



Ahi Evran Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Dergisi

Cilt 7, Sayı 2, 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. Abdulkerim 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. Akmatlı 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 2, 2021

Dr. Abdulkerim KARADENİZ	Dr. Kevser TAŞDÖNER
Dr. Ahmet KÖSTEKÇİ	Dr. Korhan KARACAOĞLU
Dr. Bengül BOLAT	Dr. Mahmut KARA
Dr. Büşra ŞAHAN AKTAN	Dr. Mehtap KOT
Dr. Cemile Zehra KÖROĞLU	Dr. Melih SEVER
Dr. Çavuş ŞAHİN	Dr. Mustafa ÖZGENEL
Dr. Davut AYDIN	Dr. Mustafa YAĞCI
Dr. Ekrem CENGİZ	Dr. Nuray Hilal TUĞAN
Dr. Elif İLHAN	Dr. Nuri BALOĞLU
Dr. Emine ERATAY	Dr. Nursel BOLAT
Dr. Emre Harun KARAASLAN	Dr. Onur AKKAYA
Dr. Eray ALACA	Dr. Onur AKYOL
Dr. Ersoy KARABAY	Dr. Ömer Faruk İSLİM
Dr. Ethem Kadri PEKTAŞ	Dr. Rıdvan KARABULUT
Dr. Evren ERZEN	Dr. Ruhan KARADAĞ YILMAZ
Dr. Faruk LEVENT	Dr. Seda TOPGÜL
Dr. Faruk ŞAHİN	Dr. Sevda Gülşah YILDIRIM
Dr. Fatih TUĞLUOĞLU	Dr. Sibel ATLI
Dr. Fatih YAZICI	Dr. Sonnur İŞİTAN
Dr. Hamza YAKAR	Dr. Şeniz ANBARLI BOZATAY
Dr. Hatice DEĞİRMENCİ	Dr. Tufan AYTAÇ
GÜNDOĞMUŞ	Dr. Veli ÜNSAL
Dr. Hüseyin ŞİMŞEK	Dr. Zeynep AĞDEMİR

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 2, 2021

Olgu Sunumu

Ayşe YILDIZ ÖZSALMANLI

İngiltere’de Kamu Personelinin “Whistleblowing” Eylemi ve Yönetim Etiği Açısından Önemi.....389-408

Araştırma Makalesi

Hamza YAKAR & Tercan YILDIRIM

Ortaöğretim Tarih Ders Kitaplarında Edebî Ürünlerin Kullanımı.....409-426

Araştırma Makalesi

Hasan Güner BERKANT & Zeynep BURUN

Öğretmenlerin Yaratıcılığı Destekleme Durumları ile Öğrencilerin Yazma Özerkliklerinin İncelenmesi.....427-446

Araştırma Makalesi

Mehmet GEDİK & Ali Rıza ABAY

Federal Almanya’da Müslüman Hastaların Dini-Manevi Temelli Sosyal Hizmet Gereksinimleri.....447-466

Araştırma Makalesi

Seda SARAÇLI ÇELİK & Nuri KARASAKALOĞLU

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeyinin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisi ve Okuma Motivasyonu ile İlişkisi.....467-484

Araştırma Makalesi

Ercüment YILDIRIM

Antik Yazarların Eserlerinde Adiabene Bölgesi ile İlgili Anlatımlar485-497

Araştırma Makalesi

Metin IŞIK & İsa BAHAT

Teknoloji Bağlamında Eğitimde Fırsat Eşitsizliği: Eğitime Erişime Yönelik Sorunlar ve Çözüm Önerileri.....498-517

Araştırma Makalesi

Merve ŞAHİN

Çocuk Gelişimi Programı Öğrencilerinin Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik STEM Temelli Hazırlanan Etkinlikler ile İlgili Görüşleri.....518-536

Araştırma Makalesi

Seçil TAŞTAN & Serin İŞİAÇIK

Reassessing Innovative Work Behaviors during COVID-19 Pandemic: The Impacts of Workplace Spirituality and Psychological Safety Perception.....537-555

Araştırma Makalesi

Mehmet SANDAL & Anıl GACAR

İnovasyon ve Kârlılık Arasındaki İlişki: Otomotiv Sektörü Üzerine Bir Araştırma..... 556-571

Araştırma Makalesi

Alev ÜSTÜNDAĞ

Pandemi Sırasında Ebeveynlerin Uzaktan Eğitim Deneyimlerinin Değerlendirilmesi.....572-589

Araştırma Makalesi

İrem ÇETİN

Yolsuzluk Sosyal Harcamaları Azaltıyor Mu? Gelişmekte Olan Ülkeler İçin Bir Analiz.....590-601

Araştırma Makalesi

Erdem HAREKET

İnsan Haklarının ve Temel Özgürlüklerin İhlaline Yönelik Sınıf Öğretmeni Adaylarının Farkındalık Durumlarının İncelenmesi.....602-619

Araştırma Makalesi

Menderes ÜNAL & Murat ÇOKYAMAN

Bir Öğrenme Yönetim Sistemi Üzerinden Yürütülen Lisansüstü Derslerin Süreç Değerlendirmesi: AYDEP Örneği620-639

Araştırma Makalesi

Hasan BAKIRCI, Nurgül DOĞDU & Hüseyin ARTUN

Covid-19 Pandemi Dönemindeki Uzaktan Eğitim Sürecinde Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Kazanımlarının ve Sorunlarının İncelenmesi..... 640-658

Araştırma Makalesi

Abdurrahman MENGİ & Yusuf ALPDOĞAN

Otizmlı Bireylerin Görevi Tamamlama Davranışlarının Artırılmasında Sürekli ve Aralıklı Pekıştirme Kullanmanın Etkililiği.....659-677

Araştırma Makalesi

Seval AKSOY KÜRÜ

Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik İle Örgütsel Özdeşleşme Arasındaki İlişki: Bir Meta-Analiz Çalışması678-697

Araştırma Makalesi

Hüseyin ŞİMŞEK & Lokman ÇAVDAR

Bir Öğrenme Yönetim Sistemi Olarak AYDEP'in Sistem Kabul Edilebilirlik Modeline Göre İncelenmesi.....698-717

Araştırma Makalesi

Ömer Ali KESKİN

Türk Siyasi Tarihinde Dörtlü Takrir ve Takrire Kaynaklık Etmesi Bakımından Serbest Cumhuriyet Fırkası.....718-737

Araştırma Makalesi

Esenur SİRER

Sinemada Dramatik Yapıyı Oluşturan Unsurların “400 Darbe” Filmi Üzerinden Çözömlenmesi.....738-756

Araştırma Makalesi

Özkan ÇIKRIKÇI & Enes ÇİNPOLAT

Kişilerarası İletişim Yetkinliği Envanteri'nin (KİYE) Türkçeye Uyarlanması757-775

İngiltere’de Kamu Personelinin “Whistleblowing” Eylemi ve Yönetim Etiği Açısından Önemi

Ayşe YILDIZ ÖZSALMANLI
Muğla Sıtkı Koçman Üniv. İİBF., Kamu Yönetimi Bölümü
ayseyildiz@mu.edu.tr
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9533-3478>

Olgu Sunumu	DOI: 10.31592/aeusbed.742499	
Geliş Tarihi: 25.05.2020	Revize Tarihi: 30.04.2021	Kabul Tarihi: 12.05.2021

Atf Bilgisi

Yıldız Özsalmanlı, A. (2021). İngiltere’de kamu personelinin “Whistleblowing” eylemi ve yönetim etiği açısından önemi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 389-408.

ÖZ

Etik değerler/etik kodlar, çağımızda kamu yönetiminde önemi artan ilkelere dir. Etik ilkeler konusunda İngiltere özel bir öneme sahiptir. Çünkü bu konuda önemli ilkeler koyan ve uygulayan örnek bir ülkedir. Ayrıca dünyada kamu personel yönetimi ilkelerini (liyakat, kariyer, eşitlik, tarafsızlık vb.) uygulamada da başarılı görülmektedir. Avrupa ülkeleri içinde açıklık, performans denetimi, yönetişim, toplam kalite yönetimi, liderlik, stratejik yönetim, zaman ve itibar yönetimi vb. konusunda da örnek olmuştur. Diğer yandan İngiltere’deki “whistleblowing” kavramı, işleyişi ve uygulamaları, etik yönetimi geliştirme açısından incelenmeye değerdir. Bu çalışma İngiltere’nin kurumsallaşmış olan kamu personel yönetimi ve etik yönetiminin daha iyi anlaşılmasına katkı getirmektedir. Bizlere İngiltere’nin “whistleblowing” uygulamalarını tanıtmaktadır. Konu üzerine Türkiye açısından bir değerlendirme de yapılmaktadır. İngiltere’de meslek etiğinde bir personelin örgütsel yanlışlıklar ve yolsuzlukları hızla yetkili otoritelere iletmeğine inanılır. Whistleblowing’de önemli nokta, örgütteki yanlış fiili bildiren kişilerin kendileri istediği sürece isimlerinin gizli tutulmasıdır. Whistleblowing kavramı, 1990’lardan itibaren yönetim bilminde yer almıştır. Whistleblowing, personelin, örgüt içinde görülen veya duyulan yasa dışı ve etik dışı davranışları, üst yönetime ya da örgüt dışına duyurmaları ve ispiyon etmeleridir. İngiltere kamu yönetimi, kamu personel yönetimi, kamu yönetiminde etik hatta verimlilik ve performans yönetiminde çok başarılı bir ülkedir. Bu konularda 1980 yılı ve sonrasında önemli reformlar yapmış iyi bir rol model ve örnektir. **Anahtar Kelimeler:** Whistleblowing, etik yönetim ilkeleri, İngiltere, kamu personel yönetimi, dürüstlük ilkesi.

"Whistleblowing" Action of the Public Staff in The United Kingdom and The Importance in Terms of the Administration Ethics

ABSTRACT

Ethical values/ethics codes are the principles of increasing importance in public administration in our age. England has a special importance in ethical principles. Because it is an exemplary country that sets and implements important principles in this regard. It is also considered successful in implementing the principles of public personnel management (merit, career, equality, impartiality, etc.) in the world. It has also been an example, openness, performance control, governance, total quality management, leadership, strategic management, time and reputation management etc. in European countries. On the other hand, the concept of “whistleblowing”, its operation and practices are worth examining in terms of developing ethical management in the UK. This study contributes to a better understanding of UK's institutionalized public personnel management and ethics management. It introduces to us the "whistleblowing" applications of England. An assessment is made on the topic for Turkey. It is believed that a staff of professional ethics in the UK will quickly forward organizational mistakes and corruption to the competent authorities. The important point in whistleblowing is that the people who report the wrong act in the organization are kept confidential as long as they want it. The concept of whistleblowing has been in management science since the 1990s. Whistleblowing is announcement and expression of the staff's to senior management or outside in the organization. Illegal and unethical behaviors seen or heard within the organization, The UK is a very successful country in public administration, public personnel management, ethics, and even efficiency and performance management in public administration. It is a good role model and example that made important reforms in these issues in 1980 and beyond.

Keywords: Whistleblowing, ethical management principles, England, public personnel management, integrity principle.

Giriş

Toplumsal yaşamda geçmişten günümüze değin örf, adet ve ahlak kuralları önemini korumuştur. Son çeyrekte diğer gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de özel sektörde (ulusal ve uluslararası işletmelerde) etik ilkeler/normlar dikkate alınır olmuştur. Ayrıca ülkemizde kamu yönetimi örgütsel yapıları ve işleyişlerinde özellikle kamu personel yönetimi uygulamalarında sözü edilen etik değerler / ilkeler / normların, -mevcut yasal düzenlemeler kadar ve yasal düzenlemelerle birlikte- rehber ilkeler ve iyi davranış kalıplarını ortaya koyduğu görülmektedir. Bu noktada çalışmamızın hazırlanma amacı, küreselleşmenin her adımda daha çok hissedildiği günümüzde ülkelerde özel sektör kadar kamu yönetiminde de etik değerler/ilkelerin ve uygulanabilirliğinin ne kadar önemli olduğunu belirtebilmektir. Bu noktada hedefimiz etik yönetim ilkeleri ile “whistleblowing” / ihbar eyleminin önemini ve sonuçlarını İngiltere örneklemini ile anlatmak ve Türkiye’de kamu personel yönetimi (KPY) ve etik yönetim uygulamalarında beşeri ilişkiler, yönetim teknikleri ve örgütsel davranış uygulamaları açısından bazı çıkarımlarda bulunabilmektir.

Çalışmamızda önce etik yönetim konusunda iyi bir örnek olarak bilinen İngiltere’nin kamu personel yönetimi uygulamaları genel olarak anlatılmaktadır. Sonra İngiltere’nin kamu kurum ve kuruluşlarındaki etik yönetim ilkeleri ve özellikle whistleblowing (ihbar etme, muhbirlik, üst yönetime bilgi aktarma/götürme) eylemi ayrıntılı biçimde incelenmeye çalışılmaktadır.

Çalışmanın konu başlıkları; “Giriş”, “Yöntem ve Etik Kurallara Riayet Hakkında”, “İngiltere’nin Siyasal Açından Kısaca Tanıtımı”, “Etik Kavramı ve Etik Yönetim İlkelerinin Ortaya Çıkışında İngiltere’nin Rolü”, “İngiltere’de Kamu Personel Yönetimine Üzerine”, “Yönetim Etiği Açısından “Whistleblowing” Kavramı ve İngiltere’de Kurumsal Gelişimi”, “Sonuç, Tartışma ve Öneriler” şeklinde sıralanmaktadır. Aşağıda konuya önce bir devlet olarak İngiltere’nin siyasal açıdan kısaca tanıtımı ile başlanmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmanın yöntemi ile ilgili araştırma modeli, bilimsel çalışmalarda literatür taramaları yapılması ve ardından makale için kavramsal ve açıklamalı bir anlatım planlanmasıdır. Çalışmanın evreni, etik yönetim ve ihbar etme eylemi (whistleblowing) konusunda, öncelikle İngiltere’deki ve yer yer Türkiye’deki kamusal ilkeleri, kuralları ve politikaları incelemek, araştırmak ve analiz edebilmektir.

Araştırmanın örneklemini olarak konu ile ilgili olarak bizzat yaşanmış ve sonrasında literatüre girmiş örnekler ile toplumda ve kamu yönetiminde sık sık yaşandığı görülen veya dile getirilen iyi ve kötü etik yönetim uygulamalarından esinlenilmiştir.

Veri toplama araçları olarak bu makalenin hazırlık sürecinde “Dergipark” (www.dergipark.org.tr), üzerinden konu ile ilgili görülen makale, kitap, rapor ve tezler taranmış, konu olarak yakın ve ilgili bulunanlar okunmuş ve incelenen bu eserler çalışmanın kaynakları oluşturmuş ve yer yer alıntılar yapılarak kullanılmıştır. Yani literatür çalışmasına dayalı olan bu makalede çalışmasının araçları, çoğu internet ortamında ulaşılabilen makaleler, tezler, kitaplar ve raporlardır. Verilerin analizi açısından ise, bu literatür çalışmaları 1 Ekim 2019-25 Mayıs 2020 arasında değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

Sonuç, öneri ve değerlendirmelerde, Kamu Yönetimi Bölümü’nden bir “yönetim bilimci” gözüyle yaklaşımımız, kişisel bilgi ve tecrübelerin belirtilmesi ve yeri geldiğinde bu bilgilerin analizi yapılmıştır. Çalışmanın sınırlılıkları konusunda literatür taramalarına dayalı bir çalışma olması nedeniyle yorumlar ve değerlendirmelerimiz öne çıkmıştır. Bu konuda daha sonra her iki ülkeyi karşılaştıran bir anket uygulamasının esas alındığı bir alan araştırması yapılabilir ve istatistiki açıdan sonuçları yorumlanabilir ve

böylece çalışmamız / literatürdeki bilgilerin alanda analizi gerçekleştirilebilir. Kısacası çalışmamızın konusu, önemi ve sonuçları alanda analiz edilebilir, özel sektör / üniversitede bir proje çalışması veya bir lisansüstü tez çalışmasının araştırma konusu olabilir.

Araştırma etiği / etik kurallara riayet açısından, öncelikle bu çalışma bir “araştırma makalesi” değildir. Çalışmaya “olgu çalışması” denilebilir. Anket, mülakat, gözlem, deney, görüşme teknikleri vs. kullanılmamıştır. Değerlendirme ve öneriler çalışmada tabii ki bulunmaktadır. Fakat yukarıda da belirttiği gibi bunlar, akademik ve kişisel bilgi birikimi, kişisel görüş ve analizlerimizdir. Bu nedenle üniversitemizden bir etik kurul kararı almak gerekli görülmemiştir. Analiz ve değerlendirmeler yapılırken belli kişi, olay veya kurumları hedef alma ve gösterme durumu kesinlikle yoktur. Bu çalışmada esas olarak o olgu veya olayı okuyuculara daha açıkça ve daha iyi anlatabilmek amaçlanmaktadır. Çalışmada kullanılan eser veya makalelerden dipnot ve kaynakça bilgileri verilirken, ilgili telif haklarına ilişkin yasal düzenlemeler ve makale yazım kurallarına uyulmasına azami bir gayret gösterilmiştir.

İngiltere’nin Siyasal Bakımdan Kısaca Tanıtımı

Büyük Britanya Topluluğu (Great Britain) önce İngiltere, Galler ve İskoçya’dan oluşmuştur. Büyük Britanya’ya Kuzey İrlanda da dahil olmuş ve Birleşik Krallık (United Kingdom) meydana gelmiştir. Birleşik Krallıkta kamu yönetiminde iç güvenlik örgütlenmesi Kuzey İrlanda ve İskoçya’da farklı, İngiltere ve Galler’de farklı özelliklere sahip olarak örgütlenmiştir (Yavuzdoğan, 2010, s.1235).

Bu krallığın 244.100 km karelik yüzölçümü vardır, İngiltere 130.400, İskoçya 78.800, Galler 20.800 ve Kuzey İrlanda 14.100 km karedir. Başkenti Londra’dır. Birmingham, Leeds, Glasgow, Sheffield gibi şehirleri vardır. Topraklarının %71’i tarım ve hayvancılığa elverişlidir, toprak dağılımı açısından bakılırsa % 10’u ormanlar, % 19’u kentleri oluşturmuştur. Devlet Başkanı Kraliçe II.Elizabeth’dır. Başbakanlık, Temmuz 2019’da Theresa May’den Boris Johnson’a verilmiştir (Eskişehir Ticaret Odası, 2019, s. 1-2).

İngiltere çok uzun süredir yazılı bir Anayasası olmayan, siyasal yapı olarak parlamento, kraliyet tahtı, lordlar kamarası ve avam kamarası bulunan ve monarşi ile yönetilen bir devlettir. İngiltere, dünyada gelenek ve göreneklere dayalı Anayasası olan birkaç ülkeden biridir ve Avam Kamarası’nın ülke yönetimdeki etkisi diğerlerine göre daha fazladır. İngiltere’de Lordlar Kamarasının binden fazla üyesi vardır ve “lord” unvanı doğuştan ya da sonradan kazanılır. Esasen hukuk lordları ile İskoçya’yı temsil eden lordlar görev yapar. Lordlar, ruhani özelliklere sahip olup, yasal kuralları koymak, hükümetin uygulamalarını eleştirmek ve yönetimin kullanacağı yasal normları koymakla görevlendirilmiştir. Lordlar Kamarası, yasama işlerini yapar, tüzükleri inceler, devlet işlerine danışmanlık eder. Avam Kamarası ise toplumsal yaşamı düzenleyen kuralları koyar, fonları ihtiyaca göre dağıtır, hükümeti eleştirir ve denetler. İngiltere’de takdir edilecek bir uygulama vardır: Kamu kuruluşlarının yetkileri sınırları içinde görev yapmaya çok dikkat etmeleri (intravites). İlgili kamu kurumunun kararları, “makul olmama” ya da “yetkisini aşma” halinde geçersiz sayılabilir. “Yetkileri sınırlarında hizmet vermek”, ülkemiz kamu kurum ve kuruluşları için de tüm yönetim süreçlerinde dikkat edilmesi gereken bir uygulamadır (Aydm ve Gök, 2015, s. 23-25).

Etik Kavramı, Etik Yönetim İlkeleri Bakımından İngiltere’nin Önemi

Etik kavramının tarihi kökü araştırılırsa Yunanca “ethos” sözcüğünden geldiği, “töre ve alışkanlıkları” anlattığı görülür. Etik, antik kentlerde töre ve toplumsal ahlak kurallarına bağlı olarak çalışan personelin, kurum içinde kabul edilmiş ahlaki sınırlarda hareket etmeleridir. Burada “iyi ve doğru davranışlar” göstermek, bunun alışkanlık ve süreklilik kazanması ile karşılaşılır (Önen ve Yıldırım, 2014, s. 108). Etik için sözlükte, “Töre bilimi. Ahlak bilimi. Ahlakı, ahlakla ilgili” denmektedir. (Çakıcıoğlu, 2007, s. 177)

Türk yönetim tarihine bakıldığında 1069-1070’lerde Yusuf Has Hacip’in “Kutadgu Bilig” adlı kitabında, bir yöneticinin uyması gerekli etik ilkelerin belirtildiğini hatırlamak gerekir. Bu etik ilkeler çok kısaca, “doğru sözlü ve dürüst olmak, seçkin ve iyi tabiatlı olmak, adil olmak, hayâ ve takva sahibi olmak, cesaretli olmak, sabır ve sükûnetli olmak, alçak gönüllü olmak, ılımlı olmak, fesat olmamak, kötü alışkanlıkları olmamak, cömert olmak, doğru kanunları koymak ve halkın refahını artırmak, zulmetmemek, hizmette bulunanları ödüllendirmek” olarak belirtilir (Önen ve Yıldırım, 2014, s. 113).

Günümüzde toplumsal, ekonomik ve hatta yönetsel alana dair ahlaki ve etik ilkeler ile ilgili olarak Ahilik, kurumsal yapısıyla ve öne çıkardığı ilkelerle önemli bir örgütlenme örneğidir (Anbarlı, Acar, 2005, s.111) Fakat Ahilik, yalnızca bir esnaf örgütlenmesi değildir. Tüm halka ulaşabilme / varabilmeyi hedefleyen, sosyal ve ahlâkî düzeni tesis etmeyi amaçlayan bir yapıdır. İnsanı esas alan, ast-üst yapısı ve felsefesi olan Ahilik, kesinlikle belli bir döneme sıkıştırılamaz ve bundan sonra da dünyada toplumsal ve ekonomik alanlarda aynı önemini koruyacaktır. Ahilikteki doğruluk ve dürüstlük, merhametli olma, inançlı ve dindar olma, alçakgönüllülük, saygı ve sevgi, adaletli davranmak vb. ilkelerin gelecekte de etik yönetim açısından da önemli kabul edileceği ve daima öne çıkacağı düşünülmektedir. Aslında Ahilik manevi değerlere bağlı bir birlikteliktir ve çok eski dönemler / 13.yüzyıldan bu yana Anadolu’da tarihi geçmişi ve örnek iyi uygulamaları vardır (Karaca, 2015, s. 1).

21.yüzyılda önemi çok artan kurumsal/yönetsel etik ilkelere bakıldığında, aslında bu ilkelerin toplumsal / kurumsal hayatın, iyi / dürüst / kurallı işleyişinin anahtar kavramları olduğu söylenebilir. Hem Batı hem Doğu toplumlarında farklı zaman dilimlerinde tabandan / toplumdan gelen gereksinimlere yanıt olarak doğaçlama geliştirildiği görülür. Ayrıca Eski Türk Devletlerinden günümüze değin Türk devletlerinin adalet, örf ve töre hukuku üzerine kurulduğu da bilinir. Eski Türk devletlerinde bu örf, adet, töre ve geleneklerin, günümüz hukuk kurallarından daha sert ilkelere sahip olduğu, devletin istikbali ve istiklali kısaca sürdürülmesi açısından hem yönetici kadroların hem de toplumun tam bir sadakatle uygulamaya dikkat ettiği de görülür. Eski Türk Devletlerinin yönetim yapısında “örf, adet, töre”, “adalet” dolayısıyla “hukuk” ilkeleri, bir devletin kurucu ve çok değerli ilkeleri olarak karşımıza çıkar (Tural, Kılıç, Kılıç, Reyhan, Uyanık, 2013, s.12-30)

Bu devleti kurucu ilkeler, Anbarlı Bozatay’ın da belirttiği üzere Türk Hakanının otorite yapısını yasal-akılcı kılmaktadır. Zira hakan, iktidarını kullanırken töre ile ve kurullarla bağlı olup, Eski Türk devlet felsefesinde devlet, töreyle ve Tanrısal birtakım unsurlarla sınırlandırılmıştır. Bu da Türk hükümdarının keyfi hareket etmesini engellemiştir. Diğer yandan bu hukuk sistemi kurultaylarda onaylandığı için, Türk devletlerinde kanun devletin ötesinde, “hukuk devleti” niteliği ön plana çıkmıştır (Anbarlı Bozatay, 2019, s.46). Eski Türk Devletlerinde hakan (han, yabgu, kağan), toy (kurultay, meclis), tigin, toygun, hatun, ayguci, tudun, yarguci, şaman, tanhu, şad kavramları devlet idaresinde rol sahibi yapı veya kişilere verilmiş sıfatlardır. Özellikle Göktürk Devleti ve Kutluk Devletinde (II.Göktürk Devleti) ülke yönetiminde doğu ve batı, sağ ve sol ikili örgütsel yapılanma ve işleyiş tesis ettirilmiştir (Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2021). Hakan, hatun ve kurultayın ülke idaresinde rolü çok önemlidir ve kurultayların toplanması ve burada alınan kararların uygulanması konusunda istikrarın ve hassasiyetin olduğu görülmektedir.

Tarihte daha sonraki dönemlere bakılırsa 20. yüzyıl boyunca ilk olarak 1970’li yıllarda Batılı ülkelerde kamu yönetiminde etik dışı uygulamaların artması ve halkta kamu kuruluşlarına olan güvenin azalmasıyla birlikte artık etik yönetim / etik ilkeler konusunun önemsendiği ve mesleki etik ilkelerin geliştirildiği örnek çalışmalara rastlanmıştır. Kamu hizmetlerinin etkinlik, verimlilik içinde ve kaliteli bir şekilde gerçekleştirilmesi için, kamu personel yönetimi açısından liyakat, tarafsızlık, eşitlik ilkeleri kadar, artık yönetsel etik ilkelerin uygulanması da çok önemlidir. Kamu yönetiminde etik davranış ilkelerini uygulamak için kurumsal ve yönetsel etik kodların oluşturulduğu ve konulan yasal düzenlemelerin uygulamaya geçirildiği söylenebilir. Bu çerçevede İngiltere’deki “administrative ethics” ile aslında “kamu yönetiminde etik” ve “yönetim etiği” belirtilmektedir. Kamu yönetimi literatüründe “iş ahlakı”, “örgüt

kültürü”, “kamu yönetimi ahlakı”, “yönetmel ahlak” gibi kavramlarla anlatılan “kamu yönetiminde etik”, kurumsal olarak önceden belirlenmiş ve işle ilgili olan ahlaki ilkelerin kamu kuruluşlarında uygulanması ve geliştirilmesidir (Önen ve Yıldırım, 2014, s. 108, 112).

Ayrıca Almanya, İngiltere, Portekiz gibi ülkelerde öğretmen yetiştirme programlarında becerileri geliştirmek çok önemlidir. Fransızca konuşan topluluklarda öğretmenlere hizmet öncesi eğitimde on beceri kazandırmak istenir ki, bunlar şöyle sıralanabilir: Öğretmenlik mesleği sorumluluğunu taşımak ve etik davranmak, eğitim ve iletişim için Fransızca’yı bilmek, mesleğini geliştirmek ve iyi bir genel kültüre sahip olmak, etkili eğitim uygulamaları yapmak, sınıf yönetimi, öğrenci farklılıklarını dikkate almak, öğrencileri değerlendirmek, bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerini geliştirmek ve derslerde kullanmak, ekiple çalışmak, meslektaşları ve velilerle işbirliği yapmak, kendini yetiştirmek ve yenilemektir. Avrupa’daki diğer ülkelerde de yine bu uygulamalar görülmektedir (Güneş ve Uygun, 2016, s. 3).

Birleşik Krallık’ta etik uygulama ilkeleri pratikte de uygulanmaktadır, fakat kapsamlı olması istenmemiştir. Farklı ülkelerde yorumlaması ve rehberlikte farklılıklar olacağı öngörülmüştür. Etik kodlar (ilkeler) diğer BASW politika belgelerince desteklenmiştir. Sosyal hizmet uzmanları, belirtilen mesleki değerleri ve ilkeleri uygulama sorumluluğundadır. Dürüst davranmalı ve insanlara şefkat, empati ve özenle davranmalıdırlar. Sosyal hizmet uzmanları, Birleşik Krallıktaki uygulama kurallarını, mevzuatı, yönetim alanını, mesleki uygulamaları ve eğitim ilkelerini, etik kurallarına uygun olmaları koşuluyla tatbik etmelidir. BASW, işverenler ve sosyal hizmet uzmanlarının etik kurallara ve diğer gerekliliklere güvenli ve etkili uygulama sağlamak için destekleyen ve önlemleri alan bir iklimi temin için yerel sistemlere ve yaklaşımlara sahip olmalarını da istemiştir. Birleşik Krallıkta sosyal hizmet uzmanları, işverenler veya komisyon üyelerinin çalışmaları sırasında mutlaka dikkate alınması gereken etik uygulama ilkeleri de şöyle sıralanabilir:

1. Mesleki ilişkiler geliştirmek,
2. Riski değerlendirmek ve yönetmek,
3. Hizmet kullanıcılarının bilgilendirilmiş onayı ile hareket etmek,
4. kişiyi veya başkasını ciddi zararlardan korumak için yasalara uygun şekilde bilgilerin paylaşımı,
5. Yetkiyi insan hakları ilkelerine uygun olarak kullanmak,
6. İnsanları güçlendirmek,
7. İnsan haklarının kötüye kullanılmasına engellemek,
8. Bilgi uçurmaya hazır olmak,
9. Gizliliği temin etmek,
10. Açık ve doğru kayıtlar tutulmasını sağlamak,
11. Mesleki çalışmalarda nesnellik ve bireysel farkındalık için uğraşmak,
12. Uygulama üzerinde düşünmek ve geliştirmek için profesyonel denetim ve akran desteğini kullanmak,
13. Kendi uygulamaları ve sürekli mesleki gelişimleri için sorumluluk almak,
14. Mesleki uygulamaların sürekli geliştirilmesini sağlamak,
15. Başkalarının mesleki gelişimi için sorumluluk almak,
16. Değerlendirme ve araştırmaya destek vermek ve katkı sağlamak (BASW, 2014, pp. 9-13).

1994’te İngiltere’de Başbakan John Major tarafından” Kamu Yaşamı Standartları Kurulu” (Committee on Standards in Public Life) adıyla özerk yapılı bir kurul oluşturulmuştur. Bu kurul kamu yönetiminde etik ilkeler konusunda hükümete danışmanlık yaparak, kurumsal anlamda yüksek etik kodları geliştirmiştir. 1995’te bu kurul Lord Nolan tarafından belirtilen “Kamu Yaşamının Yedi İlkesi”ni uygulamak için araştırma ve geliştirmelerde bulunmuştur. Adı geçen bu yedi ilke aşağıda belirtilmiştir:

1. “Bencilleşmeme: Personel, işi sırasında kendi çıkarını düşünmemeli ve kamu çıkarlarını gözetmeli,
2. Dürüstlük: Personel, kurumda işine uygun olmayan şekilde ve vatandaşlara veya diğer kamu/özel sektör örgütlerine yönelik olarak bir yükümlülük altına girmemeli. Kendisi, ailesi ve

- diğer eş dost veya akrabalarına para vb. maddi kazanç getiren hareket ve kararlarda bulunmamalı,
3. Tarafsızlık: Hizmet verirken kişiler arasında hiçbir şekilde ayırım yapmamalı, taraf olmamalı, işiyle ilgili kararlarını dürüstçe ve liyakat esasına uyarak vermeli,
 4. Sorumlu olmak: Kararları ve eylemlerinde vatandaşlara karşı sorumlu olmalı,
 5. Açıklık: Kararlarını açık ve şeffaf bir tarzda almalı, yasal gerekçeler olmadan bilgiler vatandaşlardan saklanmamalı,
 6. Doğruluk: Görevinde doğru olmalı,
 7. Liderlik: Yukarıdaki etik ilkeleri davranışlarıyla göstermeli, diğer çalışanlarca aktif biçimde destek alabilmeli, zayıf olan davranışlarını geliştirmeye istekli olmalı” (Önen ve Yıldırım, 2014, s. 120-121).

İngiltere’de Kamu Personel Yönetimi Üzerine

İngiltere kamu yönetimi, kamu personel yönetimi / insan kaynakları yönetimi (İKY) reformlarını seri, kurumsal ölçüde ve siyaset üstü bir yaklaşımla gerçekleştirebilmiş iyi bir rol model ülkedir.

İngiltere’de 19.yüzyıla değin memurlar, kral / kralın bakanlarının emri ile göreve alınmıştır ve kamu görevliliğine giriş hakkı, “kralın bir lütfü” olarak değerlendirilmiştir. Eş-dostluk ve kişisel ilişkilere dayalı olan atamalar, siyasal hizmetler için bir ödüldü. Yağma sistemi geçerli idi ve memur ücretleri oldukça yüksekti, fakat işin niteliği yüksek önemde değildi. Çok uzun süredir İngiltere’de liyakat ve performans yönetimi ve denetimi aslında uygulanmaktadır. İngilizlerin geleneksel sisteminde memurlar milletin hizmetindedir. İktidardaki siyasi parti değıştiğinde bile memurlar görevlerinde kalırlar ve yeni gelen iktidarın yönetiminde yine çalışırlar. Kısaca memurlar, yüksek dereceli ve sürekli bir bürokratin emrinde çalışırlar. İngiltere’de uzun yıllardır kamu personel yönetiminde tam bir tarafsızlık hakimdir. İngiltere’de bu sınıflandırma, Kıt’a Avrupası kamu personel sınıflandırma sisteminin bilinen ve bariz örneğidir. Bu sistemde personel sınıflandırılır. Belirtilen okullardan mezun olanlar, kazandıkları niteliklerine en uygun hizmetlere yöneltilir. Belli okul mezunlarının girebileceği sınıflar önceden bellidir. İlgili sınıf için istenilen diplomaya sahip olanlar için, okul dersleriyle alakalı yazılı ve sözlü sınavlar yapılır, en başarılıları, ilgili sınıflara alınır ve bu kişiler için gerekirse yeni kadrolar verilir (Yıldırım, 2013, s. 365-366; Yıldız Özsalmanlı ve Ugan, 2019, s. 1041-1042).

İngiltere’de 1979’dan başlayarak çok hızlı biçimde kamu yönetimi reformları yapılmış ve bu dinamizm başta kamu personel yönetimi uygulamalarına da yansıtılmıştır. 1850’lerden beri bu ülkede "açık yarışma", "liyakat", "eşitlik", "yansızlık", "bakan sorumluluğu", "Taht’ın hizmetkârı olma" gibi kamu personel yönetimi ilkeleri önemini korumuş, hatta geliştirilmiştir. İngiltere’de kamu personel yönetiminden, insan kaynakları yönetimine, personel planlamasından disiplin, ücretlendirme ve emekliliğe kadar her aşamaya ciddi bir kurumsallık ve kararlılıkla ve başarıyla geçilebilmiştir (Aydın ve Gök, 2015, s. 35).

Avrupa Sayıştaylar Birliği Denetim ve Etik Çalışma Gücü (EUROSAI- Task Force Audit and Ethics-TFAE), “Kamu Sektöründe Etik Denetim Rehberi’ni geliştirmiş ve etik alt yapı ve ilgili ilkelerden hareketle, “etik denetimin, denetimin temel alanının etik yönetim ve etik yönetim altyapısı olduğu” belirtilmiştir (Uzun, 2018, s. 28-31).

Liyakat ilkesinin çok iyi uygulandığı İngiliz sınıflandırma sisteminde, sınıflar geniş hizmet gruplarını kapsar ve sınıf sayısı minimumda tutulur. Amaç memurları yetenek ve niteliklerine göre en uygun hizmet alanlarında istihdam etmektir. İlgili sınıflara girenlerin üst görev ve sorumluluk dereceleri için hizmet içi eğitim ile hazırlayan ve memurları statü olarak sınıflarında tutacak olan kural / usul ve mesleklerin belirlenip sınıflandırılması yapılmıştır. Terfi (yükselme) ile ilgili yasal sınır yoktur ve personelin bir üst dereceye terfi etmeden önce bir alt derecede kıdemi gerekebilir. İngiltere’de kamu

yönetiminde bir sektörden diğer bir sektöre terfi ile geçiş yoktur. Çünkü sektörler çok farklı istihdam koşullarını barındırır (Yıldırım, 2013, s. 365-366; Yıldız Özsalmanlı ve Ugan, 2019, s. 1041-1042).

1980 sonrası süreçte İngiltere, yeni kamu yönetiminin anahtar kavramları ve intibakını kararlı ve taviz vermeden yerleştirebilmiştir. Gerçekleştirilen reform sürecinde tabii ki bu ülkeye özgü bazı uygulamalarda bulunulmuştur. Ayrıca Türkiye gibi kamu yönetiminde yeniden yapılanmakta olan ülkeler için İngiltere iyi örneklem / rol model alınabilir. Başarılı örneklerden Yeni Zelanda, Finlandiya ve Danimarka gibi ülkelerin küçük olmaları, Amerika'nın federal sistem niteliği dikkate alınırsa ve Türkiye için bir model gerekirse bu model öncelikle İngiltere olabilir (Aydın ve Gök, 2016, s. 29).

İngiltere'de sistemde önemi hızla artan bir uygulama olarak bir de personelin performansını değerlendirme kültürü vardır ve stratejik yönetim, bireysel performans, katılım, önceden belirlenmiş amaçlarla iş gerçekleştirme uygulamaları, sistemde uzun süredir yer edinmiştir. İngiltere'de kamu kuruluşları emeklilikle ilgili olarak Kabine'nin Kamu Hizmetinde Emeklilik Maaşları Birimi (CSP) [Civil Servant Pensions]'nin mecbur tuttuğu raporlama kurallarına uymalıdır. Emeklilik maaşı ödemeleriyle ilgili değişiklikler ve primlerin hesaplanması için, "Kamu Hizmetinde Emeklilik Maaşları Birimine (CSP)" başvurulmalıdır (Şahin ve Aksoy, 2016, s. 30-31).

İngiltere'de kamu çalışanları için iyi personel yönetimi ilkelerinin (dürüstlük, eşitlik, liyakat, kariyer, tarafsızlık gibi) taviz vermeden uygulanması, Türkiye'deki bürokratik sorunların giderilmesi ve yasalara aykırı ve etik ihlal niteliğindeki uygulamaların son bulması için iyi bir model olabilir. Bu konuda Aydın ve Gök'ün görüşleri isabetli ve yerindedir. Aslında Türkiye'de uzun yıllardır kamu yöneticileri ve siyasilerce çok iyi bilindiği üzere, kurumsallaşmanın tam olarak yerleştirilmemiş olması ve kişiselikten kurtulamamaktan dolayı bürokratik sorunlar çok uzun süredir devam etmiştir. Ama bu noktada zarar gören ülkemizin kamu yönetimi sistemi ve kurumsal verimliliği, etkinliği ve mali disiplindir. Çünkü bürokratik / siyasal yolsuzlukların nihai çıktısı, etik ihlaller, yasa dışı uygulamalar, kamusal açıklar ve bütçe sorunları olmaktadır (Yıldız Özsalmanlı ve Ugan, 2019, s. 1041-1043). Türkiye'de bürokratik sorunların çözümü ve yolsuzlukların tamamen sona erdirilmesi konusunda etik yönetim ilkeleri, uzmanlık, liderlik, e-denetim, e-KPY ve elektronik devlet uygulamalarının çok iyi işletilmesi önemlidir.

1854'ten itibaren İngiltere'de liyakat ilkesi uygulamaları kurumsallaştırılmıştır. Çünkü 1854'te İngiltere'de kamu personel sisteminde değişiklikleri başlatacak olan "Trevelyan-Northcote Raporu" yayınlanmıştır. İşe girişte yarışma sınavları yapılması, işin özelliğine göre personel sınıflandırması, işe giriş ve yükselmeye liyakat ilkesine dikkat edilmesi ve tek örnek uygulamaya geçilmesi amaçlanmıştır. İngiliz vatandaşı olan ve belirtilen yasal nitelikleri taşıyan herkes, kamusal hizmetlere personel olarak girmek için iş başvurusunda bulunabilir. Siyasal nitelikli kadro sayısı yani istisnai ve siyasi kadrolaşma, kesin sayı olarak bellidir ve tüm personel sayısı içinde 100 kişiyi geçmemektedir. 1980'li yıllarda başta kamu kuruluşlarına personel seçimi olmak üzere sistemde değişiklikler yapılmıştır. İngiltere'de kamu kuruluşları, kendi işe alma programları yanında, ticari acentaların ilgili programlarından faydalanmıştır. Kısaca kamu kuruluşlarına 1-7.derecelerdeki personel seçimi ve yerleştirilmesi, 1991'den bugüne değin bakanlıklar ve yönetim acentaları tarafından yapılmıştır (Aydın ve Gök, 2015, s. 36). Liyakat ilkesi kanımızca hem Türkiye hem diğer ülkeler için kamu personel yönetiminin en güzel ve en doğru ilkesidir. Ayrıca liyakat ilkesi ile etik değerler arasında bağlantı vardır ve birbirleriyle yakın ilişkilidir.

Sivil gözetim uygulamaları, ABD ve Avrupa'da çok uzun dönemdir uygulanır. Kolluğun sivil gözetimi, kişisel hak ve özgürlüklerin korunması ve insanların demokratik haklarının geliştirilmesi için çok önemlidir. İngiltere, Galler, Norveç, İrlanda, Belçika'da kolluk görevlilerini şikayetlerin araştırılıp soruşturulduğu bağımsız kolluk şikâyet örgütlenmesi (komisyon / kurul) dikkati çeker. İngiltere ve Galler'de hükümet dışı bir örgütlenme (non departmental public body) ve emniyet-güvenlik birimlerine karşı yapılan ciddi şikayetlerin soruşturulmasında görevli olan IPCC (Independent Police Complaints Commission), Bağımsız Polis Şikâyet Komisyonu'dur. IPCC, İngiltere ve Galler'de polisin hizmetleriyle

ilişkili olarak vatandaşların şikayetlerini (polisle ilgili şikayetler ve kötü muamele iddiaları) değerlendirir, polisin yanlışlarını bırakması, görevi sırasında her yerde daha iyi hizmet vermesi gibi hizmet kalitesini çoğaltan iyi yönetim ilkelerini belirler. IPCC, İngiltere ve Galler’de yerel polisin yapmış olduğu soruşturma sonuçlarından tatmin olmayan vatandaşların, bir üst yapı olarak itiraz merciidir (Yavuzdoğan, 2010, s. 1232-1240).

1979’dan bugüne İngiltere’de birçok kamu kuruluşu özelleştirilmiş, karar verme yetkisi, hizmeti veren kuruluşlara geçirilmiş, personel ücret yönetimi ile performans değerlendirme arasında da bir korelasyon kurulmuştur. Bilimsel ve teknik nitelikli görevlerdeki 60.000 kadar personelin performans ödüllendirmeleri için uzun süreli ücret anlaşmaları yapılmıştır. Bu kadroların bir kısmı milletvekilleri tarafından doldurulur ve atamaları başbakan gerçekleştirir. İngiltere’de kamu personel performans değerlendirmesi önemli bir çalışmadır, çünkü personelin başarılı bir performans göstermesi ve potansiyeli ve yetkinliğinin artırılması için bu aşamada dikkatli olunmalıdır. 1985’lerde İngiltere’de bir de yeniden değerlendirme sistemine geçilmiş ve personelin terfi ile onun performansını ölçmekten çok, personelin yönetime aktif ve istekli katılımı yani kendi kendisini değerlendirmesi amaçlanmış ve bu da sisteme katkılar getirmiştir. İngiltere’de kamu personel değerlemesi yapılırken, ilgili personelin iş başarımı, iş tanımındaki hedefleri ve gereklilikleri gerçekleştirme potansiyeli ölçülmektedir. Bu çabaların altında şu gerçek yatar: 19.yüzyıl ortalarına kadar İngiltere’de kayırmacılık egemendir ve sistemi çok fazla yıpratmıştır. Particilik, akrabalık veya arkadaşlık bağları, personel seçiminde o dönem çok fazla önemsenmiştir. Sistemde “kayırmacılık” kurumsallaşmış ve kamuoyunda yoğun tepkilere yol açmıştır. Bu durum açıkça kamu yönetiminde etkinlik ve verimliliğe tersti (Aydın ve Gök, 2015, s. 36).

İngiltere ve Galler’de tek bir kolluk yapısı ve işleyişi mevcuttur. Polis, burada iç güvenlik konusunda görev yapar. Bu iki ülkede 43 polis örgütlenmesi görev başındadır ve bu ülkelerde milli ve merkezi bir polis kuvveti yoktur. İngilizler esasen hiçbir zaman milli ve merkezi bir polis sistemi kurulmasını düşünmemiştir. Polisin önceden belirlenmiş bir kişi veya kuruma bağlı kalmasını gerçekten kişi hak ve özgürlükleri noktasında doğru bulmamışlardır (Yavuzdoğan, 2010, s. 1234).

Esneklik ilkesi İngiltere’de kamu yönetiminde uygulanan önemli bir ilkedir. Kurumlar kurum içi iş akışı esnek olup yasal ve kurumsal değerler olarak kurallar bulunmaktadır. Bunlar şöyle sıralanabilir:

1. “ACAS-Disiplin ve Şikâyet İşlemlerinin Uygulamasına İlişkin Kod
2. Fırsat Eşitliği Komisyonu Uygulama Kodu
3. Irk Eşitliği Komisyonu Irk İlişkileri Uygulama Kodu Disiplin cezasını gerektiren suçlar yasal olarak aslında tek tek belirtilmiştir” (Şahin ve Aksoy, 2016, s. 37).

Kamu personeli seçiminde örgütler, vatandaşlık, yaş, sağlık, eğitim, kısıtlılık gibi şartlara uygun hareket etmeli iken; kurumlar ayrıca işe ilişkin bazı özel gereklilikler de arayabilirler. Genel şartlar kamu görevlisi olmak isteyen herkeste, her kurumun araması gereken şartlardır. Tüm kamu kurumları işe alım/seçim sırasında, vatandaşlık -İngiliz vatandaşı olanlar ya da birisi İngiliz vatandaşlığı olmak üzere çifte vatandaşlığa sahip olanları seçebilir. AB üyesi ülkelerin vatandaşları, Avrupa Serbest Ticaret Alanı üyesi ülkelerin (İzlanda, Norveç ve Lihtenştayn) vatandaşları ve koloni ülkelerin (Commonwealth-1981 British Nationality Act’ta sayılan ülkeler) vatandaşları da kamu hizmetine girebilirler. Yaş konusunda kurumlara serbestlik verilse de 16-60 yaş arasında olan kadın/erkek, kamu hizmetinde görev alabilir. Yaşa ilişkin ayrımcılık yapmak, eşitlik ilkesinin ihlalidir ve kanunlarla yasaklanmıştır. Eğitimle açısından işin niteliğine göre adaylarda aranan öğrenim düzeyi farklı olabilir. Bu farklılık belirli bir fakülteyi, okul ya da bölümleri bitirmek kadar, meslek içi/meslekle ilgili bir eğitimi bitirmek gibi şartları içerebilir. Türkiye’de de çok uzun yıllardır kamu görevine girişte genel koşullar, İngiltere ile benzeri özellikleri içermektedir (Yıldız Özsalmanlı ve Ugan, 2019, s. 1041-1043).

İngiltere’de memur ve kamu çalışanı ayrımı vardır. Kamu görevlilerinin % 8.17’si olan memurlar; üst düzey yöneticiler, uzmanlar, denetim personelidir. Sözleşmeliler ile kamu görevlilerinin % 91.83’ünü oluşturan kamu çalışanları ise, sağlık çalışanları, teknik hizmetler personeli, askerler, polis, öğretmen,

hakim ve savcılar, yerel yönetimler personeli, mali işlerle ilgili personel, kamu iktisadi teşekkülleri (KİT) ve bağımsız kurumların çalışanları girmektedir. Kurumlar işe alma sürecini “Kamu Hizmeti Yönetmeliği” ve “Kamu Yönetimi Komisyonu’nun İşe Alma Yönetmeliği” ne göre yürütürler. Bu yönetmelikler, sadece işe alma ilkelerini belirlemek ve işe alımlarda gerekli noktaları anlatmada yetersizdir. Bu yönetmeliklerde ele alınmayan işe almayla ilgili geniş rehber, kurumların personel bölümlerince hazırlanır (Şahin ve Aksoy, 2016, s. 26).

Bu yönetmeliklerdeki önemli ilkeler şunlardır: Atamalar liyakate dayanır, bağımsız bir yargıç yardımcısı açıklık ve şeffaflığı sağlamak için tüm süreçlere katılır, pozisyonun gerektirdiği kriterler, hem orijinal iş ilanları, hem de broşürlerde belirtilir. Bazı yeteneklerin kamuda çalışacak herkeste bulunması gerekirken, bazı yeteneklerin varlığı ise işin niteliğine göre tespit edilir. Mesela; sadakat, kurumun çalışmalarına aktif katılıma ve gerekli zamanı adamaya istekli olma, sağduyu ve toplumun tüm kesimlerinde kararların etkisini değerlendirebilme yeteneği, düşüncelerin netliği ve bir durumu hızlı ve tek başına değerlendirebilme yeteneği, geniş bir bakış açısı gibi yetenekler, kamu personel yönetimindeki çoğu atamada önemlidir. İlanlar, pozisyonun gerektirdiği nitelikleri belirleyip, işe ilişkin bilgileri de kapsarlar. Bu ilanlara iş ve görev tanımı, görev yeri, ödeme rakamlarında esneklikleri de içerecek biçimde ücret, işin sürekli ya da kısa dönemli mi olduğu ve işin yükselme imkânı verip vermediği bilgileri de yazılmalıdır. İlanlar yanında ek broşürlerde bu bilgiler genişletilebilir ve seçim sürecinin nasıl olacağı da anlatılabilir. Adaylara bu bilgileri sunmuş olmak; adil ve açık bir yarışmaya imkân verir ve uygun olmayan başvuruların sayısı da azalır. Bu ilanların gerekli bilgileri vermesi, açık ve adil bir yarış için gerekli olmakla birlikte yetersizdir. Adaylara boş kadroları görebilmeleri için bir fırsat verilmeli ve başvuru için bir zaman sağlanmalıdır (Şahin ve Aksoy, 2016, s. 26; Yıldız Özsalmanlı ve Ugan, 2019, s. 1041-1043).

Ayrıca İngiltere’de “Kamu Yaşamı Standartları Kurulu”, kamu personelinin çalışma standartlarını belirlemekte ve kamuda en yüksek görgü standartlarına varılması için var olan yasal düzenlemelerde gerekli değişiklikleri yaparak, yeni öneriler sunmaktadır. “Bakanlar, kamu görevlileri, danışmanlar, milletvekilleri, Avrupa Parlamentosunun İngiliz vekilleri, kamu dışındaki kuruluşların üyeleri ve üst düzey yöneticileri, ulusal sağlık hizmeti kuruluşları, bakanlık dışı çalışanlar, kamu fonlarıyla yükümlü diğer kuruluşlar ve organlar ile yerel yönetimlerin seçilmiş üyeleri ve üst düzey yöneticileri”, adı geçen kurula karşı sorumludur. Kamu yönetiminde etik dışı davranışları önlemek için esasen, kurumsal işlemlerin basitleştirilip hızlandırılması, kamu personelinin ücret yönetimi yönlü ödemelerinin iyileştirilmesi, kurumlarda kamu personel yönetiminin etkin uygulanması, personele etik değerler eğitimleri verilmesi, yönetim uygulamalarının artırılması ve hesap verebilir bir kamu yönetiminin geliştirilmesi gereklidir (Önen ve Yıldırım, 2014, s. 120-123).

İngiltere’de adaylar iş başvurusu sırasında bir başvuru formu doldurarak, ilgili pozisyon için mevcut nitelik ve yeteneklerini belirtirler. İş için başvuran çoksa, sınav ve mülakat yapılır. Ancak başvuru çok değilse, mülakat yeterlidir. İster sınav, isterse mülakat tekniği uygulansın, personel seçiminde adaylar için aynı kriterlerin uygulanmalıdır. Seçim sürecinde adayları aynı kriterlerle değerlendirmemek gereklidir. Personeli işe alma usulü önceden tespit edilmeli, bu kurallar işle alakalı ve objektif olmalı, akılda önyargı bırakmamalı, başvuranların özellikleri ile iş için aranan özellikler arasında ilişki olmalıdır. Seçim sürecinde başvuranlarda sadece işe uygun özelliklere bakılmalı, doğum yeri ya da ikametgahı gibi özellikler göz ardı edilmelidir. İşle alakalı olmayan niteliklere bakmak, işe giriş sürecinde «eşitlik» ve «açık yarışma» ilkelerine sadakatti zedeler. Kişileri önyargılara karşı korumak için seçim kararları ve son elemeye kalan adayları belirlemeye yönelik kararlar en az iki kişi yani komisyonla verilmelidir. Bakan ve atamaya yetkili kişiler, mülakatı yapan kurulca belirtilen adaylar arasından bir son seçim yapabilir. Atamalarda nihai sorumluluk, bakandır. Sürecin sonunda başarılı görülen adaylar atanma mektubuyla, diğerleri sınav sonucu ile haberdar edilir. KPY uygulamaları sırasında işe alma süreciyle alakalı bu kurallar -tam zamanlı / yarı zamanlı atamalar dahil- tüm atamalarda uygulanmalıdır (Yıldız Özsalmanlı ve Ugan, 2019, s. 1041-1043).

Kanımızca işe girişte yaşa ilişkin bir ayrımcılık yapmamak, Türkiye kamu personel yönetimi uygulamaları için de önerilebilir, çünkü ülkemizde eğer 19-65 yaş aralığı kamu görevliliği yapmak için genel yaş skalası ise, bu skala içinde her yaşta kamu görevliliğine giriş imkânı getirilebilir. Kamu görevliliğine giriş Türkiye’de yasal / uygulamada 19-35 yaş arasıdır, ancak lisansüstü eğitim diploması olması durumunda biraz daha yükseltilmektedir. Bu skala 65’e kadar hak olarak uygulanabilir. Çünkü işe girişte yaşa göre ayrımcılık yapmamak, görüldüğü gibi aslında “eşitlik” ilkesiyle ilişkilidir ve uluslararası insan haklarından birisidir. Nitelikli, deneyimli ve istekli olmasına karşın personel alımı / iş ilanında sadece belirtilen yaşı geçtiği için, personel alımı ilanlarına başvuru yapamayan insan kaynağımız olduğu bilinmektedir. Amaç nitelikli ve deneyimli insanların kamu hizmetinde görev yapmaları ve topluma hizmet ve kamusal fayda elde etmek ise, 21.yüzyılda 30-35 yaş üstünün işe başvurabilmesi konusunda DMK’nda yasal değişiklik yapılabilir.

Yönetim Etiği Açısından “Whistleblowing” Eylemi ve İngiltere’de Kurumsal Gelişimi

“Whistleblowing” kavramı, İngilizce de “ıslık çalmak” anlamındadır. Kavramın kökeninde suç işlemek üzere olan bir kişinin uyarılması için, bir İngiliz polisinin ıslık çalması yatmıştır. “Whistleblowing”, ilgili personelin örgütteki ahlaksız, yasadışı, gayrimeşru bir duruma katılmayı reddetmedir ve kişi ve kuruluşun bu konudaki davranışını değiştirebilmesini hedeflemektedir. Personel, örgütteki kural dışı işlemleri veya hizmete ilişkin yolsuzlukları veya kuralsız işlemleri, üst birimlere veya diğer yetkili otoritelere gizlice ve bir muhbir gibi fısıldayarak söyleyebilir (Aktan, 2006, s. 1; Çiğdem 2013, s. 94).

