 puan arası düşük, 3-4 puan arası orta, 5-6 puan arası yüksek düzey olarak belirlenmiştir. Buna göre deprem anı bilgisi 0-2 puan aralığına giren öğretmen adaylarının oranı %23,9; 3-4 puan aralığına giren öğretmen adaylarının oranı %55,3; 5-6 puan aralığına giren öğretmen adaylarının oranı %20,8’dir. Öğretmen adaylarının deprem anı bilgisi boyutundan aldıkları toplam puanın ortalaması (\bar{X} =3,38) bulunmuştur. Bu değere bakıldığında öğretmen adaylarının deprem anı bilgisi boyutundaki algılarının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Ölçeğin alt boyutlarından deprem sonrası bilgi boyutunda 0-2 puan arası düşük, 3-4 puan arası orta, 5-6 puan arası yüksek düzey olarak belirlenmiştir. Buna göre deprem sonrası bilgi 0-2 puan aralığına giren öğretmen adaylarının oranı %45,1; 3-4 puan aralığına giren öğretmen adaylarının oranı %45,3; 5-6 puan aralığına giren öğretmen adaylarının oranı %9,6’dir. Öğretmen adaylarının deprem sonrası bilgi boyutundan aldıkları toplam puanın ortalaması (\bar{X} =2,70) bulunmuştur. Bu değere bakıldığında öğretmen adaylarının deprem sonrası bilgi boyutundaki algılarının düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının deprem bilgi düzeylerinin belirlenebilmesi için deprem bilgisi, deprem öncesi bilgi, deprem anı bilgisi ve deprem sonrası bilgi boyutlarından oluşan başarı testi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının deprem bilgi düzeyleri bu alt boyutlardan aldıkları toplam puanların ortalamaları, standart sapmaları ve hangi düzeyde oldukları Tablo 3’te hesaplanmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının bu dört boyuttan yani ölçeğin genelinden alabilecekleri en yüksek puan 24’tür. Standartlaştırılmış puana göre, 0-8 puan arası düşük, 9-16 puan arası orta ve 17-24 puan arası yüksek deprem bilgi düzeyi olarak tespit edilmiştir. Buna göre deprem bilgisi başarı testinde 0-8 puan aralığına giren öğretmen adaylarının oranı %14,1; 9-16 puan aralığına giren öğretmen adaylarının oranı %75,4; 17-24 puan aralığına giren öğretmen adaylarının oranı %10,5’ tir. Öğretmen adaylarının deprem bilgisi başarı testinden aldıkları toplam puanın ortalaması ($\bar{X} = 12,28$) bulunmuştur. Bu değere bakıldığında öğretmen adaylarının deprem bilgi düzeylerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir.

3.Sınıf Öğretmeni Adaylarının Afet Bilinci Algısı ve Deprem Bilgi Düzeyi Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Grafik 1 incelendiğinde afet bilinci toplam puanlarının yüksek düzeyde gruplandığı; deprem bilgisi toplam puanlarının da aynı düzeyde gruplandığı görülmektedir. Bu durum değişkenler arasında güçlü pozitif ilişkiyi göstermekte olup; dağılım yönleri aynıdır. Dolayısı ile çıkarılabilecek sonuç; afet bilinci artarken deprem bilgisi başarı düzeyi de artmaktadır.



Grafik 1

Afet Bilinci Algı Ölçeğinden Alınan Toplam Puanlar ve Deprem Bilgisi Başarı Testinden Alınan Toplam Puanlar Arasındaki İlişkiyi Gösteren Saçılma Diyagramı

Sınıf öğretmeni adaylarının afet bilinci algı ölçeğinden alınan puanlarla deprem bilgisi başarı testi puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Afet Bilinci Algı Ölçeğinden Alınan Puanlarla Deprem Bilgisi Başarı Testi Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Bulguları

Değişkenler	n	r	p
Afet Bilinci Algısı	552	0,13	0,001
Deprem Bilgisi Başarısı			

Tablo 5’ten de anlaşılacağı üzere, sınıf öğretmeni adaylarının afet bilinci algısı ölçeğinden alınan puanlarla deprem bilgisi başarı testi puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan

Pearson Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında, pozitif yönde ve istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır ($r = 0,13$, $p < 0,01$). Bu sonuca göre sınıf öğretmeni adaylarının afet bilinci algı düzeyi artarken deprem bilgi düzeyinin arttığı, afet bilinci algı düzeyi azalırken de deprem bilgi düzeyinin azaldığı söylenebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada öğretmen adaylarının afet bilinci algı düzeyleri, deprem bilgi düzeyleri ve afet bilinci algı düzeyleri ile deprem bilgi düzeyleri arasındaki ilişki değerlendirilmiştir.

Çalışmanın bulgularına göre sınıf öğretmeni adaylarının ölçeğin alt boyutları olan yüksek düzeyde afet eğitimi bilinç algısına, afet öncesi bilinç algısına, yanlış afet bilinç algısına ve genel afet bilinci algısına, orta düzeyde ise afet sonrası bilinç algısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Şahin, Lamba ve Öztöp (2018) tarafından yapılan çalışmada bu çalışmaya paralel olarak üniversite öğrencilerinin afet bilinci düzeylerinin yüksek olduğunu belirlenmiştir. Yapılan bazı çalışmalarda öğretmen adaylarının afet bilinci algı düzeyleri orta düzey olarak tespit edilmiştir (Dikmenli ve Yakar 2019; Özkazanç ve Yüksel, 2015). İnal, Kocagöz ve Turan (2012) ise yüksekokul öğrencilerinde temel afet bilinç ve hazırlık düzeyinin düşük olduğunu belirlemiş ve bu sonuçlar çalışmanın bulgularıyla örtüşmemektedir. Bu çalışmada temel afet bilinci ve hazırlık düzeyinin düşük olması iki yıllık yüksekokul öğrencileri olmaları, coğrafya veya afet bilgisi konusunda ders almamış olmalarına bağlanabilir.

Çalışmanın bulgularına göre sınıf öğretmeni adaylarının orta düzeyde deprem bilgisi, deprem öncesi bilgi, deprem anı bilgi ve genel deprem bilgi düzeyine, düşük düzeyde deprem sonrası bilgi düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın bulgularına bakıldığında sınıf öğretmeni adaylarının deprem bilgi düzeylerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Literatürde deprem bilgi düzeyini belirleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Öcal (2007a) tarafından öğretmen adaylarının deprem bilgilerini belirlemek üzere yapılan bir araştırmada düzey belirtmeden öğretmenlerin deprem hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığını belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının deprem bilgi düzeylerinde ve alt boyutlarda orta ve düşük düzeyde bilgiye sahip olmalarının nedeni aslında yapılan ve uygulanan politikalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü ülkemizde önleyici ve koruyucu afet ve deprem çalışmalarına (eğitim, yatırım, kentsel dönüşüm, ıslah gibi) yeterince önem verilmemektedir. Ancak afet olduktan sonra yaraların sarılması konusunda yani afet özelde de deprem olduktan sonra yapılması gerekenlere daha fazla özen gösteriliyor. Bu durum aslında ülkemizde afet ve deprem bilincinin de yeteri kadar oluşmadığının bir kanıtı olarak gösterilebilir.

Çalışmanın bulgularına göre, öğretmen adaylarının afet bilinci algı düzeyi artarken deprem bilgi düzeyi de artmaktadır. Puanlar arasında, pozitif yönde ve istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Afet bilinci algı düzeyi artarken deprem bilgi düzeyinin arttığı, afet bilinci algı düzeyi azalırken de deprem bilgi düzeyinin azaldığı söylenebilir. Literatür incelendiğinde doğal afetlerin çocuklar, yetişkinler, öğretmen adayları ve öğretmenler üzerindeki etkilerini, afet bilinci ve deprem bilgisi açısından ele alındığı çalışmalar mevcuttur. Son zamanlarda yapılan bu gibi çalışmalarda öğretmenlerin, öğrencilerin ve diğer tüm canlıların afete hazırlıklı olması, deprem bilgilerinin ve afet bilincinin oluşturulması, afetin olumlu ve olumsuz etkileri gibi konular üzerine odaklanıldığı saptanmıştır. Çalışmamızda ise sınıf öğretmeni adaylarının afet bilinci ve deprem bilgi düzeylerini daha iyi anlayabilmek adına doğal afetlerin etkileri geniş bir çerçevede ele alınmış yapılan çalışmalar eşliğinde farklılıklar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Öğretmen adayları için doğal afet konularına olan ilgi durumları, dersi anlatan öğretim üyelerinin davranış tarzı, depreme yönelik bilgi ve ilgi düzeyleri ve çevresel etmenler afet bilincinin uyandırılması ve deprem eğitiminde başarı sağlayabilmeleri adına oldukça önem arz etmektedir. Literatüre bakıldığında afet bilinci algısı ve deprem bilgisi arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir yerli ya da yabancı çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda bu araştırma literatüre önemli bir katkı sağlamakta ve öncül çalışma olarak ön plana çıkmaktadır.

Öneriler

- Türkiye afetlerle iç içe olan bir ülke olarak öğretmen adaylarının afet bilincini ve deprem bilgi düzeyleri geliştirebilecek uygulamalı afet bilinci dersi konularak okutulması önerilebilir.
- Öğretmen adaylarının afetlere karşı daha bilinçli ve eğitilmiş olmaları konusunda ilgili kurum ve kuruluşlar (yerel yönetimler, üniversiteler, AFAD ve STK) ortak çalışmalar yapılabilir. Bu ortak çalışmalarla öğretmen adaylarına afetlerle ilgili eğitimler verilebilir, ortak tatbikatlarla afetlere ve depreme yönelik farkındalıkları artırılabilir.
- Öğretmen adaylarının afet bilinci ve deprem bilgi düzeylerini arttırmaya yönelik olarak üniversite çapında faal olarak çalışması sağlanan kulüpler oluşturulabilir ve öğretmen adaylarının bu kulüplerde aktif olarak görev almalarına özen gösterilebilir.
- Okullarda afet ve deprem konusunda öğrencileri bilgilendirecek olan öğretmen adaylarına afetlerle ilgili bilgi ve tecrübelerin kazandırılabilmesi için onların bu alanda iyi eğitim almaları için konu ile alakalı akademisyenlerin istihdamına yer verilebilir.
- Bu çalışma Amasya ve Kırşehir Ahi Evran üniversitelerindeki sınıf öğretmeni adayları ile sınırlıdır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda diğer üniversite ve branşlardaki öğretmen adaylarının da çalışmaya katılarak öğretmen adaylarının bilinç ve bilgi düzeylerine yer verilebilir.
- Bu çalışmada nicel araştırma yöntemleri benimsenmiştir. Bundan sonraki çalışmalarda afet bilinci algı düzeyini ve deprem bilgi düzeyini olumsuz etkileyebilecek sorunların belirlenmesi ve çözümüne yönelik nitel çalışmalara da yer verilmesi önerilebilir.

Yazarların Katkı Oranı

Bu makaleye birinci yazarın %60, ikinci yazarın %40 oranında katkısı vardır.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum yoktur.

Açıklamalar: Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın hazırladığı “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Afet Bilinci Algısı ve Deprem Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi” isimli Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.

Kaynaklar

- Aydın, F. (2010). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin “Deprem” Kavramını Algılamaları: Fenomenografik bir analiz. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 801-817.
- Başbüyük, A. (2004). Yetişkinlerde Deprem Bilgisi ve Etkili Faktörlerin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 161(1), 215- 218.
- Bingül, D., ve Çavaş, B. (2016). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Deprem Konusundaki Kavram Yanılgıları Üzerine Bir Araştırma*. A. M. Ger (Ed.), Uluslararası Yükseköğretimde Yeni Eğilimler Kongresi: Değişime Ayak Uydurmak bildiriler kitabı içinde (89-96). İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Coveleski, J. (2014). A Study of Students’ Perceptions of Natural Disaster Plans and Emergency Preparedness at a Higher Education Institution. Retrieved from http://purl.flvc.org/fsu/fd/FSU_migr_etd-9163. Erişim Tarihi:14.02.2020
- Çakar, Ö. (2008). *İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinin Deprem Bilinci Geliştirmedeki Rolüne Dair Öğretmen Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.

- Çoban, M. (2017). *Üç Boyutlu Oyunla Yapılan Deprem Eğitiminin İlkokul Öğrencilerinin Akademik Başarıları ile Motivasyonlarına Etkisi ve Öğrencilerin Görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Değirmençay, Ş. A., ve Cin, M. (2016). Türkiye’deki Deprem Eğitimi Araştırmaları: Betimsel İçerik Analizi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 301-314.
- Demirci A. ve Yıldırım, S. (2015). İstanbul’da Ortaöğretim Öğrencilerinin Deprem Bilincinin Değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 45(207), 89-118.
- Demirkaya, H. (2007). İlköğretim 5, 6 ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Depreme Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(3), 37-51.
- Dikmenli, Y., Danabaş, F., Çelik, B. B. and Tekin, Ö. (2018). Effects of Animation Film Use on Earthquake Knowledge Level of 4th Grade Students. *Online Submission*, 5(1), 86-95.
- Dikmenli, Y. ve Yakar, H. (2019). Öğretmen Adaylarının Afet Bilinci Algı Düzeylerinin İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Journal of Education Faculty*, 16(1), 386-416.
- Ergünay, O. (2008). *Afet Yönetiminde Kurumsal Yapılanma ve Mevzuat Nedir? Nasıl Olmalıdır? İstanbul Depremi Beklerken Sorunlar ve Çözümler*. Bildiriler Kitabı, CHP İstanbul Deprem Sempozyumu, 20 Eylül, İstanbul.
- Fetih, L. and Gülay, H. (2011). The Effect of Earthquake Awareness Development Program (EADP) on 6 Years old Children. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(2), 663-678.
- Gay, L.R. and Diehl, P.L. (1992). *Research Methods for Business and Management*. New York: Maxwell Macmillan International.
- Gülay, H. (2010). An Earthquake Education Program With Parent Participation for Preschool Children. *Educational Research and Review*, 5(10), 624-630.
- Hurnen, F. and McClure, J. (1997). “The Effect of Increased Earthquake Knowledge on Perceived Preventability of Earthquake Damage”. *The Australasian Journal of Disaster and Trauma Studies (Electronic Journal)*, 3.
- İnal, E., Kocagöz, S. ve Turan, M. (2012). Temel Afet Bilinç ve Hazırlık Düzeyinin Saptanmasına Yönelik Bir Araştırma. *Türkiye Acil Tıp Dergisi*, 12(1), 15-19.
- İzbırak, R. (1992). *Coğrafya Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Karakuş, U. (2013). Depremi Yaşamış ve Yaşamamış Öğrencilerin Deprem Algılarının, Metafor Analizi ile İncelenmesi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 18(29), 97-116.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kıvrak, Ö. (2019). *Karabük İlinde Deprem Farkındalığı Mevcut Durumunun ve Deprem Eğitiminin Öğrenciler Üzerindeki Etkisinin Araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Karabük Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Karabük.
- Öcal, A. (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Deprem Eğitiminin Değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 169-184.

- Öcal, A. (2007a). İlköğretim Aday Öğretmenlerinin Deprem Bilgi Düzeyleri Üzerine bir Araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 104-110.
- Öcal, A. (2007b). İlköğretim Okullarında Deprem Hazırlıkları: Kırıkkale İli Örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 1-12.
- Özkazanç, S. and Yüksel, Ü. D. (2015). Evaluation of Disaster Awareness and Sensitivity Level of Higher Education Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 745-753.
- Öztürk, M. K. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Deprem Deneyimleri Üzerine Bir Araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 308-319.
- Özgen, N., Ünaldı, Ü. E. ve Bindak, R. (2011). Öğretmen Adaylarının Doğal Afetler Konusuna Yönelik Etkili Öğrenme Biçimlerinin Belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 303-323.
- Panić, M., Kovačević-Majkić, J., Miljanović, D. and Miletić, R. (2013). Importance of Natural Disaster Education-Case Study of the Earthquake Near the City of Kraljevo: First Results. *Journal of the Geographical Institute Jovan Cvijic, SASA*, 63(1), 75-88.
- Shaw, R., Kobayashi, K. S. H. and Kobayashi, M. (2004). Linking Experience, Education, Perception and Earthquake Preparedness. *Disaster Prevention and Management*, 13(1), 39-49.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F.G. (2013). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Sür, Ö. (1993). Türkiye'nin Deprem Bölgeleri. *Ankara Üniversitesi Türkiye Coğrafyası Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, (2), 53-65.
- Şahin, C. (1991). *Türkiye Afetler Coğrafyası*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayın No:172, GEF Yayın No: 21.
- Şahin, Y., Lamba, M. ve Öztop, S. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Afet Bilinci ve Afete Hazırlık Düzeylerinin Belirlenmesi. *Medeniyet Araştırmaları Dergisi*, 3(6), 149-159.
- Tanaka, K. (2005). The Impact of Disaster Education on Public Preparation and Mitigation for Earthquakes: A Cross-Country Comparison Between Fukui, Japan and the San Francisco Bay Area, California, USA. *Applied Geography*, 25(3), 201-225.
- Taş, G. (2003). *Türkiye'de Ortaöğretim Kurumlarında Doğal Afetler (deprem, kütle hareketleri, volkan, don olayı) Konularının Öğretiminin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yazıcı, Ö. ve Ulu Kalın, Ö. (2018). Doğal Afet için Kavramsal Metaforların Karşılaştırmalı Analizi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 25-40.

Extended Abstract

Introduction

Disasters are events induced by nature, technology, and human factors that cause physical, economic, and social losses, affect societies by interrupting or halting normal life and human activities. Effective disaster awareness and education are necessary to protect against the harmful effects of a disaster or to minimise all possible damages.

One of the most important natural disasters in our country is an earthquake. It is not possible to predict or prevent the earthquake. People can take the necessary precautions to elude an earthquake with minimum damage. The most important precaution is effective and continuous earthquake education.

When the literature is reviewed, various studies on disaster awareness can be found. However, there are no studies that determine the relationship between disaster awareness perception and earthquake knowledge level. The purpose of this study is to determine the pre-service classroom teachers' disaster awareness perception and earthquake knowledge level and whether there is a relationship between disaster awareness and earthquake knowledge.

Method

This study is conducted with relational survey model to analyse pre-service classroom teachers' disaster awareness perception and earthquake knowledge level and to determine the relationship between these two concepts.

The sample of this study is 552 pre-service classroom teachers in Ahi Evran University and Amasya University in 2018-2019 term. The convenience sampling method is employed in this study.

In this study, "Disaster Awareness Perception Scale" is used for determining the pre-service classroom teachers' disaster awareness perception level and "Earthquake Knowledge Success Test" is used for determining the pre-service classroom teachers' earthquake knowledge level. The obtained data are investigated with quantitative analysis methods. For the descriptive presentation of the obtained data, frequency, percentage, average and standard deviation are used.

Findings

The total average score for pre-service teachers' disaster education awareness perception dimension is found as ($\bar{X} = 54.88$). When this value is considered, it can be said that pre-service teachers' disaster education awareness perception dimension perception is at a high level. The total average score for pre-service teachers' pre-disaster awareness perception dimension is found as ($\bar{X} = 34.09$). When this value is considered, it can be said that pre-service teachers' pre-disaster awareness perception dimension perception is at a high level. The total average score for pre-service teachers' incorrect disaster awareness perception dimension is found as ($\bar{X} = 34.08$). When this value is considered, it can be said that pre-service teachers' incorrect disaster awareness perception dimension perception is at a high level. The total average score for pre-service teachers' post-disaster awareness perception dimension is found as ($\bar{X} = 23.58$). When this value is considered, it can be said that pre-service teachers' post-disaster awareness perception dimension perception is at a medium level. The total average score for pre-service teachers' disaster awareness perception scale is found as ($\bar{X} = 146.64$). When this value is considered, it can be said that pre-service teachers' disaster awareness perception is at a high level. The total average score for pre-service teachers' earthquake knowledge dimension is found as ($\bar{X} = 3.02$). When this value is considered, it can be said that pre-service teachers' earthquake knowledge dimension perception is at a medium level. The total average score for pre-service teachers' pre-earthquake knowledge dimension is found as ($\bar{X} = 3.17$). When this value

is considered, it can be said that pre-service teachers' pre-earthquake knowledge dimension perception is at a medium level. The total average score for pre-service teachers' earthquake moment knowledge dimension is found as ($\bar{X} = 3.38$). When this value is considered, it can be said that pre-service teachers' earthquake moment knowledge dimension perception is at a medium level. The total average score for pre-service teachers' post-earthquake moment knowledge dimension is found as ($\bar{X} = 2.70$). When this value is considered, it can be said that pre-service teachers' post-earthquake knowledge dimension perception is at a low level. The total average score for pre-service teachers' earthquake knowledge success test is found as ($\bar{X} = 12.28$). When this value is considered, it can be said that pre-service teachers' earthquake knowledge success test is at a medium level.

As a result of the Pearson Correlation analysis conducted to determine the relationship between pre-service classroom teachers' disaster awareness perception scale score and earthquake knowledge success test score, it is seen that there is a positive and statistically significant relationship ($r = 0.13$, $p < 0.01$). Accordingly, it can be said that as pre-service classroom teachers' disaster awareness perception level increased, their earthquake knowledge level increased; as disaster awareness perception level decreased, their earthquake knowledge level decreased.

Conclusion, Discussion and Recommendations

According to the findings of this study, it is found that pre-service classroom teachers' have high-level disaster education awareness perception, pre-disaster awareness perception, incorrect disaster awareness perception and general disaster awareness perception and medium-level post-disaster awareness perception for scale and scale sub-dimensions. Although there are few studies to increase disaster awareness perception and determine the perception level in the literature, there are studies that both support and do not support this finding.

According to the study findings, it is found that pre-service classroom teachers have medium-level earthquake knowledge, pre-earthquake, earthquake and general earthquake knowledge level and low-level post-earthquake knowledge. When the findings are considered, it is found that pre-service classroom teachers' earthquake knowledge success test is at a medium level.

According to the study findings, the pre-service teachers' earthquake knowledge level increases as their disaster awareness perception level increases. A positive and statistically significant relationship is found between the scores. It can be said that as pre-service classroom teachers' disaster awareness perception level increased, their earthquake knowledge level increased; as disaster awareness perception level decreased, their earthquake knowledge level decreased.

- Since Turkey is a country with high disaster prevalence, applications to improve pre-service teachers' disaster awareness and earthquake knowledge level can be included in the disaster awareness class.
- To increase pre-service teachers' disaster awareness and earthquake knowledge level, active clubs can be formed in the universities and pre-service teachers can be encouraged to actively participate in these clubs.
- This study is limited to pre-service classroom teachers in Amasya and Kırşehir Ahi Evran University. The future studies might include other universities and other pre-service teacher branches to assess awareness and knowledge level.
- This study adopted quantitative research methods. Future studies might include qualitative studies to determine the problems that might have a negative impact on disaster awareness perception level and earthquake knowledge level and possible solutions.

Gayrimüslimlere Uygulanan Ağır Ceza Türleri: 37 Numaralı Kalebent Defteri Örneği

Özlem POYRAZ
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
ozlemsahin38@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-2721-2401

Merve ÖNER
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
gizemmonerr@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-9900-7442

Seyfettin ÖVÜNÇ
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
seyfettinoyunc@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-2482-1730

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.816588
Geliş Tarihi: 27.10.2020	Revize Tarihi: 09.03.2021
	Kabul Tarihi: 09.03.2021

Atf Bilgisi

Poyraz, Ö., Öner, M. ve Övünç, S. (2021). Gayrimüslimlere uygulanan ağır ceza türleri: 37 Numaralı Kalebent Defteri örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 272-286.

ÖZ

Çok geniş bir coğrafyada hüküm süren Osmanlı Devleti'nin farklı din, dil ve millet unsurlarını tek bir çatı altında asırlarca yönettiği bilinmektedir. II. Mahmut döneminde ise siyasi, sosyal ve iktisadi anlamda çalkantılı bir süreçten geçilmiştir. Buna rağmen devlet-toplum ilişkisinin korunmasına ehemmiyet verilmiştir. Bu ilişkinin korunmasına yönelik kanunnameler oluşturulmuş; usûl ve kaidelerin ihlal edildiği durumlarda ise suçlular millet ayrımına gidilmeksizin cezalandırılmıştır. Bu araştırmanın amacı, 37 Numaralı Kalebent Defteri'nin gayrimüslimlere yönelik hükümlerinden yola çıkarak uygulanan ağır ceza türlerinin tespitini yapmak ve dönemin ağır ceza anlayışına dair sistemi ortaya çıkarmaktır. Suç ile suçlu profilinin ortaya çıkarılmasında, gayrimüslimler arasındaki suç eğiliminin aydınlatılmasında kalebent defterleri ayrı bir önemi bulunmaktadır. Araştırma, 1823-1826 yılları arasında sınırlandırılmıştır. Gayrimüslimlere yönelik uygulanan cezalar sürgün, ikamet, kalebent, manastırbent, palankabent ve kürek cezaları olarak tasniflenmiştir. Cemaat liderlerinin cezalandırmalardaki etkisi ve Müslim-gayrimüslim suçluluk oranları da incelenmeye tabi tutulan sorulardan olmuştur. Gayrimüslimlerin yoğunluklu olarak ayinlere mugayir hareket suç çeşidini işlediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sürgün, kalebent, manastırbent, palankabent, kürek.

Heavy Penalties' Types of Non-Muslims: For Example of 37 Numbered Kalebent Book

ABSTRACT

It is known that the Ottoman Empire, which ruled over a wide geography, different religious, languages and nationalities under one roof for centuries. When it comes to IInd Mahmut period, the state is going through troubled process for political, social and economic process. Despite this, emphasis has been placed on the preservation of the state-society relationship. Legislative laws have been created to protect this relationship and in cases where the rules and procedures were violated, the criminals were punished without making any distinction between nations. The aim of this research is to determine the types of heavy penalties applied only to non-Muslims, based on the provisions of 37 Numbered Kalebent Book and has been determined as revealing the system of severe punishment of the period. Kalebent boks have an special importance in determining the profile of crime and criminal and illuminating the crime trend among non-Muslims. The research was limited between 1823-1826 years. The punishments imposed on non-Muslims are classified as exile, residence penalty, fortress, monastic punishment, military castle and penal. The impact of community leaders on punishments and Muslim or non-Muslim guilt rates were also among the questions that were examined. It has been found that non-Muslims mostly commit the crime of acting unlike rituals.

Keywords: Exile, fortress, monastic punishment, military castle penalty, servitudes and shackles.

Giriş

Osmanlı Devleti kuruluş aşamasında sadece Müslüman unsurların yer aldığı bir uç beyliği iken zamanla sınırlarını genişletmiş ve çeşitli gayrimüslim unsurları da bünyesine dâhil etmiştir

(Köprülü, 1959, s. 50). Bu nedenle kuruluşundan kısa bir süre sonra etnik bakımdan kozmopolit, din ve kültür bakımından ise hayli çeşitli, toplulukların bir arada yaşadığı bir ülke konumuna yükselmiştir. Devlet yapılanmasında yönetici zümre dışında kalan unsurlar reaya olarak isimlendirilmiştir. Reayayı ise mensup olunan din ya da bulunduğu mekâna göre farklı statüleri bulunan muhtelif gruplar oluşturmuştur. Müslim ya da gayrimüslim fark etmeksizin devlete belli ölçüde vergi vermek ve belli mükellefiyetleri yerine getirmekle yükümlü tutulan reayanın görevleri devlet başkanına itaat edip kamu hukukunu gözetmek olarak belirlenmiştir. Toplum ise kendi içinde dinî bir tasnife tabi tutulmuştur. Bu tasnife göre toplum hak ve yükümlülükleri birbirinden farklı olan Müslim ve gayrimüslim unsurlar olmak üzere ikiye ayrılmıştır (Saydam, 1999, s. 159-160). Fakat bu ayırmda din bireyleri ve grupları birbirinden ayırt etmeye yarayan bir araç olmuştur. Söz konusu gayrimüslim tabiri genel olarak Müslümanlar dışında kalan bütün dini grupları ifade etmek için kullanılmıştır (Güneş, 2015, s. 3).

Osmanlı Devleti İslam hukuk sisteminin uygulandığı bir ülke olması bakımından darül-islam olup, bu durum Müslüman reayanın ya da gayrimüslim reayanın az ya da çokluğu ile ilgili olmayıp yönetici unsurun Müslüman olmasından kaynaklanmaktadır. Osmanlı Devleti'nin şer'i hukuku benimsemesi de İslami kimliğinden gelmektedir. Hukuk yapılanmasında şüphesiz ki şer'i hukuk önemli bir paya sahiptir. İslam hukukuna göre suçlar had, kısas ve ta'zir olarak üç kategoriye ayrılmıştır (Akgündüz, 2006, s. 106). Ta'zir cezaları zamanın ihtiyaçlarına göre yeniden şekillendirilebilme olanağına sahip bir alan olması bakımından laik bir nitelik taşımaktadır (Taner, 1940, s. 226). Fatih Sultan Mehmet döneminden (1451-1481) beri yasalaştırılmış kanunnameler ile ta'zir alanındaki boşluğun doldurulmasına yönelik hükümlere yer verilmiştir. Bu nedendir ki ta'zir grubunu örfi hukukun kanunlaşmış hali olarak tanımlamak mümkündür. Eskiden beri var olan mevcut hükümlerinin bir araya getirilmesi şeklinde oluşturulan bu kanunname, çeşitli dönemlerde revize edilmekle birlikte Tanzimat döneminin (1839-1876) sonuna dek yürürlükte kalmıştır (Akgündüz, 1991, s. 128-135).

İslam hukuku bünyesinde yer almayan birçok eylemin cezaî yaptırımı ulü'lemler yani padişahın yetkisine bırakılmıştır (Yurtseven, 2001, s. 272). Oluşturulan kanunnamelerde yönetici, yasama yetkisini kullanırken tam bir serbestiye sahip olmayıp suçlar ve cezalarını İslam'ın çizdiği sınırlara uygun olarak tespit etmekle yükümlü tutulmuştur (Ergin, 2016, s. 22). Hükümdarın iradesi ile oluşturulan bu kanunlar dini hukuku feshetmek için değil onu tamamlamak için ilan edilmiştir (Heyd, 1984, s. 642). Yerel anlamda adaleti yönetici adına kadılar yürütmekle mükellef tutulmuştur. Kadılar yönetici adına adaleti dağıtan, gücünü doğrudan yöneticiden alan bağımsız yargıçlardır (Koç ve Tuğluca, 2006, s. 8). Dolayısıyla yargı yetkisinin kadıya zaman, mekân ve görev yetkisi açısından çizilen sınırlarla devredildiğini ifade etmek yanlış olmayacaktır.

Gayrimüslimlerin medeni hukuk alanına giren konularına yönelik kendi cemaat mahkemelerine başvurma hakkı saklı tutulmuştur. Dolayısıyla devlet, kilise mahkemelerinin belirli sınırlar dâhilinde yaşatılmasını uygun bulmuştur. Fakat bu gibi davalarda da gayrimüslimlerin kadı mahkemelerine başvurma hakkı mevcuttur (Koç ve Tuğluca, 2006, s. 21). Cemaat mahkemesi kararlarının ancak taraflar rıza gösterdiği takdirde uygulanabilmesi nedeniyle gayrimüslimler de çoğunlukla her türlü davalar için şer'i mahkemelere başvurmuştur. Zaten devletin mahkemelerdeki asıl karar mercii de şer'i (kadı) mahkemelerdir (Saydam, 1999, s. 277). Şer'i mahkemelerde herhangi bir dini ayrıma gidilmeksizin davalar karara bağlanmıştır.

Ta'zir, kelime anlamı olarak men etmek, engel olmak, edeplendirmek, kınamak, şiddetli dövmek anlamlarına gelmektedir (Yakut, 2006, s. 25). Ta'zir suçlarına uygulanan cezalar idam, celd (sopa ve çomak), hapis, sürgün (nefy), öğüt verme, kınama, tehdit, para, kürek, prangabentlik, kalebentlik, alnın dağlanması, sakalın kesilmesi (Poyraz, 2017, s. 542) olarak tayin edilmiştir. Söz konusu cezaların uygulanması ile suçluların ıslah edilmesi ve toplumsal istikrarının sağlanması amaçlanmıştır.

Araştırma 37 Numaralı Kalebent Defteri'nin gayrimüslimlere yönelik hükümlerinden yola çıkarak II. Mahmut döneminde gayrimüslimlere uygulanan ağır ceza türlerinin ortaya çıkarılmasını

hedeflemiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yaklaşımı kullanılmıştır. Mevcut defterden yola çıkarak dönemin milli taksime göre suç ile suçlu profilini tespit edebilmek, gayrimüslimlerdeki suç eğilimini ortaya çıkarabilmek mümkündür. Cezalandırma süreçlerinde gayrimüslim cemaat liderlerinin etkisinin olup olmadığı ve gayrimüslim unsurların Müslümanlara kıyasla suç işleme oranları da incelemeye tabi tutulan meselelerden olmuştur. Söz konusu araştırma ile 1823-1826 yılları arasında gayrimüslimlere yönelik uygulanan ağır ceza türlerinin aydınlatılmasına yönelik boşluğun doldurulması amaçlanmıştır.

37 Numaralı Kalebent Defteri'nin Özellikleri

Suçluların cezalandırılma sebepleri ve bunlar hakkında bilgiler sunan kalebent defterleri, hürriyet kısıtlayıcı ve hürriyet bağlayıcı özellikleri bulunan ağır cezaları ihtiva etmesi bakımından dikkate değerdir. Hapishane binalarının bulunmayışı nedeniyle devlet sürgün, ikamet, kalebent, manastırbent, palankabent ve kürek gibi cezalara başvurmuştur. Defterlerde herhangi bir dini ayrıma gidilmeksizin suçlular cezalandırılmıştır. Suçluların kimliği, suç çeşitleri, ceza türleri ve bazen de cezaların sonlandırılmasına yönelik ıtlak hükümleri kronolojik bir sıraya göre kayıt altına alınmıştır. Başbakanlık Osmanlı Arşivi 989 numaralı Divan-ı Hümayun Kataloğu'nda H. 1135-1256 / M. 1722-1841 tarih aralığındaki hükümleri içeren 44 adet ve 980 numaralı Bab-ı Asafi Defterleri kataloğunda H. 1091-1239 / M. 1680-1824 tarih aralığındaki hükümleri içeren birkaç sayfa ile formattan oluşan 6 adet defter parçası mevcuttur.

Divani hat ile yazılan defterde her sayfada ortalama 3 ila 5 arasında hükme yer verilmiştir. Belgeler hükmün sol tarafına gelecek şekilde Hicri takvim kullanılmak üzere tarihlendirilmiştir. Günler ise Eva'il (ilk on gün), Evâsıt (ikinci on gün) ve Evâhir (son on gün) olmak üzere tasniflendirilmiştir. Hükümler kayıt altına alınırken üzerlerine sonradan eklenecek şerhler için boşluklar bırakılmıştır. Bu şerhler *vusûl ve menfiyyen meks u ikâmet olunduğunu nâtk-ı vârid olan i'lâmı mazmûnu bâ-fermân-ı âli şerh verildi ve ulâkı için emr-i âli yazılmıştır* şeklindedir. Suçlunun ceza mahalline ulaştırılması ve salıverilmesine yönelik bilgilere bu şerhler içerisinde yer verilmiştir. Gayrimüslim suçlular, mensup oldukları dinin yetkilisi tarafından durumun merkeze bildirilmesi suretiyle cezalandırılmıştır. Bu durumu *Rum Patriki Der-sa'âdetimde mukîm cemâ'at-ı metropolitani sütte-i sa'âdetime takdîm eylediği bir kıt'a arzuhâllerıyla istid'â olunduğuna binâ'en* (BOA, A.DVNS.KLB.d., 37, 92-14) veya *tevabî' Ermeni Patriği Boğos nâm rahip sütte-i sa'âdetime bir kıt'a memhûr arzuhâl takdîmiyle istid'â etmekten nâsi* (A.DVNS.KLB.d., 37, 4-2) gibi ifadelerinden de anlamak mümkündür. Yine defterdeki verilerden yola çıkarak gayrimüslim suçluların ceza bölgelerine yasakçı aracılığıyla gönderildiği anlaşılmaktadır. Bunu 1825 yılında Kartal nahiyesine tabi Heybeliada Ayapetre Manastırı Rum taifesinden Sokrotibos adlı rahibin kendi halinde hizmetiyle meşgul olmayıp ayinlerine mugayir hareket nedeniyle defaatle uyarılsa da uslanmayıp tedip ve terbiyeye ihtiyacı olduğu gerekçesi ile yasakçı maarifetiyle Dimetoka'ya sürgüne gönderilmesi (A.DVNS.KLB.d., 37, 157-1) örneğinden de anlamak mümkündür. Defterde yasakçılarla birlikte harbecilere de sıklıkla yer verilmiştir. Harbecilerin suçluları hapsedmekle görevli kimseler olduğu anlaşılmaktadır (Ünal, 2011, s. 294). 1824 yılında Cephane-i Amire kurşuncubaşısı olan Markati adlı Yahudi'nin memuriyetine ihanet etmesi nedeniyle harbeci mübaşiretiyle Antalya Kalesi'ne kalebent olarak gönderilmesi (A.DVNS.KLB.d., 37, 137-4) buna örnektir. Cezalandırılma süresinin 19 ay kadar sürdüğü verilerine ulaşılmıştır. Suçluların yasakçı marifetiyle ceza bölgesine gönderildiği, orada harbecilerin suçluları teslim aldığı ve ardından yasal sürecin başlatılıp takip edilmesi için kadının tembihlendiği anlaşılmaktadır.

Belgelerde hükümlere başlanırken öncelikli olarak olayın meydana geldiği yer, ardından cezanın çekileceği yer görevlisi hakkında bilgi sunulmuştur. *Kayseri ve Trabzon Kazâlar Nâ'iblerine Hüküm ki* ifadesi buna örnektir. Hükümler yazılırken suçlunun suç mahalli, adı, unvanı, dini aidiyeti, milliyeti, suç sebebi, uygulanacak olan ceza yöntemi ve ceza mahalline dair bilgilere yer verilmiştir. Bütün bu verilerden yola çıkarak dönemdeki suç ve suçlu profilini çıkarmak, ceza türlerini tespit edebilmek, toplumdaki dini taksime göre suçluluk oranını tespit edebilmek, ceza türü ve ceza mahalli arasındaki ilişkiyi tespit edebilmek mümkündür. 1823-1826 yılları arasında tespit edilen ağır ceza türlerini aydınlatılabilmek araştırmanın temel problemi olarak belirlenmiştir.

Ağır Ceza Türleri

1823 ve 1826 yılları arasında tutulmuş olan 37 numaralı Kalebent Defteri bünyesinde toplam 1.319 adet hüküm ve bu hükümlere bağlı olarak 278 adet surete yer verilmiştir. Bu hükümlerden 151 adetinin gayrimüslimlere yönelik hükümler olduğu tespit edilmiştir. Müslim-gayrimüslim suç oranı kıyaslandığında gayrimüslimlerin suçluluk oranının hayli düşük olduğu anlaşılmaktadır. 92 mahkûm ile sürgün cezası alan gayrimüslim sayısının fazlalığı dikkat çekmektedir. Bunu 57 mahkûm ile kalebentlik, 18 mahkûm ile manastırbentlik, 3 mahkûm ile palankabentlik, 3 mahkûm ile kürek ve 2 mahkûm ile ikamet suçlusu takip etmiştir. Araştırmayı aydınlatılabilmek için 6 araştırma sorusu belirlenmiştir. Bunlardan ilki sürgün cezalarıdır.

Sürgün Cezaları

1823-1826 yılları arasında tespit edilen araştırma sorularından ilki sürgün cezaları olarak belirlenmiştir. Osmanlı Devleti'nin üç şekilde sürgün politikasına başvurduğu bilinmektedir. Bunlardan ilki devletin kuruluş ve yükseliş dönemlerinde devlet politikası olarak yeni fethedilen yerlere Türk unsurunu iskân ettirmek amacıyla yürüttüğü toplu sürgün uygulamasıdır ki buna aşiretlerin cezalandırılması amacıyla sıklıkla başvurulmuştur (Halaçoğlu, 2014, s. 137). İkincisi mekân değiştirme yoluyla merkezden uzaklaştırılma amacı taşıyan sürgün uygulamasıdır ki bununla da daha çok Der-saadet'te muhalif olan kişilerin siyasi gerekçelerle merkezden uzaklaştırılması amaçlanmıştır. Üçüncüsü ise cezaî gerekçelerle uygulanan sürgün politikasıdır ki bununla da şehir veya köy halkı içinde yaşayan yaramaz ve sabıkalı kişilerin toplumun huzurunu bozmayacak şekilde başka bir bölgeye gönderilerek suçlunun nefsinin ıslah etmesi amaçlanmıştır (Acehan, 2008, s. 16).

Yavuz Sultan Selim döneminden (1512-1520) itibaren her dönemde kanunnamelerde sürgün cezasına yer verilmiştir (Akgündüz, 1991, s. 106). Suçlunun suç mahallinden uzaklaştırılarak yalnızlaştırılması ve düşünmeye sevk edilmesi ve aynı zamanda da suç mahallinde istikrarın korunması da amaçlanmıştır. İşlenen suçların toplumsal etkisi farklı olduğundan tek tip bir ceza uygulamasına gidilmemiştir (Poyraz, 2020, s. 501).

Defterden yola çıkarak gayrimüslimlerin işledikleri suç ile suçlu profilini ve gayrimüslim unsurların milli kimliğini tespit edebilmek mümkündür. Toplam 92 adet sürgün cezası alan gayrimüslim suçlu tespit edilmiştir. Bu suçluların 40'ı Ermeni, 19'u Rum, 1'i Yahudi olup geriye kalan 32 suçlunun milli kimliğine dair herhangi bir bilgiye yer verilmemiştir. 9 kadın suçlunun varlığı da tespit edilmiştir. Dolayısıyla dönemde kadınların da suç unsuruna iştirak ettiği verilerine ulaşılmıştır. Kadın suçluların ise neredeyse yarısını Ermenilerin oluşturduğu tespit edilmiştir.

Defterde yer alan suç çeşitleri; ahalinin huzurunu bozmak / ahaliye zulmetmek, ayinlere mugayir hareket, darphaneye ihanet, Ermeni reaya kızlarını Avrupalılarla evlendirmek, eski Rum patriğine tarafgirlik, fitne ve fesat çıkarmak, fiyat-ı nükut düzenini bozmak, hilaf-ı rıza hareket, haneye tecavüz, kendi halinde olmamak, maden nizamını bozmak, mahallin düzenini bozma, mukataa nizamını bozma, memleket-i ihtilal ve ifsat, patrikhane umuruna müdahale, sahte belge düzenlemek, şeriat dışı / edebe aykırı davranışlar, tecavüz / ırza saldırı / fuşiyat, terbiyeye muhtaç olma, tersane mahzeninde uygunsuz hareket, uygunsuz hareket, vazifesi olmayan işlere müdahale etmek, vazifesini yerine getirmemek olarak belirlenmiştir. Gayrimüslimlerin işlediği ve sürgün cezasına sebep olan 23 ayrı suç çeşidinin varlığı tespit edilmiştir (Tablo 1).

Tablo 1

Sürgün Cezalarının Uygulandığı Suç Çeşitleri, Hüküm Numaraları ve Mahkûm Sayıları

Sıra	Suç Çeşidi	Hüküm Numarası	Mahkûm Sayısı
1	Ahalinin huzurunu bozmak / Ahaliye zulmetmek	35-2, 35-3, 218-3, 221-2, 247-2, 275-3.	8
2	Ayinlere mugayir	4-3, 29-1, 34-5, 35-1, 38-4, 42-3, 43-1, 46-1, 50-5, 56-2, 61-	31

	hareket	6, 76-4, 83-4, 84-1, 84-2, 84-3, 85-3, 105-2, 108-1, 159-5, 175-3, 183-1, 199-1, 210-3, 232-1, 232-3, 238-2, 273-5.	
3	Darphaneye ihanet	163-2.	2
4	Ermeni reaya kızlarını Avrupalılarla evlendirmek	170-5.	1
5	Eski Rum patriğine tarafgirlik	175-1.	1
6	Fitne ve fesat çıkarmak	9-2, 51-4.	2
7	Fiyat-ı nükut düzenini bozmak	85-2, 220-3, 220-4.	4
8	Hilaf-ı rıza hareket	12-4, 17-4, 157-1, 161-4, 174-3, 199-3, 234-4, 272-4.	8
9	Haneye tecavüz	245-3.	1
10	Kendi halinde olmamak	29-2, 29-4, 29-5, 43-3, 161-2, 161-3, 161-5, 194-1.	8
11	Maden nizamını bozmak	22-3.	1
12	Mahallin düzenini bozma	116-2.	2
13	Mukataa nizamını bozmak	232-4.	1
14	Memleketi ihtilal ve ifsat	150-3, 238-3, 260-3.	3
15	Patrikhane umuruna müdahale	233-1.	1
16	Sahte belge düzenlemek	127-2.	1
17	Şer'iat dışı/edebe aykırı davranışlar	107-1.	1
18	Tecavüz/ırza saldırı/fuhşiyat	31-4.	1
19	Terbiyeye muhtaç olma	231-5.	1
20	Tersane mahzeninde uygunsuz hareket	260-3, 260-4, 260-5, 260-6.	4
21	Uygunsuz hareket	9-3, 51-1, 51-2, 127-3, 150-1.	5
22	Vazifesi olmayan işlere müdahale etmek	29-3, 72-1, 83-1, 127-5	4
23	Vazifesini yerine getirmemek	141-3.	1
Toplam			92

Gayrimüslim suçluların ayinlerine mugayir hareket suç çeşidini yoğun olarak işlediği bulgusuna ulaşılmıştır (Tablo 1). Söz konusu suç çeşidini ahalinin huzurunu bozmak / ahaliye zulüm etmek, hilaf-ı rıza hareket ve kendi halinde olmamak takip etmiştir. Kendi halinde olmayıp ayinlere mugayir hareket nedeniyle 1823 yılında Ermeni taifesinden Sivas sancağı mütemekkinlerinden Margos oğlu Ağop (A.DVNS.KLB.d., 37, 84-1), Toval oğlu Toran (A.DVNS.KLB.d., 37, 84-2) ve Margos oğlu Moses (A.DVNS.KLB.d., 37, 84-3) adlı zimmilerin bazı kimseleri rencide edici hareketlerinde ısrarcı olması üzerine Ermeni patriği Karabet'in arzuhali neticesinde Bitlis'e gönderilmesi meselesi buna örnektir. Söz konusu meselede ceza sürelerinin 7 ay kadar sürdüğü tespit edilmiştir. 1825 yılına ait diğer bir veride de Rum milletinden olup Gümülcine kazası mütemekkinlerinden Acı Zafiraki adlı zimminin bir müddetten beri kendi halinde olmayıp ayinlerine mugayir hareket nedeniyle defaatle uyarılmış olsa da uslanmaması üzerine Rum metropolitinin arzuhali üzerine yasakçı marifetiyle Muğla'ya sürgüne gönderilmesi (A.DVNS.KLB.d., 37, 183-1) meselesi ile karşılaşmıştır. Her iki hükümden de anlaşıldığı üzere gayrimüslimlerin cezalandırılmalarına yönelik yazışmaların patrikler aracılığıyla yapıldığı anlaşılmaktadır. Bu durum belgelere *Rum Patriki der-sa'âdetimde mukim cemâ'at-ı metropolitani Südde-i sa'âdetime takdîm eylediği bir kıt'a arzuhâllerıyla istid'â olunduğuna binâ'en* şeklinde yansıtılmıştır. Müslüman suçluların çavuş mübaşiretiyle, gayrimüslim suçluların ise yasakçı mübaşiretiyle ceza mahalline götürüldüğü anlaşılmaktadır. Yine aynı şekilde ağır ceza uygulamalarına geçilmeden önce suçluların

birkaç kez uyarıldığı fakat suç işlemeye devam ettikleri takdirde cezalandırıldıklarını ifade etmek de mümkündür.

Defterde az sayıda da olsa kadın suçlu ile karşılaşmıştır. Tespit edilen verilerden yola çıkarak kadın suçluların kısa süreli ve yakın sürgün bölgelerine gönderildiği anlaşılmaktadır. 1825 yılında Ermeni taifesi Beyoğlu mütemekkinlerinden Çiçekçi Artin'in zevcesi Serphori'nin Ermeni kızlarını Avrupalı erkeklerle evlendirmeye teşebbüs ettiği gerekçesi ile İstanbul Ermeni patriği Karabet'in arzuhalı neticesinde yasakçı marifetiyle Çorlu'ya sürgüne gönderilmesi (A.DVNS.KLB.d., 37, 170-5) bunun örneklerindedir.

Tercih edilen cezalandırılma bölgelerinin çeşitliliği dikkat çekmektedir. Söz konusu bölgeler Adana (3), Adapazarı (1), Amasya (3), Ankara (4), Aydıncık (1), Bafra (1), Bandırma (2), Bitlis (3), Bolu (3), Bursa (4), Çankırı (3), Çemişgezek (1), Çorlu (1), Dimetoka (5), Diyarbakır (4), Eğin (3), Erzurum (1), Gelibolu (2), Giresun (1), Gümüşhane (1), Hacıoğlu Pazarcık (1), İslimiye (2), İznik (3), İznikmid (3), Kapudağı (1), Karaman (1), Kastamonu (1), Kavala (1), Kayseri (2), Kemah (1), Kedagra (1), Kütahya (1), Konya (1), Mihaliç (2), Muğla (2), Niğde (1), Rodos (1), Safranbolu (1), Selanik (2), Silivri (1), Sinop (2), Sivas (1), Tekfurdağı (2), Trabzon (2), Tokat (5), Tosya (1), Ünye (1), Van (1), Varna (1) şeklinde tespit edilmiştir. Toplamda 49 ayrı sürgün bölgesine ulaşılmıştır. Bölgeler içerisinde Dimetoka ve Tokat'ın başı çektiği anlaşılmaktadır.

Sürgün cezası alan suçluların kaçmasını engelleyebilmek ve kontrollerini sağlayabilmek için sahil kaleleri olan şehirler ya da adalar tercih edilmiştir (Poyraz, 2020, s. 505). 1823 yılında Eğin mütemekkinlerinden Ermeni taifesinden Agyanik oğlu Agayin adlı zimminin yasakçı marifetiyle Trabzon'a sürgüne gönderilmesi (A.DVNS.KLB.d., 37, 29-3) ya da yine aynı yıl Ermeni taifesinden Kandiye'de mütemekkin Tatiyos adlı rahibin kendi halinde olmayarak ayinlerine mugayir hareket nedeniyle yasakçı marifetiyle Rodos'a sürgüne gönderilmesi (A.DVNS.KLB.d., 37, s. 56-2) bunu kanıtlamaktadır.

İkamet Cezaları

1823-1826 yılları arasında tespit edilen araştırma sorularından ikincisi ikamet cezalarını aydınlatmak olarak belirlenmiştir. Ta'zir cezaları içerisinde yer alan ağır cezalardan biri de zorunlu olarak bir bölgede ikameti gerektiren cezalardır. Sürgün ile benzer bir mahiyeti bulunmakla birlikte ikamet cezası alan suçluların aileleri ile birlikte yaşadığı yerden uzaklaştırılarak memleketi ya da başka bir bölgede yaşaması zorunlu hale getirilmiştir. Suçluların genellikle bir çiftlik ya da arpalık gibi şahsi mülklerde belirli bir süre ikamet ettirmek sureti ile infazının gerçekleştirildiği (Uz, 2018, s. 457) bilinmektedir. Genellikle ağır ceza alan suçluların affedilme halinde uygulandığını da ifade etmek yanlış bir yaklaşım olmayacaktır (Baytimur, 2011, s. 184). Suçluların ikamet bölgesinde kalmaması durumunda daha ağır bir cezaya başvurulduğu anlaşılmaktadır. Suçluların affedilmeleri için diğer cezalarda olduğu gibi merkezden onay gerekmiştir.

Tablo 2

İkamet Cezalarının Uygulandığı Hüküm Numaraları ve Mahkûm Sayıları

Sıra	Hüküm Numarası	Mahkûm Sayısı
1	161-1, 180-1.	2
Toplam		2

Dönemde gayrimüslimlere yönelik uygulanan 2 ikamet cezası ile karşılaşmıştır (Tablo 2). Söz konusu suçluların daha önce işlemiş oldukları suç çeşidine dair herhangi bir veriye rastlanmamıştır. Her iki hüküm de 1825 yılına aittir. Bunlardan birincisi İznikmid'e sürgüne gönderilen Osmanpazarı kazasından Bulgar asıllı olan Boğdan eski kaymakamı İstefnaki'nin eşi ve 6 çocuğu ile birlikte 3 seneden beri sürgünde olduğu ve 1828 senesinde İznikmid'e havale olunması gerektiği ile hiçbir tarafa salıverilmeksizin ikameti gerektiğinin aktarıldığı (A.DVNS.KLB.d., 37, 161-1) belgedir. Diğeri ise Hüdavendigâr sancağına ikamet ettirmek üzere gönderilen ve isim bilgisine

yer verilmeyen hiçbir yere salıverilmemesi konusunda dikkat edilmesi gerektiği aktarılan (A.DVNS.KLB.d., 37, 180-1) hükmüdür. İkamet cezası verilen suçluların ailelerinin yanlarında bulunması nedeniyle suç unsurundan uzaklaşacakları düşünülmüştür.

Kalebent Cezaları

1823-1826 yılları arasında tespit edilen araştırma sorularından üçüncüsü kalebent cezalarını aydınlatmak olarak belirlenmiştir. Osmanlı'da 18. yüzyıldan itibaren suçluların kale sınırları içerisinde muhafazasını öngören kalebentlik cezası, bir şehir ya da bir kasabada oturmaya mecbur tutulma mahiyeti taşıması nedeniyle bir çeşit hapis, suç işlediği yerlerden uzaklaştırılarak başka yerlerdeki kalelere sürülmesi nedeniyle bir çeşit sürgün cezası olarak tanımlanabilmektedir (Avcı, 2002, s. 134-135). Osmanlı Devleti'nde siyaset cezasını gerektirenler suçlar dışındaki diğer suçlar için teşhir, dayak atma, para cezası, kürek cezası, kalebentlik ve sürgün gibi cezalar uygulanmıştır (Erim, 1984, s. 80). Kalebentlik cezası ile suçlu belirlenen kale sınırları içerisinde serbestçe gezebilme olanağına sahip olmuştur. Sürgüne göre daha ağır cezai nitelik taşıyan kalebentlik cezasının incelenen dönemde gayrimüslimlere en çok uygulanan ikinci ceza türü olduğu tespit edilmiştir.

Kamu düzenini bozmaya yönelik eylemlere verilen bir ceza türü (Poyraz, 2020, s. 508) olup suçlular meşakkatli işlerde çalıştırılmamış, teşhir edilmemiş ve hapsedilmemiştir. Kale içerisinde de serbest dolaşım imkânına sahip olmakla birlikte, kale dışındaki işlerini yanlarında görevli bir memur bulunmak kaydıyla gerçekleştirebilmişlerdir (Gökçen, 1987, s. 61).

Gayrimüslimlere uygulanan kalebentlik cezası gerektiren 9 ayrı suç çeşidi ile karşılaşılmıştır. Bunlar; ayinlere mugayir hareket, görevini kötüye kullanmak, hilaf-ı resm-i raiyyet, kendi halinde olmamak, memleketi ihtilal ve ifsad, teslim ettiği mühimmatı incelememek, uygunsuz hareket, sahte belge düzenlemek, sebebi belli olmayan suçlardır. Söz konusu suç türleri içerisinde 26 mahkûm sayısı ile ayinlere mugayir hareket suç çeşidinin başı çektiği verilerine ulaşılmıştır. Bununla alakalı örneklerden biri 1823 yılında Bergama mütemekkinlerinden Yanaki Elekçi adlı zimminin Rum patriğinin kendi halinde olmayıp bir müddetten beri birkaç kez uyarılmış olsa da ayinlere mugayir harekete devam ettiğini bildirmesi üzerine yasakçı marifetiyle Dimetoka Kalesi'ne kalebent olarak gönderilmesidir (A.DVNS.KLB.d., 37, 38-3). 1826 yılına ait diğer bir veride ise Mekri (Fethiye) kazası Kayı karyesi mütemekkinlerinden Rum milletinden Oyedin oğlu Acı Nikola ve diğer Kara Nikola adlı zimmilerin bir müddetten beri kendi halinde olmayıp, yalana meyledip, türlü rezilliklere cüret edip, ayinlere de mugayir harekete başvurmaları nedeniyle birkaç kez uyarılmış olsalar dahi uslanmadıkları gerekçesi ile yasakçı marifetiyle Karahisar-ı sahip Kalesi'ne gönderilmeleri (A.DVNS.KLB.d., 37, 171-1) meselesi ile karşılaşılmıştır. Birden fazla suç çeşidinin birlikte işlendiği bu meselede mahkûmların muhafazasına ayrıca önem verilmesi gerektiği de aktarılmıştır. Ceza süresinin 1 yıl kadar sürdüğü de (A.DVNS.KLB.d., 37, 249-2) tespit edilmiştir. Örneklerden de anlaşıldığı üzere suçluların cezalandırılmadan önce uyarıldığı, hala suç işlemeye devam ettikleri takdirde cezalarının uygulandığı meselesidir. Verilerde bu durum *her ne kadar nush u pend olunmuş ise de mütenebbih* olmayarak ifadesi ile aktarılmıştır.

Tablo 3

Kalebent Cezalarının Uygulandığı Suç Çeşitleri, Hüküm Numaraları ve Mahkûm Sayıları

Sıra	Suç Çeşidi	Hüküm Numarası	Mahkûm Sayısı
1	Ayinlere mugayir hareket	17-2, 17-3, 38-3, 76-3, 103-3, 108-4, 110-2, 116-3, 116-4, 165-1, 170-4, 181-3, 183-2, 192-4, 194-2, 198-5, 212-4, 226-1, 236-1, 238-1, 241-3, 249-1, 250-2, 258-3, 280-2.	26
2	Görevini kötüye kullanmak	137-4.	1
3	Hilaf-ı resm-i raiyyet	100-2, 100-3, 104-5.	16
4	Kendi halinde olmamak	165-2, 171-1, 219-6, 225-1, 260-2.	6
5	Memleketi ihtilal ve ifsad	226-2.	1

6	Teslim ettiği mühimmatı incelememek	159-1.	1
7	Uygunsuz hareket	8-3, 66-3, 254-3.	3
8	Sahte belge düzenlemek	51-6.	1
9	Sebebi belli olmayan	26-3.	2
Toplam			57

Kalebent cezası alan toplam 57 gayrimüslim suçlu ile karşılaşmıştır (Tablo 3). Bunların 30'u Rum, 5'i Ermeni milletine mensuptur. 22 suçlunun milliyetini ise tespit edebilmek mümkün değildir. Kadınların kalebent cezalarına dair herhangi bir veriye rastlanmamıştır. Gayrimüslimlere yönelik kalebent cezasına konu olan ceza mahalleri Amasya (1), Ankara (2), Antalya (3), Kala-i Sultaniye (1), Karahisar-ı Sahip (2), Kilidül-bahir (1), Dimetoka (31), İsakçı Kayseri (3), Kütahya (15), Niğde (1), Tokat (1), Sivas (1) olarak tespit edilmiştir. Toplamda 12 ayrı suç mahallinin varlığından bahsedildiği anlaşılmaktadır. Dimetoka ve Kütahya kaleleri ise tercih edilen kaleler arasında başı çekmiştir.

Cezalandırma işlemleri bireysel olarak yürütülmekle birlikte Kütahya'ya yapılan 12 kişilik toplu bir cezalandırılma uygulamasıyla da karşılaşmıştır. 1824 yılında Der-saadet'te oluşturulan 12 kişilik çetenin Kefalonya, Zanta ve bazı adalar reayasından fırıncı, bahçıvan, bakkal ve bazı başıboş Arnavut ve Rum milletinden reayayı 100-150 kuruş ücret almak karşılığında kaçıarak Hanya'ya götürülmesine aracılık ettikleri tespit edilmiştir. Bunun üzerine Kefalonyalı Dürzi İspir, Haraco, İspir, Badet, Kimi kılaguzu Dimitri Katrinos, Zehariye Karlabonho, Kuyumcu Anderya Polos, Zantalı İspir, Kocaki, Kefalonyalı diğer İspir, Aldin, Şireli Boğci çırağı Çorci'nin Kütahya Kalesi'ne kalebent olarak (A.DVNS.KLB.d., 37, 104-5) gönderilmeleri kararlaştırılmıştır. Cezalandırma işlemlerinde suçluların gittikleri bölgede de bir araya gelerek yeniden suç faaliyetlerine yeltenmemeleri açısından farklı bölgelere gönderildiği bilinmekle birlikte burada bu hususa dikkat edilmediği anlaşılmaktadır.

Manastırbent Cezaları

1823-1826 yılları arasında tespit edilen araştırma sorularından dördüncüsü manastırbent cezalarını aydınlatmak olarak belirlenmiştir. Gayrimüslimler için dünyevi hayattan çekilip günahlardan arınmaya hizmet eden manastırlar, yerleşim merkezlerinden uzak yerlere kurulmuştur. Bu durum manastıra sürülmüş olan suçluların toplumdan soyutlanarak düşünmeye sevk edilmelerine olanak sağlamıştır (Tellan, 2019, s. 176). Manastırbentlik cezası kalebentlik cezasının gayrimüslimlere uygulanan hali olarak karşımıza çıkmıştır. Suçluların alıkonulması için hapisane binalarının bulunmayışı bu gibi cezaların tercih edilme nedenlerinden olmuştur.

Tablo 4

Manastırbent Cezalarının Uygulandığı Suç Çeşitleri, Hüküm Numaraları ve Mahkûm Sayıları

Sıra	Suç Çeşidi	Hüküm Numarası	Mahkûm Sayısı
1	Ahalinin evine girip zarara uğratmak	121-1.	1
2	Ahaliye tecrim / takdir / taciz / taaddi / zulüm etmek	51-5.	1
3	Ayinlere mugayir hareket	4-2, 34-3, 34-4, 44-1, 71-2, 142-1, 148-1, 174-4, 189-3, 201-1, 215-1, 244-2, 268-3, 269-3.	14
4	Kendi halinde olmamak	223-5.	1
5	Sebebi belli olmayan	116-5.	1
Toplam			18

Dönemde manastırbent cezasına sebep olan 5 ayrı suç çeşidi ile karşılaşmıştır. Bunlar ahalinin evine girip zarara uğratmak, ahaliye tecrim / takdir / taciz / taaddi / zulüm etmek, ayinlere mugayir hareket, kendi halinde olmamak ve sebebi belli olmayan suçlar olarak tespit edilmiştir. Yine ayinlere mugayir hareket suç çeşidi nedeniyle manastırbentlik cezası alan gayrimüslim sayısının

fazlalığı dikkat çekmektedir (Tablo 4). Bu ceza türü çoğunlukla gayrimüslim din adamlarına uygulanmıştır. 1823 yılında Rumeli taifesinden Gümölcine’de mütemekkin Kıryos adlı rahibin kendi halinde olmayarak ayinlerine mugayir hareket nedeniyle defaatle uyarılmış olsa da uslanmaması üzerine terbiyeye muhtaç olduğu için yasakçı marifetiyle Dubniçe kazasına bağlı Manastır’a gönderilmesi (A.DVNS.KLB.d., 37, 34-3) buna örnektir. Ceza süresinin 9 ay kadar sürdüğü (A.DVNS.KLB.d., 37, 34-4) anlaşılmaktadır. 1824 yılında ise eski Rum patriği Dimitos’un patrikliği döneminde sefil kimselere yüz vererek patrikhanenin nizamına aykırı hareket etmelerine göz yummak ve ayinlere mugayir hareketlere rıza göstermesi nedeniyle patriklikten azledilip Üsküdar civarında Kadı karyesine gönderilmiş ise de bu taraftan da azledilip Kayseri’ye bağlı Zincidere’deki Aya Prodromos Manastırı’na çavuş ve yasakçı mübaşiretiyle gönderilmesi (A.DVNS.KLB.d., 37, 142-1) bunun örneklerindedir. Devlet memurlarının cezalandırılma bölgesine gönderilmesi işini yalnız başına yasakçı üstlenmeyip çavuşların da onlara eşlik ettiğini söz konusu veriden yola çıkarak anlamak da mümkündür.

Kalebent cezasına konu olan kadın suçlu ile karşılaşmamış olmakla birlikte manastırbent cezası verilen 3 kadın gayrimüslim suçlu ile karşılaşmıştır. 1825 yılında Der-saadet’te Yeniköy mütemekkinlerinden Rum milletinden Kadinko kızı Haresto adlı zimminin defaatle uyarılmış olsa da bir müddetten kendi halinde olmayıp ayinlerine mugayir hareket nedeniyle Gemlik kazasındaki Odbiterya Kariler (Kızlar) Manastırı’na ıslah olması için yasakçı marifetiyle gönderilmesi (A.DVNS.KLB.d., 37, 269-3) buna örnektir.

Dönemde toplam 18 gayrimüslim suçlu ile karşılaşmıştır. Bunların 12’si Rum, 5’i Ermeni ve 1’i de Dürzi’dir. 3 adet de kadın suçludan bahsedilmiştir. Manastırbentlik cezasına konu 14 ayrı ceza mahalli ile karşılaşmıştır. Bunlar; Ayasora Manastırı / Kudüs (1), Aya yorgi Manastırı / Gemlik (1), Baçkova Manastırı / Filibe (1), Çanlı Manastırı / Muş (1), Çağrı Manastırı / Muş (1), Dubnice Manastırı / Kapudağı (2), Garipler Manastırı / Yozgat (1), Meryem Ana Manastırı / Gümüşhane (1), Meryem Ana Manastırı / Develi (1), Odbiterya Kızlar Manastırı / Gemlik (2), Sivas Manastırı (1), Vardam Manastırı / Tırhala (1), Yanartaş Manastırı /İncesu (1), Zincidere Aya Prodromos Manastırı / Kayseri (2) olarak tespit edilmiştir. Toplam 14 ayrı suç mahallinin varlığı anlaşılmaktadır. Manastırbent cezası alan suçlular hemen hemen her bir manastıra tek tek olmak üzere gönderilmiştir.

Palankabent Cezaları

1823-1826 yılları arasında tespit edilen araştırma sorularından beşincisi palankabent cezalarını aydınlatmak olarak belirlenmiştir. Palanka Macarca’dan Osmanlıca’ya geçen ağaç ve toprakla yapılmış ve hendek çevrilmiş hisarcık anlamına gelen bir kelimedir (Sami, 2012, s. 346). Ağaç kütüklerinden koruyucu bir çitle çevrili basit bir kaleyi ifade etmektedir. Palankaları dağ başlarına inşa edilen muhkem yapılar olarak tanımlamak mümkündür. Askeri mimari çerçevesinde ufak bir garnizonu barındırmak amacıyla basit ve acele suretle inşa edilmişlerdir. Stratejik yerlere konumlandırılmasına önem verilmekte olup günlük ihtiyaçların karşılanabilmesi için arazinin doğal özellikleri de dikkate alınarak 1 ya da 2 kat olarak tasarlanmıştır (Eyice, 2020).

Tablo 5

Palankabent Cezalarının Uygulandığı Suç Çeşitleri, Hüküm Numaraları ve Mahkûm Sayıları

Sıra	Suç Çeşidi	Hüküm Numarası	Mahkûm Sayısı
1	Ayinlere mugayir hareket	89-3, 244-3, 253-3.	3
Toplam			3

Palankabentlik cezasının kalebentlik ya da manastırbentlik cezasına göre daha ağır bir ceza türü olduğu anlaşılmaktadır. Mahkûmlar oldukça dar yaşam alanlarında, zor şartlarda, kısıtlı imkânlarla yaşamını idame ettirmekle yükümlü tutulmuştur (Çeribaş, 2018, s. 76). Dönemde gayrimüslimlere yönelik verilen 3 palankabent cezası ile karşılaşmıştır (Tablo 5). Bunların 2’si Rum olup diğerinin milliyeti belli değildir. Her üç suçlunun da Eğridere Palankası’na gönderildiği tespit edilmiştir. 1824 yılında Rum milletinden Manisa kazası Turgutlu kasabası mütemekkinlerinden

Ekmekçi İsterati adlı zimminin defaatle uyarılmış olsa da kendi halinde olmayıp ayinlerine mugayir hareket nedeniyle Eğridere Palankası'na gönderilmesi (A.DVNS.KLB.d., 37, 89-3) buna örnektir. Ceza süresinin 5 ay kadar sürdüğü anlaşılmakta olup Tersane-i Amire'ye nezir ödemek şartıyla serbest bırakıldığı (A.DVNS.KLB.d., 37, 134-3) verilerine ulaşılmıştır. Söz konusu veriden yola çıkarak mahkûmların serbest bırakılma şartı olarak nezir akçesi ödemek zorunda olduklarını ifade etmek mümkündür.

Kürek Cezaları

1823-1826 yılları arasında tespit edilen araştırma sorularından altıncı ve sonuncusu kürek cezalarını aydınlatmak olarak belirlenmiştir. Kürek cezaları hürriyet bağlayıcı niteliği bulunması bakımından diğer cezalardan ayrılmaktadır. Hapis cezalarından daha ağır bir nitelik taşımaktadır (Avcı, 2002, s. 138). Kürek cezası alan mahkûmlar ayaklarında demir olduğu halde meşakkatli işleri yapmakla yükümlü tutulmuştur (Poyraz, 2020, s. 510). Mahkûmlar devlet tarafından belirlenen iş alanlarında gücü nispetinde çalıştırılmıştır. Dönemde kürek cezasına nadiren başvurulduğu anlaşılmaktadır. Gayrimüslimlere yönelik uygulanan toplam 3 kürek cezası ile karşılaşılmıştır.

Tablo 6

Kürek Cezalarının Uygulandığı Suç Çeşitleri, Hüküm Numaraları ve Mahkûm Sayıları

Sıra	Suç Çeşidi	Hüküm Numarası	Mahkûm Sayısı
1	Ayinlere mugayir hareket	134-1.	1
2	Kendi halinde olmamak / Ruhaniyete aykırı hareket etmek	269-1, 280-1.	2
Toplam			3

Dönemde kürek cezasına sebep olan suç çeşitleri ayinlere mugayir hareket ve kendi halinde olmamak (ruhaniyete aykırı hareket etmek) olarak tespit edilmiştir (Tablo 6). Kürek cezası alan gayrimüslim unsurların 1'i Rum, 1'i Ermeni olup diğerinin milliyetini ise tahmin etmek mümkün değildir. Kürek cezası alan gayrimüslim kadın suçluya rastlanmamıştır. Kürek cezası alan suçluların hepsinin de Tersane-i Amire'ye gönderildiği anlaşılmaktadır. 1824 yılında Ermeni milletinden Sapanca kazası mütemekkinlerinden Magdis Bedros adlı zimminin kendi halinde olmayıp ayinlerine mugayir hareket nedeniyle terbiyesi lazım geldiği düşünülerek küreğe konulması (A.DVNS.KLB.d., 37, 134-1) ve 1826 yılında Cısr-i Ergene kazasına tabi Beğendik karyesi mütemekkinlerinden Rum taifesinden Küçük Papa Yorgi adlı rahibin kendi namusuna sahip olmayıp ayin ve ruhaniyete aykırı hareket etmesi nedeniyle defaatle uyarılmış olsa da ıslah olmadığı gerekçesi ile küreğe konulması (A.DVNS.KLB.d., 37, 280-1) bunun örneklerindedir. Mahkûmlara çalıştıkları bu ağır bedeni işler karşılığında belli bir ücret ödenmesi karara bağlanmış olup, firarlarını engelleyebilmek amacıyla ödemelerin ancak tahliye durumlarında gerçekleştirildiğini (Poyraz, 2020, s. 510) ifade etmek mümkündür.

Sonuç

Osmanlı Devleti'nin yaklaşık 150 yıllık ağır ceza tarihine ışık tutan kalebent defterleri oldukça önemli veriler içermesi bakımından dikkate değerdir. II. Mahmut döneminin bir kesiti olarak 1823-1826 yılları arasındaki döneme dair verileri içeren 37 numaralı Kalebent Defteri'nin gayrimüslimlere yönelik hükümlerinden yola çıkarak ağır cezalara konu olan ceza türleri irdelenmiştir. Ceza türlerine sebep olan suç çeşitleri ise tablolarda sunulmuştur. Deftere konu olan ceza türleri sürgün, ikamet, kalebent, manastırbent, palankabent ve kürek olarak belirlenmiştir. Sürgün cezasına sebep olan 23, kalebent cezasına 9, manastırbent cezasına 5, palankabent cezasına 1, kürek cezasına 2 suç çeşidinin varlığı tespit edilmiştir.

Defterde cezalandırılma bölgelerinin farklılığı dikkat çekmektedir. Bu neden oldukça çok cezalandırılma bölgesinin varlığı ile karşılaşılmıştır. Sürgünde 49, kalebentte 12, manastırbentte 14, palankabentte 1 bölge ismine yer verilmiştir. Kürek cezası için ise Tersane-i Amire seçilmiştir.

Dönemde toplu af uygulamasına rastlanmamıştır. Suçluların salıverilmesi için belgelerde ıslah-ı nefis ibaresine yer verilmiştir. Islah-ı nefis eden suçluların salıverilmesine yönelik hükümlerin üzerine şerhler düşülmüştür. Bu şerhlerden yola çıkarak cezalandırılma ve salıverilme tarihleri arasındaki farkları belirleyerek ortalama ceza süresini tahmin edebilmek mümkün olmuştur. İtlak hükümlerinin yer aldığı şerhlerden yola çıkarak sürgün cezalarının 3 ay ile 56 ay arasında, kalebent cezalarının 3 ay ile 19 ay arasında, manastırbent cezalarının 3 ay ile 20 ay arasında değiştiği ve palankabent cezasının ise 5 ay kadar sürdüğü verilerine ulaşılmıştır.

Cezalar tatbik edilmeden önce suçluların huzur bozucu davranışlardan uzaklaşmaları için defaatle uyarıldığı, kötü davranışlara devam edildiği sürece cezalandırıldığı anlaşılmıştır. Suça konu olan eylemlerin toplumsal etkisinin büyüklüğü ceza türünün belirlenmesindeki temel etken olmuştur. Tespit edilen ceza türleri aktarılırken en hafiften en ağıra doğru kademelendirilmiştir. Müslümanlar ile kıyaslandığında gayrimüslimlerin çok daha az suç eylemine karıştığı tespit edilmiştir. Ağır cezalar içerisinde sürgün cezaları başı çekmiştir. Sürgün cezalarını ise kalebentlik cezaları takip etmiştir.

Ceza türlerine sebep olan suç çeşitlerinin hemen hemen bütün cezalar için aynı olduğu görülmüştür. Ayinlere mugayir hareket suç çeşidi hemen hemen bütün ceza türlerinde başı çekmiştir. Onu kendi halinde olmamak ve hilaf-ı rıza hareket suç çeşitleri takip etmiştir. Cezalandırma hareketliliğinin çoğunlukla Anadolu coğrafyasında yaşandığı anlaşılmaktadır. Sürgün cezası alan suçlular için çoğunlukla Tokat ve Dimetoka, kalebent cezası alan suçlular için Dimetoka ve Kütahya, manastırbent cezası için Gemlik başı çeken bölgeler olmuştur. İkamet cezası alan suçlular için İznikmid ve Hüdavendigar, palankabent cezası için Eğridere Kalesi, kürek cezası için ise Tersane-i Amire tercih edildiği verilerine ulaşılmıştır.

Gayrimüslimlerin milli kimliklerine göre suç dağılımını da tespit etmek mümkündür. Buna göre sürgün cezası alan 40 Ermeni, 19 Rum; kalebent cezası alan 30 Rum, 5 Ermeni; manastırbent cezası alan 12 Rum, 5 Ermeni; palankabent cezası alan 3 Rum; kürek cezası alan 2 Rum, 1 Ermeni ve ikamet cezası alan 1 Bulgar tespit edilmiştir. Diğerlerinin ise milliyet kimliklerine dair verilere yer verilmemiştir. Deftere konu olan az sayıda da olsa gayrimüslim kadın suçlu ile karşılaşmıştır. Karşılaşılan 11 kadın suçludan 8'ine sürgün, 3'üne manastırbentlik cezası verilmiştir. Söz konusu ceza türlerine sebep olan suç çeşitleri ise ayinlerine mugayir hareket, ahalinin evine girip zarara uğratmak, ahalinin huzurunu bozmak ve Ermeni reaya kızlarını Avrupalılarla evlendirmek olarak belirlenmiştir.

Gayrimüslim din adamlarının cemaati tarafından işlenen suçları arzuhallerle merkeze bildirmekle mükellef olduğu verilerine ulaşılmıştır. Onların dilekçeleri doğrultusunda hükümlerin karara bağlandığı anlaşılmaktadır. Af talepleri konusunda da yine aynı yöntemin izlendiğini ifade etmek mümkündür. Gayrimüslim suçluların Müslümanlardan farklı olarak ceza bölgelerine yasakçı vasıtasıyla gönderildiği verilerine ulaşılmıştır. Suçluları ceza mahallerinde harbeciler teslim almış, ceza takip işlemlerini ise yerel yetkililer olan kadılar takip etmiştir. Deftere konu olan dönemin Yeniçeri Ocağı'nın kaldırılmasından hemen önceki sürece denk gelmesi nedeniyle askerlikle ilgili cezalandırılma hükümlerinin ayrıca incelemeye tabi tutulması gereken bir sonuç olarak karşımıza çıkmıştır.

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışmaya birinci yazarın %40, ikinci yazarın %30, üçüncü yazarın %30 oranında katkısı vardır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması oluşturacak herhangi bir husus yoktur.

Kaynaklar

- Acehan, A. (2008). Osmanlı Devleti'nin sürgün politikası ve sürgün yerleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 12-29.
- Akgündüz, A. (2006). *Osmanlı kanunnameleri ve hukukî tahlilleri / Osmanlı hukukuna giriş ve fatih devri kanunnameleri* (Cilt 1). İstanbul: OSAV.
- Akgündüz, A. (1991). *Osmanlı kanunnameleri ve hukukî tahlilleri / Yavuz Sultan Selim devri kanunnameleri* (Cilt III). İstanbul: OSAV.
- Avcı, M. (2002). Osmanlı uygulamasında infazı özellik gösteren hapis türleri: kalebentlik, kürek ve prangabentlik. *Yeni Türkiye Dergisi Türkoloji ve Türk Tarihi Araştırmaları Özel Sayısı*, III(45), 128-148.
- Baytimur, S. O. (2011). *Osmanlı Devleti'nde hapis ve sürgün cezaları (1791-1808)*. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- BOA (T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi), A.DVNS.KLB.D., nr. 37 (Divan-ı Hümayun Defterleri Kataloğu, Kalebent Defterleri)
- Çeribaş, V. (2018). *33 numaralı kalebent defteri (s.1-133/H-1227-1229/M-1812-1814)*. Yüksek Lisans Tezi. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, İstanbul.
- Ergin, K. (2016). Osmanlı Devleti'nde kanunnamelerden nizamnamelere geçiş. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (39), 1-26.
- Erim, N. (1984). Osmanlı İmparatorluğunda kalebentlik cezası ve suçların sınıflandırılması üzerine bir deneme. *Osmanlı Araştırmaları*, 4, 79-88.
- Gökçen, A. (1987). Tanzimat dönemi Osmanlı ceza kanunları ve bu kanunlardaki ceza müeyyideleri. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güneş, G. A. (2015). Osmanlı Devleti'nin gayrimüslimlere bakışı ve klasik dönem millet sistemi. *Sosyal ve Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 1-30.
- Halaçoğlu, Y. (2014). *XVIII. yüzyılda Osmanlı İmparatorluğunda iskan siyaseti ve aşiretlerin yerleştirilmesi*. Ankara: TTK Yayınları.
- Heyd, U. (1984). Osmanlı ceza hukukunda kanun ve şeriat. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (26), 633-652.
- Koç, Y., ve Tuğluca, M. (2006). Klasik dönem Osmanlı ceza hukukunda yargılama ve toplumsal yapı. *Türk Hukuk Tarihi Araştırmaları*, (2), 7-24.
- Köksal, O. (2006). Osmanlı hukukunda bir ceza olarak sürgün ve iki Osmanlı sultanının sürgünle ilgili Hatt-ı Hümayunları. *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, (19).
- Poyraz, Ö. (2017). Abdülmecid döneminde gayrimüslimlere verilen bireysel nefy (sürgün) cezaları. O. Köse (Ed.) *İçinde Geçmişten Günümüze Göç* (Cilt 1) (ss. 265-284) Samsun: Canik Belediyesi Kültür Yayınları.
- Poyraz, Ö. (2020). Abdülmecid dönemi hürriyet bağlayıcı ve kısıtlayıcı ceza uygulamalarına dair bir inceleme. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (43), 497-518.

- Sami, Ş. (2012). *Kamus-i Türki*. Balıkesir: Altınpost Yayınevi.
- Saydam, A. (1999). *Osmanlı medeniyeti tarihi*. Tabzon: Derya Kitabevi.
- Taner, T. (1940). Tanzimat devrinde ceza hukuku. İçinde *Tanzimat 1* (ss. 221-232). İstanbul: Maarif Matbaası.
- Tellan, E. B. (2019). Osmanlı araştırmalarında yeni kaynakların tarih yazımına katkıları: Manastırbend örneği. *Tarih Yayını Dergisi*, 1(2), 171-190.
- Uz, R. (2018). Osmanlı tarih çalışmalarında kalebent defterlerinin rolü. İçinde *Tarihin Peşinde Bir Ömür (Abdülkadir Özcan'a armağan)*, (ss. 447-464). İstanbul: Kronik Kitap
- Ünal, M. A. (2011). *Osmanlı tarihi sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Yakut, E. (2006). Tanzimat dönemine kadar osmanlı hukukunda ta'ziri gerektiren suçlar ve cezaları. *Türk Hukuk Tarihi Araştırmaları*, (2), 25-40.
- Yurtseven, Y. (2001). Klasik dönem Osmanlı ceza hukukunda ta'zir suç ve cezaları. *Selçuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 4(3-4), 265-292.

Extented Abstract

This study deals with the 2nd Mahmut period. It has been prepared on the axis of 37 Numbered Fortress Book. The book which written with divani calligraphy covers the heavy penalties of the period between 1823-1826. This study was initiated by presenting the characteristics of 37 Numbered Fortress Book and it was continued with the presentation of severe punishment types. The severe punishment types are examined under 6 different headings. These are exile, fortress, monastic punishment, military castle penalty, servitudes and shackles. Among these provisions, those for non-Muslims have been classified. Non-Muslims' crime and criminal profiles has been revealed. It has been found that 42 different types of crime causing all punishments were applied to 175 separate prisoners.

The heavy penalties covered in the book have similar and different characteristics. Exile criminals were sent from one region to another and expected to live in there for a certain period of time. Residence criminals were expected to reside in a region by force. Fortress criminals were expected to live for a certain period of time by not leaving the desinged castle boundaries. Monastic criminals were expected to reside in the monasteries far from worldly life within the specified. Military castle criminals were expected to serve their sentences in the military barracks built on the mountain tops. Therefore, it is possible to state that there is an exile in all these punishments. Criminals of servitude and shackles are also relatively different from other punishment in that they have to work for a certain period of time in jobs determined by the state with shackles on their feet.

The Ottoman State applied the same types of punishment to all criminals, regardless of whether they are Muslim or non-Muslim. It has been understood that in all severe punishments, the aputhority of approval and amnesty belongs only to the Sultan. The absence of existing prison building has led to such severe penalties. In the provisions in the book, first of all, information about the place of the incident and the place where the penalty will be taken is provided. While writing the sentences, information about the crime scene, name, title, religious affiliation, nationality, cause of crime, the method of punishment to be applied and the place of punishment are included.

It has been found that non-Muslims are less involved in criminal acts than Muslims. 151 non-Muslim criminals were encountered. It was determined that if the criminals were involved in a second criminal act, they received a new heavy sentence. The second penalties were heavier than the first. The distribution of punishment types has been determined as follows: 92 exile criminals, 57 fortress criminals, 18 monastic criminals, 3 military castle criminals, 3 servitudes and shackles criminals and 2 residence criminals. Among the heavy penalties in question, it is possible to define the exile and residence penalties as lighter penalties. Servitudes and shackles has been the heaviest punishment. It was determined that there were 23 types of crimes that caused exile, 9 that caused fortress penalty, 5 that caused a monastic punishment, 1 that caused military castle penalty and 2 that caused servitudes and shackles. Different regions have been chosen as penalty areas. 49 in exile, 12 in fortress, 14 in monastery punishment, 1 in military castle penalty were preferred. Tersane-i Amire was preferred for the punishment of slavery and shackles.

During the period, no data was encontered showing that heavy penalties were collectively forgiveness. In some special cases, individual amnesties have been encountered. Criminals were expected to be free of bad behavior in order to be released. Annotations have been written on the provision regarding the release of criminals who are corrected. Based on these annotations, it is possible to determine the differences between the dates of punishment and release and to estimate the average penalty period. The punishments for exile ranged from 3 months to 56 months, fortress sentences from 3 months to 19 months, monastic punishments from 3 months to 20 months and military castle penalty punishments lasted to 5 monhts.

The types of crimes in the book have been determined as disturb the peace of the people / persecution of the people, movement against rituals, unscrupulous act, betrayal to the mint, marrying Armenian reaya girls to Europeans, supporting the former Greek patriarch, sedition anf mischief,

disrupting the price order, act against consent, improper tax collection, infringement, cruelty to the people, not being busy with his own business, disturbing the mines, disturb the order, breaking the mukataa order, breaking into and harming the people's house, revolution and bankruptcy to the contry, intervention in patriarchate affairs, forged documents, non-sharia and immoral behavior, rape / prostitution, requiring improvement acts, improper movement in the shipyard cellar, misconduct / misbehavior, not to examine ammunition delivered, preparing forged documents, intervene in non-duties jobs, failure to fulfill his duty and uncertain reason.

Before the punishments were applied, it was understood that the criminals were warned several times to avoid disturbing behaviors and punished as long as they continued bad behavior. The extent of the social impact of criminal acts has been the main factor in determining the type of punishment. The types of crime that caused the punishment types were almost the same for all punishments. The type of act crime, which is contrary to rituals, took the lead in all types of punishment. Punishment mobility was mostly experienced in the Anatolian geography. Mostly Tokat and Dimetoka were preferred for exile punishment, Dimetoka and Kütahya for fortress punishment and Gemlik for monastic punishment. İznikmid and Hüdavendigâr were chosen for the residence penalty, Eğridere castle for military castle penalty and Tersane-i Amire for the penalty of servitudes and shackles. It has also been possible to reach the nationalities of the criminals. While 40 Armenians and 19 Greeks had been sentenced to exile, 30 Greeks and 5 Armenians had been sentenced to fortress. While 12 Greeks and 5 Armenians had been sentenced to monastic penalty, 3 Greeks had been castle penalty and 2 Greeks, 1 Armenian and 1 Bulgarian had been sentenced the hard penalty, too. The nationalities of the others could not be determined. A small number of non-Muslim female criminals were also encountered. While 8 women were sent into exile, 3 womens were sentenced to the monastery. It was determined that non-Muslim clergymen took an active role in the penalty process.

Türkiye’de İktidar ve Ana Muhalefet Partisinin Seçim Beyannamelerinin Cinsiyet Eşitsizliği Üzerinden Değerlendirilmesi

Süleyman EKİCİ
İnönü Üniversitesi
suleyman.ekici@inonu.edu.tr
ORCID ID: 0000-0001-8477-000X

Alpcan ACAR
İnönü Üniversitesi
alpcan.acar@inonu.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-2314-6702

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.830208
Geliş Tarihi: 23.11.2020	Revize Tarihi: 23.03.2021
	Kabul Tarihi: 25.03.2021

Atf Bilgisi

Ekici, S. ve Acar, A. (2021). Türkiye’de İktidar ve Ana Muhalefet Partisinin seçim beyannamelerinin cinsiyet eşitsizliği üzerinden değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 287-306.

ÖZ

Bu çalışmada, 2002 yılı sonrası iktidar partisi (Adalet ve Kalkınma Partisi) ve ana muhalefet partisinin (Cumhuriyet Halk Partisi) genel seçim beyannamelerinde “kadın” ve “cinsiyet eşitsizliği” kavramlarını nasıl algıladıkları ve bu kavramlar üzerinden yaşanan sorunları nasıl ele aldıklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla sürdürülen çalışmada, öncelikle cinsiyet ve cinsiyet eşitsizliği kavramları üzerinde durularak, Türkiye’nin cinsiyet eşitsizliği konusundaki mevcut durumunun analizi istatistikî verilerle ortaya konmuştur. Daha sonra da bu bilgiler ışığında her iki partinin genel seçim beyannameleri “kadın” ve “cinsiyet eşitsizliği” kavramları üzerinden incelenmiştir. Çalışmanın sonunda, her iki partinin belli noktalarda ortak paydada bulunduğu gözlemlenirken, bazı konularda farklı bakış açılarına sahip oldukları görülmüştür. Özellikle her iki partinin de kadınları ayrı bir seçmen grubu olarak değerlendirmeye başladığı kanaatine varılmıştır. Ek olarak hem iktidar partisinin hem de ana muhalefet partisinin kadınlara yönelik istihdam, eğitim, sağlık ve toplumsal boyutlarda pozitif ayrımcılığı benimsedikleri görülmüştür. Ayrıca her iki parti de seçim beyannamelerinde kadını, geleneksel rollerinden uzaklaştırmadan cinsiyet eşitliğini sağlamayı esas almıştır.

Anahtar Kelimeler: Kadın, cinsiyet, eşitlik, Adalet ve Kalkınma Partisi, Cumhuriyet Halk Partisi.

Evaluating Election Declarations Of the Ruling And The Main Opposition Parties in Turkey in Terms Of Gender Inequality

ABSTRACT

In this study, it is aimed to examine how the ruling party (Justice and Development Party) and the main opposition party (Republican People's Party) perceived the concepts of “women” and “gender inequality” in the general election declarations and how they deal with the problems experienced with these concepts. For this purpose, in this study, firstly, the concepts of gender and gender inequality were dealt with, these concepts were emphasized, analysis of the current situation about gender inequality in Turkey was demonstrated with statistical data. Then, in the light of this information, both parties’ general election declarations were examined on the concepts of "women" and "gender inequality". At the end of the study, it was observed that while both parties met at common points on certain points, they had different perspectives on some issues. In particular, it was concluded that both parties started to evaluate women as a separate voter group. It was also observed that both the ruling party and the main opposition party adopted positive discrimination against women in employment, education, health and social aspects. In addition, according to the election declarations, both parties aim to render gender equality without removing women from their traditional roles.

Keywords: Women, gender, equality, Justiceand Development Party, Republican People's Party.

Giriş

Serbest seçimler demokratik rejimlerin ve toplumların en önemli olaylarından biridir. Halkın iradesinin siyasi yapıya yansıtılmasını önemseyen demokratik rejimlerde, seçimler birey iradesinin siyasi, toplumsal ve devlet iradesine dönüşmesinin en önemli yollarından birisidir. Demokratik toplumlarda iktidar olmayı amaçlayan siyasi partiler, seçimlerde bireylerin desteğini almak için seçmenlere çeşitli vaatlerde bulunurlar. Bu vaatler en derli toplu ve kapsamlı olarak seçim beyannamelerinde görülür. Seçim beyannameleri bu yönüyle partiler tarafından, ülkedeki sorunların ve eksikliklerin nasıl görüldüğü ve tespit edilen sorun ve eksikliklere yönelik vaat ve çözüm yollarının

sunulduğu belgelerdir. Seçim beyannameleri bir yönüyle seçime giderken partiler için bir yol haritası işlevi görürken, diğer taraftan seçmenlere ulaşmadaki en önemli araçtır. Doğal olarak bunu yaparken de seçim beyannamelerinin, içerisinde bulunulan zamanın ruhuna, toplumun sorunları algılamasına ve toplumsal beklentilere uygun olması kamuoyu desteğinin kazanılması için gereklidir.

Toplumsal bir sorun olarak nitelendirilen cinsiyet eşitsizliği, siyasi partilerin gündeminde bulunan ve bu doğrultuda çalışmalar yapılan bir sorun alanı olarak görülmektedir. Özellikle kadınlara biçilen roller ve bu rollerin kadın üzerinde oluşturduğu baskı ve eşitsizlikler dikkat çeken unsurlar olarak değerlendirilmektedir. Kadın hareketlerini tarihsel perspektifte ele aldığımız takdirde Fransız Devrimi’ne kadar götürebilir, dahası kadınların ekonomik ve sosyal hayatta ve sonrasında siyasal hayatta görünürlüğünde I. ve II. Dünya Savaşı’nın da önemli etkilerinden bahsedebilmektedir. Özellikle kadın hareketlerinin etkisiyle beraber kadınların ekonomik ve sosyal hayattaki görünürlüklerinde geçmiş dönemlere nazaran ciddi bir ilerlemenin olduğu söylenebilir. Bunun sonucu olarak kadınlar, bu konumu korumak ve güçlendirmek için siyasal mücadelenin bir parçası olmuşlardır. Güçlü bir siyasal akım olarak kadın haklarını savunan Feminizm, kadınları ve sahip oldukları hakları daha yaygın ve görünür hale getirme çabası içerisinde olmuştur. Kadınlar, siyasi partiler nezdinde feminist yaklaşımların da etkisiyle önemli bir siyasal hedef kitle olarak görülmüştür. Dolayısıyla da siyasetçiler, kadınları ayrı bir grup olarak görüp, onlara yönelik politikalar ve söylemler geliştirmişlerdir.

Seçim beyannameleri siyasi partilerin hangi konuya nasıl yaklaştıkları hakkında çıkarımlarda bulunulmasına olanak tanımaktadır. Bununla beraber seçim beyannameleri farklı siyasi partilerin aynı konuya nasıl yaklaştıklarının tespitinde de önemli bir yere sahiptir. Kadın ve cinsiyet eşitsizliği konularına iktidar ve ana muhalefet partisi yeteri kadar önem vermiş midir? sorunsalı üzerine kurgulanan bu çalışmanın amacı, kadın ve cinsiyet eşitsizliği konusuna iktidar olan Adalet ve Kalkınma Partisi (Ak Parti) ve ana muhalefet partisi olan Cumhuriyet Halk Partisi’nin (CHP) yaklaşımlarını farklı yönleriyle ortaya koymak ve getirdikleri çözüm önerileri ile konuya olan yaklaşım farklılıklarını ve benzerliklerini tartışmaktır.

Cinsiyet ve Cinsiyet Eşitsizliği Kavramı

İnsanın cinsiyeti sadece biyolojik bir öneme sahip değildir. Toplumsal yapıdaki birçok konu ile ilişkili olan cinsiyet kavramı süregelen bir şekilde birçok ayrışma ve eşitsizliğinde temelini oluşturmaktadır (Bingöl, 2014, s. 108). Cinsiyet, canlılara ait doğuştan gelen biyolojik bir özelliktir. İnsan bedenine ait bir ayırım vasfı olan cinsiyet, toplumsal ilişkilerin şekillenmesinde ve sürdürülmesinde önemli bir yer tutmuştur. Toplumda genel kabul gördüğü iddia edilen inanç, düşünce, yasa, yapı, ritüel ve süreçler üzerinden cinsiyete sahip olduğu fiziki vasfın ötesinde farklı anlam ve değerler yüklenmiştir.

Biyolojik cinsiyet farklılığı belirli bir süreçten sonra birey ve toplum üzerinde önemli sonuçlara neden olmuştur (Erol, 2008, s. 199). Biyolojik cinsiyet farklılığı, toplumsallaşma sürecinin yoğun etkisiyle kadın ve erkeklere özgü olarak nitelendirilecek beklentilerle etkileşim içerisinde. Bu beklentilerin oluşumunda toplumsal yapı ve ilişkiler ağının etkisi söz konusudur. Kadına ve erkeğe toplumun atfettiği roller ile yükledikleri sorumluluklar büyük ölçüde belirleyiciliğe sahiptir. Bu doğrultuda toplumsal cinsiyet kavramı durağan bir kavram olmamakla beraber son derece dinamik bir yapıya sahiptir (Savaş, 2018, ss. 103-104). Özellikle toplumsal cinsiyet ve eşitsizlik konuları kadın üzerinden tartışılmakta ve gündeme gelmektedir. Bu minvalde yapılan çalışmalara ve kadınların hayatlarında meydana gelen değişikliklere, kadınların beklentilerindeki değişiklikler de eklenince son iki yüzyılda dünya “yeni kadın”ı tartışmak zorunda kalmıştır (Şişman, 2012, s. 63).

Kadın ile ilgili bilimsel çalışmalar 1960’ların ikinci yarısında Amerika’da ortaya çıkmıştır. Daha sonra kadın konusundaki dersler ve derece programları, hızla Batı ülkelerinde ve dünyanın diğer bölgelerinde ortaya çıkmış ve yaygınlaşmıştır. O zamanki kadın çalışmalarının ortaya çıkışı, politik hareket ve feminist hareket ile bağlantılıdır. Bu dönemde Batı’da meydana gelen hareketleri kadınların eğitim, istihdam ve aile ile ilgili alanlarda ortaya çıkan eşitsizliklere karşı bir meydan okuma olarak değerlendirmek mümkündür (Maynard, 2005, s. 29). Cinsiyet eşitsizliği üzerine yapılan çalışmaların

temel noktalarından biri kadın ve erkeklerin geleneksel olarak sahip oldukları roller ve kimliklerdir. Bireylere cinsiyet üzerinden atfedilen bu roller kültürden kültüre farklılıklar gösterebilmektedir. Cinsiyet eşitsizliği çalışmalarında eleştiri odağına “ataerkillik” konulmakta ve ataerkilliğin özellikle kadınlar açısından ortaya çıkardığı eşitsizlikler ve ayrımcı oluşumlar analiz edilmektedir (Amman, 2012, s. 19).

Kadınlara yönelik yapılan çalışmaların yanı sıra kadın haklarındaki iyileştirmeler günümüzde görünür hâle gelmiştir. Özellikle kadınlara eğitim başta olmak üzere, bazı hakların verilmesi sonucunda kadınların ekonomiye dâhil olmaları amaçlanmış ve böylece cinsiyet eşitsizliğinin etkisi belli ölçüde giderilmeye çalışılmıştır. Cinsiyet eşitsizliğinin giderilmesi üzerine, kadınlara tanınan haklar genel itibarıyla demokratik ülkelerde görülmüştür. Siyasi olarak kadınlara tanınan haklar ve yapılan iyileştirmeler her ne kadar ilerleme olarak kabul edilse de, uygulamada aynı oranda başarıya ulaşamamıştır. Kadınlara tanınan haklarla beraber kadınların toplum ve iş hayatına katılımlarının teşvik edilmesi de bir ihtiyaç olarak görülmeye başlanmıştır (Kabaoğlu, 2017, s. 2). Toplumun cinsiyetler üzerine yükledikleri roller her alana tesir edebilme kabiliyetine de sahiptir. Özellikle belirli alanlarda belli bir cinsiyeti ön plana çıkaran toplumsal roller cinsiyet eşitsizliğinin altındaki etmenlerden birisidir. Bu bağlamda kadınların eğitim, kültür ve istihdam gibi alanlarda maruz kaldığı eşitsizlikleri toplumun yarattığına dikkat çekilmektedir (Gürhan, 2010, s. 366). Bu bağlamda toplumun cinsiyet rollerine ilişkin algılamaları ön plana çıkmaktadır. Kadın emeğinin şekillenmesinde, eğitim konusundaki eşitsizliklerin giderilmesinde ve siyasi arenada eşit aktiflik düzeyinin yakalanmasında toplumun cinsiyet konusundaki algısının ne kadar önemli olduğu anlaşılmaktadır (Özer, 2018, s. 297).

Toplumsal yapı ve algının şekillendirdiği cinsiyet olgusu, dünyadaki birçok toplumda yaşanan bir eşitsizliktir. Ortaya çıkan ataerkillik ve cinsiyet eşitsizliği hiyerarşik açıdan erkeği üst konuma yerleştirmektedir. Bu bağlamda kadın ikinci planda kalan bir niteliğe sahip olmuştur (Bingöl, 2014, s. 113). Toplumun cinsiyetlere yükledikleri anlamlarla karşımıza çıkan toplumsal cinsiyet ve beraberinde oluşan cinsiyet eşitsizliği eğitim, siyaset, kültür ve ekonomi gibi birçok alanda kendisini göstermekte ve sosyal kurumlara da yansımaktadır (Demirbilek, 2007, s. 20). Kadınların temel eleştiri noktası, toplumsal görünürlüklerinin ekonomi ve siyasi alandaki etkileriyle paralellik göstermemesi ile ilgili olmuştur. Bu doğrultuda kadın, erkek egemen yapıya bütünsel bir eleştiri getirmiş ve toplumsal görünürlüğünün artırılması yönünde talep ve beklentilere girmiştir. Bu noktada, özellikle Fransız Devrimi sonrasında ortaya çıkan Feminizm, cinsiyetin belirleyiciliğinin ve ayrıştırıcı noktasının fiziksel farklılıklardan ziyade kültürel ve toplumsal yapı ve işleyişe dayandığını ifade etmiştir. Feminizm erkek egemen yapıya birçok noktada yoğun eleştiride bulunmuştur (Tuncel, 2020, s. 32). Feminizm, kadın hareketleri ve kadının rolünün geliştirilmesiyle doğrudan ilişkilendirilmektedir. Özellikle 1960’lı yıllarda toplumsal cinsiyet konusu daha özelinde kadın konusu siyasi açıdan çok fazla önem görmemekteydi. Feminist hareketler ilk hedef olarak kadınlara seçme ve seçilme hakkının verilmesi üzerinde dururken; daha sonraki süreçte siyasi hakların tek başına cinsiyet eşitsizliğini gidermek için yeterli olamayacağını fark etmişlerdir. Bu doğrultuda siyasi hakların yanı sıra kadınların toplumsal ve ekonomik görünürlük elde etmelerinin gerekliliği üzerinde de durulmuştur (Heywood, 2011, ss. 247-249).

Siyasi Partilerin İşlevleri

Siyasi partiler, iktidarı kazanma amacı etrafında belirli bir örgütlülüğe sahip insan topluluğu olarak geniş ve kapsayıcı bir tanımlama ile ifade edilebilir. Siyasi partiler özellikle hitap ettikleri kitlenin büyüklüğü bakımından diğer sosyal hareketlerden ayrılmaktadır. Bu doğrultuda geniş bir hitap kitlesine sahip siyasi partilerin odağındaki konu ve sorun alanları da büyük çeşitlilik göstermektedir (Heywood, 2000, s. 218). Özellikle demokratik yönetimlerde siyasi partilerin rolleri ve etki alanları dikkat çekici bir niteliğe sahiptir. Seçim sürecinden hükümetlerin oluşum sürecine kadar başat faktörlerden olan siyasi partiler, toplum içerisindeki farklı niteliklere sahip bireylerin aynı ortak paydada buluşmalarını sağlayabilmektedir. Sistemin bütünleşmesine yardımcı olabilen siyasi partiler özellikle belli bir büyüklüğe ve hedef kitlesine erişmişse birbirinden farklı insan gruplarını bir araya getirebilmektedir (Newton ve Deth, 2014, ss. 268-269). Bu bağlamda siyasi partilerin demokrasilerin temel taşlarından olduğunu belirtmekle beraber demokratik teamüllerin yerine getirilmesindeki etkilerinden de söz

edilebilir (Erdoğan, 2016, s. 61). Siyasi partilerin işlevleri üzerinde genel bir çerçeve çizmek her ne kadar mümkün görülsede siyasi partilerin sistem üzerindeki etkisi daha geniş ve daha karmaşık bir yapıdadır. Siyasi partilerin temel işlevleri arasında temsil, seçkinler sınıfı oluşturma, menfaatlerin ortaya konularak açıklanması, sosyalleşme, sosyal hareketlilik, hükümet organizasyonu ve hedeflerin belirlenmesi bulunmaktadır. Bu temel işlevler ülkeden ülkeye değişebilmekle beraber farklı ölçülerde de uygulanabilmektedir. Siyasi partilerin seçkinler sınıfı oluşturma işlevi demokratik rejimlerde görülen bir nitelik olarak belirtilebilir. Siyasi partilerin ilk öne çıkan işlevi ise, temsil işlevidir. Bununla beraber seçkinler sınıfı oluşturma işleviyle siyasi partiler kendilerine münhasır liderleriyle kendi yapılarını ifade etmekte, kendi politikalarını oluşturacak bir havuzu gelişim ve eğitim altyapısı ile sağlamaktadır (Heywood, 2013, ss. 325-329).

Siyasi partiler, özellikle birbirinde farklı taleplere cevap vermek zorunda kalabilmektedir. Bu noktada siyasi partilerin menfaatleri birleştirme işlevinin mevcudiyeti son derece önemlidir. Siyasi partiler yöneltilen talep ve menfaatleri tek potada eriterek sistem içerisinde etkinliğini sağlayabilmektedir. Siyasi partiler, siyasal sistemin temsil işlevi ve siyasal sosyalleşme işlevi ile sistem hassasiyetini geliştirmekle beraber vatandaşların sistem hakkında temel bilgilendirilmesinin yapılmasında etkin ve dinamik bir süreç takip edebilmektedir. Özellikle siyasi partilerin toplumsal bütünlüğün sağlanmasında ve toplum nezdinde kendisini dışlanmış hisseden kesimlere ulaşılabilmesi ve ilgili kesimlerin topluma entegre edilmesinde önemli bir role sahiptir. Sonuç olarak siyasi partiler dışlanmış atfedilen kesime parti aracılığıyla söz söyleme imkânı tanımakta ve böylece hem sistemin bütünlüğünü koruyabilmekte hem de ilgili kesimin sisteme entegre olmasını sağlayabilmektedir (Yayla, 2015, ss. 177-178).

Türkiye’de Cinsiyet Yaklaşımı ve Cinsiyet Bağlamında İstatistikler

Türkiye’de toplumsal cinsiyet ve cinsiyet eşitsizliği üzerine yapılacak değerlendirmelerde kültürel dokunun ele alınması gerekmektedir. Bu doğrultuda kadının toplum içerisinde sahip olduğu rol değerlendirilirken kültürel kimlik ve tarihsel birikim önemli bir yere sahiptir. Tarihsel süreç içerisinde ele alındığında, 1926 yılında Türk Medeni Kanunu ile kadınlara temel haklar verilmiş, tek eşlilik kabul edilmiş ve mülk edinme konusunda kadınlar da hak sahibi olmuş ve böylece kadınlara tanınan haklar bakımından önemli bir ilerleme kaydedilmiştir. Bu süreç içerisinde kadınlara eğitim konusunda çeşitli imkânlar sağlanmıştır. Siyasi alanda önemli bir ilerleme olan Türk kadınına seçme ve seçilme hakkı 1934 yılında verilmiştir. Seçme ve seçilme imkânının sağlanması açısından ele alındığında Fransa’da bu hak 1940-1950 yılları arasında, İsviçre’de ise 1970 yılında verilmiştir. Bu kapsamda düşünüldüğünde kadın hakları bakımından erken bir dönüşümden bahsetmek mümkündür. Bu süreç günümüze kadar kadınlara yönelik çeşitli iyileştirmeler ve yeniliklerle gelmiştir (Bingöl, 2014, ss. 110-112). Türkiye’de özellikle kadınlara verilen seçme ve seçilme hakkının birçok ülkeye nazaran çok daha erken verilmiş olması önemli bir gelişme olarak karşılanmaktadır. Fakat bu denli olumlu bir adımın, pratikte aynı boyutta başarıya ulaştığını söylemek mümkün değildir. Bu bağlamda Türk siyasetindeki kadın sayısı hiçbir dönem erkeklerle yakın bir orana ulaşamamıştır (Kabaoğlu, 2017, ss. 3-4). Türkiye “kadın” konusunu temel alan birçok uluslararası nitelikteki protokol ve sözleşmede de aktif bir rol üstlenmiştir. Bu bağlamda Birleşmiş Milletler, Avrupa Birliği, Uluslararası Çalışma Örgütü ve İslam İşbirliği Teşkilatı gibi birçok uluslararası yapı ile aynı paralelde hareket etmektedir (T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2018, ss. 27-35). Türkiye’de kadınlara yönelik birçok yasal düzenleme de mevcuttur. Bu doğrultuda en önemli dayanağı Anayasa oluşturmaktadır. Anayasanın 10. maddesi ile kadın-erkek eşitliği güvence altına alınmakta ve bu eşitliğin sağlanması bakımından devlet yükümlü tutulmaktadır. Kadınların toplum içerisinde eşit statüye erişebilmesi ve mevcut haklarını muhafaza edebilmesi için uluslararası düzenlemelerin yanı sıra birçok proje ve faaliyet de yürütülmektedir (Savaş, 2018, s. 102).

Türkiye’de cinsiyet tasnifi ile mevcut eşitsizlik durumuna yönelik eleştirel yaklaşım, cinsiyet temelinde yeni bir ayrışma sürecinin de öncüsü olmuştur. Uzun bir geçmişe dayanan ve kutsal ile geleneksel yaklaşım açısından sapkınlık olarak tanımlanan ve toplumsal görünürlüğü olmayan, daha doğru bir tabirle görünürlüğüne müsaade ve müsemma gösterilmeyen cinsiyet sapması ve eşcinsellik, 1960’lardan sonra toplumsal ve siyasal anlamda yeni bir ayrışma sürecini başlatmıştır. Bu bağlamda

eşitlik kavramı altında daha önceleri sapkınlık olarak nitelendirilen eşcinselliğin de, cinsel tercih özgürlüğü açısından ele alınması gerektiği savunulmaya başlanmıştır. Bu yaklaşım özellikle toplum içerisinde çok katmanlı bir ayrışmaya da neden olmuştur. Bu anlamda cinsel yönelim; yani eşcinsellik özellikle muhafazakârlar ile eşcinselliği savunanlar arasında keskin bir ayrışmaya neden olmuştur (Tuncel, 2020, ss. 35-36). Türkiye açısından cinsiyet ve toplumsal cinsiyet kavramları ele alındığında kültürel ve sosyal yapının bu kavramlar üzerindeki etkisi yadsınamayacak düzeydedir. Özellikle ataerkil toplum yapısından ve kadınlara biçilen annelik ve ev hanımı rollerinden kaynaklı olarak kadının toplum içerisindeki etkisi erkeklere nazaran daha az seviyede kalmaktadır. Fakat bu durum devlet kanalıyla veya sivil girişimlerle azaltılmaya çalışılmaktadır. Özellikle eğitim ve istihdam istatistikleri bu konuda önemli bir yere sahiptir. Türkiye’de kadınların eğitim durumu aşağıdaki şekilde tablolaştırılmıştır.

Tablo 1
Cinsiyete Göre Eğitim

YIL	Okuma Yazma		İlköğretim		Lise		Üniversite	
	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın
2009	908.628	3.737.010	3.408.312	2.916.518	6.002.688	4.376.543	2.534.434	1.786.379
2011	551.776	2.611.620	6.188.909	4.733.411	6.859.021	5.024.315	3.196.262	2.299.487
2013	443.640	2.200.072	6.783.011	5.176.931	6.976.694	5.108.641	3.762.530	2.944.250
2015	417.064	2.166.887	5.312.045	4.006.520	7.436.617	5.554.230	4.606.778	3.733.367
2017	356.073	1.974.567	5.032.195	3.659.664	7.921.660	6.043.686	5.014.099	4.231.941
2019	286.412	1.738.225	3.240.303	2.438.391	8.685.165	6.740.854	5.455.508	4.802.283

Kaynak: Türkiye İstatistik Kurumu. (2020). *Bitirilen eğitim durumuna ve cinsiyete göre nüfus 2008-2019*. https://tuikweb.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1018 adresinden 02.05.2020 tarihinde erişilmiştir.

Cinsiyet eşitsizliği, “eğitim” alanından da okunabilecek bir durumdur. Özellikle eğitim kapsamında eşitliğin tahsis edilmesi hem kadına atfedilen değeri artıracak gibi ülke içerisindeki cinsiyet eşitsizliğini de minimize edebilecek bir husustur. Bu bağlamda Türkiye’nin 2009 yılı ile 2019 yılları arasındaki cinsiyete göre eğitim tablosu incelendiğinde, birkaç temel husus dikkat çekmektedir. İlk olarak kadınların tüm eğitim kademelerinde erkek nüfusla aynı dengeye gelemediği görülmektedir. Yukarıda verilen ilköğretim, lise ve üniversite istatistiklerinin yıllara göre her evresinde kadının eğitim istatistiği, erkeklere nazaran daha geride kalmıştır. İkinci olarak ise, okuma yazma bilmeyen kadın sayısındaki azalma her ne kadar başarılı bir gidişat olarak görülse de, erkek nüfusla kıyaslandığı takdirde kadınların okuma yazma bilmeme oranı tüm yıllarda erkek nüfusa göre birkaç kat daha fazla olmuştur. Son olarak ise, üniversite eğitim durumu ele alındığında kadın nüfusunda bir artış görülmektedir. Bu artışın istikrarını koruması ve iyileştirmenin devam etmesi cinsiyet eşitsizliğini azaltacak ve eğitim de seviyesini eşitleyebilecektir.

Kadınların eğitim dışında ekonomik boyutta da eşitliğe sahip olmasının ve ekonomik hayattaki görünürlüklerinin artmasının birçok olumlu etkisi bulunmaktadır. İlk olarak kadının işgücüne dahil olması, bireysel olarak kazanımlar sağlayacaktır. Bununla beraber kadınların işgücüne dahil olmalarının ülke ekonomisine ve üretkenliğine de olumlu etkileri bulunmaktadır. Bu bağlamda kadınlara yönelik eğitim ve istihdam politikalarının uyumu ve etkinliği de son derece önemlidir (Turgut, 2019, ss. 319-321). Kadınların toplumsal hayata eşitsizliğe maruz kalmadan katılabilmeleri önemli bir yere sahiptir. Bu doğrultuda devletin sağlayacağı teşvikler ve halkın önemli bir kesiminin bu mantaliteye sahip olması belirleyici bir rol oynamaktadır. Batı-Doğu ilişkilerinin artması ve özellikle bu süreç içerisinde küreselleşmenin giderek ağırlığını ortaya koymasıyla beraber, Batı’nın kültürü ile temas ve etkileşim had safhaya ulaşmış bulunmaktadır. Tüm bu süreç içerisinde birbiri ile paralel etkiler taşıyan şartların etkisiyle “muhafazakar” olarak nitelendirilen kesimlerde de kadının kamusal alana katılması yönünde istek ve beklentilerin arttığı anlaşılmaktadır (Amman, 2012, s. 48).

Tablo 2

Yönetici Pozisyonlarındaki Bireylerin Cinsiyete Göre Dağılımı 2013-2019

Yıl	Erkek %	Kadın%
2013	85.5	14.5
2015	86.8	13.2
2017	85.0	15.0
2019	83.8	16.2

Kaynak: Türkiye İstatistik Kurumu. (2020). *Yönetici pozisyonlarındaki bireylerin cinsiyete göre dağılımı 2012-2019*. https://tuikweb.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1068 adresinden 03.05.2020 tarihinde erişilmiştir.

Cinsiyet eşitsizliği kavramını ekonomiye indirgediğimiz takdirde ilk akla gelen sorunlar; düşük ücretle çalıştırılma, gelir eşitsizliği ve kadınların yönetici pozisyonunda tercih edilmemesi olmaktadır. Bu bağlamda tabloyu değerlendirdiğimiz takdirde yıllara göre kadınların yönetici sınıfında çok az istihdam edildiğini ifade etmek mümkündür. 2013 yılından 2019 yılına kadarki süreçte kadın oranında bir artış söz konusu olsa da cinsiyet eşitsizliği bağlamında aradaki makas çok açık durumdadır.

Tablo 3

Türkiye Büyük Millet Meclisi’nde (TBMM) Cinsiyete Göre Milletvekili Dağılımı

Seçim Yılı	Parlamentodaki Milletvekili Sayısı	Kadın Milletvekili Sayısı	Kadın Oranı (%)
2002	550	24	4.4
2007	550	50	9.1
2011	550	79	14.3
2015 (Haziran)	550	97	17.6
2015 (Kasım)	550	81	14.7
2017	543	76	14

Kaynak: Kadın Adayları Destekleme Derneği. (2017). *Kadın istatistikleri 2017*. <http://ka-der.org.tr/wp-content/uploads/2017/12/kad%C4%B1n-istatistikleri-2017.pdf> adresinden 20.06.2020 tarihinde erişilmiştir.

Türkiye’de kadınlara tanınan siyasi haklar ve özellikle seçme seçilme hakkının birçok ülkeye nazaran daha erken verilmesi dikkat çeken olumlu adımların başında gelmektedir. Fakat bu eşitlik hakkının siyasetteki istatistiklere yansımaları aynı denli olumlu seyir etmemektedir. Özellikle partilerin pozitif ayrımcılık kapsamında kadınlara yaklaşımı ve siyasi mecranın kadınlara açılması kadınların katılım oranlarına pek yansımamıştır. Bu doğrultuda siyasi katılımın teşvik edilmesi ve kadınlara biçilen rollerin revize edilmesine ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Yöntem

Sosyal bilimlerde belirli bir özel alan üzerine yapılacak çalışmalarda nitel yöntemler ön plana çıkmaktadır. Bu doğrultuda nitel yöntemlerin sosyal yönü de ağır basmaktadır (Baltacı, 2019, s. 382). Nitel araştırmalarda ön plana çıkan tümevarımcı analiz yöntemleriyle, ilgili çalışmanın konusu ve sonuçları literatüre alternatifler veya benzer çalışmalar üzerinde derinleşme fırsatı tanımaktadır (Baltacı, 2017, s. 3).

Araştırma Modeli

Bu çalışma sürdürülürken nitel araştırma kapsamında, doküman analizi gibi veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. İlgili partilerin 2002 yılı sonrası genel seçim beyannameleri kadın, kız, cinsiyet, eşitlik, eşitsizlik, cinsel yönelim, ayrımcılık ve başörtü kelimeleri üzerinden irdelenmiştir. Aşağıda araştırmanın veri kaynakları, veri toplama ve veri analizine ilişkin açıklamaları detaylı bir şekilde yapılmıştır.

Araştırma Veri Kaynakları

Araştırma veri kaynaklarının seçiminde 2002 yılından günümüze kadar tek başına iktidarda bulunduğu ve birçok sorunun çözümünde aktif rol oynayabilecek çoğunluğa sahip olduğu için Adalet ve Kalkınma Partisi ile ana muhalefet partisi rolünü devam ettiren Cumhuriyet Halk Partisi tercih edilmiştir. İki partinin de güçlü olarak nitelendirilebilecek seçmen kitlesine sahip olmaları tercih edilmelerindeki bir diğer etmen olmuştur. İlgili partilerin web sitelerinden herkese açık olan seçim beyannamelerine ulaşılmıştır. Bu beyannameler araştırmacılar tarafından indirilerek içerik analizine tabi tutulmuştur.