“Whistleblowing” bir eylemdir, “gammazlamak, ele vermek” anlamına gelir. “Whistleblowing” eylemini yapan için “ispiyoncu, gammaz, ihbarcı, ele veren, ele verici, muhbir” gibi sıfatlar kullanılabilir. Bu noktada yapılan eylemin etik olup olmadığı, farklı bakış açılarına göre değerlendirilebilir. Özellikle meslek etiğine inanan bir personelin örgütteki yanlış uygulamalar ve yolsuzluklara karşı çıkacağı ve bu durumda konuyu hızla yetkili otoritelere ileteneğine inanılır. “Whistleblowing”de önemli nokta, örgütteki yanlış fiili bildiren kişi veya kişilerin kendileri istediği sürece gizli tutulmalarıdır. Ufuk Aydın bir çalışmada “whistleblowing”i, “bilgi uçurma” olarak çevirmiştir. Şevki Özgener, Ahmet Tanç ve Seher Ulu ise “whistleblowing”i, “sorun bildirme” şeklinde çevirmişlerdir (Çiğdem, 2013, s. 95). “Whistleblowing” bir örgütte yaşanmakta olan yasalara aykırı, ahlaksız veya meşru olamayacak etik dışı hal, davranış veya işlemin, ekipten bir veya birçoğunca, yukarı basamaklara / örgüt dışına şikâyet edilmesi veya açıklanmasıdır (Aktan, 2006, s. 1).

Aslında ülke ayrımı yapmaksızın ve geçmişten bugüne kadar olan devletlerin yönetim tarihlerinde “whistleblowing”e neden olacak ve etik dışı olan işlem, davranış ve eylemlerin yaşandığı bilinmektedir. Kurumsal ve toplumsal yapıda insanların serzenişlerde sık sık bu konu dile getirilmektedir. Uluslararası Şeffaflık Örgütü de her yıl devletlerin açıklık-şeffaflık karnesini açıklamaktadır. Türkiye bu karne notuna bakıldığında maalesef ve uzun yıllardır vasat bir karne almaktadır. Türkiye’nin şeffaflık açısından “elek üstü”, “çıtayı geçmiş” bir ülke durumunda olması beklenir. Bürokratik yapı ve işleyişten kaynaklanan sorunlar Osmanlı Devleti’nin Tanzimat Dönemi ve Türkiye Cumhuriyeti’nin ilk yıllarında olduğu gibi, 1980’li ve 1990’lı yıllarda da KPY ve kamu yönetiminde reform gereksinimini işaret etmiştir. Tabi ki bu konularda sayısız bilimsel toplantılar, siyasal / hukuki çabalar ve akademik çalışmalar yapılmıştır. 1980-2000 yılları incelendiğinde ve bu konuda işe girişte ve yükselmelerde kayırmacılık örnekleri basından takip edildiğinde bile durum üzüntü verici bir sonuçla karşımıza çıkar.

Ayrıca Türkiye’de önce BİMER, Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemine geçtiğimiz 2018’den günümüze CİMER’in vatandaşların kamu hizmetleri alımı sırasında yaşadıkları sorunları belirtmek ve çözüm taleplerini iletmek üzere başvurduğu ve CİMER’in görev ve yetkileri dahilinde yoğun ve hızlı bir şekilde görev yaptığı görülmektedir (T.C. Cumhurbaşkanlığı İletişim Merkezi, 2021). Ayrıca Kamu Denetçiliği Kurumu (Ombudsmanlık) da, vatandaşların idari işlem, eylem ve kararlarla ilgili şikâyet ve

taleplerini iletebildikleri ve 2013 yılından günümüze başarılı çalışmalarda bulunan bir kuruluştur (Yıldız Özsalmanlı, Cengiz, 2019, s.537-557)

Kanımızca bu konu “Türkiye’de “Whistleblowing” / İhbar Eylemi ve Etik Yönetim Sorunları” başlığında ve alan analizi ile başka bir çalışmada ayrıntılı incelenebilir. Ama Türkiye için etik uygulamalar konusunda İngiltere’nin deneyimlerini araştırmanın da faydalı olacağı düşünülmektedir.

“Whistleblowing” bir kavram olarak 1990’lardan itibaren yönetim biliminde yer almıştır. Bu konu “Enron” isimli şirketteki bir personelin (Shernon Watkins) ve WorldCam Şirketi başkan yardımcısının (Cynthia Cooper) şirketlerindeki muhasebe hilelerini üstlerine açıklayıp belirtmeleri ile kamu yönetiminde önemli olmuştur (Aktan, 2006, s. 1) Whistleblowing ile örgütsel etik ilişkilerini ele alan Ray (2006), whistleblowingin etik bir davranış olarak görülmesi için whistleblowerin bu davranışının nedeninin etik ilkelerle desteklenmesi gereğini ifade etmiştir (Çiğdem, 2013, s. 102-104; Özler, Şahin, Atalay, 2010, s. 178).

“Whistleblowing”, personelin, örgüt içinde görülen veya duyulan yasa dışı ve etik dışı davranışları üst yönetim basamakları ya da örgüt dışına duyurmaları/ispion etmeleridir. İçsel sorun bildirme uygulaması ile personelin tespit ettikleri sorunun çözümü için, yöneticilerle görüşmesine fırsat verir. Böylece örgüt, sorunlarını daha düşük maliyetle çözer. Sorun bildirme sistemi, işgücü ve toplum güvenliğini sağlama, şirketin itibarını korumak için önemlidir. Ayrıca yolsuzlukları önlemesi, örgüt hilelerini ortaya çıkarması, kanunlara uygun faaliyet göstermesi ve örgütün amaçlarına ulaşmasını sağlaması bakımından ahlaki bir yöntemdir. Bununla beraber İngiltere’de 1998’de çıkarılan “Kamu Yararına Açığa Vurma Yasası”, 1996’da çıkarılan “İşgören Hakları Yasası”nın eksikliklerini gidererek, kamu yararına açığa vurmada zarar görecektir veya işten çıkarılacak kişileri korumaktadır. Bu konu kamu ve özel sektördeki tüm çalışanları kapsamaktadır. 1972’de ABD başkanının (Richard M. Nixon) istifasıyla sonuçlanan Watergate Skandalının ortaya çıkarılmasında rol oynayan Washington Post Gazetesi muhabirlerine bilgi uçuran ve kimliği uzun yıllar gizli tutulan “Derin Gırtlak” (Deep Throat), tarihin en tanınmış ele verenidir. Bu kişinin o tarihteki FBI’ın iki numaralı yöneticisi W.Mark Felt olduğu, yıllar sonra Mayıs 2005’te açıklanmıştır. Yine ABD’de 1974’te Kerry-Mc Gee Firmasına ait plütonyum üretim tesisindeki çok ciddi sağlık ve güvenlik sorunlarını basına uçuran Karen Silkwood’un daha sonra geçirdiği kuşkulu bir trafik kazasında ölmesi, ele verenlerin sonları konusunda ürkütmektedir (Çiğdem, 2013, s. 99-100).

İş etiği bir kuruluştaki işlerin doğru mu yanlış mı olduğunu bilmek ve doğru olanı gerçekleştirmektir. Etik üzerine çalışan akademisyenler, genel kabul görmüş ve tek olacak ilkelerin olduğunu söylese de bazıları doğrunun kişiden kişiye ve durumdan duruma farklı olabileceğini belirtmiştir. Velasquez’e göre iş etiği, etik standartları gerçekçi ve tarafsızca değerlendirmek ve işyerinde dikkate almak ve tatbik etmektir. İş etiği, toplumca desteklenen kurallara uygun biçimde kuruluşa uyulması gereken doğru davranışlardır. İş etiğini oluşturan üç alan; çalışma etiği (work ethic), meslek etiği (professional ethic) ve işletmecilik etiği (business organizations ethic)’dir. Çalışma etiği, personelde göreviyle ilgili ortaya koyduğu kişisel tutum ve davranışlardır. Bunlar ki, içinde olduğu toplumun kültür ve değerlerinden etkilenir. Meslek etiği, bir mesleğe ait olan kişilerin işyerinde iş süreçleriyle ilgili olarak daima uyması gereken etik ilkelerdir. Bunlar, toplumsal kültür ve değerlerden farklılaşır. İşletmecilik etiği ise işyerine ait olan kurumsal ya da örgütsel etiğini belirtir. İşyerindeki kişilerin, kişisel etik eğilim ve felsefeleri mesleki etikleri olacaktır ve işyerinin de çalışanlarından ayrı ve kendine özgü bir etik eğilimi ve felsefesi bulunacaktır (Özler, Şahin, Atalay, 2010, s. 182).

Görevi sırasında tabii ki personelin uyması gereken ilkeler vardır. Bunlarla kurum personeli örgütte rahat ve güven içindedir. Etik, iyi ve doğru olanın yapılması, kötü ve yanlış olanın yapılmamasıdır. Büro etiği, büro personelinin uyması gereken standart ve kurallardır. Büro etiği, dürüstlüğü, kişilerin yaptıkları işleri yasalara uygun ve çalışma ilkeleri doğrultusunda yürütmesini ve örgütün gizli bilgilerini

korumasını hedefler. Çalışma yaşamında etik ilkeler belirlenmişse de sınırlandırılmamıştır. Bunlar cinsel taciz, çalışanların özel hayatının gizliliği, yakınları kayırma, büro kayıt tutanakları ve çalışma ortamının güvenliği, güven standartlarının oluşturulması, finansal ve nakit ödemelerin belirli kurallara uydurulmasıdır (Çiğdem, 2013, s. 103).

Kamu yönetimde açıklık / şeffaflık ilkesinin hala çok önemli olduğu günümüzde bir de istihbarat yönlü, stratejik öneme haiz, asayiş / güvenlikle ilgili gizli bilgiler (çok gizli, gizli) ve bu konuda yasal hükümler vardır ki gizliliği olan bilgiler etik yönetimle ilgili bu çalışmanın konusu dışında kalır. Ancak kamu personel yönetiminde çok gizli / gizli bilgiler, ilgili personel tarafından emekli olsalar dahi açıklanamaz. Bilindiği gibi Devlet Memurları Kanunu’nda bu konuda memurlar için “gizli bilgileri açıklama yasağı” hükmü vardır. İlgili personel bu kuralları, hizmete girerken hizmet öncesi eğitimde bizzat öğrenir ve devlet memurluğuna girerken “yemin” eder.

Kamu örgütlerinde tüm yöneticilerce açıklığın öne çıktığı kurumsal iş akış sürecinde, etik yönetim ilkeleri konusunda çok hassas davranılmalıdır. Bu işler, rehberlik servislerine bırakılmamalıdır. Yöneticiler “kamu yönetimde etik ve etik uygulamalar” konularında hizmet içi eğitim programlarında teorik ve uygulamalı eğitim almalıdır ve kurumsal yönetimde etik duruş ve dürüstlük konusunda tecrübeli ve bir o kadar hassas / duyarlı olmalıdırlar. İş birliği yapmak, ekip çalışması disiplini ve farkındalık oluşturmak, günümüzde toplumsal hayatta ve kurumsal işleyişte çok önemlidir.

Kurum ve kuruluşlar, personelin toplu biçimde mesailerini geçirdikleri fiziksel mekanlar olup, büro yönetiminde “whistleblowing” örnekleri, etik yönetim açısından incelenmelidir. Büro etiği ile “whistleblowing” kuralları çelişkili gibi düşünülse de gerçekte problemi açığa vurma / ifşa etme eylemi (whistleblowing), büro etiğinde “dürüstlük” ilkesiyle örtüşmektedir. Büro etiğinde örgütün gizli bilgilerinin korunması çok önemlidir, fakat söz konusu saklanmak istenen bilgiler, toplum ya da diğer personel grubu için bir tehlike ve olumsuz neticeler olasılığı taşımaktaysa, fark eden personelin durumu yetkili kişi veya örgütlere sızdırması / iletmesi ve zamanında gerekli önlemlerin alınmasına katkı vermesi gerekir. Personelin örgütündeki yanlış uygulamalara farkındalık göstermesi kadar, örgütün de hızla ve zamanında önlem alması gerekir. Bununla birlikte “whistleblowing” eylemiyle, örgütün kurum imajında zedelenme veya ihbar edilen personelin işten çıkarılması gibi sonuçlar doğabilir. Kısaca “whistleblowing”, personelin işine olan bağlılığını ve çalıştığı örgütün verimli ve başarılı olması için gösterdiği ilgi ile çakışan bir uygulama olarak görünür. Bir de ilgili personel, örgütün genel kurallarına aykırı hareket etmiş demektir. Kısacası burada esasen iki taraf arasında çelişkiler vardır: Örgütte yanlış fiil veya eylemlere tanık olan personel, bunu yönetime iletğinde etik bir sonuç elde etmekte midir? Yoksa bildirmediğinde mi, sonuç etik görülür? İkilem asıl bu noktadadır (Çiğdem, 2013, s. 103-104). İhbar etme eylemi öncesi çalışanın gördüğü etik ihlali deşifre etmesi öncesi kafasında 360 derece değerlendirme yapması gerekmemelidir. Kendisini koruyacak ve kimliğini gizli tutacak örgütsel düzenlemelere ve uygulamalara güvenmelidir.

İngiltere Ulusal Denetim Ofisi [National Audit Office (NAO)] şeffaflık, bilgi ve belgelere erişim hakkı ve ihbar bildiriminin kamu yönetimde öneminin artışı ve bu sorunların sosyal medya ile yayılmasıyla, kamu yönetimde rastlanan etik dışı ve yasa dışı eylem ve davranışların ortaya çıkarılması ve raporlanması için bir denetim çalışması yapmıştır. NAO’nun 2013-2014’te yaptığı bir değerlendirmedeki bulguların bazıları;

1. “Kamu yönetimde ihbar bildirimine ilişkin stratejik bir rehberlik yoktur.
2. İç kontroller gözden geçirme için faydalıdır ve devam ettirilmelidir.
3. Bazı uygulamalar, istihbarat bilgisinin toplanması, eşgüdümü ve aktarılmasında daha etkindir.
4. Daha da yerleşen kamu hizmeti sunumu, sorunları ifşa etme ve olayları takip etmede süreci zorlaştırmaktadır.
5. İhbar bildirimlerinin önemliliği yönünde kurumlarda fikir birliği ve farkındalık vardır.

6. İdareler ihbar bildirim prosedürlerini teşvik etmek için çeşitli teknikler kullanmıştır” (Uzun, 2018, s. 28-29).

NAO'nun bu denetim sonrası tavsiyeleri,

1. “Merkezi hükümet/idare, ihbar bildirim politikasının işlerliğini güçlendirmek için stratejik rehber hazırlamalı.
2. Kamu kurumlarını denetleyen kamu örgütleri, ihbar bildirim düzenlemelerini açık, anlaşılır ve personelin bilgilendirildiğini güvenceye almak üzere çalışmalar yapmalı.
3. Sponsor örgütler olarak yetkilendirilmiş hizmet ortaklarının elindeki istihbarat bilgilerini kendileriyle paylaşmaları için teşvik etmeli.
4. Tüm kamu organizasyonları, iç denetim komitesi, İKY gibi tüm birimlerin sorumlulukları belirlenmeli ve ihbar bildiriyle ilgili olarak mevcut yönetsel uygulamaların en uygun etkiyi oluşturacak şekilde kullandığından emin olmalıdır” (Uzun, 2018, s. 29-30).

Ayrıca “iş etiği” ile “whistleblowing” kavramları birbirine benzemektedir. İş etiği doğru olanı bilmek ve yapmaktır. Whistleblowing, whistleblower'ın davranışının etik kaygılarla yapılmasını gerektirir. Whistleblower'ın ihbar etme nedeni, karşılaştığı etik sorunu çözüme yöneltebilmektir. Whistleblowing ve etik ikilem üzerine yaptığı çalışmada Lindblom (2007), whistleblowing'in etik ya da etik değil açısından irdelemeye yarayacak olan ayırım noktasını araştırmış ve toplumu ilgilendiren sorunlarda yönetim kademelerine hızlı biçimde problemin intikal ettirilmesinin etik bir davranış olduğunu belirtmiştir (Özler, Atalay, Şahin, 2010, s. 178).

Dünyada artık teknolojik gelişmeler çok daha hızlı gelişme içindedir, özellikle doğu toplumlarında (Japonya, Güney Kore gibi) robotik teknolojiler ve yapay zekâ çağının özelliklerini ve araç ve gereçleri görülmektedir. Günümüzde Batılı devletler ve Türkiye’de kamu yönetimi genelde yönetim, elektronik devlet ve denetim önemli aşamalar kaydetmiştir. Kanımızca “whistleblowing” bu nedenle yönetime katılan diğer paydaşlar ve vatandaşların bile her noktada bilgiyi / haberi üst yönetimlere şikâyet, ihbar, bilgi isteme şeklinde ulaştırabildiği bir uygulama olabilir / olmuştur. 2000’lerde Bilgi Edinme Hakkı Kanunu ve Elektronik İmza Kanunu’nun yürürlüğe girdiği tarihten bu yana Türkiye’de de merkezi/yerel tüm kamu kurum ve kuruluşlarına, vatandaşların ihbar, şikâyet, bilgi talep etme amaçlı mesaj yazabildikleri ve dilekçe gönderebildikleri de belirtilmelidir. Yine çağımız, insanlara elektronik devlet geçişle birlikte doğrudan katılım hakkının verildiği, müzakereci demokrasinin öne çıkarıldığı bir süreçtir.

Kurumlar için bilgi sistemleri önemlidir. Bilgi sistemlerini kullanan personelin oranı yükseldikçe etik ihlal yapan kişiler korunamaz. Kusursuz bir dünyaya ulaşıncaya bu ihbarcılara da gerek olmaz. "Bilgi uçurma" teriminin, bir çalışanın iyi niyetle, bireysel ve uzmanlığına güvenerek ve iyi davranış kurallarına uygun olarak gerçekleştirdiği bir eylemi tanımlamak için kullanılması bir talihsizliktir. Yanlış davranışları ve bu eylemlerin uzun vadeli etkilerini raporlamak doğrudur. Çalışanlara uygunsuz davranışlar konusunda, ilgili toplulukların belirlediği etik davranış standartları ısıklık çalma (whistleblowing) ya da ihbar etmeme kararlarında bilgisayarlar yardımcı olabilir. Kamu ve özel kuruluşlarda bilgisayar kullanımı için çalışanların yükümlülükleri belirlenmiştir. Bu tür etik standartlar, yalnızca etik, ahlaki ve yasal davranışın belirlenmesi için rehberlik sağlamakla kalmaz, aynı zamanda tek alternatiftir (Joan K. Pierson, Karen A. Forcht, Ben M. Bauman, 2007, p.61). Kısacası 1990’lardan günümüze birçok ülkede bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımının artmasıyla ve günümüzde elektronik belge yönetimi ve elektronik İKY uygulamalarının hız kazanmasıyla artık etik ihlallerin önceden / kaynağında önenebileceği veya her aşamada hızla tespit edilebileceği öngörülmektedir. Elektronik İKY uygulamaları etik ihlaller konusunda her işlemin kaydının ve izinin sistemde kalıcı olmasından dolayı başlı başına çözüm yoludur. Diğer yandan burada whistleblowing (ihbar etme) eyleminin aslında personelin doğru ve iyi yönetim uygulamasına katkı sunan bir davranış olduğu ifade edilmektedir.

Kamu örgütlerine ve medyaya (örgüt dışına) doğru “whistleblowing”e ise, ancak son çare olarak gidilmesi önerilmektedir. Bir de “açık kapı politikası”nın uygulanması ile örgüt içi sorunların örgüt dışına yansıtılmadan çözülmesi sağlanabilir. Bu noktada kurum yönetimi söz konusu ihbarları dikkate almalı ve “açık kapı politikası” ile ihbarların gereğini yapar uygulamalar sergilemelidir (Çiğdem, 2013, s. 105; Özgener, Tunç, Ulu, 2009, s. 281). “Whistleblowing”in mevcut kurumsal düzenin ilkelerine ve kurum sözleşmesine doğrudan bir itirazı yoktur. Whistleblower, etik sorunun çözümü konusunda, kurum imkânları yetmediği noktada, “son şans”tır (Çiğdem, 2013, s. 105).

Türkiye de yanlış, kötü bir iş veya eylem yapan birisini ispiyonlama, muhbirlik etme, toplumsal açıdan insanlar arasında her zaman çok kötü bir eylem olarak görülmüştür. Bu konuda kurumsal işleyiş dâhil yasal düzenlemeler var mıdır? Nelerdir? Devlet Memurları Kanunu (DMK) bu noktada nerede durmaktadır? Türkiye’de kamu personelinin ihbar / muhbirlik etmesi konusu, yeni ve başka bir çalışmanın konusu olabilir. Çünkü Türkiye’de kamu personel yönetimi ve yönetim etiği uygulamaları için bu konu çok önemlidir, çok geniştir ve bu konunun etik ikilemler (dilemma), çıkar çatışması hatta çatışma yönetimi gibi örgütsel yönetim teknikleri ile de ilişkileri vardır.

Bu noktada hangi ülke olursa olsun kurumsal süreçlerin iyi işletiliyor olması ve ilgili personeli sonuna kadar kollayacak bir denetim sisteminin olması ve sonuç alınıyor olması gereklidir. Eğer bu kıstaslar yoksa kanımızca kişinin etik ihlali / yasal dışı bir işlemi ihbarda bulunmasıyla, genelde toplumdaki olaylarda doğruluk ve dürüstlük / etik duruş adına sonuç alınamayabilir. Çağdaş toplumda haklar ve özgürlükler konusunda öncelikle vicdanlarda sorumluluk olmalıdır. Kısacası ihbar etme işlemi kadar, kurallara riayet konusunda da öncelikle toplumsal örf, adet, ahlaki kaidelere riayet ve bireysel vicdanlarda bireysel, toplumsal ve kurumsal sorumluluk duygusunun içselleştirilmiş olması esastır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmamızda, İngiltere’deki kamu personel yönetimi uygulamalarını kısaca tanıtmak, Batılı devletlerde etik yönetim kavramının kökenlerine inerek, bu konuda İngiltere’deki gelişmeleri belirtmek ve etik yönetim adına bir uygulama olan “whistleblowing”i kavramsal ve işleyiş yönüyle tanıtmak istenmiştir. Buradan yola çıkarak Türkiye’de toplumsal yaşamdan birkaç örnek gösterilip işlenerek (zaman ve mekânda anonim) “örgütsel davranış / yönetim psikolojisi” açısından analizlerde bulunulmuştur. Ayrıca bir amaç da İngiltere’nin kurumsallaşmış olan kamu personel yönetimi ve etik yönetiminin daha iyi anlaşılmasına katkı verebilmektir.

Burada önce ihbar etme konusuyla ilgili olarak toplumsal yaşamdan örnekler verilmektedir. Örneğin Türkiye’de okullar ve üniversitelerde sınavlarda kopya çekmeye teşebbüs edildiği ya da kopya çekme işleminin gerçekleştirildiği bilinmektedir. Bu konuda zaman zaman disiplin soruşturmaları açılmaktadır. Kopya çekmek, aslında bir sınavda başkalarının hakkına saygısızlık etmek ve eşitlik içinde yapılmaya çalışılan bir sınavı eşitsizlik ve çıkar temelli olarak bir ya da birkaç kişinin bozmak istemesidir. Eğer ki görevli personel, bu kopya çekme işlemini fark eder ve yasal olarak görevini tam yaparsa ve sonrasında görevli kurul cezayı gerektiği gibi verirse, kopya çekme işleminin üzerine gidilmiş ve iyi yönetim ilkeleri lehine doğru bir sonuç alınmış olur.

Zaman zaman sınavlarda arkadaşlarının kopya çektiklerini belirten öğrenciler de olmaktadır. Konu bu kopyacıların isimlerini ifşa etmek ve idareye vermek olduğunda, öğrenciler bir değil birkaç adım geri çekilebilmektedirler. Çünkü sınıf veya okul içinde kopyacılığı “muhbirlik etmiş ya da arkadaşlarını ihbar etmiş” sıfatı yemek yani ifşa olmaktan korktukları bilinmektedir. Hangi kurum olursa olsun yönetim kademesinin ihbar edenleri mutlak surette ve tüm zamanlarda gizli tutacağına inanılırsa, gerçekten etik kurallara ve yasal kurallara aykırı hareket edenlerin kurumlarda diğer kişilerce derhal ifşa edileceği düşünülmektedir. İhbar eden gizli tutulursa -bu örnekten yola çıkarsak- sonuçta sınavlarda eşitlik ve dürüstlük tam olarak uygulanabilir. Kopyacılık aslında arkadaşlarının haklarını yemidir ve suçüstü

yapmak gibi olayı ihbar ile bu eylemler sonlandırılmış olur. Etik açıdan kazanan toplum (sınıf) ve kuruluş (okul) olabilir. Kazanan, olayı ihbar eden öğrenciler olabilmelidir. Ama bazen tam tersi sonuçlar izlenmektedir. Kaybeden, ihbar edenler olmamalıdır. Bu noktada uluslararası ve ulusal işleyişte yasal prosedür ve etik ilkeler açısından daha yapılması gerekenler olduğu düşünülmektedir. Ayrıca konu yargıya intikal ettiğinde yargının da en kısa süre içinde kararını açıklaması önemlidir. Zaman ihbar eden lehine, etik/ yasa dışı ihlali yapan aleyhine olmalıdır.

Yine akla gelen başka bir örnek kentlerde apartmanlarda belli desibelin üzerinde gürültü yapmak, koku ve is yaymak (balkonda, bahçede mangal yakmak vb.), temizlik kurallarına uymamak (kapı önüne çöplerini bırakmak / atmak, ayakkabılarını yaymak, hayvanını ihtiyacını gidersen diye apartmanın merdivenlerine bırakmak gibi) komşuların birbirlerini rahatsız etmeleridir. Bazen/sıklıkla yaşanan bu sorunlara çözüm bulmak için aslında “profesyonel apartman yönetimi” uygulaması önerilebilir. Fakat maddi olarak bu uygulamanın maliyetinin oldukça yüksek olduğu da görülmektedir ve yine bu konularda literatürde birçok makale yazıldığı izlenmektedir. Konumuza dönersek dairesinde sinema sistemi kurarak, ses kabinlerini evinin içinde odalara/her yere yerleştirip ve tüm odalardan duyulacak şekilde saatlerce müzik çalmak ve üst ve alt kattakileri rahatsız etmek, balkonlardan ve pencerelerden bir şeyler silkelemek, yemek pişirirken cümle/çelik kapısını açıp evini içinde havalandırma sağlamak ve soğan-salça kavurma gibi yemek kokuları merdivenlere salmak, geceleri yüksek sesle film izlemek, okey oynamak aslında en basitinden komşusunun yaşama, dinlenme, ikamet vb. hakkını yemektir. Bu gibi durumları güvenlik birimlerine haber veren ve ihbar eden vatandaşlar tabii ki çoktur. Ama ortaya çıkan ilk sonuç çoğunlukla, kimi kimin şikâyet/ihbar ettiğinin hızlı ve neredeyse hemen deşifre olmasıdır.

Maalesef kentlerde bu durumla çokça karşılaşılmaktadır, ne yazık ki kişinin yanlış uygulamayı ihbar etmek kararı verirken bir değil bin kez düşünmesi gerekmektedir, ülkemiz için kırda olsun kentte olsun yaşanmışlıklar çoktur. Yani çok örneği vardır, sonuçta hakkı yenen ve ihbar ettiği için yaşadığı yerde dışlanan ve oralardan taşınmak zorunda kalan kişiler çoktur. İşte bu örneklemeler “whistleblowing” eyleminde mutlaka deşifre edenin kimliğinin gizle tutulması ve korunması gerekliliğini düşündürmektedir. Kısacası kurumsal olsun toplumsal olsun etik duruş için “whistleblowing” önemlidir. Böylece tekrarlanan sorunlar azalacak, paydaşlar arasında eşitlik ve dürüstlük hasıl olacak, toplumsal kurallara riayet disiplini oluşacaktır. Bazı paydaşlar arasında olmaması gereken etik dışı davranışlar olağan / doğal hale gelmeyecektir. İhbar eden kişi / kişiler ilgili yer ve gruptan dışlanmayacak, etik dışı davranışlar önlenecektir. İhbar eden veya durumu bildiren için sonuç, o mekân, semt, kurumdan ayrılmak olmayacaktır. Yaşamda/kurumda başarımlı, etkinlik ve dürüstlük adına ihbar, çok önemlidir ve ihbar edenin mutlaka korunması yasal hakkı, toplumsal inanç ve örgüt politikası olmalıdır.

Kanımızca toplumsal yaşamda ve kamu yönetiminde (fark etmez) kurumsallık, eşitlik ve dürüstlük adına “whistleblowing” / ihbar / üste bildirme işleminin gerekli ve önemlidir. Ama ihbar edenin isminin her daim gizli tutulmasının gerekliliği çok önemlidir. Hassas nokta, ihbar edenin her daim gizli tutulmasıdır. Eğer ihbar konusu gerçek ve doğru çıkmışsa, kamu kuruluşlarındaki tüm personelin (adliyede hâkim ve savcı ve diğer personel, karakoldaki personel, diğer kurum ve kuruluşların memur, yönetici ve denetçileri vd.), ihbar edenin isminin açıklanmaması noktasında yeminli olmaları, aksi takdirde disiplin / adli suç işlemiş sayılmaları ve ceza almaları gereklidir. Bu konuda yasal düzenlemelerin var olmasının önemi çok büyüktür ve kurumsal işleyişte de çok titiz olunmalıdır. Aksi takdirde bazı kişiler hukuksuz ve etik dışı eylemleri ihbar ettiğinde onları toplum gözünde haklı iken, haksız duruma düşürebilir.

Yaşam, uzun bir süreçte elde edilen tecrübelerin sarmalıdır ve kültür bir ömür boyu insanları etkiler ve geliştirilir. Mahkemelerde hâkimlerin hukuka uygun ve doğru kararlar vermeleri kadar, mevcut olan hukuk kuralları da bu noktada çok önemlidir. Yalan, yaşamın bir yerlerinde bazılarının tutunduğu bir dal gibidir. İnsanlar çıkarları için bazen bilerek, isteyerek ve planlayarak doğruyu söylememektedir. Mahkemelerde bile gerçekte suçlu olan taraf yüzü bile kızarmadan, hâkimin kararına kadar her celsede

“suçsuzum” diyebilmektedir. Geçmişte bazı kişilerin çıkarı söz konusu olduğunda rüşvet vererek / araya adam koyarak işini yaptırdığı haberleri, basında yıllardır görülmüştür. Mahkemelerde bu konularda açılmış nice davalar kesinleşmiştir ve bu konuda mahkemelerin içtihatlarına bakılabilir.

Türkiye’de “Kamu Görevlileri Etik Kurulu” konusunda yasal ve kurumsal süreç ve yapılanma 2004 yılından beri sürdürülmektedir. Etik ihlal kararları için “Kamu Görevlileri Etik Kurulu”nun web sayfası (<http://www.etik.gov.tr/etik-ihlal-kararlari/>) incelenebilir. Ülkemizde etik dışı uygulamaların birçok örneğine ilişkin verilmiş kararların raporları vardır ve bu farklı bir çalışma da ele alınması gereken çok geniş bir konudur.

Dürüstlük/doğruluk aslında önce aileden, sonra arkadaşlık grupları / okulda yani yakın çevrede öğrenilir. Asırlardır Türk toplum yapısında ticaretten tıp alanına kadar birçok alanda, kişilerden görevi sırasında güvenilir olması, kendinden herkesin emin olması, doğruluk ve dürüstlük beklenmiş ve önemsenmiştir. Bilindiği gibi Ahilik Teşkilatının temelinde “karşılıklı güven ve itimat” vardır.

Sonuç olarak Türkiye’de kamu yönetimi uygulamaları açısından etik yönetim ilkeleri kurumsal ve kararlılıkla uygulanmalıdır. Hukuk kuralları ve etik yönetim ilkeleri arasında mevcut ilişkiler artırılmalıdır. İlgili kamu personeli ihbar edenin (whistleblower) kimliğini kesinlikle görememelidir. İhbar edeni gören / bilen kamu görevlisi, en ufak bir fırsat bulduğunda ihbar edenin ismini, adresini açıklayabilmektedir. Gerçekten etik dışı davranmış olan bu ihbar edilen kişi, “ben hiçbir şey yapmadım, ben mağdurum, beni gidip ... ihbar etmiş” şeklinde söylemlerde bulunmaktadır. İhbar veya şikâyet edilmesini içine sindiremeyerek, kızgınlık ve öfkeyle günlerce bu şikâyetle ilgili öğrendiklerini etrafına anlatabilmekte ve aslında kendini, kural dışı / etik dışı eylem veya işlemi gerçekleştirmesine rağmen sanki hiç onları yapmamış gibi görmekte ve öz savunmasını yapabilmekte ve bir de taraftar toplamaya uğraşabilmektedir. Eğer ki ihbar edilen olay gerçek ve doğru değil ise, tabi ki ihbar edilenin tazminat davası açmak gibi hukuki hakları mevcuttur.

Toplumda hem haksız işlemi veya kurlsuz eylemi yapan hem de kendisi nasıl olur da şikâyet edilir diye sinirlenerek kendisini şikâyet edeni yemeden içmeden araştıran, gecesini gündüzünü buna harcayan kişiler de vardır ve ilgili olay mahkemeye intikal edebilmekte ve mahkemede yargılama sonrasında gerçekten suçlu olduğu tespit edilebilmektedir. Yani hem gerçekten suçlu / kusurlu hem de onu şikâyet edenin peşine düşen ve bulan insanlar olabilmektedir. Şikâyet edilmeyi kabullenmemek noktasında toplumda hassasiyet vardır. İnsanlar şikâyet edilmekten genelde hiç hoşlanmamaktadır. Kamu kurum ve kuruluşlarında da benzeri bir durum olduğu düşünülmektedir.

Etik değerler, evrenseldir ve daha iyi bir yaşam / çalışma hayatı için çok önemlidir. Eğer etik dışı hal, hareket ve davranışların zamanında ve yerinde ortaya çıkarılması ve sona erdirilmesi amaç olacaksa, bu konuda uluslararası platformda ve ülkelerde ihbar edeni koruyan ve ihbar doğru olduğu sürece ilelebet gizliliğine yönelik yapıyı kuran bir sistemin uygulamaya geçirilmesi gereği vardır. Aksi takdirde yasa dışı / etik dışı bir olaya şahit olanlar, ilelebet susacaklar ve hukukun iyi uygulandığı adaletli bir dünya ideali gerçekleşmeyecektir. Unutulmamalıdır ki dünyada devletler, öncelikle adaleti dolayısıyla örf, adet ve hukuku tesis etmek gayesiyle kurulmuştur.

Kaynaklar

Anbarlı, Ş. ve Acar, A. (2005). Bir Selçuklu ve Osmanlı örgütlenme örneği olarak Ahiliğin yapısı ve fonksiyonları. *Selçuk Üniversitesi Karaman İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 5(1), 101-113.

Anbarlı Bozatay, Ş. (2019). *Eski Türk devlet anlayışında iktidar ve hakimiyet*. İstanbul: Kriter Yayınları.

- Aydın, A. H. ve Gök, S. (2015). Geleneksel Westminster modelinden esnek örgütlenme modeline doğru. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5(2), 23-36.
- Aktan, C. C. (Ekim 2006). Organizasyonlarda yanlış uygulamalara karşı bir sivil erdem, ahlaki tepki ve vicdani red davranışı: "Whistleblowing". *MESS Mercek Dergisi*, 1-2.
- Çakıcıoğlu, E. (Hazırlayan) (2007). *Ortaöğretim Türkçe Sözlük*. İstanbul: Yakamoz Yayınları.
- Çiğdem, S. (2013). Büro yönetiminde whistleblowing ve etik ilişkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (Özel Sayı), 94-105.
- Eskişehir Ticaret Odası (2019). *Birleşik Krallık Ülke Bülteni*, 1-2. <http://www.etonet.org.tr/uploads/birlesikkrallik.pdf>.
- Güneş, F. ve Uygun, T. (2016). Öğretmen yetiştirmede beceri uyumsuzluğu. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 1-14.
- Karaca, H. (2015). Ana kaynaklarıyla Türk Ahiliği üzerine. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 91-92.
- Kültür ve Turizm Bakanlığı. (2021). Neredeyim: Türk Kültürü, <https://www.ktb.gov.tr/TR-96255/turk-kulturu.html>.
- Önen, S. M. ve Yıldırım, A. (2014). Kamu yönetiminde etik denetimi: OECD ülkeleri örneği. *Akademik Yaklaşımlar Dergisi*, 5(1), 108-121.
- Özgener, Ş., Tanç, A. ve Ulu, S. (2009). Çalışma yaşamında sorun bildirme sistemi. Aşkın Keser, Gözde Yılmaz, Senay Yürür E. (Ed.). *İçinde Çalışma yaşamında davranış güncel yaklaşımlar*. Kocaeli: Umuttepe Yayınları.
- Özler, D.E., Şahin, M.D. ve Atalay, C.G. (2010). Teorik bir çerçevede whistleblowing-etik ilişkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 178-182.
- Pierson, J. K., Forcht, K.A. and Bauman, B.M. (2007). Whistleblowing: An ethical dilemma. *Australasian Journal of Information Systems*, 1(1), 58-62. DOI:10.3127/ajis.v1i1.432. 28.04.2021 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/30063249_Whistleblowing_an_ethical_dilemma adresinden erişilmiştir.
- Şahin, T. ve Aksoy, M. (2016). *İngiltere kamu yönetimi ve kamu personel yönetimi*. Ankara: Devlet Personel Başkanlığı Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Birimi, 26-37.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı İletişim Merkezi (CİMER). 30.04.2021 tarihinde <https://www.cimer.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- T.C. Kamu Grevlileri Etik Kurulu, Kamu Görevlileri Etik Kurulu Kararları. <http://www.etik.gov.tr/etik-ihlal-kararlari>. <http://www.etik.gov.tr/ilke-kararlari/> adresinden erişilmiştir.
- The Professional Association for Social Work and Social Workers (BASW), (2014), *Ethics, The Codes of Ethics for Social Work, Statement of Principles*, Birmingham: BASW First published: January 2012 Updated: October 2014 Typographically reset: 2018, pp. 9-13.

<https://www.basw.co.uk/system/files/resources/Code%20of%20Ethics%20Aug18.pdf>, Erişim: 29.04.2021)

Tural, E., Kılıç, Ş., Kılıç, A., Reyhan, C. ve Uyanık, E. (2013). *Türk idare tarihi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Uzun, Y. (2018). Yüksek denetim kurumları: Etik denetim uygulamaları. *Sayıştay Dergisi*, 111, 28-31. <https://www.sayistay.gov.tr/tr/Upload/95906369/files/dergi/flash/111/mobile/index.html#p=31>.

Yavuzdoğan, S. (2010). İngiltere’de bağımsız kolluk şikâyet sistemi ve Türkiye’de uygulanabilirliği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 12(Özel Sayı), 1232-1240.

Yıldız Özsalmanlı, A. ve Ugan, A. A. (2019). Liyakat ilkesinin uygulanmasında bir istisna: İstisnai memurluk., *ICOESS 2019, 3.Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi, Bildiri Tam Metinleri Kongre E-Kitabı, 18-21 Nisan 2019*, Bodrum, Muğla, (Ed. Ulusoy, K.), 1041-1043.

Yıldız Özsalmanlı, A. ve Cengiz, E. (2019). Türkiye’de kamu denetçiliği kurumunun etkinliği ve önemi açısından diğer ülke deneyimleri ışığında çıkarımlar. *TURAN-SAM Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*, 11(44), 537-557. DOI: <http://dx.doi.org/10.15189/1308-8041>.

Extended Abstract

Introduction

Ethical values/ethics codes are the principles of increasing importance in public administration in our age. England has a special importance in ethical principles. Because it is an exemplary country that sets and implements important principles in this regard. It is also considered successful in implementing the principles of public personnel management (merit, career, equality, impartiality, etc.) in the world. It has also been an example, openness, performance control, governance, total quality management, leadership, strategic management, time and reputation management etc. in European countries. On the other hand, the concept of "whistleblowing", its operation and practices are worth examining in terms of developing ethical management in the UK. This study contributes to a better understanding of UK's institutionalized public personnel management and ethics management. It introduces to us the "whistleblowing" applications of England. An assessment is made on the topic for Turkey.

Method

In this study first it is made a brief introduction of England as a state. Then it is specified the UK's (a good example of ethical management) public personnel management practices. Then, it is explained the application of the principles of ethical management in the public institutions of England. In particular, the action of whistleblowing (informing, informing, transferring information to senior management) is examined in detail. Topics of the study are "Introduction", "The Method and About with Compliance Ethical Rules", "Brief Introduction of Britain", "The Concept of Ethics and the Role of England in the Emergence of Ethical Management Principles", "On Public Personnel Management in the UK", "The Concept of Whistleblowing in terms of Management Ethics and Institutional Development in the UK", "Results, Discussions and Suggestions". In this study, it was aimed as a method to search the literature and to plan a conceptual and annotated narration for the article. During the preparation process, it was screened. on the subject articles and so on, in "Dergipark" (www.dergipark.org.tr). In other words, this article is based on the literature study. This literature including articles, books, reports was kept at our disposal between October 1, 2019 and May 23, 2020. Suggestions and evaluations are the identification and analysis of our personal experience and knowledge as a "management scientist" and academician. The limitations of the study are time constraints. If time was large, written sources in English and printed in the UK could be analyzed individually and at large. It is planned to do another research on this subject in the future. This article is not a research article. It can be called a case study. It was not used survey, interview, observation, experiment, interview techniques etc. Evaluation and suggestions are of course included in the study. These are our academic and personal knowledge, personal opinions and analysis. Therefore, it was not deemed necessary to take an ethical committee decision. Certain people, events or institutions were never targeted during analysis and evaluations. The main purpose of this study was to always describe the phenomenon or event. While giving footnotes and bibliography information from the works or articles used in the study, legal copyright and article writing rules were followed.

Findings

The UK is a very successful country in public administration, public personnel management, ethics, and even efficiency and performance management in public administration. It is a good role model and example that made important reforms in these issues in 1980 and beyond. It should be run very well for the settlement of the remaining bureaucratic problems in Turkey, led mission, e-government and electronic controls, ethical management principles. Introduction to public legal assistant / application is between 19-35 years in Turkey and deserves this scale as applicable up to 65. Because, non-discrimination by age is a human right in relation to the principle of "equality". It is believed that a staff of professional

ethics in the UK will quickly forward organizational mistakes and corruption to the competent authorities. The important point in whistleblowing is that the people who report the wrong act in the organization are kept confidential as long as they want it. The concept of whistleblowing has been in management science since the 1990s. Whistleblowing is announcement and expression of the staff's to senior management or outside in the organization. illegal and unethical behaviors seen or heard within the organization,

Conclusion

In addition, the concepts of "business ethics" and "whistleblowing" are similar. Business ethics is to know and do the right thing. Whistleblowing requires that the behavior of whistleblower be done with ethical concerns. The reason for whistleblower reporting is to find a solution to the ethical problem encountered. In our opinion, whistleblowing / notice / overlap is necessary and important for institutionalism, equality and honesty in social life and public administration. But it is very necessary to keep the name of the whistleblower at all times. It is important to have legal regulations in this regard. For ethical violation decisions, the website of the Public Officials Ethics Committee (<http://www.etik.gov.tr/etik-ihlal-kararlari/>) can be examined. There are reports of many examples of unethical practices in our country. This is a broad topic that needs to be addressed in a different study.

Discussion and Recommendations

Honesty / integrity is actually learned first from the family, then from friendship groups and school. For centuries, in many areas, from commerce to medicine, In the Turkish community structure, people were expected to be reliable, confident, correct and honest. As it is known, "Mutual trust-trust" was at the core of the Ahi organization. Ethical values are universal. Ethical values are very important for a better social life and working life. If it is desired to reveal unethical situations, actions and behaviors on time and in place, a system should be established on an international that protects the complainant / informer and hides her identity forever as long as the report is correct platform.

Ortaöğretim Tarih Ders Kitaplarında Edebî Ürünlerin Kullanımı

Hamza YAKAR
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
hmzyakar@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-9334-3525

Tercan YILDIRIM
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
tercan_y@hotmail.com
ORCID ID: 0000-0002-9895-7307

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.907105
Geliş Tarihi: 31.03.2021	Revize Tarihi: 15.05.2021
	Kabul Tarihi: 18.05.2021

Atıf Bilgisi

Yakar, H. ve Yıldırım, T. (2021). Ortaöğretim tarih ders kitaplarında edebî ürünlerin kullanımı. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 409-426.

ÖZ

Edebî ürünlerin tarih derslerinde bir öğretim materyali olarak kullanılması, tarih konularının somutlaştırılması ve öğrenciler tarafından daha cazip hale getirilmesi açısından oldukça önemlidir. Bu çalışmanın amacı, ortaöğretim tarih ders kitaplarında edebî ürünlerin kullanılma durumlarını belirlemektir. Buradan hareketle bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesine göre yapılmıştır. Araştırma kapsamında, güncel ortaöğretim tarih ders kitaplarında yer alan edebî ürünlerin verilmiş şekilleri ve edebî ürünlerin türlerine göre verilmiş oranları incelenmiştir. Çalışmanın veri kaynaklarını Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 2018 ve 2019 yıllarında eğitim aracı olarak kabul ettiği tarih ders kitapları oluşturmaktadır. Ortaöğretim tarih ders kitaplarında edebî ürünlerin kullanım durumlarını belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından ilk önce "Ders Kitabı Analiz Formu" oluşturulmuştur. Her sınıf düzeyine göre farklı olarak hazırlanan bu form; ünite numarası, ünite adı, konu adı, edebî ürünler ve edebî ürünlerin ders kitabında geçtiği yerlerin isimleri gibi başlık ve kategorilerden oluşmaktadır. Ders kitaplarından toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, ortaöğretim tarih ders kitaplarında edebî ürünlerin beş tema altında kullanıldığı tespit edilmiştir. Sınıf düzeylerine göre ortaöğretim tarih ders kitaplarında edebî ürünlerin yetersiz bir şekilde dağıldığı belirlenmiştir. Ayrıca ortaöğretim tarih ders kitaplarının tamamında 12 farklı edebî tür kullanılmıştır. Bu edebî türler: anı, atasözü, biyografi, deyim, mektup, öğretici-felsefi metin, özdeyiş, seyahatname, siyasetname, söylev, şiir ve türküdür.

Anahtar Kelimeler: Edebî ürünler, ortaöğretim, tarih ders kitabı.

The Use of Literary Works in History Education: Analysis of Secondary Education History Course Books

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the use of literary works in secondary education history textbooks. The use of literary works as a teaching material in history lessons is very important in terms of making history subjects more concrete and more attractive for students. From this point of view, this research was conducted according to the document analysis which is one of the qualitative research methods. Within the scope of the research, the way of giving literary works in current secondary education history textbooks and their rates according to the types of literary works were examined. The data sources of the study consist of History textbooks that the Ministry of National Education, Board of Teaching and Education accepted as an educational tool in 2018 and 2019. In order to determine the use cases of literary works in history textbooks, the researchers first created the "Textbook Analysis Form". This form, which is prepared differently for each grade level, consists of titles and categories such as unit number, unit name, subject name, literary works, and the names of places where literary works appear in the textbook. The data collected from the textbooks were analyzed by content analysis method. According to the results of the study, it was determined that literary works were used under five themes in the secondary education history textbooks. According to grade levels, it has been determined that literary works are inadequately distributed in secondary education History textbooks. In addition, 12 different literary genres were used in all of the secondary education history textbooks. These literary genres are memoir, proverb, biography, idiom, letter, didactic-philosophical text, aphorism, travelogue, political treatise, speech, poetry, and folk song.

Keywords: Literary works, secondary education, History textbook.

Giriş

Tarih dersleri genel olarak öğrencilere uzak geçmişle ilgili soyut birtakım bilgilerin aktarımına dayanır ve genelde tarih derslerinde sözlü-düz anlatımın tercih edildiği bir öğretim benimsenmiştir. Bu durum, tarih derslerinin sıkıcı ve öğrencilerin merak duygularına hitap etmediği gerekçesiyle derse karşı olumsuz tutum geliştirmeleri gibi sonuçları beraberinde getirmiştir (Alaca, 2019; Demircioğlu, 2005; Safran, 1993; Safran ve Ata, 2003). Tarihsel olayların öğrencilere tek yönlü sunulması, ezbere dayalı olarak işlenmesi, öğrencilerin tarih dersine yeterince ilgi duymamaları ve bu dersle kendi yaşamları arasındaki ilişkiyi kuramamaları tarih eğitiminin temelinde yatan sorunların başında gelmektedir (Akkuş, 2007; Alaca, 2017). Söz konusu sorunsal doğrultusunda tarih öğretiminin bireylerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu gereklilik tarih öğretim programlarındaki 2007 sonrası değişikliklerinin (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2007; 2008; 2009) temel sebebi sayılabilir.

2007 sonrası gerçekleşen program değişiklikleriyle, öğretmen ve ders kitabı merkezli, soyut ve sadece olgu aktarımına dönük geleneksel öğretim anlayışının yerine yapılandırmacı yaklaşım ikame edilmek istenmiştir. Böylece aktif öğrenmeyi benimseyen, öğrenci merkezli ve öğrencilere tarihsel düşünme becerilerini kazandırmayı temel referans olarak alan etkin tarih öğretimi konulmaya çalışılmıştır. Geleneksel anlayışın ötesine geçilerek, öğrenci merkezli, problem çözme ve üst düzey düşünme becerileri kazandırmaya dönük, bilgiden ziyade beceri öğretimine odaklanan, değişim ve sürekliliği kavrayan çok perspektifli bir tarih öğretimine geçmek hedeflenmiştir (Akça, 2010; Top, 2009). Akkuş'a (2007, s. 5-6) göre artık "ezbere dayanan, hazır, soyut bilgiler ve kalıplaşmış yargılar yerini eleştirel ve yaratıcı düşünmeye kavramsal anlamaya bırakmış, interdisipliner ve interaktif yaklaşımlar benimsenmeye başlanmıştır."

Başka bir ifadeyle tarih derslerinde aktarılan bilgiyi somutlaştırmak, öğrenmeyi kolaylaştırmak, kalıcılığı sağlamak, öğrencileri güdülemek gibi kazanımlara ulaşmada öğretim materyallerinin destekleyici mahiyette kullanılması bir tür zaruret halini almıştır (Ulusoy ve Gülüm, 2009). Tarih derslerini daha etkin hale getirmek için ders kitabı dışındaki öğretim materyallerinin yaygın olarak kullanılması bu süreçte oldukça önemlidir (Güven, Bıkmaz, İşcan ve Keleşoğlu, 2014). Özellikle tarih öğretimi soyut, ezberci ve sözel anlatım merkezli yapısından kurtarmak için ise gerekli diğer öğretim materyallerinin yanı sıra edebî ürünlerin tarih eğitimi/öğretimi için birer araç olarak kullanılması önem arz etmektedir (Şimşek, 2006a). Edebiyat ile tarih ve tarih öğretimi arasında interdisipliner yaklaşımın benimsenmesi ile tarihsel anlatıların öğrenciler açısından kolaylaştırıcı faydaları ön plana çıkmış olacaktır (Ata, 2000; Erol, 2012; Köksal, 2010).

Edebî ürünlerin tarih derslerinde bir öğretim materyali olarak kullanılması, söz konusu ilgisizliği ortadan kaldırmaya yarayacak en önemli çabalardan birisidir (Öztaş, 2018). Zira edebî ürünler, bahsi geçen tarih öğretiminin temel problemleri arasında olduğu düşünülen "tek düzelik, sıkıcılık ve ezbercilik" in çözümüne büyük bir katkı sağlayabilir (Top, 2009). Edebî metinler aracılığıyla öğrenciler, farklı mekân ve zamanlarda yaşananlarla günümüz arasında çeşitli karşılaştırmalar yaparak empatik bir bakış geliştirebilirler (Öztürk, Keskin ve Otluoğlu, 2012). Edebî eserlerin öğrencilerin ilgisi ve okuma-anlama düzeyine göre seçebilme imkânının sağlanması onları ders kitaplarından daha çekici bir hale büründürcektir (McGowan ve Guzzetti, 1991, Akt.; Öztürk, 2011). Edebî ürünler sonra-şimdi ve değişim-süreklilik kavramlarının gelişimine önemli ölçüde katkı sağlar ve tarihsel olayları farklı bakış açılarıyla yorumlamalarına destek olur (Şimşek, 2015; Tokcan, 2016). Edebî ürünlerin tarih derslerinde kullanılması öğrencilerin bilişsel (Öztürk, 2007) ve duyuşsal düzeylerini artırmanın yanı sıra öğrencilerin derse karşı tutumlarına da olumlu etki yapmaktadır (Öztaş, 2018).

Edebî ürünler bağlamında düşünüldüğünde, hikâye edici metinler öğrencilerin kelime hazinesi, hayal gücü, akıcı okuma ve anlama yeteneklerine olumlu katkılar sağlamaktadır (Ulusoy, 2017). Eğitimde kullanılan çocuk edebiyatına ilişkin ürünler, dikkatli bir şekilde incelenmeli ve bu edebî ürünlerin çocukların ruhsal ihtiyaçlarını karşılayıp ilgisini çekebilecek türde eserler olmasına dikkat edilmesi oldukça önemlidir (Güzelkçük ve Türkyılmaz, 2020). Tarih öğretiminde; atasözleri,

biyografiler, denemeler, destanlar, efsaneler, fıkralar, anılar, tarihsel hikâyeler, makaleler, masallar, mektuplar, menkıbeler, romanlar, seyahatnameler, nutuklar, şiirler, türküler, tiyatrolar vb. birçok edebî ürün kullanılabilir. Zira günümüzde kullanılan 2018 Ortaöğretim Tarih Dersi (9-10-11) Öğretim Programı, Ortaöğretim Türk Kültür ve Medeniyet Tarihi Dersi Öğretim Programı ve Ortaöğretim T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programında da bu durum "tarihsel metinler; tarihin akışı içerisinde insanların eğilimlerini, karşılaştıkları sorunları, yaşadıkları karmaşık dünyayı açıklama gücüne sahiptirler. Öğrenciler; öykü, biyografi, otobiyografi ve benzeri metinleri anlamak için bu metinleri zihinlerinde canlandırarak okuma yeteneğini geliştirmelidir." ve "tarihsel metinleri kavramak, öğrencilerin tarihsel yaklaşım edinmelerini yani geçmişteki olayları yaşadığı dönemin şartları ve kavramlarıyla ele alarak o dönemi yaşayanların bakış açısıyla inceleyebilmelerini gerektirir." (MEB, 2018a; MEB, 2018b; MEB, 2018c) şeklinde vurgulanmaktadır.

İlgili alan yazın incelendiğinde tarih eğitiminde edebî ürünlerin kullanılması üzerine çeşitli araştırmalara rastlanılmaktadır. Öğretmen ve öğrenci görüşlerinin çoğunlukta olduğu araştırmaların (Çençen, 2010; Çençen ve Berk Akça, 2014; Dolmaz, 2018; Şimşek, 2006a; 2006c) yanında akademik başarıya etkisi açısından da edebî ürünlerin incelendiği (Akkuş, 2007; Çiftçi, 2011; Özkan ve Gevenç, 2017; Şimşek, 2004; Top, 2009) görülmektedir. Tarihsel düşünme ve empati becerilerine etkisi (Akyol, 2011; Erdoğan, 2007) Aynı zamanda tarih literatüre dayalı kuramsal araştırmalar ve tarih öğretiminde edebî ürünlerin herhangi birinin kullanılmasına ilişkin genel değerlendirme yapan (Ata, 2000; 2001; Demir, 2011; Erol, 2012; Gençtürk, 2005; Kart, 2002; Keskin, 2008; Köksal, 2010; Öztaş, 2002; 2018; Öztürk, 2002; Öztürk, 2011; 2010b; Sarıçelik, 2002; Sarıköse, 2002; 2011; Şimşek, 2006b; 2010a) çalışmalar da mevcuttur.