Verilerin Toplaması

Araştırmanın veri kaynakları iki araştırmacı tarafından incelenmiş, tüm veri kaynakları online ortamda yayınlandığı için ilgili partilerin web sitelerinden seçim beyannamelerine ulaşılmıştır. Seçim beyannameleri siyasi partilerin ülkedeki mevcut sorunlara yaklaşımının ve ilgili sorunların çözümüne yönelik konuyu ele alışlarının tespitinde önemli bir yere sahip olduğu için tercih edilmiştir. Bu çalışmada 2002 sonrası dönemde meclisteki iktidar partisi Ak Parti ve ana muhalefet partisi CHP'nin yapılan genel seçimlerde kadın ve cinsiyet eşitsizliği konusuna nasıl yaklaştıkları, genel seçim beyannameleri incelenerek değerlendirilmiş ve karşılaştırılmıştır.

Verilerin Analizi

Türkiye'nin siyasi yaşamında etki tepki ikileminin ve kültürünün partilerin sorunları algılama ve sorunlara yönelmelerinde önemli etkisi olmuştur. Çalışma kapsamında 2002 sonrası iktidar ve ana muhalefet partisinin kadın ve cinsiyet eşitsizliği konusu genel seçim beyannameleri bağlamında ele alınmaktadır. Partilerin seçim beyannameleri “kadın”, “kız”, “cinsiyet”, “eşitlik”, “eşitsizlik”, “cinsel yönelim”, “ayrımcılık” ve “başörtü” kelimelerinin geçtiği cümleler bağlamında incelenmiştir. Ayrıca kadın başlığı altında ele alınan ilgili bölümler de teorideki yaklaşımlar bağlamında irdelenmeye çalışılmış ve betimsel analiz yöntemi uygulanarak çalışmada veri analizi yapılmıştır.

Araştırma Etiği

Bu çalışmada doküman analizi yapılmıştır. Bu doğrultuda kişilerle çalışmadığı ve doküman analizi olduğu için etik kurul raporu alınmamıştır. Araştırmanın veri kaynakları herkese açık olan parti web sitelerinde yer almaktadır.

Bulgular

Bu başlık altında bulgular kısmı parti ayırımına göre seçim tarihleri temel alınarak aşağıda sırasıyla verilmiştir. İlk önce Ak Parti seçim beyannamelerinin içeriklerine yer verilmiştir. Daha sonra CHP'nin seçim beyannamelerine yer verilmiştir.

Adalet ve Kalkınma Partisi'nin Genel Seçim Beyannamelerinde “Kadın ve Cinsiyet Eşitsizliği”

Bu bölümde iktidar partisi olan Ak Parti'nin 2002 yılı ve sonrası genel seçim beyannameleri kadın ve cinsiyet eşitsizliği bağlamında irdelenmiştir. Bu seçim beyannamelerinin incelenmesi sürecinde “kadın”, “kız”, “cinsiyet”, “cinsel yönelim”, “ev hanımı”, “eşitlik” ve “ayrımcılık” kavramları üzerinde durulmuştur.

2002 Genel Seçim Beyannamesinde Kadın ve Cinsiyet Eşitsizliği

Ak Parti'nin 2002 seçim beyannamesinde “Aile, Kadın ve Gençlik” başlığı altında kadın sorunları alt başlığı ile kadın konusuna değinilmiştir. Bu başlıkta kadınların hak ettikleri statüye kavuşamadıkları ve toplumsal ve ekonomik sorunlardan en çok etkilenen kesimler oldukları

vurgulanmıştır. Buna yönelik olarak kadınlara karşı ayrımcılığın önlenmesi için çalışmaların yapılacağı vaat edilmiştir. Bu çalışmalar yapılırken kadınlarla ilgili sivil toplum örgütlerinin düşüncelerinin ele alınacağı ifade edilmiştir. Kadınlara yönelik her türlü istismarın önlenmesi ve muhtaç durumdaki kadınların korunması ve desteklenmesi öncelikli hedef olarak belirtilmiştir. Kadın intiharları ve cinayetlerine karşı eğitici ve önleyici tedbirler alınacağı ifade edilerek, yerel yönetimlerinde kadın sorunlarına yönelik çalışmalarının teşvik edileceği belirtilmiştir (Ak Parti, 2002, s. 84). Kırsalda yaşayan kız çocuklarına yönelik projelerin destekleneceği ve kız çocuklarının okullaşma oranının artırılması için tedbirler alınacağı vaat edilmiştir. Ayrıca kırsal kesimde yaşayan kadınlara yönelik beceri kursları açılacağı, ev kadınlarının sosyal güvenceye kavuşması için tedbirler alınacağı ifade edilmiştir (Ak Parti, 2002, s. 85).

Bu beyannamede kadınlara yönelik en büyük eşitsizlik ve ayrımcılık uygulamalarından biri olan başörtü sorununa veya yasağına hiçbir şekilde değinilmemiştir. O günkü koşullarda başörtüsü kelimesini kullanmak partiler açısından sakıncalı olduğu ve sorun teşkil ettiği için beyannameye dâhil edilmediği ifade edilebilir. Başörtü yasağı kadınların eğitim, çalışma ve siyasi temsiline önündeki en büyük engellerden birisiydi. Ayrıca kadınlara karşı uygulanan ayrımcılık ve eşitsizlik nedeniydi. Türkiye’nin o zamanki 28 Şubat sonrası sıkıntılı siyasi havasının bu soruna değinilmemesinde rol oynadığı yadsınmaz bir gerçektir.

2007 Genel Seçim Beyannamesinde Kadın ve Cinsiyet Eşitsizliği

210 sayfalık genel seçim beyannamesinde iki başlıkta kadın kelimesi geçmektedir. Kadınlarla ilgili sorunlar ve konulara “Aile, Kadın, Çocuklar ve Yaşlılar” başlığında değinilmiştir. Ayrıca kadın girişimcilik programı başlığı altında kadının ekonomik rolüne yönelik vaatler yer almaktadır (Ak Parti, 2007, s. 116). 2007 seçim beyannamesinde kadın ve çocuk sorunlarını aile merkezli çözmeye odaklandığını ifade eden Ak Parti tarafından kadın konusu, daha çok ailenin bir parçası olarak görüldüğü veya aile içerisinde düşünüldüğünden geri planda kalmıştır (Ak Parti, 2007, s. 92). Doğrudan kadına yönelik ifadelerde bir gerileme ve azalma görülmektedir. Kadınlara yönelik şiddet ve istismara karşı alınan tedbirler ifade edilmiş, kadın konukevi sayısındaki artış ve aile içi şiddete karşı yapılan kurumsal ve eğitimle ilgili çalışmalara değinilmiştir (Ak Parti, 2007, 92-93). Bu dönemde ev kadınlarının gelirlerinin vergi dışı tutulması ve kadın girişimciliğinin ve istihdamının artırılması vaatleri dile getirilmiş (Ak Parti, 2007, ss. 93-94), kız çocuklarının okullaşma oranını artırmak için yapılan şartlı doğrudan gelir desteği ödemeleri ifade edilmiştir. Yoksul ailelere çocuklarını okula göndermeleri için yapılan ödemelerde kız çocuklarına yönelik olarak yapılan miktarın artırıldığı ve bunun sonucu olarak bu dönemde 250 bin kız çocuğunun okula devamının sağlandığı ifade edilmiştir (Ak Parti, 2007, s. 61). Devletten kaynaklanan kız çocukları ve kadınların eğitim, çalışma ve siyasi temsillerinin önünde en büyük engellerden ve ayrımcılık nedenlerinden biri olan başörtü sorununa bu beyannamede de değinilmediği görülmektedir.

2011 Genel Seçim Beyannamesinde Kadın ve Cinsiyet Eşitsizliği

“Hedef 2023” sloganı ön plana çıkan seçim beyannamesinde, “Güçlü Toplum” bölümü altında kadın, ayrı bir başlık altında ele almıştır. 2011 genel seçim beyannamesinde, genel bir girişten sonra yapılan değişiklikler, uygulamalar ve yasal düzenlemelerden bahsedilmiştir. Ardından da 2023 hedeflerimiz şeklinde yapılması düşünülen değişiklik ve uygulamalardan bahsedilmiştir. Kadınlara yeterince değer vermeyen toplumların aklının yarısını kaybetmiş olacağı belirtilerek başlanılan bölümde kadın haklarının ve kadınların karşılaştığı sosyal engellerin kaldırılması 2023’teki güçlü toplum hedefi için vazgeçilmez olduğu belirtilmiştir. Cinsiyetler arası adaletsizliklerin eski ve evrensel bir sorun olduğu tespitinden sonra partinin her türlü ayrımcılığa karşı olduğu ifade edilmiştir (Ak Parti, 2011, s. 92). “Kadın” başlığı altında, önce yapılan uygulamalar ve düzenlemeler ardından da “Kadınlarımız İçin 2023 Hedeflerimiz” başlığı altında yapılması düşünülen düzenleme ve uygulamalar ifade edilmiştir. Bir önceki beyannameye göre kadın konusunu daha ayrıntılı ve daha kapsamlı olarak ele almıştır (Ak Parti, 2011, ss. 92-96).

2010 yılında anayasada yapılan değişiklikle kadınlara pozitif ayrımcılık sağlanmasının güvence altına alınmasından ilk icraat olarak bahsedilmiştir. Ayrıca 2009 yılı itibarıyla Türkiye Büyük Millet Meclisi bünyesinde Kadın-Erkek Fırsat Eşitliği Komisyonu'nun kurulması, 2013 yılında Aile Mahkemelerinin Kuruluşuna Dair Kanunun yürürlüğe girmesi ve 2005 yılında Türk Ceza Kanunu'nda yapılan değişiklikle töre cinayetlerinin en üst sınırdan cezalandırılmasının kabul edilmesi kadın başlığı altında çıktılar olarak bahsedilmiştir. Çocuk ve Kadına Yönelik Şiddet Hareketlerinin Önlenmesine Yönelik Alınacak Tedbirler başlıklı başbakanlık genelgesinin yayımlanması bir diğer icraat olarak ifade edilmiştir. Kadın ve Aile Bireylerinin Korunmasına Dair Kanun teklifi ile önceki düzenlemelerin uygulama çerçevesinin netleştirildiği belirtilmiştir (Ak Parti, 2011, s. 92). Şiddete uğrayan kadın ve çocuklara yönelik Alo 183 hattının 24 saat esasına göre hizmet verdiği, kadın sığınma evi ve kadın konuklarının sayısının artırılması ve nüfusu 50 bini geçen belediyelerin kadın sığınma evi yükümlülüğüne tabii tutulmalarının düzenlendiği ifade edilmiştir (Ak Parti, 2011, s. 93). Dar gelirli ailelere çocuklarını okula göndermeleri için ödeme yapıldığı ve bu ödemelerde kız çocukları için yapılan ödemelerin daha yüksek tutulduğu ifade edilmiştir. Ayrıca "Haydi Kızlar Okula" kampanyası ile 350 bin çocuğun okula devamının sağlanmış olduğu ifade edilmiştir. Okuma-yazma oranındaki iyileşmelerin yapılan proje ve uygulamaların bir başarısı olduğu aktarılmıştır. Ayrıca başörtü sorununa rağmen aynı yıllar arasında üniversite ve yükseköğretim bitiren kadın sayısı %5.4'den %7.3'e yükselmiştir (Ak Parti, 2011, s. 93).

Kadınların işgücüne katılma oranı kentlerde %17.2'den 2009 yılında %22.3'e yükselmiştir. Kadınların çalışma hayatından kopmamaları için doğum ve hamilelikle ilgili izin ve düzenlemelerden bahsedilmiştir. Kadın girişimciliğin teşvik edilmesi ve yoksulluğun önlenmesi için mikro kredi uygulamalarına değinilmiştir. Bu bölümde son olarak kadın ve çocuklara yönelik bilinçlendirme amaçlı eğitim faaliyetlerinin yürütüldüğü ifade edilmiştir (Ak Parti, 2011, ss. 93-94). Ardından 2023 hedefleri olarak kadınların toplumsal kazanımlarının güçlendirilmesi için yapılacaklar sıralanmıştır. Bunlardan ilki, milletvekili sayısında ve karar mekanizmalarında kadınların sayısının artırılacağı ifade edilmiştir. Kadınlara yönelik şiddeti önlenmesi ve mağdur kadınların kendilerine yeterli olmaları için istihdam oluşturulacağı vaat edilmiştir. Ayrıca eşlerinden ayrı çocukları ile yaşayan kadınlara çeşitli sosyal destek sağlanacağı belirtilmiştir (Ak Parti, 2011, s. 94). Eğitimde "Ana-Kız Okuldayız" kampanyası ile 567 bin kadına okuma-yazma öğretildiği ve bu kampanyanın hedefinin 3 milyon olduğu ifade edilmiştir. Kadınların 2023 yılına kadar istihdama katılma oranının %35 seviyesine çıkarılacağı bir hedef olarak belirtilmiştir (Ak Parti, 2011, s. 95). Buna yönelik olarak kadın istihdamının korunması için çocuklarını kreşe gönderme bakım ve eğitim teşviki verilmesi vaat edilmiştir (Ak Parti, 2011, s. 95). Ayrıca "Sosyal Güvenlik" başlığı altında doğum yapan kadınlara ve engelli çocuğu olan kadınlara sağlanan kolaylık ve imkânlardan bahsedilmiştir (Ak Parti, 2011, s. 102). Sonuç olarak bu seçim beyannamesinde somut olarak kadınlara yönelik yapılan düzenleme ve uygulamalar daha çok vurgulanmıştır. Ancak başörtü sorunu ile kadınlara getirilen eğitim, seçme ve seçilme ve çalışma engelleri ve bu sorunun nasıl çözüleceğine hiç değinilmemiştir.

2015 Haziran-Kasım Genel Seçim Beyannamelerinde Kadın ve Cinsiyet Eşitsizliği

2015 yılı genel seçimleri 7 Haziran'da yapılmış olup ancak hükümet kurulamaması nedeniyle 1 Kasım'da seçimler yeniden yapılmıştır. Ak Parti 7 Haziran seçimlerine yönelik hazırlanan seçim beyannamesinin sonuna 100 öne çıkan proje ekleyerek 350 sayfalık aynı seçim beyannamesini kullanmıştır. Bu beynamede "İnsani Kalkınma Nitelikli Toplum" bölümü altında kadın konusu 105 ve 110. sayfalar arasında ayrı bir başlık olarak ele alınmıştır. "İnsani Kalkınma Nitelikli Toplum" bölüm başlığı altında çocuk, kadın ve gençliğe hak ettikleri yeri, önemi ve desteği veren parti olmanın devam ettirileceği vurgulanmıştır. Her bir alt başlıkta genel bir girişten sonra "Neler Yaptık" ve "Neler Yapacağız" şeklinde iki alt başlık bulunmaktadır. Kadın hakları ve kadınların karşılaştığı engellerin kaldırılmasının kalkınmanın vazgeçilmezi olduğu belirtildikten sonra kadının toplum ve ailenin temel direği olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca kadın başlığı altında kadınların bireysel ve toplumsal olarak güçlenmeleri ve daha kaliteli eğitim olanaklarına sahip olmaları, karar alma mekanizmalarındaki etkinliklerinin artırılması, işgücü piyasasına girişlerinin kolaylaştırılarak kadın istihdamının ve kadın girişimcilerinin sayısının artırılması temel hedef olarak belirlenmiştir (Ak Parti, 2015, ss. 110-111).

Bir önceki beyannamede de değinilen kadınlara yönelik anayasadaki pozitif ayrımcılık düzenlemesi ve Türkiye Büyük Millet Meclisi’nde kurulan Kadın-Erkek Fırsat Eşitliği Komisyonu örnek olarak verilmiştir. 2002’de 24 olan kadın milletvekili sayısının 2011 yılında 79’a yükselmesi olumlu bir gelişme olarak ifade edilmiştir. İlk defa bu seçim beyannamesinde dini inançları yüzünden ayrımcılığa uğrayan başörtülü kadınların eğitim, siyasi temsil ve çalışma haklarının önündeki engellerin kaldırılarak bu hakları kullanabilmelerinin sağlandığı ifade edilmiştir. Kadına karşı şiddete sıfır tolerans ilkesi gözetilerek kadına yönelik Avrupa Konseyi Sözleşmesini (İstanbul Sözleşmesini) imzalayan ilk ülke olduğumuz vurgulanmıştır. “Kadına Yönelik Aile İçi Şiddetle Mücadele Ulusal Eylem Planı’nın” güncellendiği ve Şiddeti Önleme ve İzleme Merkezleri’nin 14 pilot ilde kurulmaya başlandığı ve kadın konuk evleri sayısının 123’e ulaştığı ifade edilmiştir (Ak Parti, 2015, s. 112).

İlk ve ortaöğretimde genel olarak okullaşma oranının artırıldığı ve özellikle kız öğrencilerinin okullaşma oranının erkek öğrencilerinin oranına yakınlaştırıldığı ifade edilmiştir. İlköğretimde 2003-2004 yılında okullaşma oranı erkekler için %93.4 kızlar için %86.9’iken 2013-2014 eğitim öğretim döneminde bu oran erkekler için %99.5’e kızlar için %99.6’ya çıkması, ortaöğretimde ise, okullaşma oranının erkekler için %94.6 kızlar için %94.5 düzeyinde gerçekleşmesi ve Yükseköğretimde kadınlar açısından okullaşma oranı 2002-2003 eğitim öğretim döneminde %13.5’iken 2012-2013 eğitim öğretim döneminde %38.6’ya yükselmesi kız çocuklarına yönelik yapılan politikaların bir sonucu ve başarısı olarak ifade edilmiştir. Bu bölümde ayrıca kız çocuklarının okuldan erken ayrılma oranlarına yönelik yapılan projelerden de bahsedilmiştir (Ak Parti, 2015, ss. 112-113). Kadınlara yönelik sağlanan istihdam imkanları, girişimcilik destekleri ve sosyal güvenlik düzenlemelerinden bahsedilmiş ve bunun sonucu olarak kadınların işgücüne katılım oranının 2002’de %27.9’iken 2013 yılında bu oranının %30.8’e yükseldiği ve 2010-2014 döneminde 1.5 milyon kadına yeni iş imkanlarının sağlandığı vurgulanmıştır (Ak Parti, 2015, ss. 113-114).

Kız çocuklarının eğitime devamlarının sağlanması için ilave tedbirlerin alınacağı ve teşviklerin uygulanacağı mobil eğitim uygulaması ile tarım işçileri ve göçerlere yönelik eğitim hizmetinin yaygınlaştırılacağı eğitime yönelik hedefler olarak ifade edilmiştir. Erken evliliklerin önlenmesine yönelik olarak eğitim hizmetlerinin yaygınlaştırılacağı ve artırılacağı, kadın istihdamının artırılmasına yönelik olarak farklı modellerin uygulanacağı ve sağlanan teşviklerin devam ettirileceği ifade edilmiştir (Ak Parti, 2015, ss. 114-115). Kadınların hem aile hem de çalışma hayatını uzlaştıracak politikalar yapılacağı ve buna yönelik kaliteli ve hesaplı kreş imkânlarının artırılacağı ayrıca çalışan kadınlara doğum nedeniyle sağlanan haklarının ve izin durumlarının iyileştirileceği belirtilmiştir (Ak Parti, 2015, s. 115). Kadınların şiddete karşı korunacağı bu konuda kadınların destek alabileceği merkezlerin daha etkin hale getirileceği ve ayrıca kadına yönelik şiddet ile ilgili farklı kurumların bilgilerinin yer aldığı veri tabanının oluşturulacağı vaat edilmiştir (Ak Parti, 2015, s. 116). “Temel Hak ve Hürriyetler” başlığı altında kadınlara yönelik olarak getirilen pozitif ayrımcılık ve Kadın-Erkek Fırsat Eşitliği Komisyonu kurulması yanı sıra başörtü yasağının kaldırılmasına değinilmiştir. Ailenin Korunması Ve Kadına Karşı Şiddetin Önlenmesine Dair Kanunu hayata geçirilmiş ve kadına yönelik şiddet ve aile içi şiddetin önlenmesi, bunlarla mücadeleye dair Avrupa Konseyi Sözleşmesi (yani İstanbul Sözleşmesi) kabul edilerek yürürlüğe girmiştir (Ak Parti, 2015, s. 112). Nüfus politikasında değişikliğe gidilerek kadınların doğurganlık oranının artırılmasına yönelik, politikalara geçiş yapılmıştır. Eşi vefat etmiş kadınlara yönelik maaş destek uygulamasına başlandığı belirtilmiştir (Ak Parti, 2015, s. 102).

Kısmi zamanlı, staj ve prim desteği gibi araçlarla genç ve kadın istihdamını artıracak çalışma ortamı oluşturulacağı vaat edilmiştir (Ak Parti, 2015, s. 139). Ev kadınlarına isteğe bağlı sigorta imkânı getirilmiştir (Ak Parti, 2015, s. 143). Evde çocuk bakım hizmetlerinin kayıtlı istihdam haline gelmesi için önlem alınacağı ve böylece kadın istihdamının artırılacağı yapılacaklar arasında bahsedilmiştir (Ak Parti, 2015, s. 148). “İstihdam” başlığı altında 2023 yılında kadınların işgücüne katılım oranının %38’e çıkarılması hedef olarak belirtilmiştir (Ak Parti, 2015, s. 195). Kadın girişimciliğinin desteklenmesine devam edileceği, kadın girişimciliği programı meslek kurslarına katılan kadınlar için çocuk oyun odaları yapılacağı aktarılmıştır (Ak Parti, 2015, s. 196). Ayrıca kadın girişimciler, hazine destekli kefalet sisteminden yararlanabilecekler kapsamına alınmıştır. Bunun sonucu olarak bu alanda kadın girişimciliğinin ve kadınların ekonomik hayata katılması ile ekonomik hayattaki rollerinin geliştirilmesine yönelik yeni mekanizmaların oluşturulacağı vaat edilmektedir (Ak Parti, 2015, s. 267). Kadınlara

yönelik pozitif ayrımcılık anayasal güvenceye kavuşturularak kadın-erkek fırsat eşitliği ilkesinin güçlendirildiği ifade edilerek, bu konuda bilincin artırılmasına yönelik eğitimler ve çalışmalar yapılacağı ifade edilmiştir.

2018 Genel Seçim Beyannamesinde Kadın ve Cinsiyet Eşitsizliği

2018 Seçim beyannamesinde “İnsan ve Toplum” bölümünde kadın konusuna yer verilmiştir. Bu başlık altında kadınların haklarının sağlanması ve kadınların sosyal hayatta karşılaştığı engellerin kaldırılması, partinin öncelikli hedefleri arasında yer aldığı ifade edilmiştir. Ayrıca kadınların daha iyi imkânlarla sahip olmaları ve daha fazla karar alma mekanizmalarına katılmalarını sağlamak temel hedef olarak belirtilmiştir (Ak Parti, 2018, s. 93). Bu seçim beyannamesi 2015 seçim beyannamesi ile aynı yapıda hazırlanmıştır. Her başlığın altında, alt konu başlığı altında “Neler Yaptık” ve “Neler Yapacağız” şeklinde bir ayrıma gidilmiştir. “Neler Yaptık” başlığı altında kadınların rollerinin güçlendirilmesine yönelik olarak anayasada Türk Medeni Kanunu, İş Kanunu, Türk Ceza Kanunu, Belediyeler Kanunu ve Gelir Vergisi Kanunu’nda kadına yönelik olarak reform niteliğinde yapılan yasal düzenlemelerden bahsedilmiştir (Ak Parti, 2018, s. 93). Bu seçim beyannamesinde önceki seçim beyannamelerinde de ifade edilen, bu düzenlemeler tekrar edilmiştir. Kadınların güçlü temsil edilmesinin sağlandığı kadın milletvekili sayısının 2002’de 24’iken 2015 yılında 81’e yükseldiği vurgulanmıştır. Aynı şekilde belediye başkanı ve belediye meclis üyelerindeki artışlar ifade edilmiştir. Yine bu beyannamede başörtü yasağının kaldırılması tekrar ifade edilmiştir. Kadına karşı şiddetin önlenmesi konusunda hukuki düzenlemeler ve eylem planları yapıldığı ve bu konuda Avrupa Sözleşmesi’ni imzalayan ilk ülke olduğu tekraren ifade edilmiştir. Birleşmiş Milletler Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesine ilişkin protokolün 2003 yılında yürürlüğe girdiği belirtilmiştir (Ak Parti, 2018, s. 94).

Jandarma Komutanlıkları bünyesinde çocuk ve kadın amirlikleri oluşturulduğu ifade edilmiştir (Ak Parti, 2018, s. 94). Şiddeti önleme ve izleme merkezlerinin sayısının 73’e çıkarıldığı 2002’de 11 olan kadın konukevi sayısının 144’e yükseltildiği ve ayrıca nüfusu 100 bini geçen belediyelere kadın konukevi açma zorunluluğu getirildiği ifade edilmiştir (Ak Parti, 2018, s. 95). Bir önceki beyannamede bu rakam 50 bin iken, bu beyannamede 100 bine çıkarıldığı ifade edilmiştir. 140 aile destek merkezi, 21 sosyal dayanışma merkezinin açılarak kadınların savunmasız ve sahipsiz kalmamasının sağlandığı belirtilmiştir. Eşi vefat eden kadınlara nakdi destek sağlandığı aktarılmıştır. Alınan tedbirler sonunda 2003 yılında %8.1 olan 16-17 yaş evliliği, 2017 yılında %4.2’ye gerilediği uygulanan politikaların başarısı olarak vurgulanmıştır. Bir önceki seçim beyannamesinde ifade edilen nüfus politikasında değişikliğe gidilerek kadınların doğurganlığının artırılmasına yönelik vadin sonucu olarak tüm annelere artan oranlarda doğum yardımının hayata geçirildiği ifade edilmiştir (Ak Parti, 2018, s. 94).

Kız çocuklarının okullaşma oranının büyük ölçüde başarıldığı ifade edilerek bunun istatistikî örnekleri verilmiştir. Verilen istatistiklerin olumlu izlenimler vermesi kadınlara yönelik politikaların bir çıktısı olarak beyannamede kullanılmıştır. Aynı şekilde kadın istihdamına yönelik getirilen güçlü teşviklerle, istihdam oranında artışın sağlandığı ayrıca esnek çalışma, kısmi zamanlı çalışma gibi uygulamalarla kadın istihdamına katkı sağlandığı ifade edilmiştir. Kadınlara yönelik çalışma hayatında doğum izinleri, ücretsiz izin ve benzeri uygulamalarında buna katkı yaptığı belirtilmiştir (Ak Parti, 2018, s. 96). “Neler Yapacağız” başlığı altında kadınların karar alma mekanizmalarındaki etkinliğinin artırılacağı ve kadının konumunu güçlendirecek ve artıracak düzenlemeler yapılacağı aktarılmıştır. Okullaşma oranının kızlar için örgün eğitiminde %100’e çıkarılacağı hedef olarak belirtilmiş ayrıca kadınların okur-yazarlık oranının %100’e çıkarılacağı hedef olarak ifade edilmiştir (Ak Parti, 2018, s. 97). Kadın istihdamına ve kadın girişimciliğin artırılmasına yönelik meslek kursları ve çalışmaların devam ettirileceği, kadına yönelik şiddeti önleyici ve koruyucu hizmetlerin ve ilgili kuruluşların hizmet kalite ve kapasitesinin artırılacağı ifade edilmiştir (Ak Parti, 2018, s. 98). 2023 yılında kadınların işgücüne katılım oranı hedefi %40 olarak ifade edilmiştir (Ak Parti, 2018, s. 11). Kadınların istihdam oranının son 10 yılda %72 oranında arttığı ayrıca işgücüne katılım oranının %33,6’ya yükseldiği kadın istihdamına yönelik uygulanan politikaların başarısı olarak gösterilmiştir (Ak Parti, 2018, s. 177). Kadın kooperatiflerinin destekleneceği ve sürdürülebilirliklerinin sağlanacağı belirtilmiştir (Ak Parti, 2018, s. 181). Sigortalı için teşvik süresi 12 ay iken, kadınlar için bu sürenin 18 ay olacağı vaat edilmiştir (Ak Parti, 2018, s. 182). Ayrıca kadınlara yönelik sigorta priminde %5 indirim yapıldığı ifade edilmiştir (Ak

Parti, 2018, s. 228). Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu’nun kurulduğu belirtilmiştir (Ak Parti, 2018, s. 26).

Cumhuriyet Halk Partisi’nin Genel Seçim Beyannamelerinde “Kadın ve Cinsiyet Eşitsizliği”

Bu başlık altında ana muhalefet partisi olan CHP’nin 2002 yılı ve sonrası genel seçim beyannameleri, kadın ve cinsiyet eşitsizliği bağlamında irdelenmiştir. Bu seçim beyannamelerinin incelenmesi sürecinde “kadın”, “kız”, “cinsiyet”, “cinsel yönelim”, “ev hanımı”, “eşitlik” ve “ayrımcılık” kavramları üzerinde durulmuştur.

2002 Genel Seçim Beyannamesinde Kadın ve Cinsiyet Eşitsizliği

CHP 2002 Seçim Beyannamesi 55 sayfa olup birçok başlıkta “kadın” ve “cinsiyet” kavramına değinilmiştir. Beyanname çerçevesinde, toplumsal eşitlik ve cinsiyet kavramlarına asgari düzeyde yer verilmesi ile birlikte dikkat çekecek başlıklar da mevcuttur. Bu başlıklar arasında en dikkat çekici olanı ise, “Çağdaş Bir Türkiye; Kadını ve Erkeği Eşit Bir Türkiye ile Mümkündür” başlığı olmuştur. Başlık altında kadın-erkek eşitliğine vurgulama yapılmakla beraber kadın-erkek eşitliğinin makro boyutuna değinilmiştir. Bu doğrultuda kadınların istihdam edilmesi ve işgücüne eşit katılımları bağlamında gerekli destek mekanizmalarının tahsis edileceği vurgulanmıştır. Bu minvalde devam eden seçim beyannamesinde, Kadın Veri Merkezi, Kadın Kütüphanesi, Kadın Merkezleri ve Ulusal Kadın Konseyleri’nin kurulması amaçlanmıştır (CHP, 2002, ss. 49-50). Seçim bildirgesi çerçevesinde ev kadınlarının kendi işlerini kurabilmelerini teşvik edebilmek için mikro kredi uygulanacağı ifade edilmiştir (CHP, 2002, s. 23). Eğitimde fırsat eşitliği ile beraber mevcut cinsiyet farkının giderilebilmesi gibi amaçların yanı sıra, okuma-yazma seferberliği kapsamında beş yıl içerisinde okuma yazma bilmeyen hiç kimsenin kalmaması hedeflenmiştir (CHP, 2002, ss. 40-42).

2002 seçim beyannamesi kapsamında kadın-erkek eşitliğinin sağlanabilmesi için gerekli yasal düzenlemelerin yapılacağı ve Çerçeve Eşitlik Kanunu’nun çıkarılacağı vaat edilmiştir. Çalışan girişimci kadınların eğitim ve kredi olanaklarının artırılacağı ifade edilmiştir. Kadın sağlığı ile ilgili sağlık hizmetlerinin niteliği, Ana-çocuk sağlığı ve aile planlaması merkezlerinin çoğaltılacağı ve bu alandaki çalışmaların etkinliğinin artırılacağı ifade edilmiştir (CHP, 2002, ss. 49-50). 2002 seçim beyannamesi içerisinde kadınların sorunları arasında bulunan başörtü konusuna beyanname içerisinde yer verilmediğini ifade etmek mümkündür.

2007 Genel Seçim Beyannamesinde Kadın ve Cinsiyet Eşitsizliği

CHP 2007 Seçim Beyannamesi’nde, dezavantajlı gruplara yönelik iyileştirmelerden ve yeniliklerden bahsetmek mümkündür. Bu çerçevede eğitim alanındaki eşitsizliklerin ve dengesizliklerin giderileceği, herkese nitelikli ve erişilebilir eğitim imkânının sağlanacağı belirtilmiştir (CHP, 2007, s. 51). Beyanname kapsamında cinsiyet eşitsizliğinin giderilmesi için bir anayasa değişikliğinden söz edilerek Çerçeve Eşitlik Kanunu’nun çıkarılacağı yinelenmiştir (CHP, 2007, s. 55). Bir önceki beyannameden farklı olarak, “Kadınların tümü yurttaş olacak” başlığı önemli bir yere sahiptir. Bu başlık adı altında kadınların nüfusa kayıt olmalarını ve resmi evlilikleri tüm toplumu kapsar şekilde yaygınlaştırılarak bütün kadınların yurttaşlık haklarından eksiksiz yararlanmaları hedeflenmiştir (CHP, 2007, s. 55). Beyanname belli bir yaşı geçkin olup evlenmemiş kızların anne ya da babasının sigortasından yararlanmasını yasaklayan uygulamaya son verileceği aktarılmıştır. Özellikle dul ve yetimlere tahsis edilecek “asgari aylık” uygulamasının hayata geçirileceği seçim vaatleri arasında yer almıştır (CHP, 2007, s. 44).

“Cumhuriyet Kadınlarıyla Çağdaş Yarınlar” başlığı altında kadınlara yönelik vaatler ve politikalarından söz edilmiştir. Bu başlık altında kadına şiddete sıfır tolerans uygulanacağı, kadınlara yönelik eylem planlarının oluşturulacağı, sığınma evlerinin artırılacağı, ücretsiz danışmanlık hizmetlerinin sağlanacağı ve psikolojik destek ile yasal yardımların yapılacağı ifade edilmiştir (CHP, 2007, s. 55). Beyanname özellikle “ana” kelimesine yapılan vurgular dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda analık hakkı ödemesi, analık izni, anayı işten çıkarmaya son, gebeliğe, analığa, emzirmeye

ve cinsiyete bağlı işten çıkarmaları ve doğumdan sonra çalışmaya dönen kadınlara uygulanan ayrımcılığı önleyecek yasal düzenlemeler, çalışan analara çocuk bakım desteği, kadın sağlığı için özel önlemler, kadın sağlığı eğitimi, kadınların tümü yurttaş olacak, kız çocuklarının hepsi okula ve çocuk yaşta evliliğin önüne geçilebilmesi için politikalar izleneceği ifade edilmiştir (CHP, 2007, ss. 54-55).

2011 Genel Seçim Beyannamesinde Kadın ve Cinsiyet Eşitsizliği

CHP özelinde 2011 seçim beyannamesinin ayrı bir önemi söz konusudur. Beyanname önceki iki seçim beyannamesi ile kıyaslandığında, “kadın”, “kız”, “cinsiyet”, “cinsel yönelim”, “ev hanımı”, “eşitlik” ve “ayrımcılık” kavramlarına daha fazla önem verilmiştir. Her alanda kadın-erkek eşitliği esas alınarak istihdam, girişimcilik, siyasi katılım, ekonomi, eğitim ve toplumsal meselelerde kadına biçilen role vurgu yapılarak cinsiyet eşitsizliğinin giderilmesi hedeflenmiştir. Bu duruma ek olarak Kadın Erkek Fırsat Eşitliği komisyonu değil “Kadın Erkek Eşitliği Komisyonu” kurulması amaçlanmıştır. Bununla beraber kadına şiddet kınanarak, sadece töre cinayetleri değil namus cinayetinin de en ağır biçimde cezalandırılması için Türk Ceza Kanunu’nda değişiklik yapılması ve Güldünya Yasası’nın çıkarılacağı ifade edilmiştir (CHP, 2011, s. 62).

Beynamede “Farklılıklara Saygı ve Çoğulculuk” başlığında dili, dini, etnik kökeni, inancı, mezhebi, cinsiyeti, cinsel yönelim ve cinsiyet kimliği, yaşı ve siyasal görüşü ne olursa olsun, herkesin eşit yurttaş olmaktan kaynaklanan tüm haklarını eksiksiz kullanabilmesini sağlayacağı ve her türlü ayrımcılığa son verileceği ifade edilmiştir. Bununla beraber ırk veya etnik köken, din veya inanç, engellilik, yaş ve cinsel yönelim temelindeki ayrımcılıkla ilgili AB müktesebatının hızlıca iç hukuka aktarılacağı vaat edilmiştir (CHP, 2011, s. 16). Cinsel yönelim konusunda “Kültür Kenti İstanbul” başlığı altında tekrar değinilmiştir. Kentin her türlü ayrımcılıktan uzak ve herkesin özgürce yaşayacağı bir kent projesi olacağı ifade edilmiştir (CHP, 2011, s. 115).

Beynamede “Kocanın, Babanın, Komşunun Değil Sosyal Devletin Güvencesi” başlığı altında kadına yönelik birçok ifadeye yer verilmiştir. Kendi sigortası bulunmayan kadınlara sağlık güvencesinin yapılmasından, aile planlamasında kadına verilecek desteğe kadar her alanda kadına yönelik pozitif ayrımcılık ilkesinin uygulanacağına ve birçok alanda yeni imkânlar sağlanacağı ifade edilmiştir. Ayrıca eğitimdeki eşitsizliklerin giderileceği ve kız çocuklarının eğitim olanaklarının iyileştirileceği vaatleri verilmiştir. Kadınların iş bulma bakımından becerilerinin geliştirilmesi için her semtte Halk Eğitim Merkezi ya da Çok Amaçlı Toplum Merkezi’nin kurulacağı ifadesi tekrarlanmıştır. Ekonomi ve eğitimin dışında özellikle kadınların siyasi katılıma özendirileceği belirtilmiştir. Bu bağlamda yapılacak önemli adım olarak da Siyasi Partiler ve Seçim Kanunu’nun değiştirilerek, kadın kotasının yasalaştırılacağı belirtilmiştir (CHP, 2011, ss. 63-64). Ortadoğu başlığında ise, “bölgede demokratikleşme, basın özgürlüğü, kadın hakları ve sivil toplum alanlarındaki tüm ilerlemeleri destekleyeceğiz” ifadesi ile kadın hakları konusuna bölgesel bir yaklaşım getirilmiştir (CHP, 2011, ss. 128-129). “Her Alanda Kadın-Erkek Eşitliği” başlığı altında özellikle kadın erkek eşitliğini sağlamak için gerekli yasal düzenlemelerin yapılabileceği, Yeni Anayasa’da, Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Ortadan Kaldırılması Sözleşmesi Madde 5’e koşut biçimde, devlete “bir cinsiyetin üstünlüğü ya da aşağılığına ilişkin kültürel kalıpları değiştirme” görevini verileceğini ifade etmiştir. Bununla beraber Kadın Erkek Fırsat Eşitliği Komisyonu’nu değil, Kadın Erkek Eşitliği Komisyonu’nun kurulacağı belirtilmiştir (CHP, 2011, ss. 16-17). Dönem özelinde ele alındığında seçim beyannamesinde kadınların işgücüne katılım oranlarının %40’a çıkarılmasının hedeflendiği ve kamu hizmetlerinde kadın istihdamını ve yönetim kadrosuna kadın atamalarının teşvik edileceği ifade edilmiştir (CHP, 2011, ss. 25-26). Kadınlara yönelik şiddetin önüne geçilmesi için “Kadınların Şiddete Uğramadan Yaşayacağı Bir Türkiye” başlığı altında değerlendirmelerde ve vaatlerde bulunulmuştur. Bu doğrultuda kadına şiddet kapsamında yerel ve ulusal bütçeden pay ayrılacağı, kadına şiddetin engellenmesi için kamu politikası izleneceği, ücretsiz danışmanlık gibi uygulamaların hayata geçirileceği, her yıl için en az 5 kadın sığınma evinin açılacağı ifade edilmiştir (CHP, 2011, ss. 62).

2015 Haziran-Kasım Genel Seçim Beyannamelerinde Kadın ve Cinsiyet Eşitsizliği

CHP seçim beyannameleri kronolojik olarak incelendiğinde giderek “kadın” ayrı bir seçmen kitlesi olarak görülmektedir. 2002 seçim beyannamesinde asgari düzeyde ele alınan cinsiyet eşitliği kavramı ve kadın konusu, 2007 ve 2011 seçim beyannamelerinde daha da detaylandırılmıştır. 2015 Beyannamesinde çeşitli başlıklardırılmalar altında cinsiyet kotasına yer verilerek kadın istihdamı detaylandırılmıştır (CHP, 2015a, s. 30). “Kapsayıcı Büyüme”, “Bütüncül Sosyal Politika” ve “Ön Bölüşüm” başlıklarında dahi kadın ve cinsiyet eşitsizliğine vurgular yapılmıştır. “Güçlü Kadın, Güçlü Toplum” başlığı altında kadınlara yönelik istihdam olanaklarının geliştirilmesi, kadınların hâkim ortak olduğu şirketlere Küçük ve Orta Büyüklükteki İşletmeler (KOBİ) desteklerinde hibe oranını % 50’den % 67’ye çıkarılmasına yer verilmiştir. Aynı başlık altında kadınlara birçok alanda pozitif ayrımcılığın yapılacağı, çalışma yaşamlarının iyileştirileceği, kadınlara yönelik mesleki eğitimlerin artırılacağı ve “eşit işe eşit ücret” anlayışıyla hareket edileceği ifade edilmiştir. Beynamede en dikkat çeken hususlardan birisi, kadınların yönetim kademelerinde daha geniş yer almaları için kamuda cinsiyet kotası, özel sektörde ise teşvik uygulamaları getirileceği ifadesi olmuştur (CHP, 2015a, ss. 82-83).

2015 Haziran seçim beyannamesi ekonomi, siyasi katılım ve eğitim konularında kadınlara yönelik adımlardan bahsetmek mümkündür. Bununla beraber kadınlara yönelik şiddetin engellenmesi kapsamında, karakollar ve aile mahkemelerinde aile içi şiddet birimleri oluşturulacağı belirtilmesiyle beraber, bu birimlerde görev yapacak personelin eğitilmiş ve donanımlı olmasının sağlanacağı belirtilmiştir. Ek olarak, şiddet mağduru kadınlara, barolarla iş birliği içinde, 7 gün 24 saat hukuki destek verileceği ifade edilmiştir. Kadınlara yönelik olarak, Kadın-Erkek Eşitliği Genel Müdürlüğü kurulacağı ve TBMM’deki Kadın-Erkek Fırsat Eşitliği Komisyonu’nun, Kadın-Erkek Eşitlik Komisyonu olarak değiştirileceği ifade edilmiştir. Meclis düzeyinin yanı sıra, mahalli düzeyde de kadın komisyonlarının kurulacağı da belirtilmiştir. Bununla beraber mahalli kadın komisyonlarına, Belediye Meclisi toplantılarına katılma hakkının tanınacağı, Kent Konseyleri Kadın Meclisleri’nin yaygınlaştırılıp güçlendirileceği ifade edilmiştir (CHP, 2015a, s. 85).

2015 Haziran beyannamesi ile “Önce Yurttaşlarımızın ve Ülkenin Güvenliği” başlığı altında dahi kadınlara yer verilmiştir (CHP, 2015a, s.101). Beynamede kadın haklarına yapılan bölgesel vurgulara devam edilmiştir. “Orta Doğu’da Model Ülke Türkiye” başlığı altında “laikliğe, kadın-erkek eşitliğine ve insan haklarına vereceğimiz önemle Türkiye’yi bölgesinde ilham kaynağı olan bir ülke yapacağız.” ifadesine yer verilmiştir (CHP, 2015a, ss. 181-182). Dünya’ya Açık Dış Politika başlığı ve Daha Adil Bir Dünya başlığı altında da kadın haklarına değinmiştir. Dünya’ya Açık Dış Politika başlığında Türkiye insan haklarına, demokrasiye, eğitime, teknolojiye, kadınlara, sanata önem veren bu ailenin parçası olmalıdır ifadesine yer verilmiştir (CHP, 2015a, s. 174). Daha Adil Bir Dünya başlığında, Dünya’da yoksullukla mücadele eden, kadın haklarını savunan ve hukukun üstünlüğünü öne çıkaran bir düzen kurulmasına yönelik uluslararası girişimlerin destekleneceği belirtilmiştir (CHP, 2015a, s. 180). Kasım ayında yinelenen beynamede haziran bildirgesindeki ifadeler muhafaza edilerek, “Suriyeli Genç Nüfus Ve Eğitim” başlığı eklenmiş ve başlık altında çocuk evliliklerinin önüne geçmek ve kız çocuklarının okullaşma oranlarını artırmak için yerel ve uluslararası kuruluşlarla yakın iş birliği içinde çalışacağız ifadesine yer verilmiştir (CHP, 2015b, s. 207).

2018 Genel Seçim Beyannamesinde Kadın ve Cinsiyet Eşitsizliği

CHP 2018 Seçim Beyannamesi incelendiğinde önceki beyannamelerden büyük farklılıklar getirdiği söylenemez. Aynı çizgide ilerleyen seçim beyannamesi özellikle kadınlara eğitim, sağlık, istihdam, ekonomi ve siyasi katılımlarda tanınacak pozitif ayrımcılığa dikkat çekmiştir. Ek olarak “Orta Doğu” başlığı revize edilmiş “Orta Doğu ve Doğu Akdeniz” başlığı olarak belirlenmiştir. Bu başlık altında Türkiye’yi laikliğe, kadın-erkek eşitliğine, sosyal haklara ve hukukun üstünlüğüne bağlı, Orta Doğu ülkeleri için model teşkil edecek, kalkınmış bir bölgesel güç haline getirileceği ifade edilmiştir (CHP, 2018, s. 125). Beynameye “Katılımcı Yerel Yönetimler” başlığı eklenerek yerel yönetimlerde seçimle göreve gelen karar organlarında kadın ve gençlik kotasının uygulanacağı ifade edilmiştir (CHP, 2018, s. 143). Pozitif ayrımcılık uygulamasının her alanda hayata geçirilmesi ve kadınların katılımlarının artırılması seçim beyannamelerinin ortak niteliğidir (CHP, 2018, ss. 66-67).

Bu doğrultuda özellikle kadınlara yönelik kamuda istihdam kotasının uygulanacağını ifade edilmesi, kadınların yeteneklerinin ortaya çıkarılmasının amaçlanması, kadın bakanlığının kurulması ve bu bakanlıkta %70 kadın istihdamının amaçlanması, kadınların sendikal katılımlara teşvikinin sağlanması, kadınlara yönelik doğum ve doğum sonrası şartların iyileştirilmesi seçim beyannamesinde ifade edilmiştir (CHP, 2018, s. 180). Hakça paylaşım başlığında aile maaşının bağlanacağı ve maaşın kadınların hesabına gönderileceği belirtilmiştir. Eğitim konusunda kız çocukları için burs ve ailelerin teşviki sağlanacakken kız çocuklarının okullaşma oranının yükseltilmesinin hedeflendiği belirtilmiştir (CHP, 2018, ss. 89-90). Eğitimde karma eğitim düzenine aykırı uygulamalara son verileceği de belirtilmiştir (CHP, 2018, s. 97). Toplumsal açıdan “Kutuplaştırmayan, Barıştıran Siyaset” başlığı altında her türlü farklılıkların ve temelde cinsiyet farklılıklarına değinilerek eşitlik kavramı üzerinden toplumsal yapının oluşturulacağı ifade edilmiştir (CHP, 2018, s. 111).

Sonuç Tartışma ve Öneri

İki partinin de seçim beyannamelerinde kadınlara ve kadın sorunlarına gittikçe artan oranlarda önem verildiği görülmektedir. Ak Parti kadınlara yönelik büyük bir eşitsizlik ve ayrımcılık kaynağı olan başörtü sorununa ve sorunun nasıl çözülebileceğine ilk iki seçim beyannamesinde yer vermemişken, 2015 ve sonrasında özellikle bu sorunu çözerek kadınlara yönelik büyük bir eşitsizliğin ve ayrımcılığın kaldırıldığını seçim beyannamesinde ifade etmiştir. CHP, böyle bir sorunun varlığına değinmemiş ve bu soruna karşı çözüm önerisi geliştirmemiştir. Partilerin başörütüsüne yaklaşımlarında dönemin şartlarıda göz önünde bulundurulmuştur.

Cinsel yönelim konusuna Ak Parti değinmezken, CHP 2011 ve sonrası seçim beyannamelerinde yer vermiştir. Seçim beyannamelerine göre Ak Parti kadının aile ve toplumdaki rollerinin sürdürmenin yanı sıra ekonomideki rollerini sürdürmesinin sağlanmasını esas almaktadır. Kadının istihdamı ve girişimciliğine yönelik uygulamalarda kadının annelik ve ailenin bir bireyi olma rolünü esas alan düzenlemelerle kadın istihdamını teşvik etmiştir. Her iki partinin beyannamelerinde kadın ve sorunları 2011 ve sonrasında daha detaylı olarak yer almıştır. Bu durum her iki parti tarafından kadınların önemli bir seçmen kitlesi olarak görüldüğünün kanıtıdır. Kadın konusu her iki partinin de seçim beyannamesinde kadın istihdam, girişimcilik, hak ve özgürlükler, aile, gençlik, eğitim ve sosyal güvenlik gibi çeşitli başlıklar altında ele alınmıştır. Ak Parti'nin, kadının çalışması ve eğitimine yönelik politikalar üretmesi ve vaatlerde bulunması, özellikle de kadınların çalışma hayatındaki rollerine yaptığı vurgular Ak Parti'nin, geleneksel muhafazakâr bakış açısından belli noktalarda uzaklaştığını göstermektedir. Fakat genel çerçevede kadının halen birey olarak görülmesinden ziyade, ailenin bir parçası, anne ve eş olarak vurgulanması muhafazakâr bakış açısının etkilerini göstermektedir. CHP beyannamelerinde, kadınlara ayrı bir parantez açarak, kadın sorunlarının çözülmesi ve toplumda cinsiyet eşitsizliğinin ortadan kaldırılması için birçok yaklaşımda bulunmuştur. CHP'nin bu yaklaşımı bazı seçim beyannamelerinde, geleneksel söylemlerle ifade edilmiştir. Ak Parti kadın-erkek eşitliğinin sağlanmasına yönelik kadınlara pozitif ayrımcılık yapılmasını savunurken, siyasette kadınlara kota ayrılması gibi bir düzenlemeyi savunmamıştır. CHP ise, kadınlara siyasette temsil için kota ayrılmasını ve buna yönelik Siyasi Partiler ve Seçim Kanunu'nun değiştirilmesini önermiştir. Kız öğrenciler için ailelere ödenen paraların erkek öğrencilere ödenen yardımlardan fazla olması ya da kadın çalışanlara yönelik olarak getirilen teşviklerin fazla olması örnek verilebilir. Ak Parti seçim beyannamelerinde yaptığı uygulama ve aldığı tedbirlerle eğitimde ve istihdamda eşitsizliğin giderilmesine yönelik başarılar elde ettiğini seçim beyannamelerinde savunurken, kadına yönelik şiddet konusunda herhangi bir başarı veya buna yönelik istatistikî veriler paylaşmamıştır.

Toplum nezdinde belirginleşen sorunların ve özellikle de “eşitsizlik” olarak atfedilen durumların tespitinden çözümüne kadar ki sürecin baş aktörlerinden birisi siyasi partilerdir. Özellikle cinsiyet kavramının toplumsal gelenekler ve roller üzerinden biçimlenerek belirli bir eşitsizlik alanı oluşturması, siyasilerin üzerinden durması gereken bir alanı ön plana çıkarmaktadır. Bu minvalde Türkiye’de 2002 yılından bu yana iktidar ve ana muhalefet partisinin genel seçim beyannameleri incelendiğinde cinsiyet eşitsizliği bağlamında kadınların sorunlarına, haklarına ve maruz kaldıkları eşitsizliklere siyasilerin daha fazla eğildikleri görülmektedir. Bu bağlamda kadına yönelik eşitsizliklere siyasetin yönelmesinde Terkan’a (2010, s. 121) göre kadınların önemli bir seçmen kitlesi olduğu

gerçeğinin ön plana çıkması etkili olmuştur. Kadınların hayatın her alanında yer edinmesi gerekliliğine vurgu yapan Erzen’e (2019, s. 31) göre ise, kadınların toplumda sınırları çizilmiş bir alana hapsedilmiş olması toplumun ilerlemesi önündeki engellerden biri olarak görülmekte; bu nedenle kadının kamusal ve siyasi alanda güçlendirilmesi gerekmektedir. Sonuç olarak siyasi partilerin ve akademik çalışmaların kadın hakları, kadın-erkek eşitsizliğinin giderilmesi ve “eşitlik” kavramları üzerinde daha fazla durarak, sorunların tespitinden çözümüne kadar ki sürece ışık tutmaları gerekmektedir. Özellikle Türkiye’de kadın konusu ve cinsiyet eşitsizliğinin siyasi partilerin söylem, parti programı ve seçim beyannamelerine girişi üzerine yapılacak çalışmalar ilgili konuların kronolojik gelişim ve değişimini ortaya çıkarabilecektir. Bu minvalde kadın kolları gibi örgütlü yapılanmaların siyasi partilerin söylem ve uygulamalarına ne zaman yansıdığı gibi konular üzerine yapılacak çalışmalar ilgili alan üzerinde önemli faydalar sağlayacaktır.

Yazarların Katkı Oranı

Bu makaleye birinci yazarın %50, ikinci yazarın %50 oranında katkısı vardır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum yoktur.

Kaynaklar

- Adalet ve Kalkınma Partisi. (2002). *Ak Parti 2002 genel seçim bildirgesi*. <https://www.akparti.org.tr/media/318780/3-kasim-2002-genel-secimleri-secim-beyannamesi-sayfalar.pdf> adresinden 05.06.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Adalet ve Kalkınma Partisi. (2007). *Ak Parti 2007 genel seçim bildirgesi*. <https://www.akparti.org.tr/media/318777/22-temmuz-2007-genel-secimleri-secim-beyannamesi-sayfalar.pdf> adresinden 08.06.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Adalet ve Kalkınma Partisi. (2011). *Ak Parti 2011 genel seçim bildirgesi*. <https://www.akparti.org.tr/media/318778/12-haziran-2011-genel-secimleri-secim-beyannamesi-1.pdf> adresinden 10.06.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Adalet ve Kalkınma Partisi. (2015). *Ak Parti 2015 genel seçim bildirgesi*. <https://www.akparti.org.tr/media/318795/7-haziran-2015-edited.pdf> adresinden 14.06.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Adalet ve Kalkınma Partisi. (2018). *Ak Parti 2018 genel seçim bildirgesi*. <https://www.akparti.org.tr/media/318779/24-haziran-2018-cumhurbaşkanlığı-secimleri-ve-genel-secimler-secim-beyannamesi-sayfalar.pdf> adresinden 16.06.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Amman, M. T. (2012). Toplumsal boyutlarıyla cinsiyet-sosyal, bilimsel yaklaşımlar. M. F. Bayraktar (Ed.). *Dini ve toplumsal boyutlarıyla cinsiyet I*. içinde (ss. 13-55). İstanbul: İslami İlimler Araştırma Vakfı ve Ensar.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman Modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-14.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: nitel bir araştırma nasıl yapılır?, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Bingöl, O. (2014). Toplumsal cinsiyet olgusu ve Türkiye’de kadınlık. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi* 2014(3), 108-114.

- Cumhuriyet Halk Partisi. (2002). *CHP 2002 genel seçim bildirgesi*. <https://chp.azureedge.net/b6bdceb40e6f4f4d8fe40f11ce4cbd30.pdf> adresinden 16.06.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Cumhuriyet Halk Partisi. (2007). *CHP 2007 genel seçim bildirgesi*. <https://chp.azureedge.net/a8a787fdd8024b5e8753a33a81fd0a40.pdf> adresinden 18.06.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Cumhuriyet Halk Partisi. (2011). *CHP 2011 genel seçim bildirgesi*. <https://chp.azureedge.net/2a443c86b19546e7b44a41bd05750242.pdf> adresinden 20.06.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Cumhuriyet Halk Partisi. (2015a). *CHP Haziran 2015 genel seçim bildirgesi*. <https://chp.azureedge.net/41d1fed67c144d45b4b3d5f770e3e243.pdf> adresinden 22.06.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Cumhuriyet Halk Partisi. (2015b). *CHP Kasım 2015 genel seçim bildirgesi*. <https://chp.azureedge.net/1ad6a863883e456ea3eb6c84db38c771.pdf> adresinden 22.06.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Cumhuriyet Halk Partisi. (2018). *CHP 2018 genel seçim bildirgesi*. <http://secim2018.chp.org.tr/files/CHP-SecimBildirgesi-2018-icerik.pdf?v=3> adresinden 25.06.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Demirbilek, S. (2007). Cinsiyet ayrımcılığının sosyolojik açıdan incelenmesi. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 44(511), 12-27.
- Erdoğan, D. (2016). Siyasi partilerin temsili demokrasi üzerindeki. *İstanbul Aydın Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 2(3), 59-74.
- Erol, M. (2008). Toplumsal cinsiyetin tutumlar üzerindeki etkisi. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(2), 199-219.
- Erzen, M., Ü. (2019). Siyasette cinsiyet eşitsizliği. *Asya Studies-Academic Social Studies/Akademik Sosyal Araştırmalar*, 2(8), 21-32.
- Gürhan, N. (2010, 26-28 Kasım). *Toplumsal cinsiyet ve "İslami Feminist" söylem*. Bilim, Ahlak Ve Sanat Bağlamında Çağdaş İslam Algıları Uluslararası Sempozyum, Samsun. <https://docplayer.biz.tr/6424805-Toplumsal-cinsiyet-ve-islami-feminist-soylem.html> adresinden 01.06.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Heywood, A. (2000). *Key concepts in politics*. New York USA: Palgrave.
- Heywood, A. (2011). *Siyasi ideolojiler* (3. Baskı). (Çev. A. K. Bayram, Ö. Tüfekçi, H. İnaç, Ş. Akın ve B. Kalkan). Ankara: Adres.
- Heywood, A. (2013). *Siyaset*. (Çev. B. B. Özipek, B. Şahin, M. Yıldız, Z. Kopuzlu, B. Seçilmişoğlu ve A. Yayla). Ankara: Adres.
- Kabaoğlu, S. Q. (2017). Toplumsal cinsiyet ve siyaset. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 1-4.
- Kadın Adayları Destekleme Derneği. (2017). *Kadın istatistikleri 2017*. <http://ka-der.org.tr/wp-content/uploads/2017/12/kad%C4%B1n-istatistikleri-2017.pdf> adresinden 20.06.2020 tarihinde erişilmiştir.