Bu çalışmanın amacı, ortaöğretim tarih ders kitaplarında edebî ürünlerin kullanılma durumlarını belirlemektir. Bu amaç çerçevesinde araştırmanın alt amaçları şunlardır:

1. Ortaöğretim tarih ders kitaplarında edebî ürünlerin sınıf düzeyine göre genel dağılımı nasıldır?
2. Ortaöğretim tarih ders kitaplarında hangi edebî ürünlere yer verilmiştir?
3. Ortaöğretim tarih ders kitaplarında, sınıf düzeyine göre edebî türlerin kullanım durumu nasıldır?
4. Ortaöğretim tarih ders kitaplarında edebî ürünlerin kullanım temaları nasıldır?
5. Ortaöğretim tarih ders kitaplarında edebî ürünler siyasi tarih ve kültür ve medeniyet tarihi ünitelerindeki kullanım durumu nasıldır?

Yöntem

Bu kısımda araştırmanın modeli, veri kaynakları, verilerin toplanması ve son olarak verilerin analizine yönelik açıklamalara yer verilmiştir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesine dayalı olduğu için, araştırmaya kaynaklık eden dokümanlar veri kaynağı alt başlığı altında açıklanmıştır.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesine göre yapılmıştır. Genel olarak doküman incelemesi, "araştırması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar" (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 187). Doküman incelemesinde, hangi dokümanların önemli olduğu ve kaynak olarak kullanılabilmesi ilk olarak belirlenen problem durumuna bağlıdır. Özellikle eğitimle ilgili yapılan araştırmalarda, ders kitapları, öğretmen el kitapları, müfredat, öğrenci sınavları, ünite planları gibi dokümanlar veri kaynağı olarak kullanılabilir (Bogdan ve Biklen, 1992). Bu araştırmada güncel tarih ders kitaplarında yer alan edebî ürünlerin verilmiş şekilleri ve edebî ürünlerin türlerine göre verilmiş oranları incelenmiştir.

Veri Kaynakları

Bu çalışmanın veri kaynaklarının Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 2018 ve 2019 yıllarında eğitim aracı olarak kabul ettiği tarih ders kitapları oluşturmaktadır. Özel yayınevleri tarafından basılan tarih ders kitapları, çalışma kapsamının dışında tutulmuştur. Bu doğrultuda çalışmanın veri kaynaklarını oluşturan dokümanlar, aşağıda sıralanmıştır:

- Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 25. 06. 2018 gün ve 12254648 sayılı yazısı ile eğitim aracı olarak kabul edilen Ortaöğretim 9. sınıf tarih ders kitabı,
- Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 28.05. 2018 gün ve 78 sayılı karar ile ders kitabı olarak kabul edilen Ortaöğretim 10. sınıf tarih ders kitabı,
- Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 18. 04. 2019 gün ve 8 sayılı kararı ile ders kitabı olarak kabul edilen Ortaöğretim 11. sınıf tarih ders kitabı,
- Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 28. 05. 2018 gün ve 78 sayılı kararı ile ders kitabı olarak kabul edilen Ortaöğretim 12. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı.

Veri Toplama Araçları

Tarih ders kitaplarında edebî ürünlerin kullanım durumlarını belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından ilk önce “Ders Kitabı Analiz Formu” oluşturulmuştur. Her sınıf düzeyine göre farklı olarak hazırlanan bu form; ünite numarası, ünite adı, konu adı, edebî ürünler ve edebî ürünlerin ders kitabında geçtiği yerlerin isimleri gibi başlık ve kategorilerden oluşmaktadır. Bu başlıklara göre 9, 10 ve 11. sınıf tarih ders kitapları ile 12. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitapları ayrı ayrı incelenmiştir. Araştırmaya özgü geliştirilen ders kitabı analiz formuna işlenen veriler veri kaybının önlenmesi için, araştırmacılar tarafından karşılıklı olarak bağımsız bir şekilde kodlanmıştır. Veri toplama sürecinin son aşamasında, kodlanan veriler kategorilere ayrılarak grafiklere dönüştürülmüştür.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Güncel tarih ders kitaplarında edebî ürünlerin kullanım durunu belirlemek için yapılan bu çalışmada, ders kitaplarından toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizinin mantığı, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirip anlaşılır bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır ve bu doğrultuda toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Edebî ürünlerin tarih ders kitaplarında, hangi temalar altında yer aldığı ve bu temaların ders kitaplarındaki yeri ve açıklamaları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1

Ders Kitaplarındaki Yerine Göre Veri Analizi Sürecinde Ortaya Çıkan Tema ve Açıklamaları

Temalar	Ders Kitaplarındaki Yeri	Açıklamalar
1 Dikkat Çekme Unsuru Olarak Edebî Ürünler	Biliyor Musunuz?	Ders kitaplarında, konuya giriş yapmak ve öğrencilerin dikkatini çekmek amacıyla kullanılmaktadır.
2 Değerlendirme Unsuru Olarak Edebî Ürünler	Ölçme ve Değerlendirme	Ders kitaplarındaki ünitelerin sonlarında yer alan değerlendirme sorularında, soru öncülü olarak veya soru kökünde kullanılmaktadır.
3 Ek Bilgi Verme Unsuru Olarak Edebî Ürünler	Cevaplayalım, Yorumlayalım, Bilgi-Yorum, Biyografi, Oku-Yorum	Üniteler içerisinde ilgili konular açıklanırken, konu içinde geçen olay veya kişi ile ilgili ilave bilgiler verilmektedir.
4 Metni Tamamlama Unsuru Olarak Edebî Ürünler	Örnek Metin, Metin, Özdeyiş	Konular açıklanırken konu metni ile ilgili ilave bilgiler veya sözler vasıtasıyla konular detaylandırılmaktadır.
5 Tartışmayı Başlatma Unsuru Olarak Edebî Ürünler	Tartışalım, Araştıralım, Düşün ve Tartış	Genellikle ünitelerdeki konuların sonunda yer alan ve öğrencilerin üzerinde düşünerek veya araştırma yaparak yeni tartışmalara kapı aralanmaktadır.

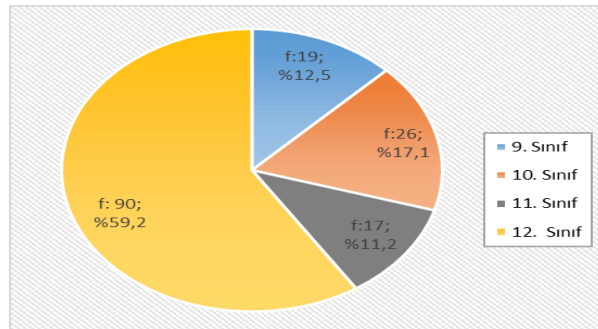
Tablo 1’de gösterildiği gibi, veri analizi sürecinde, tarih ders kitaplarında edebî ürünlerin kullanılmasına yönelik olarak beş tema ortaya çıkmıştır. Bu temalardan dikkat çekme unsuru olarak edebî ürünler ve değerlendirme unsuru olarak edebî ürünler temalarının, ders kitaplarının sadece bir yerinde kullanıldığı görülmektedir. Diğer temaların ise ders kitaplarının birden fazla yerinde kullanıldığı ve ders kitabındaki kullanım amacıyla kullanılan edebî ürünlerin uyumlu olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın geçerliğini sağlamak için bilgiyi toplama ve analiz etme süreci ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Ayrıca araştırmadan elde edilen veriler Tablo 1’de gösterildiği gibi, somut dayanaklarla desteklenmiştir. İçerik analizinde, geçerlik ve güvenilirliği sağlamak nesnellik ilkesine göre hareket etmeye bağlıdır. Buradaki güvenilirlik, aynı yöntem ile değişik zamanlarda aynı ya da benzer sonuçlara ulaşmakla anlamına gelmektedir (Gökçe, 2006, s. 36). İçerik analizinin güvenilirliği büyük ölçüde kodlama işlemine bağlı olduğu için, kategorilerin belirlenmesi ve açık seçik bir şekilde tanımlanması en önemli husustur (Tavşancıl ve Aslan, 2001, s. 80). Bu yüzden bu çalışmada, belirlenen kategorilerin ders kitaplarında ne sıklıkta ele alındığına ilişkin veriler kayıt altına alınmış ve veri analizi sürecinde açıklanmıştır.

Araştırma Etiği

Bu araştırmada, doküman incelemesi yöntemi kullanıldığı için araştırmanın veri kaynakları ortaöğretim tarih ders kitaplarından oluşmaktadır. Araştırma verilerinin toplandığı dokümanlar, Millî Eğitim Bakanlığı’nın resmi olarak onayladığı ve ortaöğretim okullarında öğretim aracı olarak okutulmasını kararlaştırdığı ders kitaplarıdır. Bu yüzden araştırmaya dayanak oluşturan veriler resmi dokümanlardan elde edildiği için etik kurul kararına gerek duyulmamıştır.

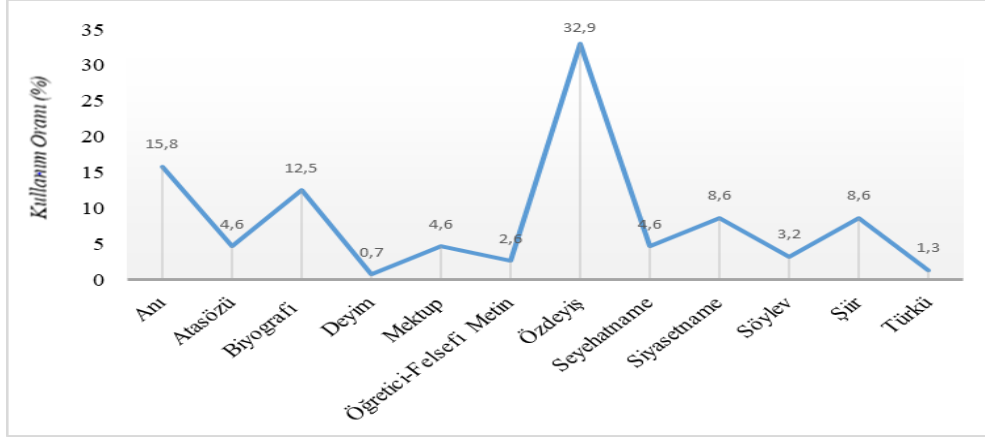
Bulgular

Tarih ders kitaplarında edebî ürünlerin kullanım durumuna yönelik yapılan analizler sonucunda, ortaya çıkan bulgulara aşağıda yer verilmiştir. Bu doğrultuda ilk olarak tarih ders kitaplarında edebî ürünlerin sınıf düzeylerine göre hangi oranlarda yer verildiği Şekil 1’de gösterilmiştir.



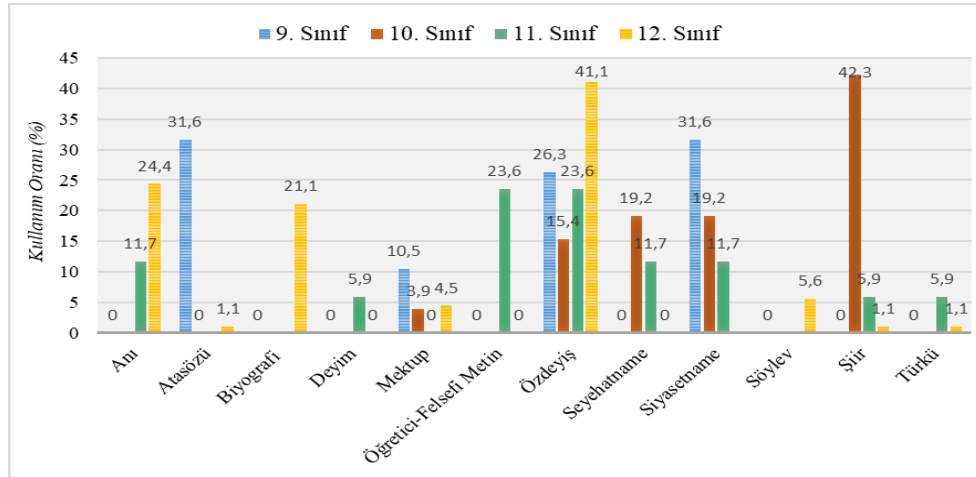
Şekil 1. Tarih Ders Kitaplarındaki Edebî Ürünlerin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Şekil 1 incelendiğinde; tarih ders kitaplarında, edebî ürünlere en fazla 12. sınıf düzeyinde (%59,2) yer verilmişken, en az ise 11. sınıf düzeyinde (%11,2) yer verildiği belirlenmiştir. Bunlara ek olarak, 9. sınıf düzeyinde edebî ürünlere %12,5 oranında (f:19) yer verilmişken, 10. sınıf düzeyinde ise %17,1 oranında (f:26) yer verildiği görülmektedir. Edebî türler açısından tarih ders kitaplarının durumu Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Edebî Türlerin Tarih Ders Kitaplarındaki Genel Dağılımı

Tarih ders kitaplarının tamamında toplam 12 farklı edebî tür kullanılmıştır. Bu edebî türler; anı (f:24; %15,8), atasözü (f:7; %4,6), biyografi (f:24; %12,5), deyim (f:1; %0,7), mektup (f:7; %4,6), öğretici-felsefi metin (f:4; %2,6), özdeyiş (f:50; %32,9), seyahatname (f:7; %4,6), siyasetname (f:13; %8,6), söylev (f:5; %3,2), şiir (f:13; 8,6) ve türküdür (f:2; %1,3). Edebî tür kullanımı açısından yetersiz bir dağılımın görüldüğü ders kitaplarında, en fazla özdeyiş, anı ve biyografinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Buna karşın deyim, türkü ve öğretici-felsefi metinlere ise en az yer verildiği belirlenmiştir. Ders kitaplarındaki edebî türlerin, sınıf düzeylerine göre dağılımı aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.

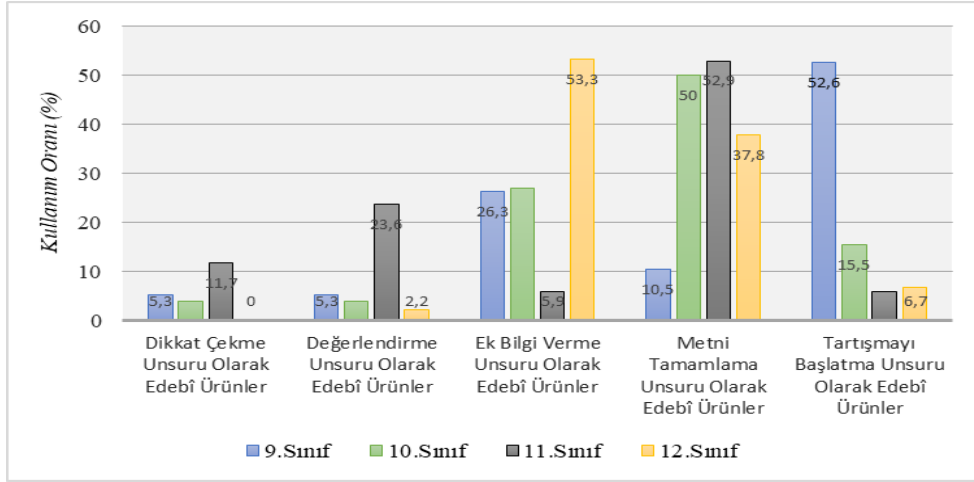


Şekil 3. Edebî Türlerin Sınıf Düzeylerine Göre Ders Kitaplarındaki Dağılımı

Tarih ders kitaplarında edebî ürünlerin sınıf düzeyine göre yer verilme oranı Şekil 3'te gösterilmiştir. Buna göre sınıf düzeylerine göre edebî ürünlerin ders kitaplarında, değişken oranda yer aldığı belirlenmiştir. 9. sınıf tarih ders kitabında, en fazla atasözü (%31,6) ve siyasetnameye (%31,6) yer verilmişken, en az ise mektuba (%10,5) yer verilmiştir. Aynı zamanda diğer ders kitaplarında yer verilmesine karşın 9. sınıf tarih ders kitabında; anı, biyografi, deyim, seyahatname, söylev, şiir ve türkü gibi türlere yer verilmediği tespit edilmiştir. 10. sınıf tarih ders kitabında, en fazla şiir (%42,3), siyasetname (%19,2) ve seyahatnameye (%19,2), en az ise mektuba (%3,9) yer verildiği belirlenmiştir. Diğer ders kitaplarında yer verilen anı, atasözü, biyografi, deyim, öğretici-felsefi metin, söylev ve türkü gibi edebî türlere 10. sınıf tarih ders kitabında yer verilmediği tespit edilmiştir.

Şekil 3 incelendiğinde, 11. sınıf tarih ders kitabında en fazla öğretici-felsefi metin (%23,6) ve özdeyiş türlerine (%23,6); en az ise deyim (%5,9), şiir (%5,9) ve türkü türlerine (%5,9) yer verildiği tespit edilmiştir. Diğer ders kitaplarında yer verilen atasözü, biyografi, mektup ve söylev gibi türlere 11. sınıf tarih ders kitabında yer verilmediği görülmektedir. 12. sınıf tarih ders kitabında en fazla özdeyiş (%41,1) anı (%24,4) ve biyografi (%21,1) türlerine; en az ise atasözü (%1,1), şiir (%1,1) ve

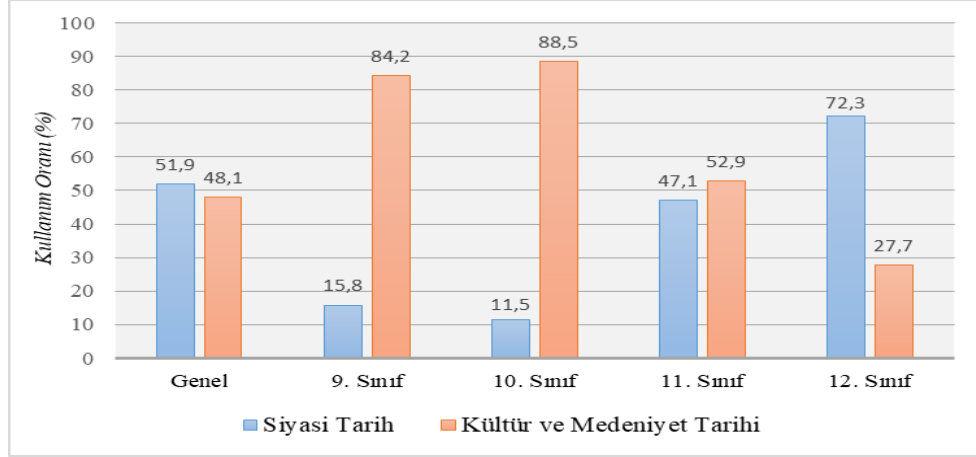
türkü (%1,1) türlerine yer verildiği belirlenmiştir. Aynı zamanda diğer ders kitaplarında yer verilen “öğretici-felsefi metin”, “seyahatname” ve “siyasetname” türlerinin 12. sınıf tarih ders kitabında yer verilmediği görülmektedir. Tarih ders kitaplarında edebî ürünlerin sınıf düzeylerine göre hangi temalar çerçevesinde ele alınarak kullanıldığına ilişkin bulgular Şekil 4’te gösterilmiştir.



Şekil 4. Tarih Ders Kitaplarındaki Edebî Ürünlerin Temalara Göre Dağılımı

Tarih ders kitaplarında edebî ürünlerin kullanımının tüm sınıf düzeylerinde, beş farklı tema altında toplandığı belirlenmiştir. Şekil 4 incelendiğinde; edebî ürünlerin en fazla “metni tamamlama unsuru olarak edebî ürünler” teması altında kullanıldığı tespit edilmiştir. Buna karşın “dikkat çekme unsuru olarak edebî ürünler” ve “değerlendirme unsuru olarak edebî ürünler” temalarında edebî ürünlerin daha az oranda kullanıldığı görülmektedir.

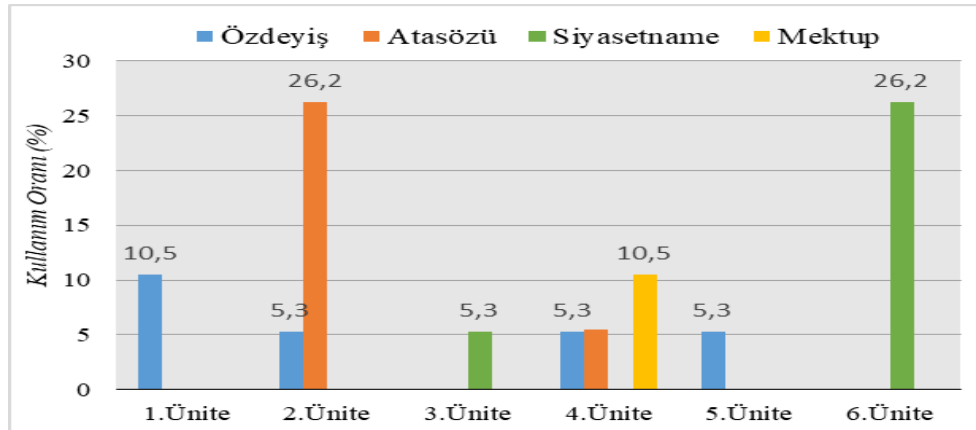
Sınıf düzeyine göre bakıldığında, 9. sınıf ders kitabında, edebî ürünlerin “tartışmayı başlatma unsuru olarak edebî ürünler” temasında (f:10; %52,6) daha fazla kullanıldığı buna karşın, “dikkat çekme unsuru olarak edebî ürünler” ve “değerlendirme unsuru olarak edebî ürünler” temalarında edebî ürünlerin daha az oranda (f:1; %5,3) kullanıldığı görülmektedir. 10. sınıf ders kitabında edebî ürünlerin “metni tamamlama unsuru olarak edebî ürünler” temasında (f:13; %50) daha fazla kullanıldığı, buna karşın “dikkat çekme unsuru olarak edebî ürünler” ve “değerlendirme unsuru olarak edebî ürünler” temalarında edebî ürünlerin daha az oranda (f:1; %3,8) kullanıldığı görülmektedir. 11. sınıf ders kitabında edebî ürünlerin “metni tamamlama unsuru olarak edebî ürünler” temasında (f:9; %52,9) daha fazla kullanıldığı, buna karşın “ek bilgi verme unsuru olarak edebî ürünler” ve “tartışmayı başlatma unsuru olarak edebî ürünler” temalarında edebî ürünlerin daha az oranda (f:1; %5,9) kullanıldığı görülmektedir. Son olarak 12. sınıf düzeyi ders kitaplarında, edebî ürünlerin “ek bilgi verme unsuru olarak edebî ürünler” temasında (f:48; %53,3) daha fazla kullanıldığı, buna karşın “değerlendirme unsuru olarak edebî ürünler” temasında edebî ürünlerin daha az oranda (f:2; %2,2) kullanıldığı ve “dikkat çekme unsuru olarak edebî ürünler” temasında ise hiçbir edebî ürünlere yer verilmediği belirlenmiştir.



Şekil 5. Tarih Ders Kitaplarındaki Edebî Ürünlerin Tarihi Ayrıma Göre Dağılımı

Tarih ders kitapları, tarih biliminin içeriği açısından düşünüldüğünde, “siyasi tarih” ve “kültür ve medeniyet tarihi” olarak ikiye ayrılmaktadır. Tarih ders kitaplarının bu ayrıma göre analizi sonuçları Şekil 5’te gösterilmiştir. Buna göre, sınıf ayrımı gözetmeksizin yapılan analiz sonucunda, tarih ders kitaplarında edebî ürünlerin genel olarak siyasi tarih (f:79; %51,9) üniteleri içinde kullanıldığı tespit edilmiştir. Buna karşın bütün tarih ders kitaplarında, edebî ürünlerin kültür ve medeniyet tarihi üniteleri içinde %48,1 oranında (f:73) kullanıldığı tespit edilmiştir.

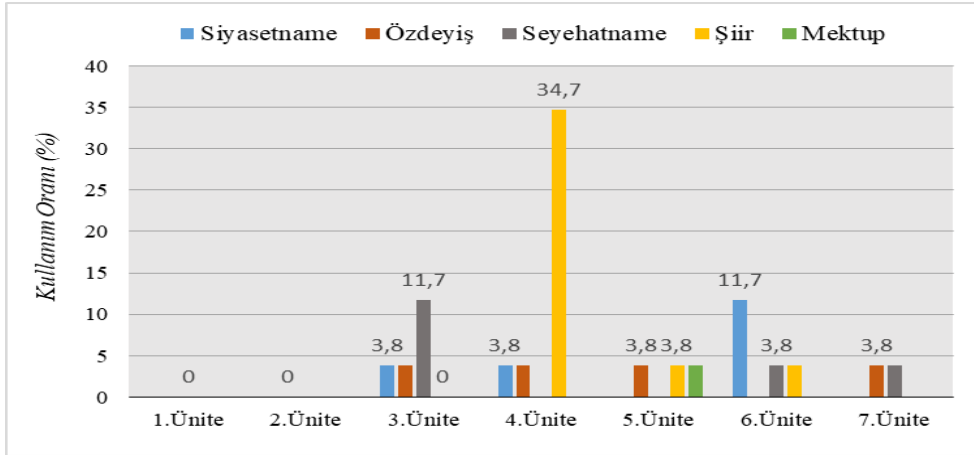
Tarih ders kitaplarındaki “siyasi tarih” ve “kültür ve medeniyet” tarihine ilişkin ünite ve konularda, edebî ürünlerin dağılımı sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Buna göre, 9. sınıf ders kitaplarında, kültür ve medeniyet tarihine yönelik ünitelerde (%84,2) edebî ürünlerin daha fazla kullanıldığı belirlenmiştir. Benzer şekilde 10. sınıf ders kitabında, edebî ürünlerin kültür ve medeniyet tarihine yönelik ünitelerde (%88,5) edebî ürünlerin daha fazla kullanıldığı görülmektedir. 11. sınıf tarih ders kitabında, bu ayrımın birbirine çok fazla yakın oranda olduğu ve kültür ve medeniyet tarihine yönelik ünitelerde (%52,9) edebî ürünlerin daha fazla kullanıldığı görülmektedir. Son olarak 12. sınıf tarih ders kitabında ise diğer tarih ders kitaplarından farklı olarak siyasi tarihe yönelik konu ve ünitelerde (%72,3) edebî ürünlerin daha fazla kullanıldığı tespit edilmiştir. Buna karşın 12. sınıf tarih ders kitabında, kültür ve medeniyet tarihine ilişkin ünite ve konularda edebî ürünlerin %27,7 oranında kullanıldığı görülmektedir.



Şekil 6. Dokuzuncu Sınıf Tarih Ders Kitabındaki Edebî Ürünlerin Ünitelere Göre Dağılımı

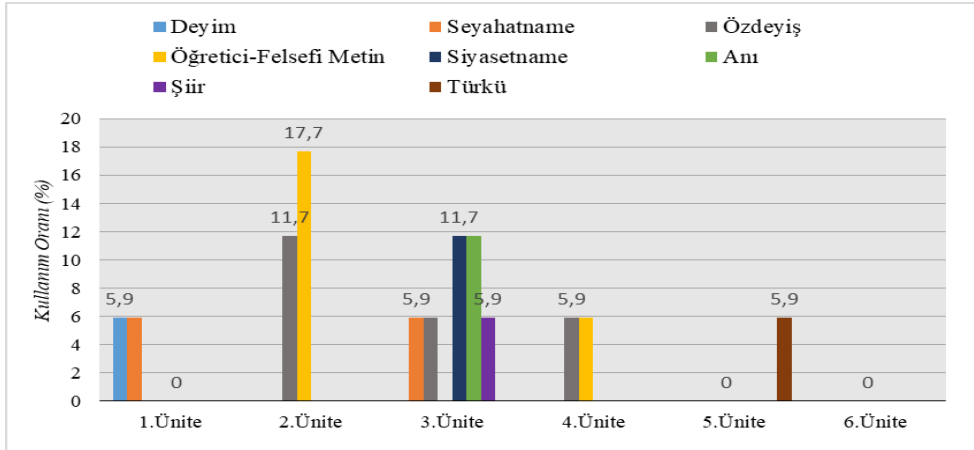
Şekil 6’da 9. sınıf tarih ders kitabında edebî ürünlerin ünitelere göre dağılımı grafiği gösterilmiştir. Buna göre, 9. sınıf tarih ders kitabında atasözü, mektup, özdeyiş ve siyasetname türlerine yer verildiği tespit edilmiştir. 9. sınıf tarih ders kitabında, en fazla kullanılan edebî türler atasözü (f:6; %31,5) ve siyasetname (f:6; %31,5) türleridir. Üniteler açısından bakıldığında, edebî ürünlere en fazla 2. ünite (İnsanlığın İlk Dönemleri) ve 6. ünite (Türklerin İslamiyet’i Kabulü ve

İlk Türk İslam Devletleri) yer verildiği, buna karşın en az ise 3. ünite (Orta Çağ'da Dünya) ve 5. ünite (İslam Medeniyetinin Doğuşu) yer verildiği görülmektedir.



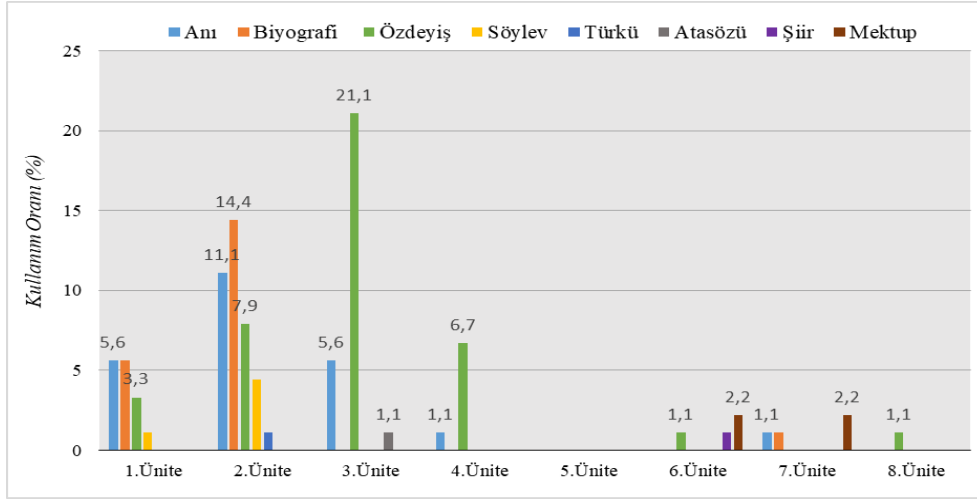
Şekil 7. Onuncu Sınıf Tarih Ders Kitabındaki Edebî Ürünlerin Ünitelere Göre Dağılımı

Şekil 7'de, 10. sınıf tarih ders kitabında edebî ürünlerin ünitelere göre dağılımı grafiği gösterilmiştir. Buna göre, 10. sınıf tarih ders kitabında seyahatname, mektup, siyasetname, özdeyiş ve şiir türlerine yer verildiği tespit edilmiştir. 10. sınıf tarih ders kitabında, en fazla kullanılan edebî türler; şiir (f:11; %42,3), seyahatname (f:5; %19,3) ve siyasetname (f:5; %19,3) türleridir. Üniteler açısından bakıldığında, edebî ürünlere en fazla 4. ünite (Beylikten Devlete Osmanlı Medeniyeti), buna karşın en az ise 7. ünite (Klasik Çağda Osmanlı Toplum Düzeni) yer verildiği görülmektedir. Ayrıca 10. sınıf tarih ders kitabında 1. ünite (Yerleşme ve Devletleşme Sürecinde Selçuklu Türkiye) ve 2. ünite (Beylikten Devlete Osmanlı Siyaseti [1302-1453]) hiçbir edebî ürüne yer verilmediği tespit edilmiştir.



Şekil 8. On Birinci Sınıf Tarih Ders Kitabındaki Edebî Ürünlerin Ünitelere Göre Dağılımı

Şekil 8'de, 11. sınıf tarih ders kitabında edebî ürünlerin ünitelere göre dağılımı grafiği gösterilmiştir. Buna göre, 11. sınıf tarih ders kitabında anı, deyim, öğretici-felsefi metin, özdeyiş, seyahatname, siyasetname, şiir ve türkü türlerine yer verildiği tespit edilmiştir. 11. sınıf tarih ders kitabında, en fazla kullanılan edebî türler; özdeyiş (f:4; %23,5) ve öğretici-felsefi metin (f:4; %23,5) türleridir. Üniteler açısından bakıldığında, edebî ürünlere en fazla 3. ünite (Uluslararası İlişkilerde Denge Stratejisi [1774-1914]) ve 2. ünite (Değişim Çağında Avrupa ve Osmanlı), buna karşın en az ise 5. ünite (Sermaye ve Emek) yer verildiği görülmektedir. Ayrıca 11. sınıf tarih ders kitabında 6. ünite (XIX ve XX. Yüzyılda Değişen Gündelik Hayat) hiçbir edebî ürüne yer verilmediği tespit edilmiştir.



Şekil 9. On İkinci Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabındaki Edebî Ürünlerin Ünitelere Göre Dağılımı

Şekil 9’da 12. sınıf tarih ders kitabında edebî ürünlerin ünitelere göre dağılımı grafiği gösterilmiştir. Buna göre, 12. sınıf tarih ders kitabında anı, atasözü, biyografi, mektup, özdeyiş, söylev, şiir ve türkü türlerine yer verildiği tespit edilmiştir. 12. sınıf tarih ders kitabında, en fazla kullanılan edebî türler; özdeyiş (f:37; %41,2) ve anı (f:22; %24,5) türleridir. Üniteler açısından bakıldığında, edebî ürünlere en fazla 2. ünite (Millî Mücadele) ve 3. ünite (Atatürkçülük ve Türk İnkılabı), buna karşın en az ise 8. ünite (XXI. Yüzyılın Eşiğinde Türkiye ve Dünya) yer verildiği görülmektedir. Ayrıca 12. sınıf tarih ders kitabında 5. ünite (II. Dünya Savaşı Sürecinde Türkiye ve Dünya) hiçbir edebî ürüne yer verilmediği tespit edilmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Tarih ders kitaplarının edebî ürünler açısından incelendiği bu çalışmanın sonuçlarına göre, sınıf düzeyine göre tarih ders kitaplarında aktarılan konuların içerik ve özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, edebî ürünlerin yetersiz bir şekilde yer aldığı görülmektedir. Ders kitaplarında edebî ürünlere en fazla 12. sınıf düzeyinde, en az ise 11. sınıf düzeyinde yer verildiği belirlenmiştir. Tarih ders kitaplarında farklı türden edebî ürünlere daha fazla yer verilerek, tarih ile edebîyat arasındaki ilişki daha fazla güçlendirilmelidir (Akbaba, 2019). Tarih öğretiminde edebî ürünlerin bir öğretim materyali olarak kullanılması oldukça önemlidir. Bu yüzden ortaöğretim tarih dersi öğretim programlarında, tarih derslerinde edebî ürünlerin önemi vurgulanmış ve öğretmenlerden derslerinde edebî ürünleri kullanmaları gerektiği belirtilmiştir (Öztaş, 2018).

Araştırma sonuçlarına göre, tarih ders kitaplarının tamamında 12 farklı edebî tür kullanılmıştır. Bu edebî türler; anı, atasözü, biyografi, deyim, mektup, öğretici-felsefi metin, özdeyiş, seyahatname, siyasetname, söylev, şiir ve türkü şeklindedir. Ders kitaplarında en fazla yer verilen türlere bakıldığında; özdeyiş, anı ve biyografinin türlerinin ilk sırada olduğu görülmektedir. Buna karşın deyim, türkü ve öğretici-felsefi metinlere ise daha az yer verildiği belirlenmiştir. Öztaş (2018) yaptığı çalışmada, tarih derslerinde kullanılacak 18 edebî ürün belirlemiştir. Bu edebî ürünler; atasözü, biyografi, deneme, destan, efsane, fıkra, hâtırat, tarihsel hikâye, makale, masal, mektup, menkıbe, roman, seyahatname, söylev, şiir, türkü ve tiyatrodur. Tarih derslerinde kullanılacak edebî ürünlerle kıyaslandığında, bu çalışma ile örtüşen edebî ürünlerin tarih ders kitaplarında yer aldığı söylenebilir. Buna karşın; deneme, destan, efsane, fıkra, tarihsel hikâye, makale, masal, menkıbe, roman ve tiyatro türlerine tarih ders kitaplarında yer verilmemesi oldukça dikkat çekicidir. Özellikle destan, tarihsel hikâye, menkıbe ve roman gibi tarih öğretiminde doğrudan ilişkili edebî ürünlere tarih ders kitaplarında yer verilmemesi büyük bir eksiklik olarak görülmektedir.

Sınıf düzeyleri açısından bakıldığında, edebî ürünlerin ders kitaplarında değişken oranda yer aldığı belirlenmiştir. 9. sınıf tarih ders kitabında atasözü ve siyasetnameye; 10. sınıf tarih ders

kitabında şiir, siyasetname ve seyahatnameye; 11. sınıf tarih ders kitabında öğretici-felsefî metin ve özdeyiş türlerine ve son olarak 12. sınıf tarih ders kitabında ise özdeyiş, anı ve biyografi türlerine daha fazla yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. 9. sınıf tarih ders kitabının ilk konuları, tarih biliminin özellikleri ve insanlığın ilk dönemlerindeki tarihsel gelişmeler yer almaktadır. Bu ilk ünite ve konularda yazının doğuşu, kanunların oluşması, ilk göçler ve devletin oluşması gibi içerikler yoğunluktadır (Komisyon, 2019a). 9. sınıf tarih ders kitabının ilk konularında özdeyiş ve atasözlerinin yoğun olması, bu konulara ilişkin öğrencilerin dikkatini çekmenin bu edebî ürünlerle daha kolay olmasından kaynaklanıyor olabilir. Zaten bu konulardaki edebî ürünlerin dikkat çekme unsuru olarak kullanıldığı görülmektedir. 9. sınıf tarih ders kitabında, en çok kullanılan diğer edebî ürün olan siyasetnameler ise ilk Türk-İslam Devletleri tarihine yönelik içeriklerin anlatıldığı 6. ünite de sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Bu içeriklerin genel özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, Nizamülmülk ve Yusuf Has Hacib'e ait siyasetname türündeki eserlerin bu dönemlere ilişkin olmaları ve bu döneme ilişkin konularda bu edebî ürünlere yer verilmesi anlaşılabilir bir durumdur. Buna rağmen "İlk ve Orta Çağlarda Türk Dünyası" konularının yer aldığı 4. ünite de destan, efsane, şiir, atasözü gibi edebî ürünlere yer verilmemesi oldukça dikkat çekicidir. İlk Türk toplumuna ait kültürel konular aktarılırken bu edebî ürünlerin dayanak olarak kullanılmaması büyük bir eksiklik olarak görülmektedir.

10. sınıf tarih ders kitabının ilk ünitesi Anadolu Selçuklu Devleti siyasi tarihine ve ikinci ünitesi ise Osmanlı Devleti'nin kuruluş dönemine yöneliktir. Bu ders kitabının son üniteleri ise Osmanlı Devleti'nin kültür ve medeniyetine ilişkin konulardan oluşmaktadır (Komisyon, 2019b). Özellikle edebî ürünlerin 10. sınıf tarih ders kitabının ilk iki ünitesinde, hiçbir edebî ürüne yer verilmemesi önemli bir eksiklik olarak görülebilir. Buna karşın bu ders kitabında şiirlere özellikle Anadolu ve Osmanlı kültür hayatına ilişkin konularda sıklıkla yer verilmesi, oldukça anlaşılır bir durumdur. Çünkü bu dönemde halk şiirleri, tasavvuf şiiri ve Osmanlı sultanlarının yazmış olduğu şiirler, tarihi kültürel süreçte baskın olarak kendini hissettirmektedir. Osmanlı Devleti'nin duraklama ve gerileme dönemlerine ilişkin ünitelerle başlayan 11. sınıf tarih ders kitabı, Osmanlı Devleti'nin son dönemlerine ilişkin siyasi ve kültür-medeniyet konularına yer verildiği görülmektedir (Komisyon, 2019c). Buna paralel olarak 11. sınıf tarih ders kitabında, özellikle Avrupa tarihine ilişkin konular aktarılırken öğretici-felsefî metin ve özdeyiş türlerine sıklıkla yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın, son dönem Osmanlı toplum ve kültür hayatına ilişkin konular aktarılırken sadece anı türüne yer verilmesi, bu konuların birincil kaynaklar üzerinden somutlaştırılması hususunda oldukça yetersizdir. Hâlbuki bu konular aktarılırken özellikle seyahatnameler, günlükler, tarihi romanlar ve biyografilere yer verilmesi, bu konu içeriklerinin daha kolay anlaşılmasını sağlayabilir.

12. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında, ilk olarak Mustafa Kemal'in hayatı ve Millî Mücadeleye yönelik konulara yer verilmiştir. Bu ders kitabının son üniteleri ise 2. Dünya Savaşı ve savaş sonrasında oluşan yeni dünya düzeninin oluşmasına bağlı olarak ortaya çıkan toplumsal ve kültürel değişim konularına yöneliktir (Çevik, Koç ve Şerbetçi, 2019). 12. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabındaki edebî ürünlerin ünite ve konu içerikleriyle uyumlu olduğu yorumu yapılabilir. Bu çalışmada, 12. sınıf ders kitabında daha çok özdeyiş, anı ve biyografi türlerinin yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu edebî ürünlerin özelliklerine bakıldığında, Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük konuları ile uyumlu olduğu söylenebilir. Çünkü Cumhuriyet Dönemine ilişkin siyasal, toplumsal ve kültürel hayata ilişkin konuları, anı ve biyografi gibi birincil kaynaklar denilen edebî ürünlere dayandırarak aktarmak, bu döneme ilişkin konuların daha iyi kavranmasına neden olabilir. Buna rağmen, Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük konularının yer aldığı 12. sınıf ders kitabında tarihsel hikâye, roman, mektup, seyahatname ve tiyatro gibi edebî ürünlere çok az yer verilmesi, hatta bazılarında hiç yer verilmemesi büyük bir eksiklik olarak görülebilir.

Tarih ders kitaplarında yer alış şekilleri bakımından, edebî ürünlerin tüm sınıf düzeylerinde beş farklı tema şeklinde kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu temalar; dikkat çekme unsuru olarak, değerlendirme unsuru olarak, ek bilgi verme unsuru olarak, metni tamamlama unsuru olarak ve tartışmayı başlatma unsuru olarak edebî ürünler temalarıdır. Bu temalar aynı zamanda edebî ürünlerin tarih ders kitaplarındaki kullanım amacı ve işlevi hakkında fikir vermektedir. Bu yönüyle bakıldığında

tarih ders kitaplarında edebî ürünler; öğretimin giriş aşamasında (dikkat çekme unsuru olarak), süreç aşamasında (ek bilgi verme ve metni tamamlama unsuru olarak) ve sonuç aşamasında (değerlendirme unsuru olarak) kullanıldığı söylenebilir. Bunu destekler nitelikte, Öztaş (2018) tarafından yapılan çalışmada, tarih derslerinde edebî ürünlerden konuya uygun olacak şekilde yararlanılması ve edebî ürünlerin kullanımında disiplinler arası bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Buna ek olarak, edebî ürünlerin tarih derslerini daha zevkli bir hâle getirebileceği ve değişik etkinliklerin yapılabilmesine imkân veren materyaller olarak görüldüğü vurgulanmıştır.

Çalışmanın veri kaynaklarını oluşturan bütün sınıf düzeyindeki tarih ders kitapları açısından bakıldığında, edebî ürünlerin en fazla “metni tamamlama unsuru olarak” kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Metni tamamlama unsuru olarak edebî ürünlerin ders kitaplarının örnek metin, metin ve özdeyiş isimli bölümlerinde yer aldığı belirlenmiştir. Bu bölümlerin ders kitaplarındaki kullanım amacı ve işlevi göz önünde bulundurulduğunda, edebî ürünlerin metni tamamlama unsuru olarak kullanılmasının öğretim süreci açısından uyumlu olduğu söylenebilir. Tarih ders kitabında konu içeriklerinin aktarımında metinler oldukça baskındır. Bu metinler aracılığıyla yoğun ve uzun açıklamalar öğrencilere aktarılmaktadır. Dolayısıyla edebî ürünlerin en fazla metni tamamlama unsuru olarak kullanılması oldukça önemlidir. Bu sayede metinlerin geçmişteki dayanağının kurulması ve birincil kaynaklarla desteklenmesi sağlanmaktadır. Bütün sınıf düzeyindeki tarih ders kitaplarında “dikkat çekme” ve “değerlendirme unsuru” olarak edebî ürünlerin daha az oranda kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu iki temadan biri dersin girişinde öğrencilerin konuya ilişkin dikkatlerini çekmek için, diğeri ise dersin sonunda konunun pekiştirilmesi ve öğrenilen bilgilerin sınanması için edebî ürünlerden faydalanmaya dayalıdır. Dersin girişinde ve sonunda edebî ürünlere daha az yer verilmesi ders kitapları açısından bir eksiklik olarak görülebilir.

Tarih ders kitaplarının genel yapısı düşünüldüğünde, tarih biliminin içeriği kapsamında “siyasi tarih” ve “kültür ve medeniyet tarihi” olarak iki temel ayrıma dayalı konuların ders kitaplarında aktarıldığı söylenebilir. Araştırma sonuçlarına göre, tarih ders kitaplarında edebî ürünlerin kültür ve medeniyet tarihi ünitelerine kıyasla, siyasi tarih üniteleri içerisinde daha fazla kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle, tarih ders kitaplarında edebî ürünlere daha çok siyasi tarih konuları anlatılırken başvurulduğu söylenebilir. Hâlbuki içerik açısından düşünüldüğünde ister Avrupa olsun ister Türk kültür ve medeniyeti olsun bu konularının aktarımında edebî ürünlerin kullanılması daha uygundur. Çünkü geçmişteki insanların kültürel ve medeniyet bilgileri o dönemde kaleme alınan birincil kaynaklar üzerinden daha somut bir şekilde aktarılabilir. Bu konuların ders kitaplarında aktarımında seyahatnameler, destanlar, efsaneler, romanlar, anılar ve mektupların daha fazla kullanılması beklenmektedir. Özellikle tarih ders kitaplarında anı, mektup ve seyahatnamelere oldukça az yer verilmesi önemli bir eksiklik olarak görülmektedir.

Bu çalışmada 9, 10, 11. tarih ders kitapları ve 12. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı edebî ürünlerin kullanılması açısından analiz edilmiş ve ortaöğretim tarih ders kitaplarında edebî ürünlerin yeri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma sonuçlarından hareketle, bu araştırma kapsamında aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Ortaöğretim tarih ders kitaplarında, edebî ürünlerin sınıf düzeyine ve konuların özelliklerine göre yeterli oranda yer verilmediği görülmektedir. Belirli sınıf düzeylerinde edebî ürünlere daha az yer verilmesi, ders kitaplarının bütünlüğü ve birincil elden kaynakların kullanımı açısından bir yetersizlik oluşturmaktadır. Bu eksikliği ortadan kaldırmak ve tarih öğretimini öğrenciler için daha zevkli ve cazip kılmak adına edebî ürünlere tüm sınıf düzeylerinde, konuların muhtevasıyla doğrudan ilişkili olacak şekilde daha fazla yer verilmesi gereklidir.
- Ortaöğretim tarih ders kitaplarında yer verilen edebî ürünlerin sayısına bakıldığında, edebî ürünlerin çeşitliliği açısından ders kitaplarında kısıtlı oranda edebî ürüne yer verildiği dikkat çekmektedir. Bu yüzden tüm sınıf düzeylerinde edebî ürün çeşitliliği artırılabilir. Özellikle tarih öğretiminde oldukça etkili içerikler sunan tarihsel hikâye, roman, tiyatro, destan, efsane ve menkıbe gibi edebî ürünlere ortaöğretim ders kitaplarında yer verilmelidir.
- Edebî ürünlerin ortaöğretim ders kitaplarındaki yeri açısından ünite veya konulara yönelik metinler içerisinde yeteri kadar verilmesine karşın, giriş ve sonuç aşamasında daha yetersiz

kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu yüzden özellikle dikkat çekme ve dersi değerlendirme boyutlarında daha fazla yer verilmesi önerilmektedir.

- Tarih ders kitaplarındaki içerik, genel olarak siyasi tarih ve kültür ve medeniyet konuları şeklinde iki temel boyutta aktarılmaktadır. Siyasi tarih konularının öğretiminin yanı sıra edebî ürünlere, kültür ve medeniyet konuları kapsamında daha fazla yer verilmesi, bu konuların öğrenilmesinde daha dikkat çekici olabilir.

Yazarların Katkı Oranı

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

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum yoktur.

Kaynaklar

- Akbaba, B. (2019). 2017 ortaöğretim Tarih dersi 9-11 öğretim programında yer alan ders kitabı yazımında dikkat edilmesi gereken hususların 9. sınıf tarih ders kitabındaki yansımaları. *Turkish History Education Journal*, 8(1), 1-26.
- Akça, N. (2010). Tarih öğretiminde çok perspektiflilik. M. Safran (Ed.), *Tarih nasıl öğretilir? Tarih öğretmenleri için özel öğretim yöntemleri* içinde (ss. 95-103), İstanbul: Yeni İnsan.
- Akkuş, Z. (2007). *Tarih öğretiminde edebî ürünlerin kullanımının öğrenci başarısına etkisi*. Doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Akyol, Y. (2011). *İlköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde Türk tarihinde yolculuk ünitesinin çocuk edebiyatı ile ilişkilendirilmesinin öğrencilerin empati becerilerine (eğilimlerine) etkisi*. Yüksek lisans tezi. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Alaca, E. (2019). Tarih öğretmeni adaylarına göre tarih öğretimi ve tarih öğretmeni nasıl olmalıdır?. Necdet Hayta, Bahattin Demirtaş Mustafa Can (Ed.), *“Tarihin izinde bir ömür” Prof. Dr. Nuri Yavuz’a armağan* içinde (ss.10-20). Ankara: Berikan.
- Alaca, E. (2017). *Tarih eğitime giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ata, B. (2000). Tarih öğretiminde bir araç olarak tarihi romanlar. *Türk Yurdu*. 153-154, 158-165.
- Ata, B. (2001). Çanakkale savaşlarını nasıl öğreteceğiz. *Türk Yurdu*, 21(164), 23-29.
- Bogdan, R. C. and Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. (2nd ed.). London: Allyn and Bacon.
- Çencen, N. (2010). *11. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde Tarih öğretmenlerinin “edebî ürün” kullanımına ilişkin görüşleri*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çençen, N. ve Berk Akça, N. (2014). Ortaöğretim T. C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde “şiir kullanımına” ilişkin öğretmen görüşleri. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 3(1), 1-23.
- Çevik, A., Koç, G. ve Şerbetçi, K. (2019). *Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 12 ders kitabı*. (2. Baskı), Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları: 6928.

- Çifçi, T. (2011). *Sosyal Bilgiler öğretiminde tarihi romanların kullanımının öğrencilerin akademik başarısı üzerine etkisi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, S. B. (2011). *Sosyal Bilgiler öğretim programına göre tasarlanmış hikâyelerin etkililiği*. Doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demircioğlu, İ. H. (2005). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*. Ankara: Anı.
- Dolmaz, M. (2018). Sosyal Bilgiler öğretiminde tarihsel roman kullanımına yönelik öğrenci görüşleri. *TÜBAD*, 3(1), 54-67.
- Erdoğan, N. (2007). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde resimlendirilmiş öykülerin tarihsel düşünme becerilerinin gelişimine etkisi*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Erol, K. (2012). Tarih-edebiyat ilişkisi ve tarihî romanların tarih öğretimine katkısı. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(2), 59-70.
- Gençtürk, M. (2005). *Tarih öğretiminde biyografi kullanımı*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gökçe, O. (2006). *İçerik analizi kuramsal ve pratik bilgiler*. Ankara: Siyasal.
- Güven, İ., Bıkmaz, B., İşcan, D. C. ve Keleşoğlu, S. (2014). *Tarih öğretimi: Kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güzelkçük, Ş. ve Türkyılmaz, M. (2020). Masal kitaplarında yer alan korku ve şiddet öğeleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 859-878. DOI: 10.31592/aeusbed.660697.
- Kart, Ö. (2002). *Eski Türk Destanlarının tarih öğretimindeki yeri ve kullanımı*. Yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Keskin, S. (2008). *Romanlarla tarih eğitimi ve öğretimi*. Yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Komasyon, (2019a). *Ortaöğretim Tarih 9 ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları: 7073.
- Komasyon, (2019b). *Ortaöğretim Tarih 10 ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları: 6740.
- Komasyon, (2019c). *Ortaöğretim Tarih 11 ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları: 7074.
- Köksal, H. (2010). Tarih öğretiminde epik şiirlerin kullanılması. M. Safran (Ed.), *Tarih nasıl öğretilir? Tarih öğretmenleri için özel öğretim yöntemleri içinde* (ss. 252-258). İstanbul: Yeni İnsan.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Ortaöğretim Tarih Dersi (9, 10 ve 11. Sınıflar) Tarih dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr>, (Erişim Tarihi: 05.02.2020).
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018c). *Ortaöğretim Türk Kültür ve Medeniyet Tarihi dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr>, (Erişim Tarihi: 05.02.2020).
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2007). *Ortaöğretim 9. sınıf Tarih dersi programı*. Ankara. http://etarih.com/tarih/mufredat/Programlar/tarih_9.pdf

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2008). *Ortaöğretim 10. sınıf Tarih dersi programı*. Ankara. http://etarih.com/tarih/mufredat/Programlar/tarih_10.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2009). *Ortaöğretim 11. sınıf Tarih dersi öğretim programı*. Ankara. http://etarih.com/tarih/mufredat/Programlar/tarih_11.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018b). *Ortaöğretim T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr>, (Erişim Tarihi: 05.02.2020).
- Özkan, S. ve Gevenç, S. (2017). Sosyal Bilgiler dersinde tarih konularının öğretiminde fıkraların kullanımının akademik başarıya etkisi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 6(17), 315-333.
- Öztaş, S. (2002). Tarih eğitiminde menkıbelerin yeri ve önemi. *Türk Yurdu*, 22(175), 68-72.
- Öztaş, S. (2018). Tarih derslerinde bir öğretim materyali: Edebî ürünler. *Rumeli'de Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 11(27), 27-41.
- Öztürk, A. (2002). *Tarih öğretiminde tarihi romanların kullanılması*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, C., Keskin, C. S. ve Otluoğlu, R. (2012). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebî ürünler ve yazılı materyaller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, Ç. (2007). Coğrafya öğretiminde edebî ürünlerin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 70-78.
- Öztürk, İ. H. (2011). Tarih öğretmeni eğitiminde tarihsel romanların kullanımı: Bir eylem araştırması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 12(4), 277-301.
- Safran, M. (1993). Değişik öğrenim basamaklarında tarih dersine ilişkin tutumlar üzerine bir araştırma. *Eğitim Dergisi*, (4), 35-40.
- Safran, M. ve Ata, B. (2003). Öğrencilerin Tarih metinlerinden anlam çıkarmalarına yönelik araştırmalara bir bakış. C. Şahin (Ed.), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu Sosyal Bilgiler içinde* (ss. 339-353.). Ankara: Gündüz Eğitim.
- Sarıçelik, K. (2002). *Tarih öğretiminde menkıbe ve olağanüstü olayların yeri ve kullanımı (1774 Küçük Kaynarca Antlaşması'ndan 1974 Kıbrıs Barış Harekâtı'na kadar)*. Yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Sarıköse, B. (2002). *Tarih öğretiminde menkıbe ve olağanüstü olayların yeri ve kullanımı (Selçuklu ve Osmanlı tarihinden örnekler çerçevesinde)*. Yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Sarıköse, B. (2011). Tarih öğretiminde menkıbelerin kullanılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 311-321.
- Şimşek, A. (2004). İlköğretim okulu Sosyal Bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde hikâye anlatım yönteminin etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 495-509.
- Şimşek, A. (2006a). Bir Öğretim materyali olarak tarihsel romana yönelik öğrenci ve öğretmen görüşleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(4), 73-81.
- Şimşek, A. (2006b). Tarihsel romanın eğitimsel işlevi. *Bilgi Dergisi*, 37, 65-80.