- Newton, K. and van Deth, J. W. (2014). *Karşılaştırmalı siyasetin temelleri*. (Çev. E. Saraçoğlu). Ankara: Phoenix.
- Maynard, M. (2005). Women's studies. P. Essed, D. T. Goldberg and A. Kobayashi (Ed.), *A Companion to gender studies in* (pp. 29-39). USA: Blackwell.
- Özer, H. (2018). Kadının toplumsal cinsiyet rolleri ve toplumsal cinsiyet rolleri açısından kadın emeğinin değerlendirilmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 11(XXXVII-2), 295-333.
- Savaş, G. (2018). Türkiye’de yaşayan bireylerin toplumsal cinsiyet eşit(siz)liği algısı. *Akdeniz Kadın Çalışmaları ve Toplumsal Cinsiyet Dergisi*, 1(2), 101-121.
- Şişman, N. (2012). “İslam ve cinsiyet” meselesi: metodolojik problemler. M. F. Bayraktar (Ed.). *Dini ve toplumsal boyutlarıyla cinsiyet II* içinde (ss. 63-79). İstanbul: İslami Bilimler Araştırma Vakfı ve Ensar.
- Terkan, B. (2010). Siyasi partilerin kadına ilişkin söylem ve politikaları (AKP ve CHP örneği). *Selçuk İletişim*, 6(2), 115-136.
- Türkiye Cumhuriyeti Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2018). *Kadının güçlenmesi strateji belgesi ve eylem planı 2018-2023*. <https://www.ailevecalisma.gov.tr/ksgm/ulusal-eylem-planlari/kadinin-guclenmesi-strateji-belgesi-ve-eylem-planı-2018-2023/> adresinden 02.05.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Turgut, A. Ş. (2019). Türkiye’deki gelir eşitsizliğinin toplumsal cinsiyet, kadının istihdamı ve kadın yoksulluğu açısından değerlendirilmesi. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 38(2), 315-329.
- Tuncel, G. (2020). *Siyasal ayrışma*. Malatya: BİLSAM.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2020). *Bitirilen eğitim durumuna ve cinsiyete göre nüfus 2008-2019*. https://tuikweb.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1018 adresinden 02.05.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2020). *Yönetici pozisyonlarındaki bireylerin cinsiyete göre dağılımı 2012-2019*. https://tuikweb.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1068 adresinden 03.05.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Yayla, A. (2015). *Siyaset bilimi* (2. Baskı). Ankara: Adres.

Extended Abstract

Introduction

While the concept of gender is considered biologically, it is shaped by the culture and the values attributed by the society. While the concept of gender is not addressed solely through the concepts of men and women, it is built on the roles shaped by the society. While these roles assigned to women reveal deficiencies at some points, they fundamentally cause gender inequality. An example of this is the inability of women to enjoy the same rights as men or the insufficient quality of the rights allocated to women. The construction of the social structure on the concept of gender and especially the traditional qualities that shape the concept of gender make the gender inequality perceptible in all areas of society.

Decision makers constitute the solution mechanism of inequalities and problems that arise in the country. Political parties established in line with the goal of power operates for achieving this goal. While political parties fulfill their basic functions, they try to appeal to various bases and groups by fighting for votes and power. The voting anxiety of political parties and their activities in this direction cause them to make various promises and statements. Political parties, taking into account the cyclical structure of the period, try to appeal to the segments in the country that they call or see vote repositories. One of the most important events in democratic regimes is free elections. Particularly, the reflection of the will of the people to the political structure and the transformation of the will of the individual into the will of the political, social and state is of great importance. Political parties, operating in line with the goal of having power in this direction, make various promises to voters to get their votes. The most compact and comprehensive of these promises is seen in the election statements. Particularly, election declarations, which are one of the most important tools of political parties to reach voters, have an important place in producing solutions to the areas defined as problems in society and in showing the ability to produce solutions to the public.

For many years in Turkey, it is possible to speak of efforts to eliminate inequalities formed between women and men. Various opportunities have been created in the fields of education, health and employment, especially with protective approaches for women. When women and men in Turkey and the concept of gender inequality are being discussed; it is possible to talk about traditional approaches. If the statistics in Turkey are examined, the positive effects of preventive interventions against gender inequality may be seen. In this study, how the ruling party Justice and Development Party (JDP) and the main opposition Republican People's Party (RPP) approached the issue of women and gender inequality in the general elections after 2002 was examined by examining the general election declarations. The aim of the study is to reveal with different aspects the approaches of the ruling party and the main opposition party in terms of gender inequality. In addition, a comparative analysis was made in the study by determining the prominent differences in the perception of the parties to this inequality problem.

Method

Within the scope of qualitative research, document analysis was used as a data collection method. In this study, the election statements of the ruling party and the main opposition party in Turkey after 2002 were examined, using descriptive analysis method. The general election statements of the related parties after 2002 were examined in terms of the words women, girls, gender, equality, inequality, sexual orientation, discrimination and headscarf.

Results

Approach to society's problems of The Justice and Development Party which has remained in power since 2002 in Turkey (JDP) is of great importance. In this respect, the election manifestos of the party reveal its basic ideas and rules. The role of the ruling party in the determination and solution of the problems that arise in the society is undeniably important. In order for an issue in society to be solved, first of all, the issue should be described as a problem. In this regard, the Justice and

Development Party highlighted their successful profile to a certain extent by including their promises in their election declarations, as well as their positive initiatives from the time they were in power. The role of the opposition parties as well as the ruling party is also important, from the determination of social problems to the solution of the problems. In this respect, election declarations of the main opposition party are also of great importance. In this framework, the Republican People's Party (RPP) suggested that quotas be allocated to women for representation in politics and that the Political Parties and Election Law be amended accordingly. RPP has examined the issue of women under separate headings in its election declarations, and these approaches of the RPP are mainly expressed in traditional expressions in some election declarations.

While the importance given to women especially in terms of the ruling party is drawing attention, it is possible to talk about attempts and promises to identify and solve the points perceived as problems. It is not possible to mention that the JDP completely abandoned its "conservative" and traditional approaches in addition to its efforts to eliminate gender inequality. As it can be understood from the election declarations of the JDP, besides its positive approach towards women, it also touched on the traditional identity and roles of women. Based on this approach, the ruling party, which is based on positive discrimination against women, did not mention the political quotas for women at the same level. JDP has advocated and implemented positive discrimination against women in education and employment, with the idea that the current position of women will improve by improving the situation and opportunities of women in education and economy. The main opposition Republican People's Party, on the other hand, suggested that quotas be allocated to women for representation in politics and that the Political Parties and Election Law be amended accordingly. The Republican People's Party made many approaches to solving women's problems and eliminating gender inequality in society by opening a separate parenthesis to women in their election manifestos. This approach of the Republican People's Party has been expressed in some election declarations with traditional discourses. Considering the general lines of the election declarations of the two parties, it can be said that both parties see women as a separate constituency (voter group).

Conclusion, Discussion and Recommendations

When considered in the context of the two political parties, both the ruling party and the main opposition party have various similar expressions about men and women. The issues regarding women and women in the election statements of both parties are discussed in more detail in the 2011 and subsequent statements. When general election manifestos of the ruling and main opposition parties since 2002 in Turkey were examined in the context of gender inequality, it seems that both of the political parties pay more attention to women's issues and rights, and inequalities which they exposure. As a result, it is of great importance that political parties and academic studies focus more on women's rights, elimination of gender inequality and the concepts of "equality" and shed light on the process from determining the current problems to their solution.

An Alternative Mini-project Design Proposal for the English Textbook *Mastermind*

Ahmet ACAR
Dokuz Eylül Üniversitesi
ahmet.acar@deu.edu.tr
ORCID ID: 0000-0001-8940-4359

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.833588

Geliş Tarihi: 14.02.2020

Revize Tarihi: 18.11.2020

Kabul Tarihi: 08.03.2021

Atf Bilgisi

Acar, A. (2021). An alternative mini-project design proposal for the English textbook *Mastermind*. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 307-320.

ABSTRACT

Training of a social actor as a new goal set by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) necessitates a transition from the communicative approach to the action-oriented approach, a transition from training successful communicators to training social actors. Communicative textbooks, mostly, employ situations of communication (e.g. simulations, role-plays) at the end of the units, whose function is to allow the learners to reuse the language content of the unit or to enable them to make free production. A textbook prepared in accordance with the action-oriented approach, however, does not offer communication situations at the end of the unit but mini-projects, whose ultimate aim is to train social actors. This paper aims to evaluate the English textbook *Mastermind* used in the 8th grades of public secondary schools in Turkey in terms of the action-oriented approach. For this purpose, the characteristics of the assignment in unit 3 of the textbook *Mastermind* are analysed. It is argued that the function of the analysed assignment is to reuse the language content of the unit or enable the learners to make free production and it remains only as a pretext for communication. Thus, the textbook is communicative rather than action-oriented. For this reason, an alternative mini-project design is proposed to show how to make this textbook action-oriented.

Keywords: English textbooks, action-oriented approach, mini-projects.

İngilizce Ders Kitabı *Mastermind* için Alternatif bir Mini-proje Tasarım Önerisi

ÖZ

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (ADOÇP) tarafından yeni bir hedef olarak belirlenen bir sosyal aktörün eğitimi, iletişimsel yaklaşımdan eylem odaklı yaklaşıma, başarılı iletişimcilerin eğitiminden sosyal aktörlerin eğitimine geçişi gerektirmektedir. İletişimsel ders kitapları, çoğunlukla, ünitelerin sonunda, işlevi öğrencilerin ünitenin dil içeriğini yeniden kullanmalarına veya özgür üretim yapmalarına olanak tanıyan iletişim durumlarını (örneğin simülasyonlar, rol oyunları) kullanmaktadır. Eylem odaklı yaklaşıma göre hazırlanan bir ders kitabı ise ünite sonunda iletişim durumları değil, nihai amacı sosyal aktör yetiştirmek olan mini-projeler sunmaktadır. Bu makale Türkiye'deki devlet ortaokullarının 8. sınıflarında kullanılan İngilizce ders kitabı *Mastermind*'in eylem odaklı yaklaşım açısından değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Bu amaçla, ders kitabı *Mastermind*'in 3. ünitesindeki ödevin özellikleri analiz edilmiştir. İncelenen ödevin işlevinin ünitenin dil içeriğini yeniden kullanmak veya öğrencilerin özgür üretim yapmalarına olanak tanımak olduğu ve sadece bir iletişim vasıtası olarak kaldığı iddia edilmektedir. Dolayısıyla ders kitabı eylem odaklı olmaktan çok iletişimseldir. Bu nedenle, bu ders kitabının nasıl eylem odaklı yapılacağını göstermek için alternatif bir mini-proje tasarımı önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İngilizce ders kitapları, eylem-odaklı yaklaşım, mini-projeler.

Introduction

In this article, the action-oriented approach is used to refer to what Puren (2020a) and Acar (2020a, 2020b) call social-action-based learning (SABL) since the action targeted in the action-oriented approach is social action, not speech action or speech acts of the communicative approach. Communicative interaction is the main focus of the communicative approach as well as a development in it, namely, task-based language teaching as emphasized by various task-based methodologists (Ellis, 2003; Estaire and Zanon, 1994; Nunan, 1989; Willis, 1996). Thus, the main goal is to train successful communicators who can be involved in communicative interactions with people from the target language community in short term contact situations as indicated by Van Ek's (1975) *The Threshold Level in a European-Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*.

CEFR (2001) and Common European Framework of Reference for Languages Companion Volume (CEFR CV, 2018), however, set a new goal for language teaching, that of training learners as social actors. This new goal is shaped by the current structure of Europe, which is multilingual and multicultural society as emphasized both by CEFR (2001) and CEFR CV (2018). Puren (2009, p.124) argues that:

“It is now a question of training citizens of multilingual and multicultural societies capable of living together harmoniously (and foreign and second language classes in France are mini-societies of this type), as well as students and professionals capable of working with others over the long term in the foreign language-culture”.

Thus, in terms of the action-oriented approach, it is no longer enough to train communicators, who will be involved in short terms contact situations as in a tourist trip, but to train citizens, who can not only live together harmoniously in their multilingual and multicultural society but also act effectively in their school and workplace. Thus, the action-oriented approach aims to prepare social actors (learners) for social action, which is “acting with the others” (Puren, 2004, p. 20), in which speech acts are just a means and not the goal.

Action-oriented Textbooks for Training Social Actors

Preparing social actors for two new objectives, that of living together harmoniously and acting together effectively, relate to educating citizens and professionals who can live together harmoniously and act together effectively in major domains of social life: personal, public, educational and professional. The current dominant methodology, namely, task-based language teaching, with its communicative tasks, would certainly be insufficient to realize these objectives since its main goal is to train successful communicators. The communicative approach provided learners with L2 simulated communication situations to prepare them for communicating in the real world later on. Thus, the classroom is viewed as an artificial environment. The action-oriented approach, on the other hand, views learners as social actors and the class as a real mini-society in its own right, not as an artificial environment. Social actors, in their mini-societies, are, thus, put in real social action situations rather than communication situations as in the communicative approach. To Puren (2009, 2014a, 2014b, 2014c, 2016, 2017, 2019), the goal of training social actors can be realized by pedagogical projects and mini-projects. Since pedagogical projects require maximum autonomy from the social actors (learners), they can not be limited, directed or imposed by an outside constraint like a textbook or curriculum. Mini-projects, on the other hand, can be employed by the action-oriented textbooks, and thus, they are constrained, to a certain extent, by the language textbooks. Mini-projects, however, still reflect the characteristics of pedagogical projects and their characteristics are different from those of communicative tasks, as Puren (2020b) points out in table 1 below:

Table 1
Table of Opposite Characteristics of the Conception of Action in the Communicative Approach and the Action Perspective (the version of 13/02/2020)

Communicative Task	Mini-project
1. pre-design of the task/project by the teacher/textbook	1. at least partial design of the task/project by the students (the "design" is the "initial task", characteristic of any project)
2. single task (single instruction)	2. several tasks articulated with each other ("action scenario") with choices proposed in the form of questions or alternatives, or even according to student initiatives
3. procedural logic: students are simply asked to perform the predefined tasks correctly	3. process logic: students are asked to reflect on the tasks to be performed/in progress/after completion (metacognitive activities)
4. language and cultural resources provided to students from the outset	4. resources at least partially sought by students

5. document processing in support logic	5. document processing in documentation logic
6. work only on the authentic documents proposed	6. work also on the final or even intermediate productions of the students (note-taking, drafts, provisional syntheses...)
7. exclusive use of the L2	7. use of the L1 and L1+n in the service of action (in particular, multilingual documentation and projection of the action in "society 1")
8. the culture has no relationship other than a thematic one with the final task	8. documentation relating in part to cultures of action (= the ways of carrying out the project, including the final production, in different cultures) - reflection and decision of the students on the culture of action they will implement in the proposed action - students' reflection and decision on the teaching-learning culture that they will implement in the classroom.
9. one-time, single-use documentation and production in the corresponding teaching unit	9. sustainable production (updating documentation for possible reuse, repetition of documents or tasks over several units, etc.)
10. individual or inter-individual (pairs) dimension of work and final production	10. collective dimension (large groups, group-class)
11. management and purpose of activities only in the classroom and for internal use in the classroom	11. real projection or in simulation - but in realistic simulation - outside the classroom (school, family, society, other classes abroad...)
12. teacher-centred assessment focusing on language learning	12.- individual and collective self-assessments (groups, group-class) - evaluation of the process (conducting the mini-project, group work), of the educational value (autonomy, responsibility, solidarity...), at the end of the project or even during the project (with feedback and possible modification of the continuation of the project) - evaluation of the social projection (interest generated, impact...) - proactive dimension (summary of points to be taken into account for the next mini-projects)

Table 1 points out the important characteristics of mini-projects as a form of the implementation of the action-oriented approach in language textbooks. Mini-projects are complex actions much in the case of pedagogical projects since social action is a complex action and they have a design stage with a certain level of complexity, collective autonomy and a collective self-evaluation phase (as well as an evaluation by the teacher and/or public evaluation), information management and a final product, performance or decision, which also have a collective dimension. Collectivity is an indispensable feature of mini-projects since (1) social action is by nature a collective action, (2) the learner, in the action-oriented approach, is considered as a social actor in his/her class as a mini-society and this social actor is a real citizen of this micro-society with its collective dimension. This collectivity, in the action-oriented approach, is reflected in the mini-project design, collective nature of classroom activities and the collective evaluation at the end of the mini-project. The action-oriented approach encourages group autonomy from the learners since social actors, for Puren (2016), must be autonomous and supportive in both their mini-society and outside society and if they want to be involved in a project it must be theirs and should not be imposed by an outside authority. The autonomy, in the action-oriented textbooks, is given to the social actors by offering them two mini-projects which are the variants of the same social action at the end of the textbook units so that the social actors can choose one or both of these mini-projects (Acar, 2020a) and autonomy is also reflected within the design of the mini-projects by offering the social actors choices in the substeps of the mini-project design as also emphasized in Table 1. The reuse situations and final tasks at the end of the textbook units within the communicative approach and task-based language teaching, however, do not generally present the learners with options but are strictly organized instructions. In this sense,

there is no learner autonomy in terms of social action, and limited autonomy in terms of language content.

In the implementation of the action-oriented approach in language textbooks in terms of mini-projects, Puren (2009) and Maurer and Puren (2019) argue that there is a need for giving priority to real actions rather than simulated actions as in the communicative approach since the best way to train social actors is to involve them in real social actions in their mini-society (classroom). Since communication, in the action-oriented approach, is not the goal but just a means at the service of social action, unit objectives should be stated in terms of social action objectives rather than functional-notional objectives. Thus, “social-action-based textbook unit design differs from a communicative unit design since it is a unit of social action rather than a unit of communication” (Acar, 2020a, p. 35). This is also reflected in the characteristics of mini-projects: communication, in the mini-projects, is not the ultimate goal but just a means at the service of social action. The ultimate goal of training learners as social actors has an educational dimension. This means that the sole function of mini-projects can not be allowing learners to reuse the language content of the unit and hence they can not remain only as a pretext for communication.

Method

In this section, detailed information about the research design, study group, data collection tools, data analysis, and research ethics is given.

Research Design

In this study, document analysis as a qualitative research method is used to analyse the characteristics of the assignment (which would be a mini-project in terms of the action-oriented approach) in unit 3 of the English textbook *Mastermind* used in the 8th grades of public secondary schools in Turkey in terms of the action-oriented approach.

Study Group

Since the analysis of all the assignments at the end of all the units in the textbook will exceed the page limitation, the assignment in unit 3, selected randomly among all the assignments at the end of the textbook units, is chosen for an in-depth analysis.

Data Collection Tools

In qualitative research, common data collection techniques are interview, observation and document analysis (Baltacı, 2019). Document analysis, according to Bowen (2009, p.27), is “a systematic procedure for reviewing or evaluating documents—both printed and electronic (computer-based and Internet-transmitted) material”.

Data Analysis

The data that are put to a detailed analysis are the characteristics of the assignment proposed in unit 3 of the English textbook *Mastermind*. Thus, the research question of this study is: Does the proposed assignment in unit 3 of the English textbook *Mastermind* reflect the characteristics of mini-projects?

Research Ethics

Since the study uses document analysis, it does not need ethics committee approval.

Findings

An Analysis of the 8th Grade ELT Textbook *Mastermind* in terms of the Action-oriented Approach

The English textbook *Mastermind* is used by the students at the average age of 13 in the 8th grades of public secondary schools in Turkey. In the assignment section of each unit of the textbook, the students are offered one or two activities which are named *assignments*. This poses a problem in terms of the action-oriented approach since the so-called final tasks at the end of the action-oriented textbook units are neither tasks nor assignments but mini-projects. One of these assignments in *Mastermind* is *preparing a visual dictionary*, which is an individual assignment, introduced in unit 1 and extended throughout all the other units as *keeping expanding the visual dictionary*. The other activities accompanying this assignment vary from one unit to the other. Thus, the students are not offered two mini-projects which are variants of the same action but two assignments that the students must carry out without any option. All the units are organized around topics, which must have been social actions in terms of the action-oriented approach, in other words, the units are not guided by social actions but by topics such as *friendship* (unit one) and *teen life* (unit two). Unit objectives are stated in terms of functions and notions. The objectives of unit 3, for example, are stated as *describing simple processes, expressing preferences, making simple inquiries*, which are communicative objectives rather than action objectives, which indicate that the textbook is communicative rather than action-oriented. Thus, the assignments offered at the end of the textbook units serve these communicative objectives.

The Analysis of the Proposed Assignment in Unit 3

In unit 3, *in the kitchen*, the proposed assignment other than *keep expanding your visual dictionary* is “Prepare a poster about your favorite meal and provide the preparation process as in the sample” (İlter, İzgi, Özdemir, Yeter and Yünlü, 2018, p. 42). The sample poster is, then, provided to the students just below this instruction. Below this sample poster, there is a section titled *self-assessment*, which is present at the end of every unit, where individual students evaluate themselves through a self-assessment checklist.

The so-called assignment *Prepare a poster about your favorite meal and provide the preparation process as in the sample* can even be criticized from a communicative perspective since there is no instruction as to whether the student or students will present the poster to the class and the other students will show any reaction to the presentation (the presence of interaction). From the instruction, it is understood that the student(s) will prepare a poster about his/her/their favorite meal and provide the preparation process and then the activity comes to an end. In terms of the action-oriented approach, it is not clear for whom the poster is prepared and what the objective of preparing a poster about one’s favorite meal is (it does not have a social projection). This poster could have been relevant if the final product is displayed in a school exhibition where the parents and other teachers are invited and their reactions to the posters are received. In the instruction, there is no information as to where the poster will be displayed. Although the CEFR criteria are given for evaluating the language performance of each student, there are no criteria for a collective self-evaluation of the social action. Thus, the only function of the proposed assignment is to provide the students with free production or to allow them to reuse the language content of the unit. Even the free production does not involve the students in oral communicative interaction since the result is only a written product, which does not involve any interaction (providing the preparation process of their favorite meal in the poster).

As stressed in this article, mini-projects are complex actions since social action is a complex action but the assignment *Prepare a poster about your favorite meal and provide the preparation process as in the sample* consists of a single instruction without any substeps leading to the final production (no action scenario in the design) and hence the design stage with a certain level of complexity is absent. Thus, the design focuses only on the product (*preparing a poster*) and lacks a process dimension and hence educational dimension is absent in the assignment. Neither is there any instruction as to whether the students will prepare the poster in pairs, groups, or as a whole class, and from the instruction, it may be understood that it is an individual activity. The final product does not

have a collective dimension so the autonomy is restricted to individual autonomy and collective autonomy is absent. The students are not presented with choices in the single instruction *Prepare a poster about your favorite meal and provide the preparation process as in the sample*, and just below the instruction, a sample poster is provided to the students, which is a single directive since the textbook writers impose on the students a poster format and thus leaves no choice for the students. In this respect, even individual autonomy is restricted in the assignment. There is no instruction related to information management or informational competence (Puren, 2008), that is, the students do not seek and manage information before preparing the poster. They are suggested to jump into preparing a poster about their favorite meal. Collective self-evaluation of the final product is also absent in the proposed assignment. There is a *self-assessment* section, which is present at the end of each unit, below the sample poster for the students to evaluate their language performance but this can-do self-assessment checklist is not enough for an evaluation of a social action, which is by nature complex and collective action. It only assesses individual language performance (not collective) and collective evaluation is absent. Thus, the proposed assignment is far from being a mini-project as a form of the application of the action-oriented approach in language textbooks. I propose an alternative mini-project design for unit three of the English textbook *Mastermind* below:

A: As a whole class, prepare a cookbook with local recipes to promote Turkish cuisine to the world and share it on social media like Facebook.

B: Open up Facebook account with a title you choose (e.g. Turkish cuisine, recipes for the world, etc.). You can also seek ways to invite your peers from other countries to share their cuisine on your Facebook account. Decide collectively on a title for your cookbook which reflects the content of your cookbook and add some inspiring subtitles on the cover to reflect your class identity (e.g. best recipe suggestions from class 8A of secondary school X).

C: Search the internet as to what a recipe includes (e.g. The name of the meal, the number of people the meal can serve, ingredients and amount of ingredients, the steps of preparation instructions for cooking, the statement of cooking time, etc.) and decide collectively on the criteria for evaluating the recipes of the groups and agree on a format for your cookbook.

D: Search the internet and/or consult your parents as to which recipes best represent your local cuisine. If your parents suggest recipes in your native language, write down every detail you searched in C and translate, as a group, the parents' recipes into English. Search the internet for the relevant pictures to accompany your recipe.

E: In groups, write the recipe for your meal in the format you collectively agreed on in C.

F: In groups, present your recipes in the class.

G: The other classmates will listen to you, take notes, and evaluate your recipes by using the evaluation grid you formed collectively. Make suggestions to the groups whose recipes are not in line with the criteria and format you formed and developed collectively.

H: As a whole class put together all the recipes in a single word or PDF format.

I: Share your cookbook on social media.

J: Follow up (as a whole class) on the likes and dislikes and the comments received from people about the cookbook on the social media.

In terms of the objective of the action, this mini-project has a social dimension *As a whole class, prepare a cookbook with local recipes to promote Turkish cuisine to the world and share it on*

social media like Facebook. A mini-project is a complex action and the design stage of this mini-project reflects this complexity with the number of substeps, the number of the students (social actors) involved in this mini-project as well as the duration of the mini-project and final production which has a collective dimension. The social actors (students) are given a certain amount of autonomy since they are given choices in the substeps of this mini-project. Collectivity is highly emphasized in this mini-project in both the statement of the objective of the action (as a whole class, prepare a cookbook...) and in the substeps of the mini-project design (e.g. in groups, write the recipe for your meal). Informational competence is targeted at steps C and D since the students are encouraged to search for and manage information in these steps. There is a collective evaluation at the end of the group products (recipes). Public evaluation is also addressed in step J. Thus, collectivity is reflected in the evaluation phase. The substeps of the action scenario lead to a final social action, which is *sharing the cookbook on social media*. Thus, one important criterion of the action-oriented approach, which is putting communication at the service of social action, is met. Communication, in the action-oriented approach, is not the goal but just a means of social action. Thus, the sole function of this mini-project is not the reuse of the language content of the unit, as in the case of the proposed assignment in unit 3 of *Mastermind*, but to train social actors. One of the most important characteristics of the action-oriented approach is that there is a preference for real action rather than simulated action, and the proposed mini-project encourages the learners to carry out a real action: Preparing a cookbook with local recipes and sharing it on social media.

Conclusion, Discussion and Recommendations

The communicative textbooks employed communication situations at the end of the textbook units to enable the learners to reuse the functions and notions presented in the textbook unit. With the developments in the communicative approach (e.g. Task-based language teaching), the simulated reuse situations at the end of the unit of the communicative textbooks were replaced with final tasks as suggested by Estaire and Zanon (1994). The action-oriented approach, on the other hand, employ mini-projects at the end of the textbook units, the ultimate aim of which is not only to enable the learners to communicate in the target language but also to equip the social actors with the skills “such as personal autonomy, collective responsibility, group work, information management, negotiation, design and implementation of complex actions since these skills are important for language learners to live and work successfully in their democratic society” (Acar, 2019a, p.122).

This study critically analyses the proposed assignment at the end of the 3rd unit of the English textbook *Mastermind* used in the public secondary schools in Turkey and indicates that the assignment does not carry the characteristics of mini-projects. Alternatively, a new mini-project is proposed for the mentioned unit of the textbook. To Puren (2009, 2014a, 2016, 2019), the implementation of the action-oriented approach in language textbooks is possible by means of mini-projects, which take place at the end of the textbook units. Thus, the authors of the textbook *Mastermind* seem to make an error in categorizing by labeling these actions as assignments throughout the textbook *Mastermind*. When the current English curriculum for the primary and secondary schools (Ministry of National Education [MoNE], 2018) is analysed, it is observed that unit 3 of the 8th-grade syllabus gives place to a section titled *suggested contexts, tasks and assignments*, under which the proposed assignments are *students keep expanding their visual dictionary by including new vocabulary items and students prepare a poster about their favorite meal and provide the preparation process*. These two assignments match those of the assignments of unit 3 of the English textbook *Mastermind*, which is natural since the textbook writers in Turkey must follow the English curriculum. Thus, the real source of the mistake of giving place to assignments rather than mini-projects at the end of the units in *Mastermind* is observed to be the Turkish ELT curriculum for the primary and secondary schools (MoNE, 2018). The curriculum, however, claims that it adopts the action-oriented approach in its following statement:

“As no single language teaching methodology was seen as flexible enough to meet the needs of learners at various stages and to address a wide range of learning styles, an eclectic mix of instructional techniques has been adopted, drawing on an action oriented approach

in order to allow learners to experience English as a means of communication, rather than focusing on the language as a topic of study” (MoNE, 2018, p. 3).

The attempt to employ assignments rather than mini-projects by the developers of the Turkish English Language Teaching (ELT) curriculum for the primary and secondary schools is not their sole fallacy since the goal of the action-oriented approach is also misleadingly presented as communication in this curriculum. As stated in this article, communication, in the action-oriented approach, is not the goal but a means at the service of social action. The above quote is directly copied and pasted without any citation as also stated by Acar (2019b) from page two of the 2013 ELT curriculum for the primary and secondary schools of Turkey (MoNE, 2013). Thus, the origin of this problem is the 2013 curriculum. In fact, the sources of the misinterpretation of the action-oriented approach are not limited to these two curricula of Turkey. The developers of the 2013 ELT curriculum of Turkey, Kırkgöz, Çelik and Arıkan (2016, p.1207) state that “The newly developed curriculum, in accordance with the principles of Communicative Language Teaching and the CEFR, gives primacy to spoken language in grades two through four, with the main emphasis on the development of oral-aural skills.” and with this statement, they consider the action-oriented approach as the communicative approach since within the curriculum they state the goal of the action-oriented approach as allowing learners to experience English as a means of communication. Besides, Zorba and Arıkan (2016, p.18) argue that “Task-based learning has a significant place in the CEFR. In fact, the action-oriented approach that the CEFR adopted is based on tasks”, which reflects, misleadingly, a view of the action-oriented approach as task-based learning. What is more, such inconsistencies were not even noticed by Yeni Palabıyık and Daloğlu (2016) who title their article as *English language teachers' implementation of curriculum with action-oriented approach in Turkish primary education* and by Ekşi (2017), who proposes a video link, which, she claims, provides information about the underlying methodology of the 2013 curriculum but which does not provide any single explanation about the action-oriented approach that this curriculum claims to be based on.

The very nature of the analysed assignment in the textbook *Mastermind* does not reflect the characteristics of mini-projects. The primary objective of the assignment proposed at the end of the 3rd unit of the textbook is to reuse the language content of the textbook unit rather than educating for social action. Thus, the education dimension in the proposed assignment is absent. Mini-projects in the form of the application of the action-oriented approach in language textbooks, however, have always an educational dimension besides offering reuse situations. The proposed assignment in the textbook seems to be an individual assignment carried out at home: the entire collective dimension inherent in project pedagogy is absent.

In terms of the action-oriented approach, the English textbook *Mastermind* has such fallacies that need to be revised (1) Instead of individual assignments, the textbook units should offer at least two mini-projects that meet the characteristics of pedagogical projects as much as possible. (2) These mini-projects should not only present the final product or performance (as the textbook *Mastermind* did) but also the process in the design (3) The textbook writers should state the unit objectives in terms of social actions rather than functions and notions. By proposing a mini-project design as an alternative to the proposed assignment of the 3rd unit of the English textbook *Mastermind*, this article aims to shed light on how to design mini-projects in the form of the application of the action-oriented approach in language textbooks.

Author Contribution Statement

Since the study has a single author, the author's contribution rate is 100%.

Conflicts of Interest

There is no conflict of interest in this study.

References

- Acar, A. (2019a). The Action-oriented approach: Integrating democratic citizenship education into language teaching. *English Scholarship Beyond Borders*, 5(1), 122-141.
- Acar, A. (2019b). A comparison of the 2013 and 2018 primary and secondary schools ELT curricula in Turkey: An analysis of 7th-grade syllabi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(224), 299-325.
- Acar, A. (2020a). Social-action-based textbook design in ELT. *English Scholarship Beyond Borders*, 6(1), 27-40.
- Acar, A. (2020b). The implementation of educational projects in social-action-based learning. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 11(4), 599 – 617.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Bowen, G.A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Council of Europe (CoE). (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (CoE). (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Retrieved from <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> in 24.10.2020.
- Ekşi, G. Y. (2017). Designing curriculum for second and foreign language studies. In A. Sarıçoban (Ed.), *ELT methodology* (pp. 39-60). Anı Yayıncılık: Ankara.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Estaire, S. and Zanon, J. (1994). *Planning classwork: A task-based approach*. Oxford: Heinemann.
- İlter, B., İzgi, İ., Özdemir, E.Ç., Yeter, A.T. ve Yünlü, Z.T.Ç. (2018). *Mastermind- student's book*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Kırkgöz, Y., Çelik, S. and Arıkan, A. (2016). Laying the theoretical and practical foundations for a new elementary English curriculum in Turkey: A procedural analysis. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1199-1212.
- Maurer, B. and Puren, C. (2019). *CECR: par ici la sortie!* France: Editions des archives contemporaines.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) [Turkish Ministry of National Education (MoNE)]. (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) İngilizce dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı [Primary education institutions (primary and secondary schools) English language teaching program (Grades 2-8)]*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) [Turkish Ministry of National Education (MoNE)]. (2018). *İngilizce Dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar) [English language teaching program (primary and secondary schools grades 2,3,4,5,6,7 and 8)]*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.

- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Puren, C. (2004). *De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle*. Retrieved from <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2004a/> in 26.10.2020.
- Puren, C. (2008). *La perspective de l'agir social sur les contenus de connaissance en classe de langue: de la compétence communicative à la compétence informationnelle*. Retrieved from <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2008b/> in 26.10.2020.
- Puren, C. (2009). *La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue*. Retrieved from <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2009g/> in 26.10.2020.
- Puren, C. (2014a). *Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires*. Retrieved from <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a/> in 26.10.2020.
- Puren, C. (2014b). *La pédagogie de projet dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle*. Retrieved from <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014b/> in 27.10.2020.
- Puren, C. (2014c). *Différents niveaux de l' « agir » en classe de langue-culture: corrigé du tp sur la notion de « compétence »*. Retrieved from file:///C:/Users/user/Downloads/054-2_Niveaux_agir__notion_comp%C3%A9tence_corrige%C3%A9_TP.pdf in 27.10.2020.
- Puren, C. (2016). *De l'approche communicative à la perspective actionnelle: exercice de décodage d'une « manipulation génétique » sur une tâche finale d'unité didactique d'un manuel DE FLE*. Retrieved from <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2016a/> in 26.10.2020.
- Puren, C. (2017). *Opérations cognitives (proaction, métacognition, régulation) et activités fondamentales (rétroactions, évaluations) de la démarche de projet*. Retrieved from <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2017a/> in 27.10.2020.
- Puren, C. (2019). *De la tâche finale au mini-projet: Un exemple concret d'analyse et de manipulation didactiques*. Retrieved from file:///C:/Users/User/Downloads/PUREN_2019f_Tache_finale_a_mini-projet%20(1).pdf in 28.10.2020.
- Puren, C. (2020a). *From an internationalized communicative approach to contextualised plurimethodological approaches*. Retrieved from <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2020c-en/> in 28.10.2020.
- Puren, C. (2020b). *Table of opposite characteristics of the conception of action in the communicative approach and the action perspective*. Retrieved from <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a/> in 28.10.2020.
- Van Ek, J. A. (1975). *The threshold level*. Strasbourg: Council of Europe.
- Willis, J. (1996). *A framework for task based learning*. Harlow: Longman.
- Yeni-Palabiyik, P. and Daloğlu, A. (2016). English language teachers' implementation of curriculum with action-oriented approach in Turkish primary education classrooms. *Journal on English Language Teaching*, 6(2), 45-57.

Zorba M.G. and Arıkan A., (2016). A study of Anatolian high schools' 9th grade English language curriculum in relation to the CEFR. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 13-24.

Genişletilmiş Özet

Giriş

İletişimsel etkileşim, iletişimsel yaklaşımın ve çeşitli görev-temelli metodların (Ellis, 2003; Estaire ve Zanon, 1994; Nunan, 1989; Willis, 1996) da vurguladığı gibi görev-temelli dil öğretiminin, ki o da iletişimsel yaklaşım içinde bir gelişmedir, ana hedefidir. Bu nedenle, ana hedef Van Ek'in (1975) Eşik Düzeyi Belgesi'nde belirttiği kısa vadeli temas durumlarında hedef dil topluluğundan insanlarla iletişimsel etkileşimlere katılabilecek başarılı iletişimciler yetiştirmektir. Ancak, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (ADOÇP, 2001) ve Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı Ek Belgesi (ADOÇPEB, 2018) dil öğretimi için, öğrencileri sosyal aktörler olarak eğitme hedefi olan yeni bir hedef belirlemiştir. Dolayısıyla, eylem-odaklı yaklaşım açısından, artık turist gezilerinde olduğu gibi kısa süreli temas durumlarına katılacak olan iletişimciler yetiştirmek yeterli değil, çok dilli ve çok kültürlü toplumlarında birlikte uyumlu bir şekilde yaşayabilen, aynı zamanda okullarında ve işyerlerinde etkin bir şekilde eylemde bulunan vatandaşlar yetiştirmek gerekmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada, Türkiye'deki devlet ortaokullarının sekizinci sınıflarında kullanılan İngilizce ders kitabı *Mastermind*'ın 3. ünitesindeki ödevin özelliklerini (eylem odaklı yaklaşım açısından mini-proje olacaktı) eylem odaklı yaklaşım açısından analiz etmek için nitel araştırma yöntemi olarak belge analizi kullanılmıştır. Ders kitabındaki tüm ünitelerin sonundaki tüm ödevlerin analizi sayfa sınırlamasını aşacağından, ders kitabının ünitelerinin sonundaki tüm ödevler arasından rastgele seçilen 3. ünitedeki ödev, derinlemesine bir analiz için seçilmiştir. Bowen'a (2009, p.27) göre doküman analizi, "hem basılı hem de elektronik (bilgisayar tabanlı ve internete aktarılan) materyalleri incelemek veya değerlendirmek için sistematik bir prosedürdür". Çalışma belge analizi kullandığından etik kurul onayına ihtiyaç duymamaktadır. Bu araştırmanın ana sorusu şudur: İngilizce ders kitabı *Mastermind*'ın 3. ünitesindeki önerilen ödev mini-projelerin özelliklerini yansıtmakta mıdır?

Bulgular

Sözde ödev *En sevdiğiniz yemek hakkında bir poster hazırlayın ve örnekteki gibi hazırlık sürecini yazın*, öğrenci veya öğrencilerin posterini sınıfa sunup sunmayacağına ve diğer öğrencilerin sunuya herhangi bir tepki verip vermeyeceğine (etkileşimin varlığı) ilişkin bir talimat olmadığı için iletişim açısından bile eleştirilebilir. Yönergeden, öğrenci(ler)in en sevdikleri yemek hakkında bir poster hazırlayıp hazırlık sürecini yazacakları ve ardından etkinliğin sona ereceği anlaşılmaktadır. Eylem odaklı yaklaşım açısından, posterin kime hazırlandığı ve en sevdiği yemek hakkında poster hazırlamanın amacının ne olduğu (sosyal bir projeksiyonu yoktur) net değerildir.

Bu makalede vurgulandığı gibi, mini projeler karmaşık eylemlerdir çünkü sosyal eylem karmaşık bir eylemdir, ancak kitapta sunulan ödev nihai üretime götüren herhangi bir alt adım içermeyen tek bir talimattan oluşmaktadır (tasarımda eylem senaryosu yoktur) ve bu nedenle belirli bir karmaşıklık düzeyine sahip tasarım aşaması yoktur. Böylelikle, tasarım yalnızca ürüne odaklanmaktadır (poster hazırlama) ve bir süreç boyutundan yoksundur ve bu nedenle ödevde eğitim boyutu yoktur. Öğrencilerin posterini çiftler halinde mi, gruplar halinde mi yoksa bütün bir sınıf olarak mı hazırlayacaklarına dair herhangi bir talimat yoktur ve yönergeden bunun bireysel bir etkinlik olduğu anlaşılabilir. Nihai ürünün kolektif bir boyutu yoktur, bu nedenle özerklik bireysel özerlikle sınırlıdır ve kolektif özerklik de yoktur. Bilgi yönetimi veya bilgi yeterliliği ile ilgili bir talimat da yoktur (Puren, 2008), yani öğrenciler posterini hazırlamadan önce bilgiyi araştırıp yönetmezler. Öğrenciler hemen en sevdikleri yemek hakkında bir poster hazırlamaya girişmektedirler. ADOÇP kriterleri her öğrencinin dil performansını değerlendirmek için verilmiş olsa da, sosyal eylemin toplu bir öz değerlendirmesi için herhangi bir kriter yoktur. Bu nedenle, önerilen ödevin tek işlevi, öğrencilere serbest üretim sağlamak veya ünitenin dil içeriğini yeniden kullanmalarına olanak sağlamaktır. Serbest üretim bile öğrencileri sözlü iletişimsel etkileşime dahil etmemektedir çünkü

sonuç, herhangi bir etkileşim içermeyen (posterde en sevdikleri yemeğin hazırlanma sürecini yazma) yalnızca yazılı bir üründür. İngilizce ders kitabı *Mastermind*'ın 3. ünitesi için önerilen alternatif mini-proje şu şekildedir:

A: Tüm sınıf olarak, Türk mutfağını dünyaya tanıtmak için yerel tariflerden oluşan bir yemek kitabı hazırlayın ve bunu Facebook gibi sosyal medyada paylaşın.

B: Seçtiğiniz bir başlıkla Facebook hesabı açın (örn. Türk mutfağı, dünya mutfağı için tarifler vb.). Diğer ülkelerdeki akranlarınızı Facebook hesabınızda mutfaklarını paylaşmaya davet etmenin yollarını da arayabilirsiniz. Yemek kitabınız için yemek kitabınızın içeriğini yansıtan bir başlığa topluca karar verin ve kapağa sınıf kimliğinizi yansıtacak ilham verici bazı alt başlıklar ekleyin (örneğin X ortaokulu 8A sınıfından en iyi yemek tarifi önerileri).

C: Bir tarifin ne içerdiğini internette araştırın (ör. Yemeğin adı, yemeğin servis edebileceği kişi sayısı, malzemeler ve malzeme miktarı, pişirme için hazırlama talimatlarının adımları, pişirme süresi yönergesi vb.) ve grupların tariflerini değerlendirme kriterlerine ve yemek kitabınızın formatının ne olacağına topluca karar verin.

D: Hangi tariflerin yerel mutfağınızı en iyi temsil ettiğini öğrenmek için internette araştırma yapın ve/veya ebeveynlerinize danışın. Ebeveynleriniz ana dilinizde yemek tarifleri önerirse, C'de aradığınız her ayrıntıyı yazın ve grup olarak ebeveynlerin tariflerini İngilizceye çevirin. Tarifinize eşlik edecek ilgili resimleri internette arayın.

E: Gruplar halinde, yemeğinizin tarifini C'de toplu olarak kararlaştırdığınız formatta yazın.

F: Gruplar halinde tariflerinizi sınıfta sunun.

G: Diğer sınıf arkadaşlarınız, topluca oluşturduğunuz değerlendirme tablosunu kullanarak sizi dinleyecek, notlar alacak ve tariflerinizi değerlendirecektir. Topluca oluşturduğunuz ve geliştirdiğiniz kriterlere ve biçime uygun olmayan tarifleri olan gruplara önerilerde bulunun.

H: Bütün bir sınıf olarak tüm tarifleri tek bir word veya PDF formatında bir araya getirin.

I: Yemek kitabınızı sosyal medyada paylaşın.

J: Sosyal medyada yemek kitabı hakkında insanlardan gelen beğeni ve beğenmemeleri ve yorumları (tüm sınıf olarak) takip edin.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

İlk ve orta okullar için mevcut İngilizce programı incelendiğinde, 8. sınıf izlencesinin üçüncü ünitesinin *önerilen bağlamlar, görevler ve ödevler* başlıklı bir bölüme yer verdiği ve altında da *öğrenciler yeni kelimeleri ekleyerek görsel sözlüklerini genişletmeye devam ederler* ve *öğrenciler en sevdikleri yemek hakkında bir poster hazırlayarak hazırlık sürecini yazarlar* şeklinde önerilen ödevler yer almaktadır. Bu iki ödevin, İngilizce ders kitabı *Mastermind*'ın 3. ünitesinin ödevleriyle eşleşmesi doğaldır çünkü Türkiye'deki ders kitabı yazarları İngilizce öğretim programını takip etmelidir. Dolayısıyla, *Mastermind*'ın ünitelerinin sonunda mini-projelerden ziyade ödevlere yer verme hatasının asıl kaynağının Türkiye'nin ilkökul ve ortaokul İngilizce öğretim programı olduğu görülmektedir. Türkiye'nin ilkökul ve ortaokul İngilizce öğretim programını geliştirenlerin mini-projelerden ziyade ödev verme girişimi, onların tek yanlılığı değildir çünkü eylem odaklı yaklaşımın amacı da bu öğretim programında yanılıcı bir şekilde iletişim olarak sunulmuştur. Bu makalede belirtildiği gibi, eylem

odaklı yaklaşımda iletişim, amaç değil, sosyal eylemin hizmetindeki bir araçtır. *Mastermind* ders kitabındaki ödevlerin doğası da mini-projelerin özelliklerini yansıtmamaktadır. Ders kitabında önerilen ödevlerin temel amacı, sosyal eylem için eğitmek yerine ders kitabı ünitesinin dil içeriğini yeniden kullanmaktır. Evde gerçekleştirilen bireysel ödevler gibi görünmektedirler: proje eğitbiliminin doğasında bulunan kolektif boyut yoktur. Eylem odaklı yaklaşım açısından, İngilizce ders kitabı *Mastermind*'in revize edilmesi gereken türden yanlışlıkları vardır: (1) Ders kitabı üniteleri, bireysel ödevler yerine, pedagojik projelerin özelliklerini mümkün olduğunca karşılayan en az iki mini proje sunmalıdır (2) Bu mini projeler sadece nihai ürünü veya performansı (*Mastermind* ders kitabının yaptığı gibi) değil, aynı zamanda tasarımda süreci de sunmalıdır. (3) Ders kitabı yazarları, ünite hedeflerini işlevler ve kavramlardan ziyade sosyal eylemler açısından belirtmelidir.

KOBİ 'lerin Teknoloji Kullanımı Hususunda Yaşadığı İktisadi ve Yönetmel Sorunlar

Fatih Ferhat ÇETİNKAYA
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
ffcetinkaya40@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-2263-0479

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.817822

Geliş Tarihi: 29.10.2020

Revize Tarihi: 17.03.2021

Kabul Tarihi: 18.03.2021

Atıf Bilgisi

Çetinkaya, F. F. (2021). KOBİ 'lerin teknoloji kullanımı hususunda yaşadığı iktisadi ve yönetmel sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 321-340.

ÖZ

Teknolojinin çok hızlı geliştiği çağımızda, teknolojinin elde edilip kullanılması rekabet avantajı yakalamak için önemli hale gelmiştir. İşletmeler sürdürülebilir rekabet avantajı sağlamak için arayış içerisinde. Bu konuda en önemli olan hususlardan bir tanesinde teknoloji kullanımıdır. Ülke ekonomilerinde önemli yeri olan Küçük ve Orta Büyüklükteki İşletmelerin (KOBİ) teknoloji kullanımı bakımından araştırma konusu yapılması araştırmanın önemini ortaya koymaktadır. Araştırmanın amacı, KOBİ'lerin teknoloji konusunda yaşadıkları iktisadi ve yönetmel sorunları ortaya koymaktır. Araştırma nitel bir araştırma olup, Kırşehir ilinde faaliyet gösteren 20 KOBİ üzerinde yapılmıştır. Araştırma verileri görüşme yöntemiyle toplanmış ve nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizine tabi tutulmuştur. Verilerin kodlanmasında Atlas:ti programı kullanılmıştır. Araştırmanın geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapıldıktan sonra veriler neticesinde bulgular ortaya konulmuştur. Araştırma neticesinde KOBİ'lerin, teknoloji kullanımı konusunda ekonomik anlamda sıkıntı yaşadıkları, profesyonel yönetilme konusunda sıkıntı yaşadıkları, Ar-Ge birimlerinin çoğu işletmede olmadığı, verilen teşvikler hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları ve özellikle teknoloji kullanımı konusunda nitelikli personel bulamadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Yaşadıkları problemler hakkında çözüm önerileri sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: KOBİ'ler, ekonomi, teknoloji, yönetim.

Economic and Management Problems Experienced by SMEs in Technology Use

ABSTRACT

In our age in which technology develops very rapidly, obtaining and using technology has become important to gain competitive advantage. One of the most important issues in this regard is the use of technology. Making a research subject on the use of technology in Small and Medium Business (SMEs), which has an important place in the economies of the country, reveals the importance of the research. The purpose of the research is to reveal the economic and managerial problems SMEs experience in technology. The research is a qualitative research and was conducted on 20 SMEs operating in Kırşehir. The research data were collected by interview method and subjected to content analysis, one of the qualitative research methods. Atlas: ti program was used for coding the data. After the validity and reliability analyzes of the study were made, the findings were presented as a result of the data. As a result of the research, it has been concluded that SMEs have economic difficulties in the use of technology, that they have difficulties in professional management, that R&D units do not exist in most of the enterprises, that they do not have enough information about the stimulus packaged provided and they cannot find qualified staff especially in technology use. Solution suggestions were presented about the problems they experienced.

Keywords: SMEs, economy, technology, management.

Giriş

Günümüz ekonomik ortamında işletmelerin ayakta kalmaları ve rekabet edebilmeleri serbest piyasa ekonomisinin ve küreselleşmenin de etkisiyle oldukça zor olmaktadır. Ülke ekonomileri bir yana çoğu işletme çokuluslu bir hal alıp dünya pazarını hakimiyetine alma çabası içerisinde. Gelişmiş ülkelerde büyük işletmelerin yanı sıra KOBİ'ler ekonominin lokomotifidir. KOBİ'ler ekonomik açıdan çok önemli olup özellikle istihdama, üretime ve ülke ekonomisine sağladığı katkılar nedeniyle devamlı desteklenmekte ve sayılarının artırılması amaçlanmaktadır. KOBİ'ler kontrol edilemeyen dış çevre faktörlerine bağlı olarak (teknolojik, ekonomik, hukuki, rekabet ve toplumsal faktörler) ve kendilerinden kaynaklanan nedenlerden dolayı yönetmel, ekonomik ve teknolojik sorunlar yaşayabilmektedirler.

KOBİ tanımlamalarına bakıldığında zaman değişik ülkelerde ve kurumlarda farklı tanımlamalar yapılmakla birlikte, çalışan kişi sayısının 1-250 arasında olduğu, yıllık net satış miktarı 40 milyon TL'yi geçmeyen işletmeler olarak tanımlanmışlardır (Eğmir ve Hazman, 2017; KOBİ Stratejisi Eylem Planı [KSEP], 2015). KOBİ'ler, dünya ekonomisinin içinde bulunduğu küresel krizlerinde etkisiyle günümüzde çok değişik problemler ile karşılaşabilmektedirler. Teknoloji hızla gelişmekte ve hayatın her alanında yeniliklere yol açmaktadır. Üretim teknolojisi, makine ve teçhizatların yenilenmesi, bilgi ve iletişim teknolojileri, internet teknolojisi, yazılım ve bilişim teknolojisi gibi çoğu alandaki gelişmeler, rekabet ortamında işletmelerin ihtiyaç duyduğu alanlarda teknolojiyi takip etmelerini zorunlu kılmaktadır. Yönetim tarafından planlanması gereken teknolojik yenilikler bazen yöneticilerin bilgi ve yeteneklerine bağlı olarak bazen de ekonomik sebeplerle mümkün olmamaktadır. KOBİ'ler varlıklarını koruyabilmek için çoğu alanda olduğu gibi ekonomik anlamda da bazı sıkıntılarla karşılaşmaktadırlar (Kutlu ve Demirci, 2007).

KOBİ'ler, gelişen teknolojiyi takip ederek ve sürdürülebilir rekabet avantajı sağlayabilirler. Teknolojik alt yapının planlanması ve uygulamaya geçirilebilmesi için yönetimin bu konuda gerekli bilgi ve yeteneğe sahip olması gerekmektedir. Bu nedenle yöneticilerin profesyonel olması yada gerekli eğitimi alması yönetsel problemleri azaltacaktır. Teknoloji yatırımları konusunda KOBİ'lerin ihtiyaç duyduğu finansal kaynağa ulaşması ve karşılaştığı ekonomik problemleri çözmesi çok kolay olmamaktadır. Bu nedenle KOBİ'lerin teknoloji konusunda yaşadığı yönetsel ve iktisadi sorunların araştırılması ve çözüm önerilerinin sunulması önem arz etmektedir.

Bu çalışmanın amacı, KOBİ'lerin teknolojiye ulaşabilme ve teknolojiyi kullanma süreçlerini ortaya koymak, teknoloji konusunda yöneticilerin bilgi ve deneyimlerini ölçmeye çalışarak, teknolojik gelişmeleri takip edip edemediklerini tespit etmek ve teknolojiyi elde etme konusunda yaşadıkları ekonomik problemleri ortaya koymaktır. Araştırmada kavramsal olarak çalışma konuları ele alınmış ve açıklanmaya çalışılmıştır. Daha sonra nitel araştırma deseni kullanılarak işletme yöneticilerine çeşitli sorular yöneltilmiş ve alınan cevaplar neticesinde çeşitli durum tespitleri yapılmış ve karşılaşılan problemler ile ilgili çözüm önerileri sunmak amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın amacı doğrultusunda cevap aradığı ana sorunu: “KOBİ'lerin teknoloji kullanımı konusunda yaşadığı iktisadi ve yönetsel problemleri nelerdir?” ifadesi oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın katılımcılarına araştırmanın amacı doğrultusunda alt araştırma soruları olarak;

- “Firmanızın İçinde Bulunduğu Sorunlardan Bahseder Misiniz? Teknolojik Gelişim Sizin Sorunlarınız Arasında Nerede?”
- “Bu Teknolojileri Kullanırken Yaşadığımız Herhangi Bir Problem Var Mı? Ekonomik Problemler Bunun İçerisinde Mi?”
- “Üst Yönetimin Teknoloji Kullanımı Konusundaki Çabaları Hakkında Ne Düşünüyorsunuz? Çalışanları Teknolojiye Teşvik Etme Konusunda Neler Yapıyor?” soruları yöneltilmiştir.

KOBİ'lerin Teknoloji Kullanımı ve Yönetsel, İktisadi Sorunları

KOBİ'ler tanım olarak literatüre bakıldığında nitelik ve nicelik açısından çok değişik şekillerde tanımlanmaktadır. Çalışan personel sayısı, üretim miktarı, yıllık satış miktarı, cirosu gibi çok değişik kriterler ele alınarak KOBİ tanımlarının yapıldığını görmekteyiz (Apan ve İslamoğlu, 2014). KOBİ'ler girişimcilik yeteneklerinin geliştirilmesinde ve yerli teknolojinin geliştirilmesinde motor görevi üstlenirler. Ayrıca kırsal alandan kentlere göçü azaltıp gayri safi milli hasıla ve ihracata katkıda bulunurlar (Agwu, 2014). Bu önemlerinin yanında KOBİ'ler hızla değişen rekabet ortamında, finansal, yönetsel, nitelikli personel ve pazar sorunları gibi nedenlerle ciddi sıkıntılar yaşamaktadırlar (Şahin ve Özüdoğru, 2019). Teknoloji kavramı yeni şeyler bulup geliştirmek için üretim esnasında ve iş yapma süreçlerinin tümünde, iletişimde, pazarlamada ve satış ve satış sonrası hizmet sürecinde verimliliği artırmak ve iyileştirmek için yapılan çalışmaların, sahip olunan bilgi becerilerin tümü olarak ifade edilebilir (Şenel ve Gençoğlu, 2003). Teknoloji kavramı hem ürün hemde süreçle ilgili bir kavramdır. Üründe yapılan yeniliklerin yanında üretim sürecindeki

destekleyici faaliyetlerdeki yenilikleride içerir (Tekin, Güleş ve Ögüt, 2003). Teknoloji üretim esnasında ortaya çıkan ve kullanılan, üretimi kolaylaştıran yeni bilgi ve tecrübeler sonucunda oluşturulan makine, teçhizat ve davranışlar olarak tanımlanabilir (Özdemir, 2010). Teknolojinin özellikle son dönemlerde çok hızlı bir şekilde gelişmesi, Endüstri 4.0 kavramının da hayatımıza girmesiyle üretim, kolaylık, hız, esneklik ve müşteri beklentilerini karşılama derecesi gibi konularda ileri teknolojiyi kullanabilen işletmeler avantajlı konuma geçmektedirler. Bu nedenle çevreye uyum sağlamada büyük işletmelere göre daha esnek hareket edebilme kabiliyetine sahip KOBİ'lerinde teknoloji konusunda planlama yapmaları ve gerekli stratejileri belirlemeleri gerekmektedir. KOBİ'ler bunu nitelikli yöneticiler sayesinde gerçekleştirebileceklerdir.

Teknoloji yönetimi; üst yönetimin doğru stratejiler belirleyerek, bilimsel gelişmeleri de dikkate alarak teknik kapasitenin planlanması ve yönetilmesi sürecidir. Teknoloji yönetimi aynı zamanda, işletme amaçlarının gerçekleşmesi için teknoloji planlamasının yapılması, uygulanması ve işletmenin bütün fonksiyonları arasında paylaşılmasıdır (Aydoğan ve Semiz, 2004). İşletmelerde üst yönetimin, teknolojik gelişmeleri takip etmesi, teknolojik liderliği hedeflemesi, bunu yapabilmek içinde gerekli bilgi ve kabiliyete sahip olmaları gerekmektedir. Eğer bu sağlanabilirse işletmeler önemli bir rekabet avantajı elde edeceklerdir (Aydoğan ve Altuğ, 2006). KOBİ'lerin teknolojiyi elde etme ve kullanma konusuna yeterli önem vermedikleri görülmektedir. KOBİ'lerin özellikle bilgi teknolojileri hususunda araştırma geliştirme faaliyetlerine gerekli finansmanı ayırmadıklarını, teknolojik gelişmeleri yeterince takip etmediklerini ve teknoloji için finansmana ve kalifiye elemana ihtiyaç duyduklarını söylemek mümkündür (Yelkikalan ve Ener, 2001). KOBİ'ler yaşadıkları birçok sorunun yanında özellikle sermaye yetersizliğinden kaynaklanan nedenlerle, pazarlamada, reklamda ve özellikle teknoloji alanında çeşitli sıkıntılar yaşamaktadırlar (Turan, 2007). Sakai'ye (2012) göre KOBİ'lerin teknolojiyi benimsemesinde etki eden faktörlerin çok daha iyi araştırılması gerekmektedir. KOBİ'lerle ilgili yapılan çeşitli araştırmalarda, organizasyon bölümleri arasındaki teknolojik sistemlerin, bilgisayar kullanımının ve elektronik ticaretin kullanılmasını etkileyen çeşitli değişkenler vardır (Ardjouman, 2014). İşletmelerde teknoloji seçimi doğru zamanda yapılmalıdır. Yanlış teknoloji seçimi maliyet kaybına neden olacağından doğru teknoloji seçimi önemli olmakda, teknolojik gelişmelerin çok hızlı olması doğru teknolojiyi seçme konusunda işletmeleri arayışa itmektedir (Gürler ve Güler, 2009).

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (Organization for Economic Cooperation and Development [OECD]) ülkelerine bakıldığında KOBİ'lere verilen desteğin büyük çoğunluğu teknolojik yeniliklerle ilgilidir. Bu teknolojik yenilikleri sağlayabilmek için KOBİ'ler çeşitli sorunlar yaşamaktadır. Bu sorunlar (Göker, 2001); KOBİ'lerin genellikle girişimcilik, yenilik ve teknoloji konusunda yönetsel olarak başarısız olmaları, teknolojiyi kendileri üretmek yerine teknoloji transferine mahkum olmaları, çoğu zaman finansman sıkıntısı yaşamaları, KOBİ'lerin kanun ve yönetmeliklere uymakta ve takip etmekte zorluk yaşamaları ve küreselleşme neticesinde uluslararası pazarlara ulaşmada sıkıntı yaşamaları ve fazla bilgi sahibi olmamaları olarak sıralanabilir. Muraya'ya göre (2009) KOBİ'ler teknolojiyi elde etmede ve kullanmada kontrol edilemeyen dış çevre faktörlerinden çok fazla etkilenmektedirler. KOBİ'lerin gerekli teknolojiyi kullanabilmesi için organizasyon özellikleri ve çevre anlamında gerekli şartların oluşması gerekmektedir. Teknoloji kullanımında en önemli dış destek hükümetlerin verdiği destek olup, hükümetlerin gerekli kolaylığı (doğrudan destek ve vergi indirimi) sağlaması gerekmektedir (Ardjouman, 2014). KOBİ'ler kendileri için elzem olan teknolojiyi elde etmek için tabi ki gerekli teşvik ve desteklerin yanında yönetsel ve iktisadi açıdan da çeşitli sorunlar yaşamaktadırlar.

KOBİ'lerin büyük çoğunluğunun aile işletmesi olması nedeniyle üst yönetim aile bireyleri tarafından oluşmaktadır. Günümüz de bilginin, teknolojinin hızla yayılması ve karmaşık rekabet ortamında aile işletmesi sahiplerinin bilgisi ve yeteneği eksik kalabilmektedir. Yine organizasyon yapılarının da hızla değişmesi yeni uzmanlıklar getirmekte ve işletmeler profesyonel yöneticilere ihtiyaç duyabilmektedirler. İşletmelerde karar merciinde olan yöneticilerin profesyonel olmaması ve yetersiz olması fırsatların değerlendirilmesi noktasında sorun yaşatabilmektedir (Özgener, 2003).

KOBİ'lerin günümüz şartlarına uyum sağlamaları ve organizasyon yapılarını buna uygun hale getirmeleri gerekmektedir. Çalışanların fikirlerinin önemsenmesi ve takım çalışmasının olması, esnek bir yapı oluşturulması faydalı olacaktır. Yönetimin, güncel gelişmeleri takip edip gelişmelere uygun kararlarla işletme kaynaklarını etkin kullanacak bilgiye sahip olmaları başarı için önemlidir (Altay ve İlban, 2007). KOBİ'ler yönetsel açıdan bakıldığında, organizasyon yapıları, yönetici yeterlilikleri ve bilgisi bakımından sıkıntılar yaşayabilmektedirler. İşletmelerde karar mekanizmasını oluşturan yöneticilerin, yönetimin temel işlevleri olan; planlama, örgütlenme, yöneltme, koordinasyon ve denetim faaliyetlerini layığıyla yerine getirebilmeleri için küresel ve yerel gelişmeleri takip edebilme ve adapte olabilmeye yeteneğine sahip olmaları gerekmektedir. Günümüzde teknolojinin çok hızlı gelişmesi üretim, iletişim, pazarlama, dağıtım ve tanıtım gibi işletmelerin temel fonksiyonlarında meydana gelen gelişmeler her alanda uzmanlık bilgisi istemektedir. Teknolojik açıdan yönetimin gelişmeleri takip edebilmesi ve gerekli teknolojiyi elde edebilmesi devamlılık ve rekabet avantajı açısından bir zorunluluktur.

Özellikle ülkemizde KOBİ'lerin yaşadığı sorunların en önemlilerinden birisi ekonomik sorunlardır. Türkiye'de KOBİ'ler finansmana ulaşmakta sıkıntı çekmekte, faiz oranlarının yüksek olması da finansman problemini etkilemektedir (Türkan, 2011). KOBİ'lerin kaynaklarına bakıldığında özellikle kuruluş aşamasında öz kaynaklar kullanırlar. Genellikle faizli borçlardan kaçınmak için banka kredilerini tercih etmezler. Ama ilerleyen zamanlarda banka kredilerini tercih etmeye başlarlar (Çetin, 2007). KOBİ'lerin karşılaştıkları sorunlar sadece sermaye ile ilgili olmayıp, hammaddeye ulaşmakta zorluk, kredilerin yetersiz olması ve döviz kurlarındaki dalgalanmalar gibi sorunlarda olumsuz etki yapmaktadır. Ayrıca çoğu zaman finans danışmanlığı almadıkları içinde yeterli bilgiye ve yeteneğe sahip olamamaktadırlar (Kaygın ve İkinci, 2019). KOBİ'ler sermaye yetersizliğinden genellikle borçlanmak zorunda kalırlar ve çoğu zaman faiz öderler bu durum karlarının azalmasına neden olur. Kendi kendini finanse edebilme yetenekleri büyük işletmelere göre azalır (Çetin, 2007). Rosen'e (2003) göre; özellikle gelişmekte olan ülkelerde özel sektörün girişimcilik faaliyetinde bulunarak istihdama katkısı sağlaması ve kalkınmada rol oynamasının önündeki en büyük engel finansmana erişememesidir (Akderujaman, 2010). Aras'a (2001) göre KOBİ'lerin ekonomik sorunlarının dört temel nedeni vardır. Bunlar: Ekonomik istikrarsızlık, bankacılık sisteminin yapısal sorunları, teşvik politikalarının yetersizliği, KOBİ'lerin kendi yapılarından kaynaklanan sorunlardır (Kutlu ve Demirci, 2007).

Bu sorunlara bakıldığı zaman KOBİ'ler, Dünya ve Türkiyede'ki krizlerden çabuk etkilenenlerdir. Özellikle gelişmekte olan ülke ekonomilerindeki istikrarsızlıklar KOBİ'leri olumsuz etkilemektedir. Yine bankacılık sisteminden kaynaklanan sorunlar, kredi faizlerinin yüksek olması ve kredilere ulaşmaktaki zorluklar KOBİ'leri olumsuz etkilemektedir. Teşvik politikaları her dönem uygulansa da tamamen yeterli olmayabilmektedir. KOBİ'ler kendi yapılarından kaynaklanan sektörel, teknolojik, yada yönetim gibi nedenlerle de sorun yaşayabilmektedirler.

Kaynak Bağımlılığı Kuramı Çerçevesinde KOBİ'lerin Teknoloji Kullanımı

Genellikle işletmelerle ilgili teoriler durağan bir yapıya sahip iken kaynak temelli teori dinamik bir yapıya sahiptir. Kaynak temelli teori, dinamik bakış açısıyla işletmelerin devamlı büyüyeceğini ve büyümenin yönetsel bir kalite ve sorumluluk gerektirdiğini savunur. Kaynak temelli teori işletmenin içerisinde bulunduğu endüstriyi de ele alarak, işletmelerin mevcut kaynaklarını etkin kullanarak rekabet avantajı sağlamasını ve buna uygun değerler yaratmasını amaçlar (Akdede ve Turan, 2008). Kaynak Bağımlılık Kuramına göre, işletmeler faaliyetlerini sürdürmek ve bunu nasıl yapmaları gerektiğini araştırmak zorundadırlar. Faaliyetlerin sürdürülebilmesi için kaynaklara ihtiyaç vardır ve işletmeler için önemli olan bu kaynaklara sürekli olarak sahip olabilmeye becerilerinin olmasıdır (Pfeffer ve Salancik, 2003). Kaynak yaklaşımı, işletmelerin sürdürülebilir rekabet avantajı sağlayabilmek için varlık ve yeteneklerini kullanmaları gerektiğini savunur. İşletmelerin maddi ve maddi olmayan varlıklarını iyi analiz etmesi ve buna uygun stratejiler geliştirerek rekabet avantajı sağlamanın yollarını araması gerekmektedir (Ülgen ve Mirze, 2010).

KOBİ'ler kendi imkanlarıyla teknoloji sağlayamazlar ise dışarıdan bu teknolojiyi alacaklar teknolojinin firmaya girmesi gecikecektir. Bu durum KOBİ'lerin yeni teknolojiye geçme imkanlarını zorlaştıracaktır. KOBİ'ler stratejilerini belirlerken kaynaklarını değerlendirip doğru hamleleri uygulamalıdır (Akdede ve Turan, 2008). İşletmelerin rekabet avantajı elde etmeleri için, çevresel değişimlere duyarlı olup teknolojik kaynak, yetenek ve becerilerini geliştirmeleri gerekir. Sürekli değişim karşısında işletmeler önlem alıp bu değişime uygun olarak yenilikler yapmalıdır. Kendisinden üstün işletmelerden teknoloji gibi konularda transfer yapmalıdırlar (Öztürk, 2019).

Yapılan literatür incelemesinde konuyla ilişkili olduğu düşünülen bazı araştırma sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir.

Gökalp, Ada ve Demirhan (2006) "Gelişen Bilgi Teknolojileri'nin KOBİ'lere Etkisi" adlı çalışmada, yönetim ve planlama gibi konularda yazılım kullanımının yetersiz olduğunu bunun yönetimin eğitim seviyesiyle ilişkili olduğunu, işletmelerin bilgi teknolojilerini kullanmalarının maliyetleri artırdığını, bilgi teknolojileri yatırımlarının maliyetinin yüksekliğini ve nitelikli personel eksikliğini tespit etmişlerdir. Gedik (2017) ise, "Konya Organize Sanayi Bölgesi'ndeki KOBİ'lerin E-Pazarlama Uygulamaları" adlı çalışmada; işletmelerin bilgisayar kullandığı ama ileri teknolojiler kullanmadığı, e-pazarlamaya geçiş engelleri ile ilgili önem sırasına göre; nitelikli eleman, teknik bilgi eksikliği, sanal ortamdaki güvenlik sorunu, devlet desteğinin yetersiz olması, tanıtım ve bilgilendirme eksikliği gibi sıkıntılarının olduğunu belirtir. Avşar, Erkek ve Erkek (2018) yaptığı "2005-2015 Yılları Arasında Türkiye'de Uygulanan Ar-Ge ve İnovasyon Politikalarının KOBİ'ler Üzerindeki Etkisi: Konya Tarım Alet ve Makineleri İmalat Sektörü Örneği" adlı çalışmada; işletmelerin çoğunluğu Araştırma ve Geliştirme (Ar-Ge) ve inovasyon teşviklerini yetersiz bulmakta, nitelikli personel sıkıntısı yaşanmakta, işletmelerin bir kısmı rekabette teknolojilerini yeterli görmemekte olduğu sonucuna ulaşmıştır. Varol ve Kaygısız (2018) "KOBİ'lerde Teknoloji Kullanımı: Giresun İli Örneği" adlı çalışmada, araştırma kapsamındaki KOBİ'ler, çalışan sayısı ve faaliyet süreleri arttıkça teknoloji kullanım oranlarında ve inovatif çalışmalar gerçekleştirme kapasitelerinin arttığı, üretimde yeni malzeme kullanımından kaçındıkları, bilgi teknolojilerinden yararlanmaya çalıştıkları, işletmelerin tamamının teknolojinin sağlayabileceği faydaların farkında olduklarını fakat nitelikli eleman eksikliği ile karşı karşıya kaldıklarını belirtmişler ve yapılan işlerin teknolojiyi takip ederek yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Marques, Acesto ve Merigo (2015) "Analyzing the effects of technological, organizational and competition factors on web knowledge exchange in SMEs" adlı çalışmada, teknolojinin KOBİ'lerde web bilgi alışverişinde etkili olmadığı, bilgi teknolojisini bilen personelin olmasının internet teknolojilerinde önemli olduğu ve insan kaynaklarının önemli olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Mittal, Khan, Romero ve Wuest (2018) yaptığı, "A Critical Review of Smart Manufacturing & Industry 4.0 Maturity Models: Implications for Small and Medium-sized Enterprises (SMEs)" adlı çalışmada; yeni teknolojilerin ve örgüt kültürünün oluşturulması daha fazla kaynak gerektirebilir ve zaman alabilir, endüstri 4.0 bağlamında KOBİ'ler teknolojik gelişmeler için bir danışmana ihtiyaç duyabilir sonuçlarına ulaşmışlardır.

Kaynak bağımlılığı kuramına dayandırılan bu çalışmada, KOBİ'lerin teknolojiyi kullanma konusunda yönetsel ve iktisadi problemler yaşayabilecekleri düşünülmüştür. Teknoloji çok hızlı bir şekilde geliştiği ve bazen yüksek maliyetlerle elde edilebildiği için, yönetimin bu konudaki bilgi becerisinin ve işletmelerin ekonomik kaynaklarının teknolojiyi elde etmede yeterli olup olmayacağını araştırılmasının önemli olacağı ve literatüre katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Nitel araştırma deseniyle elde edilen verilerin daha faydalı olacağı düşüncesiyle çalışmanın yöntem kısmı hazırlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın yöntem kısmında; araştırmanın deseni, araştırma verilerinin toplanması ve analizi, araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği ve araştırma etiği kısımlarına yer verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, KOBİ'lerin teknoloji kullanımı konusunda yaşadıkları iktisadi ve yönetsel problemlerini ortaya koymak amacıyla yapılmış, nitel yöntemle verilerin toplandığı bir durum çalışmasıdır. Araştırmanın amacı, KOBİ'lerin teknoloji kullanımı hususunda yaşadığı mevcut sorunları ve durumları hakkında görüşme yöntemi ile detaylı ve derinlemesine bilgi toplayarak bir durum betimlemesi yada durum temaları ortaya koyarak (Creswell, 2013), KOBİ'lerin sorunlarını saptamaktır. Nitel araştırmalar, istatistiki işlemlerin yer verilmeden sonuçlara ulaşıldığı araştırmalardır. Nitel araştırmada kullanılan örneklem üzerinden ana kitle üzerinde genellemeler yapmak amaçlanmaz. Nitel araştırmaların amacı, araştırılan konular ile ilgili verilen cevapların derinlemesine incelenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırma da öncelikle uzman görüşleri doğrultusunda araştırma soruları formu oluşturulmuştur. Sorular araştırma problemine uygun olarak, işletmelerin teknoloji kullanımında karşılaştıkları iktisadi ve yönetsel sorunları ortaya çıkarmaya yönelik sorulardır. Araştırma verileri görüşme yöntemi ile toplanmıştır.

Araştırma neticesinde elde edilen veriler uygun istatistiksel programda analiz edilerek kategoriler oluşturulmuştur. Daha sonra veriler doğrultusunda içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi, nitel veri analiz türlerinden yaygın olarak kullanılan yöntemlerdendir. İçerik analizinde araştırma konusu ile ilgili kategoriler oluşturularak (Silverman, 2001), araştırma konusu ile ilgili bulunan sonuçlar raporlaştırılır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın Evrenini Kırşehir ilinde faaliyet gösteren KOBİ'ler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Kırşehir ilinde faaliyet gösteren 20 KOBİ oluşturmaktadır. Nitel araştırmalarda 5 ila 20 arasında örneklemin yeterli olabileceği (Creswell, 2013) belirtilmektedir.

Verilerinin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğini test etmek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan geçerlilik ve güvenilirlik süreci dikkate alınmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinde iç geçerlilik, araştırmanın doğruluğunu ve araştırma bulgularının gerçeği yansıtmadığının belirlenmesini, dış geçerlilik ise, benzer örneklem üzerinde araştırma sonuçlarının genelleştirilip genelleştirilemeyeceğini ortaya koyar (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu bağlamda araştırmanın geçerliliğini sağlamak için araştırma soruları hazırlanırken alanında uzman iki akademisyenin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmaya farklı özellikteki kişilerin katılımı sağlanarak araştırmanın geçerliliği artırılmaya çalışılmıştır. Veriler toplanırken ses cihazına kaydı yapılmıştır ve araştırmacı tarafsız kalarak geçerlilik artırılmaya çalışılmıştır. Son olarak araştırmanın geçerliliğini artırmak için nitel çalışmalar yapmış bir akademisyenin görüşlerine başvurulmuştur. Bu anlamda araştırmanın geçerliğinin sağlandığı düşünülmektedir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için elde edilen veriler kodlanmış ve bir başka nitel çalışma yapmış akademisyene kodlama yaptırılarak kodlar karşılaştırılmıştır. Kodlamalarda benzerliğin fazla olduğu görülmüştür. Yine araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için ses kayıtları dinlenerek verilerle uyumu incelenmiştir. Bu anlamda araştırmanın güvenilir olduğu söylenebilir.

Araştırmanın verileri görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Araştırma verileri toplanırken katılımcılar belirlenmiş ve katılımcılara görüşmenin içeriği ve ayıracakları zaman belirtilmiştir. Görüşmeyi kabul eden 20 katılımcı ile yüz yüze yapılan görüşmeler ile veriler toplanmış aynı zamanda ses kayıtları alınmıştır. Araştırma verilerini analiz etmek için önce veriler anaqliz için düzenlenmiştir. Daha sonra veriler Atlas:ti programına tabi tutularak kodlamalar gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi ile de bulgular yorumlanarak literatür ile ilişkilendirilme ve karşılaştırmalar yapılmıştır.

Araştırma Etiği

Araştırma etiği kapsamında ilk etapta görüşme formları alanında uzman 2 akademisyene sorularak etik olup olmadıkları sorulmuş ve onayları alınmıştır. Daha sonra makale görüşme formları Ahi Evran Üniversitesi Etik Kuruluna başvurularak araştırma sorularının etik olduğuna dair etik kurul onayı alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma neticesinde elde edilen veriler ile ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmaya Katılanların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde araştırmaya katılan KOBİ çalışanlarının demografik özelliklerine ilişkin tanımlayıcı bulgular sunulmuştur.

Tablo 1
Katılımcıların Özelliklerine İlişkin Bulgular

Katılımcı	Sektör	Personel Sayısı	İhracat Durumu	Kuruluş Tarihi
K1	Otomasyon	18	Hayır	2014 (6 Yıl)
K2	Enerji	60	Evet	1987 (33 Yıl)
K3	Petrol İstasyonu	11	Hayır	2009 (11 Yıl)
K4	Lastik Bayiliği	10	Hayır	1998 (22 Yıl)
K5	Tarım	15	Hayır	2011 (9 Yıl)
K6	Tarım	20	Evet	2001 (19 Yıl)
K7	Halı, Mobilya	20	Hayır	2003 (17 Yıl)
K8	Tarım	17	Hayır	1992 (28 Yıl)
K9	Petro- Kimya	100	Hayır	1995 (25 Yıl)
K10	Tekstil	135	Evet	1993 (27 Yıl)
K11	Gıda	118	Hayır	2005 (15 Yıl)
K12	Yemek	10	Hayır	2016 (4 Yıl)
K13	İnşaat	17	Hayır	1998 (22 Yıl)
K14	Gıda Temizlik	60	Hayır	2010 (10 Yıl)
K15	Organizasyon	36	Hayır	2017 (3 Yıl)
K16	Kömür	10	Hayır	2000 (20 Yıl)
K17	Gıda ve Hayvancılık	349	Evet	1969 (51 Yıl)
K18	Tekstil	25	Hayır	1995 (25 Yıl)
K19	Makina	150	Hayır	1996 (24 Yıl)
K20	Organizasyon	15	Hayır	2003 (17 Yıl)

Tablo'1'de görüldüğü üzere araştırmanın etik ilkeleri açısından katılımcılara isimleri yerine K1, K2 K20 şeklinde isimler verilmiştir. Katılımcıların çalıştıkları sektörlere bakıldığında çoğu katılımcının farklı bir sektörde faaliyet gösterdiği görülmektedir. Katılımcıların personel sayısı ortalaması 59.8'dir. Katılımcılardan 16 (%80)'i ihracat yapmıyorken, 4 (%20)'si ihracat yapmaktadır. Katılımcıların sektörde bulunma ortalamaları ise 19.4 yıldır.

Katılımcıların Görüşme Sorularına Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde alan araştırması kapsamında katılımcılara yöneltilen sorular ve katılımcıların bu sorulara verdikleri cevaplar ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Soru 1: "Sektörünüze İlişkin Teknolojik Gelişmeler Hakkında Ne Düşünüyorsunuz? Firmanızı Bu Teknolojik Gelişmelerin Neresinde Görüyorsunuz?"

Katılımcıların çoğunluğu soruya, teknolojinin hızla geliştiğini ve imkânları dâhilinde teknolojik gelişmelere ayak uydurduklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca katılımcıların bu soruya yönelik verdikleri cevaplar aşağıda sunulmuştur.

Sektörümüzde teknolojik gelişmeler gelişmiş ülkelerin gerisinde kalmaktadır. Firma olarak üretim programlarında Türkiye’de bulunan en son otomasyon sistemlerini kullanmaktayız (K6).

Sürekli yenilenen bir teknoloji sektörü bu yüzden hızlı değişimler olmakta. Firmamız değişen teknolojik gelişmelere en üst seviyede ayak uydurmaktadır (K7).

Sektördeki teknolojik gelişmeleri takip ediyoruz. Mevcut durumumuzu iyi görüyoruz (K20).

Soru 2: “Rakipleriniz Bu Teknolojik Gelişmenin Neresinde? Onların Teknolojik Gelişmelerini Nasıl Görüyorsunuz? Rakiplerinizle Firmanızın Teknoloji Düzeylerini Karşılaştırır mısınız?”



Şekil 1. Katılımcıların Rakipleri İle Kendi Firmalarının Teknoloji Düzeylerinin Karşılaştırmasına Yönelik Verilen Cevaplar

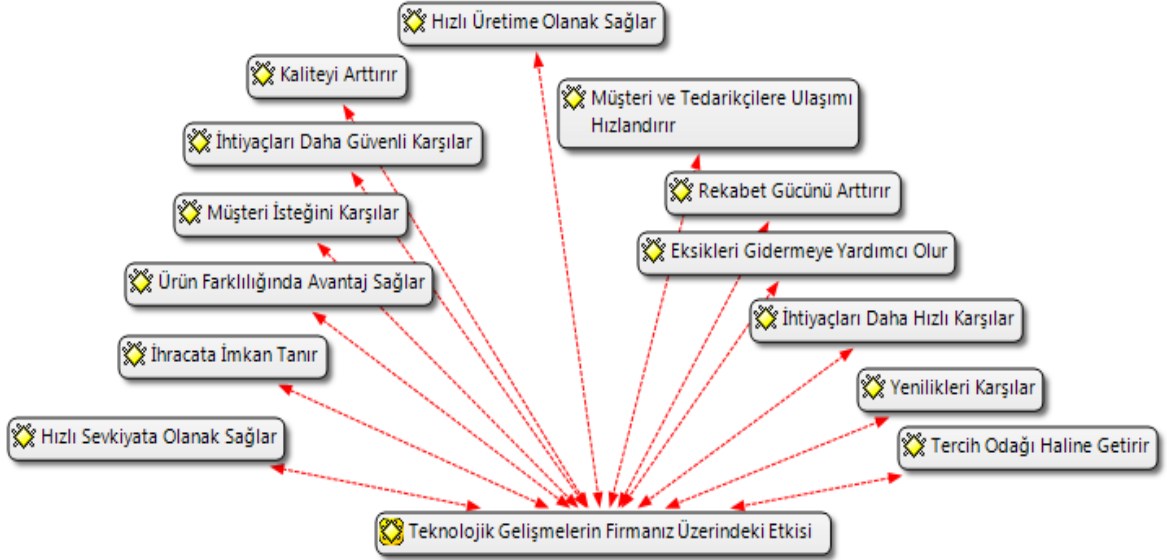
Katılımcılardan 5 kişi (K3,K4,K10,K12,K13) kendi firmasını rakiplerinden üstün görüyorken, 2 Kişi (K17, K20) kendi firmasını rakiplerinden zayıf görmektedir. 11 kişi (K1,K2,K6,K7,K8,K9,K11,K14,K15,K18,K19) bu konuda rakipleri ile kendi firmalarının başa baş gittiklerini söylemektedir. 2 kişi (K5,K16) ise teknolojik gelişmelerin dışında olduklarını ve bu konudan çok fazla etkilenmediklerini ileri sürmektedir.

Rakipleri takip etme konusunda zayıf olduğumuzu düşünüyorum. Fakat zaman zaman internet üzerinden yaptığımız satışlarla rakiplerimize yaklaşıyoruz (K1).

Şuan da opet firmasının bayiliğini sürdürmekteyiz. Bundan dolayı rakiplerimizden teknolojik olarak daha üstün ve yenilik takipçisiyiz. Rakiplerimizin önündeyiz(K3).

Firmamızın piyasa hâkimiyetinin yüksek olmasından ötürü rakiplerden öndeyiz (K13).

Soru 3: “Sizce Teknolojik Gelişmeler Rekabet Gücü ve Eğer İhracat Yapıyorsanız Bunun Üzerinde Etkili Midir? Sizin Firmanız Üzerindeki Etkisini Anlatır Mısınız?”



Şekil 2. Teknolojik Gelişmelerin Firmaların Üzerindeki Etkisine Yönelik Verilen Cevaplar

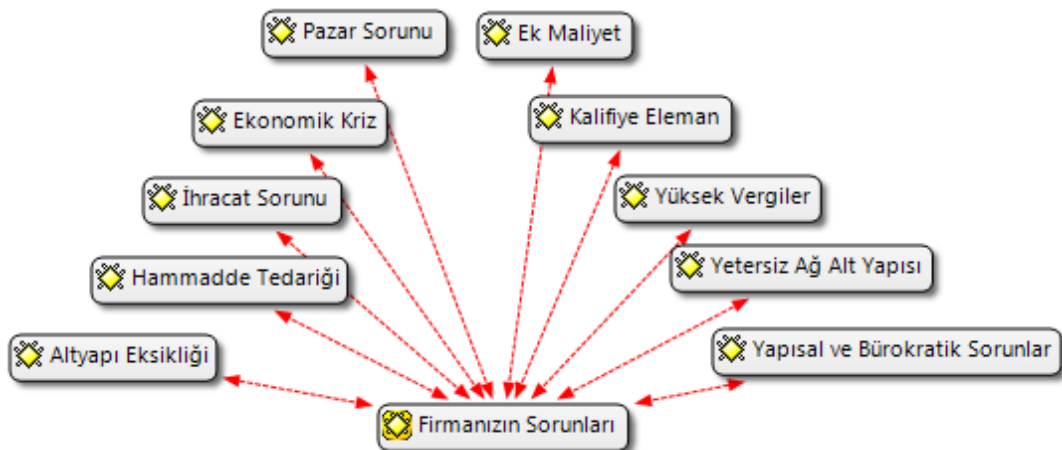
Katılımcıların verdiği cevaplara göre teknolojik gelişmelerin hızlı sevkiyata olanak sağladığı, ihracata imkân tanıdığı, ürün farklılığında avantaj sağladığı, müşteri isteğini karşıladığı, kaliteyi arttırdığı, hızlı üretime olanak sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tabiki etkisi vardır. Hızlı üretim eşittir hızlı sevkiyat demektir. Buda rekabet gücünü artırır. Firmamız olarak sipariş, üretim ve sevkiyat sürecinde son teknolojiler sayesinde çok kısa sürede işlem yapılmaktadır (K6).

Rekabet olmadan sektörel gelişme olmaz. Hızlı ve seri bir üretim için teknoloji şart. Kullandığımız teknoloji ile üretim ve verimliliğimizin arttığını söyleyebiliriz (K14).

Teknolojik gelişmelerin rekabeti kızıştırdığını ve birçok etkisi olduğunu düşünüyorum. Müşteriyle olan ilişkimizi daha kolay sağlıyor. Yaptığımız yenilikleri daha rahat bir şekilde sunmamıza yardımcı oluyor (K15).

Soru 4: “Firmanızın İçinde Bulunduğu Sorunlardan Bahseder Misiniz? Teknolojik Gelişim Sizin Sorunlarınız Arasında Nerede?”



Şekil 3. Katılımcıların Firmalarının Sorunlarına Yönelik Verilen Cevaplar

Katılımcıların verdikleri cevaplara bakıldığında alt yapı eksikliği, hammadde tedariki, ihracat ve pazar sorunu, ekonomik kriz, ek maliyetler, yapısal ve bürokratik sorunlar, yüksek vergiler, kalifiye eleman yetersizliği gibi sorunların teknolojik gelişim sorununun önüne geçtiği görülmektedir.

Dünyada ve Türkiye’de yaşanan ekonomik kriz en önemli sorunlarımızdan birsidir. İşe uygun personelin bulunması konusunda sıkıntı çekmekteyiz. Teknolojik sorunlar daha sonra gelmekte (K1).

Firmamız nitelikli personel bulmakta sıkıntı çekiyor. Ülkemiz bu konuda yeni adımlar atıyor. Ayrıca altyapı noktasında da eksiklikler bulunmaktadır (K2).

Personellerin yeterince işlerine sahip çıkmaması ve iyi çalışan insan sayısının az olması (K5).

Teknolojik gelişmeler çok iyi kullanmadığımız için ihracatta zorluklar yaşıyoruz (K17).

Sektörde rekabet ön planda, yapısal ve bürokratik sorunlarla karşılaşıyoruz (K18).

Soru 5: “Firmanızın Çalışma Alanlarındaki Yeni Teknolojiler Hakkında Neler Biliyorsunuz? Siz Firma Olarak Bu Teknolojilerden Hangilerine Sahipsiniz?”

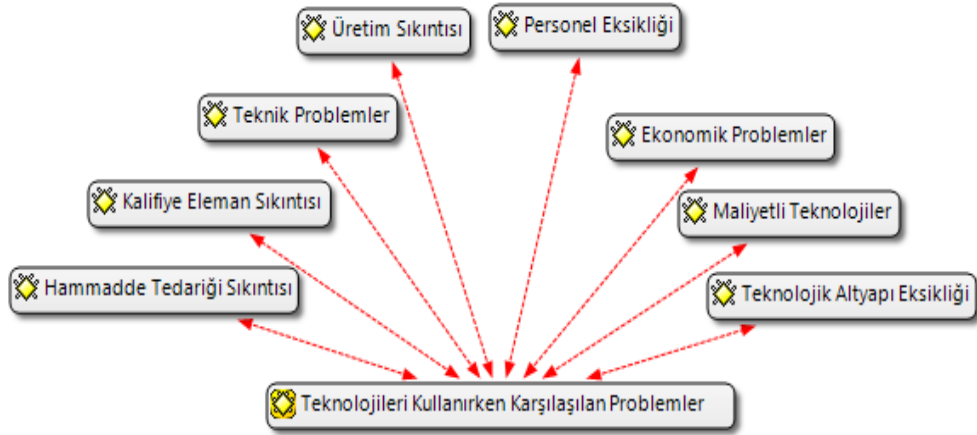
Katılımcılar genellikle birbirlerinden farklı sektörlerde hizmet verdikleri için sahip oldukları teknolojiler hakkında da çeşitli cevaplar vermişlerdir. Katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplar aşağıda sunulmuştur.

Firmamız yeni teknolojilere enerji noktasından ihtiyaç duymaktadır. Yeni teknoloji birçok fırsatı sunmakta ve bu fırsatı rekabete yansıtmakta kararlılık gösteriyoruz (K2).

Takip ediyoruz. Teknolojik gelişmelerin uygulandığı ürünleri piyasaya sokuyoruz (K13).

Çalışma alanındaki teknolojinin kullanımı üretim sürecinde daha yaygındır (K14).

Soru 6: “Bu Teknolojileri Kullanırken Yaşadığınız Herhangi Bir Problem Var Mı? Ekonomik Problemler Bunun İçerisinde Mi?”



Şekil 4. Katılımcıların Teknolojiyi Kullanırken Karşılaştığı Problemlere Yönelik Verilen Cevaplar

Katılımcıların hammadde tedariki, kalifiye eleman sıkıntısı, teknik problemler, üretim sıkıntısı, personel eksikliği, ekonomik problemler, maliyetli teknoloji ve teknolojik altyapı eksikliği gibi problemlerle karşılaştıkları görülmüştür. Ayrıca katılımcıların çoğu karşılaştıkları sıkıntıların içerisinde ekonomik problemleri de eklemişlerdir.

Zaman zaman problemler yaşamaktayız. Bu konuyla ilgili yaşadığımız en önemli problem ekonomiktir. Son zamanlarda yaşanan krizin etkisiyle doların artması bu teknolojilere sahip olmamızın önündeki en büyük sorun (K1).

Genellikle yetişmiş eleman konusunda sıkıntı yaşıyoruz. Ekonomik problem çok yaşamıyoruz ama yaptığımız yatırıma gerek var mı onu tam kestiremiyoruz (K10).

Ekonomik problem en önemli husus zaten. Teknoloji ürünlerin maliyeti ve vergileri yüksek. Bunların bakımı da maliyetli, bu konuda kalifiye işçi çalıştırmak zorundayız (K11).

Soru 7: “Teknoloji Kullanımının Teşvik Edilmesi ile İlgili Verilen Teşvikler ile İlgili Neler Biliyorsunuz? Bu Teşvikleri Takip Ediyor Musunuz, Kullanıyor Musunuz?”



Şekil 5. Teknoloji Kullanımının Teşvik Edilmesine Yönelik Verilen Cevaplar

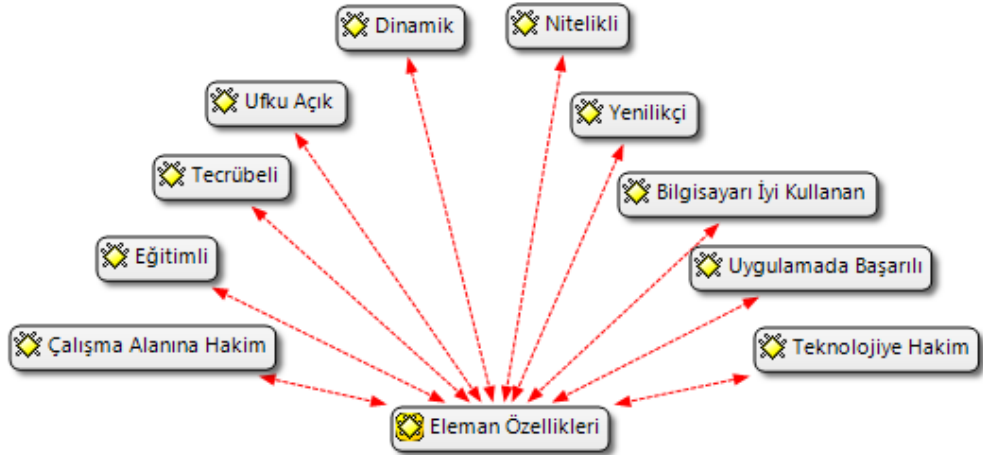
Katılımcıların bir kısmı teşviklerden haberdar olduklarını söylemiştir, teşviklerden haberdar olan katılımcıların bazıları teşviklerden faydalandıklarını dile getirirken bazıları ise faydalanmadıklarını söylemiştir. Ayrıca katılımcıların bir kısmı teşviklerden haberdar olmadıklarını ve hatta bu konu hakkında hiçbir bilgisinin olmadığını ifade etmiştir.

Teknolojinin kullanımının teşvik edilmesi noktasında Ar-Ge çalışmaları kapsamında TÜBİTAK ile görüşmelerimiz devam ediyor (K2).

Ülkemizde maalesef teknolojik gelişmelerde çok fazla bir destek yok. Bu yüzden yararlanamıyoruz ve takipte edemiyoruz (K3).

Teşvikleri biliyoruz. Fakat makine grubuna hitap ettiği için bizim alanımıza girmiyor (K5).

Soru 8: “Teknolojik Cihazları Kullanabilmek İçin Hangi Özellikte Elemanlara İhtiyaç Vardır? Bu Elemanları Bulma Konusunda Yani Kalifiye Eleman Konusunda Sıkıntı Yaşıyor Musunuz?”



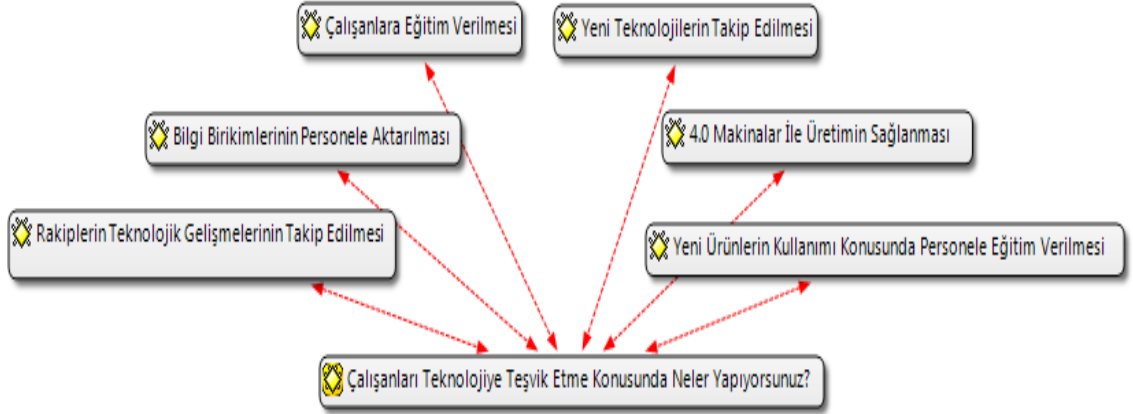
Şekil 6. Teknolojik Cihazları Kullanabilmek İçin Hangi Özelliklere Sahip Elemanlara İhtiyaç Olduğuna Yönelik Verilen Cevaplar

Katılımcıların çoğunluğu kalifiye eleman konusunda sıkıntı yaşadığını belirtmiştir. Ayrıca teknolojik cihazları kullanabilmek için çalışma alanına hâkim, eğitilmiş, tecrübeli, ufku açık, dinamik, nitelikli, yenilikçi, bilgisayarı iyi kullanabilen, teknolojiye hâkim, sadece teoride değil aynı zamanda uygulamada da başarılı olabilen elemanlara ihtiyaç olduğunu vurgulamışlardır.

Nitelikli ve ufku açık elemana gereksinim duyulmaktadır. Eğitim noktasında yeni düzenlemeleri takip ederek ihtiyaç duyduğumuz personeli temin etme noktasında çalışıyoruz (K2).

Kıdemli personel ve teknolojiyi iyi takip eden, kullanan elemanlara ihtiyaç duyuyoruz. Ama bu konuda yeterli eleman bulamadığımız için kendi imkanlarımızla kurslara gönderiyoruz (K17).

Soru 9: “Üst Yönetimin Teknoloji Kullanımı Konusunda Çabaları Hakkında Ne Düşünüyorsunuz? Çalışanları Teknolojiye Teşvik Etme Konusunda Neler Yapılıyor?”



Şekil 7. Katılımcıların Çalışanları Teknolojiye Teşvik Etme Konusunda Neler Yapılıyor? Sorusuna Yönelik Verdikleri Cevaplar

Katılımcılar bu konuda rakip firmaların teknolojik gelişmelerinin takip edilmesi, bilgi birikimlerinin personele aktarılması, çalışanlara eğitim verilmesi, yeni teknolojilerin takip edilmesi, 4.0 makinalar ile üretim yapılması ve yeni ürünlerin kullanımı konusunda personellere eğitimlerin verilmesi ile çalışanları teşvik ettiklerini ifade etmişlerdir.

Yönetim teknoloji kullanımı noktasında bilgisini personele aktarıyor. Gerekli katılım sağlanıyor (K2).

Üst teknolojide hala değiliz. Çalışanların yetersizliği nedeniyle sorunlar oluşuyor. Fakat ileride personel olmadan müşterinin kendi yakıtını kendisi alabileceği sistemler gelecek (K3).

İşimizin parçası olarak yeni aletler, makinalar aldığımızda bunların kullanımı konusunda çalışanlara eğitim verilmektedir (K18).

Soru 10: “Ar-Ge Birimi Hakkında Ne Düşünüyorsunuz? Yönetim Ar-Ge Konusunda Ne Düşünüyor? Ar-Ge İçin Bütçe Ayırıyor Musunuz?”



Şekil 8. Katılımcıların Ar-Ge Birimi Hakkında Düşüncelerine Yönelik Verilen Cevaplar

Katılımcıların 12'si Ar-Ge birimleri olmadığını Ar-Ge ile ilgili bir çalışmaları olmadığını ifade ederken, 8'i işletmelerinde Ar-Ge birimi olduğunu veya Ar-Ge ile ilgili çalışmalar yürüttüklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılar Ar-Ge'nin müşteri ihtiyaçlarını karşılamaya yardımcı olduğunu, iyileştirmeye, çağdaşlaşmaya olanak sağladığını, rekabet ortamında avantaj ve karlılık sağladığını, gelişmeye yardımcı olduğunu, yeni teknolojileri ortaya çıkardığını dile getirmişlerdir.

Firmamız için Ar-Ge olmazsa olmazdır. Çünkü Ar-Ge yeni teknolojileri bulmada önemli (K2). Bayiliklerini yapmış olduğumuz firmaların Ar-Ge çalışmalarından yararlanıyoruz. Ar-Ge nin öneminin ne kadar büyük olduğunun hepimiz farkındayız. Karlılık, getiri ve müşteri memnuniyeti sağlamaktadır (K4).

Ar-Ge önemli. Bunun için çalışan arkadaşlarımız var. Ar-Ge diye bir bölümümüz yok. Genellikle ürünlerimizi nasıl geliştiririz, özelliklerini iyileştiririz. Bununla ilgili çalışıyorlar. Bunun için ekstra bir bütçe ayırmıyoruz (K10).

Soru 11: “Üst Yönetim Gelecek İlgili Ne Gibi Stratejik Planlamalar Yapıyor? Bu Planlar İçerisinde Teknolojik Gelişmelerin Yeri Hakkında Neler Düşünüyorsunuz?”



Şekil 9. Üst Yönetimin Gelecek ile İlgili Yaptığı Stratejik Planlamalara Yönelik Verilen Cevaplar

Katılımcıların verdiği cevaplar doğrultusunda üst yönetimin gelecek ile ilgili ürün çeşitliliğini arttırmak, yurt dışı pazar payını genişletmek, seri üretim yapmak, büyüme, ihracat yapmak, pazar payını arttırmak, istikrarını korumak ve teknolojiyi geliştirmek gibi stratejik planlamaları olduğu görülmektedir.

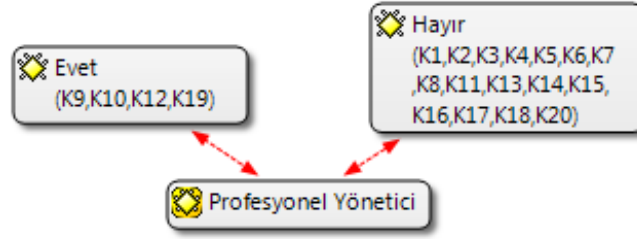
Her üst yönetimin yaptığı gibi şirketimizde stratejik planlama yapmaktayız. Teknolojik gelişmeler önceliklerimiz arasında bulunmakta (K1).

Üst yönetim gelecekle ilgili stratejik planlama yapıyor. Teknolojik gelişmelerin alt yapısı ile ilgili çalışmalar sürmektedir (K2).

Soru 12: “İşletmenizin Hukuki Yapısı Nedir? İşletmeniz Aile İşletmesi Mi? Kararları Kimler Alıyor? Profesyonel Yöneticiniz Var Mı?”



Şekil 10. Katılımcıların “İşletmeniz Aile İşletmesi Mi?” Sorusuna Yönelik Verdikleri Cevaplar



Şekil 11. Katılımcıların “Profesyonel Yöneticiniz Var Mı?” Sorusuna Verdikleri Cevaplar

Katılımcı işletmelerin 7’sinin aile işletmesi olmadığı, 13’ünün ise aile işletmesi olduğu görülmektedir. Ayrıca bu işletmelerin 4’ü profesyonel yöneticiye sahiptir.

Aile işletmesi değiliz. Karar alınması üst yöneticiler tarafından yapılmakta. Yöneticilerimiz profesyonel değiller fakat iş konusunda iyiler (K1).

İşletmemiz aile şirkettir. Ve kurumsal bir yapıdadır. Görev yerleri farklı olan aile bireyleri ve yöneticilerin kararına saygı vardır (K4).

Aile işletmesi. Kararları aile üyeler veriyor. Profesyonel yöneticimiz var. O genelde işyerinin düzeni ve çalışanlar ile ilgileniyor. İşletmede kararlar aile bireyleri tarafında alınıyor (K9).

Soru 13: “Dış Kaynaklardan Faydalaniyor Musunuz? Örneğin Başka Firmalardan Teknoloji Transferi Yapıyor Musunuz? Teknolojik İşlerinizi Diğer Firmalara Yaptırıyor Musunuz?”



Şekil 12. Katılımcıların “Dış Kaynaklardan Faydalaniyor Musunuz?” Sorusuna Yönelik Verdikleri Cevaplar

Katılımcılardan 13 kişi dış kaynaklardan yararlandıklarını söylemişlerdir.

Bazen kullandığımız programlarla ilgili dış kaynaklardan destek alıyoruz (K1).

Dış kaynaklardan faydalaniyoruz. Karşılıklı teknoloji transferi noktasında çalışmalarımız bulunuyor. Bu sayede rekabet gücümüz arıyor (K2).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Ülke ekonomileri için önemli bir yere sahip olan KOBİ’ler üretime ve istihdama sağladıkları katkılar nedeniyle desteklenmekte ve sayılarının artması istenmektedir. Endüstri 4.0 dediğimiz dördüncü sanayi devrimi döneminde teknolojinin hızla gelişmesi, KOBİ’lerin teknolojiyi takip etmesini kaçınılmaz hale getirmiştir. Bu nedenle KOBİ’lerin teknoloji kullanımının araştırılması önemli görülmüştür. Bu çalışmada, KOBİ’lerin teknoloji kullanımı konusunda yaşadıkları iktisadi ve yönetsel sorunların ortaya konulması amaçlanmıştır. Yapılan araştırma neticesinde KOBİ’lerin mevcut durumu ortaya konularak, çözüm önerileri sunulmaya çalışılmıştır.

Araştırma neticesinde, KOBİ’lerin çoğunluğunun teknolojinin hızla geliştiğini ve imkânları dâhilinde teknolojik gelişmelere ayak uydurduklarını dile getirdikleri görülmüştür. KOBİ’ler rakipleri ile kendilerini teknoloji konusunda kıyasladıklarında ise, bir kısmı kendi firmasını rakiplerinden üstün görüyorken büyük bir kısmı bu konuda rakipleri ile kendi firmalarının başa baş gittiklerini belirtmişlerdir. KOBİ’ler teknolojik gelişmelerin; hızlı sevkiate olanak sağladığı, ihracata imkân tanıdığı, ürün farklılığında avantaj sağladığı, müşteri isteğini karşıladığı, ihtiyaçları daha güvenli ve

hızlı bir şekilde karşıladığı, kaliteyi arttırdığı, hızlı üretime olanak sağladığı, müşterilere ve tedarikçilere ulaşımı hızlandırdığı, rekabet gücünü arttırdığını ifade etmişlerdir.

KOBİ'ler araştırma sonucunda, teknolojik sorunlarını diğer sorunları ile karşılaştırdıklarında ise, alt yapı eksikliği, hammadde tedariki, ihracat ve pazar sorunu, ekonomik kriz, ek maliyetler, yapısal ve bürokratik sorunlar, yüksek vergiler, yetersiz alt yapı ağı ve kalifiye eleman yetersizliği gibi sorunların teknolojik gelişim sorununun önüne geçtiği görülmektedir. KOBİ'lerin teknolojileri kullanırken yaşadıkları problemlerin ise; hammadde tedariki, kalifiye eleman sıkıntısı, teknik problemler, üretim sıkıntısı, personel eksikliği, ekonomik problemler, maliyetli teknoloji ve teknolojik altyapı eksikliği gibi problemlerle karşılaştıkları görülmüştür. Ayrıca katılımcıların çoğu karşılaştıkları sıkıntıların içerisine ekonomik problemleri de eklemişlerdir. KOBİ'lerin bir kısmının teşviklerden haberdar oldukları, teşviklerden haberdar olan katılımcıların bazılarının teşviklerden faydalandıkları görülmüştür. Ayrıca katılımcıların bir kısmı teşviklerden haberdar olmadıklarını ve hatta bu konu hakkında hiçbir bilgisinin olmadığını ifade etmiştir. Yine araştırma bulgularına göre: KOBİ'lerin çoğunluğunun kalifiye eleman konusunda sıkıntı yaşadıkları, teknolojiye hâkim, sadece teoride değil aynı zamanda uygulamada da başarılı olabilen elemanlara ihtiyaç olduğunu vurgulamışlardır. Gökalp, Ada ve Demirhan (2006) yaptıkları çalışmada bizim bulgularımıza paralel olarak, işletmelerin bilgi teknolojilerini kullanmalarının maliyetleri artırdığını, bilgi teknolojileri yatırımlarının maliyetinin yüksekliğini ve nitelikli personel eksikliğini tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Gedik (2017) yaptığı çalışmada, bizim çalışmamızı destekler şekilde nitelikli eleman, teknik bilgi eksikliği, devlet desteğinin yetersiz olması konularını tespit etmiş bizim çalışmamızdan farklı olarak sanal ortamdaki güvenlik sorunu, tanıtım ve bilgilendirme eksikliği gibi sıkıntıların olduğu bulunmuştur. Avşar vd. (2018) ise çalışmalarında, araştırmamızla paralel olarak nitelikli personel sıkıntısının yaşandığını, işletmelerin bir kısmının rekabette teknolojilerini yeterli görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın bir diğer sonucu ise, katılımcılar üst yönetimin, rakip firmaların teknolojik gelişmelerinin takip edilmesi, bilgi birikimlerinin personele aktarılması, çalışanlara eğitim verilmesi, yeni teknolojilerin takip edilmesi, 4.0 makinalar ile üretim yapılması ve yeni ürünlerin kullanımı konusunda personellere eğitimlerin verilmesi ile çalışanları teşvik ettiklerini ifade etmişlerdir. Yine araştırmaya dahil olan çoğu KOBİ'nin Ar-Ge biriminin olmadığı, olan firmaların ise, Ar-Ge'nin müşteri ihtiyaçlarını karşılamaya yardımcı olduğunu, yeni teknolojileri ortaya çıkardığını ve müşteri memnuniyetinde artış sağladığını dile getirmişlerdir. Üst yönetimin gelecekle ilgili ne gibi stratejik planlamaları olduğu sorusu neticesinde, üst yönetimin gelecek ile ilgili ürün çeşitliliğini arttırmak, yurt dışı pazar payını genişletmek, seri üretim yapmak, büyümek, ihracat yapmak, pazar payını arttırmak, istikrarını korumak ve teknolojiyi geliştirmek gibi stratejik planlamalarının olduğu görülmektedir. Avşar, Erkek ve Erkek (2018) ise çalışmalarında, işletmelerin çoğunluğunun Ar-Ge ve inovasyon teşviklerini yetersiz bulduğunu, Varol ve Kaygısız (2018) ise bizim çalışmamızdan farklı olarak işletmelerin, çalışan sayısı ve faaliyet süreleri arttıkça teknoloji kullanım oranlarında ve inovatif çalışmalar gerçekleştirme kapasitelerinin arttığını, üretimde yeni malzeme kullanımından kaçındıklarını tespit etmişlerdir. Marques, Acosta ve Merigo (2015) yaptıkları çalışmada, teknolojinin KOBİ'lerde web bilgi alışverişinde etkili olmadığı, bilgi teknolojisini bilen personelin olmasının internet teknolojilerinde önemli olduğu ve insan kaynaklarının önemli olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Mittal, Khan, Romero ve Wuest (2018) çalışmalarında, yeni teknolojilerin ve örgüt kültürünün oluşturulmasının daha fazla kaynak gerektirebileceğini ve zaman alabileceğini, endüstri 4.0 bağlamında KOBİ'lerin teknolojik gelişmeler için bir danışmana ihtiyaç duyabileceğini ve KOBİ'lerin yönetsel açıdan vizyon sahibi yöneticiler yardımıyla başarılı olacağı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bu sonuçlar doğrultusunda araştırmaya katılan KOBİ'lerin, teknolojinin önemini bildikleri ve kendilerine avantaj sağlayacağını farkında oldukları görülmüştür. Buna rağmen teknolojiyi elde etme konusunda ekonomik koşullarda sıkıntı yaşadıkları, kalifiye eleman bulmakta zorlandıkları görülmüştür. Verilen teşvikler konusunda KOBİ'lerin büyük çoğunluğunun eksik bilgiye sahip olduğu yada haberdar olmadığı görülmüştür. KOBİ'ler de üst yönetimin teknolojinin önemini bilincinde olduğu bu konuda çalışanları eğitmeye çalıştığı ama çoğu işletmenin Ar-Ge biriminin olmadığı görülmüştür. Yine araştırma sonuçlarına göre çoğu işletmenin aile işletmesi olduğu ve profesyonel yöneticisinin olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmanın sadece Kırşehir ilinde faaliyet gösteren KOBİ'leri kapsamı araştırmanın bir sınırlılığı olarak söylenilebilir. Ayrıca araştırmaya katılan işletmelerin sayısı ve faaliyet gösterdiği sektörlerde araştırmanın bir sınırlılığı olarak görülmektedir. Araştırma neticesinde KOBİ'lere;

- Teknolojiyi elde etmek ihtiyaç duyulan finansal kaynağı artırmaya çalışmaları,
- Kalifiye eleman problemlerini çözmek için üniversiteler ve diğer meslek örgütleriyle işbirliği yapmaları, teşvikler konusunda gerekli bilgiyi elde edebilmek için iyi araştırma yapmaları,
- Ar-Ge birimlerinin oluşturulmasının önemini bilmesi ve en kısa zamanda Ar-ge birimlerinin kurulması,
- Yönetim kademesinde profesyonel yöneticilere yer verilmesi
- Özellikle Endüstri 4.0 kapsamındaki gelişmeleri takip ederek teknolojik gelişmelerin önemini dikkate alınması ve yönetimin bu hususta hassas olması önerilmektedir.

Bu araştırma ile KOBİ'lerin teknoloji konusunda yaşadıkları iktisadi ve yönetsel problemler tespit edilmeye çalışılmıştır. Bundan sonraki çalışmalarda ekonomiler için önemi çok büyük olan KOBİ'lerin başka bölgelerde teknoloji konusundaki problemleri araştırmacılar tarafından incelenebilir. KOBİ'lerin yaşadığı diğer problemler; kalifiye iş gücü, Ar-Ge, teşviklerden haberdar olma ve kullanımı, profesyonel yönetilip yönetilemedikleri gibi konularında araştırma konusu yapılabileceği araştırmacılara önerilir.

Bu çalışmada, ülke ekonomilerinin lokomotifi niteliğindeki KOBİ'lerin günümüzde teknolojiyi elde etme konusundaki iktisadi ve yönetsel durumları ortaya konularak ilgili literatüre katkı sağlamak amaçlanmıştır. KOBİ'lere problemlerinin çözümü konusunda öneriler sunulmuştur.

Yazarların Katkı Oranı

Çalışma tek yazarlı olduğu için yazarın katkı oranı %100'dür.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması oluşturacak bir husus yoktur.

Kaynaklar

- Adjouman, D. (2014). Factors influencing SMEs in adoption and use of technology in cote d'Ivoire diabate. *International Journal of Business and Management*, 9(8), 182.
- Agwu, O. M. (2014). Issues, challenges and prospects of Small and Medium Scale Enterprises (SMEs) in Port-Harcourt City, Nigeria. *European Journal of Sustainable Development*, 3(1), 101-114.
- Akdede, S. H. ve Turan, A. H. (2008). Bilişim sistemlerinin KOBİ'lerin performansına etkileri: Kaynak Temelli Yaklaşım ile Denizli ilinde ampirik bir uygulama. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 63(4), 6-8.
- Akderujjaman, S. M. (2010). Problems and prospects of SMEs loan management: A study on Mercantile Bank Limited. *Journal of Business and Technology*, 5(2), 38- 52.
- Altay, H. ve İlban, M. O. (2007). Balıkesir Organize Sanayi Bölgesi KOBİ yöneticilerinin organizasyon algıları üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 112.
- Apan, M. ve İslamoğlu, M. (2014). KOBİ'lerde finans yönetimi. *International Journal and Science Culture and Sport*, 2(1), 208- 218.

- Avşar, B., Erkek, S. ve Erkek, A. (2018). 2005-2015 Yılları arasında Türkiye’de uygulanan Ar-Ge ve inovasyon politikalarının KOBİ’ler üzerindeki etkisi: Konya tarım alet ve makineleri imalat sektörü örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 21(1), 1-17.
- Aydoğan, E. ve Altuğ, M. (2006). Küçük ve Orta Ölçekli İşletmelerin (KOBİ) rekabet gücünün arttırılmasında ileri yönetim teknolojilerinin rolü: Makine ve imalat sektörüne yönelik bir uygulama. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 87-110.
- Aydoğan, E. ve Semiz, S. (2004). İşletmelerde teknoloji yönetimi bağlamında ileri üretim teknolojileri ve otomotiv sektöründe bir uygulama. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 116.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. New York: Sage Publications.
- Çetin, H. C. (2007). *Türkiye’de küçük ve orta ölçekli işletmelerin finansman sorunları ve bu sorunlara yönelik politikalar (Kredi Politikaları)*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İktisat Anabilim Dalı, İstanbul.
- Eğmir, T. R. ve Hazman, G. G. (2017). KOBİ’lere sağlanan teşvikler ve KOBİ’lerin vergi algısı ilişkisi: Afyonkarahisar örneği. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(2), 225-246.
- Gedik, H. (2017). Konya Organize Sanayi Bölgesi’ndeki KOBİ’lerin e-pazarlama uygulamaları. *Kırklareli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(5), 129-149.
- Gökalp, F., Ada, E. ve Demirhan, D. (2006). Gelişen bilgi teknolojilerinin KOBİ’lere etkisi. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(2), 117-136.
- Göker, A. (2001). *KOBİ’ler ve teknoloji sorunu*. www.inovasyon.org/images/makaleler/cbt/AYK.15.11.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Gürler, İ. ve Güler, E. (2009). Üretim süreçlerinde kullanılan teknoloji için seçim kriterleri ve süreçlerin yeniden yapılandırılmasında simülasyon uygulaması. *Ege Akademik Bakış*, 9(2), 623-635.
- Kaygın, C. Y. ve İkinci, A. (2019). Küçük ve Orta Büyüklükteki İşletmelerin finansal sorunlarına işletme sahiplerinin bakış açısı: Kars ili örneği. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 1759.
- Küçük ve Orta Büyüklükteki İşletmelerde Stratejisi Eylem Planı. (2015). *Küçük ve orta büyüklükteki işletmelerde stratejisi eylem planı*. <https://www.kosgeb.gov.tr/adresinden> 17.11.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Kutlu, A. H. ve Demirci, N. S. (2007, 7-8 Aralık). *KOBİ’lerin finansal sorunları ve çözüm önerileri*. KOBİ’ler ve Verimlilik Kongresi, İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul. <https://www.researchgate.net/profile/NsavasDemirci/> adresinden 15.10 2020 tarihinde erişilmiştir.
- Marquez, D. P., Acosta, P. S. and Merigo, J. M. (2015). Analyzing the effects of technological, organizational and competition factors on Web knowledge exchange in SMEs. *Telematics and Informatics*, 32(2015), 23-32.