- Şimşek, A. (2006c). İlköğretim Sosyal Bilgiler dersinde tarihsel hikâyeye yönelik öğrenci görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 187-202.
- Şimşek, A. (2010a). Tarih öğretiminde tarihsel hikâye ve roman. M. Safran (Ed.), *Tarih nasıl öğretilir? Tarih öğretmenleri için özel öğretim yöntemleri içinde* (ss. 264-271). İstanbul: Yeni İnsan.
- Şimşek, A. (2010b). Tarih öğretiminde destanlar ve efsaneler. M. Safran (Ed.), *Tarih nasıl öğretilir? Tarih öğretmenleri için özel öğretim yöntemleri içinde* (ss. 258-263). İstanbul: Yeni İnsan.
- Şimşek, A. (2015). Sosyal Bilgiler dersinde bir öğretim materyali olarak edebî ürünler. M. Safran (Ed.), *Sosyal Bilgiler öğretimi içinde* (ss. 389-412). Ankara: Pegem Akademi.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon.
- Tokcan, H. (2010). Sosyal Bilgiler ve edebiyat. H. Tokcan (Ed.), *Sosyal Bilgilerde sözlü ve yazılı edebiyat incelemeleri içinde* (1-24). Ankara: Pegem Akademi.
- Top, M. (2009). *İlköğretim 8. sınıf T.C. İnkılap tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretiminde edebî ürünlerin kullanımının öğrenci başarısına etkisi*. Yüksek lisan tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ulusoy, K. ve Gülüm, K. (2009). Sosyal bilgiler dersinde tarih ve coğrafya konuları işlenirken öğretmenlerin materyal kullanma durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 85-99.
- Ulusoy, M. (2017). İlkokul öğrencilerinin resimli çocuk kitaplarını sözlü olarak anlatma becerilerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 29-43.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Yedinci Baskı). Ankara: Seçkin.

Extended Abstract

Introduction

History lessons are generally based on the transfer of some abstract information about the distant past to the students, and a teaching based on verbal-straight narration is generally adopted. This situation brought about consequences such as developing a negative attitude towards the course on the grounds that history lessons are boring and do not appeal to students' feelings of curiosity (Alaca, 2019; Demircioğlu, 2005; Safran, 1993; Safran ve Ata, 2003). The use of literary works as a teaching material in history lessons is among the most important materials that will eliminate the aforementioned irrelevance (Öztaş, 2018). In teaching history; many literary works such as proverbs, biographies, essays, epics, legends, anecdotes, memories, historical stories, articles, tales, letters, legends, novels, travel books, speeches, poems, folk songs, theaters can be used.

The aim of this study is to determine the use of literary works in secondary education history textbooks. Within the framework of this purpose, the sub-objectives of the research are as follows:

- What is the general distribution of literary works by grade level in secondary education history textbooks?
- Which literary works are included in the secondary education history textbooks?
- How is the use of literary genres in secondary education history textbooks according to grade level?
- What are the usage themes of literary works in secondary education history textbooks?
- How are the use of literary works in the units of political history and culture and history of civilization in secondary education history textbooks?

Method

This research was conducted according to the document analysis which is one of the qualitative research methods. In general, document review covers "the analysis of written materials that contain information about the phenomenon or facts that are aimed to be researched" (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 187). In this research, the ways of presenting literary works in current History textbooks and the rates of giving according to their types were examined.

The data sources of the study consist of History textbooks that the Ministry of National Education, Board of Teaching and Education accepted as an educational tool in 2018 and 2019. In order to determine the usage cases of literary works in history textbooks, firstly the "Textbook Analysis Form" was created by the researchers. The data processed in the textbook analysis form developed specifically for the research were coded independently by the researchers in order to prevent data loss. At the last stage of the data collection process, the encoded data were categorized and transformed into graphics.

During the data analysis process, five themes emerged regarding the use of literary works in History textbooks. The process of collecting and analyzing information to ensure the validity of the research is explained in detail. Since the reliability of the content analysis depends largely on the coding process, it is the most important issue to determine the categories and to define them clearly (Tavşancıl and Aslan, 2001, p. 80). Therefore, in this study, the data on how often the specified categories are addressed in the textbooks were recorded and explained in the data analysis process.

Findings

It was determined that literary works were included in the history textbooks at the 12th grade (59.2%) at the most, and at the 11th grade (11.2%). In addition to these, it is seen that at the 9th grade, literary works were included at a rate of 12.5% (f: 19), while at the 10th grade level 17.1% (f: 26) were included. A total of 12 different literary genres were used in all history textbooks. These literary

genres; memory (f: 24; 15.8%), proverb (f: 7; 4.6%), biography (f: 24; 12.5%), idiom (f: 1; 0.7%), letter (f: 7; 4.6%), didactic-philosophical text (f: 4; 2.6%), aphorism (f: 50; 32.9%), travelogue (f: 7; 4.6%), politics (f: 13; 8.6%), discourse (f: 5; 3.2%), poetry (f: 13; 8.6) and folk songs (f: 2; 1.3%).

History textbooks are divided into two as "political history" and "history of culture and civilization" when considered in terms of the content of the science of history. It has been determined that literary works are generally used in political history (f: 79; 51.9%) units in history textbooks. On the other hand, in all history textbooks, it was determined that literary works were used in culture and civilization history units at a rate of 48.1% (f: 73). It is seen that the distribution of literary works in the units and subjects related to the history of "political history" and "culture and civilization" in the history textbooks varies according to the grade level. Accordingly, it was determined that literary works were used more in 9th grade textbooks and units (84.2%) for the history of culture and civilization.

Conclusion, Discussion and Recommendations

According to the results of this study, in which history textbooks are examined in terms of literary works, considering the content and characteristics of the subjects covered in history textbooks according to grade level, it is seen that literary works are insufficiently included. It has been determined that flow rate products are included in the textbooks at the 12th grade at most and at the 11th grade at the least. The relationship between history and literature should be further strengthened by including more different types of literary works in history textbooks (Akbaba, 2019). According to the results of the research, 12 different literary genres were used in all history textbooks. On the other hand, it was determined that idioms, folk songs and didactic-philosophical texts are used less. Öztaş (2018) identified 18 literary works that can be used in history lessons. These literary works; proverb, biography, essay, epic, legend, anecdote, memoir, historical story, article, tale, letter, legend, novel, travelogue, discourse, poem, folk song and theater.

When compared with the literary works that can be used in history lessons, it can be said that the literary works that coincide with this study are included in the history textbooks. However; It is remarkable that the genres of essays, epics, legends, anecdotes, historical stories, articles, epic, tales, novels and theater are not included in history textbooks. In this study, 9, 10, 11th history textbooks and 12th grade the Republic of Turkey Revolution History and Kemalism textbooks have been analyzed in terms of the use of literary. Based on the results of the study, the following suggestions were made within the scope of this research:

- It is seen that the secondary education history textbooks do not sufficiently include literary works according to the class level and the characteristics of the subjects. Less use of literary works at certain grade levels creates an inadequacy in terms of the integrity of the textbooks and the use of primary sources.
- The variety of literary works can be increased at all grade levels. Literary works such as historical stories, novels, theater, epic, legend and legend, which offer highly effective contents especially in history teaching, should be included in secondary education textbooks.
- In terms of the place of literary works in secondary education textbooks, although they are given enough in the texts for units or subjects, it has been determined that they are used less in the introduction and conclusion stages. Therefore, it is recommended to include more attention especially in the dimensions of drawing attention and evaluating the lesson.
- The content in history textbooks is generally conveyed in two basic dimensions as political history and culture and civilization issues. In addition to the teaching of political history subjects, giving more place to literary works within the scope of culture and civilization issues may be more remarkable in learning these subjects.

Öğretmenlerin Yaratıcılığı Destekleme Durumları ile Öğrencilerin Yazma Özerkliklerinin İncelenmesi

Hasan Güner BERKANT
Yozgat Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi
h.guner.berkant@yobu.edu.tr
ORCID ID: 0000-0003-0725-6036

Zeynep BURUN
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
burunzey@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-1935-8761

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.907610
Geliş Tarihi: 31.03.2021	Revize Tarihi: 23.06.2021
	Kabul Tarihi: 24.07.2021

Atıf Bilgisi

Berkant, H. G. ve Burun, Z. (2021). Öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme durumları ile öğrencilerin yazma özerkliklerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 427-446.

ÖZ

Bu araştırmanın genel amacı, öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme durumları ile öğrencilerin yazma özerkliklerini incelemektir. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın çalışma evrenini, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş Onikişubat ilçesinde bulunan ortaokullarda görev yapan öğretmenler ve bu okullarda öğrenim gören ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu evrenden kolay ulaşılabilir örneklem yoluyla seçilen 50'si öğretmen, 281'i öğrenci toplam 331 kişi oluşturmaktadır. Araştırma verileri, "Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen İndeksi Ölçeği" ve "Yazma Özerkliği Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Mann Whitney-U testi, Kruskal Wallis-H testi, Tukey anlamlılık testi ve Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ortaokul öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, ortaokul öğretmenlerinin cinsiyetinin, kıdemlerinin ve proje ödevi verme sıklıklarının öğretmenlerin yaratıcılığı desteklemeleri üzerinde genel olarak belirleyici bir etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliklerinin ortalamasının üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin yazma özerkliğinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme durumları ile öğrencilerin yazma özerkliklerinin düşük düzeyde de olsa aynı yönde değişim gösterebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcılık, yaratıcılığı destekleme, yazma özerkliği, yazma becerisi, özerk öğrenme.

Examination of Teachers' Creativity Fostering Levels and Students' Writing Autonomy

ABSTRACT

The main purpose of this research is to examine the creativity fostering levels of teachers and writing autonomy of their students. The research has used correlational survey design. The population of the study consists of the teachers working at the secondary schools and the secondary school students studying at the schools in Onikişubat District of Kahramanmaraş Province during the 2019-2020 academic year. The sample of the study consists of 331 individuals; namely 50 teachers and 281 students chosen through convenience sampling among the above-mentioned population. The data of the study has been collected using "The Adaptation of Creativity Fostering Primary Teachers Index Scale into Turkish" and "Writing Autonomy Scale". For data analysis, independent samples t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), Mann Whitney-U test, Kruskal Wallis-H test, Tukey significance test and Pearson correlation analysis have been performed. According to results of the study, it has been reached that the creativity fostering levels of the secondary school teachers are high. In addition, it was determined that the gender, seniority and frequency of assigning project homework do not have a determining effect on teachers' support for creativity in general. It has also been observed that the writing autonomies of the secondary school students are over the average. It has also been concluded that writing autonomy of the female students is generally higher than the male ones' writing autonomies. It has been concluded that the creativity fostering levels of the teachers and the writing autonomies of the students may vary at the same direction even at low levels.

Keywords: Creativity, fostering creativity, writing autonomy, writing skills, autonomous learning.

Giriş

Öğrencinin merkezde olduğu, araştırdığı, sorduğu, merak ettiği, sorumluluk aldığı bir ortamda verilen eğitimle, öğrencilerin hem yaratıcılığını hem de özerkliğini destekleyecek eğitim ortamları oluşturulur (Durukan, 2008; Köksal, 2008). Medeniyetlerin ve toplumların gelişiminde önemli bir yere sahip olan yaratıcılık her bireyde var olan ve yaşamın her evresinde ortaya çıkabilen bir yetenek, tüm alanları içine alan bir tutum ve davranış şeklidir (Bacak, 2008). Torrance'a (2003) göre yaratıcılık; karşılaşılan zorlukları, sorunları, bilgi eksikliklerini algılamak ve bu eksikliklerle ilgili tahminlerde bulunmak, hipotez oluşturmak, bulunulan tahminleri, hipotezleri test etmek, gözden geçirmek ve sonuçları ilan etmektir. Yaratıcılık doğuştan gelen bir beceri değildir, aksine eğitim yoluyla yaratıcı bireyler yetiştirilebilir (Sternberg ve Lubart, 2016). Yaratıcı bireyler yetiştirebilmek için öncelikle bu bireylerin sahip olması gereken özelliklerin bilinmesi gerekir ve uygun öğrenme ortamları oluşturularak uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmalıdır (Korkmaz, 2018). Bu bağlamda bireyleri hayata hazırlayan eğitim kurumları ve öğretmenler, bireylerin yaratıcılığının dikkate alınması ve geliştirilmesi açısından önemlidir (Şahin, 2003). Öğrencilerin yaratıcılığının ortaya çıkmasında ve ilerlemesinde en önemli unsur öğretmenin öğrencilerine karşı gösterdiği tutum ve davranışlarıdır (Dikici, 2013). Bir öğrencinin yaratıcı olabilmesi ancak yaratıcı bir öğretmenle mümkün kılınabilir (Trnova, 2014).

Mesleğini gerçekten seven ve bunu öğrencilerine hissettiren, derste anlattığı konularla öğrencilerinde heyecan ve merak uyandırabilen, sorduğu sorularla öğrencilerin hayal gücünü harekete geçirebilen, nazik ve sevecen tavırla öğrencilerine yaklaşabilen ve onları motive edici övgüler sunabilen öğretmenler yaratıcı bireyi destekleyen öğretmenler olarak adlandırılabilir (Öztürk, 2004). Dolayısıyla sınıf içerisindeki eğitim etkinlikleriyle ve kullanılan materyallerle öğretmenlerin, öğrencilerin yaratıcılığını desteklemesi önemli görülmektedir. Ayrıca sınıf ortamında özgür bırakılan öğrenci, eğitim etkinliklerinde kendini daha rahat ifade etme imkânı bulabilir. Bu durum öğrenci özerkliği kavramı ile açıklanabilir.

Holec, öğrenci özerkliğini bireyin kendi öğrenme sorumluluğunu alması olarak tanımlamış ve bu tanım alanyazında kabul görmüştür (Benson, 2006). Little (1995) da aynı şekilde öğrenci özerkliğinin temelini öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını almalarına bağlamış ve bu durumun öğrenciler üzerinde sosyo-duygusal, bilişsel etkilere katkı sağladığını ifade etmiştir. Özerk bireyler eylemlerini gerçekleştirirken seçimler yapabilen ve bağımsız olabilen bireylerdir (Littlewood, 1996). Özerklik desteği sağlayan öğretmenler, öğrencilerin kendi yöntemleriyle problemleri çözebilmeleri için gerekli olan bilgileri vererek onları cesaretlendirmelidir (Black ve Deci, 2000). Öğrencilerin ilgilerini, amaçlarını kendilerinin belirlemesine yardımcı olarak öğrenme sorumluluklarını almalarına ve görevlerini üstlenmelerine imkân vermelidirler (Assor, Kaplan ve Roth, 2002). Öğrenciler sadece bilgi alıcısı olarak görülmemelidir. Aksine öğrencilerin keşif rolünü üstlenmeleri önemlidir, ancak başarılı olmaları için destek ve rehberliğe ihtiyaç vardır. Bunun için öğretmenlerin, özerkliği ve eğitim-öğretim etkinliklerinde öğrenci merkezli olmayı teşvik etmenin yollarının ve araçlarının farkında olarak pedagojik bakımdan hazırlanması gerekir. Öğretmenler öğrencilerin ilgisini çekerek yaratıcı yaklaşımların geliştirilmesine olanak sağlar (Simplicio, 2000). Öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya çıkaran eğitim-öğretim etkinlikleri arasında yazma etkinlikleri dikkat çekmektedir.

Bireyin kendi iç dünyasında kurgulanan ve karmaşık bir yapıya sahip olan yazma becerisinde, öğrencinin bu süreçte kendi öğrenme sorumluluğunu alması, yönetim ve kontrol mekanizmasını kullanabilmesi, amaç, içerik ve yöntem gibi teknik konuları belirleyebilmesi, yani bu süreçte baştan sona kadar etkin rol alması önemlidir (Süğümlü, 2016). Yazma becerisinin insanda bir ihtiyaç haline gelmesini sağlayan en önemli etken yaratıcılıktır. Bireyin doğuştan getirdiği yaratıcılık yeteneğini ortaya çıkarmanın bir yolu da yazma becerisidir (Yaz, 2015). Yaratıcılık yazmanın zihinde yapılandırılmış ve ifade edilmeye hazır soyut boyutudur. Dil ise zihinde oluşan düşüncenin aktarılmasını sağlayan somut boyutu oluşturur. Bu iki boyut birbirini destekleyen, geliştiren ve tamamlayan niteliktedir. Yazma ürününün niteliği yaratıcılığa bağlıdır (Temizkan, 2010).

Yazma sürecinde, kendini motive eden ve özerk hisseden öğrenci zihnindeki yaratıcılığı keşfedecek ve bunu yazıya dökme fırsatı bulabilecektir (Runco, 2003). Öğretmenlerin eğitim ortamlarında öğrencilerin yaratıcılığını desteklemesi, onları motive etmesi ile öğrencilerin yazma çalışmaları yaparken kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenmesine ve yaratıcılıklarını ortaya çıkarmasına imkân vermektedir. Yaratıcılık ile yazma eylemi arasında oldukça sıkı bir bağ olduğu ifade edilebilir. Yazma özerkliği öğrencilerin yazma eylemini gerçekleştirirken bu süreçteki tüm sorumluluğu üstlenmeleri olarak ifade edilebilir. O hâlde öğrencinin yazma sürecinde metnin konusunu, yöntemini belirlerken özgür olması, bir başka deyişle kalıplaşmış kurallar içerisinde değil de kendi bilişsel süzgeçlerinden geçirecek bu eylemi gerçekleştirmesi yaratıcılığın bir göstergesi kabul edilebilir. Yazma sürecinde özerk olan öğrenci kendi özgün metinlerini ortaya çıkarmada daha başarılı olabilir. Özerklik yaratıcılığın kullanılmasına alan açarken yaratıcılık da yazma özerkliğini besleyen bir unsur olarak düşünülebilir. Bu nedenle öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme durumları ile öğrencilerin yazma özerklikleri arasındaki ilişki önem kazanmaktadır.

Yaratıcılığın desteklenmesi ile ilgili olarak ulaşılabilen alanyazın incelendiğinde; Arslan ve Arslan Cansever (2009) eğitimde yaratıcılığın kullanımına ilişkin öğretmen tutumlarını incelemişlerdir. Çayırdağ (2017) yaratıcı öz-yeterlilik ve öğretmen etkinliği ile öğretmenlerin yaratıcılığı teşvik edici davranışları arasındaki bağlantıyı ortaya koymaya çalışmıştır. Batdal Karaduman ve Çiftçi (2018) ise sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme durumlarını farklı değişkenler açısından incelemişlerdir. Kaya (2018) Bilim Sanat Merkezi öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeylerini incelerken, Yıldız ve Baltacı (2018) devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan ortaokul matematik öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme durumlarını belirlemeye çalışmışlardır. Fleith (2000), öğretmenlerin ve öğrencilerin sınıf ortamında yaratıcılığın gelişimini uyarıcı veya engelleyen özellikler hakkındaki algılarını incelemiştir. Dababneh, Ihmeideh ve Al-Omari (2010) sınıfların yaratıcı ortamının gelişimini teşvik eden veya engelleyen öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını belirlemeye çalışmışlardır. Olawale, Adeniyi ve Olubela (2010) ise iki ayrı üniversitede görev yapmakta olan öğretim elemanlarının yaratıcılığı destekleme durumlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Wang ve Shan (2019) öğretmenlerin, yaratıcılığı teşvik eden davranışları ile bireysel yaratıcılıkları arasındaki ilişkilerini incelemişlerdir.

Yazma özerkliği ile ilgili ulaşılabilen alanyazın incelendiğinde; Aliweh (2011), eğitim fakültesinde öğrenim gören 30 öğrenci ile yapılan deneysel çalışmada, öğrencilerin yazma becerileri ve öğrenci özerkliklerini incelemiştir. Dion (2011) ise Kanadalı öğrencilerin L2 yazma stratejilerini kullanarak ikinci dilde yazma özerkliklerinin gelişimi araştırmıştır. Foroutan, Noordin ve Gani (2013) Malezyalı öğrencilerin weblogu kullanmalarının yazma özerkliği üzerindeki etkisini belirlemiştir. Süğümlü (2016) ise yazma becerisinde öğrenci özerkliğinin yazmaya yönelik tutum ve motivasyonla ilişkisini belirlemek ve yazma becerisine öğrenci özerkliği ile yeni bir bakış açısı kazandırmayı amaçlamıştır. Tekşan ve Süğümlü (2018), ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliklerini belirlemek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmeyi amaçlamışlardır. Yine Tekşan ve Süğümlü (2019), ortaokul öğrencilerinin yazma özerklik düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir.

Yaratıcılığı destekleyen öğretmenlerle ilgili sınırlı sayıda rastlanan çalışmalar incelendiğinde, örneklemin sınıf öğretmenleri, öğretim elemanları, öğretmen adayları tarafından oluşturulduğu gözlenmektedir. Bu araştırmada ise örneklem olarak ortaokul öğretmenleri belirlenmiş ve bu bağlamda alanyazında çok fazla örneğe ulaşılamamıştır. Bunun yanı sıra, ortaokul öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme durumları ile ortaokul öğrencilerinin yazma özerklikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bu iki konuyu bütünleştiren bir çalışmaya alanyazında rastlanmamıştır. Bu araştırmadan elde edilen verilerin, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme durumlarının, ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin yazma özerkliklerini nasıl etkilediğini belirlemesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin yazma özerkliklerinin gelişiminin belirlenmesi ve öğretmenlerin öğrencilerinin yaratıcılıklarını destekleyerek aynı zamanda özerkliklerini de artırmaları yönünde bir farkındalık oluşturması açısından önemli kabul edilebilir. Bu anlamda araştırma ortaokul öğretmenlerinin, yaratıcılığı destekleme sürecinde hangi durumlarda öğrencileri teşvik ettikleri hangi durumlarda yetersiz kaldıklarının belirlenmesi açısından, öğretmenlere bir yol haritası göstermesi bakımından öneriler sunabilir. Ayrıca öğretmenlerin bu süreçte öğrencilerin yaratıcılığına katkı

sağlayacak hangi yöntem ve teknikleri kullanmaları gerektiği, yaratıcılık eğitiminde nelere dikkat edilmesi gerektiği ve kendi sorumlulukları hakkında bilgiler vererek bu konuda daha bilinçli eğitim-öğretim ortamları oluşturulması bakımından önem arz etmektedir. Bu bağlamda çalışmanın problem cümlesi “Ortaokul öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme durumları ile öğrencilerin yazma özerklikleri çeşitli değişkenlere ve aralarındaki ilişkiye göre nasıldır?” şeklinde ifade edilebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, ortaokul öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme durumları ile ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliklerini çeşitli değişkenlere ve aralarındaki ilişkiye göre incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme durumları;
 - a) Cinsiyetlerine göre,
 - b) Kıdemlerine göre,
 - c) Proje ödevi verme sıklığına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Öğrencilerin yazma özerklikleri;
 - a) Cinsiyetlerine göre,
 - b) Sınıf düzeyine göre,
 - c) Okuma sıklığına göre,
 - d) Anne eğitim düzeyine göre,
 - e) Baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme durumları ile öğrencilerinin yazma özerkliği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada betimsel tarama modellerinden ilişki tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırmalardandır (Williams, 2007). İlişkisel tarama modelleri ise iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirleyen araştırma desenleridir (Karasar, 2009). Çalışmada kullanılan bağımlı değişkenler ortaokul öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme eğilimleri ile ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliği eğilimleridir. Bağımsız değişkenler ise, öğretmenler için cinsiyet, kıdem ve proje ödevi verme sıklığı; öğrenciler içinse cinsiyet, sınıf düzeyi, okuma sıklığı, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi olarak belirlenmiştir. Belirlenen değişkenler, öğretmenler açısından yaratıcılığı desteklemelerine, öğrenciler açısından ise yazma özerkliği eğilimlerine doğrudan ya da dolaylı olarak etki ettiği düşünüldüğü için çalışmada kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş Onikişubat ilçesinde bulunan ortaokullarda görev yapan öğretmenler ve bu okullarda öğrenim gören ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise çalışma evreninden kolay ulaşılabilir örneklem yoluyla seçilen 50’si öğretmen, 281’i öğrenci toplam 331 kişi oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir veya elverişli örnekleme; tamamen mevcut olan, ulaşması hızlı ve kolay olan ögelere dayanır (Baltacı, 2018). Bu yöntem düşük maliyete sahip ancak zengin bilgiye ulaşmada yardımcı ve genellemeler yapmada kullanılabilir bir yöntem olması bakımından (Yıldırım ve Şimşek, 2013) tercih edilmiştir.

Tablo 1’de araştırmaya katılan öğretmenlerin, Tablo 2’de araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin verilerin dağılımı verilmiştir.

Tablo 1

Ortaokul Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Elde Edilen Verilerin Dağılımı

Değişken	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	25	50
	Erkek	25	50
Kıdem	5-16	25	50
	17 ve üzeri	25	50
Proje Ödevi	Dönemde bir	42	84
	Dönemde birkaç	5	10
	Hiç	3	6

Tablo 1’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin cinsiyet ve kıdem değişkenlerinin eşit oranda olduğu, dönemde bir proje verenlerin oranının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2

Ortaokul Öğrencilerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Elde Edilen Verilerin Dağılımı

Değişken	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kız	127	45.2
	Erkek	154	54.8
Sınıf	5. sınıf	81	28.8
	6. sınıf	60	21.4
	7. sınıf	65	23.1
	8. sınıf	75	26.7
Okuma sıklığı	Her gün	174	61.9
	Haftada birkaç saat	92	32.7
	Ayda birkaç saat	7	2.5
	Yılda birkaç saat	4	1.4
	Hiç	4	1.4
Anne eğitim düzeyi	Okumaz-yazmaz	2	0.7
	Sadece okuryazar	5	1.8
	İlkokul	70	24.9
	Ortaokul	54	19.2
	Lise	90	32.0
Üniversite	60	21.4	
Baba eğitim düzeyi	Okumaz-yazmaz	1	0.4
	Sadece okuryazar	3	1.1
	İlkokul	35	12.5
	Ortaokul	41	14.6
	Lise	90	32.0
Üniversite	111	39.5	

Tablo 2 incelendiğinde, örnekleme oluşturan öğrencilerin cinsiyet değişkeni açısından erkeklerin sayısının daha fazla olduğu, 5. sınıf düzeyinde olanların oranlarının daha yüksek olduğu, okuma sıklığı değişkeninde her gün okuyanların sayısının daha fazla olduğu, anne eğitim düzeyinde liseden mezun olanların oranının daha yüksek olduğu, baba eğitim düzeyinde ise üniversiteden mezun olanların oranının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen İndeksi Ölçeği” ve “Yazma Özerkliği Ölçeği” kullanılmıştır.

Ortaokul öğretmenlerinin cinsiyet, kıdem, proje ödevi verme sıklığı; ortaokul öğrencilerinin ise cinsiyet, sınıf düzeyi, okuma sıklığı, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi gibi bazı

demografik özellikleri ile ilgili bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen öğrenciler ve öğretmenler için iki farklı “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Soh (2000) tarafından geliştirilen ve Dikici (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan “Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen İndeksi Ölçeği (YDÖİÖ)” öğretmenlerin yaratıcılığı destekleyici sınıf içi davranışlarını ele alan 33 madde ve 9 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar bağımsızlık, bütünleştirme, güdüleme, yargılama, esneklik, değerlendirme, sorgulama, fırsat verme ve hayal kırıklığıdır. Ölçeğin derecelendirilmesi 5 (her zaman), 4 (sık sık), 3 (bazen), 2 (nadiren) ve 1 (hiçbir zaman) şeklinde düzenlenmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek toplam puan 165 en düşük toplam puan ise 33 olarak belirlenmiştir. Ölçekte elde edilen toplam puan arttıkça öğretmenlerin de yaratıcılığı destekleme düzeyleri aynı oranda artmaktadır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Dikici’nin (2013) yaptığı güvenilirlik analizine göre, ölçekteki 33 maddenin tamamına ilişkin Cronbach Alpha katsayısı .94 iken, bağımsızlık, bütünleştirme, güdüleme, yargılama, esneklik, değerlendirme, sorgulama, fırsat verme ve hayal kırıklığı alt boyutlarına ait katsayılar sırasıyla .64, .67, .77, .62, .69, .57, .71, .64, .75 şeklindedir. Bu çalışmanın verileri ile yeniden hesaplanan Cronbach Alpha değeri ölçeğin tümü için .89 olarak hesaplanmıştır. Bağımsızlık, bütünleştirme, güdüleme, yargılama, esneklik, değerlendirme, sorgulama, fırsat verme ve hayal kırıklığı alt boyutlarına ait Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları sırasıyla .43, .54, .61, .57, .60, .63, .58, .72, .74 şeklindedir.

Ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliklerinin belirlenmesi amacıyla “Yazma Özerkliği Ölçeği (YÖÖ)” uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan, Tekşan ve Süğümlü (2019) tarafından geliştirilen “YÖÖ”, 22 maddeden oluşan ve üç alt boyutu olan bir ölçektir. Ölçeğin alt boyutları, motivasyon ve tutum, paylaşım ve değerlendirme, planlama ve süreçtir. Ölçekten elde edilen toplam puan arttıkça yazma özerklik düzeyi artmaktadır. Ölçek 3’lü likert tipinde olup 3 (evet), 2 (kısmen), 1 (hayır) seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçekte ters madde yer almamaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 22, en yüksek puan 66’dır. Tekşan ve Süğümlü (2019) tarafından ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alpha katsayısı .82 olarak, motivasyon ve tutum alt boyutu .83, paylaşım ve değerlendirme alt boyutu .84, planlama ve süreç alt boyutu ise .80 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada elde edilen verilerle yeniden hesaplanan ölçeğin tamamına ilişkin güvenilirlik katsayısının .89 olduğu belirlenmiştir. Motivasyon ve tutum, paylaşım ve değerlendirme, planlama ve süreç alt boyutlarının güvenilirlik katsayıları ise sırasıyla .82, .78, .81 şeklindedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri 2019-2020 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş Onikişubat ilçesinde bulunan bir ortaokulda görev yapan öğretmenlerden ve bu öğretmenlerin öğrencilerden toplanmıştır. Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alındıktan sonra veri toplama araçları araştırmacı tarafından öğretmenlere ve öğrencilere buldukları okulda dağıtılmış, gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra doldurulması sağlanmıştır. Her bir form kontrol edilerek araştırmacı tarafından toplanmıştır. Veriler araştırmacı tarafından kontrol edilerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bilgisayar ortamına aktarılan verilerin istatistiksel çözümlenmeleri gerçekleştirilmiştir. İstatistiksel işlemlerin uygulanması sürecinde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Grupların varyans homojenliğini sağlayıp sağlamadığını test etmek amacıyla Levene testi yapılmıştır. Levene testi sonuçlarında anlamlı farkın çıkmasının yanı sıra, bir gruba düşen kişi sayısı 20’den az olması durumlarında da parametrik olmayan testler kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2009). Kruskal Wallis-H testi ve bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Anlamlı farklılaşmanın tespiti durumunda Tukey anlamlılık çözümlemesi ve Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Etki büyüklüğü hesaplamalarında parametrik testler için eta-kare (η^2) istatistiği kullanılmıştır. Eta-kare .00 ile 1.00 arasında değer almaktadır. Sırasıyla, .01 düşük, .06 orta, .14 yüksek değer olarak yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2009). Parametrik olmayan testlerde ise Cohen d değeri hesaplanmıştır. Cohen kriterlerine göre .1 düşük, .3 orta ve .5 yüksek değer olarak kabul edilir (Pallant, 2017). Ayrıca, öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme durumları ile öğrencilerin yazma özerklikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinde, verilerin çarpıklık katsayılarının +1 ile -1 arasında değer aldığı (YDÖİÖ için .10, YÖÖ için -.76), bu nedenle normal dağılım gösterdiği belirlendiğinden Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır. Korelasyon

analizinde 0 ila .30 arasındaki korelasyon değeri düşük, .31 ila .70 arasında orta ve .71 ila 1 arasında yüksek korelasyon olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2009). Betimsel istatistiklerin değerlendirilmesinde, her bir bağımsız değişken kategorisinde YDÖİÖ'nün tamamına ve alt boyutlarına ait puanların ortalamasının 2.5 değerinde olması ortalama bir değer olarak kabul edilirken, YÖÖ'de ise 1.5 değerinde olması ortalama değer olarak kabul edilmiştir.

Araştırma Etiği

Veri toplama sürecinde katılımcılara dürüst davranılmış ve katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuştur. Veriler manipüle edilmeden analiz edilip tarafsızlık ilkesine hassasiyet gösterilmiştir. Ayrıca Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu (05/11/2019 tarihli ve 45386 sayılı) tarafından "Öğretmenlerin Yaratıcılığı Destekleme Durumları ile Öğrencilerin Yazma Özerkliklerinin İncelenmesi" adlı çalışmada kullanılacak olan araçlar incelenmiş olup söz konusu araçların ilgili kişilere uygulanmasında Sosyal ve Beşeri Etik Kuralları ve İlkeleri çerçevesinde herhangi bir sakınca olmadığına karar verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme durumlarına ve araştırmaya katılan öğrencilerin yazma özerkliklerine yönelik bulgulara araştırmanın alt amaçları doğrultusunda yer verilmiştir.

Ortaokul Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Durumlarına İlişkin Bulgular

Ortaokul öğretmenlerinin, yaratıcılığı destekleyen öğretmen indeksi ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Ortaokul Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Durumlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek/Alt Boyutlar	n	\bar{X}	ss
YDÖİÖ	50	3.96	0.31
Bağımsızlık	50	4.34	0.55
Bütünleştirme	50	4.30	0.44
Güdüleme	50	4.56	0.43
Yargılama	50	3.86	0.54
Esneklik	50	4.21	0.48
Değerlendirme	50	3.86	0.65
Sorgulama	50	4.29	0.51
Fırsat verme	50	4.28	0.48
Hayal kırıklığı	50	4.28	0.47

Tablo 3 incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleyen öğretmen indeksi ölçeğinden aldıkları toplam puanların aritmetik ortalaması 3.96'dır. Ölçek alt boyutlarından alınan toplam puanların aritmetik ortalamasının ise 3.86 ila 4.56 arasında değiştiği görülmektedir. Bu bulgulara göre ortaokul öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme durumları bakımından ölçeğin tamamında ve tüm alt boyutlarında ortalamanın üzerinde değer aldığı ifade edilebilir. Alt boyutlardan elde edilen puanlar incelendiğinde öğretmenlerin en düşük puanları yargılama ve değerlendirme boyutunda aldıkları görülmektedir.

Ortaokul öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme durumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemeden önce yapılan Levene testi sonucunda, öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme durumlarına ait puan dağılımı varyanslarının homojen olduğunun ($F=.006$, $p>.05$) belirlenmesinden dolayı yapılan bağımsız gruplar t-testinin sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Ortaokul Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Durumlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	d	t	p
YDÖİÖ	Erkek	25	3.93	0.1	8	-.830	0.41
	Kadın	25	4.00	0.32			

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların yaratıcılığı destekleyen öğretmen indeksi ölçeğinden aldıkları toplam puanların aritmetik ortalaması sırasıyla erkek öğretmenler için 3.93 ve kadın öğretmenler için 4.00 olarak belirlenmiştir. Ortaokul öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme durumlarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılık göstermediği belirlenmiştir, $t(48)=-.830$, $p>.05$.

Ortaokul öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme durumlarının kıdem değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeden önce yapılan Levene testi sonucunda, öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme durumlarına ait puan dağılımı varyanslarının homojen olduğunun ($F=.468$, $p>.05$) belirlenmesinden dolayı yapılan bağımsız gruplar t-testinin sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Ortaokul Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Durumlarının Kıdeme Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Ölçek	Kıdem(yıl)	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
YDÖİÖ	5-16	25	3.90	0.30	48	-1.327	0.19
	17 ve üzeri	25	4.02	0.32			

Tablo 5'e göre katılımcıların yaratıcılığı destekleyen öğretmen indeksi ölçeğinden aldıkları toplam puanların aritmetik ortalaması sırasıyla kıdemi 5-16 yıl arası olan öğretmen için 3.90 ve kıdemi 17 yıl ve üzeri olan öğretmenler için 4.02 olarak bulunmuştur. Ortaokul öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme durumlarının kıdeme göre anlamlı şekilde farklılık göstermediği tespit edilmiştir, $t(48)=-1.327$, $p>.05$.

Ortaokul öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme durumlarının proje ödevi verme sıklığı değişkenine göre anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Ortaokul Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Durumlarının Proje Ödevi Verme Sıklığına Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Ölçek	Proje Ödevi Verme Sıklığı	n	S.O	Sd	X^2	p
YDÖİÖ	Hiç	3	33.83	2	1.15	0.56
	Dönemde bir	5	25.21			
	Dönemde birkaç	42	22.90			
	Toplam	50				

Tablo 6 incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme durumlarının ($X^2=1.15$, $p>.05$) proje ödevi verme sıklığına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Özerkliklerine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliklerini belirlemek amacıyla yazma özerkliği ölçeğinden alınan puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Özerkliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek/Alt Boyutlar	n	\bar{X}	ss
YÖÖ	281	2.23	0.41
Motivasyon ve Tutum	281	2.30	0.48
Paylaşım ve değerlendirme	281	2.06	0.50
Planlama ve süreç	281	2.36	0.53

Tablo 7 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliği ölçeğinden aldıkları toplam puanların ortalaması 2.23 olarak hesaplanmıştır. Ölçek alt boyutlarından alınan toplam puanların aritmetik ortalamasının ise 2.06 ila 2.36 arasında değiştiği görülmektedir. Bu bulgulara göre ortaokul öğrencilerinin yazma özerklikleri bakımından ölçeğin tamamında ve tüm alt boyutlarında aldıkları puanların ortalamasının üzerinde olduğu ifade edilebilir. Alt boyutlardan elde edilen puanlar incelendiğinde, öğrencilerin en düşük puanı “paylaşım ve değerlendirme” boyutunda aldıkları görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliklerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeden önce yapılan Levene testi sonucunda, öğrencilerin yazma özerkliklerine ait puan dağılımı varyanslarının homojen olduğunun ($F=3.668$, $p>.05$) belirlenmesinden dolayı yapılan bağımsız gruplar t-testinin sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Özerkliklerinin Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	sd	t	p	η^2
YÖÖ	Erkek	154	2.17	0.44	279	-2.940	0.00*	0.03
	Kız	127	2.31	0.35				

* $p<.05$

Tablo 8 incelendiğinde, yazma özerkliği ölçeğinde alınan toplam puanların cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir, $t(279)=-2.940$, $p<.05$. Etki büyüklüğü dikkate alındığında yazma özerkliği ölçeğinde gözlenen varyansın %1 ila %3 oranında cinsiyete bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, cinsiyetin yazma özerkliğini düşük düzeyde etkilediği ifade edilebilir.

Ortaokul öğrencilerinin yazma özerklikleri arasında sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Özerkliklerinin Sınıf Düzeyine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Ölçek	Sınıf	n	S.O	Sd	X^2	p
YÖÖ	5	81	158.79	3	25.13	0.00*
	6	60	160.57			
	7	65	146.02			
	8	75	101.77			

* $p<.05$

Tablo 9’da görüldüğü gibi, ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliklerinin sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir, $X^2=25.13$, $p<.05$. Anlamlı farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda, ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliklerinin 5. ve 8. sınıflar arasında 5. sınıflar lehine ($U=1824.000$, $p<.05$), 6. ve 8. sınıflar arasında 6. sınıflar lehine ($U=1344.500$, $p<.05$), 7. ve 8. sınıflar arasında 7. sınıflar lehine ($U=1614.500$, $p<.05$) anlamlı farklılaştığı belirlenmiştir. Etki büyüklükleri dikkate alındığında yazma özerkliği ölçeğinde gözlenen varyansın %29 ila %34 oranında öğrenim görülen sınıf düzeyine bağlı

olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, öğrenim görülen sınıf düzeyinin yazma özerkliği ölçeğinin toplam puanını orta düzeyde etkilediği düşünülebilir.

Ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliklerinin okuma sıklıklarına göre anlamlı farklılaşım farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Özerkliklerinin Okuma Sıklıklarına Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Ölçek	Okuma Sıklığı	n	S.O	Sd	X ²	p
YÖÖ	Her gün	174	160.43	4	32.19	0.00*
	Haftada birkaç saat	92	116.93			
	Ayda birkaç saat	7	61.57			
	Yılda birkaç saat	4	83.13			
	Hiç	4	46.50			
	Toplam		281			

*p<.05

Tablo 10'da ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliklerinin, okuma sıklığına göre anlamlı farklılaşım olduğu tespit edilmiştir, $X^2=32.19$, $p<.05$. Anlamlı farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Mann Whitney-U testine ilişkin sonuçlar incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliklerinin, ölçeğin genelinde her gün okuyanlarla haftada birkaç saat okuyanlar arasında her gün okuyanlar lehine ($U=5488.000$, $p<.05$), her gün okuyanlarla ayda birkaç saat okuyanlar arasında her gün okuyanlar lehine ($U=197.500$, $p<.05$), her gün okuyanlarla hiç okumayanlar arasında her gün okuyanlar lehine ($U=86.000$, $p<.05$) haftada birkaç saat okuyanlarla ayda birkaç saat okuyanlar arasında haftada birkaç saat okuyanlar lehine ($U=175.500$, $p<.05$), haftada birkaç saat okuyanlarla hiç okumayanlar arasında haftada birkaç saat okuyanlar lehine ($U=75.500$, $p<.05$) anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bunlar dışındaki ikili karşılaştırmalarda ise anlamlı fark bulunmamaktadır ($p>.05$). Etki büyüklükleri dikkate alındığında, yazma özerkliği ölçeğinin tamamında gözlenen varyansın %19 ila %25 oranında okuma sıklığına bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla okuma sıklığının yazma özerkliğini düşük düzeyde etkilediği ifade edilebilir.

Ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliklerinin anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılaşım farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Özerkliklerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Ölçek	Anne Eğitim Düzeyi	n	S.O	Sd	X ²	p
YÖÖ	Okumaz-Yazmaz	2	176.50	5	4.18	0.52
	Sadece okuyazar	5	89.30			
	İlkokul	70	146.14			
	Ortaokul	54	144.81			
	Lise	90	144.88			
	Üniversite	60	129.47			
	Toplam		281			

Tablo 11'de görüldüğü gibi, öğrencilerin yazma özerklikleri anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir, $X^2=4.18$, $p>.05$.

Ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliklerinin baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılaşım farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Özerkliklerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Ölçek	Baba Eğitim Düzeyi	n	S.O	Sd	X ²	p
YÖÖ	Okumaz-yazmaz	1	239.50	5	10.48	0.06
	Sadece okuryazar	3	8.83			
	İlkokul	35	148.84			
	Ortaokul	41	151.00			
	Lise	90	139.58			
	Üniversite	111	138.67			

Tablo 12’de görüldüğü gibi, ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliklerinin baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşım olmadığı tespit edilmiştir, $X^2=10.48$, $p>.05$.

Ortaokul Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Durumları İle Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Özerklikleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme durumları ile ortaokul öğrencilerinin yazma özerklikleri arasındaki ilişkiye yönelik Pearson Korelasyon analizi sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13

Ortaokul Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Durumları ile Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Özerklikleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar

Ölçek	Ölçek	
YDÖİÖ	YÖÖ	
	Pearson R	.270
	p	.000*
	N	281

* $p<.05$

Tablo 13 incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme durumları ile öğrencilerin yazma özerklikleri arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (Pearson R=.270, $p<.05$).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada ortaokul öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme durumları ile öğrencilerinin yazma özerklikleri incelenmiştir. Öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme durumları çeşitli değişkenler bağlamında incelenmiştir. Çalışmada ortaokul öğretmenlerinin, yaratıcılığı destekleme durumlarının ortalama değerden yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin, öğrenci merkezli yaklaşımla eğitim-öğretim yaptıkları, yapılandırmacı yaklaşımı benimseyerek 21. yüzyıl yeterliliklerini öğrencilerine kazandırma amacıyla çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir. Araştırmanın sonucuyla benzer nitelikte, İnel Ekici (2016) ve İlhan (2016), ortaokul öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme durumlarını ve algılarını incelediği çalışmada, öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin yüksek olduğunu tespit etmiştir. Aynı şekilde, Kılıç (2017), Anadolu, fen, sosyal bilimler ve güzel sanatlar lisesinde görev yapan fizik, kimya ve biyoloji öğretmenleri ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini destekleme düzeylerinin orta ve yüksek düzeyde olduğunu belirtmiştir. Yıldız ve Baltacı (2018) iki farklı kurumda çalışan matematik öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme durumları hakkında yaptıkları çalışmanın sonucunda, kolejde çalışan öğretmenlerin devlet okulunda çalışan öğretmenlere göre esneklik, değerlendirme, sorgulama, fırsat verme ve hayal kırıklığı boyutlarında daha yüksek düzeyde destekleyici olduğunu ifade etmiştir.

Benzer şekilde, Kaya (2018) üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenleriyle yaptığı çalışmada, öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin yüksek olduğunu saptamıştır. Batdal Karaduman ve Çiftçi'nin (2018) sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleyici davranışları hakkında yaptıkları çalışmada sınıf içi eğitim öğretim sürecinde öğretmenlerin yüksek düzeyde destekleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaokul öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme durumlarının cinsiyet değişkeninden etkilenmediği belirlenmiştir. Bunun nedeni, kadın ya da erkek fark etmeksizin tüm öğretmenlerin, ezberci ve geleneksel eğitimden vazgeçip öğrencinin aktif olduğu bir eğitim-öğretim sürecini benimsemiş olması olabilir. Alanyazında bu sonuçla benzerlik gösteren çalışmalar mevcuttur (Batdal Karaduman ve Çiftçi, 2018; İnel Ekici, 2016; Kaya, 2018; Kılıç, 2017; Yenilmez ve Yolcu, 2007). Aynı şekilde, Çağ Adıgüzel (2006), sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini destekleme durumlarının cinsiyetlerine göre anlamlı fark göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Fakat İlhan (2016), ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerle yaptığı çalışmada, kadın öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Çalışmada ortaokul öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme durumlarının, kıdem değişkeninden etkilenmediği belirlenmiştir. Kıdemi 5-16 yıl arasında olan öğretmenlerin 2005 sonrası güncellenen öğretim programları ile yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretmenlik eğitimi aldığı, bu nedenle yaratıcılığı destekleme düzeylerinin yüksek olduğu düşünülebilir. Ancak kıdemi 17 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin lisans eğitimlerinin geleneksel eğitim yaklaşımına yönelik olmasına rağmen yaratıcılık düzeylerinin yüksek olması, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle yeni öğretim yaklaşımları ve yaratıcılık gibi konularda eğitim almalarıyla ilgili olabilir. Alanyazında bu sonuç ile benzerlik gösteren farklı çalışmalar yer almaktadır (İlhan, 2016; Kaya, 2018; Özel ve Bayındır, 2015). Benzer biçimde Çağ Adıgüzel (2016) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini destekleyen davranışlarını incelemiş ve kıdeme göre anlamlı fark olmadığını tespit etmiştir. Fakat Yenilmez ve Yolcu (2007) öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerine etkisine yönelik araştırmalarında 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine daha çok katkılarının olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Çalışmada ortaokul öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme durumlarının proje ödevi verme sıklığından etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğretmenlerin öğrencilerinin yaratıcılığını desteklemek için farklı yöntem ve teknikleri kullanmalarıyla açıklanabilir. Benzer şekilde, Batdal Karaduman ve Çiftçi (2018) yaptığı çalışmada öğretmenlerin eğitim teknolojileri kullanım sıklıklarının yaratıcılığı destekleme düzeylerini anlamlı şekilde etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır. Oysa Işık (2013) yaptığı çalışmada, yaratıcılığı geliştirmek için öğretmenlerin öğrenme ortamlarındaki uyarıcıları düzenlemeleri, beyni hazırlamaları, yaratıcı yöntem ve teknikleri kullanmaları gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Ersoy ve Anagün (2009) 5. sınıf öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin fen ve teknoloji dersinde verdikleri proje ödevlerinin ne amaçla verildiğini araştırmışlar ve sonuç olarak, öğrencilerde sorumluluk bilincini kazandırmak ve yaratıcılığı geliştirmek gibi nedenlerle proje ödevi verildiğini belirtmişlerdir. Proje ve performans ödevlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelendiği bir çalışmada, öğretmenler proje ödevlerinin öğrencilerin yaratıcılığını geliştirdiği yönünde görüş bildirdikleri ifade edilmiştir (Bozkurt, Aslanargun, Akın ve Kılıç, 2014). Çek Cumhuriyeti'nde 25 ortaokul öğretmeni ile yapılan çalışmada, araştırma-incelemeye dayalı öğretim stratejisi kullanılarak yapılan fen öğretiminin öğretmenlerde ve öğrencilerde yaratıcılığı geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır (Trnova, 2014).

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin yazma özerklikleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışma kapsamında öğrencilerin yazma özerkliklerinin ortalamanın üzerinde olduğu belirlenmiştir. Bunun nedeni, öğrencilerin yazma özerkliklerini destekleyen ev, okul ve sınıf ortamında bulunmaları olabilir. Buna benzer bir çalışmada Tekşan ve Süğümlü (2019) ortaokul öğrencilerinin yazma özerklik düzeylerinin orta seviyede olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine Süğümlü (2016) ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada, öğrencilerinin yazma eğitimini öğrenci özerkliği temelinde gerçekleştirmiş ve sonuç olarak öğrencilerin yazma becerilerinin olumlu yönde geliştiğini tespit etmiştir. Foroutan, Noordın ve Gani (2013) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin yazma

özerkliklerinin blog uygulamalarıyla geliştirilebildiği sonucuna ulaşmışlardır. Özellikle dil eğitiminde kullanılan ve öğrencilerin kendi sorumluluklarını üstlenerek yaptıkları yazma çalışmalarlarıyla özerkliklerini geliştirdikleri ve daha iyi öğrendikleri ifade edilmiştir. Dion (2011) Kanada’da yaptığı çalışmada öğrencilerin L2 yazma stratejilerini kullanarak ikinci dilde yazma özerkliklerinin gelişimini incelemiş ve öğrencilerin daha yetkin, bağımsız, sorumlulukları üstlenen, özerk ve verimli birer yazar olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin yazı günlükleri tutarak yazma ile ilgili düşüncelerini denetlediği ve L2 yazma stratejileriyle özerklik bilinçlerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Daskalogiannaki’nin (2012) Yunanistan’daki ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada, yazmayı öğretmek ve değerlendirmek için blog kullanımının öğrencileri daha özerk, yetkin ve eleştirel birer yazar olmalarına katkı sağladığı ve yazmaya karşı motive ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin yazma özerklikleri cinsiyet değişkenine göre incelenmiş ve ölçeğin genelinde, kız öğrencilerin yazma özerkliklerinin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun nedeni, kız öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade etmeye ve paylaşmaya daha istekli olması olabilir. Ancak Tekşan ve Sügümlü (2019) yaptığı çalışmada öğrencilerin yazma özerkliğinin sadece “planlama ve süreç” alt boyutunda kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğunu tespit etmişlerdir. Sügümlü (2016) öğrencilerin yazmaya karşı motivasyon ve tutumlarını incelediği çalışmada, bu çalışmanın sonucundan farklı olarak, cinsiyetin öğrencilerin yazma yönelik tutumlarını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin yazma özerklikleri sınıf düzeyine göre analiz edildiğinde, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin 8. sınıf öğrencilerine kıyasla daha fazla yazma özerkliğine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, 8. sınıf öğrencilerinin liseye geçiş sınavına hazırlanmaları ve bu nedenle çoktan seçmeli soru çözümü ve akademik başarı ile ilgili olmalarından kaynaklanabilir. Çalışmanın sonucunu destekler şekilde Tekşan ve Sügümlü de (2019) 5. sınıf öğrencilerinin yazma özerkliklerinin 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden yüksek olduğunu tespit etmiştir. Ancak Baş ve Şahin (2013) öğrencilerin yazma eğilimlerini inceledikleri çalışmada sınıf düzeyinin öğrencilerin yazma eğilimlerini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin yazma özerklikleri okuma sıklığı değişkenine göre incelendiğinde, her gün okuyan öğrencilerin, haftada birkaç saat okuyan, ayda birkaç saat okuyan ve hiç okumayan öğrencilere kıyasla daha fazla yazma özerkliğine sahip olduğu belirlenmiştir. Bunun nedeni okuma ile yazma eylemi arasındaki döngüsel ilişki ile yorumlanabilir. Gümüş (2012) yaratıcı yazarlık derslerinde, yazma eyleminin ilk ve olmazsa olmaz basamağının okuma eylemi olduğunu, okumayla sürekli ve yoğun bir ilişki içerisinde olan kişinin yazmayı da er geç başaracağını belirtmiştir. Öğrencilerin yazma becerileri, okumayı alışkanlık hâline getirmeleri ve okuduklarından anlamlar çıkararak duygu ve düşüncelerini yazmaya çalışmaları ile gelişebilir (Baş ve Şahin, 2012). Çalışmanın sonucunu destekler biçimde Tok, Rachim ve Kuş (2014) ortaokul öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, okuma alışkanlığı kazanmış öğrencilerin yazma eğilimi gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliklerinin anne ve baba eğitim düzeyinden etkilenmediği belirlenmiştir. Bu sonuç, anne ve babaların çocuklarına karşı sergiledikleri destekleyici tutumla açıklanabilir. Çalışmanın sonucunu destekler biçimde, Sügümlü (2016) yaptığı çalışmada öğrencilerin özerkliklerinin, yazmaya karşı tutumlarının ve motivasyonlarının anne ve baba eğitim düzeyine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ortaöğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri üzerinde yaptığı çalışmada, Karakuş Aktan (2013) öğrencilerin yaratıcı yazmalarının anne ve baba eğitim düzeyine göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Tüfekçioğlu da (2010) ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin yazma başarılarını ve yazma eğilimlerini incelediği çalışmada, öğrencilerin kompozisyon yazma başarılarının ebeveynlerinin eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediğini ifade etmiş, ancak annesi lise ve yükseköğretim mezunu olanların yazma eğilimi algılarının annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerden daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Araştırmanın sonucundan farklı olarak, Baş ve Şahin (2013) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin yazma eğilimlerinin anne eğitim durumu lise ve yükseköğretim olanlar lehine anlamlı farklılık tespit etmişlerdir. Coşkun (2006) da öğrencilerin anne ve baba eğitim durumlarının yükseköğretim olmasının onların kompozisyon yazmalarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Başkan (2018) ortaokul yedinci sınıf

öğrencilerinin yazma becerileriyle ilgili yaptığı çalışmada, öğrencilerin yazma becerilerinin anne ve baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Annesi ve babası ortaokul mezunu öğrenciler ile lise veya üniversite mezunu olan öğrencilerin yazma becerisinin, annesi ve babası okuryazar olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar ışığında uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik olarak aşağıdaki öneriler ileri sürülebilir:

- Bu çalışmada, ortaokul öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak “yargılama” ve “değerlendirme” alt boyutlarındaki toplam puanları diğer alt boyutlara göre daha düşük değer aldığından; öğretmenlerin, öğrencilerinin çalışmalarını değerlendirmesi konusunda alternatif değerlendirme yaklaşımlarını daha sık kullanmaları faydalı olabilir.
- Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliklerinin ortalamasının üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak “paylaşım ve değerlendirme” alt boyutundaki toplam puan diğer alt boyutlara göre daha düşük değer aldığından, öğrenciler yazdıkları metinleri akranlarıyla ve öğretmenleriyle paylaşmaları yönünde teşvik edilebilir. Bunun için sınıf içi ya da okul içi etkinlikler düzenlenebilir.
- Ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliklerinin cinsiyet değişkeninden etkilendiği, kız öğrencilerin yazma özerkliklerinin erkek öğrencilerden yüksek olduğu belirlenmiştir. Erkek öğrencilerin yazma özerkliklerinin desteklenmesi için ilgilerini çekebilecek konularda yazma çalışmalarını yapmaları tavsiye edilebilir.
- Ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliklerinin 5, 6 ve 7. sınıf düzeyinde yüksek iken 8. sınıf düzeyinde düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Lise geçiş sınavının öğrencilerin yazma özerkliği olumsuz etkilediği düşünüldüğünden, sınav sistemi öğrencinin özerkliğini destekleyecek şekilde düzenlenebilir.
- Ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliklerinin okuma sıklığı değişkeninden etkilendiği, her gün okuyan öğrencilerin yazma özerkliklerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim durumları düzenlenirken öğrencilerin yazma özerkliklerinin okuma alışkanlığıyla ilişkisi dikkate alınarak okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik ders planları hazırlanabilir. Öğrencileri okumaya teşvik edici sınıf içi ve dışı etkinlikler düzenlenebilir.
- Bu çalışmada, ortaokul öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme durumları ile öğrencilerin yazma özerklikleri arasında aynı yönde pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlere, yaratıcılığı destekleyen öğretim yöntem ve tekniklerini derslerinde kullanmalarına paralel olarak öğrencilerin yaratıcılığının ve yazma özerkliklerinin de artabileceği yönünde farkındalık ve beceri eğitimleri verilebilir.
- Bu çalışma ortaokul öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme durumları ile ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliklerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Farklı çalışmalarda ilköğretim kademesinden başlayarak farklı örneklem gruplarının yaratıcılığı destekleme durumları ve yazma özerklikleri beraberce incelenebilir. Ayrıca, öğrencilerin yazma özerklikleri ile okuma alışkanlıklarının ilişkisi incelenebilir.
- Araştırmada nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. İleride yapılacak çalışmalarda, ortaokul öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme durumları ile ortaokul öğrencilerinin yazma özerklikleri nitel araştırma yöntemlerinden (gözlem, görüşme, doküman incelemesi) yararlanılarak incelenebilir.
- Ulaşılabilen alanyazında, yazma özerkliği ile ilgili kısıtlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu bakımdan, yazma özerkliğiyle ilgili alanyazını zenginleştirecek nitel ve nicel yöntemlere dayalı çalışmalar planlanabilir.