- Mittal, S., Khan, M. A., Romero, D. and Wuest, T. (2018). A critical review of smart manufacturing & Industry 4.0 maturity models: Implications for small and medium-sized enterprises (SMEs). *Journal of Manufacturing Systems*, 49, 194–214.
- Özdemir, H. M. (2010). *Küçük ve Orta Ölçekli İşletmelerde teknoloji yönetimi ve ileri üretim teknolojileri kullanımı: Makine imalat sektöründe bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özgener, Ş. (2003). Büyüme sürecindeki KOBİ'lerin yönetim ve organizasyon sorunları: Nevşehir UN Sanayii Örneği. *Erciyes Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Dergisi*, 20,137-161.
- Öztürk, O. (2019). *Firmalar için stratejik bir seçenek olarak bağımlılık: Kaynak Bağımlılığı Kuramına bir katkı*. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, İşletme Enstitüsü, Sakarya.
- Pfeffer, J. and Salancik, G. R. (2003). *The external control of organizations: A resource dependence perspective*. California: Tanford Business Press.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data: Methods for analysing talk, text and interaction*. London: SAGE Publication.
- Şahin, D. B. ve Özüdoğru, H. (2019). KOBİ'lerde üretim pazarlama sorunları: Ostim Örneği. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 54(1), 320-333.
- Şenel, A. ve Gençoğlu, S. (2003). Küreselleşen dünyada teknoloji eğitimi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(12), 45-65.
- Tekin, M., Güleş, H. K. ve Ögüt, A. (2003). *Değişim çağında teknoloji yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Turan, A. H. (2007). *Kaynak Temelli Yaklaşım bağlamında bilişim sistemlerinin KOBİ'lerin performansına etkileri: Denizli ilinde ampirik bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Ana Bilim Dalı, Aydın.
- Türkan, Y. (2011). *KOBİ'lerin finansman sorunları bu sorunların çözümünde KOBİ borsaları ve bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Ülgen, H. ve Mirze, S. K. (2010). *İşletmelerde stratejik yönetim*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Varol, A. ve Kaygısız, E. G. (2018). KOBİ'lerde teknoloji kullanımı: Giresun ili örneği. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), 535-552.
- Yelkikalan, N. ve Ener, M. (2001, 18-21 Ekim). *KOBİ'lerin Avrupa Birliğine entegrasyon sürecinde karşılaştıkları teknolojik sorunlar*. I. Orta Anadolu Kongresi, Nevşehir. <https://core.ac.uk/download/pdf/47254379.pdf>, adresinden 11.10.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

In today's economic environment, it is very difficult for businesses to survive and compete with the effect of free market economy and globalization. Apart from the economies of the country, most of the enterprises are trying to become multinational and dominate the world market. In addition to large enterprises in developed countries, Small and Medium Sized Enterprises (SMEs) are also the locomotive of the economy. Among the developing countries, SMEs are very important economically and are constantly supported and their numbers are aimed to be increased, especially due to their contribution to employment, production and the country's economy.

SMEs, which are of great importance for the economies of the country and constitute the most enterprises in number, have to follow the developing technology and provide a sustainable competitive advantage. In order for the technological infrastructure to be planned and put into practice, the management must have the necessary knowledge and skills in this regard. Therefore, if the managers are professional or receive the necessary training, managerial problems will be reduced. In the economic sense, it is not easy for SMEs to reach the financial resources they need and solve the economic problems they face in technology investments as in every field. For this reason, it is important to investigate the managerial and economic problems experienced by SMEs in technology and to offer solutions.

The purpose of this study is to reveal the processes of accessing and using technology by SMEs, to determine whether they are able to follow technological developments by trying to measure the knowledge and experience of managers in technology, and to try to reveal the economic problems they face in obtaining technology. In the research, the study topics were discussed and explained conceptually. Then, using the qualitative research design, various questions were asked to the business managers, and as a result of the answers, various situation determinations were made and it was aimed to offer solutions to the problems encountered. There are many problems faced by SMEs, which have a very important place in the economies of developing countries. The fact that these problems are put forward by the researchers will also shed light on the measures to be taken. The study was deemed important as it is thought to contribute to revealing the problems of SMEs. The aim of the research is to reveal the economic and managerial problems SMEs experience in obtaining the rapidly developing technology today. To offer solutions to the problems of SMEs in the light of the findings obtained. In line with the purpose of this research, the main question it seeks to answer is: "What are the economic and managerial problems SMEs have about using technology? constitute expression.

This research is a case study conducted in order to reveal the economic and managerial problems of SMEs regarding the use of technology and data are collected with a qualitative method. The purpose of the study is to identify the problems of SMEs by collecting detailed and in-depth information about the current problems and situations experienced by SMEs regarding the use of technology, by describing a situation or by revealing themes of the situation (Creswell, 2013). In the research, firstly, the research question form was created in line with the expert opinions. In accordance with the research problem, the questions are questions that reveal the economic and managerial problems faced by enterprises in the use of technology. Research data were collected by interview method. Categories were created by analyzing the data obtained as a result of the research in an appropriate statistical program. Then, content analysis was made in line with the data. Content analysis is one of the commonly used methods among qualitative data analysis types. In content analysis, categories related to the research subject are created (Silverman, 2001), and the results found on the research subject are reported. In the research, research data were collected by reaching 20 SMEs operating in Kırşehir. It is stated that 5 to 20 samples may be sufficient in qualitative studies (Creswell, 2013).

Method

The research data were collected by interview method. While collecting the research data, the participants were determined and the content of the interview and the time to spare were given to the participants. Data were collected through face-to-face interviews with 20 participants who accepted the interview, and voice recordings were taken. In order to analyze the research data, the data were first arranged to be ready for analysis. Then, the data were subjected to the Atlas: ti program and encoded. With the content analysis one of the qualitative research methods, the findings were interpreted and associated with the literature and comparisons were made.

Findings

As a result of the research, it was seen that most of the SMEs stated that technology is developing rapidly and that they keep up with technological developments within their possibilities. When SMEs compare themselves with their competitors in terms of technology, while some consider their company superior to their competitors, most of them stated that their rivals and their companies go hand in hand with this. SMEs of technological developments; It enables fast shipping, enables export, provides advantage in product diversity, meets customer demands, meets needs more safely and quickly, enables rapid production, accelerates access to customers and suppliers, increases competitiveness, helps eliminate deficiencies, They stated that it meets the innovations and makes the business the focus of preference.

Conclusion, Discussion and Recommendations

As a result of the research, when SMEs compare their technological problems with other problems, problems such as lack of infrastructure, raw material supply, export and market problem, economic crisis, additional costs, structural and bureaucratic problems, high taxes, inadequate infrastructure network and inadequacy of qualified personnel. it is seen that the technological development problem has been prevented. The problems SMEs experience while using technologies are; It was observed that they faced problems such as raw material supply, qualified personnel shortage, technical problems, production shortage, lack of personnel, economic problems, costly technology and lack of technological infrastructure. In addition, most of the participants added economic problems to the difficulties they faced. When asked about the information of SMEs on incentives, it was observed that some of them were aware of the incentives and some of the participants who were aware of the incentives benefited from the incentives.

It can be said as a limitation of the research that the research covers only SMEs operating in Kırşehir province. In addition, the number of enterprises participating in the research and the sectors in which they operate is seen as a limitation of the research. As a result of the research, to SMEs;

- Trying to increase the financial resources needed to acquire technology,
- Cooperating with universities and other professional organizations to solve qualified personnel problems, doing good research to obtain the necessary information about incentives,
- Recognizing the importance of establishing R&D units and establishing R&D units as soon as possible,
- Employing professional managers at the management level

In this study, it is aimed to contribute to the related literature by revealing the economic and managerial situations of SMEs, which are the locomotives of the country's economies, in obtaining technology in today's technology age. SMEs have been offered suggestions on the solution of their problems.

Türkiye’de Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Hukuk Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi

Hatice KARA
Gazi Üniversitesi
haticekara@gazi.edu.tr
ORCID ID: 0000-0003-1585-0000

Zafer TANGÜLÜ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
zafertangulu@mu.edu.tr
ORCID ID: 0000-0003-1596-442X

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.834389

Geliş Tarihi: 01.12.2020

Revize Tarihi: 09.03.2021

Kabul Tarihi: 21.03.2021

Atf Bilgisi

Kara, H. ve Tangülü, Z. (2021). Türkiye’de öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 341-359.

ÖZ

Araştırmanın amacı, Türkiye’de öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlık düzeylerini belirlemektir. Araştırma, karma yöntemlerden birisi olan yakınsayan paralel deseni ile oluşturulmuştur. Araştırmanın örneklemini oransız küme örnekleme yolu ile seçilen 2016-2017 Eğitim Öğretim Yılında Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı’nda öğrenim gören 610 3. sınıf öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel boyutunda yer alan çalışma grubu ise amaçlı rastgele örnekleme yolu ile belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırmada yer alan 12 üniversitenin her birinden bir kadın ve bir erkek olmak üzere toplam 24 sosyal bilgiler öğretmen adayı katılımcı olarak belirlenmiştir. Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen hukuk okuryazarlık ölçeği ve hukuk okuryazarlık bilgi testi kullanılmıştır. Nitel veri toplama aracı olarak ise araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlık bilgi, tutum ve davranış düzeylerinin orta düzeyde yer aldığı; hukuk okuryazarlık bilgi düzeylerinin erkek öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir fark gösterdiği; hukuki süreç yaşamış olma değişkenine göre hukuki süreç yaşayan öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlık bilgi, tutum ve davranışlarının daha yüksek düzeyde olduğu; öğretmen adaylarının birçoğunun sosyal bilgiler dersi kapsamında hukuk konularının öğretiminde kendilerini yeterli görmedikleri ve hukuk öğrenimini uygulamaya dayalı ve sosyal yaşam ile birleştirilmesi olarak almak istedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Hukuk okuryazarlığı, sosyal bilgiler öğretmen adayları, etkin vatandaş yetiştirme.

Determination of Legal Literacy Levels of Social Studies Teacher Candidates Studying in Turkey

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the level of legal literacy, social studies teacher candidates studying in Turkey. The research was created with a convergent parallel pattern, which is one of the mixed methods. The sample of the study consists of 610 3rd grade teacher candidates studying in the Department of Social Studies Education in the 2016-2017 Academic Year, which were selected by disproportionate cluster sampling. The study group in the qualitative dimension of the study was determined by purposeful random sampling. In this context, a total of 24 social studies teacher candidates, one female and one male from each of the 12 universities included in the study, were determined as participants. The legal literacy scale and legal literacy knowledge test developed by the researcher were used as quantitative data collection tools in the study. The semi-structured interview form developed by the researcher was used as a qualitative data collection tool. The result of the study are presented as follow; the level of knowledge, attitude and behavior of legal literacy of social studies teacher candidates is moderate; The level of legal literacy showed a significant difference in favor of male teacher candidates; The legal literacy knowledge, attitudes and behaviors of the teacher candidates who have experienced a legal process are higher according to the variable of having a legal process; Many of the prospective teachers have come to the conclusion that they want to take legal education as an implementation based on social studies and they think they are inadequate in the teaching of legal subjects within the scope of social studies course.

Keywords: Legal literacy, prospective social studies teachers, effective citizen education.

Giriş

Demokrasiyi benimsemiş devletlerde hukuk, devletin yönetim biçiminden ayrı düşünülemez. Çünkü toplum içerisinde yer alan bireyin ya da sosyal grupların korunması, elde edilen hakların yerine getirilmesi için mücadele edilmesi ve siyasi karar alma süreçlerine katılımının sağlanması ancak hukuk kurallarının uygulanması ile mümkün olabilir (Skopska, 2001). Bu bağlamda demokrasi rejimi ile yönetilen her devlet, hukukun varlığına ihtiyaç duyduğu kadar hukukun belirli bir düzen içerisinde sürmesini sağlayan etkin bireylere de ihtiyaç duymaktadır (Aydın, 2015). Çünkü demokrasi bir siyasal yönetim biçimi olmanın yanı sıra aynı zamanda bir yaşam şeklidir (Bakır, 2014).

Hukuk okuryazarlığı, bireylerin kendi haklarının ve kişisel özgürlüklerinin farkında, haysiyet ve özgürlük içinde yaşayabildiği, toplumsal korkulardan uzak, bireysel yaşamın kapsam ve boyut olarak en geniş biçimde yaşandığı toplumlar için büyük bir gereklilik arz etmektedir (Braye ve Preston Shoot, 2005; Upadhyay, 2005). Hukuk okuryazarlığı terimi ile ilgili literatürde birçok farklı tanım yapılmıştır. Manley Casimir, Cassidy ve Castell’e (1986) göre hukuk okuryazarlığı terimi, temel bir hukuki yeterliliğin ötesinde; hukukun özü, yasal süreç ve yasal kaynaklar hakkında bilgi, anlayış ve eleştirel yargılama anlamına gelmektedir. American Bar Association (1989) hukuk okuryazarlık terimini yasanın özünü, yasal süreci ve mevcut yasal kaynaklar hakkında eleştirel değerlendirmeler yapma ve hukuk sistemini etkin bir şekilde kullanarak yasal sistemi iyileştirme stratejilerini ifade etme becerisi olarak tanımlamıştır. Canada Bar Association [CBA] (1992) ise hukuk okuryazarlık terimini hukuki bir bağlamda kullanılan sözcükleri anlama, bu sözcüklerden sonuç çıkarma ve çıkardığı sonuçlar doğrultusunda harekete geçme becerisi olarak tanımlamıştır. Bu tanımlara ek olarak Hasan (1994) hukuk okuryazarlık terimini, bireylerin yalnızca sahip oldukları hakları etkinleştirmekle kalmayıp, hukuk ve uygulamada ifade edilen yetersizlikleri yeniden tanımlamak ve yeniden şekillendirmek için harekete geçiren bir benlik ve sosyal güçlenme süreci olarak ele almıştır. Modern anlamda hukuk okuryazarlık kavramının gelişimi vatandaşları hukuk uzmanları kadar toplum içerisinde etkin bir hale getirmeyi hedeflemektedir. Diğer bir deyişle hukuk okuryazarlığı demokraside etkin olarak görev alabilme yeteneğini içermektedir. Bu bakımdan hukuk okuryazarlığı etik, profesyonel, kişisel ve bilişsel yapıların yanı sıra duygusal ve örgütsel yapıların da ihtiyaçlarına cevap verebilmek için gereklidir (Bildler, 1999; Braye ve Shoot, 2005; Doran ve Hoffman, 2005; Fultz, 2015; Korpiola, 2015; Snook, Lurher, Eastwood, Collins ve Evans, 2014; Steininger ve Rückel, 2013; Zariski, 2014). Yasal bir toplumun anlamlı kılınabilmesi için toplumda yer alan bireylerin birer hukuk okuryazarı olması gerekmektedir. Başka bir ifadeyle hukuk okuryazarlığı, toplumdaki tüm bireyleri kapsamaktadır (Bell ve Pether, 1998). Devletin bu noktadaki en önemli görevi ise hak ve sorumluluklarının farkında olan bireyler yetiştirmek ve bu bireylerin yetişecekleri ortamın şartlarını sağlamaktır (Çuhadar ve Doğanay, 2014).

Demokrasi açısından eğitimin temel amaçlarından biri, bireyleri insan hak ve özgürlüklerinin farkında, demokratik değer ve tutumu içselleştirmiş ve onları davranışa dönüştüren etkin vatandaşlar haline getirebilmektir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009a). Bu nedenle 1970’lilerin başından itibaren ilkökul ve ortaokul düzeyindeki öğrencilerin sosyal bilgiler dersi müfredatına hukuk ile ilgili konular eklenmeye başlanmıştır (Naylor, 1976; Öztürk, 2009). Eklenen konular genel olarak temel hukuki kavramlar, suç ve ceza yasası, anayasa, medeni kanun ve insan hakları beyannamesi gibi öğrencilerin düzeylerine uygun olacak şekilde belirlenmiştir (Merey, Karatekin ve Kuş, 2012). Sosyal bilgiler dersinde yer alan bu konular hukuk çalışmalarında uzmanlaşmaya değil, bir vatandaş olarak demokrasi ile hukuk arasındaki ilişkiyi anlamlandırmaya odaklanır (Leming, 1995). Bu bağlamda hukuk çalışmaları öğrencilere içinde buldukları toplumsal yapı ve toplumsal değerleri öğretmek amacıyla bir araç olarak kullanılır (Naylor, 1976).

Bireyin toplumsal yaşama adapte olmasını amaçlayan sosyal bilgiler dersi; insan hakları, demokrasi ve vatandaşlık konularının öğretiminde hukuk ile ilgili kavram ve bilgilerden yararlanmaya gereksinim duyar (Yazıcı ve Erdilmen, 2015). Sosyal bilgiler dersi içerisinde yer alan hukuk konularının öğretimi, öğrencilerin hukuki bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmenin yanı sıra etkin vatandaşlık için gerekli olan hukuki rolleri de geliştirmeye olanak sağlar (Leming, 1995). Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık eğitimi konusunda önemli görev ve

sorumlulukları vardır. Bu görev ve sorumlulukları yerine getirebilmek için ise vatandaşlık eğitimini oluşturan tüm konulara hâkim olmaları, etkin vatandaşlık için gerekli olan becerilere sahip olmaları ve vatandaşlık eğitimini oluşturan etmenlere karşı olumlu tutum sergilemeleri beklenmektedir (National Council for the Social Studies [NCSS], 1994). Geleceğin etkin vatandaşlarını yetiştirecek olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının etkili bir öğretim gerçekleştirebilmeleri için ise iyi birer hukuk okuryazarı olması büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda araştırmada sosyal bilgiler dersi kapsamında hukuk konularını öğretecek olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlık düzeylerini belirlemekle birlikte sosyal bilgiler dersi kapsamında hukuk ve hukuk öğretimine yönelik düşüncelerini incelemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli/Deseni

Araştırmada karma araştırma yöntemlerinden birisi olan yakınsayan paralel desen modeli kullanılmıştır. Karma yöntem ile oluşturulan araştırmalar, araştırmanın genişliği ve derinliğini belirlemek amacıyla nicel ve nitel yöntemlerin birleştirilmesi sonucu oluşur (Robson, 2015). Yakınsayan paralel desen modelinde, kullanılan her iki yöntem eşit düzeyde öncelik verilir. Analiz sırasında yöntemlerin aşamaları birbirinden ayrı tutulurken, yorumlama aşamasında sonuçlar birleştirilir. Bu araştırma deseni, araştırmacının nicel ve nitel aşamaları araştırma süreci içerisinde aynı zamanda uygulamasıyla oluşur. Böylece araştırmacı, araştırmada kullanılan nicel yöntem ile nitel yöntemin güçlü ve birbiri ile uyumlanmayan zayıf yönlerini bir araya getirerek araştırma konusunun daha etkili bir şekilde anlaşılmasını sağlar (Creswell ve Clark, 2015).

Çalışma Grubu/Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklemini oransız küme örnekleme yolu ile seçilen 2016-2017 Eğitim Öğretim Yılı'nda Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 610 3. sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Oransız küme örnekleme yolu ile seçilen örneklemin belirlenmesinde, Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK] verilerinden elde edilen istatistiki bölge birimleri sınıflaması temel alınmıştır. Üçüncü sınıf sosyal bilgiler öğretmen adaylarının örneklem olarak seçilmesinin en önemli nedeni ise 1. ve 2. sınıfta hukuk okuryazarlığına yönelik “İnsan Hakları ve Demokrasi”, “Temel Hukuk” ve “Vatandaşlık Bilgisi” gibi temel dersleri almış olmalarıdır. Araştırmaya katılan örneklem grubunun cinsiyete ve okuduğu bölgeye ilişkin bilgileri Tablo 1 ve Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 1

Örneklemin Cinsiyet Dağılımına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	N	%
Kadın	360	59,0
Erkek	250	41,0
Toplam	610	100

Tablo 2

Örneklemin Öğrenim Gördüğü Bölgeye İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılım Değerleri

Öğrenim Gördüğü Bölge	N	%
İstanbul	45	7,4
Batı Marmara	51	8,4
Ege	60	9,8
Doğu Marmara	43	7,0
Batı Anadolu	45	7,4
Akdeniz	43	7,0
Orta Anadolu	41	6,7
Güneydoğu Anadolu	51	8,4

Batı Karadeniz	42	6,9
Doğu Karadeniz	72	11,8
Kuzeydoğu Anadolu	58	9,5
Ortadoğu Anadolu	59	9,7
Toplam	610	100

Araştırmanın nitel boyutunda ise çalışma grubu amaçlı rastgele örneklem yolu ile belirlenmiştir. Bu örnekleme türü, var olan durumların ortaya çıkarılmasında seçilen çalışma grubunun niçin araştırma için seçildiğine dair var olan şüpheleri azaltarak güvenilirliği arttırmaya yönelik olarak kullanılır (Patton, 2014). Bu bağlamda araştırmada yer alan 12 üniversitenin her birinden bir kadın ve bir erkek olmak üzere, gönüllülük esasına dayalı olarak toplam 24 sosyal bilgiler öğretmen adayı katılımcı olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel verileri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen Hukuk Okuryazarlık Bilgi Testi ile Hukuk Okuryazarlık Ölçeği; nitel verileri toplamak için ise araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Hukuk Okuryazarlık Bilgi Testi

Araştırmacı tarafından geliştirilen bu ölçme aracı katılımcıların temel hukuk konularına yönelik bilgi düzeylerini belirlemek amacı ile kullanılmıştır. Ölçme aracının kapsam geçerliliğinin sağlanması için sosyal bilgiler eğitiminde doktoralı üç araştırmacı, hukuk alanında uzman iki araştırmacı, ölçme ve değerlendirme alanında doktoralı bir araştırmacının uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda 4 madde çıkarılmış ve 3 madde ölçme aracına eklenmiştir. Son hali ile hukuk okuryazarlık bilgi testi dört öncüllü 26 maddeden oluşmuş ve KR-20 güvenilirlik katsayısı 0.74 olarak hesaplanmıştır. Eğitim ve öğretimde yer alan amaçları gerçekleştirmedeki başarı ve bilgi düzeylerini belirlemek için kullanılan testlerdeki KR-20 güvenilirlik katsayısının, 0.70 ve üzerinde olması testin güvenilir olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2007; Şeker ve Gençdoğan, 2014). Bu bağlamda hukuk okuryazarlık bilgi testinin güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Literatür incelendiğinde ise hukuk okuryazarlık bilgi testinin, Oğuz’un (2013) hukuk okuryazarlığını ölçen ölçme aracı ile paralellik gösterdiği göze çarpmaktadır.

Hukuk Okuryazarlık Ölçeği

Öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlık düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilen hukuk okuryazarlık ölçeği 5’li likert tipinde ve 29 maddeden oluşmaktadır. İlgili ölçek “hukuka güven”, “hukuka ilgi”, “hukuki sorumluluk”, “hukuki yaptırım”, “günlük hayat ile ilişkilendirme”, “hukuku kullanma” ve “kualsızlık” olmak üzere 7 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek geliştirme aşamasında sırasıyla açılımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri uygulanmış ve ölçeğe son şekli verilmiştir. Ölçeğinin toplam cronbach’s alpha güvenilirlik katsayısı ,81 olduğu görülmüştür. Ölçeğin toplam cronbach’s alpha değerinin ,60 ile ,90 arasında olması, ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir (Can, 2014).

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersi kapsamında hukuk ve hukuk öğretimi arasındaki bağı derinlemesine incelemek amacıyla, nitel veri toplama araçlarından biri olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Oluşturulan veri toplama aracı, biri hukuk, ikisi sosyal bilgiler eğitimi ve biri Türkçe olmak üzere alanında uzman toplam dört araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucu beş sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formundan iki soru çıkarılmış ve ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Dört sosyal bilgiler öğretmen

adayıyla gerçekleştirilen ön uygulama sonucunda bir soru revize edilerek, veri toplama aracına son şekli verilmiştir. Ölçme aracında yer alan sorular, sosyal bilgiler dersi ve hukuk arasındaki bağlantının yordanması; öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretim programı içerisinde yer alan hukuk konularını öğretebilme konusunda kendilerini ne kadar yeterli gördüklerine dair görüşleri ve nasıl bir hukuk öğrenimi almak istediklerine yönelik konularını kapsamaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Nicel verilerin analizinde SPSS.21 analiz programından yararlanılmıştır. Hukuk okuryazarlık bilgi testi için 3 uzmanın görüşüne başvurularak bilgi testinden alınan puanlar düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç düzeye ayrılarak analiz edilmiştir. Tüm sorulara doğru cevap verildiği takdirde alınacak puan 100, tüm sorulara yanlış cevap verildiği takdirde alınacak puan 0'dır. Katılımcı puanları bu skalaya göre düzenlenmiştir. Hukuk okuryazarlık bilgi testinin verileri betimsel ve çıkarımsal analizlere tabi tutulmuştur. Hukuk okuryazarlık bilgi testi için analize başlamadan önce veri setinin normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığını Kolmogorov-Simironov testi ile incelenmiştir. Kolmogorov-Simironov testi sonucu p değerinin 0,05'in altında kaldığı araştırmalarda veri setinin normallik varsayımını karşılamadığı varsayılmaktadır (Field, 2009). Yapılan analiz sonucu p değerinin 0,05'in altında olduğu görülmüş ve veriler nonparametrik testler olan Mann-Whitney U testi ve Kruskal-Wallis Varyans testi ile analiz edilmiştir.

5'li likert tipte hazırlanan ve toplam 29 maddeden oluşan hukuk okuryazarlık ölçeğinden ise alınabilecek en düşük puan 29, en yüksek puan ise 145'tir. Beş uzmanın görüşüne başvurulduktan sonra ölçek; çok düşük, düşük, orta, yüksek ve çok yüksek olmak üzere beş düzeye ayrılmıştır. Hukuk okuryazarlık ölçeğinin verileri betimsel ve çıkarımsal analiz yöntemlerine tabi tutulmuştur. Elde edilen veriler analiz edilmeden önce verilerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı test edilmiştir. Kolmogorov-Simironov testi sonucu p değerinin 0,05'in altında kaldığı araştırmalarda veri setinin normallik varsayımını karşılamadığı varsayılmaktadır (Field, 2009). Analiz sonucunda Kolmogorov-Simironov testi p değerinin 0,05'in altında olduğu görülmüş ve veri seti, nonparametrik testler olan Mann-Whitney U testi ve Kruskal-Wallis Varyans testi ile analiz edilmiştir.

Birebir görüşmeler sonucu elde edilen nitel veriler içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmada içerik analizi kullanılmasının amacı, elde edilen verilere ilişkin kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkiyi açıklamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Verilerin kaybını önlemek amacıyla görüşmeler esnasında katılımcıların rızasıyla araştırmacı tarafından ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşmelerin sonunda bilgisayar ortamına aktarılan veriler, araştırmacı tarafından transkript edilmiştir. Analiz sürecinde veriler ilk önce serbest kodlarla oluşturulmuş daha sonra özelliklerine göre temalar haline dönüştürülmüştür. Araştırmanın güvenilirliğini arttırmak amacıyla elde edilen bulgular iki ayrı araştırmacı tarafından değerlendirilerek, kodlar ve temalar puanlamaya tabi tutulmuştur. Aynı ayrı oluşturulan bu kodların uyum yüzdesine bakılmıştır. Uyum yüzdesini hesaplamada Miles ve Huberman (1994) tarafından belirtilen $P=(N \times 100)/(N_a + N_d)$ (P: uyum yüzdesi, N_a : uyum miktarı, N_d : uyuşmazlık miktarı) eşitliği kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından hesaplanan uyum yüzdesi % 84.4 olarak bulunmuştur. Yıldırım ve Şimşek (2008) tarafından yapılan güvenilirlik hesaplamasında uyum yüzdesinin %70 ve üzeri olması, araştırmanın güvenilirlik yüzdesini sağlamış olduğunu gösterir. Verilerin analizinde katılımcı kontrolü de sağlanarak araştırmanın güvenilirliği artırılmıştır.

Araştırma Süreci ve Etiği

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesini amaçlayan araştırmada, belirlenen 12 bölgede yer alan toplam 12 üniversiteden veriler toplanmıştır. Uygulama süreci öncesinde belirlenen üniversitelerden uygulama izinleri alınmıştır. Veri toplama sürecinde uygulamalar araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin toplanması 2016-2017 Eğitim Öğretim Yılı Bahar ve Güz yarıyıllarını kapsayacak şekilde üç aşamada gerçekleşmiştir. Veri toplama sürecinin ilk aşaması 28.11.2016 ile 09.12.2016 tarihleri arasında, sırasıyla Doğu Karadeniz, Kuzeydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu ve Akdeniz

bölgelerini kapsamaktadır. İkinci aşaması 20.02.2017 tarihinde Ege bölgesinde gerçekleştirilmiştir. Üçüncü ve son aşama ise 27.02.2017 ile 10.03.2017 tarihleri arasında, sırasıyla Batı Marmara, İstanbul, Batı Karadeniz, Orta Anadolu, Doğu Marmara ve Batı Anadolu bölgelerini kapsamaktadır. Araştırmada nicel ve nitel veriler eş zamanlı toplanmıştır. Araştırmanın nitel veri toplama sürecinde gönüllük esasına göre belirlenmiş katılımcılar ile birebir görüşmeler katılımcıların kendilerini rahat hissedebileceği bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen birebir görüşmeler en az 12, en fazla ise 35 dakika sürmüştür. Araştırmanın etiği gereği çalışmanın uygun bulunduğuna dair etik kurul onayı Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi’den; uygulanabileceğine dair etik onay yazıları ise uygulama yapılan üniversitelerden alınmıştır. Ayrıca katılımcıların adlarına çalışmanın hiçbir yerinde yer verilmemiş; katılımcılar K1,K2, K3,.. gibi simgelerle kodlanmıştır.

Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlık bilgi düzeylerini incelemek amacıyla hukuk okuryazarlık bilgi testi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının bilgi testinden alabilecekleri en yüksek puan 100, en düşük puan ise 0’dır. Bilgi testi “0- 33,3” arası düşük, “33,4-66,6” arası orta ve “66,7-100” arası yüksek olmak üzere üç düzeye ayrılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlık bilgi testine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Hukuk Okuryazarlık Bilgi Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Bilgi Düzeyi	N	X	Ss
f	610	55,06	14,66

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlık bilgi testinden aldıkları aritmetik puanın ortalaması $X=55,06$, standart sapmanın ise $Ss=14,66$ olduğu görülmektedir. Elde edilen bu değerlere göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlık bilgi düzeylerinin çoğunlukla orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlık bilgi testinden aldıkları puanlar cinsiyet ve hukuki süreç yaşama değişkenlerine göre incelenmiştir. Öğretmen adaylarının belirlenen değişkenlere göre bilgi testinden aldıkları puanları analiz etmeden önce, veri setinin normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığını test etmek amacıyla Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi yapılmış, analiz sonucuna ait bulgular Tablo 4’ de sunulmuştur.

Tablo 4

Hukuk Okuryazarlık Bilgi Testinden Elde Edilen Verilere İlişkin Normallik Değerleri

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Ss	p	İstatistik	Ss	p
Toplam	,094	610	,000	,976	610	,000

Tablo 4 incelendiğinde veri setinin Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerine göre normallik varsayımını karşılamadığı görülmektedir ($p<0,05$). Bu bağlamda çıkarımsal analizler, nonparametrik testler olan Mann Whitney U ve Kruskal-Wallis testleri ile gerçekleştirilmiştir.

Tablo 5

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Hukuk Okuryazarlık Bilgi Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	360	278,27	100176,56	35196,5	,000
Erkek	250	344,71	86178,50		

Tablo 5 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlık bilgi puanlarının cinsiyet değişkenine göre, erkek öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir fark gösterdiği anlaşılmaktadır ($U=35196,5$, $p<0,05$). Bu bulgudan yola çıkarak, cinsiyet değişkeninin hukuk okuryazarlık bilgisine anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Tablo 6

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Hukuk Okuryazarlık Bilgi Testi Puanlarının Hukuki Süreç Yaşamış Olma Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Hukuki Süreç Yaşamış Olma	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Hayır	542	284,73	154324,0		
Evet	68	471,04	32031,0	7171,0	,000

Tablo 6 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlık bilgi puanlarının hukuki süreç yaşamış olma değişkenine göre, hukuki süreç yaşamış olan öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir fark gösterdiği anlaşılmaktadır ($U=7171,0$, $p<0,05$). Bu bulgudan yola çıkarak, daha önce hukuki bir süreç yaşamış olma değişkeninin hukuk okuryazarlık bilgisi üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesine ilişkin geliştirilen bir diğer ölçme aracı ise hukuk okuryazarlık ölçeğidir. Öğretmen adaylarının ölçme aracından alabilecekleri en düşük puan 29, en yüksek puan ise 145'tir. Hukuk okuryazarlık ölçeği 3 uzmanın görüşüne başvurulduktan sonra "29-52,2" arası çok düşük, "52,3-75,4" arası düşük, "75,5-98,6" arası orta, "98,7-121,8" arası yüksek ve "121,9-145" arası çok yüksek olmak üzere beş düzeye ayrılmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlık ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Hukuk Okuryazarlık Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Hukuk Okuryazarlık Ölçeği	N	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	X	Ss
f	610				
%	100	45,0	123,0	95,45	11,64

Tablo 7 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlık ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması ($X=95,45$), standart sapmasının ise ($sd=11,64$) olduğu görülmektedir. Bu bulgudan yola çıkarak öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlık ölçeğine göre okuryazarlık düzeylerinin çoğunlukla orta düzeyde yer aldığı söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlık ölçeğinden aldıkları puanlar cinsiyet ve hukuki süreç yaşama değişkenlerine göre incelenmiştir. Öğretmen adaylarının belirlenen değişkenlere göre hukuk okuryazarlık ölçeğinden aldıkları puanları analiz etmeden önce, veri setinin normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığını test etmek amacıyla Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi yapılmış, analiz sonucuna ait bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Hukuk Okuryazarlık Ölçeğinden Elde Edilen Verilere İlişkin Normallik Değerleri

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Ss	p	İstatistik	Ss	p
Toplam	,057	610	,000	,975	610	,000

Tablo 8 incelendiğinde veri setinin Kolmogorov-Simirnov ve Shapiro-Wilk testlerine göre normallik varsayımını karşılamadığı görülmektedir ($p<0,05$). Bu bağlamda çıkarımsal analizler, nonparametrik testler olan Mann Whitney U ve Kruskal-Wallis testleri ile gerçekleştirilmiştir.

Tablo 9

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Hukuk Okuryazarlık Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	360	302,09	108754,0		
Erkek	250	310,40	77601,0	4377,0	,567

Tablo 9 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlık ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği gözlenmektedir ($U=4377,0$, $p>0,05$).

Tablo 10

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Hukuk Okuryazarlık Ölçeği Puanlarının Hukuki Süreç Yaşamış Olma Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Hukuki Süreç Yaşamış Olma	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Hayır	542	296,88	160908,0		
Evet	68	374,22	25447,0	13755,0	,001

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlık ölçeği puanları hukuki süreç yaşamış olma değişkenine göre incelendiğinde, hukuki süreç yaşamış olan öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=13755,0$, $p<0,05$). Bu bulgudan yola çıkarak, hukuki bir süreç yaşamış olma değişkeninin hukuk okuryazarlık düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersi kapsamında, hukuk ve hukuk öğrenimine yönelik düşüncelerinin belirlenmesi amacıyla ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Tablo 11

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Dersi ve Hukuk Arasındaki İlişkiye Dair Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	f	Katılımcı
		Tarih-Hukuk ilişkisi	1	K1
		Sosyal Bilim	3	K3, K4, K9
		Günlük Hayat Birlikteliği	7	K2, K8, K11, K14, K19, K21, K4
		Hukuk- Coğrafya ilişkisi	1	K6
	Kapsam Boyutu	Toplumsal Değer	1	K20
		Sosyal Bilgiler Dersinin Disiplinlerarası Yapısı	10	K21, K23, K11, K12, K19, K2, K3, K1, K8, K17

Sosyal Bilgiler Dersi ve Hukuk İlişkisi			
İşlevsellik	Hayata Hazırlama	3	K15, K16, K19
	Hayatı Kolaylaştırma	2	K15, K18
	Hukuktan Yararlanma	2	K3, K23
	Etkili Vatandaş Yetiştirme	11	K1, K2, K4, K5, K7, K8, K12, K15, K16, K22, K23
	Hak ve Sorumluluklarını Öğretme	5	K4, K11, K20, K24, K10
Sosyal Bilgiler Ders Müfredatı	Hukuk Kurallarını Bilen Birey Yetiştirme	3	K7, K12, K13
	Hukuk Bilinci Oluşturma	1	K13, K20
	Hukuki Metinlerin Öğretimi	4	K1, K7, K13, K14

Tablo 11 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersi ve hukuk arasındaki ilişkiye dair görüşlerinin “kapsam boyutu”, “işlevsellik” ve “sosyal bilgiler ders müfredatı” olmak üzere üç alt tema altında toplandığı görülmektedir.

Katılımcıların “kapsam boyutu” ile ilgili temaya ait görüşlerinin bir kısmı aşağıda sunulmuştur:

K6: ...Biz Sosyal Bilgiler öğretmeni olacağız. Bu dersin içinde birçok farklı bilimi öğretmeye çalışacağız öğrencilere. Düşünsenize coğrafi sınırları anlatırken bu sınırların neye göre belirlendiğini, bu sınırların nasıl korunduğunu, sınırların korunması için diğer devletlerle yapılan anlaşmaları hukuk olmadan öğrenciye nasıl anlatacağım?...-“hukuk-coğrafya ilişkisi”

Katılımcıların “işlevsellik” ile ilgili temaya ait görüşlerinin bir kısmı aşağıda sunulmuştur:

K15: ... İki de insanı hayata hazırlıyor. İnsanın yaşamı içerisinde, sosyal hayatını kolaylaştırıyor... Sosyal Bilgiler dersinde hukukun yer alması bireylerin hayata hazırlanmasını sağlıyor. Sosyal bir vatandaş oluyor birey...-“hayata hazırlama”, “hayatı kolaylaştırma”
K23: ...Sosyal bilimleri inceleyen disiplinleri inceleyen bir derstir. Hukuk da sosyal bir bilimdir. Sosyal bilgilerin amacı karşılaştıkları sorunlara karşı çözüm yolları üreten bireyler yetiştirmektedir. E bunu nasıl sağlayacak? İşte burada hukuk bu konuda Sosyal Bilgilere büyük yardım eder...-“sosyal bilgiler dersinde hukuktan yararlanma”

Tablo 12

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Hukuk Konularını Öğretme Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	f	Katılımcı
		Sınav Odaklı Öğrenme	7	K1, K3, K4, K9, K17, K21, K22
		Not Kaygısı	3	K1, K7, K20
		Öğretim Üyesinden Kaynaklı Sorunlar	13	K1, K2, K4, K8, K9, K10, K11, K16, K17, K19, K20, K23, K24
		Öğrenciden Kaynaklı Sorunlar	4	K1, K6, K14, K16

Yeterlilik	Yeterli Görmeme	Derslerin Teoride Kalması	7	K3, K7, K10, K12, K13, K22, K23
		Hukuki Terimleri Anlayamama	3	K8, K13, K20
		Aşırı Bilgi Yoğunluğu	2	K14, K16
		Ezbere Dayalı Öğretim	3	K17, K19, K21
		Ders Saatinin Yetersiz Oluşu	3	K18, K19, K21
Yeterli Görme	Yeterli Görme	Uygulamaya Dayalı Ders İşleme	1	K5
		Kavram Odaklı Ders İşleme	1	K15

Tablo 12 incelendiğinde öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersi kapsamında hukuk konularının öğretime ilişkin görüşlerinin “yeterli görmeme” ve “yeterli görme” olmak üzere iki alt tema altında toplandığı görülmektedir.

Katılımcıların “yeterli görme” ile ilgili temaya ait görüşlerinin bir kısmı aşağıda sunulmuştur:

K5: ...Hukuk konularını anlatmada kendimi yeterli görüyorum. Çünkü hocamız dersi uygulamaya dayalı işledi. Örneğin her hafta bir örnek üzerinden ilerledik ve o konuyla alakalı bir canlandırma yaptık. Bu sayede aklımızda çok iyi kaldı... Öğrencilere hukuk konularını nasıl öğreteceğimi de biliyorum...-“uygulamaya dayalı ders işleme”

K15: ...Biz dersleri hep kavram odaklı işledik. Hocamız kavram öğrenmeye çok önem verirdi. Bu yüzden hukuki kavramları iyi öğrendik. Çocuklara da basit düzeyde anlatmayacak mıyız? Ben bu konuda kendime güveniyorum. Kesinlikle anlatabilirim...-“kavram odaklı ders işleme”

Katılımcıların “yeterli görmeme” ile ilgili temaya ait görüşlerinin bir kısmı aşağıda sunulmuştur:

K1: ...Etkin görmüyorum... Biz öğretim görürken not kaygısı olmadan içimizden gelerek görsek daha iyi bir şekilde öğrenebiliriz. Bizim hukuk alanında verilen derslerde hukuk fakültesinden gelen hocalar eğitimde ders veriyor. Hukuk fakültesinde anlatıldığı gibi burada öğretmen adaylarına anlattığımızda öğrenci çok fazla bun alıyor...-“not kaygısı”, “öğretim üyesinden kaynaklı sorunlar”

K3: ...Şuan bir sınıfa gireyim hukuk konularını öğretmeye çalışayım, öğretemem. Biz Temel Hukuk dersini zaten uzaktan eğitim ile aldık. Sadece sınavlarına girdik. Kesinlikle çok faydasız oldu. Uzaktan eğitimde sadece notlara bakıyorsun ve insan kendi kendine öğrenemez yani... Bunlar çok yanlış uygulamalar...-“sınav odaklı öğrenme”

K8: ...Biz dersi hep teorik işledik ki. Hadi teoriyi bir şekilde anlattım diyelim ya çocuk uygulama isterse? Biz teorikte çok iyiyiz ama pratiğe gelince işler çuvallıyor... Biz hukukla ilgili daha fazla eğitim almamız...-“derslerin teoride kalması”

Tablo 13

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Almak İstedikleri Hukuk Öğrenimine Yönelik Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	f	Katılımcı
	Öğrenim Süreci Boyutu	Uygulamaya Dayalı Öğrenim Hukuk Öğretiminin	15	K1, K2, K3, K4, K6, K7, K8, K11, K12, K13, K14, K19, K20, K22, K24

İdeal Hukuk Öğrenimi	Sosyal Yaşam İle İlişkilendirme Boyutu	Öğretilmesi	4	K2, K10, K16, K18
		Materyal Desteği	7	K3, K7, K10, K11, K13, K22, K23
		Mahkeme Ziyareti	7	K3, K7, K10, K14, K19, K21, K23
		Duruşma İzleme	2	K3, K4
		Hukuk Uzmanıyla Röportaj Yapma	2	K12, K14
		Güncel Hayata Adapte Etme	10	K5, K7, K9, K14, K15, K16, K19, K20, K22, K23
		Yalın Ders İçeriği	3	K1, K22, K14
		Ortak Ders Müfredatı	1	K2
		Ders Saatinin Arttırılması	3	K7, K18, K24
		Hukuk Uzmanından Hukuk Öğrenimi	5	K4, K11, K17, K19, K21
Ders İçeriği Boyutu	Öğretim Üyesi Boyutu	Pedagojik Formasyon Almış Olma	1	K3, K8, K10
		Derse Kısmi Zamanlı Hukukçu Dahil Etme	1	K12
		Projeyle Dayalı Değerlendirme	2	K6, K12
		Süreç Odaklı Değerlendirme	2	K1, K17

Tablo 13 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının almak istedikleri hukuk öğrenimine ilişkin görüşlerin “öğrenim süreci boyutu”, “sosyal yaşam ile ilişkilendirme boyutu”, “ders içeriği boyutu”, “öğretim üyesi boyutu” ve “öğrenimin değerlendirilmesi boyutu” olmak üzere beş alt tema altında toplandığı görülmektedir.

Katılımcıların “öğrenim süreci boyutu” ile ilgili temaya ait görüşlerinin bir kısmı aşağıda sunulmuştur:

K16: ...Bana direk şunu öğretsinler, çocuklara hukukla alakalı konuları nasıl öğreteceğimi anlatsınlar. Ben hukuku öğrenciye en kolay nasıl anlatabilirim onu öğrenmek istiyorum. Çünkü sadece hukuk konularını bilmek değil benim için aynı zamanda nasıl öğreteceğimi de bilmek önemli... -“hukuk öğretiminin öğretilmesi”

K22: ...Dersin hocası bizi de derse dahil etse çok daha güzel öğrenirdik. Mesela hukukla ilgili bir hikaye getirebilirdi bize ya da dava örnekleri getirebilirdi... Örnekler sunsaydı çok daha kalıcı olabilirdi bizim için... -“uygulamaya dayalı öğrenim”, “materyal desteği”

K7: ...Bence uygulamalı olmalı...Şuan ki çıkan yasalarla, TBMM ile ilgili yaşadığımız şeyleri öğrensek çok daha fazla kalıcı olur bizim için...Hepimiz gidiyoruz sonuçta evde haberleri izliyoruz. Yeni kanunlar çıkıyor. Mesela şuan olağanüstü hal var. Daha önce sadece teori olarak biliyorduk... Yaşadığımız her şey daha kalıcı...-“uygulamaya dayalı öğrenim”

Katılımcıların “öğrenimin değerlendirilmesi boyutu” ile ilgili temaya ait görüşlerinin bir kısmı aşağıda sunulmuştur:

K12: ...Bence biz sınav odaklı çalıştığımız için tam öğrenemiyoruz. Artık üniversiteye gelmiş ama hala sınava giriyoruz. Bize hukuk ile ilgili bir proje verseler mesela, dönem sonuna kadar onu yapsak. Sınav yerine o geçse. Tabi ki kapsamlı bir şey yapacağız. Dönem sonunda da onu gelip sunsak sınıfta. Böylece hem herkes birbirinin profesini öğrenir hem de daha fazla kalıcı olur bence...-“projeyle dayalı değerlendirme”

K1: ...Öğretmen adaylarının en büyük derdi sınıfta kalmamak ve sınavlar. Böyle olunca da ezberliyoruz. Hocaların bunu sürece yayması lazım. Sınavdan ziyade öğrenci her derse hazırlıklı gelmiş mi? dönem boyunca derste söz almış mı? Derse katılmış mı? Bunlara bakması lazım bence...-“süreç odaklı değerlendirme”

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesini amaçlayan araştırma, nicel ve nitel yöntemlerin eş zamanlı uygulanmasıyla oluşan yakınsayan paralel desen modeli ile oluşturulmuştur. Bu bölümde nicel ve nitel analiz bulgularından elde edilen sonuçlar bütünleştirilerek birlikte yorumlanmıştır.

Araştırmada öncelikle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlık bilgi düzeyleri incelenmiştir. Araştırmanın nicel verilerinden elde edilen sonuca göre, öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlık bilgi düzeylerinin çoğunlukla orta düzeyde olduğu görülmüştür. Nitel verilerinden elde edilen sonuçlara göre ise öğretmen adaylarının birçoğunun sosyal bilgiler dersi kapsamında hukuk konularının öğretiminde kendilerini yetersiz gördükleri ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkarak, öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlık bilgi düzeylerinin yüksek düzeyde olmadığından dolayı kendilerini yeterli görmedikleri sonucu çıkarılabilir. Pereria (1988) çalışmasında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin hukuk konularının öğretimini etkin bir şekilde gerçekleştirebilmeleri için hukuka yönelik yüksek düzeyde bilgi sahibi olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Bu bağlamda geleceğin etkin vatandaşlarını yetiştirmede önemli bir yere sahip olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının orta düzeyde hukuk okuryazarlık bilgisine sahip olması ve hukuk konularının öğretiminde kendilerini yeterli görmemeleri düşündürücüdür. Militello ve Schimmel (2012) ve Wagner (2007) gerçekleştirdikleri araştırmalarda, öğretmenlerin ve yöneticilerin hukuk okuryazarlık bilgi düzeylerinin düşük olmasından dolayı okulda karşılaştıkları problemlere çözüm üretme konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Oğuz (2013) gerçekleştirdiği araştırmasında, ortaokul öğrencilerinin de hukuk okuryazarlık bilgi düzeyinin çoğunlukla orta düzeyde yer aldığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda hukuk okuryazarlık bilgi düzeyinin, sosyal bilgiler dersi kapsamında hukuk konularının etkili bir şekilde öğretimi ve hukuksal problemlerin çözümünde önemli bir etken olduğu söylenebilir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlık bilgi düzeylerinin incelenmesinden sonra, öğretmen adaylarının bilgi düzeylerinin cinsiyet ve hukuki süreç yaşamış olma değişkenlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Cinsiyet değişkenine yönelik yapılan analiz sonucunda, hukuk okuryazarlık bilgi düzeyinin erkek öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir fark gösterdiği ortaya çıkmıştır. Sobhan (1992) ve Zuckerman ve Greenberg (2004) gerçekleştirdikleri araştırmada, hukuk okuryazarlık bilgi düzeyi ve cinsiyet değişkeni arasında benzer bir sonuca ulaşmışlardır. Ayrıca Hindistan ve Etiyopya’da da hukuk okuryazarlık bilgi düzeylerinin düşük olmasından dolayı kadınlara, hukuk okuryazarlık bilgi düzeylerini yükseltmeye yönelik projeler gerçekleştirilmektedir (Addis Ababa Üniversitesi, t.y.; Bhatnagar, Dewan, Torres ve Kanung, 2003). Bu sonuçlardan yola çıkarak, kadınların hukuk okuryazarlık bilgi düzeylerinin erkeklere nazaran düşük düzeyde olması, ülkelerde var olan ataerkil yapıdan kaynaklı olabilir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlık bilgi düzeylerinin hukuki süreç yaşamış olma değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği incelendiğinde,

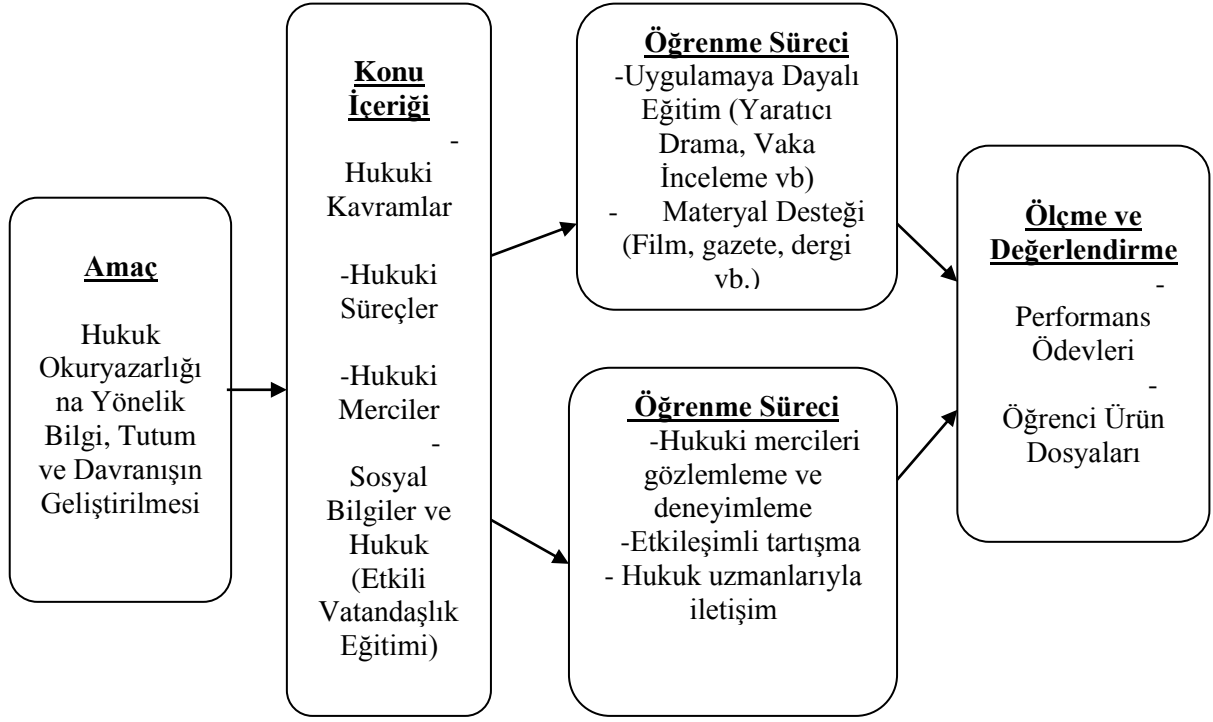
hukuki süreç yaşamış olan öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırmanın nitel verilerinden elde edilen sonuçlara göre ise öğretmen adaylarının almak istedikleri hukuk eğitimine yönelik “sosyal yaşam ile ilişkilendirme boyutu” temasının olduğu göze çarpmaktadır. Jeffrey ve Chant (2000) gerçekleştirdikleri araştırmada, öğrencilerin hukuku özümseyebilmeleri için, hukuk konularının sosyal hayatları içerisinde var olması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu sonuçlardan yola çıkarak, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlık bilgi düzeylerinin, sosyal yaşamları içerisinde hukukun var olma düzeyinden etkilendiği söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer alt problemi ise sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlık ölçeğine göre düzeylerinin belirlenmesidir. Yapılan analiz sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlık ölçeğine göre düzeylerinin çoğunlukla orta düzeyde olduğu görülmüştür. Leming (1995) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının etkin vatandaş yetiştirmede etkili olabilmeleri için yüksek düzeyde hukuki tutum ve davranışlara sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hukuki tutum ve davranışların yüksek düzeyde olması beklenmektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlık ölçeğine göre düzeylerinin cinsiyet ve hukuki süreç yaşamış olma değişkenlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği incelendiğinde; cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir fark bulunamazken, hukuki süreç yaşamış olma değişkenine göre, hukuki süreç yaşamış olan öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Hoge (2002) günlük hayatta hukuki bir durumla karşılaşmanın, hukuki tutum ve davranış üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Bu sonuçlardan yola çıkarak, hukuki bir süreç yaşamış olmanın, hukuki tutum ve davranışları etkilediği söylenebilir.

Son olarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının nasıl bir hukuk öğrenimi almak istediklerine dair düşünceleri incelenmiştir. Araştırmanın nitel sonuçlarına göre öğretmen adayları; uygulamaya dayalı, materyaller ile desteklenmiş ve sosyal hayat ile ilişkilendirilmiş bir hukuk öğrenimi almak istemektedir. Fischer ve Schimmel (1974) hukuk konularının öğretiminde hukukla ilgili kitaplardan, filmlerden ve hukuki uzmanlardan yararlanılması gerektiğini, derslerin gerçek olaylardan yola çıkarak anlatılmasını, dersin sadece sınıf içerisinde değil kütüphane ve hukuki mercileri ziyaretler ile yapılması gerektiğini, gazete ve dergilerde yer alan vaka incelemeleri ile ders etkinliğinin artırılmasını ve derslerin yaratıcı drama tekniği gibi öğrenci odaklı tekniklerle işlenmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Nessel (2002) gerçekleştirdiği araştırmasında, hukuk konularının öğretiminde uyguladığı genç mahkemeler etkinliğinin öğrencilerdeki hukuka yönelik bilgi, tutum ve davranış olumlu yönde etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Hanson (2002) ise hukuk konularının öğretiminde simülasyon kullanımının, öğrencilerdeki hukuka yönelik bilgi, tutum ve davranışları olumlu yönde etkilediğini gözlemlemiştir. Yazıcı ve Erdilmen (2015) ise sosyal bilgiler kapsamında hukuk konularının öğretiminde güncel yaşamda var olan örneklerden yararlanılması gerektiğini ve öğretimin sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerle desteklenmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bu sonuçlardan yola çıkarak, sosyal bilgiler öğretmen adaylarına verilen hukuk öğretiminin uygulamaya, sosyal yaşama ve materyallere dayalı olarak gerçekleştirilmesinin, öğretmen adaylarındaki hukuk okuryazarlık bilgi, tutum ve davranışları olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir.

Araştırmanın sonuçları bütüncül bir yaklaşım ile ele alındığında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının geleceğin etkin vatandaşlarını yetiştirmeleri için gerekli olan hukuk okuryazarlık bilgi ve davranış düzeylerinin yeterli düzeyde olmadığı ve birçoğunun kendini sosyal bilgiler dersi kapsamındaki hukuk konularının öğretiminde yetersiz gördüğü ortaya çıkmıştır. İlgili literatür ve elde edilen sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

- İlgili literatür ve araştırma sonuçlarından yola çıkarak, araştırmacı tarafından Hukuk Okuryazarlığı Öğretim Modeli önerisi geliştirilmiştir. Önerilen bu model Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Hukuk Okuryazarlığı Öğretim Modeli Önerisi.

- Alan uzmanları tarafından, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlık düzeylerini geliştirmek adına TÜBİTAK ve Avrupa Birliği 7. Çerçeve Programı destekli projeler geliştirilebilir.
- Hukuk okuryazarlıklarının öğretimine ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adaylarına deneysel çalışmalar gerçekleştirilebilir ve bu araştırmaların etkililiği değerlendirilebilir.

Yazarların Katkı Oranı

Bu makaleye birinci yazarın %50, ikinci yazarın %50 oranında katkısı vardır.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum yoktur.

Kaynaklar

Addis Ababa University. (n.d.). *Legal literacy, rights advice and information for people*. Retrieved from <http://www.aau.edu.et/humanrights/index.php/project/legal-literacy-rights-advice-informatio> in 12.02.2017.

Aydın, O. G. (2015). Gelecekte geleceğe Türkiye’de hukuk eğitimi. *Türkiye Adalet Akademisi Dergisi*, 6 (21), 621-656.

Bakır, K. (2014). *Demokratik eğitim: Jonh Dewey’in eğitim felsefesi üzerine*. Ankara: Pegem Akademi.

- Bell, D. and Pether, P. (1998). Rewriting skills training in law schools-legal literacy revisited. *Legal Education Review*, 9 (2), 113-122. Retrieved from <http://www.austlii.edu.au/au/journals/LegEdRev/1998/6.html> in 14.02.2017.
- Bhatnagar, D., Dewan, A., Torres, M. and Kanung, P. (2003). *Kashi rural legal literacy project*. Indian Institute of Management and Magüi Moreno Torres and Parameeta Kanungo at the World Bank. Retrieved from http://siteresources.worldbank.org/INTEMPowerment/Resources/14873_Kashi-web.pdf in 18.03.2017.
- Bilder, M. S. (1999). The lost lawyers: early american legal literates and transatlantic legal culture. *Yale Journal of Law & the Humanities*, 11 (1), 47-72. Retrieved from <http://digitalcommons.law.yale.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1207&context=yjlh> in 14.02.2017.
- Braye, S. and Preston Shoot, M. (2005). Law in social work education: reviewing the evidence on teaching, learning and assessment. *Social Work Education*, 24 (5), 547-563. doi:10.1080/0261547050013283
- Büyükoztürk, Ş. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi (2. baskı)*. (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doran, I. and Hoffman, A. (2005). Time to law: legal literacy ang gerontological education. *Educational Gerontology*, 31 (8), 627-642. doi:10.1080/036012705 91003373
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (3rd ed.)* London: SAGE Publications.
- Fischer, L. and Schimmel, D. (1974, November). Legal Literacy and Teacher Education: A Case Approach Based on the Rights of Teachers and Students. *Paper presented at the Annual Convention of the National Organization for Legal Problems in Education*, Florida.
- Fultz, L. J. (2015). Igniting the conversation: embracing legal literacy as the hearth of the profession. *Law Library Journal*, 107 (3), 421-439. Retrieved from <https://ssrn.com/abstract=2773811> in 01.11.2016
- Hanson, R. L. (2001). The case for law-related education. *Educational Leadership*. 59 (4), 61-64. Retrieved from http://www.ascd.org/publications/educational_leadership/dec01/vol59/num04/The_Case_for_Law-Related_Education.aspx in 25.06.2016
- Hasan, F. R. (1994). Limits and possibilities of law and legal literacy / experience of Bangladesh women. *Economic and Political Weekly*, 29 (44), 69-76. Retrieved from <http://www.epw.in/journal/1994/44/review-womens-studies-review-issues> in 12.05.2016
- Hoge, J. D. (2002). Character education, citizenship education and the social studies. *The Social Studies*, 93 (3), 103-108. doi:10.1080/00377990209599891
- Korpiola, M. (2015). Call for papers: learning law by doing: exploring legal literacy in premodern societies. *European Society for Comparative Legal History*. 1 (1), 1-8. Retrieved from <http://esclh.blogspot.com.tr/2015/10/call-for-papers-learning-law-by-doing.html> in 30.05.2016

- Leming, R. (1995). *Essentials of law-related education*. Bloomington: ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu (4,5,6,7. Sınıflar)*. Erişim adresi [https://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari /icerik/72](https://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72) 12.01.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Merey, Z., Karatekin, K. ve Kuş, Z. (2012). İlköğretimde vatandaşlık eğitimi: karşılaştırmalı kuramsal bir çalışma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (3), 795-821.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis (2nd ed.)*. California: SAGE Publications.
- Militello, M., and Schimmel D. (2012). Toward universal legal literacy in american schools. *Action in Teacher Education*, 30 (2), 98-106, doi:10.1080/01626620.2008.10463496 .
- Naylor, D. T. (1976). *Values: law-related edocation and the elementary school teacher*. Washington: NEA Publications.
- National Council for the Social Studies. (1994). *Expectations of excellence: curriculum standards for the social studies*. Washington, D.C.: National Council for the Social Studies.
- Nessel, P. A. (2002). *Youth courts in law-related education*. Bloomington: ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science, Education.
- Oğuz, S. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler eğitimi çerçevesinde hukuk okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk C. (2012). Sosyal bilgiler: toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi içinde (2. baskı)*. (ss. 1-31). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Pereira, C. (1988). *Law-related education in elementary and secondary schools*. Bloomington: ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education.
- Robson, C. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri gerçek dünya araştırması*. (Ş. Çınkır ve N. Demirkasımoğlu, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Skopska, G. (2001). Law and democracy. N.J. Smelser and P.B. Baltes (Ed.), *International of the social and behavioral sciences* in (pp. 8439-8443). United Kingdom: Pergamon.
- Snook, B., Luther, K., Eastwood, J., Collins, R. and Evans, S. (2014). Advancing legal literacy: The effect of listenability on the comprehension of interrogation rights, *Legal and Criminological Psychology*, 21, 174–188. doi:10.1111/lcrp.12053
- Sobhan, S. (1992). Legal literacy and community development in Bangladesh: Bangladesh Rural Advancement Committee. M. Schuler and S. Kadrigamar-Rajasingham (Eds.). *In: Legal literacy: A tool for women's empowerment*, (pp. 229-245). New York, United Nations Development Found for Women.