Açıklamalar: Bu çalışma, ikinci yazarın birinci yazar danışmanlığında tamamladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Araştırmacıların 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

- Aliweh, A. M. (2011). The effect of electronic portfolios on promoting Egyptian EFL college students' writing competence and autonomy. *Asian EFL Journal*, 13(2), 90-132.
- Aslan, N. ve Arslan Cansever, B. (2009). Eğitimde yaratıcılığın kullanımına ilişkin öğretmen tutumları. *Türk Bilim Araştırmaları Vakfı (TÜBAV) Bilim Dergisi*, 2(3), 333-340.
- Assor, A., Kaplan, H. and Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 261-278.
- Bacak, S. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde öykü tabanlı öğrenme yaklaşımı öğrenenlerin akademik başarı ve yaratıcılıklarına etkisi*. Yüksek lisans tezi. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Baş, G. ve Şahin, C. (2012). İlköğretim öğrencilerinin okuma tutumları, yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 7(3), 555-572.
- Baş, G. ve Şahin, C. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yazma eğilimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 3(1), 32-42.
- Başkan, A. (2018). *Kelime ve dilbilgisi düzeyinin yedinci sınıf öğrencilerinde yazma becerisi ile ilişkisi*. Doktora tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Batdal Karaduman, G. ve Çiftci, C. (2018). Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleyici davranışlarının incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(3), 242-262.
- Benson, P. (2006). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40, 21-40.
- Black, A. E. ve Deci, E. L. (2000). The effects of in structors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self determination theory perspective. *Science Education*, 84, 740-756.
- Bozkurt, S., Aslanargun, E., Akın, S. ve Kılıç, A. (2014). İlköğretimde uygulanan proje ve performans ödevlerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 157-173.
- Büyükoztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, İ. (2006). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerileri üzerine bir araştırma*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Çağ Adıgüzel, D. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerileri ile öğretmen davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Çayırdağ, N. (2017). Creativity fostering teaching: Impact of creative self-efficacy and teacher efficacy. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 17(6), 1959-1975.
- Dababneh, K., Ihmeideh, F. M. and Al-Omari, A. A. (2010). Promoting kindergarten children creativity in the classroom environment in Jordan. *Early Child Development and Care*, 108(9), 1165-1184.
- Daskalogiannaki, E. (2012). Developing and assessing EFL students' writing skills via class blog. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 3(1), 269-292.
- Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 84-114.
- Dikici, A. (2013). Yaratıcılığı destekleyen ilköğretim öğretmenleri indeksi ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 307-324.
- Dion, C. M. (2011). Tools to enhance second language writing autonomy: Can we do things better? In D. Gardner (Ed.), *Fostering autonomy in language learning* (pp. 64-74).
- Durukan, E. (2008). İlköğretim ikinci kademe (2005) Türkçe dersi öğretim programında genel amaçlar-hedef/kazanımlar ilişkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi-The Journal of International Social Research*, 1(4), 149-158.
- Ersoy, A. ve Anagün, Ş. S. (2009). Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersi ödev sürecine ilişkin görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitim Dergisi*, 3(1), 58-79.
- Fleith, S. D. (2000). Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment. *Roeper Review*, 22(3), 148-153.
- Foroutan, M., Noordin, N. and Gani, M. S. (2013). Weblog promotes ESL learners' writing autonomy. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(5), 994-1002.
- Gümüş, S. (2012). *Yazar olabilir miyim? Yaratıcı yazarlık dersleri*. İstanbul: Notos Kitap.
- Işık, D. A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı bireyler yetiştirmede görev ve sorumlulukları. *International Journal of Social Science*, 6(6), 585-601.
- İlhan, Z. (2016). *Öğretmenlerin kullandıkları disiplin stilleri ile yaratıcılığı destekleyen öğretmen davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- İnel Ekici, D. (2016). Öğretmenler öğrenme ortamında öğrencilerin yaratıcılığını destekleme düzeylerine ilişkin kendilerini nasıl değerlendiriyorlar. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 1287-1308.
- Karakuş Aktan, E. N. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri üzerine bir araştırma (Kütahya ili örneği). *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 701-732.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.

- Kaya, N. G. (2018). Üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(2), 157-175.
- Kılıç, A. F. (2017). Öğretmenlerin yaratıcı düşünceyi destekleme davranışlarının incelenmesi. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 7(1), 87-115.
- Korkmaz, G. E. (2018). Yaratıcı düşünme ve günlük ders planı örneği. H. G. Berkant (Ed.), *Düşünme Eğitimi* (219-235). Çanakkale: Paradigma Akademi Yayınları.
- Köksal, N. (2008). Eğitim programları ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(3/4), 179-191.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175-181.
- Littlewood, W. (1996). Autonomy in Communication and Learning in the Asian Context. *Proceedings of the International Conference Autonomy 2000: The Development Learning Independence in Language Learning* (124-140). Bangkok, Thailand KMITT. <http://arts.kmutt.ac.th/dral/img/Autonomy2000.pdf#page=133> adresinden 11.10.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Olawale, S. G., Adeniyi, E. O. and Olubela, O. I. (2010). Creativity fostering behaviour as an index of productivity and capacity building among lecturers in selected universities in Ogun and Oyo states. *Educational Research and Reviews*, 5, 257-262.
- Özel, A. ve Bayındır, N. (2015). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerde yaratıcılığı geliştirmeye yönelik öğretimsel davranışları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(5), 348-358.
- Öztürk, Ş. (2004). Eğitimde yaratıcı düşünme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 77-84.
- Pallant, J. (2017). *SPSS kullanma kılavuzu: SPSS ile adım adım veri analizi*. (çev. S. Balcı ve B. Ahi). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Runco, M. A. (2003). Education for creative potential. *Scandinavian Journal Educational Research*, 47(3), 317-324.
- Simplicio, J. S. C. (2000). Teaching classroom educators how to be more effective and creative teachers. *Education*, 120(4), 675-680.
- Soh, K. (2000). Indexing creativity fostering teacher behavior: A preliminary validation study. *Journal of Creative Behavior*, 34(2), 118-134.
- Sternberg, R. J. and Lubart, T. I. (2016). Yaratıcı zihinler geliştirmek. A. C. Ornstein, E.F. Pajak ve S. B. Ornstein (Ed.), *Eğitim Programlarında Güncel Sorunlar* (132-142). (Çev. N. T. Bümen, Ö. Uslu, E. Ç. Özkan). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Süğümlü, Ü. (2016). *Yazma becerisinde öğrenci özerkliğinin yazmaya yönelik tutum ve motivasyonla ilişkisi: Bir eylem araştırması*. Doktora tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Şahin, Ç. (2003). Değişen dünyada sınıf öğretmenlerinin değişen toplumsal ve yaratıcılık rolleri. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 1-9.

- Tekşan, K. ve Süğümlü, Ü. (2018). Yazma özerkliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2591-2607.
- Tekşan, K. ve Süğümlü, Ü. (2019). Ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliği düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dil Dergisi*, 170(1), 108-126.
- Temizkan, M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 621-643.
- Tok, M., Rachim, S. ve Kuş, A. (2014). Yazma alışkanlığı kazanmış öğrencilerin yazma nedenlerinin incelenmesi. *Gazi üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 267-292.
- Torrance, E. P. (2003). The millenium: A time for looking forward and looking back. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 15(1), 6-12.
- Trnova, E. (2014). IBSE and creativity development. *Science Education International*, 25(1), 8-18.
- Tüfekçioğlu, B. (2010). Yazma becerisinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dil Dergisi*, 149, 30-45.
- Wang, W. ve Shan, J. (2019). A Preliminary Investigation into Creativity Fostering Behaviors of Maker Teachers in Shanghai. In K. Graziano (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 1432-1437). Las Vegas, NV, United States: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). https://www.learntechlib.org/primary/p/207834/_adresinden 06.02.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Williams, C. (2007). Research methods. *Journal of Business & Economic Research*, 5(3), 65-72.
- Yaz, E. (2015). *Yazma becerisinin gereksinim haline dönüşmesini sağlayan etkenler ve bu gereksinimin Türk edebiyatından örneklerle değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yenilmez, K. ve Yolcu, B. (2007). Öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 95-105.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A. ve Baltacı, S. (2018). İki farklı kurumda çalışan ortaokul matematik öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme durumlarının incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1392-1418.

Extended Abstract

Introduction

One of the most important factors, which make writing skill a need for people, is creativity. A way for detection of the natural creativity of the individual is writing skill. Such a case has been observed for ages first on the wall paintings and then with the written works after the invention of writing (Yaz, 2015). Creativity is mainly the ability to use imagination and to see the details within a whole and the whole in the details. Appropriate environments must be provided at schools in order to reveal such ability of the students. Creativity may be revealed through different ways throughout life. This may happen sometimes via a painting or sculpture, sometimes with a literary text, and sometimes with a creative movie. At school environment, however, the most concrete reflection of the creativity skills of the students is the texts written by the students via their writing skills. For this reason, creativity and writing skills are very close to each other (Demir, 2013). The most important factors for revealing and improving the creativity skills of the students are the attitudes and behaviors of the teachers against the students (Dikici, 2013). A student's creativity is only possible with a creative teacher (Trnova, 2014). Writing autonomy may be described as assumption of the whole responsibility by a student during writing. Then, it may be supposed that a student's freedom to determine the subject and method of the text during the writing process, in other words his/her ability about writing by using cognitive process instead of stereotyped rules is an indicator of creativity.

Method

In this study, correlational survey model, which is one of the descriptive survey models, is used. The dependent variables used in this study are creativity fostering tendencies of the secondary school teachers and the writing autonomy tendencies of the secondary school students. Independent variables of teachers are gender, seniority, and frequency of assigning project paper. Students' independent variables are gender, class level, reading frequency, education level of their parents. The population of the study consists of the teachers working at the secondary schools and the secondary school students studying at the same schools in Onikişubat District of Kahramanmaraş Province during the 2019-2020 academic year. The sample of the study consists of 50 teachers and 281 students chosen through convenience sampling method among the above-mentioned population. "Personal Information Form", "Creativity Fostering Teachers Index Scale" and "Writing Autonomy Scale" have been used in the study. Creativity fostering teacher behavior index scale developed by Soh (2003) and adapted to Turkish by Dikici (2013) consists of 33 items and 9 sub-dimensions focusing on teachers' behaviors fostering creativity. "Writing Autonomy Index" has been used in order to determine the writing autonomies of the secondary school students. This index, which is developed by Tekşan and Süğümlü (2019) consists of 22 items and three sub-dimensions.

Conclusion, Discussions and Recommendations

Creativity fostering status of the teachers and writing autonomy of the students have been analyzed in this study according to some variables. It has been determined that the creativity fostering status of the secondary school teachers are over the average value. Similar to the result of the study, İnel Ekici (2016) and İlhan (2016) detected that the creativity fostering status and perceptions of the secondary school teachers are high. It has been showed that creativity fostering status is not affected by gender. There are studies supporting the result of this study in literature (Batdal Karaduman and Çiftçi, 2018; İnel Ekici, 2016; Kaya, 2018; Kılıç, 2017; Yenilmez and Yolcu, 2007). However, İlhan (2016) declared in his study focusing on the teachers working at primary and secondary schools that creativity fostering level of the female teachers are higher than that of the male teachers. It is found in this study that creativity fostering status of the secondary school teachers is not affected by the seniority variable. Literature contains various studies supporting the result of this study (İlhan, 2016; Kaya, 2018; Özel & Bayındır, 2015). It is concluded that creativity fostering status of the secondary school teachers is not affected by the frequency of assignment of project papers. A study realized by

Bozkurt, Aslanargun, Akın and Kılıç (2014) showed that the teachers believed in the effectiveness of projects on increasing the students' creativity.

It has been observed within the scope of the study that the writing autonomy of the students is higher than the average. Tekşan and Süğümlü (2019) concluded in a study that the writing autonomy of the secondary school teachers is at average level. Writing autonomy of the secondary school students contained within the scope of the study has been analyzed according to the gender variable and it has been observed that the writing autonomy level of the female students is higher than that of the male students. However, Tekşan and Süğümlü (2019) determined in their study that writing autonomy of the students show significant difference in favor of the female students only in the context of "planning and process" sub-dimension. It has been determined that the writing autonomy level of the 5th, 6th, and 7th grade students are higher than that of the 8th grade students. Tekşan and Süğümlü (2019) observed in their study that the writing autonomy level of the 5th grade students is higher than that of the 6th, 7th, and 8th grade students. It has been observed upon analysis of the reading frequency of the students that the students who read every day have higher writing autonomy level compared to the students who read a few hours a week, a few hours a month, and the students never reading. It has been detected that the writing autonomy level of the secondary school teachers contained within the scope of this study is not affected by the education level of the parents. Süğümlü (2016) concluded in a study conducted that the writing autonomy of the students as well as their attitudes and motivation towards writing does not differ according to the education level of the parents. Karakuş Aktan (2013) concluded in a study conducted on the creative writing skills of the secondary school students that creative writing status of the students does not differ according to the education level of the parents.

It has been concluded as a result of this study that there is positive correlation between the creativity fostering status of the secondary school teachers and the writing autonomy of their students. The teachers may be given awareness raising and skill improvement trainings in parallel with their usage of creativity fostering teaching methods and techniques during their lessons. Limited numbers of studies have been found on writing autonomy in literature during performance of this study. In this respect, studies focusing on qualitative and quantitative methods to enrich the relevant literature may be planned in connection with writing autonomy.

Federal Almanya’da Müslüman Hastaların Dini-Manevi Temelli Sosyal Hizmet Gereksinimleri

Mehmet GEDİK

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü
mehmet.gedik@izu.edu.tr
ORCID: 0000-0003-2421-5092

Ali Rıza ABAY

Yalova Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü
alirizaabay@gmail.com
ORCID: 0000-0003-3615-010X

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.833487

Geliş Tarihi: 30.10.2020

Revize Tarihi: 18.07.2021

Kabul Tarihi: 24.07.2021

Atıf Bilgisi

Gedik, M. ve Abay, A. R. (2021). Federal Almanya’da Müslüman hastaların dini-manevi temelli sosyal hizmet gereksinimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 447-466.

ÖZ

Federal Almanya’da resmi kaynaklara göre 5 milyonu aşkın Müslüman yaşamaktadır. Bunun yaklaşık 2.4 milyonunu Türkiye kökenli Müslüman göçmenler oluşturmaktadır. Araştırmada, Almanya’da dini-manevi sosyal hizmet uygulamalarında Müslüman hasta ve yakınlarının dini-manevi ve kültürel değerli bir “Sosyal Hizmet” alıp alamadıkları konuları derinlikli ele alınarak; mülakat ve gözlem teknikleri kullanılıp, fenomenolojik (yorumlayıcı) yaklaşımlar üzerinden çözümlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini, Batı Avrupa ülkeleri arasında sosyal sistem, demokrasi ve sosyal refah devleti yaklaşımları ile oldukça dikkat çeken ve bu bağlamda dini-manevi sosyal hizmet yaklaşımlarında öncü bir ülke olarak kabul görmüş Federal Almanya oluşturmaktadır. Bu saha/alan genellemesi dikkate alınarak Müslüman nüfusun en yoğun yaşadığı Kuzey Ren Vestfalya (Nordrhein-Westfalen [NRW]) eyaletine odaklanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan amaçlanan, Federal Almanya’da Hristiyan (Katolik-Protestan/Evanjelist) ve Yahudi dini aidiyetli hastaların değer temelli hizmetler olarak aldıkları dini-manevi hizmetlerin Müslüman hasta ve hasta yakınlarına yönelik uygulanan manevi (spiritüel) hizmetlerle karşılaştırarak çözüm önerilerinin sunulmasıdır. Bu perspektiften hareketle daha önceki yıllarda bu konuda bir çalışmanın yapılmamış olması araştırmayı kendi özünde önemli kılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Dini-manevi, sosyal hizmet, temel değerler, federal Almanya, Müslüman göçmenler.

Religious-Spiritual Based Social Work Requirements of Muslim Patients in Federal Germany

ABSTRACT

According to official sources, more than 5 million Muslims live in Federal Germany. About 2.4 million of them are Muslim immigrants of Turkish origin. In the survey, whether or not Muslim patients and their relatives can receive a religious-spiritual and culturally valuable "Social Service" in religious-spiritual social work practices in Germany were discussed in detail; Interview and observation techniques were used and it was aimed to be analyzed through phenomenological (interpretive) approaches. All the population of the study sample and basic approaches, among Western European countries the social system, democracy and the welfare state approach is quite remarkable in this regard religious-spiritual social service constitute the approach accepted as a leading country in the Federal Republic of Germany. This area / area generalization was carried out with a focus on the state "Nordrhein-Westfalen (NRW)", where the Muslim population lives most densely. The aim of the study is to compare the religious-spiritual services that Christian (Catholic - Protestant / Evangelist) and Jewish religious patients receive as value-based services in Federal Germany with the spiritual services applied to Muslim patients and their relatives and to offer solutions. From this point of view, the fact that no study has been conducted in this position in previous years makes the research important in itself.

Keywords: Religious-spiritual, social work, core values, federal Germany, Muslim immigrants.

Giriş

İnsan, yaratılış fitratı boyutları ile bilim dünyasının konusu olmuş, günümüz sosyal bilimlerin ve özellikle de sosyal kuramların (teori) temel değerlerini oluşturmuştur. İnsanın fenomenliği, varoluş, yaratılış ve doğasına ilişkin bütün kodları, kendine özgü disiplinler üzerinden yorumlanabilirken

multidisipliner anlamda farklı disiplinlerin buluşturulması ile de anlaşılabilirilmektedir. Bu bağlamda “maneviyat” kavramının birçok literatürde seküler anlamda psikolojik (psychisches) yaklaşımlar üzerinden “Spirituelles, sprituel-spiritualität” olarak ele alındığı görülürken, konunun dini perspektifte “Pastoral Care - Spiritual Care (manevi/dini destek)” anlamlarında da oldukça sık kullanılmaktadır. Genel anlamda maneviyat kavramının Pastoral Care - Spiritual Care kodlamaları üzerinden dini perspektifler üzerinden insanın yaratılmışlığı ve değeri üzerinden anlaşılabilirilmesinin daha mümkün olduğu görülmektedir. Günümüzde oldukça sık kullanılan “Pastoral psikoloji” kavramının tamamen ruhların çobanı olarak görevlendirilmiş manevi rehberler anlamında pastor (papaz/rahip-din adamı) (pastor animarum) kelimesinin bir karşılığı olarak literatürlerde yer almaktadır. Sosyal hizmet ve maneviyat, dolayısı ile manevi rehberlik konuları bu perspektiften incelendiğinde, insanın psikolojik (psychisches) yapısı gereği, dini pastoral-psikolojik (pastoral-psychologisch) yönünün olduğu ve bu konum gereği bireyin “teolojik nasihat (kerygmatisch)” yaklaşımli bir tedavi sürecine ihtiyaç duyduğunun altı çizilmektedir (Stollberg, 1993, s.69).

İnsanın fiziksel-biyolojik, ruhi (can, ruh/nefs) anlamında holistik bir değer taşıyor olmasına ilişkin bütün bilgilerin temelinde diğer bütün yaratılmışlardan farklı oluşu yatmaktadır. Bu nedenle insan dokunulmazdır, onur ve haysiyetinin evrensel temel insan hakları, anayasa ve yasalar ile koruma altına alınmıştır. Bu bağlamda 24.06.1954 tarihli Federal Almanya İdare Mahkemesi kararında; devletin sosyal politikalarının şekillendirilmesinde ve bütün uygulamalarda “hak temellik” özelliği taşımayan bütün makro ve mezo yapılanmalı kurum ve kuruluş hizmetlerinin “insan onurunun dokunulmazlığı” ilkesini dikkate almalarının gerekliliğine hükmetmiştir (Kievel and Thole, 2002, s. 694). Küresel anlamda bütün sosyal devlet yapılanmalarının insan onurunun dokunulmazlığı ilkesini evrensel temel insan hakları boyutları ile ele aldıkları ve anayasal düzenlemeler üzerinden korunmuş olduğu söylenilebilir. Bu perspektiften incelendiğinde federal anayasanın ilk 1. Maddesi ile koruma altına alınan insan onur ve haysiyetinin aynı zamanda anayasanın 3. madde, 3. fıkrasında; cinsiyet, ırk, soy, dil, yurt, köken, inanç, din ve siyasi görüşleri ne olursa olsun hiçbir kimsenin mağdur edilemeyeceği ve hiçbir kimseye de bir imtiyazın tanınmayacağı hususları anayasal güvence altında olduğu görülmektedir. Anayasanın 4. Maddesi gereğince; “(1) Din ve vicdan, din ve dünyevi inanç özgürlüğünün dokunulmazlığı, (2) Dini inançların rahatsız edilmeden uygulanabilirliği” konuları da anayasal olarak güvence altına alındığı görülmektedir (Deutscher Bundestag [DB], 2020, s. 2).

Almanya’da dini-manevi sosyal hizmet uygulamaların tarihi süreci, federal devletin mevcut sosyal sistemi dahilinde sosyal hizmetin “taşıyıcıları (kostenträger)” ve “sağlayıcıları (leistungserbringer)” olarak geliştirilmiş olduğu görülmektedir (Gerhardinger, 2021), (Herder-Bieritz, 2007, s. 614-615). Hristiyan (Katolik-Protestan/Evanjelist) ve Yahudi (Musevi) sosyal hizmet uygulama alanlarında birçok bilimsel çalışmalar bulunsa da toplumun Müslümanlarına yönelik İslâmi sosyal hizmet yaklaşımları üzerinden ele alınmış herhangi bir dini (İslâmi) sosyal hizmet modeli araştırmalarına rastlanmamıştır. Bu çalışma kendi sahasında örneklemelerden hareketle nitel araştırma metodları dahilinde yarı yapılandırılmış derinlemesine mülakatlar üzerinden Almanya’da dini-manevi (İslâmi) bir sosyal hizmetin gereksinimini ortaya koyan bir araştırma olarak hedeflenmiştir. Alan çalışması ve çeşitli kaynaklardan elde edilen bulguların analizinden hareketle, sosyal teoriler multidisipliner ölçeklerde dikkate alınmış, Federal Almanya’da diğer dini ve seküler sosyal hizmet uygulama örneklerinden de kıyaslamalar yaparak temel insan hakları ve anayasal çerçevede adalet ve eşitlik ilkesi gereği olması gereken dini-manevi (İslâmi) sosyal hizmet önerisi üzerinde durmuştur.

Yöntem

Her türlü veri toplama işleminin bir gözlem tekniği olduğu hipotezinden hareketle literatür, belge ve konuya ilişkin çeşitli doküman taramaları yanı sıra, doğrudan ve dolaylı gözlem teknikleri olarak bilinen “Yapılandırılmış (formel) ve Yarı Yapılandırılmış (yarı formel) Gözlem” teknikleri bir yöntem olarak belirlenmiştir. Bütünleştirici bu gözlem yöntemi üzerinden, sorunların tespiti ve analizlerinde tarafsız sonuçlara ulaşılması hedeflenmiştir (Karasar, 2016, ss. 199-200). Formel ve yarı-formel gözlem teknikleri üzerinden gerçekleştirilen derinlemesine mülakatlar, muhataplarımızın tutum ve davranışlarının kendi doğal ortamları içerisinde gözlemelenmesine oldukça değerli katkı

sağlamıştır. Kullanılan bu yöntem, araştırmanın objektif verilere ulaşılabilmesi ve beklenen hedefine ulaşılmasını daha mümkün kılabilceği düşünülmüştür.

Araştırma Modeli

Araştırmada “*fenomenolojik (yorumlayıcı)*” model/desen kullanılmıştır. Belirlenen bu model üzerinden, araştırma süreci algılamaları ve deneyimlerin ancak araştırmaya dahil edilen birey ve grupların özel alanlarına girilmek suretiyle sağlanabileceğinden hareket edilmiştir (Miles ve Huberman, 1994, s. 9). Araştırmada “*RGF-Rehber Görüşme Forumları*” üzerinden uygulanan *fenomonolojik model* gerek gruplarla ve gerekse bire bir yapılan bireysel mülakatlarla katılımcıların düşünce, duygu ve algılarının yorumlamasına belirlenen yöntem dahilinde özen gösterilmiştir. Bu yorumlamalar holistik/bütüncül perspektifler üzerinden varsayımlar dikkate alınarak değerlendirilmeye çalışılmıştır (Barker, Pistrang and Elliott, 2016, s. 76). Araştırmanın modeli aynı zamanda nitel araştırma yöntemleri bağlamında literatür ve konuya ilişkin çeşitli belge ve bilgilerin taranarak karşılaştırma yöntemi ile de desteklenerek gerçekleştirilmiştir. “*Açık-uçlu sorular*” üzerinden 4 farklı kategoride oluşturulan *RGF-Rehber Görüşme Formları* gerek grup ve gerekse bireylerle *enformel sohbet* tarzında da devam ettirilerek karşılıklı güven ortamının oluşturulmasına çalışılmıştır. Araştırma evrelerinin sınırlılıkları, görüşülen grup ve bireylerin hâlet-i ruhiyeleri, zamanlama süresi ve yönetimi, özellikle birey, grup ve organizasyonlara etik yaklaşım zorunlulukları araştırma modeli uygulamalarını ihtiyaç durumuna göre değişik farklı görüşme teknikleri kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın veri toplama süreci belirlenen örneklem sınırlandırılması ile oldukça yakından ilişkilidir. Evren, bilimsel araştırma yöntemleri çerçevesinde Federal Almanya'nın Kuzey Ren Vestfalya (Nordrhein-Westfalen) eyaleti ile sınırlandırılmıştır. Özellikle araştırma konusunun hedefi olan Müslümanların yoğun yaşadıkları bu eyalet, evrenin (Almanya'nın) tamamını temsil yeterliliği açısından kabul görülebilir bir küme olarak belirlenmiştir. Araştırmaya ilişkin hedeflenen örneklem genel sınırlılıkları; sosyal hizmet bağlamında destek hizmetleri alan ve almakta olan hastalar ve bu hastaların birinci derecede yakınları, destek hizmet sunan uzmanlar (doktor, hemşire, psikolog, fizyoterapist, manevi rehber, vb.), kurumsal hizmet sunan destek hizmet merkezleri, dini kurum, kuruluş, çatı organizasyon ve STK'ların yöneticilerinden oluşturulmuştur. Bu bağlamda, araştırma kapsamında belirlenen “*Yapılandırılmış (formel) ve Yarı Yapılandırılmış (yarı formel) Gözlem*”lere ilişkin sorular nitel araştırma yöntemi olarak 4 farklı kategoride oluşturulmuştur. Bu gruplamalardan; 17 sosyal hizmet destek yardımları alan hastalara 9 soru, 47 sosyal hizmet destek yardım hizmetleri alan hasta bireylerin yakınlarına yönelik 13 soru, 32 sosyal hizmet kapsamında hizmet sunan uzmanlara yönelik 10 soru, sosyal hizmet kapsamında destek yardım hizmetleri sunan 22 kurum, kuruluş ve STK'lara yönelik sorular yöneltilmiştir. Soruların genel toplamı 52 açık-uçlu sorudan oluşmuştur. Konuya ilişkin “*Veri toplama Araçları*” bölümünde daha detaylı ele alınmıştır. Araştırmanın nitel bölümü, önceden belirlenen amaçlar çerçevesinde ele alınarak “maksimum çeşitlilik örnekleme (amaçlı örnekleme)” kullanılarak sınırlandırmalar yapılarak verilere ulaşılması hedeflenmiştir (Krysiak and Finn, 2015, s. 201). Dolayısı ile araştırmanın evreni hedef kitle mikro-düzye sosyal hizmet ihtiyacı olan Müslüman ve gayrimüslim hasta bireylere ve bu bireylerin hizmetlerini sunan yakınlarına yönelik farklı hizmetler sunan ilgili mezzo ve makro-düzye kurumların uzmanlarından oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında belirlenen çalışma evreni, ulaşılabilen somut genel evren olarak kabul edilmiştir (Karasar, 2016, s. 147; Smith, 1975, s. 107).

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama araçları nitel yöntemler formel ve yarı formel açık uçlu soru teknikleri kullanılarak geliştirilmiştir. 4 farklı kategoride “*Rehber Görüşme Formları (RGF)*” üzerinden toplam 52 soru belirlenmiştir. Kategorilere göre oluşturulan bu soruların saha çalışmaları Federal Almanya'nın toplam 9 eyaleti bünyesindeki 22 büyük şehirde yürütülmüş ve bu şehirlerden bir kısmı eyaletlerin başkentlerinden oluşturulmuştur. Konuya ilişkin istatistikî bilgiler araştırmanın bulgularına ilişkin bölümde yer verilmiştir. Örneklem bazında Kuzey Ren Vestfalya (KRV) eyaleti ile

sınırlandırıldığında da diğer bütün eyaletlerde gerçekleştirilen görüşmelerin verilerine ilişkin ortak içerikli birçok verilere ulaşılabildiği gözlemlenmiştir. Dolayısı ile KRV eyaletine has elde edilen bu verilerin, Almanya geneli için de özdeşirelebilen veriler ile eş anlam ifade edebildiğinden yaklaşılmıştır. Veri toplama araçları, araştırma alanı ve süreci içerisinde görüşülen sahasında uzman , sosyal hizmet kapsamında görevli şu birimlerden oluşturulmuştur: Farklı alanlarda sosyal hizmet sunan uzmanlar, psiko-sosyal alanda hizmet sunan uzmanlar, fizyoterapist, doktor, hemşire, hasta destek/yardımcıları, din hizmeti görevlileri Hristiyan (Katolik-Protestan), Yahudi (Musevi) ve İslâm din hizmeti ilahiyatçılardan oluşturulmuştur. Araştırmanın veri toplama araçlarına ilişkin kullanılan RGF doktora araştırma kapsamında onaylanmış açık-uçlu sorulardan oluşturulmuştur. Oluşturulan RGF Almanca ve Türkçe metinler olarak hazırlanılmıştır. Aşağıda “Tablo 2 (B1-Grup)” ve “Tablo 3 (B2-Grup)”da da belirtildiği şekilde belirlenen bu sorular görüşmelerin yapılabileceği hastane ve sağlık merkezlerine, çatı kurum, kuruluş, organize ve Sivil Toplum Kuruluşlarına (STK) mülakatlar öncesinde gerek mektup ve gerekse elektronik posta (e-mail) yöntemleri üzerinden gönderilmiştir.

Dört Kategoride Oluşturulan Açık-Uçlu Sorular

Araştırma kapsamında belirlenen ilgili bireylerin maksimum çeşitlilik yöntemi çerçevesinde ele alınarak; farklı hizmet alanları, hastalık derecesi, dini-manevi ve kültürel aidiyetlikleri, cinsiyetleri, eğitim düzeyleri, hizmet alanları (il-eyalet), mesleki kıdemleri ve Müslüman hastalara yönelik değer temelli hizmet tecrübelerinin olup olmadığına ilişkin değişkenler dikkate alınmıştır. Belirlenen her bir kategoride ele alınan katılımcıların oranlarının belirlenmesinde, maksimum çeşitlilik kriteri yeterliliğinin yanı sıra örnekleme yeterli olabilecek doyum noktaları da dikkatlerde tutulmuştur. Araştırma sahasını Federal Almanya olmasından dolayı, araştırılan konunun veri toplama araçları Türkçe ve Almanca dillerinde yapılmış, muhatap bireylerin konumlarına göre zaman zaman İngilizce olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın saha çalışmaları bizzat kendimin ve STK'lardan konuya ilişkin sosyal bilimlerde eğitim gören lisans ve yüksek lisans öğrencilerin katılımları ile gerçekleştirilmiştir. Mülakatlara ilişkin bütün iletişimler (Türkçe, Almanca ve İngilizce) tarafımda yürütülmüştür. Veri toplanmasına ilişkin 4 farklı kategoride oluşturulan başlıklar şunlardır:

1. Kategori: “*Sosyal Hizmet Destek Yardımları Alan Bireylere Yönelik Sorular (Fragen an Einzelpersonen, die Sozialleistungen erhalten)*”; Toplam 9 sorudan oluşan RGF sosyal hizmet kapsamında destek/yardım hizmetleri almış ve almakta olan hasta bireylere yönelik mülakat sorularından oluşturulmuştur (Gedik, 2021, ss. 778-779).
2. Kategori: “*Sosyal Hizmet Destek Yardım Hizmetleri Alan Bireylerin Yakınlarına Yönelik Sorular (Fragen an Angehörige von Personen, die Sozialleistungen beziehen oder erhalten)*”; Toplam 13 sorudan oluşan bu RGF üzerinden sosyal hizmet kapsamında destek/yardım hizmetleri almış ve almakta olan hasta bireylerin birinci derecede yakınlarına “eşleri, çocukları (oğlu, kızı, gelini ve damadı), kardeşleri ve torunları”na yönelik mülakat sorularından oluşturulmuştur (Gedik, 2021, ss. 780-782).
3. Kategori: “*Sosyal Hizmet Kapsamında Destek Yardım Hizmetleri Sunanlara (Sosyal Hizmet Uzmanı) Yönelik Sorular (Fragen an den/ die Sozialarbeiter/in / Sozialpädagoge(in))*”; Toplam 10 sorudan oluşan bu RGF üzerinden sosyal hizmet kapsamında destek yardım ihtiyacı olan hastalara yönelik hizmet sunan Müslüman ve gayrimüslim bireylere yönelik, palyatif tıp/sağlık merkezlerinde, gündüzlü-yatılı yaşlı destek/yardım evlerinde ve evlerde farklı destek yardım alanlarında aktif hizmet sunan sosyal hizmet uzmanları, psiko-sosyal ve fizyoterapistler, doktor, hemşire, hasta destek hizmetçileri, din hizmeti görevlileri ve ilahiyatçılara yönelik mülakat sorularından oluşturulmuştur (Gedik, 2021, ss. 783-784).
4. Kategori: “*Sosyal Hizmet Kapsamında Destek Yardım Hizmetleri Sunan Kurum, Kuruluş ve STK'lara Yönelik Sorular (Fragen in Bezug auf Sozialdienstorganisationen - Institutionen)*”; Toplam 20 sorudan oluşan bu RGF üzerinden Federal Almanya'da sosyal hizmet kapsamında farklı hizmetler sunan kurum, kuruluş, STK ve özellikle de dini Hristiyan (Katolik, Protestan), Yahudi (Musevi) ve İslâmi sosyal hizmet yapılanmalarına yönelik mülakat sorularından oluşturulmuştur (Gedik, 2021, ss. 785-788).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmaları en değerli kılan süreç çözümlene süreçleridir. Araştırma kapsamında tarafsız verilere ulaşılması ve bu veriler üzerinden bir yorumlama (analiz) yapılabilmesi, istenilen sonuçlara ulaşılabilirliği mümkün kılabilmiştir. Ancak bu analizler üzerinden araştırma problemlerinin aydınlatılması, kurumsal ve pratik çözüm önerilerinin geliştirilebilmesi mümkün olabilmektedir. Bu hususlar dikkate alınarak yürütülmüş olan bu çalışmada; verilerinin toplanması, işlenmesi, çözümlenmesi (analizi) ve yorumlanması süreçlerinin son derece tarafsız yaklaşımlar üzerinden yürütülmesine özen gösterilmiş ve araştırmanın özgünlüğünün korunmasına etik kurallar içerisinde kalınmasına azami derecede dikkat edilmiştir (Karasar, 2016, s. 248). Araştırmanın çözümlenmesi ve analizleri derinlemesine mülakat yöntemleri ile elde ettiğimiz nitel verilerin betimlenmesi, sınıflandırılması, birbirleri ile ilişkilendirilmesi ve yorumlanmaları sonrasında gerçekleştirilmiştir. Özellikle betimsel analiz yaklaşımı da kullanılarak görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde kişilerin görüşlerindeki özgünlükler doğrudan ve dolaylı olarak yansıtılmaya çalışılmıştır (Karasar, 2016, s. 253; Kümbetoğlu, 2017, ss. 152-154). Araştırma kapsamında çözümlenen verilerin bilimsel ve tarafsız analizleri ve amacına ulaştırılabilmesi için çalışmayı hedefine götüreceği gözlemlene üzerinden değerlendirilen RGF “maksimum çeşitlilik örneklemeleri (amaçlı örnekleme)” dikkate alınarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmalar “Microsoft EXCEL” programı üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Araştırma Etiği

Araştırmanın en önemli amaçlarından birisi de etik/ahlâk kuralları çerçevesinde, bilimsel araştırmaya katkı sağlamaktır. Araştırma kapsamında RGF üzerinden gerçekleştirilmiş olan bütün görüşmelerin mahiyeti görüşülen bütün birey, kurum kuruluş ve sivil toplum kuruluşlarına önceden gerek yazılı ve gerekse sözlü olarak bildirilmiştir (Gedik, 2021, ss. 792-795). Araştırmanın bilimsel alanını oluşturan TC. Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü’nden 28.10.2017 tarihli (sayı: 63919175-302.14.08- E.11700035367) araştırma izni belgesi, doktora öğrenci belgesi Türkçe ve Almanca olarak ilgililere takdim edilmiştir (Gedik, 2021, ss. 790-791). Araştırmanın alan çalışmasının yürütüldüğü Federal Almanya’nın yasal düzenlemeleri çerçevesi “verilerin gizlilik ilkesi - temel düzenleme (Art.1DSGVO-Datenschutz- Grundverordnung)” (DSGVO, 2020) hassasiyetle dikkate alınarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öncesinde gizlilik ilkelerine riayet edileceğinin belirtilmesi araştırmaların sağlıklı yürütülmesine ve karşılıklı güven ilkesinin inşasına oldukça katkı sağlamıştır.

Bulgular

Araştırmaya ilişkin nitel bulgular, “Yapılandırılmış (formel) ve Yarı Yapılandırılmış (yarı formel) Gözlem”ler yöntemleri üzerinden gerçekleştirilmiştir. 4 farklı kategoride elde edilen açık-uçlu sorular gerek kendi içerisinde ve gerekse diğer gruplarla karşılaştırılarak kodlanmış ve bulgular gruplamalar üzerinden sınıflandırılmıştır.

Araştırmanın Sahasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın veri tabanını, saha/alan çalışmaları Federal Almanya’da Müslümanların yoğunlukla yaşadıkları eyalet ve şehirler tercih edilmiştir.

Tablo 1.

1. 2. ve 3. Kategoride “RGF” Görüşülen Eyalet ve Şehirler

9 Eyalet	22 Büyük Şehir
Berlin	Berlin
Hamburg	Hamburg
Bremen	Bremen Bremerhaven
Nordrhein Westfalen	Köln Bonn Dortmund Düsseldorf Aachen
Niedersachsen	Hannover Salzgitter
Baden Württemberg	Stuttgart Ulm Freiburg
Hessen	Frankfurt Gießen

Rhein Necker Saar	Mainz	Mannheim	Worm
Bayern	München	Nürnberg	Augusburg

“Tercihli sınırlandırma” çerçevesinde Federal Almanya'nın eyalet yapılanmalarının farklılıkları dikkate alınarak 9 farklı eyalet ve toplam 22 büyük şehir arasından Kuzey Ren Vestfalya (KRV) (Nordrhein-Westfalen) eyaleti ve bu eyalet sınırları içerisinde kalan Köln, Bonn, Dortmund, Düsseldorf ve Aachen şehirleri örneklem olarak sınırlandırılmıştır. 3. Kategoride gerçekleştirilen görüşmelerde 19 büyük şehir olup KRV eyaletlerinde farklı şehirler yer almayıp yine diğer kategoriler için belirlenen şehirlerde gerçekleştirilmiştir. 4. Kategoride “RGF” görüşmeler toplam 7 Eyalet (Berlin, Hamburg, Bremen, Nord Rhein Westfalen, Niedersachsen, Baden Württemberg, Hessen) ve 9 büyük şehirden oluşmuştur. Kuzey Ren Vestfalya eyaleti ve bu eyalet sınırları içerisinde yer alan Köln ve Wuppertal şehirleri örneklem olarak sınırlandırılmıştır. Bu kategorinin diğer 1. 2. ve 3. kategorilerden farklı olarak ele alınmasının nedeni; Federal Almanya'da dini ve seküler yapılanmalı sosyal hizmet kurumlarının gerek genel merkezlerinin ve gerekse il yönetimi merkezlerinin bu belirlenen illerde olmalarıdır. Dolayısı ile KRV eyaleti örneklemi dikkate alındığında Köln ve Wuppertal şehirlerinde sosyal hizmet kurumlarının eyalet temsilcilikleri araştırma açısından önem arz etmiştir.

Katılımcılara İlişkin Genel Bulgular

Araştırmanın yürütüldüğü saha çalışmalarından elde edilen sınırlandırılmış veriler üzerinden Kuzey Ren Vestfalya (Nordrhein-Westfalen) örneklemi oluşturulmuştur. Federal Almanya'da Müslümanların nüfus olarak önemli bir bölümünü teşkil eden bu eyalet kapsamında belirlenen 5 büyük şehirde RGF üzerinden detaylı bulgulara ulaşılmıştır. Dolayısı ile 1. ve 2. Kategorilerde belirlenen bireyler üzerinden ulaşılmak istenilen hedef kitle; Federal Almanya'da sosyal hizmet kapsamında destek yardım hizmetleri alan Müslüman hastalar ve bu hasta bireylerin destek yardım hizmetlerini üstlenen yakınları oluşturmuştur. 3. kategoride ele alınan RGF ile Müslüman hasta birey ve hasta yakınlarına destek yardım hizmetleri sunan sosyal hizmet uzmanlarının (psiko-sosyal ve fizyoterapistler, doktor, hemşire ve hasta bakıcıları, din hizmeti görevlileri ve ilâhiyatçılar, dini-manevi, kültürel ve sosyal yaklaşımlarına ilişkin bulgular elde edilmiştir. 4. kategoride ele alınan RGF'ler ile de kurum, kuruluş, organize ve STK'ların sosyal hizmet kapsamında 1. ve 2. kategoride belirlenen hasta ve hasta yakınlarına ne türden bir hizmet sunabildiklerine, gerekli olan dini-manevi anlamda bir sosyal hizmet sunup sunmadıklarına ilişkin verilere ulaşılmıştır.

Hastalara İlişkin Bulgular: Araştırma kapsamında ele alınan RGF “*Sosyal Hizmet Destek Yardımları Alan Bireylere Yönelik Sorular*” başlığı altındaki rakamsal veriler; “*A1-Grup*” adı altında kodlama ile belirlenmiştir. Bu grupta araştırmaya katılan hastaların genel toplam sayısı 56 kişidir. Bu rakamdan 25'ini kadın 31'ini ise erkek hasta oluşturmaktadır. Gayrimüslim hastaların toplam rakamı 5 olup, 2'si kadın, 3'ü erkek olarak belirlenmiştir. Örneklem olarak belirlenen KRV eyaletinde bu oranlar; toplam katılımcıların sayısı 17 kişidir. 7'i kadın (1 gayrimüslim) 10'u erkek (1 gayrimüslim) hastalardan oluşturmaktadır. Araştırmanın hastalara ilişkin bilgilerinde gayrimüslim hastaların katılımları yeterli derecede olmadıkları dikkate alınarak diğer eyaletlerde katılım gösteren gayrimüslim hastaların vermiş olduğu bilgilendirmelerde dikkate alınmıştır. KRV eyaletinde gayrimüslim hastalarında katılımları dikkate alınarak toplam katılımcıların sayısı 21 kişi (5'i gayrimüslim), 9'u kadın (2'si gayrimüslim) 12'si erkek (3'ü gayrimüslim) hasta olarak belirlenmiştir. Araştırmanın saha çalışmasında gayrimüslim hasta ve hasta yakınlarının dikkate alınmasının gerekçesi; Müslüman hasta ve hasta yakınlarının almış ve almakta oldukları sosyal hizmet kapsamında oalyatif destek hizmetleri ile bir karşılaştırmanın yapılabilmesine ilişkindir.

Hasta Yakınlarına İlişkin Bulgular: Araştırma kapsamında ele alınan RGF, “*Sosyal Hizmet Destek Yardımları Alan Bireylerin Yakınlarına Yönelik Sorular*” başlığı altındaki rakamsal veriler; “*A2-Grup*” adı altında kodlama belirlenmiştir. Bu grupta araştırmaya katılan hasta yakınlarının toplam genel sayısı 134 kişidir. Bu rakamdan toplam 81'ini kadın hasta yakınları oluştururken erkek hasta yakınlarının toplam sayısı 53 olarak belirlenmiştir. Bu hasta yakınlarından 6'sını gayrimüslim hasta yakınları oluşturmaktadır. Örneklem olarak belirlenen KRV eyaletinde bu oranlar; toplam

katılımcıların sayısı 47 kişidir. Bu rakamdan 28'i kadın (9'u gayrimüslim) 19'u erkek (3'ü gayrimüslim) hasta yakını oluşturmaktadır. Araştırmanın hastalara ilişkin bilgilerinde diğer eyaletlerde katılım gösteren gayrimüslim hastaların vermiş olduğu bilgilendirmelerde dikkate alınmıştır.

Sosyal Hizmet Uzmanlarına İlişkin Bulgular: Araştırma kapsamında ele alınan RGF, “*Sosyal Hizmet Kapsamında Destek Yardım Hizmetleri Sunanlara (Sosyal Hizmet Uzmanı) Yönelik Sorular*” başlığı altındaki rakamsal veriler; “A3-Grup” adı altında kadımlar ile belirlenmiştir. Bu grupta araştırmaya katılan Sosyal Hizmet Uzmanlarının genel toplam sayısı 129 olarak belirlenmiştir. Sosyal hizmet kapsamında hastalara hizmet sunan 49 gayrimüslim ve 33 Müslüman toplam 82 kadın sosyal hizmet uzmanı ile mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Bu rakam erkek sosyal hizmet uzmanlarında ise 26'sı gayrimüslim, 21'i Müslüman olmak üzere toplam 47 uzman kişi olarak belirlenmiştir. Örneklem olarak belirlenen Kuzey Ren Vestfalya eyaletinde bu oranlar; toplam sosyal hizmet kapsamında hizmet sunan uzmanlarının sayısı 32 kişidir. Bu rakamdan 19'u kadın (3'ü Müslüman) 13'ü erkek (5'i Müslüman) sosyal hizmet uzmanlarından oluşturmaktadır. Araştırmanın sosyal hizmet uzmanlarına ilişkin bilgilerinde sadece KRV eyaletinde katılım gösteren Müslüman ve gayrimüslim sosyal hizmet uzmanlarının vermiş oldukları bilgilendirmeler dikkate alınmıştır.

“*Sosyal Hizmet Uzmanları*” başlığı altında kodlanılan meslek grupları şu şekildedir:

Doktor: (Genel tıp, İç hastalıkları, Ortopedist, Fizyolog, Akut ağrı terapisti, Enfeksiyon, Nöroloji, Kardiyoloji vb.). **Hemşire:** (Genel sağlık hizmetleri, Sağlık destek hizmetleri, Diyabetiz, Akut ağrı terapisti). **Psikolog:** (Psikiyatri, Klinik psikiyatri). **Hasta destek/bakıcı:** (Genel destek/bakım hizmetleri). **Fizyoterapist:** (Fizyoterapi, Rehabilitasyon). **Manevi Rehber:** Dini sosyal hizmet alanında; Hristiyan (Katolik), Hristiyan (Protestan/Evanjelist), Yahudi (Musevi), İslâm (Sünni, Alevi ve Şia). **İlahiyatçılar ve dini telkinler:** Hristiyan (Katolik), Hristiyan (Protestan/Evanjelist), Yahudi (Musevi), İslâm (Sünni, Alevi, Şia ve Ahmediya). **Hospis Görevlisi:** Hristiyan (Katolik), Hristiyan (Protestan/Evanjelist), Yahudi (Musevi), İslâm (Sünni ve Alevi). **Diğerleri:** Farklı serbest ve özel sosyal hizmet alanında hizmet veren kurum uzmanları.

Gruplama ve kodlamalar tamamen araştırma bulgularının analizine ilişkin oluşturulmuştur. Mülakatların yapıldığı bireylerin kişisel hakları göz önünde bulundurulmuş ve azami derecede dikkat edilmiştir. Dolayısı ile, görüşülen hasta ve hasta yakınlarının “*Dini Aidiyet*”i bağlamında hangi dine ve mezhebe mensup olup olmadıkları karşılaştırmalar açısından önem arz eden bir konu olmuştur. Bu yaklaşımdan hareket ile “*Müslüman Hasta ve yakınlarının Dini-Manevi Temelli Sosyal Hizmet Gereksinimleri*”nin sosyal hizmet uygulamalarda nedenli ihtiyaç olup olmadığının yorumlanmasına katkı sağlayacağı düşünülmüştür. “*A3-Grup*”ta araştırmaya katılan bütün “*Sosyal Hizmet Uzmanları*”nın görev alanlarına ilişkin tanımlamalar farklılıklarına göre yine kendine özgü “*A3.1-Grup, A3.2-Grup, A3.3-Grup ve A3.4-Grup*” olmak kaydıyla 4 grupta ele alınmıştır:

• **A3.1-Grup:** Tıp/Sağlık Merkezlerinde hizmet sunan sosyal hizmet uzmanları; Bu grupta KRV eyaletinde tıp/sağlık merkezlerinde farklı sosyal hizmet sunan toplam 23 uzman ile RGF kapsamında mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Tıp/sağlık merkezlerinde görevli uzmanların, 14'ü kadın, 19'u erkek sosyal hizmet kapsamında uzman kişilerden oluşturulmuştur. Uzmanların cinsiyet, hizmet alanları, hizmet yılı, dini-mezhebi aidiyetlikleri dikkate alınarak analizler gerçekleştirilmiştir. “*A3.1-Grup*” kapsamında ele alınan sosyal hizmet uzmanları “*Doktor 01-07*”, “*Hemşire 01-06*”, “*Psikolog 01-03*”, “*Hasta Bakıcı 01-11*”, “*Fizyoterapist 01-03*”, “*Manevi Rehber 01-05*”, “*Hospis 01-06*” ve “*Diğerleri 01-08*” olarak kodlanmıştır.

• **A3.2-Grup:** Gündüzlü Destek/Yardım Merkezlerinde Sosyal Hizmet Uzmanları; Bu grupta KRV eyaletinde Gündüzlü Destek/Yardım Evlerinde (Tagespflege - Senieorenhaus) farklı meslek alanlarında hizmet sunan 4 uzman ile RGF kapsamında derinlemesine mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Gündüzlü Destek/Yardım Evlerinde görevlendirilmiş ilgili bu uzmanların, 3'ü kadın, 1'i erkek sosyal hizmet uzmanlarından oluşturulmuştur. Uzmanların cinsiyet, meslek alanları, hizmet yılı, dini-mezhebi aidiyetlikleri dikkate alınarak gereken analizler gerçekleştirilmiştir. “*A3.2-Grup*” kapsamında

sosyal hizmet sunan uzmanlar “Doktor 01”, “Hemşire 01-03”, “Psikolog 01”, “Hasta Bakıcı 01-03”, “Manevi Rehber 01” ve “Diğerleri 01-04” olarak kodlanmıştır.

• **A3.3-Grup:** Yatılı Destek/Yardım Merkezlerinde Sosyal Hizmet Uzmanları; Bu grupta KRV eyaletinde Yatılı Destek/Yardım Merkezlerinde (Plegeheim - Senieorenhaus) farklı meslek alanlarında hizmet sunan 5 uzman ile derinlemesine mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Yatılı Destek/Yardım Merkezlerinde görevlendirilmiş ilgili bu uzmanların, 4’ü kadın, 1’i erkek sosyal hizmet uzmanlarından oluşturulmuştur. Uzmanların cinsiyet, meslek alanları, hizmet yılı, dini-mezhebi aidiyetlikleri dikkate alınarak gereken analizler gerçekleştirilmiştir. “A3.3-Grup” içerisinde ele alınan sosyal hizmet uzmanları “Doktor 01”, “Hemşire 01-02”, “Hasta Bakıcı 01-03”, “Fizyoterapist 01”, “Hospis 01-02” ve “Diğerleri 01-05” olarak kodlanmıştır.

• **A3.4-Grup:** Evlerde Destek/Yardım Hizmetlerinde Sosyal Hizmet Uzmanları; Bu grupta KRV Evlerde Destek/Yardım Hizmetleri’nde (häusliche pflegedienste) farklı meslek alanlarında hizmet sunan 18 uzman ile derinlemesine mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Evlerde Destek/Yardım Hizmetleri kapsamında görevlendirilmiş ilgili bu uzmanların, 12’si kadın, 6’sı erkek sosyal hizmet uzmanlarından oluşturulmuştur. Uzmanların cinsiyet, meslek alanları, hizmet yılı, dini-mezhebi aidiyetlikleri dikkate alınarak analizler gerçekleştirilmiştir. “A3.4-Grup” içerisinde ele alınan sosyal hizmet uzmanları “Doktor 01-07”, “Hemşire 01-08”, “Psikolog 01-03”, “Hasta Bakıcı 01-12”, “Fizyoterapist 01-04”, “Pedagog 01-02”, “Manevi Rehber 01-07”, “Hospis 01-08” ve “Diğerleri 01-03” olarak kodlanmıştır.