- Steininger, K. and Rückel, D. (2013, 27th February-1st March). *Legal literacy and users' awareness of privacy, data protection and copyright legislation in the web 2.0 era*, Paper submitted 11th International Conference on Wirtschaftsinformatik, Leipzig.
- Şeker, H. ve Gençdoğan, B. (2014). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme (2. baskı)*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Wagner, P. H. (2007, November). *An evaluation of the legal literacy of educators and the implications for teacher preparation programs*. A paper presented at the Education Law Association 53rd Annual Conference, California.
- Yazıcı, K. ve Erdilmen, Ş. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde hukuk. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed). *Sosyal bilgilerin temelleri içinde (4. baskı)*. (ss. 257-278). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (6. baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zariski, A. (2014). *Legal literacy: an introduction to legal studies*. Edmonton: AU Press.
- Zuckerman, E. and Greenberg, M. (2004) The gender dimensions of postconflict reconstruction: *An analytical framework for policymakers*. *Gender & Development*, 12 (3), 70-82. doi:10.1080/13552070412331332330

Extended Summary

Introduction

In states that have embraced democracy, the law cannot be considered separate from the state's regime. Because the protection of individuals or social groups in the society, the struggle for the fulfillment of the acquired rights, and their participation in the political decision-making processes can only be possible with the implementation of legal rules (Skopska, 2001). In this context, every state governed by a democratic regime needs effective individuals who ensure the continuation of the law in a certain order as much as it needs the existence of law (Aydın, 2015). Because democracy is a form of life as well as a form of political government (Copper, 2014). Legal literacy is a great necessity for societies where individuals are aware of their rights and personal freedoms, can live in dignity and freedom, away from social fears, and where individual life is experienced in the widest scope and dimension (Braye & Preston Shoot, 2005; Upadhyay, 2005). In order for a legal society to be meaningful, individuals in society must be legal literate. In other words, legal literacy includes all individuals in society (Bell & Pether, 1998). The most important duty of the state at this point is to raise individuals who are aware of their rights and responsibilities and to provide the conditions of the environment in which these individuals will grow (Çuhadar & Doğanay, 2014). For this reason, since the early 1970s, legal issues have been added to the Social Studies course curriculum of primary and secondary school students (Naylor, 1976; Öztürk, 2009). The added subjects are generally determined to be suitable for the students' levels such as basic legal concepts, crime and penal code, constitution, civil law, and human rights declaration (Merey, Karatekin, & Kuş, 2012). These subjects included in the Social Studies course focus not on specialization in legal studies, but on making sense of the relationship between democracy and law as a citizen. The teaching of legal subjects in the Social Studies course enables students to improve their legal knowledge, skills and attitudes as well as the legal roles required for effective citizenship (Leming, 1995). In this context, legal studies are used as a tool to teach students the social structure and social values they live in (Naylor, 1976). For Social Studies teacher candidates, who will train active citizens of the future, to perform an effective education, it is of great importance that they are good legal literate. In this context, it was aimed to determine the legal literacy levels of Social Studies teacher candidates who will teach law subjects within the scope of Social Studies course and to examine their thoughts on law and law education within the scope of Social Studies course.

Method

The convergent parallel pattern model, which is one of the mixed research methods, was used in the study. Studies created with mixed-method are the result of combining quantitative and qualitative methods to determine the breadth and depth of the research (Robson, 2015). The sample of the study consists of 610 3rd grade teacher candidates studying in the Department of Social Studies Education in the 2016-2017 Education Year, which were selected by disproportionate cluster sampling. The study group in the qualitative dimension of the study was determined by purposeful random sampling. In this context, a total of 24 Social Studies teacher candidates, one female and one male from each of the 12 universities included in the study, were determined as participants. Legal Literacy Knowledge Test and Legal Literacy Scale developed by the researcher to collect quantitative data in the research; A semi-structured interview form developed by the researcher was used to collect qualitative data. The legal literacy knowledge test consisted of 26 items with four premises and KR-20 reliability coefficient was calculated as 0.74. The legal literacy scale, which was developed to measure the legal literacy levels of teacher candidates, is in a 5-point Likert type and consists of 29 items. The total Cronbach's alpha reliability coefficient of the scale was found to be ,81. SPSS.21 analysis program was used to analyze the quantitative data. All analyses in the study accepted the level of significance as .05. Qualitative data were analyzed with content analysis.

Discussion and Conclusion

In the research, firstly, the legal literacy knowledge levels of Social Studies teacher candidates were examined. According to the result obtained from the quantitative data of the research, it was seen that the legal literacy knowledge level of the teacher candidates was mostly at medium level. According to the results obtained from the qualitative data, it was revealed that most of the teacher candidates considered themselves insufficient in teaching legal subjects within the scope of the Social Studies course. Based on these results, it can be concluded that teacher candidates do not consider themselves competent because their knowledge of legal literacy is not high. Another sub-problem of the study is the determination of the levels of Social Studies teacher candidates according to the legal literacy scale. As a result of the analysis, it was seen that the levels of Social Studies teacher candidates according to the legal literacy scale were mostly at medium level. It is expected that the legal attitudes and behaviors of Social Studies teacher candidates will be at a high level. When the social studies teacher candidates' levels according to the legal literacy scale were examined, it was examined whether there was a significant difference according to the variables of gender and having a legal process; While no significant difference could be found depending on the gender variable, a significant difference was found in favor of pre-service teachers who had a legal process, according to the variable of having a legal process. Based on these results, it can be said that having a legal process affects legal attitudes and behaviors. Finally, the opinions of Social Studies teacher candidates about what kind of law education they want to study were examined. According to the qualitative results of the research, teacher candidates; wants to have a law education that is based on practice, supported by materials, and associated with social life. In light of these results, the researchers have developed a legal literacy teaching model proposal.

Yumuşak Gücün Yönetim ve Sağlık Yönetimi Açısından Değerlendirilmesi

Zekai ÖZTÜRK

Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Sağlık Yönetimi
zekai.ozturk@hbv.edu.tr

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9930-7181>.

Figen ÖZŞAHİN

Avrasya Üniversitesi, Dış Protez Teknolojileri
figen.ozsahin@avrasya.edu.tr

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9227-4938>

Nazmiye EKİNCİ

İzmir Kavram Meslek Yüksekokulu, Sağlık Kurumları İşletmeciliği
nazmiye.ekinci@kavram.edu.tr

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7007-4123>

Derleme Makale

DOI: 10.31592/aeusbed.726832

Geliş Tarihi: 26.04.2020

Revize Tarihi: 10.03.2021

Kabul Tarihi: 26.03.2021

Atf Bilgisi

Öztürk, Z., Özşahin, F. ve Ekinçi, N. (2021). Yumuşak gücün yönetim ve sağlık yönetimi açısından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 360-374.

ÖZ

Yumuşak güç kavramı, çağdaş yönetim anlayışında güncel konular arasında değerlendirilmektedir. Yumuşak güç kavramını ilk kez Joseph S. Nye "Liderliğe Zorunluluk: Amerikan Gücünün Değişen Doğası" adlı eserinde ortaya koymuştur. Yönetimde liderlik gücü adı altında tartışılan yumuşak güç, 1990'lı yıllardan günümüze kadar birçok alanda kullanılan (özellikle de dış politikada) ve eleştirilen bir kavramdır. Bu çalışmanın amacı, güç, güç kaynakları, yumuşak güç ve alt boyutları hakkında bilgiler vermek; konu hakkında yapılan çalışmaları ortaya koymak ve sağlık yönetimi ve yönetim alanı açısından yumuşak güç kavramının değerlendirilmesidir. Bu kapsamda, öncelikle konuya ilişkin detaylı kuramsal bilgiler sunulmuş ve sonrasında araştırma literatürü Web of Science'ta ve Ulusal Tez Merkezi'nde yer alan çalışmalara göre bibliyometrik analiz yöntemi ile oluşturulmuştur. Ardından da sağlık yönetimi ve yönetim alanı açısından yumuşak güç kavramı değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonucunda yöneticilerin ve sağlık yöneticilerinin diğer bireylerle ve kurumlarla iletişim kurdukları tüm süreçlerde yumuşak gücü kullanmalarının önem taşıdığı görülmüştür. Ayrıca alanyazında sağlık alanında yumuşak güç kavramına ilişkin çalışmaların az sayıda olduğu ve bu konuda yapılacak yeni çalışmalara ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir. Bu çalışma ayrıca konu hakkında yapılacak olan yeni çalışmalara yol göstermesi açısından önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Güç, liderlik gücü, güç kaynakları, yumuşak güç, sağlık yönetimi.

Evaluation of Soft Power in Terms of Management and Health Management

ABSTRACT

The concept of soft power is considered among the current issues in contemporary management approach. The concept of soft power was first stated by Joseph S. Nye in his book "Bound to Lead: The Changing Nature of American Power." Soft power, which is discussed under the name of leadership force in management, is a concept used in many fields (especially in foreign policy) from the 1990s until today and it is a criticized concept. The purpose of this study is to give information about power, power supplies, soft power and its sub-dimensions; to reveal studies on the subject and to evaluate the concept of soft power in terms of health management and management. In this context, firstly, detailed information about the subject was presented and then there search literature was created according to bibliometric analysis and in the Web of Science and National Thesis Center. Then, the concept of soft power was evaluated in terms of health management and management area. As a result of the study, it has been observed that managers and health managers use soft power in all processes in which they communicate with other individuals and institutions. In addition, it has been determined in the literature that studies on the concept of soft power in the field of health are missing and new studies are needed on this subject. This study is also important in terms of guiding new studies on the subject.

Keywords: Power, leadership power, power supplies, soft power, health management.

Giriş

Yumuşak güç kavramını açıklamadan önce yönetim alanında güç, otorite, liderlik gücü ve güç kaynakları gibi kavramlarının açıklanmasında yarar görülmektedir. Aşağıda güç, otorite, liderlik gücü ve güç kavramları detaylı bir şekilde açıklanmıştır:

Sosyal bilimlerde “güç” kavramı, başkalarını etkileyebilme yeteneği olarak ifade edilmektedir (Ertürk, 2013, s. 80). Yönetimde “otorite” kavramı ise kişiye görev aldığı kurum tarafından verilen karar verme ve başkalarının (astlarının) davranışlarını belirleme ve yaptırım uygulama hakkıdır. Bu hak, o kişiye, o mevkiyi işgal ettiği için verilmiştir (Koçel, 2018, s. 571).

İnsanlar bazen gücü, sonuçları etkileyebilecek kaynaklara sahip olmak şeklinde tanımlarlar. Bu durumda bir kişi veya grup, eğer büyük, istikrarlı ve zenginse güçlü olarak görülür, ancak bu yanlıştır. Bazı analistler bu duruma “araç yanlılığı” veya “somut yanlılık” ifadesini kullanmayı uygun görmektedir. Gücü, onu üreten kaynaklarla eşanlamı olarak tanımlayan insanlar, güç kaynaklarına en iyi şekilde sahip olanların her zaman istedikleri davranışsal sonuçları alamadıkları paradoksuyla karşılaşır. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri (ABD), Vietnam Savaşı'nı kendisinden daha güçsüz ancak daha kararlı bir rakibe karşı kaybetmiştir. Bu duruma bir başka örnek verilirse en iyi kartları elinde tutan bir oyuncu, bazen oyunu kaybedebilmektedir (Nye, 2008, s. 28).

Yumuşak güç, bir hususun yapılması konusunda emretmeye gerek duyulmadan başkalarının kendi istediklerimizi istemelerini sağlayan bir güç türüdür ve emretmeyi gerektirmeden bir işi yaptırmayı sağladığı için oldukça önemlidir. Alanyazında yönetim ve sağlık (sağlık yönetimi) alanlarında yumuşak güç kavramına ilişkin çok az miktarda çalışma yer almaktadır. Yumuşak güç kavramına ilişkin ilgili literatür taranırsa, çalışmaların genellikle yönetim ve/veya sağlık yönetimi dışındaki alanlarda ele alındığı (örneğin, siyasal bilimler ve uluslararası ilişkiler alanlarında) görülecektir. Dolayısıyla çalışmanın problem cümlesini “yönetim ve sağlık (sağlık yönetimi) alanlarında yumuşak güç kavramı nasıl ele alınmalıdır” oluşturmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, güç, güç kaynakları, yumuşak güç ve alt boyutları hakkında bilgiler vermek; konu hakkında yapılan çalışmaları ortaya koymak ve sağlık yönetimi ve yönetim alanı açısından yumuşak güç kavramının değerlendirilmesidir. Bu kapsamda, öncelikle konuya ilişkin detaylı kuramsal bilgiler sunulmuş ve sonrasında araştırma literatürü Web of Science'ta ve Ulusal Tez Merkezi'nde yer alan çalışmalara göre bibliyometrik analiz yöntemi ile oluşturulmuştur. Ardından da sağlık yönetimi ve yönetim alanı açısından yumuşak güç kavramı değerlendirilmiştir.

Aşağıda konuya ilişkin detaylı bilgiler bulunmaktadır:

Güç Alanı, Güç Taktikleri ve Gücün Kaynakları

Güç kavramının iyi anlaşılabilmesi için bunu bütünleyen güç alanı, güç taktikleri ve güç kaynaklarını kısaca anlatmakta fayda vardır. Güç konusu, güç sahibinin başkalarını hangi konularda etkilediğini gösterir. Güç alanı, güç sahibi olan kişinin etkileyebildiği toplam kişi sayısını ifade eder (Şimşek, 1999, s. 168).

Literatür incelendiğinde çalışanların yöneticilerini, iş arkadaşlarını veya yöneticilerin çalışanlarını etkilemek için dokuz ayrı güç taktikini kullandığı görülmüştür. Bunlar (Judge ve Robbins, 2017, s. 466-467):

- Meşruluk; kişinin otorite pozisyonuna güvenerek örgütsel politikalar veya kurallar ile anlaşmayı talep etmesidir.
- Rasyonel ikna; bir isteği göstermek için mantıksal argümanlar ve somut kanıtlar sunmaktır.
- İlham verme; çalışanların değerlerine, gereksinimlerine, umutlarına ve özlemlerine hitap ederek duygusal bağlılık geliştirmektir.

- Danışma; planları nasıl gerçekleştireceğine karar verirken çalışanları da dâhil ederek desteğin artırılmasıdır.
- Değiş tokuş; bir isteğin yerine getirilmesi karşılığında çalışanların ödüllendirilmesidir.
- Kişisel istek; ilişkilerin arkadaşlık ve dostluk temelinde dayanmasını istemektir.
- Göze girmek; bir istek de bulunmadan önce övgüde bulunmak ve dostça davranışlar göstermektir.
- Baskı yapma; çalışanlara karşı uyarılarda, tekrarlanan taleplerde ve tehditlerde bulunmaktır.
- Koalisyon; çalışanları katılmaya ikna etmek için başkalarının yardımını veya desteğini almaktır.

Yukarıdaki açıklamalarda, insanların güç taktiklerini kullanmak için birçok farklı yolu tercih edebilecekleri görülmektedir. Liderlik etmek için güce sahip olmak gerekmektedir. Bununla birlikte, gücü ölçmek zordur. Bir ilişkide daha fazla güce sahip olanlar, değişim yapmak ve direnmek için daha iyi bir konumdadırlar. Ampirik çalışmalar da bu durumu desteklemektedir (Nye, 2008, s. 29).

Güç kaynakları ise; kişinin başkalarını etkileyebilmek için hangi kaynaklardan yararlandığını ve kişinin gücünü nereden aldığını açıklar (Şimşek, 1999, s. 168). Güç kaynakları arasında zorlayıcı güç, ödüllendirme gücü, yasal güç, karizmatik güç, uzmanlık gücü yer almaktadır. Bu güç kaynakları aşağıda detaylı bir şekilde açıklanmıştır:

Zorlayıcı gücün temeli çalışanların olumsuz sonuçlardan korkmasına dayanmaktadır. Fiziksel düzeyde zorlayıcı güç, acı verme, hareketin kısıtlanması veya temel fizyolojik ya da güvenlik gereksinimlerinin engellenmesi nedeniyle tehdiye dayanır. Örgütsel düzeyde ise, B (çalışan) kişinin işini yaptığı halde A (güç sahibi) kişisi onu işten çıkarabiliyorsa veya rütbesini düşürebiliyorsa, A kişisi B kişinin üzerinde zorlayıcı bir güce sahiptir. Eğer A kişisi B kişisini, onu rahatsız edici bulduğu çalışma aktivitelerine atayabiliyorsa A kişisi zorlayıcı gücü kullanmış olmaktadır. Diğer bir bakış açısıyla zorlayıcı güç, önemli bilgilerin saklanmasıyla da kaynaklanabilir. Bir kuruluşta başkalarının ihtiyaç duyduğu veri ve bilgiye sahip kişiler başkalarını onlara bağımlı yapabilir (Judge ve Robbins, 2017, s. 462).

Zorlayıcı gücün zıddı ise ödüllendirme gücüdür (Judge ve Robbins, 2017, s. 462). Bir başka deyişle, astlar üstlerinin istekleri doğrultusunda davrandıklarında ödüllendirilecekleri algısına sahip olurlar (Çalışkur, 2015). Bu ödüller, zamlar veya primler gibi finansal şekilde olabileceği gibi: ödüller görevde yükselme, takdir görme gibi finansal olmayabilir (Judge ve Robbins, 2017, s. 462). Finansal olmayan ödüller, bazen daha motive edici olarak görülebilir (Ward, 2001, s. 145). Aslında bu güç yöneticinin ödül ve kaynaklar üzerindeki denetiminden kaynaklanmaktadır. Yöneticinin yaptığı denetim çalışması fiziksel olarak olmasa da psikolojik açıdan etkileyebilir (Bayrak, 2001, s. 8).

Yasal güç, grup üyelerinin, üstlerin astların davranışlarını belirleme hakkına sahip olduğunu kabul etmesiyle alakalıdır (Şimşek, 1999, s.168). Yasal güç sahibi kişiler belirli bir yasa veya talimatın içeriğine katılmayacak olsalar bile astlardan itaat bekleme haklarına sahiptirler ve astların buna uyma zorunluluğu vardır (Beetham, 1991, s. 29). Astların kendilerini zorunlu hissetmelerinin birçok nedeni olabilir. Toplumun kültürel değerleri, belirli bir örgüte veya gruba katılma isteği ve bu istek sonucunda o grup veya örgütün değerlerini ve kurallarını kabul etmek bunu etkileyebilir. Bu sebeplerden astlar üstlerden gelen emirleri yerine getirecekler veya yerine getirmek zorunda olduğunu düşünecektir (Koçel, 2018, ss. 572-573).

Karizmatik güç, yöneticinin sahip olduğu kişilik özellikleri ile kendisini takip edenleri etkilemesine denir (Bakan ve Büyükbeşe, 2010, s. 4). Karizmatik güç, bir başkasının takdirinden ve o kişi gibi olma arzusunun gelişir. Örneğin, ünlülere reklamlarda ürünleri desteklemek için neden milyonlarca dolar ödendiğini açıklamaya yardımcı olur. Resmi liderlik pozisyonlarında olmayan bazı insanlar, karizmatik dinamikleri, benzerlikleri ve duygusal çekicilikleri nedeniyle, karizmatik gücü vardır ve diğerleri üzerinde etkisi vardır (Judge ve Robbins, 2017, s. 466). House'a (1992) göre karizmatik güce sahip olan kişinin üç temel özelliği vardır. Bunlar, yüksek bir özgüvene sahip olma,

yüksek bir etkileme yeteneği ve kendi inançlarının ahlaki yönden doğru olduğuna güçlü bir şekilde ikna etme becerisi olarak belirtilmiştir (House, 1992, s. 6).

Uzmanlık gücü, üst düzey yöneticilerin çevresel durumlarla başa çıkabilme ve örgütün başarısına katkıda bulunmak adına kullandığı bir güç kaynağıdır (Finkelstein, 1992, s. 509). Koçel'e (2018, s. 573) göre uzmanlık gücü lider veya yöneticinin sahip olduğu tecrübe ve bilgi ile ilgilidir. Burada karizmatik güçte olduğu gibi uzmanlık gücünde de astların üstleri hakkındaki algısı da önemlidir. Astlar üstlerinin tecrübesine ve bilgisine ne kadar çok güvenirse yöneticinin astlarını etkilemesi ve dinlemesi o derece daha kolay olacaktır (Şimşek, 1999, s. 169). Organizasyonlar daha karmaşık hale geldikçe yönetim daha fazla uzmanlık gerektirmekte ve uzmanların gücü giderek daha artmaktadır. Özellikle bilginin hâkim olduğu örgütlerde aralarında hiyerarşi olmasına rağmen uzmanlar da üstleri kadar söz sahibi olabilmektedir (Bayrak, 2001, s. 5). Örneğin: bilgisayar uzmanları, muhasebeciler, ekonomistler, endüstriyel psikologlar ve diğer uzmanlar uzmanlıklarının bir sonucu olarak güç kullanırlar (Judge ve Robbins, 2017, s. 463).

Yumuşak Güç Kavramı

Alanyazında “yumuşak güç” kavramı ilk kez Harvard Üniversitesi'nden Joseph Nye tarafından 1990'ların başında ortaya atılmış ve zaman içerisinde bu kavram etrafında geniş bir literatür oluşmuştur. Yumuşak güç, en yalın anlamıyla bir ülkenin diğer ülkelerden istediklerini askeri güç ve ekonomik zorlamalar yerine, onları sosyal ve kültürel unsurlarıyla cezbederek alabilme kabiliyetini ifade etmektedir. Yumuşak gücü kullanmanın çok değişik ve inovasyona açık yolları bulunmaktadır (Gür, 2014, s. 2).

Güç, istediğiniz sonuçları elde etmek için başkalarını etkileme yeteneğidir. Bir insan diğer insanların davranışlarını üç şekilde etkileyebilir. Bunlar; zorla ve tehditlerle, teşvik ve ödemelerle ya da başkalarının istediği şekilde dikkat çeken çekicilikle etkileyebilirler (Nye, 2008, s. 94).

Yumuşak güç, zorlamalardan ziyade cazibe yoluyla istediğinizi elde etme yeteneğidir. Başkalarının istediklerini kendi istediğimiz tarafa doğru çekmeye ikna edersek zorluk kullanmaya gerek kalmaz. Zorlama yeteneği, bir ülkenin askeri ve ekonomik gücünden doğar. Yumuşak güç, bir ülkenin kültürünün, politik ideallerinin ve politikalarının çekiciliğinden kaynaklanmaktadır. Politikalar başkalarının gözünde meşru olarak görülüyorsa, sahip olunan yumuşak güç artar (Nye, 2004, s. 2).

Sert güç; bir devletin ekonomik ve askeri olanaklarını yaptırım aracı olarak kullanarak başka devlet veya devletlerin davranışları üzerinde kendi lehine değişiklik yapabilme veya nüfuz sağlayabilme becerisine karşılık gelmektedir (Battır, 2019, s. 152). Yumuşak güç, bir anlamda sert gücün tam zıddıdır. Yumuşak güç sert gücün, koşullarını değiştirerek başkalarının davranışlarını etkileme yeteneği olduğu anlamına gelir (Vuving, 2009, s. 6). Akıllı yöneticiler, liderliğin yalnızca komut verme meselesi olmadığını, aynı zamanda örnek olarak liderlik etmeyi ve başkalarının yapmalarını istediğiniz şeyi yapmak için çekmeyi de içerdiğini bilir. Bir işletme uzmanının yorumuyla, yöneticiler her şeyi kontrol edemez. Bunun yerine etki, ikna ve çok fazla eğitim yoluyla çalışmak zorundadırlar. Kurum kültürü (insanların öğrendiği ortak örgütsel değerler) genellikle herhangi bir yöneticinin kuralları veya talimatları değil, insanları yönlendiren şeydir. Otoriter ülkelerdeki liderler zorlama ve sorun emirlerini kullanabilirken, demokrasilerdeki siyasetçiler teşvik ve çekiciliğin bir kombinasyonuna daha fazla güvenmek zorundadır. Yumuşak güç, günlük demokratik politikaların temelini oluşturur (Nye, 2008, s.30).

Tercihleri belirleme yeteneği, çekici bir kişilik, kültür, politik değerler gibi maddi olmayan varlıklar ve meşru veya ahlaki otoriteye sahip olan politikalar ile ilişkilendirilme eğilimindedir. Bireyler, yumuşak güç kullanmaları sayesinde karşılardaki kişilerden (astlar vb.) kendi istedikleri şeyi yapmalarını istemelerini sağlayabilirler. Yumuşak güç, bir etki kaynağıdır, ancak sadece bir etki değildir. Çünkü etki, tehditlerin zor gücüne de dayanabilir. Yumuşak güç, ikna etmekten ya da insanları argümanla hareket ettirebilmekten daha fazlasıdır, bunun önemli bir parçasıdır. Aynı

zamanda, cazip ve çekici bir yetenektir. Davranışsal anlamda, yumuşak güç çekici güçtür. Kaynaklar açısından, yumuşak güç kaynakları bu tür çekiciliği üreten varlıklardır (Nye, 2008, s. 95).

Yumuşak Gücün Boyutları

Yumuşak gücün boyutlarına Tablo 1’de yer verilmiştir. Bu boyutlar arasında vizyon ilkesi, iletişim, duygusal zeka kavramları yer almaktadır.

Tablo 1

Yumuşak Gücün Alt Boyutları

	Yumuşak Güç
Vizyon İlkesi	Takipçileri etkileme Etkililik (İdealler ve yetenekler dengesi)
İletişim	İkna edici kelimeler, işaretler ve örnekler Yakın ve uzak takipçileri ikna etme
Duygusal Zekâ	İlişkileri yönetebilme kabiliyeti ve karizma Duygusal öz farkındalık ve kontrol

Kaynak: (Bostancı, 2018)

Yukarıda belirtilen yumuşak gücün alt boyutları aşağıda açıklanmıştır: Yumuşak gücün alt boyutlarından biri vizyon ilkesidir. Vizyon, liderlerin ortak hedefler yaratmalarına yardımcı olma yollarından biridir. Genellikle vizyonlar geleceğin bir resmini sunar ve değişimi teşvik eder, ancak bazı vizyonlar geçmiş veya statükoyu çekici olarak gösterebilir ve insanları değişime direnmeye teşvik edebilir. Bir vizyon olmadan, başkalarının değişmesine öncülük etmek zordur. Federal Express’in Chief Executive Officer’ı (CEO’su) Frederick Smith, “liderliğin temel görevinin bir kuruluşun vizyonunu ve değerlerini iletmek olduğunu” iddia etmektedir. Paul O’Neill Alcoa’nın CEO’su olduğunda, işyeri güvenliğini vizyonunun özü olarak seçmiştir (Nye, 2008, s. 89).

Yumuşak gücün alt boyutlarından biri de iletişimdir. İletişim, İngilizcede ‘communication’ olarak görülen bu kavram Latince ise “communis” (ortak) ve “communicato” (ortaklaşma) kelimelerinin kökeninden ortaya çıkmıştır (Baltacı, 2016, s. 49). İletişim, kaynak, hedef, mesaj ve ileti olmak üzere dört öğeden oluşmaktadır. Ayrıca kodlama, kod açma ve geri bildirim olmak üzere de üç tane iletişim süreci vardır (Kaya, 2010, ss. 7-10). Kişiler arası iletişim: “bilgi, duygu, düşünce, tutum ve kanılarla, davranış biçimlerinin kaynak ile alıcı arasındaki bir iletişim yoluyla bir insandan (insanlardan) diğerine (diğerlerine) bazı kanallar aracılığıyla ve bir değişim amacıyla aktarılması süreci”dir (Kaya, 2010, s. 5). Örgütsel iletişim ise: “bilginin iki veya daha fazla kişi tarafından değiştirildiği ve anlaşıldığı, genellikle davranışı motive eden veya etkileyen bir süreç” olarak tanımlanmıştır (Kelly, 2000, s. 92).

İletişimin kişisel amaçları ne olursa olsun, temeldeki amacı çevre üzerinde etkin olmak, başkalarında davranış, tutum geliştirmek ve değiştirmektir (Altıntaş ve Çamur, 2001, s. 2). İletişimin örgütsel amacı ise profesyonel ilişkiler kurmak, çatışmaları en aza indirmek ve iş birliğini teşvik etmektir. İyi bir örgütsel iletişim örgütün kurallarını, düzenlemelerini ve normlarını uygulamasına ve disiplini sürdürmesine yardımcı olmaktadır (Gochhayat, Giri ve Suar, 2017, s. 4).

İyi bir lider, hem kelimeler, semboller hem de kişisel örneklerle etkili iletişim kurar. Winston Churchill, başarısını sık sık bu ustalığına bağlamıştır (Nye, 2006, s. 10). Eski Yunanlıların yeteneklerini geliştirmek için hitabet okulu olduğu bilinmektedir. İyi hitabet becerileri de yumuşak güç üretmeye yardımcı olmaktadır. Nye (2008, s. 72), Amerikalı politikacı ve devlet adamı Woodrow Wilson’un yetenekli bir öğrenci olmadığını ancak liderlik için gerekli olduğunu düşündüğünden kendisini hitabet açısından geliştirdiğini belirtmiştir. Ayrıca Nye (2008, s. 72), protestanlığın öncülerinden olan Martin Luther King’in, konuşulan kelimenin ritimleri bakımından zengin bir Afrikalı-Amerikalı kilise geleneğinde büyümekten faydalandığını belirtmiştir (Nye, 2008, s. 72).

Birebir veya küçük gruplar halinde iletişim kurabilmek hitabetten daha önemli olabilir. Örgütsel beceriler -etkili bir iç takipçi çemberini çekme ve yönetme becerisi - hitabet eksiklikleri telafi edebilir ve etkin kamu söylemleri düşük örgütsel becerileri kısmen telafi edebilir. Büyük hitabet becerilere sahip olmayan liderler ayrıca semboller, eylemler ve örgütlenme ile de etkili bir şekilde iletişim kurabilirler (Nye, 2006, ss. 10-11).

Yumuşak gücün alt boyutlarından bir diğeri duygusal zekâdır. Duygusal zekâ, kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını izleme, aralarında ayrımcılık yapma ve bu bilgileri kişinin düşünce ve eylemlerini yönlendirmek için kullanma becerisini içeren sosyal zekânın alt kümesidir (Mayer ve Salovey, 1990, s. 189). Duygusal zekâ seviyeleri genetik olarak sabit değildir ve erken çocukluk döneminde de gelişmez. Gençlik yıllarından sonra çok az değişen IQ'dan farklı olarak, duygusal zekâ büyük ölçüde öğrenilmiştir ve yaşam boyunca gelişmeye ve deneyimlerimizden ders almaya devam eder (Goleman, 1995, s. 2).

Salovey ve Mayer (1990, s. 190-200) duygusal zekâyı dört ayrı boyut olarak kavramlaştırmışlardır. Bunlar arasında: benlikteki duyguların değerlendirilmesi ve ifade edilmesi, başkalarının duygularının değerlendirilmesi, benlikteki duyguların düzenlenmesi ve performansı kolaylaştırmak için duygu kullanımı yer almaktadır. Benlikteki duyguların değerlendirilmesi ve ifade edilmesi, bireyin derin duygularını anlama yeteneği ve bu duyguları doğal olarak ifade edebilme becerisiyle ilgilidir. Bu alanda büyük yeteneği olan insanlar, çoğu insandan önce duygularını algılar ve kabul eder. Başkalarının duygularının değerlendirilmesi, insanların duygularını algılama ve anlama yetenekleriyle ilgilidir. Bu kabiliyeti yüksek olan insanlar, zihinlerini okumanın yanı sıra başkalarının duygularına ve hislerine karşı çok daha duyarlıdırlar. Benlikteki duyguların düzenlenmesi, insanların psikolojik sıkıntıdan daha hızlı bir iyileşme sağlayacak olan duygularını düzenleme yeteneği ile ilgilidir. Performansı kolaylaştırmak için duygu kullanımı, bireylerin yapıcı etkinliklere ve kişisel performansa yönlendirerek duygularını kullanma yetenekleriyle ilgilidir (Salovey ve Mayer, 1990, s. 190-200).

Duygusal zeka, liderin kişisel tutkularını kanalize etmesini ve başkalarını çekmesini sağlayan, ustalık, disiplin ve empati kapasitesidir (Nye, 2006, s. 10). Duyguların her zaman düşünmeyi engellediği görüşünün aksine duygusal zekâ, duyguları anlama ve düzenleme yeteneğinin genel düşünmeyi daha etkili hale getirebileceğini öne sürmektedir. İki ana bileşeni vardır. Bunlar: benliğin ustalığı ve başkalarına erişim. Duygusal zekâ kavramının adı, modern gibi görünse de, kavram yeni bir kavram değildir. 1920'lerde, psikolog E. L. Thorndike “duygusal zekâ” yı insan ilişkilerinde akıllıca davranma yeteneği olarak tanımlamıştır. Pratik insanlar liderlikteki önemini her zaman anlamışlardır. Çoğu tarihçi, Roosevelt'in bir lider olarak başarısının nedeninin, analitik IQ'sundan daha çok duygusal zekâsından kaynaklandığına hemfikirdir (Nye, 2008, s. 69). İş dünyasında, “finansal sonuçları yönetmek, liderin kendi iç hayatını yönetmesiyle başlar, böylece doğru duygusal ve davranışsal zincir reaksiyonu gerçekleşir. Tepeden başlayan ruh halleri en hızlı hareket etme eğilimindedir çünkü herkes patronu izler.” İnsanlar gibi primat grupları, dikkatlerini lider üzerinde yoğunlaştırır. Yakından izlenen CEO'lar ve başkanlar, farkında olsunlar olmasınlar her zaman sinyaller iletmektedir. Duygusal zekâ, bu tür sinyallerin farkındalığını ve kontrolünü içerir (Nye, 2006, s. 10).

Yumuşak Gücün Birimleri

Literatürde yumuşak gücün birimleri arasında merhamet, görkem ve güzellik yer almaktadır. Bunlar aşağıda detaylıca açıklanacaktır:

Yumuşak gücün birimlerinden biri olan merhamet kavramı, kendini insanlara karşı kibar veya cömert olduğunda, iyilik yapıldığında, onlara yardım edildiğinde, destek olduğunda; onları korumaya çalışıldığında, önem verildiğinde, insanların haklarına, çıkarlarına saygı gösterildiğinde, insanlara karşı tehdit edici olmayan veya uygunsuz olmayan davranışlarda bulunduğu vb. birçok şekilde gösterebilir (Vuving, 2009, s. 9). Merhametli olmanın güce nasıl dönüştürebileceği şöyle ifade edilebilir; merhamet insanlarda şükran ve sempati uyandırır. Yöneticiler çalışanlarına karşı barışçıl ve iyi niyetli yaklaşarak onlarla iş birliği ortamı yaratır. Merhamet paradoks gibidir. Eğer yöneticiler

çalışanlarına karşı sert ve saldırgan olup, her zaman kendilerini savunurlarsa çalışanlar yöneticilere direnç gösterirler. Ancak yöneticiler çalışanlarına karşı iyi niyetli ve barışçıl bir tutum sergilerlerse çalışanlar da yöneticilerle daha çok iyi geçinebilirler. Bu durum karşılıklı olabileceği gibi olmayabilir de. Çalışan, yöneticinin direkt kendisine karşı davranışlarına da bakabilir, üçüncü bir kişiye karşı davranışlarını da izleyebilir ve ona göre yöneticiye nasıl davranacağına karar verebilir (Vuving, 2009, s. 9-10).

Yumuşak gücün birimlerinden biri olan görkem bir insanın veya bir örgütün başarılı olabilmesi ya da yetenekli olabilmesi kabiliyetidir. Başarılı olan kişiler diğer insanlar üzerinde etki bırakırlar, çünkü onlar ortaya çıkan problemlerin üstesinden rahat gelirler ve bu konuda oldukça yetenek sahibidirler. Bu göstergeler görkem bir işarettir. Yönetici ne kadar yetenekli olursa diğer insanlar ona karşı daha az direnç gösterirler. Görkem birçok şekilde yumuşak güç ile ilişkilendirilebilir. Parlaklık, çeşitli şekillerde yumuşak güce dönüşebilir. Bunun bir yolu, onu yenilmezlik ve kaçınılmazlık efsanesi yapmak için uğraşmaktır. Başka bir şekilde, görkem taklit etmeye yol açar. Yani, “işini başarıyla yapan kişilerin çalışmalarına benzer bir çalışma yapıyorsa, başarılı bireylerin yazdıklarından kişinin öğrenmeye çalışacağını ve onların başarısının veya yeteneklerinin temelinde olduğunu düşündüğü şeyleri kopyalayacağını” ifade eder (Vuving, 2009, s. 10-11).

Yumuşak gücün birimlerinden biri olan güzellik, dünya siyasetindeki güzellik fiziksel çekiciliğe değil, ortak idealler, değerler, sebepler veya vizyonlar ile insanları birbirine yakınlaştıran karşılıklı anlayış ile alakalıdır. Karşıt değerler ve nedenler, rejimlerin birbirlerini çirkin görmesi için sağlam bir ortam sağlar ve paylaşılan değerler ve nedenler, diğer rejimin güzel olduğu algısına doğru bir itici güç sağlar ve bu da güven, dostluk ve iş birliğini teşvik eder. Güzelliğin bu güçlü özelliğini yumuşak güce çeviren temel sistem ise şu şekilde açıklanabilir: yöneticinin güçlü inancı, etkileyciliği, kurum aidiyetliği, kurum vizyonunu geliştirmeye yönelik çabası, personele vizyon, değer ve idealleri açısından ilham kaynağı olabilir. Çalışanlar yöneticilerin bu güzelliğini fark ettiklerinde yöneticinin dediklerini uygularlar, yöneticiye olan bağlılıkları artar ve yöneticiyi takip ederler. Çünkü yönetici kurumda kayda değer bir şekilde kurumun vizyonunu, değerlerini ve hedeflerini temsil etmektedir (Vuving, 2009, s. 12).

Araştırma Literatürü

Yumuşak güç kavramına ilişkin araştırma literatürünün ortaya konulması için Web of Science'ta ve Ulusal Tez Merkezi'nde yer alan çalışmalar incelenmiştir. Bu kapsamda alanyazında yumuşak güç kavramına ilişkin olarak yapılmış çalışmaların genellikle siyasal bilimler ve uluslararası ilişkiler alanlarında yapıldığı söylenebilir. Tablo 2'de ve Şekil 1'de yumuşak güç kavramına ilişkin olarak yapılmış Web of Science'ta 1975-2020 yılları arasında yer alan çalışmalarla ilgili bilgilere yer verilmiştir:

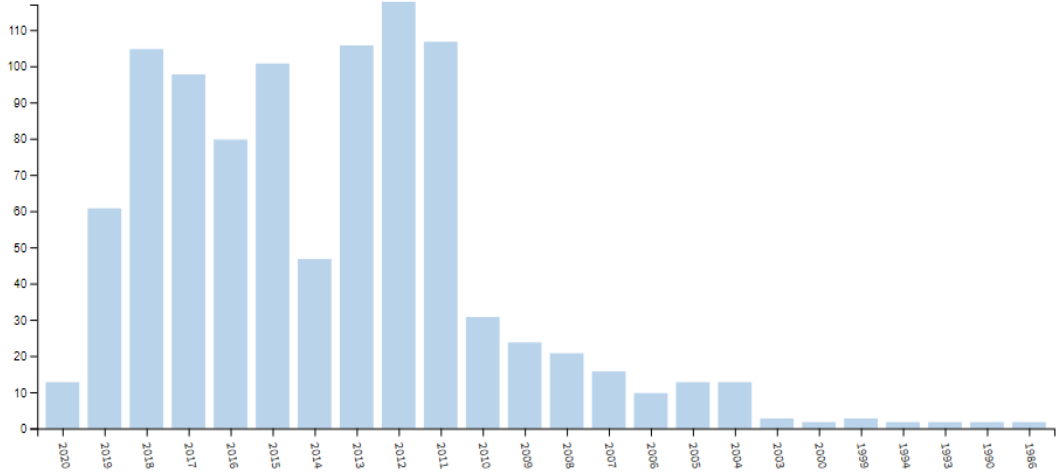
Tablo 2

Web of Science'ta Yer Alan Yumuşak Güç Kavramına İlişkin Çalışmaların Alanları

<i>Yumuşak Güç</i>	
<i>Alan</i>	<i>Çalışma Sayısı</i>
Siyasal Bilimler	377
Uluslararası İlişkiler	321
Disiplinlerarası Sosyal Bilimler	285
Alan Çalışmaları	144
Tarih	67
Ekonomi	60
Bölgesel araştırmalar	53
<i>Yönetim</i>	47
Turizm, Otelcilik	40
İşletme	35
İletişim	32
Eğitim ve Eğitim Araştırmaları	29
Din	24

Sosyoloji	18
Hukuk	15
Dil	13
Turizm Otelcilik	12
Kültürel	10
Kamu yönetimi	8
Sağlık	0
Toplam	1590

Tablo 2’de görüleceği gibi, Web of Science’ta yer alan yumuşak güç ile ilgili çalışmaların çoğu siyasal bilimler ve uluslararası ilişkilerle alakalıdır. Mühendislik alanında kullanılan yumuşak güç kavramının taşıdığı anlamla bu çalışmada ele alınan yumuşak gücün birbirlerinden farklı olduğu söylenebilir. Tüm bu çalışmalar içerisinde yönetim alanında yapılmış çalışmaların miktarı ise (toplam 1590 çalışma arasında 47 çalışma) Web of Science’ta % 2,95’tir. Ayrıca Tablo 2’de Web of Science’ta yapılmış çalışmalar içerisinde sağlık alanında yumuşak güç kavramına ilişkin bir çalışmanın yer almadığı görülmektedir.

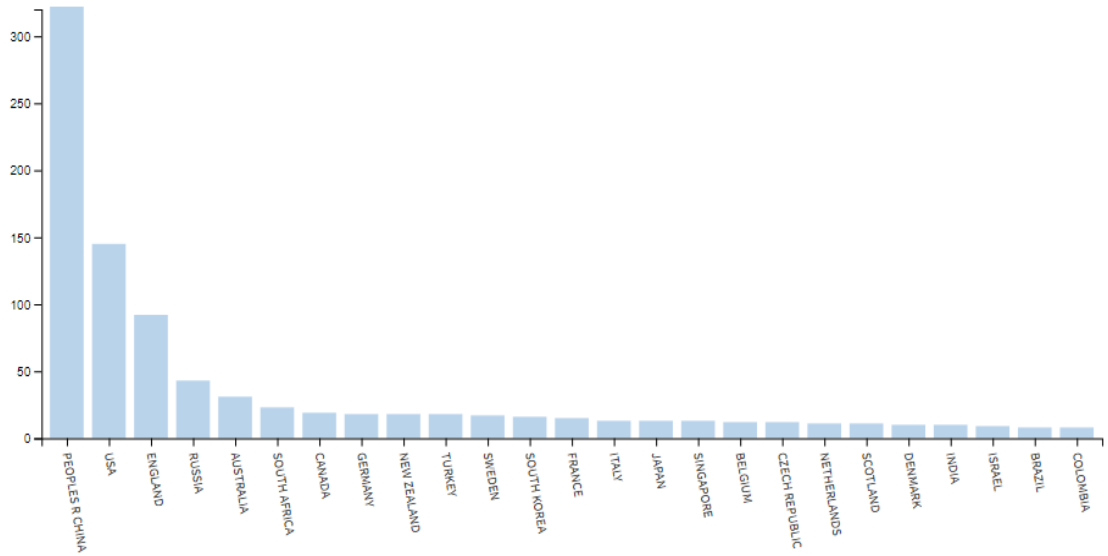


Grafik 1. Web Of Science’ta Yumuşak Güç Kavramına İlişkin Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Kaynak: (Web of Science, 2020)

Grafik 1’de yumuşak güç konusuna ilişkin çalışmaların daha çok 2011-2019 yılları arasında yoğunlaştığı görülmektedir.

Web of Science’ta yapılan analizle yumuşak güç kavramı için yapılan çalışmaların hangi ülke/bölgelerde yapıldığı da belirlenmiştir. Grafik 2’de konuya ilişkin çalışmaların yapıldığı ülkelere ve bölgelere yer verilmiştir:



Grafik 2. Web Of Science'ta Yer Alan Yumuşak Güç Konusuna İlişkin Çalışmaların Yapıldığı Ülkelere Göre Dağılımı

Kaynak: (Web of Science, 2020)

Grafik 2'de Web of Science'ya yapılan aramalarda yumuşak güç kavramına ilişkin çalışmaların sırasıyla en çok 320 çalışmayla Çin'de yapıldığı görülmektedir. Ayrıca ABD'de konuya ilişkin 143 çalışma ve İngiltere'de 90 çalışma yapıldığı belirlenmiştir. Türkiye'de yapılmış Web of Science'ta yer alan çalışma sayısı ise 16'dır yani tüm çalışmaların %1'idir.

Türkiye'de yumuşak güç kavramına ilişkin olarak yapılmış çalışmalar ise Ulusal Tez Merkezi'nde yer alan tezlerle göre ifade edilmiştir. Tablo 3'te yer alan yumuşak güç kavramına ilişkin tezlerle yer verilmiştir:

Tablo 3

Ulusal Tez Merkezi'nde Yer Alan Yumuşak Güç Kavramına İlişkin Tez Çalışmaları

Alan	Çalışma Sayısı
Uluslararası İlişkiler	60
Siyasal Bilimler	7
Kamu Yönetimi	7
Eğitim ve Öğretim	3
Sağlık Yönetimi	1
Turizm	1
Mütercim-Tercümanlık	1
Din	1
Sivil havacılık	1
Halkla ilişkiler	3
Gazetecilik	1
İletişim bilimleri	1
Yönetim	0
Toplam	87

Tablo 3'te yumuşak güç konusunu ele alan tez çalışmalarının uluslararası ilişkiler, siyaset bilimleri, kamu yönetimi vb. alanlarında yapıldığı tespit edilmiştir. Sağlık Yönetimi alanında ise yumuşak güç konusunda 2018 yılında yapılan yalnızca bir çalışmanın (Bostancı, 2018) yer aldığı belirlenmiştir. Kısaca, alanyazında yönetim ve sağlık (sağlık yönetimi) alanlarında yumuşak güç kavramına ilişkin çok az miktarda çalışma yer almaktadır.

Yumuşak Gücün Yönetim ve Sağlık Yönetimi Açısından Değerlendirilmesi

Yumuşak gücün uluslararası politikada ve dünya meselelerinde kullanımı iki büyük değişim geçirmiştir. Bilgi devrimi ve küreselleşmenin sonucu olan bu değişimler devletler arasında güç geçişi ve devletler arasındaki güç yayılımıdır (Nye, 2011, s.46). Güç kavramı, günümüzde ülkelerin yönetimi alanında da kullanılmaya başlanmıştır.

Yönetim, “başka insanlarla birlikte etkin ve etkili işler yapma sürecidir” (Robbins ve Decenzo, 2001; Akt: Topaloğlu ve Koç, 2017, s. 31). Başka bir tanıma göre yönetim “başkalarının aracılığıyla amaca ulaşma ve başkalarına iş gördürme faaliyetidir” (Genç, 2013, s. 17-18). Yöneticiler, başkalarına iş yaptırırken çeşitli güç kaynaklarını kullanmak durumundadır. Bunlar arasında zorlayıcı güç, sert güç, ödüllendirme gücü vb. bulunmaktadır. Yumuşak güç de ülkelerin dış politikalarında kullanıldığı gibi yöneticilerin de kullandıkları bir güç kavramıdır. Yumuşak güç kavramı ülkelerin/bireylerin kendi istedikleri şeyleri diğer ülkelerin/bireylerin istemelerini sağlamalarıdır (Bostancı, 2018, s. 46).

Yönetim açısından değerlendirildiğinde ise zeki yöneticilerin, önderliğin sadece tehdit etme ya da emir verme konusu olmadığını aynı zamanda, önderlik etmeyi ve çalışanlarının istediklerine önem vermeyi ve onları etkilemeyi de kapsadığını bilir. Büyük organizasyonlarda pek çok şey liderin denetim alanının dışındadır. Yöneticiler, diğer personellerinin de yöneticinin ve organizasyonun değerlerini ve vizyonunu kabullenmesini sağlayabilirse gücü daha da büyür (Bostancı, 2018, s. 46).

Yumuşak güç, ülkelerin/işletmelerin yönetiminde kullanılacağı gibi sağlık alanında yönetimde de sağlık yöneticileri tarafından kullanılabilir. Kavuncubaşı ve Yıldırım (2012, s. 5) sağlık yönetimini, “sağlık alanında ortaya çıkan yönetim gereksiniminin karşılanmasına yönelik olarak gelişen, bu nedenle de tıp ve sağlık hizmetlerinin tüm boyutlarını işletmecilik perspektifiyle inceleyen, uzmanlaşmış yönetsel bir disiplin” şeklinde ifade etmişlerdir.

Sağlık hizmetleri ve sağlık kurumları kendine has birtakım özellikleri nedeniyle sağlık alanında yönetici olan kişiler tarafından yumuşak gücün kullanımını gerektirmektedir. Sağlık alanında yapılan işlerin karmaşık ve değişken oluşu; sağlık hizmetlerinin 7 gün 24 saat kesintisiz olarak sunuluyor oluşu, hizmet miktarını belirleyen hekimlerin faaliyetleri üzerinde yönetsel ve kurumsal bir denetim mekanizmasının tam olarak bulunmaması; yapılan işlerin çoğunlukla acil ve ertelenemez oluşu ile yapılan işlerin hata ve belirsizliklere karşı oldukça duyarlı olması; sağlık kurumlarında ikili otorite hattının varlığı; sağlık çalışanların hemşire, doktor, vb. genellikle uzmanlaşma seviyesinin yüksek olduğu birbirinden farklı meslek mensuplarından oluşuyor olması ile sağlık kurumlarında çalışanlar arasında ya da sağlık kurumlarından sağlık hizmeti almaya gelen kişilerle sağlık çalışanları arasında zaman zaman çatışmaların yaşanıyor oluşu ve teşhis, tedavi edici, koruyucu, rehabilite edici ana sağlık hizmetlerinin yanında verilen birtakım hizmetler(otelcilik hizmetleri, yemekhane hizmetleri güvenlik hizmetleri vb.) için dış kaynaklardan yaralanma yoluna gidilmesi gibi birçok sebep sağlık yöneticilerinin yumuşak güç kullanımını gerekli kılmaktadır. Bostancı'nın (2018) Ankara'da Gazi Üniversitesinde sağlık yönetimi alanında yaptığı doktora tez çalışmasında, sağlık kurumlarında yöneticilik yapan bireylerin yumuşak güç kullanım yeterliliği algılamalarına sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Profesyonel yöneticileri ve/veya sağlık yöneticileri, yönetim sürecinde zorlayıcı gücü, karizmatik güçlerini, uzmanlık güçlerini, cezalandırıcı güçlerini ya da liderlik güçlerini kullanabilmektedir. Bu güçlerin yanı sıra sağlık kurumlarını yönetenlerin yönetim süreçlerinde kullanabilecekleri araçlardan birisi de yumuşak güçtür.

Yukarıda açıklandığı gibi yumuşak güç kavramının literatürde birbirinden farklı birçok tanımı bulunmaktadır. Yukarıda açıklananlar ışığında yumuşak güç kavramının liderliğin güç kaynaklarından birisi olduğu ifade edilebilir. Merhamet, görkem, güzellik, zor kullanmama, tehdit etmeme, ikna etme

gücünü kullanmayı ifade eden; yöneticilerin kişiliklerini, içinde buldukları kültürel ve politik değerler vb. birçok unsuru içerisinde bulunduran bir kavramdır.

Sağlık kurumları işlevsel (fonksiyonel) bağımlılıkları çok yüksek olan kurumlar arasında yer aldığından ve matriks yapıda olduklarından bu kuruluşlarda sağlık çalışanları ile hasta ve hasta yakınları, yöneticiler, hastane tedarikçileri, Sosyal Güvenlik Kurumu, Sağlık Bakanlığı vb. ile ilişkilerin iyi tutulması oldukça önem taşımaktadır. Dolayısıyla hem yöneticilerin hem de sağlık yöneticilerinin tüm bu ilişkilerde (süreçlerde) yumuşak gücü kullanmalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Özellikle hastalar ve hasta yakınları ile sağlık çalışanlarıyla olan iletişimde ve onları ikna etmede yumuşak gücün kullanılmasının olumlu sonuçlar vereceği düşünülmektedir.

Yumuşak gücün kullanımı için yöneticilere (ve/veya sağlık kurumları yöneticilerine) yardımcı olan unsurlar aşağıdaki gibi ifade edilebilir:

- Etkili iletişim kurabilmeleri
- İyi bir hitabet becerisine sahip olmaları
- Yönettikleri sağlık kurumlardaki insanları (kendilerini izleyenleri) etkili şekilde kendilerine çekebilmeleri,
- Sahip oldukları yönetme becerileri.

Sonuç olarak yumuşak güç kavramının dünyada genellikle siyasal bilimler ve uluslararası ilişkiler alanında daha çok kullanıldığı görülmüştür. Türkiye’de ise yumuşak güç kavramının genellikle uluslararası ilişkiler, siyasal bilimler, kamu yönetimi vb. alanlarında incelendiği tespit edilmiştir. Alanyazında sağlık alanında yumuşak güç kavramına ilişkin çok az sayıda çalışmanın yer aldığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda, sağlık yönetimi alanında yumuşak güç kavramına ilişkin çalışmalara ihtiyaç olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışma, konu hakkında yapılacak olan yeni araştırmalara yol göstermesi açısından da önem arz etmektedir.

Yazarların Katkı Oranı

Bu makalede birinci yazarın %40, ikinci yazarın %30, üçüncü yazarın %30 oranında katkısı vardır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması oluşturacak bir husus yoktur.

Kaynaklar

- Bakan, İ. ve Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik türleri ve güç kaynaklarına ilişkin mevcut-gelecek durum karşılaştırması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2, 73-84.
- Baltacı, H. Ö. (2016). *İletişim becerileri ve empatik eğilim arasındaki ilişkinin X ve Y kuşaklarına göre farklılıklarının incelenmesi ve bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Battır, O. (2019). Küreselleşme Çağında Bir Yumuşak Güç Unsuru Olarak Sağlık Diplomasisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(5), 151-161.
- Bayrak, S. (2001). Yönetimde bir ihmal konusu olarak güç ve güç yönetimi-II. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(1), 23-42.
- Beetham, D. (1991). *The legitimation of power. Atlantic highlands. NJ: Humanities Press International*. New York: Palgrave Publisher.

- Bostancı, H. (2018). *Sağlık kurumları yöneticilerinin yumuşak güç kullanım yeterliliklerinin ölçülmesi: Ankara ili örneği*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çalışkur, A. (2015). Yöneticinin güç kaynağı ile çalışanların örgüte duyduğu güven arasındaki ilişki. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 45, 160-174.
- Ertürk, M. (2013). *Meslek yüksekokulları için yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Finkelstein, S. (1992). Power in top management teams: Dimensions, measurement and validation. *Academy of Management Journal*, 35(3), 505-538.
- Judge, T. A. and Robbins, S. P. (2017). *Essentials of organizational behavior*. Edinburgh: Pearson Education. 466-467.
- Genç, N. (2013). *Meslek yüksekokulları için yönetim ve organizasyon*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gochhayat, J., Giri, V. N. and Suar, D. (2017). Influence of organizational culture on organizational effectiveness: The mediating role of organizational communication. *Global Business Review*, 18(3), 691-702.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Gür, N. (2014). Yeni Türkiye'nin yumuşak güç unsuru: Turizm. *Seta Perspektif Dergisi*, 58, 1-3.
- House, R. J. (1992). Charismatic leadership in service-producing organizations. *International Journal of Service Industry Management*, 3(2), 5-16.
- Nye, J. S. Jr. (Ekim, 2006). Soft Power, Hard Power and Leadership. 3, 9-13. <https://numerons.files.wordpress.com/2012/04/soft-power-hard-power-andleadership.pdf> adresinden 16 Mart 2020 tarihinde erişilmiştir.
- Web of Science. (2020). Soft power. https://proxy.hacibayram.edu.tr:2309/RA/analyze.do?product=WOS&SID=F1iu283aA5HqPLdLMhe&field=PY_PublicationYear_PublicationYear_en&yearSort=true adresinden 12 Nisan 2020 tarihinde erişilmiştir.
- Kavuncubaşı, Ş. ve Yıldırım, S. (2012). *Hastane ve sağlık kurumları yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Kaya, A. (2017). *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim*. Ankara: Pegem.
- Kelly, D. (2000). Using vision to improve organisational communication. *Leadership & Organization Development Journal*, 21(2), 92-101.
- Koçel, T. (2018). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Nye, Jr. J. S. (2004). *Soft power: The means to success in world politics*. New York: Public affairs.
- Nye, J. (2008). *The powers to lead book*. New York: Oxford University Press.
- Nye Jr, J. S. (2008). Public diplomacy and soft power. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 616(1), 94-109.

Nye, J. S. (2011). *The future of power*. New York: Public Affairs.

Salovey, P. and Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.

Şimşek, Ş. (1999). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Topaloğlu, M. ve Koç, H. (2017). *Yönetim ve organizasyon kavramlar-teoriler- yaklaşımlar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Vuving, A. (2009). How soft power works. *Available at SSRN 1466220*.