Sosyal Hizmet Kapsamında Kurum, Kuruluş, Organize ve STK'lara ilişkin Bulgular: Araştırma kapsamında ele alınan “RGF”; Sosyal hizmetin “taşıyıcı ve sağlayıcı/uygulayıcı” kurumları B1-Grup, B2-Grup ve B3-Grup olarak 3 grupta ele alınmıştır. İlgili bu kurumların taşıyıcı kurumlar olma özelliği, federal devletin sosyal sistemi içerisinde Müslüman toplumları da kapsayan sosyal hizmetin bütün faaliyetlerinin ilgili bu sosyal hizmet kurumları üzerinden yürütüyor olmasıdır. Araştırmamızın örneklemini oluşturan KRV eyaleti federal düzeyde ilgili bu sosyal hizmet yapılanmaları ile doğrudan ve dolaylı makro-düzyer ilişkileri söz konusudur. Bilim genellenebilirliği mümkün olabilen bilgiler bütünüdür. Araştırmalar, bulguların genellenebilirliği arttıkça değer kazanmaktadır. Bu gerekçe ile araştırmamızda bulgularımızın Federal Almanya bazında genellenebilirliğine bir değer kazandırabilmek açısından üzerinde çalışılan evrenin Kuzey Ren Vestfalya (KRV) bütünü bir parçası Federal Almanya olduğundan bağımsız hareket edilememesidir (Karasar, 2016, s. 148). Dolayısı ile Kuzey Ren Vestfalya eyaleti kapsamında analizler yapılırken ilgili bu yapılanmalar ile RGF üzerinden gerçekleştirilmiş mülakatlar dikkate alınması önem arz etmiştir. Aşağıda “Tablo 2”de de belirtildiği şekli ile “B1-Grup” dahilinde tespit edilen sosyal hizmet kurum ve kuruluşlar “A/01-A/10 (Sosyal Hizmet Kurumu)” olarak kodlanmıştır.

Tablo 2.

B1-Grup Araştırmaya Katılan Sosyal Hizmet Kurum, Kuruluş, Organize ve STK'lar

Sos. Hizmet Kurumları	Sosyal Hizmet Sunan Taşıyıcı ve Uygulayıcılar	Dini ve Kültürel Aidiyet		Mülakat Şehir	Yapılanma Ulusal/Bölgesel
		Konum	Mezheb		
A/01	BAGWF	Seküler	Seküler	Berlin	Federal/Ulusal
A/02	AWO	Seküler	Seküler	Berlin	Uluslararası/Fed.
A/03	CARİTAS	Dini	Hristiyan/Katolik	Freiburg	Federal/Ulusal
A/04	CARİTAS	Dini	Hristiyan/Katolik	Köln	Eyalet/KRV
A/05	Der PARİTÄTISCHE	Seküler	Seküler	Berlin	Federal/Ulusal
A/06	Der PARİTÄTISCHE	Seküler	Seküler	Wuppertal	Eyalet/KRV
A/07	DRK – Deutsche Rote Kreuz	Seküler	Seküler	Berlin	Uluslararası/Fed.
A/08	DW - EKG	Dini	Hristiyan/Protestan	Berlin	Federal/Ulusal
A/09	ZWST	Dini	Yahudi/Musevi	Frankfurt	Federal/Ulusal
A/10	ZWST	Dini	Yahudi/Musevi	Berlin	Eyalet

Kuzey Ren Vestfalya eyaleti olarak belirlenen araştırma evreninin bağımlı olduğu Federal Almanya'nın bütün eyaletlerinde “B1-Grup” dahilinde hizmet veren yapılanmalar; Seküler ve Dini Hristiyan (Katolik - Protestan) ve (Yahudi (Musevi) kurum, kuruluş, organize ve STK'lardan

oluşmaktadır. Bu bağlamda Federal Almanya genelinde ve KRV eyaletinde devletin resmen tanımış olduğu Müslümanlara İslâmi sosyal hizmet sunan herhangi bir yapılanma bulunmamaktadır. B1-Grup dahilinde araştırmaya katılan sosyal hizmet destek/yardım hizmetlerinin (pflagedienste) “*taşıyıcı*” ve “*sağlayıcı/uygulayıcı*” kurum, kuruluş, organize ve STK’lara ilişkin tanımlayıcı bilgiler yukarıda tabloda belirlenen şekildedir. Araştırmanın evrenini oluşturan KRV eyaletinin de dahili olduğu bu grup içerisinde yer alan “*Serbest Sosyal Hizmet Federal Çalışma Topluluğu (BAGFW) (Bundesarbeitsgemeinschaft der freien Wohlfahrtspflege)*”, Federal Almanya’da faaliyet gösteren 3’ü seküler; AWO, DRK, PARİTÄT ve 3’ü dini; DCV, DW-EKG, ZWST sosyal hizmet kurumları olmak kaydı ile çatısı altında bulundurmaktadır. İlgili bu 6 kuruluş araştırmamızın evreni gereği (Tablo:3) seküler, dini-manevi mezhebi ve kültürel aidiyetlikleri dikkate alınarak ele alınmıştır. Aşağıda “Tablo 3”de de belirtildiği şekli ile “B2-Grup” dahilinde tespit edilen sosyal hizmet kurum ve kuruluşlar “B/01-B/12 (Hastane Palyatif Destek/Bakım Merkezi)”, “C/01-C04 (Yatılı Destek/Bakım Evi)”, “D/01-D03 (Gündüzlü/Yatılı Destek/Bakım Evi)” ve “E/01-E02 (Gündüzlü Destek/Bakım Evi)” olarak kodlanmıştır.

Tablo 3.

B2-Grup Araştırmaya Katılan Sosyal Hizmet Kurum, Kuruluş, Organize ve STK’lar

Sosyal Hizmet Kurumları	Sosyal Hizmet Sunan Taşıyıcı ve Uygulayıcılar	Dini ve Kültürel Aidiyet		Mülakat Şehir	Yapılanma Ulusal/Eyal.
		Konum	Mezhebi		
B/01	DW-EKG – DİAK e.V.	Dini	Hrist./Protestan	Bremen	Şehir/Eyal.
B/02	Diakoni Klinikum Hamburg	Dini	Hrist./Protestan	Hamburg	Şehir/Eyal.
B/03	Die Juhanniter Krankenhaus	Dini	Hrist./Protestan	Bonn	Şehir/Eyal.
B/04	Diakoni Klinikum Stuttgart	Dini	Hrist./Protestan	Stuttgart	Şehir/Eyal.
B/05	Judische Krankenhaus Berlin	Dini	Yahudi/Musevi	Berlin	Şehir/Eyal.
B/06	DRK - Krankenhaus	Seküler	Seküler	Hannover	Şehir/Eyal.
B/07	Rotekreuz Krankenhaus Berlin	Seküler	Seküler	Münschen	Şehir/Eyal.
B/08	Üni. Klinik RWTH Aachen	Seküler	Seküler	Aachen	Şehir/Eyal.
B/09	Üni. Klinikum Düsseldorf	Seküler	Seküler	Düsseldorf	Şehir/Eyal.
B/10	Üni. Klinikum Ulm	Seküler	Seküler	Ulm	Şehir/Eyal.
B/11	Üni. Klinikum Freiburg	Seküler	Seküler	Freiburg	Şehir/Eyal.
B/12	Klinikum Dortmund	Seküler	Seküler	Dortmund	Şehir/Eyal.
C/01	AWO Yaşlı D/B Evi	Seküler	Seküler	Frankfurt	Şehir/Eyal.
C/02	AWO Yaşlı D/B Evi	Seküler	Seküler	Köln	Şehir/Eyal.
C/03	AWO Yaşlı D/B Evi	Seküler	Seküler	Mainz	Şehir/Eyal.
C/04	CARİTAS Yaşlı Merkezi	Dini	Hrist./Katolik	Düsseldorf	Şehir/Eyal.
D/01	Sozial-Betriebe Köln	Seküler	Seküler	Köln	Şehir/Eyal.
D/02	Hans-Sieber Haus	Seküler	Seküler	Münschen	Şehir/Eyal.
D/03	Kultursensibler Pflege e.V.	Kültrel	İslâm (Kültürel)	Berlin	Şehir/Eyal.
E/01	Hayat Ambulante Pflagedienst	Kültrel	İslâm (Kültürel)	Nürnberg	Şehir/Eyal.
E/02	Ambl. Pflagedienst Kurpfalz	Seküler	Seküler	Mannheim	Şehir/Eyal.

B2-Grup dahilinde araştırmaya katılan sosyal hizmet kurumları, BAGFW çatısı altında organize seküler ve dini sağlayıcı/uygulayıcı “Hrisityan (Katolik - Protestan), (Yahudi (Musevi))” hastane ve tıp sağlık kurumlarından oluşmaktadır. Bu grup içerisinde yer alan kurum, kuruluş, organize ve STK’lar B1-Grup içerisinde tanımlanmış olan çatı kuruluşların bünyesinde KRV eyaletinde de faaliyetlerini yürüten organizasyonlardır. Aşağıda “Tablo 4”de de belirtildiği şekli ile “B3-Grup” dahilinde tespit edilen sosyal hizmet kurum, kuruluş, organize ve STK’lar “F/01-F/06 (İslâmi Çatı Kuruluş STK)”, “G/01-G03 (İslâmi Çatı Organizasyon KRM)”, “H/01-H04 (Eyalet İslâmi Çatı Kurumlar)” ve “J/01-J07 (Sosyal Hizmet Kurumu)” olarak kodlanmıştır.

Tablo 4

B3-Grup Araştırmaya Katılan Dini (İslâmi) Kurum, Kuruluş ve STK’lar

Kurum STK	Hizmet Sunan Dini SH-Kurumları	SH-Dini Kurum	Taşıyıcı Uygulayıcı	Dini Aidiyet		Mülakat Şehir	Yapılanma Ulus/Eyal/Fed
				Dini	Mezhep		
F/01	DİTİB e.V.	Dini	Taşıyıcı	İslâm	Sünni	Köln	Uluslararası
F/02	IGMG e.V.	Dini	Taşıyıcı	İslâm	Sünni	Köln	Uluslararası

F/03	VIKZ e.V.	Dini	Taşıyıcı	İslâm	Sünni	Köln	Federal/Ulusal
F/04	AABF e.V.	Dini	Taşıyıcı	İslâm	Alevi	Köln	Federal/Ulusal
F/05	IGD e.V.	Dini	Taşıyıcı	İslâm	Sünni	Köln	Federal/Ulusal
F/06	ATIB e.V.	Dini	Taşıyıcı	İslâm	Sünni	Köln	Federal/Ulusal
G/01	IRD - ISLAMRAT	Dini	Org.Koord	İslâm	Sünni	Köln	Federal/Ulusal
G/02	ZMD-ZENTRALRAT	Dini	Org.Koord	İslâm	Sünni	Köln	Federal/Ulusal
G/03	KRM	Dini	Org.Koord	İslâm	Sünni	Köln	Federal/Ulusal
H/01	Berlin İslâm Vakfı	Dini	Org.Koord	İslâm	Sünni	Berlin	Eyalet
H/02	Hamburg İslam Schura	Dini	Org.Koord	İslâm	Sünni	Hamburg	Eyalet
H/03	Bremen İslam Schura	Dini	Org.Koord	İslâm	Sünni	Bremen	Eyalet
H/04	Niedersachsen İslam Schura	Dini	Org.Koord	İslâm	Sünni	Hannover	Eyalet
J/01	DİTİB e.V. SDM	Sos.Hiz.	Uygulayıcı	İslâm	Sünni	Köln	Federal/Ulusal
J/02	HASENE e.V.	Sos.Hiz.	Uygulayıcı	İslâm	Sünni	Köln	Uluslararası
J/03	UKBA e.V.	Sos.Hiz.	Uygulayıcı	İslâm	Sünni	Köln	Uluslararası
J/04	VIKZ e.V. Cenaze Fonu	Sos.Hiz.	Uygulayıcı	İslâm	Sünni	Köln	Federal/Ulusal
J/05	AABF e.V. Cenaze Kollektif	Sos.Hiz.	Uygulayıcı	İslâm	Alevi	Köln	Federal/Ulusal
J/06	AABF e.V. Alevit.Seelsorge	Sos.Hiz.	Uygulayıcı	İslâm	Alevi	Köln	Federal/Ulusal
J/07	ATIB e.V. Hilal Yardım	Sos.Hiz.	Uygulayıcı	İslâm	Sünni	Köln	Federal/Ulusal

B3-Grup dahilinde araştırmaya katılan yapılanmalar, dini (İslami) kurum, kuruluşu organize ve STK'lardan oluşmaktadır. Görüşmelerin yapılmış olduğu kurum ve kuruluşların tamamı Federal Almanya'da gerek Müslümanlara ve gerekse toplumun diğer kesimlerine dini (İslâmi) ve sosyal hizmet sunan kurum, kuruluş, STK ve organizelerden oluşturulmuştur. Bu çatı kuruluşların genel merkezlerinden oldukça büyük bir bölümü araştırma evreni olarak belirlenen KRV eyaletinde bulunmaktadır. Araştırma kapsamında belirlenen bu dini (İslâmi) yapılanmalar sundukları hizmet alanlarına göre farklılık göstermektedirler. Araştırma açısından önem arz eden ilgili dini (İslâmi) kurum, kuruluş, STK ve organizeler birbirleri arasındaki farklılıklar dikkate alınarak sınıflandırılmışlardır.

Federal Almanya'da Dini-Manevi Sosyal hizmete İlişkin Tanımlamalar

Federal Almanya, devletin sosyal refah sistemi içerisinde uyguladığı bütün seküler ve dini sosyal hizmet yaklaşımlarını genelci bir sosyal hizmet düzeylerinde multidisipliner perspektiflerle ele aldığı görülmektedir. Federal devlet sosyal hizmet kavramlarını, uluslararası (evrensel) tanımlamalardan hareketle, gerek ulusal ve gerekse bölgesel, farklılıkları dikkate alarak toplumun dokusuna, devletin sosyal politikalarına uyarlı hale dönüştürerek uygulamaktadır. Yani, sosyal kuramlar (teori) Federal Almanya'ya has dini-manevi, kültürel ve bölgesel normlar (mezhebi aidiyetlikler, değerler) dikkate alınarak yorumlanabilmektedir. Bu hususta en büyük katkı, 1923 yılında kurulmuş ve pozitivist sosyal teorilere eleştirel yaklaşan Frankfurt Sosyoloji Okulu'nun (Frankfurter Schule) olduğu görülmektedir (Stark and Bainbridge, 1985, ss. 1-2).

Dini-Manevi Sosyal hizmete İlişkin Tanımlamalar

Almanya'nın Mannheim şehrinde Hıristiyan (Protestan/Evanjelist) kilisesinde uzun yıllar din hizmetleri görevlisi olan Ulrich Schäfer (Papaz), "Hıristiyan geleneğinde Papaz/Pastör (Seelsorger in Christlicher Tradition)" adlı çalışmada; "Hz. İsa'nın kendisine (Hıristiyanlığa) tâbi olan insanlara ruhi yaklaşımlar üzerinden psikolojik desteklerde bulunarak Tanrı'nın merhametini insanların içerisinde bulunduğu sıkıntıların giderilmesi için bir şans bir fırsat olduğu belirtilmektedir." Hz. İsa'nın bu yaklaşımı Tevrat ve İncil'den öğretiler olarak sunulmaktadır (Küçük, 2017, s. 29). Aynı zamanda bu öğretilerin Federal Almanya genelinde disiplinler bir sosyal hizmet uygulamalarında manevi temelli sosyal hizmet yaklaşımları olarak sosyal hizmet öğrencilerine müfredatlar bağlamında okutulduğu görülmektedir.

Batı Hristiyan ülkelerin geleneklerinde oldukça sık kullanılan “Seelsorger” kelimesinin temel ifadelerinden Hristiyanlık dinindeki “çobanlık” metaforunu oluşturmaktadır. Bu teorik (kuram) ve mistik yaklaşımlar, Tanrı’nın ve dolayısı ile Hz. İsa’nın yolunu takip eden din görevlilerin (pastör-papaz) Tanrı ve Hz. İsa tarafından görevlendirilmiş çobanlar olduğu belirtilmektedir. Hristiyan ve Yahudi akidelerini oluşturan Eski ve Yeni Ahit’in Yuhanna Bap 10/1 bölümünde: “Ben onlara da hayat olsun, çok hayat olsun diye geldim. 10/11: Ben iyi çobanım. İyi çoban koyunları uğruna canını verir.” (Tevrat-İncil, 1982, s. 105). Bu terimdeki çoban (pastor animarum) kavramı ruhların çobanı olarak görevlendirilmiş “manevi rehberleri (pastor animarum)” belirtmektedir. Federal Almanya’da Hristiyan ve Musevi geleneklerinde sosyal hizmetin manevi yaklaşımları, teorik anlamda *insanın gizemliliği (mystagogisch)*, manevi (spirituellen) ve dini (religiöses) yönlerinin olduğu temel olarak kabul gören bir yaklaşımdır. Bu perspektiften incelendiğinde insan, dini-manevi anlamda “*üstün ve değerli (transzendent)*” kıldığı görülmektedir. Dolayısıyla sosyal hizmetlerin din-manevi uygulamaları insanın *fiziksel-biyolojik (körperliches)* ve *psikolojik-ruhi (psychisches)* bir varlık olarak dikkate alınmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır (Hühnerbein ve Möller, 2003).

Dini-Manevi Sosyal Hizmete Uygulamalara İlişkin Yasal Tanımlamalar

Araştırma kapsamında ele alınan “*Federal Almanya’da Müslümanların Dini/Manevi Temelli Sosyal Hizmet Gereksinimleri*” evrensel temel insan hakları, federal anayasa ve yasalar nezdinde incelendiğinde; Federal Anayasanın 3. madde, 3.fikrasında; “*cinsiyeti, soyu, ırkı, dili, yurdu ve kökeni, inancı, dini veya siyasi görüşleri dolayısıyla hiç kimse mağdur edilemez ve hiç kimseye imtiyaz tanınmaz.*” ibaresi yer almaktadır (DB, 2020, s. 2). Bu bağlamda Federal Almanya’da yaşamlarını sürdüren toplumun Müslüman kesimi de hak temelli bir sosyal hizmet uygulamalarından istifade edebilmelerinin gerekliliği açıkça anlaşılmaktadır. Evrensel Temel İnsan Hakları, anayasa ve yasalar incelendiğinde; toplum içerisinde hiçbir ayırım yapmaksızın toplumun bütün bireylerine ilişkin, sosyal hizmetin bir meslek olarak sorun çözme, baş etme ve her bireyin değişimini, gelişimini, refahını, mutluluğunu sağlanmasında dini-manevi ve kültürel boyutlarda odaklanmasının gerekliliği görülmektedir. Seküler anlayışla hak temellilik ilkelerine dayandırılmış olan Federal Anayasa, evrensel temel insan hakları bağlamında insanın sahip olması gereken temel inanç değerleri üzerinden bir çerçeve oluşturmaktadır. “*İnsan onuru ve haysiyeti dokunulmazlığı*”nı, insanda korunması gereken en önemli unsurlardan birisi olarak gören anayasa, aynı zamanda 20. maddesi 1. fıkrası gereğince “*Federal Almanya Cumhuriyeti demokratik ve sosyal bir federal devlettir.*” ifadelerine yer verdiği görülmektedir (DB, 2020). İnsanı merkezine alan bu anayasal ilkelerin, değiştirilmesinin teklifi dahi yapılamayacak kadar önem arz eden maddelerden olduğu görülmektedir. Bu bağlamda federal anayasanın sosyal ve demokratik temel ilkeleri ülkede yaşayan Müslümanların da onur, haysiyet, temel hak ve özgürlüklerinin korunmasının anayasal anlamda teminat altına alınmasını zorunlu kılmaktadır.

Aynı zamanda Federal Anayasa’nın giriş (peräambel) bölümü “*Tanrı ve insanlar karşısında sorumluluk*” taşıyan bir anayasa olduğu belirtilmektedir. “*Tanrı ve insanlar karşısındaki sorumluluğunun bilincinde olan, birleşmiş bir Avrupa’nın eşit haklara sahip bir üyesi olarak, dünya barısına hizmet etmek emeliyle beslenerek özgü iradesiyle hareket eden Alman milleti, kendi Anayasa yapma yetkisine dayanarak, işbu anayasayı kabul etmiştir.*” (DB, 2020, s. 1). Federal Anayasa 3. Maddesi, 1.fikrasında, insan ve insanı değerli kılan temel bütün unsurlar hiçbir ayırım yapılmaksızın koruma altına alınmış, “*Tüm devlet erki ona saygı göstermek ve onu korumakla yükümlüdür.*” ifadelerine yer vererek; “*cinsiyeti, soyu, ırkı, dili, yurdu ve kökeni, inancı, dini veya siyasi görüşleri dolayısıyla hiç kimse mağdur edilemez ve hiç kimseye imtiyaz tanınmaz.*” hükmüne varmıştır (DB, 2020, s. 2). Anayasa’nın, 4. Maddesi; din, vicdan ve inanç özgürlüğünü içeren maddelerden olup Federal Almanya’da yaşayan Müslüman göçmenlerin dinlerinin de koruma altında olduğunu oldukça açık bir şekilde vurguladığı görülmektedir; “*(1) Din ve vicdan özgürlüğü ile din ve dünyevi inanç özgürlüğüne dokunulamaz. (2) Dinin rahatsız edilmeden uygulanması güvence altındadır. (3) Hiç kimse, vicdanına aykırı olarak, silahlı savaş hizmetine zorlanamaz. Konunun ayrıntıları federal kanunla düzenlenir.*” (DB, 2020, s. 2).

Hasta ve Yakınlarının Dini-Manevi Temelli Sosyal Hizmet Gereksinimlerine İlişkin

Bulgular: Araştırmanın sahası, katılımcı hasta ve hasta yakınları, sosyal hizmet kapsamında hizmet sunan uzmanlar ve aynı zamanda sosyal hizmet alanında taşıyıcı ve sunucu (uygulayıcı) kurum, kuruluş, organize ve STK'lar üzerinden elde edilen bulgular Federal Almanya'da Müslüman'ların nedenli dini-manevi temelli sosyal hizmete ihtiyaç duyup duymadıkları anlaşılmaktadır. Bulgularımızın temel kaynağını oluşturan mülakat soruları arasından; "Görev yapılan kuruma ilişkin bilgi ve görev alanları (3.KAT-RGF/Soru:01), hangi alanlarda sosyal hizmet bağlamında destek/yardım hizmetleri sundukları, (3.KAT-RGF/Soru:02), sosyal hizmet kapsamında Müslüman hastaların bulunup bulunmadığı ve Müslüman hasta ve yakınlarına ne türden hizmetlerin sunulabildiğine yönelik olmuştur (3.KAT-RGF/Soru:06). Müslüman hasta ve hasta yakınlarına yönelik bu hizmetlerin olumlu ve olumsuz yönleri ve bu bağlamda nelerin önerilebileceği (3.KAT-RGF/Soru:07) konularına yer verilmiştir. Araştırmanın başlığını oluşturan "Federal Almanya'da Müslüman Hastaların Dini-Manevi Temelli Sosyal Hizmet Gereksinimleri"nin karşılanabilmesinde Müslümanlara yönelik değer temelli (dini-manevi) sosyal hizmet kapsamında kendilerini yeterli bulup bulmadıkları (3.KAT-RGF/Soru:08)" gibi sorular üzerinden konuya ilişkin nelerin önerilebileceği hususları çalışılmıştır.

Araştırma kapsamında KRV eyaletinde RGF üzerinden belirlenen hastaların önemli bir kısmı yaşlılıktan kaynaklanan fizyolojik, psikolojik ve organ yetmezliği gibi sorunları olan hastalardan oluşmaktadır. Bir kısım hastalar ise rahatsızlıkları oldukça ciddiyetini koruyan, yaşamları hastalıkları nedeni ile tehdit altında olup yaşam kalitesinin artırılmasına yönelik destek yaşam hizmetleri alan yaşlı ve orta yaş grubu hastalardan oluşmaktadır. Organ yetmezliği olan, tıbbi yaşam ünitelerine bağlı hastalar olduğu gibi, kanser hastası olup DKMS'den (Deutsche Knochenmarkspenderdatei) ilik nakli için bekleyen, kemo radyasyon terapisi (chemotherapie) alan orta yaş hastalar da bulunmaktadır. 49 yıldır Federal Almanya'da yaşayan 54 yaşlarında kadın bir hasta (1.Kat-RGF/Hasta-08), bir diğeri ise yine takriben 54 yıldır Almanya'da yaşayan 55 yaşlarında erken bir hastadır (1.Kat-RGF/Hasta-32). Gereken bütün sağlık tedavileri olumsuz neticelenen 63 yaşlarında erkek bir hasta; "Oldukça uzun bir zamandır tedavi gördüğünü ve denemedik tedavinin kalmadığını belirtmektedir. "Artık yolun sonu görünüyor. Buradan geri dönüş yok. Ölüm tek kurtuluş sanırsam. Allah ruhumuzu alsa da bizi de onları da (yakınları) kurtarsa..." (1.Kat-RGF/Hasta-22) ifadelerini kullanarak ölümün bir kurtuluş olabileceğini belirtmektedir.

Müslüman hastaların önemli bir kısmının psikolojik destek ihtiyaçlarının olduğu tespitleri yapılmış, yaşlı hastalarda dil sorunu nedeni ile bu desteklerin gerektiği şekli ile verilmesinin mümkün olmadığı görülmektedir. Hastaların kendi dillerinde özellikle (Türkçe) hizmet alabilmelerinin mümkün olmadığı, yeteri düzeyde psikolog görevlendirmelerin yapılamadığı saptanmıştır. Bu türden psikolojik ve manevi desteklerin alınamaması Türk kökenli hastaları olumsuz etkilediği gibi hasta yakınlarını da ruhsal ve zihinsel çöküntülerine neden olabildiği görülmektedir. Bu temel sorunların hasta ve hasta yakınlarını kendi kendilerine yetememe, fizyolojilerinin ve gerekse psikolojilerinin oldukça bozulmasına neden olabilmektedir. Bu konuda 16 yıl mesleki tecrübesi olan gayrimüslim kadın psikolog; "Genelde sağlık/tıp merkezimizde bulunan hasta ve hasta yakınlarımızın oldukça büyük bir bölümü rahatsızlıklarının ne derece ciddi olduğunun farkındadırlar. Tıbbi tedavilerin yanında hastanın yaşam kalitesinin artırılması yönünde psikolojik ve manevi yönlü tedaviye ihtiyaç duyulmaktadır. Ama ne var ki, Müslüman hasta ve hasta yakınlarımıza yönelik onların dini-manevi konularına göre hizmetlerin sunulabilmesinde yetersiz kalınmaktadır. Müslümanlara yönelik bu hizmetlerin verilebilmesinde yeterli uzman kişilerin olmamasıdır..." (A3.1-grup/psikolog-02).

54 yaşlarında Alman vatandaşı kadın bir hasta yakını yaklaşık 2 yıldır annesinin evde destek hizmetlerini yürüttüğü ve annesinin destek/bakım evlerinden ziyade evde kendisini daha rahat hissettiğinin altını çizmektedir; "Annemin durumu oldukça ciddi ve farkındadır. Son 2 yıldır acil durumlarda zaman zaman hastaneye götürüyoruz ama evde daha rahat ettiği için eve alıyoruz. Sunulan sağlık hizmetlerine diyebileceğimiz bir şey yok ama ne var ki, manen destek olabilecek moral bulabileceğimiz, destekleneceğimiz hiçbir imkân bulamıyoruz..." (2.Kat-RGF/hasta yakını-04). Hastane, tıp-sağlık merkezlerinde gerek dini "Hristiyan (Katolik, Protestan)" ve gerekse seküler anlamda oldukça profesyonel, her anlamda pratik mesleki yeterlilikler dahilinde sistematik olarak verildiği gözlemlenmiştir (B2-Grup/Hastane-D/Y-02), (B2-Grup/gündüzlü/yatılı-D/Y Evi-01).

Sosyal hizmet kapsamında kurumsallaşmış olan birçok sağlık hizmetlerinde hem seküler ve hem de dini kurumlarda toplumun dini-manevi, kültürel aidiyetliklerinin dikkate alındığı görülmüştür; Kurumsallaşmış sağlık hizmetleri doğal olarak kendi aidiyetlikleri kimlikleri yönünde hizmetlerini sunmak durumunda olduklarının tespitleri yapılmıştır; *Sunulan hizmet alanlarımızdan bütün insanların faydalanabilme şansı olabilmektedir. Ama kurum olarak dini aidiyetiniz ne ise o şekilde hizmetlerinizi önelemek durumunda kalabiliyorsunuz. Müslüman hastamıza yönelik sunmanız gereken dini-manevi nitelikli hizmetlerinizin İslâmi olmak durumundadır. Ama ne varki, Hristiyan yapılı bir dini kurum iseniz bu mümkün olamamaktadır...* (B2-Grup/Hastane-D/Y-02).

Hastane, tıp/sağlık merkezlerinde, yatılı/gündüzlü destek evleri ve evlerde destek yardım hizmetleri alan Müslüman hastaların oldukça yüksek bir oranda gayrimüslim hastalara kıyasla gereken değer temelli “dini-manevi” anlamda yeterli hizmetleri alamadıkları belirlenmiştir. Bu konuda 41 yaşlarında Alman vatandaşı olan erkek bir hasta; *“Genel manada Almanya’da Hristiyan kökenli hastaların kendi dinleri ile bağlantılı birçok destek hizmetleri alabildiklerini biliyorum. Sağlık personellerinin tıbbi anlamda sunmuş oldukları bütün hizmetler oldukça yerinde ve çok iyi olduğunu düşünüyorum. Ama ne var ki, inançlarım yönünde oldukça dikkatli olmadıklarımı ve İslâm’a karşı oldukça önyargılı olduklarını görüyorum. Bu yaklaşımların, eksikliklerin kesinlikle kasıtlı olmadığını kanaatindeyim. Gerek İslâm dini ve gerekse Almanya’da yaşayan Müslümanlar ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarından kaynaklanmaktadır. Mesela yemek tercihlerimiz, ibadet konusunda beklentilerimiz ve abdest konusu, fizyoterapist noktasında hassasiyetliğimiz dini-manevi ve kültürel anlamda farklılıklarımız oldukça tuhaf karşılanabilmektedir. Zaman zaman belirli taleplerimizin karşılanmasında mümkün olmayacağı şekilde yanıtlayabilmektedirler...”* (1.Kat-RGF/hasta-34).

Müslüman hasta ve hasta yakınlarının oldukça önemli bir bölümü muhatap oldukları hizmetleri değerlendirirken sağlık ve tıbbi müdahaleler açısından son derece memnun kaldıklarını, dini/manevi (İslâmi) değer temelli sunulması gereken birçok hizmetler noktasında oldukça zayıf ve yetersiz olunduğunun altı çizilmektedirler (1.Kat-RGF/hasta-10), (2.Kat-RGF/Hasta yakını-64). Bu verilerden hareketle, Müslüman hatalara yönelik değer temelli sosyal hizmet yaklaşımlarından memnun olmayan hasta ve hasta yakınlarının diğer Hristiyan (Katolik - Protestan/Evanjelist) ve Yahudi (Musevi) hastaların değer temelli hizmetler olarak aldıkları hizmetler ile karşılaştırdıkları görülmektedir.

Sağlık-tıp merkezinden hizmet alan 54 yaşında gayrimüslim kadın bir hasta ile, yine 53 yaşlarında yatılı/gündüzlü palyatif destek merkezinde hizmet alan erkek gayrimüslim bir hastanın değer temelli alabildikleri hizmetlere ilişkin görüşleri; *“Almış olduğum hizmetleri sadece sağlık hizmetleri olarak sınırlamıyorum. Bunun yanında oldukça yeterli ve tatmin edici bir seviyede dini/manevi beni ruhen (seelisch) oldukça rahatlatılabilen manevi destek (klinikseelsorge) hizmetlerini alabilmekteyim. Gerek bu hastanede ve gerekse diğer yatmış olduğum hastanelerde ibadetlerimizi yerine getirebileceğimiz her imkana sahip olduğumu söyleyebilirim. İstedğim her zaman manevi rehberlere (pastoral) ulaşabilme şansını bulabilmekteyim...”* (1.Kat-RGF/hasta-20). Bir diğer görüşülen gayrimüslim hasta; *“Aslında inanç yönünden oldukça güçlü birisi olduğum söylenemez. Son 2,5 yıldır oldukça rahatsızım. Palyatif destek hizmeti alıyorum. Son zamanlarda manevi anlamda bir desteğe ihtiyacım olduğunu ve bunun bana çok iyi gelebileceğini belirten yetkililer bu konuda destek alıp almak istemediğimi sordular ve bende buna oldukça sıcak baktım. Yaklaşık 8 aydır, gerek hastanede ve gerekse evde manevi destek hizmetleri alıyorum...”* (1.Kat-RGF/Hasta-44).

Müslüman hasta ve hasta yakınlarına sunulan destek hizmetlerinde Müslüman ve özellikle de gayrimüslim sosyal hizmet uzmanlarının oldukça büyük bir bölümünün Müslüman hastalara yönelik sağlık hizmetlerinde değer temelli holistik yaklaşımlar açısından kendilerini yeterli görmediklerini belirtmektedirler; *“Hizmet verdiğimiz hastalarımızın önemli bir bölümünü Müslüman hastalar olmaktadır. Konuyu sağlık hizmetleri anlamında ele aldığımızda Müslüman hastalarımıza yönelik her ne kadar yeterli olarak görünmese de hastanemizde Müslüman sağlık ekibi ve sosyal hizmet sunan uzman personellerimiz bulunmaktadır. Bizler ancak, hastalarımıza bildiğimiz ölçüde değerlerine dikkat etmeye özen göstermekteyiz...”* (A3.1-grup/doktor-02).

RGF eşliğinde yöneltilen açık uçlu sorular gerek seküler yapıllı sağlık-tıp merkezlerinde ve gerekse BAGFW çatısı altında CARİTAS ve DİAKONİE gibi dini kurumların hastane ve sağlık kurumları bünyesinde manevi destek hizmetlerinin işin uzmanı ehil din görevlileri Seelsorger (Hristiyan Geleneğinde Papaz/Pastör) tarafından gerçekleştirildiği gözlemlenmiştir. Seküler yapıllı hastane, sağlık ve tıp merkezlerinde de manevi hizmetlerin yine ilgili ehil din görevlileri Seelsorger (Pastör) üzerinden gerçekleştirilmektedir. Dini-manevi nitelikli uygulamalarında “manevi temelli” kavramı içerisinde sunulan klinik/hastane manevi destek (klinikseelsorge) hizmetlerinin, Yahudi/Musevi dini âkideleri bağlamında Tevrat'ın (Eski Ahit), Hristiyan âkideleri bağlamında da İncil'in (Yeni Ahit) temel olarak dikkate alındığı gözlemlenmiştir (B2-Grup/Hastane-D/Y-03 ve 05). Genel anlamda görüşmeler bir bütünlük içerisinde ele alındığında, sosyal hizmet yaklaşımında destek yardım hizmetlerini sunan uzmanların (doktor, hemşire, hasta destek/bakıcı, psikolog, sosyal hizmet uzmanı, fizyoterapist v.b.) Müslüman hasta ve yakınlarına yönelik dini-manevi sosyal hizmet kapsamında herhangi bir hizmeti gerektiği gibi sunamadıkları belirlenmiştir. Bu durumu 25 yıldır Almanya'da yaşayan 47 yaşlarında Alman vatandaşı bir Müslüma hastanın da teyit ettiği görülmektedir (1.Kat-RGF/Hasta-40). Aynı şekilde bir durumu 53 yaşlarında gayrimüslim bir hasta ile değerlendirildiğinde, oldukça farklı yönde bir yaklaşımla karşılaşılmaktadır. Gayrimüslim hasta ve hasta yakınlarından alınan bilgiler; sağlık/tıbbi hizmetlerin ve manevi içerikli hizmetlerin ilgili uzman kişiler tarafından duyarlılıkla karşılanabildiği ve bu hizmetlerin oldukça yeterli görüldüğü anlaşılmaktadır; “Sunulan bütün hizmetler oldukça yeterli görüyorum. Fazlasıyla ilgi gördüğümü ve memnun olduğumu (eigentlich ich bin sehr zu frieden) söyleyebilirim...” (1.Kat-RGF/Hasta-45).

B-Grup içerisinde yönetilen sorular bağlamında ele alınan değerlendirmelerde hasta ve hasta yakınlarının kurumlardan aldıkları hizmet yaklaşımlarını farklı meslek gruplarına göre değerlendirmektedirler. Genel anlamda sağlık ve tıbbi uygulamalar yönelik bir memnuniyetliğin olduğu gözlenmektedir (1.Kat-RGF/Hasta-03), (2.Kat-RGF/Hasta Yakını-14 ve 16). Hastane, sağlık/tıp merkezlerinde görevli uzmanların tamamı sundukları hizmetlerin insan merkezli hizmetler olduğu ve mümkün oldukça hasta ve hasta yakınlarının dini-manevi ve kültürel değerlerini dikkate almaya çalıştıkları belirtilmiştir. Bu bağlamda 11 yıl mesleki tecrübeye sahip bir kadın Müslüman hasta destek/bakıcısı (A3.1-Grup/hasta destek/bakıcı-06) ve aynı zamanda 28 yıldır mesleki tecrübesi bulunan gayrimüslim (Hristiyan-Protestan) hasta destek/bakıcısı (A3.2-Grup/diğerleri-02), bütün hastaların dini ve kültürel değerlerinin önem arz ettiğini, hizmet sunarken hassasiyetliklere özen gösterdiklerini belirtmişlerdir.

Genelde destek hizmetlerini sunan ilgili bütün personelin, mesleki uygulamalarda oldukça yetenekli ve bu bağlamda eğitimli oldukları gözlenmiştir. Konu sosyal hizmet uygulamaları perspektifinde ele alındığında hasta ve hasta yakınlarına yönelik bütün mesleki uygulamaların dini-manevi bir yaklaşımdan ziyade seküler yaklaşımlı hizmet çerçevesinde sunmaya çalışıldığı gözlemlenmiştir. BAGFW çatısı altında seküler sosyal hizmet kurumu olarak bulunan DRK-EKG kurumu bu yaklaşımları genel anlamda şu şekilde belirtmektedir; “Hizmetler sunarken kurumsal anlamda bunu dini, manevi ve seküler mi olup olmayacağına bakmıyoruz. O anda ilgili hasta için gerekli olan ve ihtiyaç ne ise bunu dikkate alarak yaklaşıyoruz. Dolayısı ile kurumsal anlamda her ne kadar seküler yapılanmalı bir yapılanma olsa da sosyal hizmet kapsamında sunduğumuz birçok manevi hizmetler bulunmaktadır. Bu manevi rehber (seelsorger) hizmetlerin oldukça büyük bir bölümünü ister istemez dini-manevi temelli hizmetler olmasından dolayı dini kurum ve kuruluşlar üzerinden gerçekleştirilmekteyiz...” (B1-Grup/SH-Kurum-07).

Hasta ve hasta yakınları ile gerçekleştirilen mülakatların geneli incelendiğinde, sosyal hizmet kapsamında destek hizmetleri sunan birçok uzmanın Müslümanlara yönelik dini-manevi anlamda yeterli holistik bir hizmet sunabilme şanslarının olmadığı görülmektedir. 46 yıldır Almanya'da yalnız yaşayan 65 yaşlarında bir kadın hastanın (1.Kat-RGF/Hasta-12) ve aynı zamanda yatılı destek yardımı alan 56 yaşında bir erkek hastanın ifadelerinden bu durumu tespit edebilmek mümkündür (1.Kat-RGF/Hasta-36). Müslümanlara yönelik destek yardım hizmetlerinin eksikliğini ve bu noktada hangi kurum ve kuruluşlara müracaat edilebileceği konusunda bir bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir (2.Kat-RGF/Hasta yakını-61). Araştırma kapsamında özellikle Müslüman hastalara yönelik evlerde

sosyal hizmet uygulamalarının daha tercih edilir olduğu gözlemlenmiştir. 1. ve 2. Kategoride ele alınan RGF üzerinden gerçekleştirilen mülakatlarda hasta ve hasta yakınlarının görüşleri yanı sıra B1-Grup, B2-Grup: Sosyal Hizmet Kurum ve Kuruluşlara İlişkin Görüşmeler RGF ve A3.3-Grup, A3.4-Grup, sosyal hizmet uzmanlarına ilişkin görüşmelerden elde edilen bilgiler üzerinden genel bir kanaat oluşabilmektedir. Müslüman hasta ve hasta yakınlarının evde destek hizmetlerini hastane ve sağlık-tıp kurumlarına kıyasla daha çok tercih ettikleri görülmektedir. Bunun en etken nedenlerinden birisinin hastalık derecesine (pflagestufe) göre Müslüman hastaların evde destek yardım hizmetlerinde yakınlarından destek alabilme imkanlarının diğer gayrimüslim hastalarına göre daha mümkün olabildiği olarak açıklanabilmektedir (2.Kat-RGF/hasta yakını-01).

Federal Almanya’da Müslüman hasta yakınlarının, hastalarını bizzat ev destek hizmetleri bağlamında desteklenmesinin önemsendiği, hastane ve sağlık-tıp merkezlerinde tedavi süreçlerinin de vazgeçilmez olduğunu belirtmektedirler. Hastalık derecelerinin (pflagestufe) evde destek hizmetlerini zorunlu kıldığını ve kurumsal hizmetlerin kısıtlandığı noktasında kanaatlarını bildirilmiştir. Ev hizmetlerinin mesleki tecrübeler eşliğinde sunulmasının gerekliliğine dikkat çeke 51 yaşlarında annesi için yardım hizmetlerini sunan kadın bir görüşmeci; *“Annemin gereken bütün ihtiyaçlarının karşılanmasına özen gösteriyoruz. Ama ne var ki, belirli hizmetlerin evden ziyade hastanede veya bir sağlık merkezde yürütülmesi önem arz etmektedir. Gerek babam, gerek ben ve çocuklarım bazı hizmetlerde oldukça yetersiz kaldığımızı görüyorum. Bizler bu konuda oldukça eğitimsiz bireyleriz. Annemin ihtiyaçlarının profesyonelce giderilmesi noktasında herhangi bir mesleki eğitim almadım. Onun için annemize destek olurken ona zarar vermekten korkuyorum...”* (2.Kat-RGF/hasta yakını-09). Evde destek/yardım hizmetlerinin Müslüman hasta ve hasta yakınları tarafından önemsenmesinin asıl temel nedenlerinin, özellikle hastaların kendilerini evin dışında herhangi bir uygulamada yeterince rahat hissetmemeleri olarak görülmektedir (2.Kat-RGF/hasta yakını-05, 09, 40, 45, 69).

Hastaların sağlıklarına ilişkin gereken tıbbi gereksinimlerin dışındaki dini-manevi, kültürel ve sosyal bütün ihtiyaçlarının evde destek yardım hizmetleri üzerinden karşılanabiliyor olması Müslüman hasta ve hasta yakınlarının ev destek hizmetlerini incelemelerine neden olabilmektedir. Özellikle evde destek yardım hizmetlerinin ilgili kurum ve kuruluşlar tarafından mesleki yeterlilik boyutlarında desteklenmesinin gerekliliği de vurgulanmaktadır. Federal Almanya’da yaşlı destek hizmetlerinin maliyetleri oldukça yüksek olduğu belirtilmektedir. 23 milyon yaşlı insanın mevcut nüfus içerisinde %21 gibi yüksek bir oranda olması doğal olarak yaşlı destek hizmetlerine olan taleplerin de artmasına neden olmaktadır. Bu durum dikkate alındığında gerek mali ve gerekse sosyal hizmet alanında uzman personel yetersizlikleri yaşlı destek hizmetlerinin uygulanırlığını sorunlu hale getirebilmektedir. Bu bağlamda yaklaşık 3 yıldır Almanya’da sosyal hizmet uzmanı olarak çalışan Filipin asıllı hasta destek/bakıcısının ifadeleri; *“Almanya’ya gelmeden önce 8 yıl kadar Filipin’de buna benzer hizmetleri sundum. 3 yıldır bu alanda hizmet veriyorum ve son bir yıldır da evde destek yardım hizmetlerini aktif olarak yürütmekteyim. Ziyaretlerinde bulunduğum Müslüman hastaların kendilerini evlerinde daha iyi hissettiklerini görebiliyorum. Onların aile içi ilişkileri oldukça güçlü ve farklı. Sanırım bu gerekçe ile gereken tedavilerinin evlerde sürdürülmesini ve evde desteklenmelerini hastane ve diğer hizmetlere kıyasla daha çok arzulamaktadırlar...”* (A3.4-Grup/hasta destek/bakıcı-09).

B3-Grup’da görüşmüş olduğumuz İslâmi Çatı Organizasyonlarından “İslam Konseyi - Islamrad (IRD)” Federal Almanya’da Müslüman ailelerin kendi hastalarını farklı destek/bakım evlerinde bırakmaktansa evlerinde hizmetlerinin görünmesi noktasında daha hassas oldukları noktasında kanaat belirtmişlerdir; *“Federal Almanya’da gayrimüslim aile yapılanmaları Müslüman aile yapılanmaları ile karşılaştırıldığında gayrimüslim ailelerde evde destek hizmetlerinin istenildiği karşılığı bulamamaktadır. Federal Almanya yaşlanan nüfusu dikkate alarak destek hizmetlerinin düşürülmesine yönelik girişimlerde bulunmaktadır. Yaşlı hizmetlerinde arz talep dengesinin karşılanması noktasında yaşlıların tatil yapmaları amacı ile Almanya dışında ülkelere Polonya, Tayvan ve Filipin gibi ülkelere yönlendirildiği görülmektedir...”* (B3-Grup/İÇÖ/kurum-01). Bu durum dikkate alındığında Federal Almanya’da yaşlı nüfus içerisinde en çok mağdur edilebilenlerin uzun yıllardır Almanya’da yaşayan yaşlı Müslüman hastaların olabildiği gözlemlenmiştir. Oldukça uzun yıllar Almanya’da çalışmış insanların yaşamlarının son anlarını geldikleri ülkelerde geçirme eğiliminde oldukları ve birçoğunun yılın büyük bir bölümünü ülkelerinde geçirdiklerinin tespitleri

yapılmıştır. Yaşlı insanlara yönelik destek hizmet personellerinin yetersizliği ve buna paralel giderek artan oldukça yüksek maliyetler her bir geçen döneme kıyasla sosyal hizmete ilişkin destek hizmetlerinin kalitesinin yetersizliğine neden olduğu gibi bu durumdan en çok etkilenenlerin de Müslüman hasta ve hasta yakınlarının olabildiği görülmektedir (B3-Grup/İÇK/STK-02), (B3-Grup/Sosyal Hizmet Kurumu/STK-01).

Federal Almanya'da Müslümanlara yönelik dini-manevi temelli sosyal hizmet sunma gayreti içerisinde olan kurum, kuruluş, organize ve STK'ların Müslümanlara yönelik disipline anlamda sosyal hizmet sunulabilmenin oldukça sınırlı olduğu gözlemlenmiştir. Sosyal hizmete ilişkin mesleki yetersizliklerin olduğu ve sorunların genel anlamda sadece İslâm fihî (ilahiyat) çerçevesinde ele alınarak çözümler üretilme yönünde daha aktif çalışmaları gözlemlenmiştir. İlgili çatı kurum ve kuruluşların ancak son yirmi yıldır Müslüman toplumların kalıcı oldukları anlayışı ile Federal Almanya ve Müslüman toplumlara ilişkin faaliyetlere yöneldikleri gözlemlenmiştir. İslâmi çatı kuruluşlar, ülkede yaşayan Müslümanların, sosyal hizmetin gereksinimlerini İslâm fihî çerçevesinde nelerin öncelendiği ve nelerin yapılması gerektiği hususlarda şu bilgilendirmeleri yapmışlardır; Müslümanların Federal Almanya'ya göçünün üzerinden uzun bir zaman sonrasında ancak 2006'lı yıllarda İslâmi sosyal hizmet konularında acilen bir şeylerin yapılmasının gerekliliği anlaşılmıştır (B3-Grup/İÇK/STK-01). Sosyal hizmet açısından oldukça geç kaldıklarını ileri süren kurum ve kuruluşların ilk 50 yıllık mücadelelerinin kimliklerini koruyabilmek mücadelesi olduğunu ve dolayısı ile Türkiye'ye yönelik çalışmaların Almanya'ya yönelik çalışmalara kıyasla daha aktif olduğunu altını çizmiştir. Dördüncü kuşak sonrasında Müslüman yaşlıların ve özellikle de hastaların çoğalması sosyal hizmet alanlarına da yönelilmesinin zorunluluğunu ortaya koymuştur (B3-Grup/İÇK/STK-06).

İslâmi kurum, kuruluş ve STK'lar, Federal Almanya'da Müslümanlara yönelik sosyal hizmet ve uygulama boyutlarında oldukça geç kalmış oldukları kabu görmektedir. Almanya'da İslâm ve dolayısıyla Müslümanların her anlamda anayasa ve yasalara rağmen bir kabul sorunu yaşadıkları belirtilmiştir. Federal Almanya'da Müslümanların dini-manevi sosyal hizmet sunulması devlet-din/İslâm anlaşmalarının kabulü ile mümkün olunabileceğine dikkatleri çekmektedirler. BAGFW çatısı altında yer alan 3'ü dini ve 3'ü seküler sosyal hizmet kurumları ile aynı hizmet alanında yer alınmasının ancak devlet-din/İslâm anlaşmalarının bir an önce yürürlüğe konulması ile çümkün olabileceğine dikkat çekilmektedir (B3-İÇO/Krm.-01).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Günümüzde "maneviyat" kavramının içeriği gerek Batı toplumlarında ve gerekse Türkiye'de zaman zaman dini-manevi perspektifler dışında seküler yaklaşımlar üzerinden ele alınmaya çalışılmaktadır. Ama ne var ki; araştırma kapsamında Müslüman ve gayrimüslim katılımcıların ve aynı zamanda konuya ilişkin literatür kaynakların oldukça önemli bir bölümü "maneviyat" tanımlamalarını holistik anlamda inançlar (dini) bütünlüğünde ele almaktadır. Manevi destek hizmetleri klinik/hastane (klinikseelsorge) bağlamında "dini" kodlamalarla üzerinden ele aldıkları, Hristiyan (Katolik-Protestan) temel âkideleri bağlamında İncil'i (Yeni Ahit), Yahudi (Musevi) temel âkideleri bağlamında ise Tevrat'ı (Eski Ahit), dikkate aldıkları gözlemlenmiş ve dini-manevi yaklaşımların sosyal hizmet uygulamalarda oldukça gerekli olduğunun altını çizmiştir (B2-Grup/Hastane-D/Y-03 ve 05). Hasta destek/yardımlarını palyatif tıp merkezinden alan Müslüman ve gayrimüslim hastaların almış olduğu hizmetleri sağlık hizmetleri ile sınırlandırılmadığı ve holistik anlamda oldukça gerekli görünen dini-manevi destek hizmetlerinin manevi rehberler üzerinden, (pastorseelsorger, klinikseelsorge) alınmasının gerekliliğine vurgu yapmışlardır. Araştırma kapsamında Müslüman hasta ve hasta yakınlarının değer temelli dini-manevi (İslâmi) bir sosyal hizmet uygulamalarına gereksinim duyduklarının belirtilmesi önem arz etmektedir. Müslüman hasta ve yakınlarına manevi destek anlamında sunulmaya çalışılan hizmetlerin genel anlamda dini (İslâmi) çerçevede olmadıkları ve bu hizmetlerin seküler anlamda yaklaşımlar üzerinden uygulanmaya çalışıldığı gözlemlenmiştir. İslâmi perspektifte dini-manevi bir sosyal hizmet yaklaşımının değer temelliğin kaynağını hiç şüphesiz; İslâm'ın temel Âkidesi olan Kur'a-ı Kerim ve bunun yanında Hz. Peygamberin sünnetlerinin (Hadis) oluşturduğu bilinmektedir. Almanya'da Müslüman hasta ve hasta yakınlarının da diğer dini mensubiyetli hasta ve hasta yakınlarında olduğu gibi gerek evrensel insan

hakları ve gerekse anayasal anlamda sosyal hizmet alabilmelerinin hak temelli eşitlik ilkesi gereği bir yaklaşım olduğu dikkatlerde tutulması önem arz etmektedir.

Federal Almanya’da evrensel temel insan hakları, anayasa ve yasalar bağlamında Müslümanlara yönelik uygulamalar, diğer Hristiyan (Katolik-Protestan) ve Yahudi (Musevi) sosyal hizmet uygulamalarıyla karşılaştırıldığında oldukça yetersiz olduğu görülmektedir. Sosyal hizmet uygulamalarının manevi anlamda “spiritüel” sosyal hizmet yaklaşımı altında, Müslüman bireylerin dini-manevi ihtiyaçlarının bir karşılığı olarak sunulması, seküler yaklaşımlar üzerinden spiritüel (spiritualität) uygulama yöntemleri ile Müslüman hasta ve yakınlarının değer temelli ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik eğilimler evrensel temel insan hakları, anayasa ve yasalara aykırı bir yaklaşım olduğu gözlemlenmiştir. Müslümanlara yönelik manevi hizmetlerin gerekliliğini bazı kurum ve kuruluşlar duyarsız kalabilirken, bir kısmının da sosyal hizmet alanında mesleki eğitimli ehil uzman bireylerin yetersizliğinden kaynaklandığı ve bu nedenle İslâmi perspektifte gerekli manevi hizmetlerin sunulmasında sorunlar yaşanabildiği görülmektedir. Araştırma kapsamında genel analizler yapıldığında Müslüman hasta ve hasta yakınlarına destek hizmetleri sunan Müslüman sosyal hizmet uzmanlarının ve özellikle de gayrimüslim sosyal hizmet uzmanlarının oldukça büyük bir kısmının değer temelli holistik sağlık hizmetlerinde kendilerini yeterli görmedikleri belirtilirken, bu sorunların acilen giderilmesinin de önemli bir konu olduğunu tespitleri yapılmıştır. Almanya’da 5 milyondan fazla Müslüman toplumun varlığı dikkate alındığında bu sorunların gerek evrensel temel insan hakları, anayasa ve yasalar bağlamında Alman Müslüman toplumunun temel bir hakkı olduğunun dikkate alınması önem arz etmektedir. Sosyal hizmet alanlarında oldukça örnek alınan Almanya uzun yıllar topluma katkı sağlamış olan Müslüman toplumların bu temel ihtiyaçlarının giderilmesinde; sosyal hizmetin bir meslek, bir disiplin olarak holistik boyutları diğer disiplinler ile ve özellikle de ilahiyat yönünde multidisipliner perspektifler üzerinden oluşturulmasının gerekliliği dikkate alınmalıdır. Araştırmanın sonucuna ilişkin dikkate alınması gereken diğer öneriler şu şekilde özetlenebilir;

- Müslümanlara yönelik sosyal hizmetin, İslâm ve Müslümanlara rağmen değil, İslâmi çatı kurum ve kuruluşların da katılımları ile sorunların giderilmesine özen göstermelidir. Federal Almanya’da, İslâmi kurum ve kuruluşların ilgili makro-düzey kurum ve kuruluşla ile ve özellikle de BAGFW kurumu ile birlikte Müslümanların dini-manevi sosyal hizmetlerine yönelik projeler geliştirilmelidir. Bu sosyal hizmet projelerine disiplinler boyutları ile sosyal hizmet eğitimleri sunan üniversite ve meslek kuruluşları dahil edilmelidir.
- Müslüman hasta ve hasta yakınlarına sosyal hizmet sunan uzmanların (doktor, hemşire, sosyal uzman, fizyoterapist, din görevlileri, psikolog ve diğer gönüllü görevliler) hizmet içi eğitim programlarından geçirilerek, İslâmi perspektifte dini-manevi bir sosyal hizmet yaklaşımının önemi hususlarında eğitilmelerinin sağlanması.
- Türkiye’nin Anayasal bağlamda, ülke dışında yaşayan vatandaşlarının sosyal hizmet ihtiyaçları konularında gerek Federal Almanya’da ve gerekse diğer ülkelerde vatandaşlarının dini-manevi perspektifte sosyal hizmet alabilmeleri yönünde T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı nezdinde sorunlar ile yakından ilgilenmelidir. Bu noktada büyükelçilik ve konsolosluklar bünyesinde işin uzmanı bilirkişilerin istihdamları sağlanarak makro-düzey çözümler geliştirilmelidir.
- Uzun yıllar Federal Almanya’da yaşamış, yaşlılık ve rahatsızlıkları (hastalık) nedeni ile Türkiye’ye dönmüş olan bireylerin mali bütün yükünü gerek birey kendisi ve gerekse Türkiye’nin ilgili sağlık kurumları üstlenmek durumunda kalmıştır. Oldukça önem arz eden bu hususlar, sosyal hizmet kapsamında masaya yatırılmalı ve Federal Almanya ilgili devlet kurumları ile irtibata geçilerek yaşlı, hasta ve yakınlarının hak ettikleri kaliteli yaşamın kendilerine ulaştırılması sağlanmalıdır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Birinci yazar %75, ikinci yazar %25 oranında katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Çalışmada çıkar çatışması oluşturacak bir durum yoktur.

Teşekkür: Federal Almanya'da 9 eyalet ve 22 büyük şehirde saha alan çalışmalarına oldukça faydalı katkılar sağlamış olan, İslâmi Çatı kuruluşlarına, "RGF-Rehber Görüşme Formları"nın ilgili kişi ve gruplarla doldurulmasında yardımlarını esirgemeyen çeşitli STK'larda görevli her bir katkı sağlayan değerli Sosyal Hizmet alanlarında eğitim gören öğrencilere teşekkürlerimi sunar hizmetler dilerim. Aynı zamanda, Serbest Sosyal Hizmet Federal Çalışma Topluluğu (BAGFW-Bundesarbeitsgemeinschaft der freien Wohlfahrtspflege) çatısı altında organize olmuş sosyal hizmet kurumlarına da verdikleri bilgi ve katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Kaynaklar

- Barker, C., Pistrang, N. and Elliott, R. (2016). *Research methods in clinical psychology, an introduction for students and practitioners*. Chichester: John Willey and Sons, Ltd.
- Deutscher Bundestag. (2020). *Grundgesetz für die Bundesrepublik*. Berlin: Bundesministeriums der Justiz und für Verbraucherschutz. <https://www.gesetze-im-internet.de/gg/GG.pdf> adresinden 12.03.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Gerhardinger, Günter (2021), *Organisationen, Träger und Institutionen der Sozialen Arbeit*, http://www.gerhardinger-online.de/Otis_handout_2012.pdf (Erş.Trh.:28.06.2021)
- Gedik, M. (2021). *Ahsen sosyal hizmet modeli-İslâmi sosyal hizmet yaklaşımı*. İstanbul: Efe Akademi.
- Gencer, B. (2010). *Modernleşme, tarihi hızlandırıyor*. <https://ahmedfaruk.wordpress.com/2010/10/04/prof-dr-bedri-gencer-modernlesme-tarihi-hizlandiriyor/> (Erş. Trh.:11.04.2021)
- Herder-Bieritz, Renate (2007), *Leistungserbringer in der Sozialen Arbeit*, (Bd. 6. Auflage). Baden-Baden: Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V.
- Hühnerbein, H. ve Möller, J. (2003), *Hirsauerblätter, Christlich-Padagogische Schriftenreihe Der CDJ Arnold-Dannenmann-Akademie*. Urbach: Druckerei Roth GmbH
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel irade algı çerçevesi ile - bilimsel araştırma yöntemi,kavramlar ikeler teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kievel, W. and Thole, W. (2002). *Grundriss soziale arbeit*. Obladen: Springer-Verlag.
- Krysik, J.L. and Finn, J. (2015). *Etkili uygulama, sosyal hizmet araştırması*. Ankara: Nika Yayınevi.
- Küçük, M. (2017). *Manevi rehberlik, Hz. Peygamberin manevi rehberlik çerçevesinde hastalara yaklaşımları (spirituel care/seelsorge)*. İstanbul: Ahir Zaman Yayınları.
- Kümbetoğlu, B. (2017). *Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994), *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis*. London: SAGE Publication, International Edukational and Professional Publisher.
- Stark, R. and Bainbridge, W.S. (1985). *The future of religion: secularization, revival and cult formation*. California: University of California Press.
- Tevrat-İncil. (1982) *Tevrat ve İncil*. İstanbul: United Bible Societies - European Production Fund.

Extended Abstract

The Frankfurt School of Sociology (Frankfurter Schule) played a very active role in the development of the social system of Federal Germany, a successful, pioneering country in the field of “democracy and social welfare state” among Western European countries. The “Critical Theory” of the school made Germany a micro, mezzo and macro-level post-positivist social work structure a decisive force in the social integration of the European Union and in the formation of the institutional identity of the Union. In this context, the basic approaches to determining the model, universe and method of the research were determined by taking into account the social state structure of the country and the limitations of field work, the States and related cities where the Muslim population is dense. Germany has a very multicultural society structure in terms of social life. Official sources and scientific data indicate that more than 5 million Muslims live in Germany, and most of them are citizens of the country.

The inviolability of human dignity and dignity is the first article of the federal Constitution. 20 of the Constitution, which cannot even be amended. Article 1. the phrase “*the Federal Republic of Germany is a Democratic and social Federal state*” contained in the paragraph has been accepted as a very valuable, valuable article of the Constitution, which obliges the social structure of the country and the assurance of the human being. This “universal basic human rights” approach of the Federal Constitution established the legal basis for the research and within this framework; The aim of the study was to conclude “*Religious-Spiritual Based Social Work Requirements of Muslim Patients in Federal Germany*”. The study took into account the generalization of Federal Germany and focused on the findings of the state of North Rhine-Westphalia (NRW), where the Muslim population lives most densely. In Germany, Christian (Catholic - Protestant/evangelical) and Jewish religious patients and relatives of patients can receive value-based services, and all religious and spiritual services are also a requirement of Muslim patients and relatives of patients living in the country. Based on this perspective, to contribute to this and similar research in its own essence, to be able to offer solutions to the problems of the Muslim community living in the country in the context of constitutional and universal human rights.

Introduction

According to the principle of equality in macro-level societies, man should under no circumstances be considered as the cultural wealth of societies without distinction of religion, sect, language, culture, gender, color, ethnicity and political opinion. The concept of the social state focuses on the sustainable life of all people in the context of the Constitution and universal basic human rights. Man has an invisible, untouchable life/soul structure that makes him valuable beyond his physical-biological existence. Human psychological needs are very important in a holistic sense, and meeting their “*religious-spiritual*” needs in particular has been recognized as a human “*right*”. It is the necessity of a legal responsibility and rights-based approach to meet these integrative requirements that make Man human and make him valuable by mezzo and macro-level structures. In this context, the research was aimed at revealing through in-depth interview and observation techniques on whether Muslim patients and relatives of patients receiving support assistance services within the scope of social work in the Federal Germany can receive a religious-spiritual and cultural-based “Social Work”.

Method

“Formal and semi-formal observation techniques” may be the best model/pattern applicable within the scope of the research, it was thought that it may be more appropriate to use direct and indirect observation techniques to reach the findings. From the hypothesis that all types of data collection are an observation technique, the literature was examined with various document scans on the document and subject, and the results obtained were supported in theoretical and practical applications. It is aimed to reach unbiased results in the detection and analysis of problems by using a mixed method in which observation and theoretical information are integrated (Karasar, 2016, p.199-200). The universe is limited to 9 states where Muslims live as a population in Federal Germany, and

the state of NRW, where foreigners and especially Muslims are dense among these states. Open-ended qualitative research questions were created in 4 different categories within the scope of the research. A total of 52 questions were identified through the “*Guidance Interview Forms (RGF)*”, and in the context of these questions, the hypothesis that the state of NRW will have a synonym throughout Germany through the findings was acted on. Therefore, this study population the target group of micro-level social services who are in need of Muslim and non-Muslim relatives of individuals offering their services to patients related to offering services for mezzo and macro-level institutions in the field of expert witnesses is formed from. Legal regulations of the Federal Germany in which the field study of the research is conducted “data privacy principle - basic regulation (Art.1DSGVO-Datenschutz-Grundverordnung)” (DSGVO, 2020. From the Institute of Social Sciences of Yalova University, which constitutes the scientific field of research, dated 28.10.2017 (issue: 63919175-302.14.08- E.11700035367) Turkish and Germanresearch permit certificate has been presented to related institutions and organizations (Gedik, 2021, p.790-791).

Findings

Qualitative findings on the popularity of the study, which dealt with the topic “*Religious-Spiritual Based Social Work Requirements of Muslim Patients in Federal Germany*”, were reached accompanied by GIF (RGF). Muslim social service support in the area and individuals within the scope of first-degree relatives of patients; in general, they receive the health services they receive those with other religious affiliation religious in the spiritual sense of these services is rather necessary for holistic approaches in comparing with it is determined that the Muslims. It seems that they do not receive holistic social services in the context of their religion-spiritual and culture. Experts (doctor, nurse, psychologist, physiotherapist, spiritual guide, etc.) who provide support services within the scope of social work.), It was determined that Muslim patients and their relatives need religious-spiritual and cultural support services in a holistic sense, and that the lack of experts who can provide a sufficient degree of value-based services leads to the inability to provide services as needed. It has been observed that institutions, organizations and NGOs providing support assistance services within the scope of social work are quite inadequate in providing religious and spiritual support services for Muslim patients and relatives of patients. In this context, the findings on the need to address the problems within the legal framework and the need to develop a religious-spiritual and cultural approach to social work for Muslims with disciplinary dimensions were analyzed.

Conclusion, Discussion and Recommendations

In the context of holistic, generalist Social Work, Muslim patients and relatives of patients should produce solutions together with the relevant institutions and organizations to solve problems by taking into account the religious-spiritual and cultural requirements. It has been determined that a sizable proportion of social workers providing support/care services, and especially non-Muslim social workers, do not consider themselves adequate in value-based holistic health services. In the legal sense, Muslim communities enjoy existing constitutional rights in Federal Germany in accordance with the “*principle of equality*” of the Constitution, it is important that natural rights are addressed as soon as possible within the framework of existing problems. The social presence of the Muslim population in Germany to be taken into account and the Federal Constitution; “the inviolability of human dignity”, gender, race, race, language, homeland and origin, faith, religion, and regardless of political views, no Muslims should not be victimized, religion, conscience, and of faith are not to be touched worldly freedom of their faith, religious-definitely one of their applicability to the spiritual service that is guaranteed by the Constitution should not be missed. Therefore, Muslim patients and their relatives in the Federal Republic of Germany, the religious-spiritual and cultural-based social service needs, taking into consideration the need of disciplinary and multidisciplinary problems that are the subject of Muslims in the sense of a holistic approach based on the principles of Islam is an Islamic Religious All the relevant social services mezzo-level institutions, organizations and NGOs, with the contribution of the macro-level is of great importance for the development of new social policies.

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeyinin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisi ve Okuma Motivasyonu ile İlişkisi

Seda SARAÇLI ÇELİK
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
sedasaracli@windowlive.com
https://orcid.org/0000-0001-9140-5342

Nuri KARASAKALOĞLU
Aydın Adnan Menderes Üniversitesin
nkarasaloglu@adu.edu.tr
https://orcid.org/0000-0002-5577-4551

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.814589

Geliş Tarihi: 23.10.2020

Revize Tarihi: 26.06.2021

Kabul Tarihi: 01.07.2021

Atf Bilgisi

Saraçlı Çelik, S. ve Karasakaloğlu, N. (2021). ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu ile ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 467-484.

ÖZ

Bu çalışmanın amacı; 4. sınıf öğrencilerinin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyinin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonları ile ilişkisini belirlemektir. Araştırma örneklemini 2016-2017 eğitim öğretim yılında İzmir Buca ilçesinde bulunan devlet okullarında dördüncü sınıfa devam eden 725 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada nicel araştırma modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Doğru ve Akıcı Sessiz Okuma Testi” (DASSOT), Okuduğunu Anlama Testi, Okuma Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler istatistik paket programı ile değerlendirilerek, öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyinin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonları ile anlamlı bir ilişkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin doğru ve akıcı sözcük okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunduğu saptanmıştır. Öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeylerinde öğrencilerin Türkçe dersi not ortalamaları, cinsiyetleri, evde kitaplık, internet ve kendine ait odalarının olması, anne-baba eğitim düzeyleri, anne-baba meslekleri arasında anlamlı farklılıkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlar okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerisi düzeyi yüksek olan öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeylerinin de yüksek olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma, okuduğunu anlama, akıcı okuma, sessiz okuma, sessiz okuma akıcılığı, okuma motivasyonu.

Correlation Between 4th Grade Primary School Students' Level of Correct and Fluent Silence Word Reading and Reading Comprehension Skills and Reading Motivation

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the relationship between 4th grade primary school students' level of correct and fluent silence word reading and their reading comprehension skills and reading motivation. The research sample consists of 725 students attending the fourth grade in the public schools in the 2016-2017 academic year in İzmir, Buca. Quantitative research model was used in the research. Accurate and Fluent Silent Reading Test (DASSOT), Reading Comprehension Test and Reading Motivation Scale were used as data collection tools. The data obtained from the study were analyzed through SPSS program and whether the students' level of reading the correct and fluent words of silence has a meaningful relationship with the students' reading comprehension skills and reading motivations was investigated. As a result of the study, it was found that there is a statistically significant relationship between the correct and fluent word reading levels of the students and their reading comprehension skills and reading motivations. It was seen that there are significant differences according to students' Turkish lesson grade averages, their genders, their having library-internet and self-owned rooms at their homes, parent education levels and parent professions variables in their levels of correct and fluent silence word reading.

Keywords: Reading, reading comprehension, fluent reading, silent reading, silent reading fluency, reading motivation

Giriş

Türkçe öğretimi dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri esas alınarak yapılandırılmıştır. Bu beceriler içerisinde okuma becerisi ve okuma becerisinin önemi geçmişten beri süregelen aynı zamanda önemini hiç kaybetmeyen bir konu olmuştur. Okumanın ilkökul çağıyla birlikte öğrenilmesi insan hayatında gerek akademik gerek sosyal anlamda birçok gelişime ve değişime sebep olmaktadır.

Okuma becerisinin türleri günümüze kadar birçok farklı şekillerde ele alınmıştır. Güneş (2007) okuma türlerini “okuma hedefine (eğlenmek, bilgilenmek vb.), kullanılan metoda (sesli, yarı sesli, sessiz okuma vb.), metin çeşidine (seçmeli okuma, tam okuma vb.), faydalanılan gereçlere (kitaptan, ekrandan okuma vb.), göz faaliyetlerine (dik, çapraz, zikzak okuma vb.) ve bireylere göre (bağımsız okuma, paylaşarak okuma birlikte okuma vb.)” (s. 127) olarak sınıflandırırken Ertuğrul’da (2015) okuma çeşitlerini sesli ve sessiz okuma olmak üzere iki başlık adı altında incelemiştir.

Bireylerin en çok zaman ayırdıkları okuma yöntemlerinden biri sessiz okumadır. Sessiz okuma daha hızlı okumayı sağlamakta ve bununla birlikte anlamayı da olumlu anlamda etkilemektedir. Sessiz okuma akıcılığı öğrencilerin, öğrenmesini ve zihinsel yapısını geliştirmesini kolaylaştırmaktadır. Çelik (2006) sesli okumadan sessiz okumaya geçiş sürecini; okuma yazma becerisinin tamamen edinilmesi ile sesli okuma uygulamalarından yola çıkarak ikinci sınıfa yaklaşırken sessiz okuma alışkanlığı oluşturulmaya başlandığını ve bu süreçten sonra sessiz okuma etkinliklerinin yapılması şeklinde ifade etmiştir.

Aytaş ‘a (2005) göre ise sessiz okuma en çok kullanılan okuma türü olup, öğrencinin bireysel olarak öğrenmesinde, verimli zaman geçirilmesine faydası ve her ortamda kullanılabilen okuma çeşidi olması bakımından faydalıdır. Karakuş ve Taş’a (2007) göre sessiz okuma, “okuma akıcılığı sağlamak ve hız kazandırmak için kullanılmaktadır.” (s. 25). Okuma öğrenildikten sonra üzerinde durulan en önemli konular okuduğunu anlama ve akıcı okumadır. Akıcı okuma, okuma düzeyinin belli bir aşamaya gelmesidir. Araştırmalar akıcı okuyan ve okuduğunu anlayan öğrencilerin sadece Türkçe dersinde değil diğer derslerde de başarılı olduklarını göstermektedir (Ateş, 2008; Çetinkaya, Ülper ve Yağmur, 2015; Yıldız, 2013; Yılmaz, 2011).

Kuhn, Schwanenflugel ve Meisinger (2010) akıcı okumayı, okumanın değerlendirilmesinde itici bir güç ve eğitimciler, araştırmacılar için ise bir yol gösterici olarak görmektedirler. Akıcılıkla ilgili yapılan çoğu değerlendirmenin doğru olmadığını, akıcılığı daha doğru değerlendirebilmek için öncelikle doğruluk, otomatiklik ve prozodinin anlaşılmasının gerektiğini savunmaktadırlar. Yaptıkları çalışmada kelime tanıma yerine akıcılık değerlendirmelerindeki doğruluğa önem vererek, akıcılığa karşı bakış açısını daha farklı yönlere taşımaya hedeflemişleridir. Bunu yanı sıra akıcı okumayı sesli okumada basitçe kelime teşhisi, elverişli sürat, üslup ve ezgiler ile kendini gösteren, sesli ve sessiz okumada anlamayı etkileyen önemli bir etmen olarak ifade etmişlerdir.

Okumada anlama ise sesli ya da sessiz okunan metni anlamaktan daha fazlasıdır. Sadece sosyal hayatta bile önemi büyüktür. Okuduğunu anlama birden fazla beceri ve kabiliyetin bir araya gelmesinden oluşan bir vazifedir (Oakhill, Cain ve Elbro, 2014). Okuyucu okuduklarını zihinsel bir yorumlamanın ardından kavramaya çalışır. Daha sonra bu zihinsel süreçlerin sonunda anlama gerçekleşir. Anlama becerilerinin geliştirilmesinin en önemli yolu okumaktan geçmektedir.

Ülper’e (2014) göre araştırmacılar daha çok öğrencilerin okuma problemleri ve güçlüklerini ortadan kaldırmaya yönelik okuma yöntemleri üzerine çalışmalar yaparak, öğrencilerin okuma düzeylerini iyileştirme durumlarını incelemiştir. Bu araştırmaların öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabilir yöntem ve stratejilerin önemini ortaya çıkardığı konusu şüphesizdir. Fakat etkisi araştırılan yöntemlerin kullanılması ancak uygulanmalarına bağlıdır. Bunun için öncelikle öğrencilerin okuma yapmaları gerekmektedir. Dolayısıyla ilk olarak öğrencilerin okumaya meyilli olma durumları nedir ya da öğrencilerde okumaya karşı nasıl istek oluşturulabilir suallerine cevap bulunarak sürece başlamak gerekmektedir.

Gambrell (2011) okuma motivasyonu ve okuma becerisi ilişkisini “Okumak için motivasyonu olan öğrenciler okuma yapar, okumaya zaman ayırır ve okuma alışkanlığı kazanırlar.” (s. 5) şeklinde ifade etmiştir. Bunun için öğrencinin hem içsel hem de dışsal olarak okumaya karşı motivasyonunun sağlanması bireyin yaşamında hayati önem taşıyan okumanın sürekliliğini sağlayacaktır. Dolayısıyla doğru ve akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinin temeli öncelikle okuma motivasyonunun düzeyi ile yakından ilişkilidir.

Öğretmenler öğrenciler okumayı öğrendikten sonra öğrencilerin, doğru ve akıcı şekilde anlayarak okuyabilmeleri konusuna eğilimindedirler. Doğru, akıcı ve anlayarak okuyan öğrenciler hem anlama hem de anlatma dil becerilerini iyi kullanabilmekte ve bu becerileri geliştirebilmektedir. Okumaya meyilli olan ve okuyan, okuduğunu pratik bir şekilde yorumlayarak okuduklarından çıkarımlar yapan kişiler yetiştirmek eğitim öğretimin amaçlarındandır.

Bu bağlamda sessiz okuma türünün sesli okuma türüne oranla daha fazla kullanılan bir okuma çeşidi olması, ölçme değerlendirme çalışmalarında sessiz okuma akıcılığına sesli okuma akıcılığına göre daha az rastlanması, alanda yapılan çalışmalara farklı bulgularla yön vermesi, konu hakkında öğretmenlerin daha fazla bilgi sahibi olmaları, sessiz okuma akıcılığı konusunda hem değerlendirme hem de okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu arasındaki ilişkiden yola çıkılarak çalışmalarını daha olumlu yönde şekillendirmelerine katkı sağlamak amacıyla bu çalışmada ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyinin, okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu ile ilişkisi irdelenmiştir.

Araştırmanın esas amacı İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyinin, okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonları ile ilişkisini ortaya çıkarmaktır. Bu hedef doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap verilmeye çalışılmıştır.

1. Öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma sonuçları nelerdir?
2. Öğrencilerin okuduğunu anlama testi sonuçları nelerdir?
3. Öğrencilerin okuma motivasyonu testi sonuçları nelerdir?
4. İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyiyle okuduğunu anlama becerileri arasında ilişki var mıdır?
5. İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyiyle okuma motivasyonları arasında ilişki var mıdır?
6. İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyiyle Türkçe ders notu ortalamaları arasında ilişki var mıdır?
7. Cinsiyete göre öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeylerinde anlamlı farklılık var mıdır?
8. Öğrencilerin evlerinde internet olması durumuna göre doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeylerinde anlamlı farklılık var mıdır?
9. Öğrencilerin evinde kendine ait odası olup olmaması durumuna göre doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeylerinde anlamlı farklılık var mıdır?
10. Öğrencilerin evinde kitaplık olup olmaması durumuna göre doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeylerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?
11. Anne eğitim düzeyine göre öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeylerinde anlamlı farklılık var mıdır?
12. Baba eğitim düzeyine göre öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeylerinde anlamlı farklılık var mıdır?
13. Anne mesleğine göre öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeylerinde anlamlı farklılık var mıdır?
14. Baba mesleğine göre öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeylerinde anlamlı farklılık var mıdır?

Yöntem

Yöntem kısmında; çalışma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve analizi konularında bilgiler mevcuttur.

Çalışma Modeli/Deseni

Bu çalışma ile İzmir ili Buca ilçesindeki devlet okullarında 2016-2017 eğitim yılında ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyinin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonları ile ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeye yönelik çalışmalarda kullanılmaktadır (Karasar, 2011).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, İzmir ilinin Buca ilçesindeki devlet okullarında eğitim gören ilkokul dördüncü sınıf öğrencileridir. Araştırmanın örnekleme için İzmir Buca ilçesindeki 34 ilkokula gidilmiştir. Rastlantısal örnekleme yoluyla her okuldan bir tane 4. sınıf seçilerek çalışma grubu 725 öğrenci olarak oluşturulmuştur.

Tablo 1
Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kız	362	49.93
Erkek	363	50.07
Toplam	725	100

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini ortaya çıkarmak için Okuduğunu Anlama Testi (Yıldız, 2010), öğrencilerin okuma motivasyonları durumu için Okuma Motivasyonu Ölçeği (Yıldız, 2010), akıcı sessiz sözcük okuma becerilerinin ölçümü amacıyla Ülper ve Yağmur iş birliğiyle hazırlanan Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testi (DASSOT) uygulanmıştır.

Araştırmada uygulanan testler ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Okuduğunu Anlama Başarı Testi için doğru yanıtlara 1'er, hatalı yanıtlara ise 0 puan verilecek şekilde düzenlenmiştir. Okuduğunu Anlama Başarı Testi sonucuna göre en az 0 puan alınabilirken en fazla alınabilecek puan ise 28'dir.

Okuma Motivasyonu Profili-Türkçe Formu, okumanın değeri (9 soru) ve okuyucu benlik algısı (9 soru) olmak üzere iki alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçekler 4'lü Likert şeklinde derecelendirilmiştir. Okuma Motivasyonu Ölçeği sonucuna göre en düşük 0 puan alınabileceken en yüksek 72 puan alınabilmektedir (Yıldız, 2013a).

Kişisel Bilgi Formu:

Araştırmacı yazından faydalanarak 10 sorudan oluşan bir form hazırlamıştır. Kişisel bilgi formu; öğrencilerin cinsiyet, sınıf seviyesi, ailenin aylık gelir durumunu, eğitim düzeylerini ve mesleklerini, evlerinde internet, kitaplık ve kendilerine ait odası olup olmadığını belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır.

Bahsedilen veri toplama araçları ile kullanım amaçlarını içeren bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Araştırmada Yararlanılan Veri Toplama Araçları ve Amaçları

Veri Toplama Aracı	Veri Toplam Aracının Kullanım Amacı	Kime Uygulanacağı
Okuduğunu Anlama Testi	Okuduğunu Anlama Başarısını Ölçülmesi	Öğrenci
Okuma Motivasyonu Ölçeği	Okuma Motivasyonunun Ölçülmesi	Öğrenci
Doğru ve Sessiz Sözcük Okuma Akıcılığı Testi	Doğru ve Sessiz Sözcük Okuma Akıcılığı Başarısının Ölçülmesi	Öğrenci

Okuduğunu Anlama Testi

Çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını ortaya çıkarmak maksadıyla, Yıldız (2010)'ın Okuduğunu Anlama Testi kullanılmıştır. Test Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe Ders Kitabı'nda (2005) yer alan Göçmen Kuşlar adlı bilgilendirici metin ve Bayrağımızın Altında adlı öyküleyici metin olmak üzere iki farklı metin türü ve metin türlerine yönelik okuduğunu anlamaya ilgili çoktan seçmeli 28 maddeden oluşturulmuştur. Testteki maddeler Türkçe Ders programlarında yer alan kazanımlardan hareketle oluşturulmuştur. Uygulamaların sonucuna göre ortaya çıkan güvenilirlik katsayısı öyküleyici metni anlama testinde 61, bilgilendirici metin testinde 67'dir. Değerler testlerin sonuçlarının güvenilirliğini ortaya koymaktadır.

Okuma Motivasyonu Ölçeği (Okuma Motivasyonu Profili Ölçeği)

Okuma Motivasyonu Profili Ölçeği okuma motivasyonunun kazanılması ve okuma motivasyonunu etkileyen etmenlerin ortaya çıkarılması amacıyla oluşturulan ilk ölçek olarak bilinmektedir. Ölçek, 9'u okuyucu benlik algısı ve 9' u okumanın değerine yönelik olmak üzere 18 sorudan meydana getirilmiş, 4'lü likert şeklinde hazırlanmıştır. Ölçek öğrencilerin okumaya verdiği önem, okuma etkinliklerinde yer alma durumlarını ortaya çıkarmaya yönelik hazırlanmış sorulardan oluşmaktadır. Okuma motivasyonu ölçeği uygulamalarının sonucuna göre ortaya çıkan güvenilirlik katsayısı 84 olarak bulunmuştur. Bu değer testin sonuçlarının güvenilirliğini ortaya göstermektedir.

Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testi (DASSOT)

DASSOT, birinci kartta 110, ikincide 100, üçüncüde ise 90 tane gerçek sözcük ve gerçek sözcüklerden eşit adette türetilerek oluşturulan sahte sözcükler ile üç sayfadan ibarettir. İlk kartta bir heceli kolay kelimeler, ikinci kartta iki heceli kelimeler bulunmaktadır. Son kartta ise üç ve daha fazla heceden oluşan kelimeler vardır. Çetinkaya (2010) hece sayısı artan sözcüklerde okuma eyleminin zorlaştığını belirtmiştir. Bu yüzden okumanın güçleşmesi kartlardaki sözcüklerin hecelerinin çokluğuna bağlıdır. Verilen zaman zarfında öğrencilerden gerçek kelimeleri bularak belirtmeleri istenmektedir. Uygulama yapılmadan öğrencilere bilgilendirilerek gerçek ve sahte kelimelerle alakalı sormak istedikleri yanıtlanmıştır. Sonrasında öğrencilere kartların her birine birer dakikalık zaman tanınarak gerçek kelimeleri bulup belirtmeleri istenmiştir. Testin güvenilirlik kat sayısı kartlar için sırasıyla 78, 82 ve 75 şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu değerler test sonuçlarının güvenilirliğini göstermektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışma neticesinde elde edilen değerler istatistik paket programı kullanılarak incelenmiştir. Çözümleme sonuçlarında ortaya çıkan değerlere göre öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyinin, okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu ile ilişkisi yorumlanmaya çalışılmıştır.

Araştırma bulgularının analizinde doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyiyle okuduğunu anlama beceri ilişkisi için Sperman Korelasyon Analizi, doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyiyle okuma motivasyonları arasında ilişkiye bakmak için Pearson Moment Çarpım korelasyonu (basit doğrusal korelasyon), puanların normal dağılım koşullarını sağlayıp sağlamadığı incelendiğinde puanların normallik koşullarını sağlamadıklarını ortaya çıkarmak için Kolmogrov-Smirnov testi, cinsiyete göre doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma seviyelerinde anlamlı farklılığın olup olmadığını

ortaya koymak maksadıyla ilişkisiz örneklem t testi (Independent Samples t Testi), öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma puanlarında anlamlı bir fark olup olmadığına dair Kruskal-Wallis Testi verilerin normal dağılım göstermediği için iki grup arasında fark olup olmadığını bulmak amacıyla karşılaştırma testi olan Mann-Whitney U testi, baba eğitim durumuna göre doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeylerindeki farkı ortaya çıkarmak amacıyla İlişkisiz Örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi (Tek Yönlü ANOVA) kullanılmıştır.

Araştırma Etiği

Araştırmanın uygulanabilmesi için İzmir İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden yazılı onay alınmıştır. Çalışma boyunca etik unsurlara önem verilerek gerekli izinlerin alınmış olup gönüllük ilkelerine hassasiyetle uyulmuştur. Araştırma verileri 2016-2017 eğitim yılına ait olduğundan etik kurul kararı gerekmemektedir.

Bulgular

Bu kısımda araştırma problemleri başlıkları altında yapılan analizlerin sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Öğrencilerin Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testi Sonuçları

Öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyinin ölçüldüğü testin değerleri Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testi Sonuçları

Öğrenci Sayısı (N)	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	Aritmetik Ortalama (\bar{x})	Standart Sapma (S)
Toplam 725	3	117	53.9	17.40

Tablo 3'teki veriler 725 öğrencinin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeylerini belirlemek için uygulanan doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma ölçeğinden aldığı puanların aritmetik ortalaması olup bu değer 53,90'dır. Bu puanların standart sapması ise 17,40'tır. Sonuçlar öğrencilerin puan değerlerinin birbirine yakın olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi Sonuçları

Öğrencilerin okuduğunu anlama seviyelerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan testin değerleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi Sonuçları

Öğrenci Sayısı (N)	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	Aritmetik Ortalama (\bar{x})	Standart Sapma (S)
Toplam 725	2	27	15	5

Tablo 4'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan 725 öğrencinin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için uygulanan okuduğunu anlama ölçeğinden aldığı puanların aritmetik ortalaması 15'tir. Bu puanların standart sapmasının 5 değeri öğrencilerin test puanlarının birbirine yakın olduğunu yansıtmaktadır.

Öğrencilerin Okuma Motivasyonu Testi Sonuçları

Öğrencilerin okuduğunu motivasyonlarını ortaya çıkarmak için yapılan testin sonuçlarına dair yapılan tanımlayıcı istatistik değerleri Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5

Öğrencilerin Okuma Motivasyonu Testi Sonuçları

Öğrenci Sayısı (N)	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	Aritmetik Ortalama (\bar{x})	Standart Sapma (S)
Toplam 725	27	72	58	7.40

Tablo 5'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan 725 öğrencinin okuma motivasyonu düzeylerini belirlemek için uygulanan okuma motivasyonu ölçeğinden aldığı puanların aritmetik ortalaması 58'dir. Bu puanların standart sapması ise 7,40'tır.

4. Sınıf Öğrencilerinin, Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeyleriyle Okuduğunu Anlama Becerileri İlişkisi

Öğrencilerinin, doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleriyle okuduğunu anlama becerileri arasında ilişki olup olmadığına dair yapılan korelasyon analizi bulguları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeyleriyle Okuduğunu Anlama Becerileri Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	N	Spearman's rho	p
DASSOT Sonucu	725	.446	.000
Okuduğunu Anlama Testi Sonucu			

Öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyiyle okuduğunu anlama becerilerinin ilişkisinin olup olmadığına dair yapılan Spearman Korelasyon Analizi, doğru ve akıcı sessiz sözcük okumalarıyla okuduğunu anlama başarılarının pozitif yönde, anlamlı düzeyde bir ilişkisinin olduğu sonucunu göstermektedir (Spearman's rho= 0,446, p<0.01). Bu değerlere göre öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi arttıkça doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeylerinin de arttığı söylenebilir.

Okuduğunu Anlama Başarı Testi öyküleyici ve bilgilendirici olmak üzere iki adet metin içermektedir. Araştırmanın verilerinden elde edilen bulgular yoluyla öğrencilerin öyküleyici metin anlama düzeyleri ve bilgilendirici metin anlama düzeylerinin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma becerileri ilişkisini de inceleme fırsatı vermiştir.

Öğrencilerinin, doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleriyle öyküleyici metin anlama becerileri arasında ilişki olup olmadığına dair uygulanan korelasyon analizi değerleri Tablo 7'de bulunmaktadır.

Tablo 7

Öğrencilerin Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeyleriyle Öyküleyici Metin Anlama Becerileri Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	N	Spearman's rho	p
DASSOT Sonucu		.412	.000
Öyküleyici Metin Anlama Testi Sonucu	725		

Öğrencilerinin, doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleriyle bilgilendirici metin anlama becerileri arasında ilişki olup olmadığına dair uygulanan korelasyon analizi değerleri Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeyleriyle Bilgilendirici Metin Anlama Becerileri Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	N	Spearman's rho	p
DASSOT Sonucu		.389	.000
Bilgilendirici Metin Anlama Testi Sonucu	725		

Öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metin anlama düzeyleri ile doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeylerindeki ilişkiye bakıldığında anlamlılık değeri öğrencilerin öyküleyici metin anlama düzeylerinin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleriyle ilişkisinin daha anlamlı olduğunu göstermektedir.

4. Sınıf Öğrencilerinin, Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeyleriyle Okuma Motivasyonları Arasındaki İlişki

Öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyiyle okuma motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına ilişkin uygulanan korelasyon analizi değerleri Tablo 9'da mevcuttur.

Tablo 9

Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeyiyle Okuma Motivasyonu Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	N	Spearman's rho	p
DASSOT Sonucu	725	.295	.000
Okuma Motivasyonu Puanı			

Öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyiyle okuma motivasyonu puanları arasında anlamlı ilişkisinin olup olmadığına dair yapılan Spearman Korelasyon Analizi, doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleriyle okuma motivasyonu başarılarının pozitif doğrultuda ve anlamlı düzeyde ilişkisi olduğunu gösteriyor (Spearman's rho= 0,295, $p<0.01$). Buna göre öğrencilerin okuma motivasyonları arttıkça doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleri artmaktadır.

Okuma motivasyonu ölçeği okuyucu benlik algısı ve okumaya verilen değer olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen veriler doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma seviyesiyle bu boyutların ayrı ayrı ilişkisinin incelenmesine de olanak sağlamıştır.

Öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyiyle okuyucu benlik algısı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına ilişkin yapılan korelasyon incelemesi Tablo 10'da görülmektedir.

Tablo 10

Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeyiyle Okuyucu Benlik Algısı Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	N	Spearman's rho	p
DASSOT Sonucu	725	.345	.000
Okuyucu Benlik Algısı			

Öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyiyle okuyucu benlik algısı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına ilişkin uygulanan korelasyon analizi değerleri Tablo 11'de bulunmaktadır.

Tablo 11

Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeyiyle Okumaya Verilen Değer Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	N	Spearman's rho	p
DASSOT Sonucu	725	.216	.000
Okumaya Verilen Değer			

Öğrencilerin okuyucu benlik algıları ve okumaya verilen değer ile doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma beceri ilişkisine bakıldığında anlamlılık değerleri öğrencilerin benlik algıları ile doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma seviyeleri ile ilişkisinin daha anlamlı olduğunu göstermektedir.

4. Sınıf Öğrencilerinin, Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeyiyle Türkçe Ders Notu Ortalamaları Arasındaki İlişki

4. Sınıf öğrencilerinin, doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleriyle öğrencilerin Türkçe ders notu ortalamaları arasında ilişkiye yönelik uygulanan korelasyon analizi Tablo 12’de bulunmaktadır.

Tablo 12

Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeyiyle Türkçe Ders Notu Ortalamaları Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	N	Spearman’s rho	p
DASSOT Sonucu	725	.477	.000
Türkçe Ders Notu Ortalaması			

Öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleriyle Türkçe dersi not ortalamaları arasındaki ilişkinin varlığına dair uygulanan Spearman Korelasyon Analizi doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleriyle Türkçe dersi not ortalamalarının pozitif doğrultuda anlamlı düzeyde ilişkisini göstermektedir (Spearman’s rho= 0,477, p<0.01). Buna göre öğrencilerin Türkçe ders notu ortalamaları arttıkça doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleri de artmaktadır.

Cinsiyete Göre Öğrencilerinin Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeylerindeki Farklılık

Cinsiyete göre öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma seviyeleri arasında farkı belirlemek amacıyla uygulanan Mann-Whitney U testi değerleri Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13

Cinsiyete Göre Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeyi Farklılık Mann-Whitney U Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Erkek	363	353.57	128347		
Kız	362	372.45	134828	62281	.225

Cinsiyete göre doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma seviyelerindeki farkı belirlemek amacıyla uygulanan Mann-Whitney U testi p değeri 0,225 olarak bulunmuştur. Buna göre p>0,05 olduğu için grupların puanları arasında fark olmadığı görüldüğü için bu bilgilerden yola çıkılarak cinsiyete göre doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeylerinde farklılık olmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin Evlerinde İnternet Olması Durumuna Göre Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeylerindeki Farklılık

Öğrencilerin evlerinde internet olması durumuna göre doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma seviyelerinde fark bulunup bulunmadığına yönelik uygulanan ilişkisiz örneklem t testi sonuçları Tablo 14’te bulunmaktadır.

Tablo 14

Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeyiyle İnternet Arasındaki Anlamlı Farklılık T-Testi Sonuçları

Boyut	Gruplar	N	X	S	Sd	t	p
DASSOT	Evet	559	55.26	17.269	723	3.807	.000
	Hayır	166	49.43	17.458			

Öğrencilerin evlerinde internet olması durumuna göre doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma seviyeleri arasındaki farklılığa yönelik yapılan ilişkisiz örneklem t testinin anlamlılık değeri p=0,000 olarak bulunmuştur. Buna göre p<0,05 olduğundan grupların puanları arasında anlamlı

farklılık vardır. Veriler test grubunun evlerinde internet olup olmaması durumlarına göre doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma puanları arasında farklılık bulunduğunu göstermektedir. Buna göre evinde internet olan öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyi daha yüksektir denebilir. Günümüzde e-okuma deneyimlerinin kullanılması, öğrencilerin ödev ve araştırmalarını yapmak için interneti sıklıkla kullanmaları ve internetin öğrencilere çoklu duyuşsal ortam sağlaması gibi etkenler internetin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma seviyeleri arasında farklılıklar oluşmasına neden olabileceğini göstermektedir.

Öğrencilerin Kendine Ait Odalarının Olup Olmaması Durumuna Göre Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeylerindeki Farklılık

Öğrencilerin kendine ait odalarının olup olmaması durumuna göre doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma seviyeleri farklılığını belirlemeye yönelik uygulanan Mann-Whitney U testi değerleri Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15

Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeyiyle Oda Arasındaki Anlamlı Farklılık Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
DASSOT	Evet	571	381.51	217843	33397	.000
	Hayır	154	294.36	45332		

Öğrencilerin kendine ait odalarının olup olmaması durumuna göre doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma seviyelerindeki farklılığını belirlemeye yönelik uygulanan ilişkisiz örneklem t testinin anlamlılık değeri $p=0,000$ olarak bulunmuştur. Buna göre $p<0,05$ olduğu için grupların puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Buna göre öğrencilerin kendilerine ait odasının olup olmamasının doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi vardır. Buna kendisine ait odası olanların doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma puanları daha yüksektir.

Öğrencilerin Evde Kitaplıklarının Olup Olmaması Durumuna Göre Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeylerindeki Farklılık

Öğrencilerin evde kitaplıklarının olup olmaması durumuna göre doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma seviyelerindeki farklılığını belirlemeye yönelik uygulanan Mann-Whitney U Testi değerleri Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeyiyle Kitaplık Arasındaki Anlamlı Farklılık Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
DASSOT	Evet	560	385.31	215771	33708.50	.000
	Hayır	165	287.29	47403		

Öğrencilerin evde kitaplıklarının olup olmaması durumuna göre doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma seviyeleri farklılığını belirlemeye dair uygulanan ilişkisiz örneklem t testinin anlamlılık değeri $p=0,000$ olarak bulunmuştur. Buna göre $p<0,05$ olduğundan grupların puan değerleri arasındaki fark anlamlıdır. Bu değerlere göre öğrencilerin evlerinde kitaplık olup olmamasına göre doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma seviyeleri farklılaşmaktadır. Evlerinde kitaplık olanların doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma puanları daha yüksektir.

Anne Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeylerindeki Farklılık

Öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma puanları arasındaki farklılığını belirlemeye yönelik uygulanan Kruskal-Wallis Testi değerleri Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17

Doğru ve Sessiz Sözcük Okuma Akıcılığının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemeye Yönelik Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	x ²	p
DASSOT	Okur Yazar	38	154.74	4	56.247	0.000
	İlkokul	262	342.62			
	Ortaokul	156	368.05			
	Lise	196	396.04			
	Üniversite	73	445.05			

Tablodan anlaşılacağı gibi öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma seviyeleri farklılığını belirlemeye yönelik uygulanan Kruskal-Wallis Testi sonucunda anlamlılık değeri olan $p < 0,05$ olduğundan anne eğitim düzeylerine göre doğru ve sessiz sözcük okuma akıcılığı arasında fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bu işlemin sonrasında testin sonucunda hangi gruplar arasında farklılık bulunduğunu belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testi Mann-Whitney U uygun görülmüştür.

Tablo 18

Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeyinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemeye İlişkin Kruskal-Wallis Testi ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	x ²	p	Anlamlı Fark
DASSOT	Okur Yazar	38	154.74	4	56.247	0.000	2-1, 3-1
	İlkokul	262	342.62				
	Ortaokul	156	368.05				
	Lise	196	396.04				
	Üniversite	73	445.05				

Analizlerin sonucunda farklılığın 2-1, 3-1, 4-1, 5-1, 5-2 ve 5-3 grupları arasında fark olduğunu göstermiştir. Bu durumda öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma puanları arasında fark olup olmadığına dair yapılan Kruskal-Wallis testine göre, grupların doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma puanlarında anlamlı fark tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Farklılaşmanın hangi gruplar ile olduğunu bulmak amacıyla Mann-Whitney U testi ile incelenen çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın 2-1, 3-1, 4-1, 5-1, 5-2 ve 5-3 grupları arasında olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeyleri Arasındaki Farklılık

Öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma puanları arasında fark olup olmadığına dair uygulanan Kruskal-Wallis Testi değerleri Tablo 19'da yer verilmektedir.

Tablo 19

Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeyinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemeye İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	x ²	p
DASSOT	Okur Yazar	13	228.04	4	29.284	0.000
	İlkokul	208	327.35			
	Ortaokul	193	341.03			
	Lise	206	392.10			
	Üniversite	105	431.54			

Tablodan anlaşılacağı gibi öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma değeri olan $p < 0,05$ olduğundan baba eğitim düzeylerine göre öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma puanları arasında fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bu işlemin sonrasında testin

sonucunda bulunan farklılığın hangi gruplar yönünde olduğunu belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testi Mann-Whitney U uygulanmıştır.

Tablo 20

Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeyinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemeye İlişkin Kruskal-Wallis Testi Ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	x ²	p	Anlamlı Fark
DASSOT	Okur Yazar	13	228.04	4	29.284	0.000	4-1, 5-1
	İlkokul	208	327.35				4-2, 5-2
	Ortaokul	193	341.03				4-3, 5-3
	Lise	206	392.10				
	Üniversite	105	432.75				

Öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyinin baba eğitim seviyesine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla uygulanan Kruskal-Wallis Testi ve Mann-Whitney U Testi değerleri farklılığın 4-1, 5-1, 4-2, 5-2, 4-3 ve 5-3 grupları arasında olduğunu göstermiştir. Bu durumda beş meslek gurubuna göre doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma puanları arasındaki farklılığı öğrenmeye yönelik kullanılan Kruskal-Wallis testine göre, grupların doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma puanlarında anlamlı fark gözlenmiştir ($p < 0,05$). Mann-Whitney U testi ile ortaya çıkan çoklu karşılaştırmalar neticesinde farklılığın 4-1, 5-1, 4-2, 5-2, 4-3 ve 5-3 grupları arasında olduğu belirlenmiştir. Yani doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma seviyeleri baba eğitim durumuna göre farklılaşmaktadır.

Öğrencilerin Annelerinin Mesleklerine Göre Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeylerindeki Farklılık

Öğrencilerin annelerinin mesleklerine göre doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma puanları arasında fark olup olmadığına dair yapılan ilişkisiz örneklem Tek Yönlü Varyans Analizi değerleri Tablo 21’de yer verilmektedir.

Tablo 21

Anne Mesleklerine Göre Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeyinin Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Puan	f, \bar{x} ve ss Değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT.	Sd	KO	F	P
DASSOT	Ev Hanımı	556	54.07	17.75	G. Arası	344.986	3	781.662	2.577	.053
	Serbest Meslek	9	51.56	16.14						
	İşçi	120	51.39	16.38	Toplam	221045.978	724			
	Memur	40	60.08	15.73						

Öğrencilerin annelerinin mesleklerine göre doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma puanları arasında fark olup olmadığına ilişkin yapılan varyans analizinin anlamlılık değerine göre $p > 0,05$ bulunduğundan grupların ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Buna göre doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyi anne mesleklerine göre farklılaşmamaktadır. Yapılan analizler sonucunda doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyi anne mesleklerine göre farklılaşmamaktadır sonucuna ulaşılmasına rağmen annesi memur olanların doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma puanlarının diğer meslek gruplarında annesi olan öğrencilerin puanlarına göre daha yüksek olduğunu görülmüştür.

Baba Mesleğine Göre Öğrencilerin Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeylerindeki Farklılık

Baba mesleğine göre doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeylerindeki farkın var olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla kullanılan Kruskal-Wallis Testi değerlerine Tablo 22’de yer verilmektedir.

Tablo 22

Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeyinin Baba Mesleği Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemeye İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	x ²	p
DASSOT	Çalışmıyor	9	288.22	4	16.538	0.002
	Serbest Meslek	48	336.88			
	İşçi	410	354.03			
	Memur	82	448.40			
	Esnaf	176	355.05			

Tablodan anlaşılacağı gibi öğrencilerin babalarının mesleklerine göre doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma puanları arasında fark olup olmadığına dair yapılan Kruskal-Wallis Testinin anlamlılık değerine göre $p < 0,05$ olduğundan grupların puanları arasında fark anlamlı bulunmuştur. Yani öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyi baba mesleklerine göre farklılaşmaktadır. Bu işlemin sonrasında testin sonucuna göre hangi gruplar arasında farkın bulunduğunu ortaya çıkarmak amacıyla çoklu karşılaştırma testi Mann-Whitney U uygulanmıştır.

Tablo 23

Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeyinin Baba Mesleği Değişkenine Göre Yapılan Kruskal-Wallis Testi Ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	x ²	p	Anlamlı Fark
DASSOT	Çalışmıyor	9	288.22	4	16.538	0.020	4-1
	Serbest Meslek	48	336.88				4-2
	İşçi	410	354.03				4-3
	Memur	82	448.40				5-4
	Esnaf	176	355.05				

Öğrencilerin baba mesleğine göre doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyinin gruplardan hangileri arasında fark bulunup bulunmadığına yönelik uygulanan Mann-Whitney U Testi sonuçları 4-1, 4-2, 4-3 ve 5-4 grupları arasında fark olduğunu göstermektedir. Yani doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyi akıcılığı baba mesleklerine göre farklılaşmaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma seviyeleriyle okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı düzeyde ilişki doğrulanmıştır. Okuduğunu anlama becerisi gelişmiş olanların doğru ve akıcı sessiz okuma seviyeleri de gelişmiştir. Baştuğ ve Akyol (2012) tarafından yapılan, öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı geliştirme düzeyine ilişkin araştırmaya göre doğru okuma, okuma hızı ve prozodinin birbiriyle ilişkisi belirlenmiş ve bu ilişkinin prozodi becerisi ile okuma hızıyla yakından alakadar olduğu belirtilmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkarak söz konusu araştırmaya benzer şekilde öğrencilerin akıcı okuma becerileriyle okuduğunu anlama başarılarının bağlantılı olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin, doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyiyle okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu doğrultuda öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi yükseldikçe doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyinin de arttığı söylenebilir. Bunun yanı sıra testin öyküleyici ve bilgilendirici metinleri ile öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma seviyelerinin ilişkisi incelenmiş, doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma seviyeleri ile öyküleyici metinleri anlama düzeyleri arasında bilgilendirici metinleri anlama düzeyleri ile olan ilişkiye oranla daha anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin okuma motivasyonları arttıkça doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleri de artmaktadır. Araştırmada kız öğrencilerin okuma motivasyon ortalamaları erkek öğrencilerden daha yüksek olarak ortaya çıkmıştır. Bu durum alan yazındaki farklı

araştırmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir. Kurnaz ve Yıldız (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, okuma motivasyonları yönünden cinsiyetlere göre anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın bulunduğu ve farkın kız öğrenciler yönünde olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Katrancı (2015) yaptığı araştırma neticesinde kızların erkeklere oranla okuma motivasyonlarının yüksek olduğunu belirlemiştir.

Araştırmanın bir diğer sonucu olarak İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin, doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyiyle okuma motivasyonlarının ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğrencilerin okuma motivasyonları arttıkça doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleri de artmaktadır. Ayrıca doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma seviyesiyle okuyucu benlik algı düzeyleri arasındaki ilişki okumaya verilen değer boyutu ile ilişkisine göre daha yüksek çıkmıştır. Bu durumda okuyucu benlik algısı fazla olanların doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma becerilerinin daha iyi olabileceği belirtilebilir.

Yapılan çalışmadan elde edilen veriler neticesinde doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyi ile Türkçe ders notu ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Bu bilgidен yola çıkarak doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma başarısı yüksek olan öğrencilerin, Türkçe dersinde de başarılı öğrenciler olduğu da söylenebilir.

Araştırmada, cinsiyet değişkeninin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyi üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Bu sonuca benzer olarak Saracaloğlu vd. (2011)'nin yaptıkları çalışmada cinsiyetin değişkeninin sekizinci sınıf öğrencilerinin sessiz okuma başarısı için belirleyici olmadığını, oluşan farkın bireysel farklılıkların bir sonucu olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmaya göre cinsiyetin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Buna göre doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyi bakımından kız ve erkek öğrencilerin arasında farklılık mevcut değildir.

Çalışma bulguları öğrencilerin evlerinde internet olup olmamasının doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyi üzerindeki etkisini göstermektedir. Buna göre evinde internet olanların doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma başarısı daha yüksektir denebilir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin kendilerine ait odasının olup olmamasının doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma seviyeleri üzerinde anlamlı etkisinin bulunduğu bilgisi ortaya çıkarılmıştır. Buna göre kendisine ait odası olan öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma puanları daha yüksektir.

Uygulanan ölçeklerin sonuçları değerlendirildiğinde öğrencilerin evlerinde kitaplık olup olmamasının doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi vardır ve evlerinde kitaplık olan öğrencilerin puanları daha yüksektir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre anne eğitim düzeylerine göre öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyi arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Buna göre anne eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma konusunda daha başarılı oldukları söylenebilir. Çalışmanın verileri baba eğitim düzeylerine göre de öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma puanları arasında fark olduğunu göstermiştir. Buna göre baba eğitim düzeyi yüksek olan okuma konusunda daha başarılı oldukları söylenebilir.

Araştırmada anne-baba eğitim düzeyinin doğru ve akıcı sessiz okuma düzeyi üzerinde farklılıklar oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Bu durum sebebi olarak eğitim düzeyi yüksek olan anne ve babaların okumaya karşı olumlu tutumlarının öğrencileri de etkilediği ve öğrencilerin bu konuda daha çok teşvik edildiği şeklinde yorumlanabilir. Kurnaz ve Yıldız (2015) tarafından yapılan araştırmada ebeveynlerin eğitim durumlarının çocukların başarılarındaki önemi ve yine ebeveynlerin evde kitap okumalarının çocuklarının motivasyonlarını arttırdığı belirtilmiştir.

Yapılan çalışmanın bulgularından yola çıkarak öğrencilerin annelerinin mesleklerine göre doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeylerinin karşılaştırılmasında gruplar ortalamaları arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Ancak annesi memur olan öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma puanlarının diğer meslek gruplarında annesi olan öğrencilerin puanlarına göre daha yüksek olduğunu görülmüştür.

Araştırmada anne-baba mesleğinin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyi üzerinde farklılık oluşturup oluşturmadığına bakıldığında anne mesleklerine göre farklılık olmadığı fakat baba mesleklerine göre anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Babası memur ve esnaf olan öğrencilerin gerek doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma gerek okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonları yüksek çıkmıştır. Meslekler ailenin sosyoekonomik durumunda belirleyici olmaktadır. Çünkü bu ailenin gelir düzeyinin dolayısıyla olanaklarının belirleyicisidir. Bu durumda gelir düzeyinin fazla olduğu ailelerin çocuklarının başarı seviyelerinin de yüksek olduğunu söylemek doğru olacaktır. Araştırma sonucunda baba mesleğine göre de doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma seviyelerindeki farklılık anlamlı olarak bulunmuştur. Buna göre özellikle baba eğitim düzeyi memur ve esnaf olanların okuma konusunda daha başarılı oldukları söylenebilir.

Okuduğunu anlama başarısının yüksek olması durumunda doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyinin de yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre okuduğunu anlama ile akıcı okuma çalışmaları ilişkisi eğitimciler tarafından önemle dikkate alınarak eğitim öğretim faaliyetleri kapsamındaki çalışmalar bu yönde şekillendirilmelidir, öğrencilerin başarılarını arttırmak için doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma becerilerine ağırlık verilmesi ortaya çıkan sonuçlar ile gereklilik olarak görülmelidir, öğrencilerin evlerinde kitaplık olmasının olumlu sonuçları düşünüldüğünde öğretmenler ve veliler öğrencilere evde kitaplık oluşturulması konusunda daha teşvik edici ve destekleyici olmalıdır. Yapılacak araştırmalara yönelik ise farklı sınıf düzeylerinde uygulanarak sonuçlar karşılaştırılabilir, anne baba eğitim düzeyinin etkileri üzerine ebeveynler bilgilendirilerek öğrencilere model olmaları konularında bilgi sahibi olmaları sağlanabilir, konuyla ilgili velilerle çalışmalar yapılarak öğrencilerde olumlu etkilerin oluşması sağlanabilir.

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

- Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Çelik, C. E. (2006). Sesli ve sessiz okuma ile içten okumanın karşılaştırılması. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (7), 18-30.
- Çetinkaya, G. (2010). *Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Çetinkaya, G. Ülper, H. ve Yağmur, K. (2015). Öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma becerileriyle kavrama başarıları arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 14(3), 993-1004. <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- Ertuğrul, H. (2015). *İlk ve ortaöğretimde öğrencinin başarı kılavuzu*. İstanbul: Nesil Basım Yayın.
- Gambrell, L. B. (2011). Motivation in school reading curriculum. *Journal of Reading Education*, 37(1), 5-14.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. İstanbul: Nobel Yayınları.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Katranacı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma ve kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 49-62.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J. and Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45, 230-251.
- Kurnaz, H. ve Yıldız, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19 (3),53-70.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Ankara.
- Oakhill, J., Cain, K. and Elbro, C. (2014). *Understanding and teaching reading comprehension: A handbook*. Routledge. doi: 10.4324/9781315756042.
- Saracaloğlu, A. S., Dedebali, N. C. ve Karasakaloğlu, N. (2011). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sessiz okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (3), 177-193.
- Ülper H. ve Yağmur, K. (2016). Akıcı sessiz sözcük okuma testinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 15(2), 581-593. <http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.91112>.
- Yıldız, M. (2013a). Adaptation of the motivation to read profile to Turkish. *International Journal of Academic Research*, 5(4), 196-199.
- Yıldız, M. (2013b). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), 1461-1478.
- Yılmaz, M. (2011). İlköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyeleri ile Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji derslerindeki başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 29, 9-14.