Ward, E. A. (2001). Social powerbases of managers: Emergence of a new factor. *The Journal of Social Psychology*, 141(1), 144-147.

Extended Abstract

Introduction

Soft power: expressing compassion, glory (perfection), beauty, not using force, threatening, using persuasive power; the personalities of the managers, their cultural and political values et cetera (etc.) is a concept that includes many elements; is one of the power sources of leadership and one of the current issues in contemporary management. For the first time, the concept of soft power was introduced by Joseph S. Nye in his work "Necessity for Leadership: The Changing Nature of American Power". Soft power, which is discussed under the name of leadership force in management, is a concept that has been used and criticized in many fields, especially in foreign policy, from the 1990s until today.

The purpose of this study is to give information about power, power supplies, soft power and its sub-dimensions; To reveal the studies on the subject and evaluate the concept of soft power in terms of health management and management. In this context, firstly, detailed theoretical information about the subject was presented and then the research literature was created by bibliometric analysis method according to the studies in Web of Science and National Thesis Center (YOK Thesis). Then, the concept of soft power was evaluated in terms of health management and management area.

Power, Power Field, Power Supply and Soft Power

The subject of power shows which subjects the power owner affects others. The power field refers to the total number of people the power person can influence. Power sources, on the other hand, indicate which sources the person uses to influence others and where the person gets their power. Power sources include coercive power, rewarding power, legal power, charismatic power, expert power.

Soft power stems from the attractiveness of a country's culture, political ideals and policies. If policies are seen as legitimate in the eyes of others, the soft power possessed increases. Soft power is in a sense the opposite of hard power. Soft power means hard power has the ability to influence the behavior of others by changing its conditions.

Intelligent managers know that leadership is not just a matter of commanding, but also includes leading, for example, and pulling to do what you want others to do. With the comments of a business expert, managers cannot control everything. Instead, they have to work through influence, persuasion, and a lot of education. Corporate culture - common organizational values that people learn - is often what drives people, not the rules or instructions of any manager. While leaders in authoritarian countries can use coercion and problem orders, politicians in democracies have to rely more on a combination of encouragement and attractiveness. Soft power forms the basis of daily democratic policies.

Among the dimensions of soft power in the literature are the principles of vision, communication, emotional intelligence. In the literature, compassion, brightness and beauty are among the units of soft power.

Conclusion and Evaluation

Health institutions are among the institutions with very high functional (functional) dependencies and they have a matrix structure. In these organizations, healthcare professionals, patients and their relatives; managers; Keeping the relations with hospital suppliers, Social Security Institution, Ministry of Health and similar institutions very important is very important. Therefore, it is considered important that both managers and health managers use soft power in all these relationships (processes). It is thought that the use of soft power, especially in communication and persuading patients and their relatives, will yield positive results.

Factors that help managers (and / or healthcare administrators) to use soft power include: being able to communicate effectively, having a good speaking skill, attracting people in the healthcare institutions they manage (effectively), and managing their own. In addition, it has been determined in the literature that there are few studies on the concept of soft power in the field of health and new studies are needed on this subject. This study is also important in terms of guiding new studies on the subject.

As a result, it was seen that the concept of soft power is generally used in the political sciences and international relations in the world. The concept of soft power in Turkey usually international relations, political science, public administration and so on. It has been determined that it is examined in the fields. It has been determined in the literature that very few studies on the concept of soft power in the field of health are included. On the occasion of, it has been determined that studies on the concept of soft power are needed in the field of health management. This study is also important in terms of guiding new research on the subject.

Marka Mağaza Zincirlerindeki Pazarlama ve Satış Görevli Cinsiyetlerinin Müşterilerin Satın Alma Algılamalarındaki Önemi ve İncelenmesi: Forum Mersin Örneği

Ruhan İRİ
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
ruhaniri@ohu.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-5981-9673

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.804881

Geliş Tarihi: 03.10.2020

Revize Tarihi: 26.03.2021

Kabul Tarihi: 29.03.2021

Atıf Bilgisi

İri, R. (2021). Marka mağaza zincirlerindeki pazarlama ve satış görevli cinsiyetlerinin müşterilerin satın alma algılamalarındaki önemi ve incelenmesi: Forum Mersin örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 375-388.

ÖZ

Araştırma, kurumsal marka işletme mağazalarındaki pazarlama ve satış görevlilerinin cinsiyetlerinin müşterilerinin satın alma eğilimine yönelik algılarındaki önemini ve etkisini ortaya koymak ve literatüre katkı sağlamak amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma 01-31 Ağustos 2020 tarihleri arasında, çalışmanın örneklemini oluşturan Mersin şehri Forum Mersin Alışveriş Merkezi içerisinde, yargısal olarak seçilen ve kurumsal işletme veya marka işletme mağaza zincirlerinden alışveriş yapan 555 tüketiciyle yüzyüze yapılan anketlerden elde edilen verilerin analiz edilmesiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma için, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Etik Kurulu 28.07.2020 tarih ve 86837521-050.99-E.32490 Etik Kurul sayı numarasıyla gerekli izin verilmiştir. Yapılan analizlere dayanarak, kurumsal işletme (marka) mağazalarındaki pazarlama ve satış görevli cinsiyetlerinin müşterilerin satın alma eğilimine yönelik tutum ölçeğinin, sadece işletmelerin pazarlama ve satış görevlilerinin cinsiyet tercihlerinin işletmeler arasındaki rekabette önemli olması ile ölçek faktörleri arasında anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Farkın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Tukey testinde; işletmelerin pazarlama ve satış görevlilerinin cinsiyet tercihlerinin işletmeler arasındaki rekabette önemli olmasında anlamlı bir farklılık arasında, kadın pazarlama ve satış görevlileri lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Marka, işletme, pazarlama, cinsiyet, Mersin.

The Importance and Analysis of the Gender of the Marketing and Sales Officers in the Brand Store Chains towards Purchase Perception of the Customers: Forum Mersin Example

ABSTRACT

The study has been prepared in order to reveal the importance and effect of the gender of marketing and salespeople in corporate business (brand) stores towards the perceptions of customers' purchasing tendencies and to contribute to the literature. The research was conducted by analyzing the data obtained from face-to-face surveys conducted with 555 consumers who were judgmentally selected from the city of Mersin, Forum Mersin Shopping Center, corporate workplace or brand business store chains between 01-31 August 2020. The required permission was received from Niğde Ömer Halisdemir University Ethics Committee for the Ethics Committee research dated 28.07.2020 and numbered 32490. According to the analysis, a significant difference was found between the scale factors of the marketing and salesperson gender attitude scale and the scale factors for the purchasing tendencies of customers in corporate business (brand) stores and the gender preferences of marketing and sales representatives. In Tukey test conducted to determine the source of the difference, it was concluded that there is a significant difference in the fact that gender preferences of marketing and sales personnel of companies are important in favor of female marketing and sales personnel in the competition between enterprises.

Keywords: Brand, business, marketing, gender, Mersin.

Giriş

Tüketici davranışlarının pazarlama yöneticilerinin her zaman takip ettiği bir alan olmasının sebepleri arasında, tüketici davranışlarının sürekli ve hızlı değişimi, dinamik olması ve güncellenmeye ihtiyaç duyulması yer almaktadır (Tayfun, 2015, s. 88). Tüketicilerin satın alma davranışlarını etkileyen bireysel faktörler arasında yer alan cinsiyet değişkenine göre müşterilerin satın alma davranışlarında ortaya çıkan farklılıklar, işletme pazarlama ve satış görevli cinsiyetlerinin de, tüketici satın alma kararında veya ürün ya da marka seçiminde önemli bir role sahip olabilmektedir (Peterson, 2005, s. 349). Aynı zamanda pazarlama açısından cinsiyet, satın alma sırasında tüketicilerle pazarlama veya satış görevlisi cinsiyetinin aynı veya farklı olması durumu, müşteri ile pazarlamacı ya da satıcı

arasındaki anlaşma veya iletişimin (empati, sempati ve antipati oluşumunda) gerçekleşmesinde önemli olabilmektedir. Başta hizmet sektörü olmak üzere birçok işletmelerde müşteriler hem cins veya karşı cins çalışanlardan pazarlama ve satış hizmeti almaktadır. Mağaza içerisinde alışveriş yapma isteği olan tüketicilerin kararlarını etkileyebilen ya da yönlendirebilen pazarlama veya satış görevlisi cinsiyetlerinin önemli olması ihtimali bu konuda araştırma yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

İşletme Pazarlama ve Satış Görevli Cinsiyetlerinin Müşterilerin Satın Alma Eğilimindeki Etkisi ve Önemi

Cinsiyet, bireye, üreme aşamasında farklı bir rol veren ve erkekle dişi ayırt ettiren doğuştan gelen bir (yaratılış) özelliği olmasının yanı sıra, kadın ve erkeğin sosyo-kültürel yönleriyle ve onlara verdiği toplumsal rolleri ve bunlara yönelik genel olarak kabul edilmiş işlevleri ifade etmektedir. (Strouse, 2019, s. 49-50). Cinsiyet bireyin biyolojik, fiziksel ve genetik özelliklerini tanımlayarak, erkek ve kadın olarak cinsiyeti iki genel tür kabul etmektedir (Başfıncı, Ergül ve Özgüden, 2018, s. 200). Cinsiyet, bir canlının erkek ve dişiliğini ifade eden bir sözcüktür, biyolojik bir yapıya karşılık gelmektedir ve erilik ve dişilik arasında farklılık gösteren özellikler aralığı olup, bağlama göre, bu özellikler biyolojik cinsi (yani erkek, dişi veya erdişi olma durumunu), cinsle dayalı sosyal yapıları (cinsiyet rolleri ve diğer sosyal roller de) veya cinsiyet kimliğini kapsayabilmektedir (Dökmen, 2015, s. 20).

Cinsiyet, pazarlama alanında bir pazar bölümlendirme değişkeni olmakla birlikte, tüketici davranışlarının farklılık göstermesinde bir etkidir ve pazarlama literatüründeki araştırmaların çoğunda tüketicilerin özellik, tutum ve davranışlarında cinsiyetin etkisi incelenmektedir (Çabuk ve Araç, 2013, s. 27). Tüketim eğilimleri cinsiyetleştirilmiş ve müşteriler cinsel kimliklerini göstermek amacıyla cinsiyetine uygun ürünler ve markalara yönelmiştir (Avery, 2012, s. 3). Tüketicilerin toplumsal statüsü kullandıkları ürünler ile ilgili olduğu kadar, cinsiyete göre tüketim eğilimleri de farklılık göstermekte, doğumla elde edilen cinsiyet kimliği tüketim aracılığıyla biçimlenmekte, bireyin toplumdaki yeri, statüsü ve buna bağlı olarak elde ettiği iktidar ve gücü, toplumsal cinsiyeti ve tüketim eğilimleriyle yakından ilgili olabilmektedir (Karahana ve Adak, 2019, s. 122).

Cinsiyetin tüketici davranışında, belirli bir toplum, zaman ve kültürel birikim (kaynaklar, değerler, inançlar, normlar, geleneksel davranış kalıpları) içerisinde, cinsiyet rolleri ile ilişkilendirilen ve cinsiyetler için uygun görülen davranışlara etkisi bulunmaktadır (Arnould, Price ve Zinkhan, 2002, s. 511). Tüketicilerin bir ürünü satın almasında, en son karar vericinin erkek veya kadın olmasının alışverişi etkilemesinde önemliyse, işletme pazarlama ve satış görevli cinsiyetinin de en son karar vericilerin tercihlerini etkilemesinde önemli olduğu söylenebilir (Odabaşı ve Barış, 2007, s. 259). Tüketicilerin cinsiyetlerinin tüketim eğilimleri ve satın alma davranışları üzerinde etkili olması kadar, işletme (marka) mağazalarında çalışan pazarlama ve satış görevli cinsiyetlerinin de, müşterilerin karar verme ve satın alma eğilimine yönelik algılamaları üzerinde etkili olması mümkündür.

Müşterilerin Marka İşletme Mağaza Zincirlerindeki Pazarlama ve Satış Görevlileriyle Cinsiyet Anlaşması veya İletişimi

Cinsiyet kavramının, marka genişleme stratejilerinde işletmelere önemli avantajlar sunan bir pazarlama stratejisidir (Efe, 2017, s. 606). Bununla birlikte marka genişlemesine yönelik tüketici tutumları üzerinde, reklam sloganlarında, ambalaj tercihlerinde ve renk seçiminde önemli bir rolü bulunmaktadır ve markanın özellikle kadınsı veya erkeksi algılanmasında etkileri olmaktadır (Peker, Özkan ve Okumuş, 2017, s. 23). Markanın sahip olduğu veya pazarlama ve satış hizmeti sunduğu cinsiyetle alıcının cinsiyetinin örtüşmesi halinde markaya pazar üstünlüğü sağlayacak ve güçlü bir konumlandırma elde edecektir (Yıldırım ve Kömürcü, 2019, s. 150).

Tüketicilerin kendi cinsiyetiyle marka pazarlama ve satış görevlilerinin algılanan cinsiyeti arasındaki uyumsuzluk ileride işletmenin uygulayacağı marka genişlemesi stratejisine de olumsuz yansıtılabilir (Chang ve Tung, 2016, s. 356). İşletmelerde çalışan pazarlama ve satış görevli cinsiyetlerinin müşteriler üzerinde oluşturduğu etki, marka mağaza zincirlerinde daha belirgin hale gelmekte ve ürün yapısı ve özelliğine göre pazarlama ve satış görevli cinsiyeti uyumlu olmaktadır.

Müşterilere ürün hakkında bilgi vermek, satış yapmak ve mağazanın sorunsuz bir şekilde günlük işleyişini sağlamaktan sorumlu olan mağaza pazarlama ve satış görevlileri, müşterilerin satın alacakları ürünleri bulmaları ve seçmelerine yardımcı olmanın yanı sıra, ödeme işlemlerini gerçekleştirmektedir.

Kurumsal veya marka imaj oluşumunda işgörenlerin yaşı, eğitim durumu ile ortamın fiziki durumunun yanı sıra çalışanların cinsiyeti de etkilidir (Bal, 2012, s. 226). Cinsiyet kavramı, pazarlamanın en önemli ve belirleyici değişkenlerinden biri olarak kabul edilmekte olup, pazarlamacılar ve marka yöneticileri, işletme pazarlama ve satış faaliyetlerinde sıkça kullandıkları ürün çeşit, özellik ve yapısına uyumlu olan pazarlama ve satış görevlisi cinsiyeti kavramı üzerindeki etkilerini değerlendirmektedir (Yıldırım ve Büyükkateş, 2020, s. 2219). Giyim, mobilya, gıda, kozmetik, aksesuar ve teknoloji gibi birçok farklı sektörde faaliyet gösteren işletme mağazalarının faaliyetlerinde görev alan pazarlama ve satış görevlilerinin cinsiyetleri ürün çeşit, özellik ve yapısına göre değişmektedir. Özellikle marka mağaza zincirlerinin sektörel yapısına göre veya ürün çeşitleri ve özelliklerine göre pazarlama ve satış görevli cinsiyetlerinin farklılık göstermesi, müşteriler ile marka işletme mağaza zincirlerinde pazarlama ve satış görevlileri arasında cinsiyet anlaşması veya iletişimini (empati, sempati ve antipati oluşumunu) olumlu veya olumsuz etkileyebilmektedir.

Literatür Taraması

İşletme pazarlama ve satış görevlilerinin müşterilerin satın alma eğilimindeki konusunda daha önceden yapılan çok sayıda çalışma olmakla birlikte, işletme pazarlama ve satış görevlilerinin cinsiyetlerinin müşterilerin satın alma eğilimine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamaktadır ve bu durum literatürde, işletme pazarlama ve satış görevlilerinin cinsiyetlerinin müşterilerin satın alma eğilimindeki önemini ve araştırılmasını dikkat çekici hale getirmiştir. Literatürde çok sayıda yer alan pazarlama ve satış görevlilerinin müşterilerin satın alma eğilimine etkisi konusunda ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, demografik faktörlerden olan tüketicilerin cinsiyetinin satın alma eğilimleri veya satın alma aşamasındaki karar verme üzerindeki etkisi ön plana çıkmaktadır.

Tüketici davranışını etkileyen faktörleri konu alan literatürdeki çalışmalarda yaygın olarak kullanılan kriterlerden biri cinsiyettir (Kılıçer, Boyraz ve Tüzemen, 2016, s. 131). Cinsiyet farklılığı tüketicilerin kendisine özgü yeteneklere, tutumlara, önceliklere ve tercihlere sebep olmakta ve bu farklılıklar pazarlama açısından önemli anlamlara sahiptir (Barletta, 2003. ss. 16-17). Fischer ve Arnold (1990) Christmas alışverişlerinde tüketicilerin cinsiyet rolünün etkisi olduğunu belirtmişlerdir (Fischer ve Arnold, 1990, s. 342).

Cleveland, Babin, Laroche, Ward ve Bergeron (2003), tatilde hediyelik eşya alışveriş yapan kadınların ürüne özgü ve çevresel bilgi kaynaklarını erkeklerden daha fazla kullandığını, erkeklerin ise pazarlama ve satış görevlisi yardımından daha fazla yararlandığını ortaya koymaktadır (Cleveland vd., 2003, s. 20). Bakshi (2012), tüketici satın alma kararının her aşamasında cinsiyet davranışlarının tamamen zıt olduğunu ve rekabet avantajı elde etmek için pazarlamacıların bu farkı en iyi şekilde yakalamaları gerektiğini belirtmişlerdir (Bakshi, 2012, s. 7). Karahan (2018), tüketim toplumunda alışverişin cinsiyeti çalışmasında, hem kadınların, hem de erkeklerin yoğun bir tüketim eğiliminde olduklarını, ancak satın alınan ürünlerin toplumsal cinsiyete bağlı olarak farklılaştığını ortaya koymuştur (Karahan, 2018, s. 195).

Karahan ve Adak (2019), cinsiyet fark etmeksizin hem kadınların hem de erkeklerin ihtiyaçları doğrultusunda alışverişe gittikleri gibi haz odaklı da alışveriş yaptıklarını ortaya koymuşlardır (Karahan ve Adak, 2019, s. 142). Arnold ve Bianchi (2001), ilişkisel pazarlama stratejilerini müşterilere ilişkisel olma olasılıkları temelinde yönlendirmeyi önermekte ve ilişkisel olmalarında biyolojik cinsiyetlerine ve/veya cinsiyetlerine ve ayrıca kültürel yönelimlerine bağlı olacağını belirtmişlerdir. Akdoğan ve Karaarslan (2010), işletme mağazaları içerisinde tüketicinin kararını yönlendiren kişilerin etkisinin senaryo yöntemi ile ölçülmesi isimli çalışmada, satış

görevlilerinin tüketicileri yönlendirebildikleri ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre satış görevlilerinin yönlendirmelerine daha olumlu tepki verdiklerini ortaya koymuştur.

Lieven (2016), perakendecilikte, bir müşterinin satış görevlisi ile ilk karşılaşmasının çok önemli olduğunu ve kolayca fiziksel, görev veya sosyal çekicilik gibi erişilebilir ipuçları seçimde yardımcı olabileceğini ve satış görevlisi cinsiyetinin de müşteri ile iletişimde önemli olduğunu belirtmiştir (Lieven, 2016, ss. 114-115). Grohmann (2009), markaları erkeksi veya kadınsı olma durumlarına göre düzenleme becerisinde yarışan markaların, müşteri algısını ve konumlandırma stratejilerini tanımda bir araç olarak kullanılabilirliğini belirledi (Grohmann, 2009, s. 116). Yağcı ve İlarsan (2010), Tüketicilerin gelir düzeyi yükseldikçe, cinsiyetler arasındaki ayrımlar azaldığını ortaya koymuştur (Yağcı ve İlarsan, 2010, s. 150).

Tanrıkulu (2017), satış gücündeki iş sonuçlarına ilişkin cinsiyet farklılıkları ve cinsiyet kimliği farklılıklarının zaten var olduğunu ve androjen bireylerin satış mesleği için en uygun cinsiyet kimliğine sahip olduğunu belirlemiştir (Tanrıkulu, 2017, s. 499). Acar (2012), cinsiyetle kurumsal marka değerinin algılanmasını incelediği araştırmasında, iki cins arasında bir ayrımın söz konusu olmadığını ancak tüketicilerin kurumsal markayı önemsedikleri sektörle cinsiyet arasında ilişki bulunduğunu belirlemiştir (Acar, 2012, s. 118).

Marka Mağaza Zincirlerindeki Pazarlama ve Satış Görevli Cinsiyetlerinin Müşterilerin Satın Alma Algılamalarındaki Önemi ve İncelenmesine Yönelik Forum Mersin Alışveriş Merkezinde Yapılan Bir Araştırma

Marka mağaza zincirleri ve tüketicilerin satın alma eğilimleri arasındaki ilişki ile ilgili kavramlar üzerine literatürde pek çok araştırma yapılmasına rağmen, marka mağaza zincirlerindeki pazarlama ve satış görevli cinsiyetlerinin müşterilerin satın alma algılamalarına yönelik akademik bir araştırma yapılmamıştır. Araştırmada marka mağaza zincirlerindeki pazarlama ve satış görevli cinsiyetlerinin müşterilerin satın alma algılamalarındaki önemi ve incelenmesi tüketicilerin alışverişlerinde pazarlamacı veya satıcı cinsiyetine dikkat etmeleri veya etkilenmelerinin belirlenmesi bakımından önemlidir. Yine marka mağaza zincirlerindeki pazarlama ve satış görevli cinsiyetlerinin müşterilerin satın alma algılamalarındaki önemi konusu, başta işletme yöneticileri olmak üzere pazarlama ve satış yöneticileri ile kamuoyu tarafından bilinmek istenmesine ihtiyaç duyulması, bu alanda araştırma yapılmasının dikkat çekiciliğini ortaya çıkarmaktadır.

Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada gerçekleştirilen tanımlayıcı istatistikler ve tek yönlü anova analizleri, konu ile ilgili daha önce yapılmış olan araştırma sonuçları incelenmiş, elde edilen bilgiler doğrultusunda İri (2020) tarafından geliştirilen “İşletme Mağazalarındaki Pazarlama ve Satış Görevli Cinsiyetlerinin Müşterilerinin Satın Alma Eğilimine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılarak hazırlanan bir anket formu düzenlenmiştir. Düzenlenen anketler formları Mersin il merkezinde Forum Mersin AVM içerisinde bulunan ulusal ve uluslararası toplam 206 kurumsal (marka) işletme mağazalarından alışveriş yapan ve yargısal olarak seçilen 555 tüketicilerle yapılan yüz yüze anketlerden elde edilen veriler ile gerçekleştirilmiştir. Anketlerden elde edilen veriler SPSS 22.0 paket programında değerlendirilmiş olup, araştırmanın ana kümesini oluşturan Mersin ve yöresinde marka mağaza zinciri işletmelerinden alışveriş yapan tüketiciler arasından yargısal olarak seçilen toplam 555 tüketici örneklem alınmıştır. Bu büyüklükteki bir örnek kitlenin, %95 güven aralığında mevcut ana kütleyle yeterli derecede temsil edeceği varsayılmıştır.

Her bir marka işletme mağazasında (haftanın belirli bir günü veya günün belirli bir saati gözetilmeksizin) araştırma grupları oluşturulurken, yargısal/ kasıtlı (Judgemental Sampling) örnekleme yöntemiyle seçilen tüketicilere anket formları yüz yüze uygulanmıştır. Müşterilerin marka mağaza zincirlerindeki pazarlama ve satış görevli cinsiyetlerinin müşterilerin satın alma eğilimindeki etkisi ve önemiyle ilgili verilerin analiz edilmesinde bazı tanımlayıcı istatistik yöntemleri ile tek yönlü varyans

analiz testinden faydalanılmıştır. Araştırma için Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Etik Kurulu 28.07.2020 tarih ve 86837521-050.99-E.32490 Etik Kurul sayı numarasıyla gerekli izin alınmıştır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Son dönemlerde tüketicilerin alışveriş yaptıkları mağazalardaki pazarlama veya satış görevlisi arasındaki cinsiyet iletişimi veya cinsiyet anlaşması konusunun işletme ürün satışları üzerinde etkili olup olmadığı pazarlamacılar tarafından tartışılmaktadır. Bu kapsamda araştırma, marka mağazalarındaki pazarlama ve satış görevli cinsiyetlerinin müşterilerin satın alma eğilimine yönelik algılarındaki etkisini ve önemini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Alışveriş merkezlerinde marka mağaza zinciri işletmelerinden alışveriş yapan müşterilerin pazarlama ve satış görevlisi ile şikayetlerinin artması sebebiyle araştırma problemi olarak bu konu seçilmiştir. Araştırma, marka mağaza işletmelerinin buldukları sektör ve ürün yapısına göre pazarlama ve satış görevli cinsiyet tercihlerinin müşterilerin satın alma eğilimine ve satıcı müşteri arasındaki cinsiyet anlaşmasına/iletişimine etkisinin/ öneminin tespit edilmesi bakımından önemlidir. Aynı zamanda araştırma sonuçları, Türkiye genelindeki diğer işletmelerde pazarlama ve satış görevli cinsiyeti ile müşteri cinsiyeti arasındaki iletişim sorunlarında uygulanması ve gelecek dönemlerde yapılacak araştırmalarda kullanılması bakımından da önemlidir.

Araştırma amacı doğrultusunda aşağıdaki hipotezler sorgulanmıştır:

H1: Marka mağazalarındaki pazarlama ve satış görevlisi cinsiyetlerinin müşterilerin satın alma eğilimlerini müşterilerin medeni durumuna göre fark göstermektedir.

H2: Marka mağazalarındaki pazarlama ve satış görevlisi cinsiyetlerinin müşterilerin satın alma eğilimlerini müşterilerin eğitim durumuna göre fark göstermektedir.

H3: Marka mağazalarındaki pazarlama ve satış görevlisi cinsiyetlerinin müşterilerin satın alma eğilimlerini müşterilerin yaşlarına göre fark göstermektedir.

H4: Marka mağazalarındaki pazarlama ve satış görevlisi cinsiyetlerinin müşterilerin satın alma eğilimlerini müşterilerin mesleklerine göre fark göstermektedir.

H5: Marka mağazalarındaki pazarlama ve satış görevlisi cinsiyetlerinin müşterilerin satın alma eğilimlerini müşterilerin gelir durumuna göre fark göstermektedir.

H6: Marka mağazalarındaki pazarlama ve satış görevlisi cinsiyetlerinin müşterilerin satın alma eğilimlerini müşterilerin eğitim durumuna göre fark göstermektedir.

H7: Araştırmaya katılanların satın alma eğilimlerini marka mağazalarındaki pazarlama ve satış görevlisinin cinsiyetlerine dikkat etme durumuna göre fark göstermektedir.

H8: Araştırmaya katılanların satın alma eğilimlerini marka mağazalarındaki pazarlama ve satış görevlisinin cinsiyetlerinin alışverişlerine etki etme durumuna göre fark göstermektedir.

H9: Araştırmaya katılanların satın alma eğilimlerini marka mağazalarındaki pazarlama ve satış görevlileri ile aralarındaki cinsiyet iletişimine göre fark göstermektedir.

H10: Araştırmaya katılanların satın alma eğilimlerini marka mağazalarındaki pazarlama ve satış görevli cinsiyetlerinin işletme tarafından seçimi işletme rekabet durumuna göre fark göstermektedir.

Araştırmanın Kapsamı

Araştırma 01-31 Ağustos 2020 tarihleri arasında yapılmıştır ve Forum Mersin (AVM) Alışveriş Merkezindeki marka işletme mağazalarından alışveriş yapan tüketicileri kapsamaktadır. Alışveriş merkezindeki tüketicilerin yargısal olarak seçilmesinde, marka işletme mağazaları geneli ile ilgili daha bilgili olmalarının yanı sıra araştırma kapsamında daha doğru bilgiler elde edilmesi amaçlanmıştır.

Tablo 1

Araştırma Kapsamında Yer Alan Katılımcıların Demografik Özellikleri

Cinsiyet	f	%	Yaş	f	%
Erkek	280	50,5	25 Yaş ve Altı	129	23,2
Kadın	275	49,5	26-36 Yaş Arası	169	30,5
Medeni Durum	f	%	37-48 Yaş Arası	162	29,2
Bekar	217	39,1	48-59 Yaş Arası	71	12,8

Evli	318	57,3	60 Yaş ve Üzeri	24	4,3
Diğer	20	3,6			
Eğitim	f	%	Meslek	f	%
İlköğretim	91	16,4	İşçi	83	14,9
Lise	236	42,5	Memur	105	18,9
Üniversite	183	33,0	Emekli	47	8,5
Lisans Üstü	39	7,0	Öğrenci	57	10,3
Diğer	6	1,1	İşsiz	21	3,8
Gelir	f	%	Çiftçi	46	8,3
2000 TL'den Az	161	29,0	Akademisyen	39	7,0
2.001-3.000 Arası	149	26,8	Serbest Meslek	75	13,5
3.001-5.000 Arası	126	22,7	Ev Hanımı	55	9,9
5.001 TL ve üzeri	119	21,5	Diğer	27	4,9
Toplam				555	100

Araştırma kapsamında Mersin şehri Forum Mersin Alışveriş Merkezi içerisinde yer alan marka mağaza zincir işletmelerinden alışveriş yapan tüketicilerle anket gerçekleştirilen katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de yer almaktadır.

Bulgular

Marka mağaza zincirlerinde çalışan pazarlama ve satış görevli cinsiyetlerinin müşterilerin satın alma algılamalarındaki önemi konusu, başta işletme yöneticileri olmak üzere pazarlama ve satış yöneticileri ile birlikte araştırmacıların ve kamuoyunun dikkatini çekmektedir. Araştırmada marka mağaza zincirlerinde çalışan pazarlama ve satış görevlilerinin cinsiyetlerinin müşterilerinin satın alma eğilimine yönelik düşünce düzeyleri ve algılama durumları incelenmektedir. Katılımcıların, marka mağaza zincirlerinden alışveriş yapma durumları ile marka mağaza zincirlerinden alışveriş yaparken pazarlama ve satış görevli cinsiyetlerinin alışverişlerine etkisine yönelik düşünce düzeyleri durumları tablo 2, 3, 4, 5, 6 ve 7'de yer almaktadır. Katılımcıların, marka mağazalardan alışveriş yapma durumları ile marka mağaza zincirlerinden alışveriş yaparken pazarlama ve satış görevli cinsiyetlerinin alışverişlerindeki etkisine yönelik algılama durumları ise tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 2

Katılımcıların Marka Mağazalarından Yılda Alışveriş Yapma Sıklıkları Durumları

Katılımcıların Marka Mağazalarından Yılda Alışveriş Yapma Sıklıkları Durumları	f	%
En Az Bir Defa	8	5,0
2-5 Defa	144	26,0
6-10 Defa	186	33,5
11 Defa ve Üzeri	197	35,5
Toplam	555	100

Katılımcıların önemli bir bölümü (%95'i) yılda en az 2 defa ve üzeri marka işletme mağazalarından alışveriş yaptıklarını belirtmektedir.

Tablo 3

Katılımcıların Marka Mağazalarında Alışveriş Yaparken Pazarlama ve Satış Görevli Cinsiyetlerine Dikkat Etme Durumları

Katılımcıların Marka Mağazalarında Alışveriş Yaparken Pazarlama ve Satış Görevlisi Cinsiyetlerine Dikkat Etme Durumları	f	%
Evet	74	13,3
Hayır	320	57,7
Kısmen	161	29,0
Toplam	555	100

Tablo 3'te 74 katılımcı (%13,3) marka mağazalarında alışveriş yaparken pazarlama ve satış görevli cinsiyetlerine dikkat ettiklerini, 320'si (%57,7) marka mağazalarından alışveriş yaparken pazarlama ve satış görevli cinsiyetlerine dikkat etmediklerini, 161'i (%29) ise, marka mağazalarında alışveriş yaparken pazarlama ve satış görevli cinsiyetlerine kısmen dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 4

Katılımcıların Marka Mağazalarında Alışveriş Yaparken Pazarlama ve Satış Görevli Cinsiyetlerinin Alışverişlerinde Etkili Olma Durumları

Katılımcıların Marka Mağazalarında Alışveriş Yaparken Pazarlama ve Satış Görevlisi Cinsiyetlerinin Alışverişlerinde Etkili Olma Durumları	f	%
Evet	130	23,4
Hayır	308	55,5
Kısmen	117	21,1
Toplam	555	100

Tablo 4'te katılımcıların marka mağazalarında alışveriş yaparken pazarlama ve satış görevli cinsiyetlerinin alışverişlerinde etkili olma durumlarına yer verilmektedir. 130 katılımcı (%23,4) marka mağazalarında alışveriş yaparken pazarlama ve satış görevli cinsiyetlerinin alışverişlerinde etkili olduğunu, 308'i (%55,5) marka mağazalarında alışveriş yaparken pazarlama ve satış görevli cinsiyetlerinin alışverişlerinde etkili olmadığını ve 117'si (%21,1) ise marka mağazalarında alışveriş yaparken pazarlama ve satış görevli cinsiyetlerinin alışverişlerinde kısmen etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 5

Katılımcıların Marka Mağazalarında Alışveriş Yaparken Pazarlama ve Satış Görevlisi Cinsiyetlerinin Müşteri İlişkilerinde ve İletişimde Etkili Olma Durumları

Katılımcıların Marka Mağazalarında Alışveriş Yaparken Pazarlama ve Satış Görevlisi Cinsiyetlerinin Müşteri İlişkilerinde ve İletişimde Etkili Olma Durumları	f	%
Evet	162	29,2
Hayır	271	48,8
Kısmen	122	22,0
Toplam	555	100

Tablo 5'te katılımcıların marka mağazalarında alışveriş yaparken pazarlama ve satış görevli cinsiyetlerinin müşteri ilişkilerinde ve iletişimde etkili olma durumlarına yer verilmektedir. 162 katılımcı (%29,2) marka mağazalarında alışveriş yaparken pazarlama ve satış görevli cinsiyetlerinin müşteri ilişkilerinde ve iletişimde etkili olduğunu, 271'i (%48,8) marka mağazalarında alışveriş yaparken pazarlama ve satış görevli cinsiyetlerinin müşteri ilişkilerinde ve iletişimde etkili olmadığını belirtmişlerdir. 122 katılımcı (%22) ise, marka mağazalarında alışveriş yaparken pazarlama ve satış görevli cinsiyetlerinin müşteri ilişkilerinde ve iletişimde kısmen etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo 6

Katılımcıların Marka Mağazalarında Alışveriş Yaparken Pazarlama ve Satış Görevlileri Arasında Hangi Cinsiyetle Daha İyi İletişim Kurdukları (Anlaştıkları/Sempati Duydukları) Durumları

Katılımcıların Marka Mağazalarında Alışveriş Yaparken Pazarlama ve Satış Görevlilerinin Hangi Cinsiyetle Daha İyi Anlaşma Durumları	f	%
Erkek Pazarlama veya Satış Görevlisi İle Anlaşım	41	7,4
Bayan Pazarlama veya Satış Görevlisi İle Anlaşım	113	20,4
Her ikisiyle de Anlaşım	396	71,3
Her ikisiyle de Anlaşmam	5	,9
Toplam	555	100

Tablo 6’da 41 katılımcı (%7,4) marka mağazalarından alışveriş yaparken, erkek pazarlama veya satış görevlisi ile daha iyi iletişim kurduklarını (anlaştıklarını/sempati duyduklarını), 113 katılımcı (%20,4) ise marka mağazalarından alışveriş yaparken, bayan pazarlama veya satış görevlisi ile daha iyi iletişim kurduklarını (anlaştıklarını/sempati duyduklarını) belirtmişlerdir. 396 katılımcı (%71,3) marka mağazalarından alışveriş yaparken, her iki cinsiyette olan pazarlama veya satış görevlisi ile daha iyi iletişim kurduklarını (anlaştıklarını/sempati duyduklarını), 5 katılımcı (%0,9) ise, marka mağazalarından alışveriş yaparken, her iki cinsiyette olan pazarlama veya satış görevlisi ile iyi iletişim kuramadıklarını (anlaşamadıklarını/sempati duymadıklarını) ifade etmişlerdir.

Tablo 7

İşletmelerin Marka Mağazalarında Pazarlama ve Satış Görevlisi Cinsiyet Tercihlerinin Diğer İşletmelerle Rekabette Önemli Olma Durumları

İşletmelerin Marka Mağazalarında Pazarlama ve Satış Görevlisi Cinsiyet Tercihlerinin Diğer İşletmelerle Rekabette Önemli Olma Durumları	f	%
Evet	187	33,7
Hayır	156	28,1
Kısmen	212	38,2
Toplam	555	100

Tablo 7’de, 187 katılımcı (%33,7), işletmelerin marka mağazalarında çalıştırdıkları pazarlama ve satış görevlisi cinsiyet tercihlerinin diğer işletmelerle yaptıkları rekabette önemli olduğunu, 156 katılımcı (%28,1) ise rekabette önemli olmadığını belirtmişlerdir. 212 katılımcı (%38,2) ise, işletmelerin marka mağazalarında çalıştırdıkları pazarlama ve satış görevlisi cinsiyet tercihlerinin diğer işletmelerle yaptıkları rekabette kısmen önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo 8

Ölçekte Yer Alan Faktörlerin Katılımcıların Demografik Farklılıkları İle İşletme Pazarlama Satış Görevlisi Cinsiyetin Alışverişe Etkisine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz Test Sonuçları

Katılımcı Özelliklerine Göre Farklılık	Karelerin Toplamı	sd	Karelerin Ortalaması	F	P	Farkın Kaynağı (Tukey)
Medeni Duruma Göre	Gruplararası	1,038	2	,519	,918	,400
	Grupiçi	312,385	552	,566		
	Toplam	313,423	554			
Eğitim Durumuna Göre	Gruplararası	1,545	4	,386	,681	,605
	Grupiçi	311,878	550	,567		
	Toplam	313,423	554			
Yaşa Göre	Gruplararası	1,691	4	,423	,746	,561
	Grupiçi	311,732	550	,567		
	Toplam	313,423	554			
Mesleğe Göre	Gruplararası	,830		,092	,161	,997
	Grupiçi	312,594		,574		
	Toplam	313,423				
Gelire Göre	Gruplararası	1,512	3	,504	,891	,446
	Grupiçi	311,911	551	,566		
	Toplam	313,423	554			
Cinsiyete Dikkat Etmeye Göre	Gruplararası	2,022	2	1,011	1,792	,168
	Grupiçi	311,401	552	,564		
	Toplam	313,423	554			
Cinsiyetin Alışverişe Etkisine Göre	Gruplararası	,069	2	,035	,061	,941
	Grupiçi	313,354	552	,568		
	Toplam	313,423	554			
Cinsiyet İletişimi Alışverişe Etkisine Göre	Gruplararası	,859	3	,286	,505	,679
	Grupiçi	312,564	551	,567		
	Toplam	313,423	554			
İşletme Pazarlama ve	Gruplararası	6,453	2	3,226	5,802	,003
	Grupiçi	306,971	552	,556		

Satış Görevlisi Cinsiyet Tercihini Rekabette Önemli Olması	Toplam	313,423	554	Rekabette Önemli Olması (Kadın)
--	--------	---------	-----	---------------------------------

Katılımcıların demografik farklılıkları ile marka mağaza zincirlerindeki pazarlama ve satış görevlisi cinsiyetlerinin alışverişe etkisine ilişkin görüşleriyle, marka mağaza zincirlerindeki pazarlama ve satış görevlilerinin cinsiyetlerinin müşterilerinin satın alma eğilimine yönelik tutum ölçeğine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü ANOVA analizi ile test edilmiştir. Katılımcıların özelliklerine göre medeni duruma göre ($F_{(14-291)}=,918$; $P>0,05$), eğitim durumuna göre ($F_{(14-291)}=,681$; $P>0,05$), yaşa göre ($F_{(14-291)}=,746$; $P>0,05$), mesleğe göre ($F_{(14-291)}=,746$; $P>0,05$) ve gelire göre ($F_{(14-291)}=,891$; $P>0,05$) ölçek alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Yine ANOVA testi sonuçlarına göre, katılımcıların marka mağaza zincirlerindeki pazarlama ve satış görevlisi cinsiyetlerine dikkat etmeye göre medeni duruma göre ($F_{(14-291)}=1,792$; $P>0,05$), marka mağaza zincirlerindeki pazarlama ve satış görevlisi cinsiyetlerinin katılımcıların alışverişine etkisine göre ($F_{(14-291)}=,061$; $P>0,05$) ve tüketici ile pazarlama ve satış görevlileri arasındaki cinsiyet iletişimine göre ($F_{(14-291)}=,505$; $P>0,05$) ölçek faktörleri arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

Sadece marka mağaza zincirlerindeki pazarlama ve satış görevlisi cinsiyet tercihlerinin rekabette önemli olması ($F_{(14-291)}=5,802$; $P<0,05$) ile ölçek faktörleri arasında anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Farkın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Tukey testinde; Mersin şehrinde bulunan Forum Mersin Alışveriş Merkezi içerisinde yer alan marka mağazalarından alışveriş yapan tüketicilerin alışveriş yaptıkları mağaza içerisinde, işletmelerin pazarlama ve satış görevlileri tercihlerinde erkek pazarlama ve satış görevlisini tercih etmesi işletmeler arası rekabette önemli algılanması bakımından anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Marka olabilme sürecinde tüketicilerin satın aldıkları ürünün veya işletmenin topluma veya müşterilerine ne kadar fayda sağladıkları ile ne yaptıklarının yanı sıra, tüketiciler açısından sadece bir ürünün maddi değeri ve kalitesi onu satın almak için yeterli olmamaktadır (Çiftçioğlu ve Gök, 2018, s. 183). Tüketicilerin satın alma davranış kalıplarını belirlemede istek ve ihtiyaçlarının neler olduğunu öğrenerek doğru tespit etmek ve bu doğrultuda belirli pazarlama stratejileri geliştirerek tüketicilerin neyi, nereden, nasıl satın aldığını öğrenmek ve karar alma sürecinde ne gibi faktörlerin etkili veya önemli olduğunu belirlemek işletme satışlarına proaktif katkı sağlamaktadır (Çetin, 2016, s. 23). Bazı toplum ve coğrafi bölgelere göre tüketici tercihlerinde cinsiyet farklılıkları belirgin olarak dikkat çekerken, bazı bölgelerde ve toplumlarda tüketimde cinsiyetler arası farklılıklar görülmemektedir (Çekiç, 2016, s. 90). Pazarlama ve satış açısından cinsiyet faktörünü analiz eden işletmeler, bazı toplum ve coğrafi bölgelere göre satın alma sırasında tüketicilerle pazarlama veya satış görevlisi cinsiyetinin aynı veya farklı olması durumunda cinsiyet anlaşması veya iletişimi belirgin olarak dikkat çekerken, bazı bölgelerde ve toplumlarda satın alma sırasında tüketicilerle pazarlama veya satış görevlisi cinsiyetinin aynı veya farklı olması durumunda cinsiyet anlaşması veya iletişiminde cinsiyetler arası farklılıklar görülmemektedir.

Araştırma, 01-31 Ağustos 2020 tarihleri arasında, Mersin şehri forum mersin alışveriş merkezi içerisinde marka mağaza zincir işletmelerinden alışveriş yapan ve yargısal olarak seçilen 555 tüketiciyle yüzyüze yapılan anketlerden elde edilen verilerin analiz edilmesiyle gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların önemli bir bölümü %80'e yakını yılda en az 5 defa marka mağaza zincirlerinden alışveriş yaptıklarını, yarısından fazlası (%58) marka mağaza zincir işletmelerden alışveriş yaparken pazarlama ve satış görevlilerinin cinsiyetlerine dikkat etmediklerini olduklarını belirtmişlerdir. Yine katılımcıların yarısından fazlası (%56) marka mağaza zincir işletmelerden alışveriş yaparken, pazarlama ve satış görevlisi cinsiyetinin alışverişlerinde etkili olmadığını ancak marka mağazalardan alışveriş yaparken pazarlama ve satış görevlisi cinsiyetlerinin müşteri iletişiminde etkili (%51 etkili/kısmen etkili) olduğunu belirtmektedir. Bu durum, marka mağaza pazarlama ve satış görevlisi cinsiyetinin müşterilerinin alışverişlerinde etkili olmadığını ama mağaza pazarlama ve satış görevlisi

ile müşteri arasındaki cinsiyet iletişimde/ cinsiyet anlaşmasında önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Yine araştırmada ortaya çıkan dikkat çekici diğer bir önemli bulgu, katılımcıların, büyük bir bölümü (%70) marka mağaza zincir işletmelerden alışveriş yaparken, pazarlama ve satış görevlilerinin her iki cinsiyetle de iyi anlaştıklarını ve işletmelerin pazarlama ve satış görevlisi cinsiyet tercihlerinin diğer işletmelerle yaptıkları rekabette önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuç, tüketicilerin işletmelerin mağazalarında çalıştırdıkları pazarlama ve satış görevlisi cinsiyet tercihlerinin diğer işletmelerle arasındaki rekabeti etkilediğini ve pazarlama ve satış görevlisi cinsiyet tercihinin rekabette önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, Mersin şehri Forum Mersin Alışveriş Merkezi içerisinde yer alan marka işletme mağazalarından alışveriş yapan tüketicilerin alışveriş yaptıkları mağaza içerisinde, işletmelerin pazarlama ve satış görevlileri tercihlerinde erkek pazarlama ve satış görevlisini tercih etmesinin işletmeler arası rekabette önemli algılaması bakımından anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu kapsamda araştırmada elde edilen bulgulara göre ifade edilen H10 hipotezi haricindeki tüm hipotezler reddedilmiştir. Buna ilişkin olarak marka mağazalarından alışveriş yapan müşteriler işletme tarafından pazarlama ve satış görevlisi cinsiyet tercihinin alışverişlerini etkilemediği ancak işletmeler arası rekabette işletme tarafından pazarlama ve satış görevlisi cinsiyet tercihinin alışverişini etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Çalışma, 01-31 Ağustos 2020 tarihleri ile Mersin şehri Forum Mersin alışveriş merkezi içerisindeki marka mağaza zincir işletmelerden alışveriş yapan 555 tüketici ile sınırlandırılmıştır.

Gelecekte yapılacak çalışmalarda ise, “Ürün özelliği ve sektör yapısına göre marka mağaza zincirlerindeki pazarlama ve satış görevli cinsiyetlerinin etkisi ve önemi”, “Coğrafi bölge ve toplum yapısına göre marka mağaza zincirlerindeki pazarlama ve satış görevli cinsiyetlerinin etkisi ve önemi”, “marka mağaza zincirlerindeki pazarlama ve satış görevli cinsiyet tercihlerinin markaya etkisi” gibi konular, teorik ve uygulamalı olarak incelenebilir. Ayrıca, marka mağaza zincirlerindeki pazarlama ve satış görevli cinsiyetleri konusu tüketiciler tarafından farklı değerlendirilebilmesi sebebiyle bölgesel, ulusal ve uluslararası düzeyde karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir.

Araştırmanın literatüre ve idari çıkarımlara en büyük katkısı, pazarlama ve satış çıktıları açısından, pazarlama ve satış görevlileri ile müşteriler arasındaki cinsiyet temelli benzerlik ve/veya farklılıklara ilişkin cinsiyet anlaşma veya iletişimi (empati, sempati ve antipati oluşumunda) ile ilgili bilgilerin yeni ve farklı bir yaklaşımla zenginleştirilmesidir. Yine araştırma bulgularının kamuoyunun bilgi ihtiyacını gidermeye katkı sağlamasının yanı sıra, başta pazarlama ve satış yöneticileri ile marka mağaza işletmelerine ve kamuoyuna, pazarlama veya satış görevlisi ile müşteri arasında cinsiyet anlaşması veya iletişimde etkin olarak kullanılabileceği düşünülmektedir.

Yazarların Katkı Oranı

Çalışma tek yazarlı olduğu için yazarın katkı oranı %100'dür.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum yoktur.

Kaynaklar

Acar, S. (2012). *Kurumsal markaların tüketicilerin satın alma davranışı üzerine etkisi ve uygulama*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Ticaret Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Akdoğan, Ş. ve Karaarslan, M. H. (2010). Mağaza içerisinde tüketicinin kararını yönlendiren kişilerin etkisinin senaryo yöntemi ile ölçülmesi. *Tüketici ve Tüketim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 29-48.

- Arnold, K. A., and Bianchi, C. (2001). *Relationship marketing, gender, and culture: Implications for consumer behavior*. ACR North American Advances.
- Arnould, E., J., Price, L. and Zinkhan, G. M. (2002). *Consumers*. McGraw-Hill/Irwin: New York, USA.
- Avery, J. (2012). Defending the markers of masculinity: consumer resistance to brand gender-bending. *International Journal of Research in Marketing*, 29(4), 322-336.
- Bakshi, S. (2012). Impact of gender on consumer purchase behaviour. *Journal of Research in Commerce and Management*, 1(9), 1-8.
- Bal, M. (2012). Çalışan personelin kurumsal imaj oluşumuna etkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(1), 219-241.
- Barletta, M. (2003). *Marketing to women: How to understand, reach, and increase your share of the world's largest market segment*. Chicago: Dearborn Trade Publishing.
- Başfıncı, Ç., Ergül, B. ve Özgüden, B. (2018). İzleyici gözünden toplumsal cinsiyete meydan okuyan reklamlar. *International Journal of Economic & Administrative Studies*, (20), 199-216.
- Chang, C. T. and Tung, M. H. (2016). Intergenerational appeal in advertising: impacts of brand-gender extension and brand history. *International Journal of Advertising*, 35(2), 345-361.
- Cleveland, M., Babin, B., Laroche, M., Ward, P. and Bergeron, J. (2003). Information search patterns for gift purchases: A cross-national examination of gender differences. *Journal of Consumer Behavior: An International Research Review*, 3(1), 20-47.
- Çabuk, S. ve Araç, S. K. (2013). Psikografik bir pazar bölümlendirme değişkeni olarak cinsiyet kimliği: Tüketim araştırmalarında cinsiyet kimliği kavramının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(2), 27-40.
- Çekiç, S. (2016). *Davranışsal iktisat bağlamında cinsiyet farkının tüketici tercihlerine etkisi: Bartın örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bartın.
- Çetin, K. (2016). Kadın tüketicilerin giysi satın alma davranışları ve marka bağımlılığı. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 22-40.
- Çiftçioğlu, B. A. ve Gök, B. (2018). Kurumsal sosyal sorumluluğun kurumsal itibara etkisi ve bir uygulama. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 183-196.
- Dökmen, Z., Y. (2015). *Toplumsal cinsiyet: Sosyal psikolojik açıklamalar*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Efe, Ü. (2017). Marka genişlemesi stratejisi ve Türkiye'deki bazı ünlü markaların marka genişlemesi deneyimleri. *Journal of International Social Research*, 10(48), 606-613.
- Fischer, E. and Arnold, S., C. (1990). More than a labor of love: Gender role and christmas gift shopping. *Journal of Consumer Research*, 17, 333-345.
- Grohmann, B. (2009), Gender dimensions of brand personality. *Journal of Marketing Research*, (45), 105-119.
- İri, R. (2020). The scale for the attitudes of customers towards purchasing tendency within the context of business, marketing and sales officers' genders: A validity and reliability study. *Business & Management Studies: An International Journal (BMIJ)*, 8(3), 2776-2792.

- Karahan, F. D. (2018). Tüketim toplumunda alışverişin cinsiyeti. *Bildiriler Kitabı-IV*, 169, 187-197.
- Karahan, F. D. ve Adak, N. (2019). Tüketimin cinsiyeti: Tüketim toplumunda gençlerin tüketim eğilimleri. *Akdeniz Kadın Çalışmaları ve Toplumsal Cinsiyet Dergisi*, 2(1), 118-148.
- Kılıçer, T., Boyraz, E. ve Tüzemen, A. (2016). Kadın, erkek, ya da? Hediye satın alma davranışında cinsiyet kimliği rolünün etkisi. *Ege Academic Review*, 16(1), 121-133.
- Lieven, T. (2016). Customers choice of a salesperson during the initial sales encounter. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 32, 109-116.
- Odabaşı, Y. ve Barış, G. (2007). *Tüketici davranışı*. İstanbul: MediaCat Kitapları.
- Peker, A., Özkan, E. ve Okumuş, A. (2017). Marka genişlemesine yönelik tüketici tutumlarına etki eden faktörlerin yerli ve yabancı markalı ürünler açısından karşılaştırılması. *Kırklareli Üniversitesi İİBF Dergisi*, 6(3), 19-37.
- Peterson, R., A. (2005). Response construction in consumer behavior research. *Journal of Business Research*, 58, 348-353.
- Strouse, A., W. (2019). *Gender Trouble Couplets*, Volume 1.
- Tanrıkulu, C. (2017). Sex and gender identity differences in psychological job outcomes among salespeople. *Revista Brasileira de Gestão de Negócios*, 19(66), 499-519.
- Tayfun, N. Ö. (2015). Market alışverişlerinde plansız satın alma davranışında demografik farklılığı belirlemeye yönelik bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (34), 87-94.
- Yağcı, M. İ. ve İlarıslan, N. (2010). The effect of advertisements and gender identity role on consumer buying behavior. *Doğuş University Journal*, 11(1), 138-155.
- Yıldırım, Y. ve Büyükkateş, S. (2020). Yazı tipi, yazı karakteri ve yazı renginin marka cinsiyet algılamasına etkisi. *Business & Management Studies: An International Journal*, 8(2), 2215-2244.
- Yıldırım, Y. ve Kömürcü, A. H. (2019). Marka cinsiyetinin çeşitli markalar açısından değerlendirilmesi ve pazarlama stratejilerine yönelik öneriler. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 17(2), 150-174.

Extended Abstract

Introduction

Institutionalized or branded businesses do not give up retailing activities in their show rooms or stores. According to the ability to ask questions and answer questions they carry out in brand stores, marketing and sales representatives may have a purchase decision as a question and answer. Businesses analyzing marketing and sales differentiation draw attention to purchasing agreements or communication with consumers when the gender of the marketing or sales task is the same or different, according to some societies and regions, while the marketing or officer gender that occurs during the purchase in some ranks and societies is the same. or differences between gender differences in gender agreement or communication. At the same time, the marketing gender, the same or different gender of marketing or sales duty with the consumers during the purchase, can be important in the realization of the agreement or communication (in the formation of empathy, sympathy and antipathy) between the customer and the marketer.

To provide marketing and sales services to customers and counterparties in many companies, especially in the service sector. The fact that the marketing or salesperson who can make or direct the decisions of the consumers whose purpose is to shop is important, reveals the need to do it in this business. Gender agreement / compliance or disagreement of gender of marketing and salespeople continues in the context of business and marketing in their attitudes towards the purchasing tendency of consumers. In the literature, a lot of study on user purchasing of the genders of business marketing and salespeople has made it remarkable to investigate the buying tendency of the genders of business marketing and salespeople to take over.

This issue was chosen as a research problem due to the increase in complaints with marketing and sales representatives of customers who shop from brand chain stores in shopping centers. Although there are many studies in the literature on the concepts related to the relationship between brand store chains and the purchasing tendencies of consumers, no academic research has been conducted on the purchasing perceptions of the marketing and salesperson genders in the brand store chains.

Method

The research was conducted between 01-31 August 2020 and covers consumers who shop from brand business stores in Forum Mersin (AVM) Shopping Center. In the judicial selection of the consumers in the shopping mall, it was aimed to obtain more accurate information within the scope of the research, as well as to be more knowledgeable about the general brand business stores. Within the scope of the research, a survey was conducted with consumers who shop from brand chain stores located in Forum Mersin Shopping Center in Mersin city.

The descriptive statistics and one-way ANOVA analyzes conducted in the study were examined, and in line with the information obtained, it was prepared by using the “Attitude Scale towards the Purchase Tendency of the Customers of the Marketing and Salesperson Gender in Business Stores” developed by İri (2020). A questionnaire has been prepared. The questionnaire forms were conducted with the data obtained from face-to-face surveys with 555 judicially selected consumers who shop from a total of 206 national and international corporate (brand) business stores located in Forum Mersin Shopping Mall in the city center of Mersin. The data obtained from the surveys were evaluated in the SPSS 22.0 package program, and a total of 555 consumer samples selected judicially among the consumers who shop from brand store chain businesses in Mersin and its region, which constitute the main mass of the study, were taken. It is assumed that a sample of this size will adequately represent the available population at a confidence interval of -95%.

Necessary permission was granted for the study by the Ethics Committee of Niğde Ömer Halisdemir University dated 28.07.2020 and numbered 86837521-050,99-E, 32490 Ethics Committee.

According to the analysis, the approach towards the attitude of corporate business (brand) business marketing and salespeople towards the gender buying tendency has become meaningful only among the scales of the business being important in the competition between marketing and salespeople's gender preferences. To determine the source of the difference In Tukey test; It has been concluded that among the meaningful list of the gender preferences of marketing and salespeople of businesses in competition among companies, it is in favor of female marketing and salespeople.

Findings

One-way ANOVA analysis was used to test whether participants 'demographic differences and their views on the effect of marketing and salesperson gender in brand store chains on shopping, and whether the gender of marketing and salespeople in brand chain stores differ significantly according to the attitude scale of their customers' buying tendency. According to the characteristics of the participants, according to marital status ($F_{(14-291)} = , 918; P > 0.05$), by education level ($F_{(14-291)} = , 681; P > 0.05$), by age ($F_{(14-291)} = , 746; P > 0.05$), by occupation ($F_{(14-291)} = , 746; P > 0.05$) and by income ($F_{(14-291)} = , 891; P > 0.05$), there was no significant difference between scale sub-dimensions. Again, according to the results of ANOVA test, according to the marital status ($F_{(14-291)} = 1.792; P > 0.05$), according to the effect of the gender of marketing and salespeople in brand store chains on the shopping of the participants, ($F_{(14-291)} = .061; P > 0.05$) and according to gender communication between consumer and marketing and salespeople ($F_{(14-291)} = , 505; P > 0.05$) there was no difference. A significant difference was found between the scale factors, with only the marketing and salesperson gender preferences in the brand chain stores being important in competition ($F_{(14-291)} = 5.802; P < 0.05$). In the Tukey test conducted to determine the source of the difference; It has been concluded that there is a significant difference in terms of the perception that the consumers who shop from brand stores in the Forum Mersin Shopping Center in Mersin city prefer male marketing and salespeople in their marketing and salesperson preferences.

Conclusion, Discussion and Recommendations

A significant portion of the participants stated that nearly 80% of them shop at least 5 times a year from brand store chains, and more than half (58%) of them do not pay attention to the gender of the marketing and sales personnel while shopping from brand store chain businesses. Again, more than half of the participants (56%) stated that while shopping from brand store chain businesses, marketing and salesperson gender is not effective in their shopping, but marketing and salesperson gender are effective (51% effective / partially effective) in customer communication when shopping from brand stores. This situation reveals that the brand store marketing and salesperson gender is not effective in the purchases of their customers, but is important in the gender communication / gender agreement between the store marketing and sales staff and the customer.

Another remarkable finding that emerged in the study is that while most of the participants (70%) shop from brand store chain businesses, marketing and salespeople get along well with both genders, and the marketing and salesperson gender preferences of the businesses are important in their competition with other businesses. They stated that. This result reveals that the marketing and salesperson gender preferences that consumers employ in the stores of the businesses affect the competition with other businesses and the marketing and salesperson gender preference is important in competition. In addition, it has been concluded that consumers who shop from brand business stores located in Forum Mersin Shopping Mall in Mersin city prefer male marketing and salespeople in their marketing and salesperson preferences, which is a significant difference in terms of perception of competition between businesses.