Extended Abstract

Introduction

Turkish language teaching is based on teaching of listening, speaking, reading and writing skills. Among these skills, the importance of reading never lost its reputation. Learning how to read during primary school years lead not only various academic improvements but also lead social changes in human life. Comprehension of reading and fluent reading are crucial issues after learning the ability of how to read. Fluent reading is defined as reaching to a certain level. Researchers stated that students who can read fluently and comprehend the text appropriately are not only successful in Turkish lesson but also they are found to be successful in other subjects. (Yıldız, 2013; Ateş, 2008; Yılmaz, 2011; Çetinkaya, Ülper ve Yağmur, 2015).

Individuals mostly spare time on silent reading among other reading methods. Silent reading facilitates faster reading and encourages the comprehension. Silent reading facilitates comprehension of reading abilities and also improves students' cognitive development. Çelik (2006, s.25) defined the process from reading aloud to silent reading. He stated that after learning how to read and write, students begin to gain the habit of silent reading while approaching to second grade. After this period he advised to practice silent reading activities.

It is obvious that careful attention should be given to silent reading. Researches about reading styles are mostly investigate the fluency of reading aloud. This research will contribute to the literature by investigating the fluency of silent reading. Lack of studies in this area indicates the need for more research. For this reason, in this study the relationship between fourth grade students' accurate and fluent silent word reading level with students' comprehension abilities and reading motivation were investigated.

Method

The aim of the study was to investigate the relationship of fourth grade students' accurate and fluent silent word reading level with their comprehension ability and their reading motivation. The students were attending a state school in İzmir, Buca in 2016-2017 academic year. Relational scanning model was used. Relational models were used in many studies in order to determine two or more variables simultaneous change (Karasar, 2011).

The scope of this study comprises primary school fourth graders who were attending a state school in İzmir, Buca. For samples 34 primary school students were recruited. With randomized sample method, only one fourth grade class was chosen in every primary school and the study group comprised of 725 students.

To investigate students' comprehension level, Comprehension Test (Yıldız, 2010); to investigate the students' motivation, Reading Motivation Scale (Yıldız, 2010) and to investigate students' fluent silent word reading ability Ülper and Yağmur's Correct and Fluent Silent Word Reading Test (DASSOT) were used. All the data were evaluated by SPSS program.

Results, Discussion and Conclusion

The results of this study approved that there is a positive correlation between the students' accurate and fluent silent reading level with their comprehension abilities. The students' who have advanced comprehension skills also have improved accurate and fluent silent reading abilities. The results of the study showed that there is a significant correlation between accurate and fluent reading level and the comprehension of narrative texts rather than informative texts.

The results of the study also suggest that the accurate and fluent silent reading performance increases as the reading motivation increases. Mean reading motivation scores of female students were higher than that of male students. This finding is in consistence with the previous literature. Kurnaz and Yildiz (2015) suggested that there was gender difference in reading motivation in favor of female students. Similarly, Katranci (2015) also stated that female students had higher reading motivation compared to male students.

Another finding of the study is that students' accurate and fluent silent reading level and their reading motivation is correlated. What is more, the accurate and fluent silent reading levels are more strongly correlated with reader self-consciousness levels. Thus one may easily suggest that higher self-consciousness level comes with better accurate and fluent silent reading skills.

The results also show that accurate and fluent silent reading levels are correlated with Turkish course grades; suggesting that students with better accurate and fluent silent reading skills are more successful in Turkish courses.

The study also revealed that gender had no relation with accurate and fluent silent reading levels. Likewise, Saracaloglu et al (2011) also suggested that gender had no influence on 8th grade students' silent reading skills and the somehow the difference was found to be related with personal differences.

This study has revealed that internet service availability has positive effect on students' accurate and fluent silent reading skills. The presence of a self-occupied room also had a positive effect on accurate and fluent silent reading level of the students. The presence of a bookshelf at home had a positive effect on accurate and fluent silent reading level of students.

The results of study revealed that maternal education level categories showed significant difference in accurate and fluent silent reading levels. Higher maternal education levels had positive effect on accurate and fluent silent reading levels.

The results of the study suggests that there is a significant difference in students' silent word reading scores among fathers' education levels. Thus students whose fathers' education level were high performed better in accurate and fluent silent word reading.

The study suggested that parental education levels have an effect on accurate and fluent silent reading performance. The rationale for this phenomenon seems to be positive attitude towards reading. Likewise, Kurnaz and Yildiz (2015) suggested that parental education levels had positive effects on students' educational performances and parents' reading activities increased motivations of children.

On the other hand, the results of the study failed to show significant difference in accurate and fluent silent reading abilities with maternal occupation categories. Whereas, scores of students whose mothers were governmental office workers had higher scores with respect to others.

The results revealed that when groups were compared according to their parental occupational, there was no significant difference on accurate and fluent silent reading abilities among groups. On the other hand, fathers' occupational category had effects on accurate and fluent silent reading. Children whose fathers were governmental office workers and retailers had not only higher scores in accurate and fluent silent reading scores but also had better reading comprehension and reading motivation as well. Occupational status has definitive influences on socioeconomical status of families. Family income also determines facilities and opportunities available. The higher the family income levels are the higher the children's performance are.

The results of the study revealed that students who have higher reading comprehension scores also have higher accurate and fluent silent reading performances. Future studies should be planned considering this relation.

The results of the study revealed that 4th grade students accurate and fluent silent reading scores and Turkish course scores are correlated. According to this finding in order to increase the course success, accurate and fluent silent reading performance should be encouraged. Further studies should be performed and the results can be compared in different grades. Regarding the positive effects of having a bookshelf at home, foundation of a basic bookshelf should be promoted. Parental motivation and counseling should be provided to facilitate higher student performances.

Antik Yazarların Eserlerinde Adiabene Bölgesi ile İlgili Anlatımlar

Ercüment YILDIRIM
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
neshali@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-5376-4061

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.907111

Geliş Tarihi: 31.03.2021

Revize Tarihi: 06.07.2021

Kabul Tarihi: 19.07.2021

Atıf Bilgisi

Yıldırım, E. (2021). Antik yazarların eserlerinde Adiabene bölgesi ile ilgili anlatımlar. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 485-497.

ÖZ

Seleukos Krallığı'nın güç kaybetmesinden sonra bin yıllarca Asur Krallığı'nın merkezi olan coğrafyada ortaya çıkan Adiabene, bağımsızlığını sürdürdüğü yaklaşık yüzyıl boyunca Romalılar ve Partlar arasında tampon bir krallık olarak kalmıştır. Adiabene Krallığı'nın kurulmuş olduğu bölge, batıda Dicle Nehri, güneyde Küçük Zap Nehri, kuzeyde antik yazarların tanımı ile Gordyaeen Dağları doğuda ise Zağros Dağları'nın batı yamaçları ile çevrilidir. Adiabene Krallığı ile ilgili anlatımlarda bulunan antik yazarların büyük çoğunluğu bu coğrafyada Ninova şehrinin ve Gaugamela'nın bulunduğunu belirtmektedir. Yine Antik kaynaklara göre Adiabene'nin bilinen ilk kralı Artaxares iken en güçlü döneminin II. Izates zamanında yaşandığı bilinmektedir. Josephus'a göre II. Izates döneminde Adiabene Krallığı, Yahudi dinini kabul etmiştir. Fakat bu dini değişikliğin kraliyet ailesi ile sınırlı kalmış olduğu düşünülmektedir. Adiabene bölgesi ile ilgili antik yazarlardan Strabon, Ammianus Marcellinus, Plutarkhos, Josephus, Tacitus ve Cassius Dio anlatımlarda bulunmaktadır. Bu anlatımlar, çoğunlukla krallığın konumu ve Roma – Part mücadelesine odaklanmıştır. Yine antik yazarlardan edinilen bilgiye göre Roma İmparatoru Traianus, MS 113 yılında Part Krallığı üzerine çıktığı seferde Adiabene Krallığını, Roma yönetimi altına almıştır. Sonrasında Adiabene Krallığının toprakları, Roma'nın Assyria eyaletine dönüştürülmüştür. Bu tarihten sonra Adiabene Krallığı gücünü tekrar toplayamamış ve bağımsız bir yönetime sahip olamamıştır. Bu çalışma Adiabene Krallığına dair antik kaynaklarda yer alan anlatımları bir araya getirerek krallığın tarihi hakkında genel bilgi vermeyi amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Adiabene, Seleukos, Asur, II. Izates, Ninova.

Adiabene Region Related Expressions on the Works of Ancient Authors

ABSTRACT

Adiabene, which emerged in the geography that was the center of the Assyrian Kingdom for millennia after the loss of power of the Seleucid Kingdom, remained a buffer kingdom between the Romans and the Parthians for about a century when it remained independent. The region where the Kingdom of Adiabene was established is surrounded by the Tigris River in the west, the Küçük Zap River in the south, the Gordyaeen Mountains as the ancient authors describe it in the north and the western slopes of the Zagros Mountains in the east. Most of the ancient writers who have narrated about the Kingdom of Adiabene state that there is the city of Nineveh and Gaugamela in this geography. According to ancient sources, it is known that the first known king of Adiabene was Artaxares, while the most powerful period was experienced during the period of Izates the second. According to Josephus, during the period of Izates the second, the Kingdom of Adiabene adopted the Jewish religion. However, this religious change is thought to have been limited to the royal family. Ancient writers such as Strabon, Ammianus Marcellinus, Plutarch, Josephus, Tacitus and Cassius Dio, have narrations about Adiabene region. These accounts mostly focused on the location of the kingdom and the Roman-Parthian struggle. Again, according to the information obtained from ancient writers, the Roman Emperor Trajan took the Adiabene Kingdom under Roman rule when he went to campaign on the Parthian Kingdom in 113 AD. Later, the lands of the Adiabene Kingdom were transformed into the Roman province of Assyria. After this date, the Kingdom of Adiabene could not regain its power and have an independent administration. This study aims to give general information about the history of the kingdom by bringing together the accounts of the ancient sources about the Kingdom of Adiabene.

Keywords: Adiabene, Seleucid, Assyria, Izates II, Nineveh.

Giriş

Antik kaynaklarda Adiabene olarak isimlendirilen bölge, Asur krallığının merkezi coğrafyasını oluşturmaktadır. Bölge, MÖ (Milattan Önce) 2000'li yıllardan MÖ 612 yılına kadar geçen sürecin büyük kısmında Asur yönetimi altında kalmıştır. Bu dönemde nüfusun büyük çoğunluğunu Asurlular oluşturmasına rağmen Hurri toplumunun da bölgenin etnik yapısında önemli

bir yeri olduğu bilinmektedir. Hurri toplumunun Mitanni halkı ile birlikte devletleşme aşamasına ulaştığı yaklaşık MÖ 1450 - 1350 yıllarında Adiabene Krallığı'nın sahip olacağı toprakları yönetmiştir. Bir taraftan Hititlerin düzenlediği askeri seferler diğer yandan Asur'un genişlemesi sonucunda yıkılan Hurri-Mitanni Krallığı Asur'un yönetimi altına girmiştir. Deniz Kavimleri Göçleri'nden sonra etnik ve siyasi açıdan dönüşüme uğrayan Ön Asya'nın en güçlü devleti haline gelen Asur, sınırlarını günümüz Doğu Anadolu'sundan Orta İran'a kadar genişletirken; Doğu Akdeniz kıyıları ile Mısır'ı da yönetimi altına almayı başarmıştır. Bu geniş coğrafyanın merkezinde ise Adiabene Krallığı'nın bulunacağı coğrafya kalmıştır (Gökçek, 2015, ss. 35 - 109; Kralsson, 2016; Larsen, 1977, ss. 119 - 145; Yamada, 2000).

Asur tarihinin son dört yüz yıllık safhasını oluşturan Yeni Asur Krallığı döneminde askeri, siyasi ve ekonomik büyük gelişmeler yaşanmıştır. Birbiri ardına gelen güçlü Asur kralları, düzenledikleri askeri seferler ile Ön Asya dünyasının tamamından vergi alır hale gelmiştir. Alınan bu vergiler ile zenginleşen Asur kralları, Adiabene'nin yer alacağı bölgede birçok gösterişli kent inşa ettirmişlerdir. Bunlar içerisinde en ünlüsü ise Ninova şehri olmuştur. Ninova şehrinin önemi döneminin en eşsiz mimari yapısını yansıttığının ötesinde Asurbanipal tarafından kurulan kütüphane ile bir medeniyet merkezi olmasından gelmektedir (Ataç, 2010, ss. 167 - 171; Holloway, 2002, ss. 320 - 338; Liverani, 2017, ss. 534 - 545; Parpola, 2004, ss. 5 - 49).

"Nabopolassar'ın krallığının on dördüncü (MÖ 612) yılında Akad (Babil) kralı ordusunu topladı ve Asur'a yürüdü, Med kralı da Akad (Babil) kralına doğru yürüdü, (sonra) birbirleri ile buluştular. Akad (Babil) kralı ve Med kralı birlikte Dicle Nehri boyunca ilerleyerek Ninova şehrinin karşısında kamp kurdular. Simanu ayından (Mayıs - Haziran) Abu ayına (Temmuz - Ağustos) kadar üç ay boyunca şehre (Ninova'ya) ağır saldırılar düzenlediler. Abu ayının bir gününde onlar yenilgiye uğradı (şehir düştü). (Ordular) tapınağın ve sarayın büyük ganimetlerini yağmaladı ve şehri bir harabe haline getirdiler." (Kuhrt, 2010, s. 31).

Ninova şehrinin Medlerin eline geçmesi ve yıkılışını anlatan çivi yazılı metinde görüldüğü üzere Adiabene bölgesinin en ihtişamlı ve merkezi kentinin yıkılması ile bin yıllar süren Asur medeniyeti ve zenginliği ortadan kalkmıştır. Bölge, Medlerin yönetimi altına girmiş ve bir daha siyasi merkez olma vasfını kazanamamıştır. Bunun ötesinde Medler ve akabinde Persler, Ninova kenti başta olmak üzere bölgeye farklı coğrafyalardan insan gruplarını yerleştirmişlerdir. Bu durumun temelinde bölgede kalan Asur toplumunun merkezi yönetime isyanını engellemek bulunmaktadır. Medler tarafından yıkmaya uğratılan Ninova ve bölgenin diğer kentleri Asur döneminde kazandıkları ticari merkez olma vasfını da kaybetmiştir. Perslerin Mezopotamya'nın tamamını hakimiyetine almasından sonra bölge, Babil Satraplığına bağlanmış ve ağır vergiler altında ezilmiştir (Jhonston 1901, ss. 20 - 22; MacGinnis, 1988, ss. 37 - 42; Zawadzki, Wolko, Lavelle, 1988).

Adiabene bölgesinde yaklaşık üç yüz yıl süren Pers hakimiyetinin ardından Makedon hakimiyeti başlamıştır. Doğu seferine çıkan ve Pers topraklarının çoğunluğunu ele geçiren Büyük İskender, Mısır'dan dönüş yolunda Persler ile son savaşını Adiabene bölgesi sınırları içerisinde bulunan Gaugamela'da yapmıştır. Gaugamela'nın günümüzde Musul'un hemen doğusunda yer aldığı kabul edildiğinde MÖ 322 tarihinde Adiabene bölgesinin Perslerden Makedon yönetimine geçtiği görülmektedir. Büyük İskender sonrası oluşan yönetimde Seleukos Krallığı hakimiyetinde kalan Adiabene bölgesi, Seleukosların yönetimlerinin zayıflaması ile bağımsız bir krallık haline gelmiştir (Cline ve Graham, 2011, ss. 485 - 486; Marciak, 2014a, ss. 111 - 124; Reade, 1998, ss. 65 - 83).

Bu çalışma, MS (Milattan Sonra) 1. yüzyılda bağımsız bir krallık olan Adiabene'ye dair antik kaynaklarda yer alan anlatımları bir araya getirerek krallığın tarihi hakkında genel bilgi vermeyi amaçlamaktadır. Bu amaç gerçekleştirilirken, Adiabene Krallığı'nın kurulmasından öncesindeki siyasi gelişmeler hakkında bilgi verilerek dönemin olayları daha anlaşılır kılınmaya çalışılmıştır. Antik yazarlardan Strabon, Ammianus Marcellinus, Plutarkhos, Josephus, Tacitus ve Cassius Dio'dan alıntılar yapılmış ve bu alıntılar, diğer tarihsel kayıtlarla da kıyaslanarak özgün yorumlar üretilmeye gayret gösterilmiştir.

Adiabene'nin Coğrafi Sınırları

Adiabene Krallığı'nın sahip olduğu toprakların Asur Krallığı'nın merkezi coğrafyası olduğu bilinmesine rağmen antik yazarlar, bölgenin sınırları ile ilgili bilgiler verirken farklı ve benzer görüşler öne sürmüşlerdir. Bu durumun temelinde siyasi sınırların dönemsel farklılıklar göstermesi, antik yazarların kullandığı farklı coğrafi unsurlar ve bölgenin belirli parçalarının yeni isimlerle anılmaya başlamasının yer aldığı bilinmektedir. Birçok antik yazar Adiabene'yi nehirler ile sınırlamışken bazı yazarlar, komşu olunan diğer krallıkların isimlerini vermiştir. Yine de Adiabene'nin sınırlarını belirten antik yazarlar bölgenin önemli kentlerini de sayarak, şehir lokasyonuna dayalı sınırlandırmada da bulunmuştur.

“Şimdi (benim zamanımda) Ninova şehri, Asur'un yıkılışından hemen sonra tamamen yok edildi. (Ninova şehri) Babil şehrinde daha büyüktü ve Atouria ovasında yer almaktaydı. Atouria Ovası, Erbil bölgesi ile Lykos Nehri arasında uzanmaktadır. (...) Atouria Ovası'nda Darius'un yenildiği ve topraklarını kaybettiği yerde Gaugamela isimli köy de yer alır. Adının anlamı “Deve Evi” olan (Gaugamela) bu yer oldukça ünlüdür. Hystaspes'in oğlu Darius, bu yer (Gaugamela) adını, İskit Çöllerindeki zorlu yolculuklarda kralı destekleyenlere, develerin bakımı için mülk olarak vermesinden sonra almıştır. Ancak bu köyün basit bir yerleşim olduğunu fakat Erbil'in kayda değer bir yerleşim yeri olduğunu gören Makedonlar, (Athmoneos'un oğlu Arbelos tarafından Erbil'in kurulduğu söylenir) savaşın ve zaferin Erbil yakınlarında geçtiğini söyleyip tarihçilere de böyle aktarmışlardır. Erbil veya Mt. Nikatorion (Erbil yakınlarında kazanılan zaferden sonra İskender buraya bu yeni ismi vermiştir) Lykos Nehri ile Erbil'den aynı uzaklıkta bulunan Kapros Nehri'ne ulaşılır. Bu ülkeye Artakene (Adiabene) ismi verilir. Erbil kentinin yakınında Demetrias şehri bulunur ve (bu şehirde) neft (katran) çeşmesi ve ateşleri, Anea tapınağı, Hystaspes'in oğlu Darius'un kraliyet sarayı, Kapros Nehri'nin geçiş köprüsü olup Seleukos ve Babil'e yakın bir yerdedir.” (Strabo, Geographika 16.1.3-4.)

MÖ 64 ile MS 24 yılları arasında yaşadığı kabul edilen Strabon, eserinde yaşadığı dönem ve yakın tarih hakkında malumatlar verirken Adiabene bölgesi ile ilgili bilgiler de vermiştir. Strabon'un verdiği bilgiler arasında en önemlisinin Asur'un yıkılışından sonra Ninova kentinin tamamen yok edilişi ve Asur'un bir daha toplanamayıp tarih sahnesinden silinişidir. Sonraki dönemlerde Persler ve akabinde Makedonlar, bölgeyi ve kentlerini kendi lisanları ile yeniden isimlendirmiştir. Örneğin Büyük İskender, Erbil kentine Mt. Nikatorion ismini vermiş fakat bu isim sadece bir dönem kullanılmış ve kent eski ismi ile anılmaya devam etmiştir. Ayrıca Strabon'un da belirttiği gibi Persler ve Makedonlar farklı coğrafyalardan insanları Adiabene'ye yerleştirerek bölgenin etnik yapısının değişmesine de yol açmışlardır. Strabon, Adiabene'nin sınırlarını ise bölgenin büyük nehirlerini referans alarak belirlemiştir. Bu sınırlamadaki nehirlerin Büyük Zab ve Diyala olduğu kabul edilmektedir.

“Bu bölgenin içinde eski zamanlarda Asur olarak adlandırılan Adiabene var, ancak bu isim oldukça uzun bir zamanda değiştirildi çünkü Ona ve Dicle Nehirleri arasında uzanan bu yerde gezinilince hiçbir sığınak görünmez, biz Yunanlılar (bunun için buraya) διαβαίνειν ismini veriyoruz. Bütün bunlar kadim insanların görüşüdür. Fakat ben kendim, bu topraklarda sürekli akan iki nehir olduğunu söylüyorum. Benim de geçtiğim Diabas ve Adiabas üzerinde kayıklardan yapılmış köprüler var (...) Ninova (Ninus) şehri Adiabene olup bu şehir, bir zamanlar Pers ülkesini elinde tutan Semiramis'in kocası güçlü kral Ninus'un adını yaşatmaktadır. Ayrıca Adiabene'de Ecbatana, Erbil ve İskender'in Dairus'u yenmiş olduğu yer olan Gaugamela da bulunmaktadır.” (Ammianus Marcellinus, Rerum Gestarum Libri 23.6.20-22)

Ammianus Marcellinus, Adiabene bölgesinin sınırlarını belirlemek için bölgede yer alan nehirleri kullanmaktadır. Günümüzdeki gibi kesin sınırları bulunmayan eski çağ krallıklarında büyük dağlar ve nehirler hem doğal sınır hem de siyasi sınır olarak kullanılabilirdi. Fakat Ammianus Marcellinus, bölgenin sınırlarını verirken kendisine daha öncekilerin aktarmış olduğu ile kendisinin gözlemleri ile edindiği bilgiyi ortaya koymaktadır. Yine de sonuçta Dicle Nehri ile Ona (Habur) Nehri arasındaki bölgenin Adiabene olduğunun kabul edilmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Ayrıca Ammianus Marcellinus, bölgenin önemli kentlerini sayarken Erbil ve Gaugamela'yı da bölgeye dahil ederek diğer antik yazarların vermiş olduğu sınırlamayı teyit etmektedir.

“Asur topraklarının başlangıcı olan Adiabene'nin Suriye'ye yakın olan kısmı, Büyük İskender'in Darius'u yenmiş olduğu (Erbil) Arbelitis'dir. Makedonlar bütün Adiabene'ye Makedon ülkesindeki Mygdonia'ya benzeterek Mygdonia adını vermiştir. Buranın (Adiabene) kentleri Alexandria ve Antioch olup Antioch'un yerli dilindeki adı (Nusaybin) Nisibis'dir. Burası (Nisibis) Artaxata'dan 750 mil uzaklıktadır. (Ayrıca Adiabene'de) bir zamanlar Dicle'nin batı kıyısında Ninova isimli bir kent vardı ve bu kent çok meşhurdu.” (Pliny The Elder, Natural History, 6, 42)

Adiabene'nin sınırları ile ilgili bilgi veren bir diğer antik yazar olan Yaşlı Plinius, Adiabene'nin sınırlarının diğer antik yazarlardan daha farklı biçimde aktarmıştır. Yaşlı Plinius, bölgenin nehirleri ile oluşturulan bir sınırlamayı vermek yerine eski Asur topraklarının içerisinde yer alan bölgenin merkezinin Erbil kenti olduğunu belirtmiş ve bölgenin kuzeyde günümüz Nusaybin'e kadar uzanmış olduğunu iddia etmiştir. Ayrıca Yaşlı Plinius, diğer antik yazarlardan farklı olarak Makedonların bölgenin tamamının ismini değiştirmiş olduğunu da söylemiştir. Bu farklılığın temel nedenin siyasi sınırların dönemsel farklılıklar göstermesi olduğu kabul edilebilir. Bütün bunların dışında diğer tüm antik yazarlar gibi Yaşlı Plinius'de kadim Ninova kentini anmadan geçmemiş ve Asur'un kraliyet kenti olan Ninova'nın ününden bahsetmiştir.

Antik yazarların anlatımları referans alındığında Adiabene Krallığı'nın batı sınırının Dicle Nehri, güney sınırının Küçük Zap Nehri olduğu kabul edilebilir. Kuzey sınırı, ise Gordyaeen Dağları olduğu iddiasından hareketle Van Gölü'nün güneyine kadar genişletilebilir. Adiabene'nin doğu sınırının ise siyasi gücüne nispetle değişmesine rağmen Zağros Dağları'nın batı yamaçlarında son bulunduğu tahmin edilmektedir (Marciak, 2011a, ss. 179 - 208; Marciak, 2017, ss. 272 - 291; Reade, 2001, ss. 187 - 199).

Adiabene Krallığı'nın Kuruluşu

Adiabene olarak isimlendirilen bölgenin bağımsız bir yönetime sahip olarak ilk ortaya çıkışı, eldeki verilerin yetersizliği sebebiyle tahminlerin ve kıyaslamaların ötesine geçememektedir. Ön Asya'da Perslerin yükselişi sonrasında Asur'un yıkılışı ile Ön Asya'nın güç merkezi günümüz İran coğrafyasına kayınca Adiabene'nin de içerisinde bulunduğu Kuzey Mezopotamya hakkında yazılı kaynaklar azalmıştır. Büyük İskender'in Pers Krallığını yıkmasından sonra kurulan Helenistik Krallıkların merkezi yönetimleri de Adiabene bölgesine coğrafi olarak uzaktı. Bu durum da Adiabene'nin tarihsel kayıtlarda çok yer tutmamasına neden olmuştur. Adiabene bölgesinin, Kyaksares'in MÖ 612 yılında Ninova kentinin ele geçirilmesi ve Asur'un yıkılışı ile Med yönetimi altına girmiş olduğu kabul edilmektedir. Medlerin bölgeyi ele geçirmesinden sonra Asur Krallığına ait olan tüm kentlerin tahrip edilmiş olduğu ve bölgenin ekonomik olarak çöküşe geçtiği bilinmektedir. Bölgede Med yönetimini devralan Persler, Mezopotamya hakimiyetlerini geliştirmiş ve II. Kyros, Babil'i ele geçirerek, Adiabene bölgesindeki egemenliği daha da güçlendirmiştir (Dalley, 1993, ss. 134 - 147; Mavrojannis, 2017, ss. 121 - 150).

Büyük İskender'in doğu seferine ve Perslerin yıkılışına kadar ihtimalle Babil satraplığına bağlı bir bölge olan Adiabene bölgesi, MÖ 305 yılından sonra Helenistik bir krallık olan Seleukos yönetiminde kalmıştır. Fakat Seleukos I. Nikator, MÖ 300 yılında başkentini Antiokhia'ya (günümüz Antakya'sına) taşıması ile Adiabene, eski kraliyet kenti Babil'e olan yakınlığı ile sağladığı stratejik konumunu büyük ölçüde kaybetmiştir. Bu dönemden sonra Seleukosların, ellerindeki bölgelerin bir kısmını yerel kralların yönetimine terk etmek zorunda kalması ile doğuda Parthların, batıda Roma'nın yükselişi sonucu gerilemeye başlamıştır. Seleukoslar, yönetimi altındaki bölgelerde Pers ve Helenistik dönemlerde kullanılan satraplık sistemini kullanmaya devam etmişlerse de yerel yöneticilerin üzerinde yeterli baskıyı oluşturamamışlardır. Bu durum da merkezi yönetimin zayıfladığı durumlarda yerel yöneticilerin bağımsızlıklarını ilan etmesi ile sonuçlanmıştır. Anadolu'daki Helenistik krallıkların biranda ortaya çıkışına neden olan bu durum, Adiabene gibi krallıkların oluşumunun da temel nedeni olarak görülmektedir. Özellikle IV. Antiokhos Epiphanes döneminde, merkezi yönetimin ilgisi, Mısır ve Doğu Akdeniz üzerine odaklandığından, Adiabene'nin de içerisinde bulunduğu birçok krallığın daha bağımsız davrandığı görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında Adiabene'nin Seleukos sonrası

ortaya çıkan yerel krallıklardan biri olduğu kabul edilmektedir (Marciak, 2017, ss. 344 – 349; McKenzie, 1994, ss. 61 - 68).

Antik Kaynaklarda Adiabene Tarihi

Adiabene Krallığı'nın kuruluşu ile ilgili bilgilerimiz her ne kadar sınırlı olsa dahi antik kaynaklardan ve yazıtlardan Adiabene'nin kralları ve tarihi önemi ile alakalı kısıtlı bilgiler elde edilebilmektedir. Bu bilgilerin büyük çoğunluğunu dönemin iki büyük devleti olan Roma ile Part krallıkları arasındaki mücadelede ve Roma'nın Anadolu'daki bağımsız krallıkları kontrolüne alma sürecinde oluşan savaş ortamında Adiabene ile ilgili bahislerden gelmektedir.

“Lucullus başarı ile sürdürdüğü askeri seferinde Tigranocerta kentine ilerleyip burada kamp kurdu ve şehri kuşatmaya başladı. Buradaki pek çok şehirde olduğu gibi bu şehirde de (Tigranocerta) Kilikya'dan (zorla) nakledilmiş olan birçok Yunanlı ve Yunanlılarla aynı kaderi paylaşan Barbarlar vardı, (ayrıca) Tigranes tarafından yerel şehirleri yıkılmış olan Adiabeneliler, Asurlar, Gordyeniler ve Kapadokyalılar da zorla ikamet ettirmek için şehre (Tigranocerta) getirilmişlerdi. Şehir, adak sunumları ile dolu olup büyük zenginliğe sahipti” (Plutarch, Lucullus 26.1-2)

Plutarkhos'un Lucullus'un yaşamını anlattığı eserinden alınan bölümde Tigranokerta kenti ve halkı ile ilgili bilgiler verilmektedir. Anlatıda öncelikle Büyük (II.) Tigranes'in yapmış olduğu askeri seferler sonucunda ele geçirmiş olduğu bölgelerdeki halkları zorunlu iskana tabi tuttuğu ve özellikle ekonomik olarak güçlü kişilerin Tigranokerta şehrine yerleştirdiği açıklanmaktadır. Plutarkhos, bölgelere dayalı etnik unsurlardan bahsettiği gibi Asurlular gibi siyasi bir hakimiyeti olmayan toplumların varlığından da söz etmektedir. Tarih boyunca ele geçirilen bölgelerdeki isyanları önlemek ve siyasi hakimiyeti kabul ettirmek için zorunlu nüfus nakilleri uygulanmıştır. Bu uygulamayı en sistemli şekilde uygulayan ise Asurlar olmuştur. Bölgede binyıllardan beri geleneksel olarak uygulanan, zorunlu nüfus nakillerinden birini de Büyük (II.) Tigranes, gerçekleştirmiştir. Bu durumda Adiabene'nin de içerisinde bulunduğu birçok krallığın karmaşık bir nüfus yapısına sahip olmasına yol açmıştır.

“Gerçekten de Mithradates VI Eupator hem gönderdiği haberciler hem de mektuplarla kralı (Büyük (II.) Tigranes) savaşa katılmamaya ancak düşmanın (Lucullus) iase hatlarını kesmesini istedi, Mithradates VI Eupator'un Büyük (II.) Tigranes'e yardım etmesi için gönderdiği (Mithradates VI Eupator'un generali) Taxiles dahi savunmada kalınması ve Roma ordusunun güçlü silahlarının önüne çıkılmaması için yalvardı, Büyük (II.) Tigranes, bu tavsiyeleri ilk başta dinledi. Fakat tüm Armenia ve Gordyeni halkı ellerindeki tüm güçler ile Büyük (II.) Tigranes'in ordusuna katılınca ve Med ve Adiabene kralları orduları ile birlikte gelince, Babil Denizinden (Basra Körfezi) birçok Arap (askerleri ile) destek verince (...) Büyük (II.) Tigranes zaferi paylaşmak için Mithradates VI Eupator'un bile beklemeyecekti.” (Plutarch, Lucullus 26.3-59)

Plutarkhos'un Lucullus'un Armenia Kralı Büyük (II.) Tigranes üzerine gerçekleştirmiş olduğu seferi anlattığı bölümde Adiabene kralının elindeki tüm güç ile Armenia Kralı Büyük (II.) Tigranes'e yardıma gelmiş olduğu belirtilmektedir. Roma'nın Anadolu'nun doğusunu hakimiyeti altına almak için uğraş verdiği bu dönemde, metinde de görüldüğü üzere hemen hemen tüm yerel krallıklar Roma hegemonyası altına girmek için Büyük (II.) Tigranes'in öncülüğünde birleşme çabasına girmiş olduğu görülmektedir. Çünkü Roma, kendisi ile barış yapan krallıkları bile bir süre sonra yönetimi altına aldığından; Adiabene'nin de dahil olduğu bağımsız yerel krallıklar, gelecek Roma tehlikesini önlemek amacıyla bir arada hareket etmek istemiş olmalıdır. Fakat Plutarkhos, Adiabene kralının kim olduğundan ve sahip olduğu güçten bahsetmemektedir.

“Savaşta sonra Pompey, Hazar Denizine kadar yürümek için yola çıktı fakat sadece üç günlük mesafede iken çok sayıda ölümcül sürüngenden dolayı geri dönmek zorunda kaldı ve Küçük Armenia bölgesine çekildi. Burada Elyaeon (Elam) ve Medlerin gönderdiği elçiler geldi ve onlara dostça cevap verildi. Fakat Gordyene bölgesine girerek Büyük (II.) Tigranes'den kalanları yağmalayan Part kralına karşı Afranius'un komutasında bir ordu gönderdi. Afranius

komutasındaki ordu ile onları (Partları) Erbil'e kadar takip etti ve geri çekilmelerini sağladı.”
(Plutarch Pompey 36.1-2)

Plutarkhos'un Pompeius'un Armenia Kralı Büyük (II.) Tigranes'e karşı kazandığı zaferden sonrası anlatan metinde, Roma'nın Armenia krallığını kontrolü altına alması anlatılmaktadır. Metnin devamında Roma generali Afranius'un komutasındaki bir ordunun Erbil'e kadar ilerlediği belirtilmektedir. Bu durum da bize Roma'nın siyasi nüfuzunun bu dönemde Adiabene bölgesine kadar ulaşmış olduğunu göstermektedir. Fakat ilerleyen dönemde bölgenin hakim gücü olan Armenia Krallığı'nın zayıflaması ve Roma'nın etkisinin Fırat Nehri'nin batısıyla sınırlı kalması ile Adiabene daha bağımsız hareket etmeye başlamıştır. Adiabene'nin daha bağımsız hareket etmesinin ötesinde dönemin büyük krallıkları da bu bağımsızlığı tanımaya başlamıştır. Hatta Roma İmparatoru Augustus'un, günümüz Ankara ilinde yer alan kitabesinde Adiabene'nin kralı olan Artaxares'in ismi Roma ile müttefik olan krallar arasında yer almaktadır.

“Kaçıp bana sığınan krallar arasında Part kralı Tridates ve sonradan Phraates'in oğlu Phraates; Medlerin kralı Artavasdes; Adiabene kralı Artaxares (...) vardı. Bundan başka, Partların kralı ve Orodes'in oğlu Phraates, bütün oğullarını ve torunlarını bana, İtalya'ya gönderdi. Bunu savaşta yenildiğinden dolayı değil, çocuklarının yaşamını ortaya koyarak dostluğumuzu kazanmak için yaptı. Başkanlığım zamanında, o döneme dek aramızda hiçbir diplomatik ilişki ya da dostluk olmayan birçok başka ulus, Roma halkının bağlılığını kazanmayı denediler.” (Res Gestae Divi Augusti 32)

Roma İmparatoru Augustus'un vasiyeti de sayılan metin, bir yönetici olarak başarılarının da halkına ilanını içermektedir. Augustus, Artaxares'in de isminin geçmiş olduğu metinde Adiabene kralının kendisine olan bağlılığı belirtilmektedir. Adiabene Kralı Artaxares'in, Part ve Med kralları ile birlikte anılmış olması, bölgesinin güçlü krallarından biri olduğuna dair bir izlenim vermektedir. Fakat Adiabene Kralı Artaxares'in ismine ve yaptığı icraatlar ilişkin kaynaklar başka bir bilgi vermemektedir. Augustus dönemi ile Roma sahip olduğu topraklarda siyasi hakimiyetini pekiştirmeye çalışırken Part Krallığında taht mücadeleleri devam etmekteydi. Bu siyasi durum Adiabene kralları olan I. Izates ve Monobazos tarafından fırsata çevrilmiş olmalıdır.

“Bu sıralarda Adiabene kraliçesi Helena idi ve oğlu Izates ile birlikte yaşamlarının akışlarını değiştirerek Yahudi dinini ve geleneklerini benimsediler ve bu şöyle oldu: Adiabene kralı olan Monobazus ki bu aynı zamanda Bazeus adını kullanıyordu, kız kardeşi Helena'ya aşık oldu ve onu karısı yapınca ondan çocuğu oldu. Ama bir gece onunla yatakta yatarken elini karısının karnına koydu ve uyuya kalınca elini karısının karnından çekmesi ve bebeğe zarar vermemesini isteyen bir ses duydu. (...) Hemen uyandı ve hikayeyi karısına anlattı. Oğlu doğunca da ona Izates adını verdi. (...) Monobazus bütün sevgisini biricik oğlu Izates'e vererek onu yetiştirdi. Fakat Monobazus'un diğer eşlerinden olan oğulları Izates'ten nefret ediyorlardı. (...) Monobazus oğlu Izates'i birçok hediye ile (günümüz Susa kent çevresinde olan) Charax-Spasini kralı Abennerig'e gönderdi. Çünkü kardeşlerinin ona duyduğu nefretten dolayı sıkıntıya girmesini istemiyordu. Kral Abennerig, genç adamı memnuniyet ile karşıladı, ona büyük bir sevgi besledi ve Izates'i kızı Samacha ile evlendirdi. Ancak Monobazus yaşlandığında ve yaşayacak az zamanı kaldığını anlayınca ölmeden önce oğlunu görmek istedi. Gönderdiği elçiler ile gelen Izates'i kucakladı ve ona Carrae denen yeri yönetmesi için verdi. Burada Nuh'un tufandan kaçmış olduğu geminin kalıntılarının olduğu yer olup görmek isteyenler hala onu orada görebilir. (...) (Sonra) Izates babasının öldüğünü duyunca hızla çıkıp geldi ve kardeşi olan Monobazus krallığı Izates'e bıraktı. Izates, Charax Spasini'de kaldığı zamanlarda Ananias isimli bir Yahudi tüccar, krala ait olan kadınların arasına girerek onlara Yahudi dinine göre tapınmayı öğretmişti. Ayrıca Izates ile de tanışmış ve onun da Yahudi dinini benimsemesini sağlamıştır. Hatta bu Yahudi tüccar, babası tarafından Adiabene'ye gelmesi için çağırıldığında ona eşlik etmişti.” (Josephus, Antiquities of the Jews 20.2 1-5)

Adiabene kraliçelerinin en ünlüsü olan Helena ve oğlu II. Izates'in Yahudi dinini seçmelerini efsanevi bir üslupla anlatan Josephus diğer antik yazarlardan daha farklı bir bakış açısı sunmuştur. Josephus, doğumu tanrısal bir nedene bağlı olan ve belki de bir noktada tanrısal seçilmişliği bulunan II. Izates'in, Tevrat anlatımlarına benzer bir biçimde önce ülkesinden uzaklara gitmesi, orada kaldığı

sürede tanıştığı bir Yahudi tüccar vasıtası ile Josephus'a göre hakiki dini bulması ve dönüşte Nuh'un gemisinin kalıntılarının bulunduğu kutsal bir yere gidişi ile nihayetinde kral oluşunu anlatmaktadır. Josephus'un anlatımını tarihsel veriler ile kanıtlamamızın veya çürütmemiz çok mümkün gözükmemesi dahi, Adiabene krallarının bir dönem Yahudi dinini benimsemiş olduğu kabul edilebilir. Fakat halkın da kralları gibi Yahudi dinini benimsemiş olduğunu kabul etmek pek mümkün gözükmemektedir. Ayrıca Josephus'un anlatımında belirttiği üzere Yahudi dinini bir tüccar vasıtası ile kabul etmiş olmaları belki de krallığa ekonomik kazanç veya siyasi destek sağlama amacını taşımaktadır. Josephus'un anlatımının devamında Izates'in ülkeyi barış içinde yönetmesi üzerine Helena'nın Kudüs'e bir ziyaret gerçekleştirdiği ve bu esnada kıtlık ile mücadele eden halka yardım ettiği belirtilmektedir (Marciak, 2011b, ss. 63 - 83; Marciak, 2018, ss. 607 - 624; Marciakb, 2014; Neusner, 1964, ss. 60 - 66).

“(Syria Eyaleti'nin yöneticisi olan) Gaius Cassius, bir hukukçu olarak rakipsiz olduğundan; savaş sanatları kaybolmuştu ve barış, tek düze bir miskinlik halinde devam etmekteydi. Eski savaş disiplini kanunlarının uygulanması oldukça uzaktaydı. Yine de onun lejyonları devamlı antrenman yaparak düşman yakındaymış gibi özenli ve dikkatli davranmaktaydı. Akıllıca davranarak nehri geçmek için en uygun rota olan Zeugma'da kampını kurdurdu. Sonra Parthların nüfuzlu adamlarıyla Arap prensi Acbarus oraya vardı. O, Meherdates'i barbarların heyecanına karşı dikkatli olması, soğuk havanın gittikçe artması ve ihanetlere karşı uyardı. (...) Sonunda kardan yıpranmış dağ yollarını aşıp ovaya yaklaştıklarında Carenes'in kuvvetleri onlara yaklaştı ve birlikte Dicle Nehri'ni geçerek Kral Izates'in ülkesi olan Adiabene'ye hızla girdiler, Kral Izates'in Meherdates ile özel bir dostluğu daha ötesinde samimiyeti vardı. Ancak yol üzerinde Pers Kralı Darius'un İskender'e yenildiği son savaşın geçtiği ünlü kale ile bir zamanlar Asur'un onurlu kraliyet kenti olan Ninova'yı ele geçirdiler. (...) (İlerleyiş devam ederken) henüz ordusu yeteri kadar güçlenmemiş olan Gotarzes (Dicle'nin doğu kollarından biri olan) Corma nehrini doğal bir bariyer olarak kullanmış ve tüm alaycı mesajlara rağmen savaşa girişmemiştir. Önce Izates ve Adiabene birlikleri sonra Acbarus ve onun Arap (askerleri) yola çıktı.” (Tacitus, Annals 12. 12-14.)

Tacitus'dan alınmış olan metinde yaklaşık MS 50 yılında Part Kralı II. Gotarzes'e karşı ayaklanan Meherdates'in Roma ve müttefiklerinden almış olduğu yardım ile Fırat Nehri'ni Zeugma üzerinden geçmesi ve sonrasında yaşanan savaşta yenilmesi anlatılmaktadır. Metnin çalışmamız için değerli olan kısmı ise Adiabene'nin bu dönemde büyük siyasi mücadelelere katılabilecek kadar önemli bir krallık olması ile kral II. Izates'in dönemin siyasi konjonktüründeki yerini göstermesidir. Adiabene Krallığının, bu dönemde, Roma ve Part güçleri arasındaki mücadelelerde taraf olarak kadar belirgin bir güce sahip olduğunu görmekteyiz. Tacitus'un metni bize II. Gotarzes'e karşı ayaklanan Meherdates'in yanında yer alan Izates'in diğer siyasi faaliyetleri ile ilgili bilgi vermemektedir. Fakat metin, bu dönemde dahi tarihçilerin hafızasından Asur'un kraliyet kenti Ninova'nın ve Büyük İskender'in Darius'u yendiği Gaugamela'nın silinmediğini göstermesi açısından önemlidir.

“Part Kralı (I.) Vologeses, Corbulo'nun başarılarından ve Tigranes'in Armenia tahtına yükselmesinden övgü ile söz etti ve kardeşi Tiridates'in (Roma'dan) sınır dışı edilmesi ile Arşak soyunun görkemine yapılan saldırının intikamının alınmasından da endişeliydi, öte yandan Roma (Carrhae Savaş'ından sonra) yapılmış olan uzun süreli antlaşmanın gücüne inanıyor ve (antlaşmaya) saygı duyuyordu. (...) Armenia tahtına çıkan (VI.) Tigranes, sınır komşusu olan Adiabene'ye bir yağma seferi gerçekleştirmiş ve (topraklarının büyük kısmını) harap etmişti. (...) Onların kızgınlıkları Adiabene'nin yöneticisi olan (II.) Monobazus tarafından alevlendirildi. O (Monobazus) nasıl bir koruma istiyordu? Armenia zaten (Roma tarafından) terk edilmişti, (şimdi o) komşusu olan bir ülkeyi tahrip ediyordu. Eğer Partlar korumayı redederse Roma boyunduruğu teslim olmuş bir ulustan çok fethedilmiş bir ulusun üzerinde kalacaktı.” (Tacitus, Annals 11. 1.)

MS 58 yılında Armenia Krallığı üzerine bir sefer düzenleyen Roma generali Corbulo, Tigranocerta'yı ele geçirdikten sonra ülke bir direniş göstermeden teslim oldu. Bu itaatin karşısında Roma imparatoru Nero, Armenia'yı yönetmesi için Kapadokya soyundan gelen Tigranes'i atadı. Tahta çıkan VI. Tigranes, Roma'dan izin almadan komşu krallık olan Adiabene'ye büyük bir yağma seferi düzenleyip Roma tarafından kabul edilmiş olan II. Monobazes'i esir etti. Tacitus'dan alınmış olan metin, bu tarihsel olayı Roma gözünden anlatırken, Part Kralı I. Vologeses, bu yağmanın krallığına

karşı bir Roma komplosu olduğunu iddia etti. Sonrasında I. Vologeses, ordusu ile Armenia topraklarına girerek Tigranocerta'yı kuşattı. Bu esnada kendi iç sorunları ile uğraşan Roma, Partlar ile bir savaşa girmektense anlaşma yollarını aramaktaydı (Edwell, 2007, s. 23; Shotter, 2003, s. 38; Sykes, 2004, s. 378).

“Her iki tarafta da uzun görüşmelerden sonra, Adiabene Kralı Monobazes, anlaşmanın sonuçlandırılmasına tanık olması için ertesi gün getirildi. Anlaşma, birliklerin kuşatmalarının kaldırılması, tüm (Part) askerlerinin Armenia topraklarından çekilmesi ile kalelerin ve malzemelerin Partlara teslim edilmesini içermekteydi. Bütün bunlar tamamlandığında, I. Vologeses'e Nero'ya bir elçilik heyeti gönderme izni verilecekti.” (Tacitus, Annals 11. 14.)

Tacitus'un metnin devamında Roma ile Partlar arasındaki görüşmeler anlatılmaktadır. Uzun süren görüşmelerin ardından Roma ve Partlar eski sınırlarına çekilirken Tiridates'in Armenia kralı olması üzerinde anlaşıldı. Fakat Tiridates, Roma şehrine gidecek ve tacı İmparator Nero'nun elinden alacaktı. Böylece Armenia Roma'ya bağlı bir krallık statüsüne sahip olmuştur. Bu esnada Adiabene Kralı II. Monobazes de krallığını geri almış olsa da önce Armenia tarafından yıkıma uğrayan sonrasında Partlar tarafından geçici de olsa işgal edilen ülke bir ekonomik ve siyasi olarak çöküntüye uğramıştı. Adiabene'nin Roma ve Part arasındaki mücadeledeki önemini ortaya çıktığı bu olay Cassius Dio tarafından da farklı birkaç ayrıntı ile anlatılmıştır.

“Part Kralı (I.) Vologeses, Nero'nun Armenia tahtını bir başkasına verdiğini ve (yeni kral) Tigranes'in Adiabene ülkesini yağmaladığını duyunca Corbulo'ya karşı savaşmak için hazırlıklara başladı ve Adiabene Kralı Monobazes'i ve bir Partlı olan Monaeses'i (beraberlerinde bir ordu ile) Armenia üzerine gönderdi. Bu ikisi Tigranocerta'yı kuşattı ama bir sonuç alamadılar. Hatta bu ikisinin emrindeki yerli birlikler ve Part ordusunun bir kısmı Romalılar tarafından geri püskürtüldüler ve Corbulo'ya karşı dikkatli olması gereken (I.) Vologeses, gururunu yuttu ve seferden vazgeçti. Daha sonra (I.) Vologeses, Corbulo'ya haber gönderip Nero'ya bir elçilik heyeti göndermesi karşılığında, kuşatmayı kaldırdı ve askerlerini Armenia topraklarından geri çekti.” (Cassius Dio, Roman History 62. 20. 1-3)

Cassius Dio'dan alınmış olan metin yine I. Vologeses ile İmparator Nero arasındaki mücadeleden bahsetmektedir. Fakat Tacitus, Adiabene Kralı II. Monobazus'un esir alınmış olduğunu söylerken Cassius Dio, onun Partlara sığınmış olduğunu iddia etmektedir. Temelde aynı fakat ayrıntıda farklılaşan bu iki anlatımdan hangisinin doğru olduğunu söylememiz oldukça zordur. Yine de Adiabene Krallığı ile Partlar arasında coğrafi yakınlığa dayanan bir müttefiklik olduğu göz önüne alınırsa Cassius Dio'nun anlatımının daha güçlü olduğu söylenebilir. Ayrıca ilerleyen dönemde özellikle Roma'nın desteklediği Armenia Krallığı'nın Adiabene üzerindeki hak iddialarının Partlar ile müttefikliği zorunlu kıldığını görmekteyiz.

“Baharın başlangıcında Traianus, düşman ülkesine doğru hızla ilerledi. Dicle Nehri'nin kıyısındaki bölgede gemi yapımı için uygun keresteler olmadığından dolayı Nisibis (Nusaybin) civarındaki ormanlardan elde ettiği kereste ile yaptırdığı gemileri atlı arabalar ile nehre getirtti, (bu gemiler) parçalara ayrılıp yeniden bir araya getirilecek şekilde inşa edilmişti. Barbarlar karşı kıyıda bekleyip onun ilerleyişini engellemeye çalıştıkları için Gordyaeen Dağları'nın karşısındaki nehri geçmekte büyük zorluklar yaşadı. Fakat Traianus hem büyük miktarda askere hem de gemiye sahipti. (...) Sonuçta Romalılar nehrin karşısına geçip Adiabene'nin tamamına sahip olmayı başardılar. Bu bölge, Asur'un toprakları olup Ninova şehri de buradadır, (ayrıca) İskender'in Darius'u yenmiş olduğu Gaugamela ve Erbil de bu bölgede bulunur. Adiabene barbarların dilinde Atyria olarak adlandırılmıştı, (şimdi) T (harfi) çift S (harfi) ile değiştirildi.” (Cassius Dio, Roman History 6. 26. 1-4)

Cassius Dio'dan alınmış olan metin Traianus'un doğu seferi esnasında Adiabene'nin Roma yönetimi altına nasıl girdiğini anlatmaktadır. Traianus, doğu sınırlarını genişletmek için MS 113 yılında Part Krallığı üzerine çok büyük bir ordu ile sefer çıkmıştır. Traianus, Roma ve Partlar arasındaki geleneksel sınır olan Fırat Nehrini geçmiş ve Armenia topraklarını doğrudan Roma'ya bağlamıştır. Böylece uzun zamandan beri devam eden Armenia sorunu çözülmüş bölge, Roma'nın bir eyaleti haline getirilmiştir. Sonrasında Partlar ile ittifak kuracağından şüphelenilen Edessa Kralı VII.

Abgarus itaat altına alınmış ve Nisibis ile Batnae şehirleri, Roma'ya bağlanmıştır. Anadolu'nun güneydoğusunu ele geçiren Traianus, Dicle Nehri'ni geçmiş ve Adiabene Krallığını, Roma yönetimi altına almıştır. Adiabene Krallığının toprakları, Roma'nın Assyria eyaletine dönüştürülmüştür. Adiabene kralı Meharaspes ise kaçmak zorunda kalmıştır. Böylece Adiabene Krallığı'nın sahip olduğu topraklar doğrudan Roma'ya bağlanmıştır (Bennett, 1997, ss. 15 - 44; Farrokh, 2007, ss. 158 - 161; Henderson, 1969, ss. 327; Lepper, 1948, ss. 48 - 49).

Sonuç

Adiabene Krallığı, bağımsız bir biçimde yönetildiği yaklaşık bir yüzyıl boyunca, Romalılar ve Partlar arasında devam eden mücadeleden dolayı, bu iki büyük askeri ve siyasi gücün gölgesinde kalmıştır. Fakat Adiabene Krallığı'nın kurulduğu bölge olan Kuzey Mezopotamya, binyılların kültürel birikimine sahip bir coğrafyadır. Bölge yaklaşık bin beş yüz yıl süren Asur hakimiyeti döneminde Ön Asya'nın siyasi ve kültürel merkezi olmuştur. Fakat Medlerin, Asur'un kraliyet kenti Ninova'yı ele geçirmesinden sonra Adiabene bölgesi, Med ve Perslerin yönetimindeki Babil Satraplığının bir bölgesi olmaktan ileri gidememiştir. Bu durum da Asur dönemindeki gelişmişliğe kıyasla, bölgenin önemini oldukça azaltmıştır. Bu dönemden sonraki tarihsel kayıtlar, Adiabene bölgesi ile ilgili en fazla Büyük İskender'in Darius'u yenmiş olduğu Gaugamela'dan bahsetmenin ötesine geçmemiştir. Pers hakimiyetinin son bulmasının ardından başlayan dönemde ise Adiabene, Seleukoslara bağlı bir konumuna gerilemiştir. Seleukos hakimiyetinin zayıflaması ile de bağımsız bir krallık olarak ortaya çıkmıştır.

Bağımsız bir krallık olan Adiabene'nin siyasi sınırları genellikle komşu krallıklara kıyasla belirlenmişken birçok antik yazar Adiabene olarak isimlendirilen bölgenin coğrafi sınırları hakkında bilgi vermiştir. Strabon, Ammianus Marcellinus ve Yaşlı Plinius'in anlatımlarına göre Adiabene, batıda Dicle Nehri, güneyde Küçük Zap Nehri, doğuda Zağros Dağları ile sınırlandırılmış, kuzey sınırı için antik yazarlar Gordyaean Dağlarını referans alınmıştır. Bölge, Asur Krallığı döneminden itibaren geleneksel bir politika haline gelen zorunlu nüfus nakillerinden dolayı homojen bir nüfusa sahip değildi. Ayrıca Pers ve Med dönemlerinde günümüz İran coğrafyasından getirilen halkların başta Ninova şehri olmak üzere bölgeye yerleştirildiği, Roma döneminde Kilikia'dan Yunanlıların ve diğer bölgelerden başka etnik unsurların zorunlu biçimde iskan edilmiş olduğu antik yazarlar tarafından belirtilmektedir.

Adiabene Krallığı için bir diğer bilinmezlik ise nasıl kurulmuş olduğudur. Mevcut kanıtlar Adiabene'nin Seloukos sonrası ortaya çıkan yerel krallıklardan biri olduğunu göstermiş olsa dahi, antik yazarların anlatımlarında bu durumun ayrıntılarına rastlanamamaktadır. Adiabene Krallığı ile ilgili en erken bilgileri Plutarkhos'un Lucullus'un yaşamını anlattığı eserinden öğrenmekteyiz. Plutarkhos, Büyük (II.) Tigranes'in bölgeye yaptığı zorunlu nüfus nakillerinden ve Roma'nın askeri gücünü bölgeye yerleştirmesinden bahsetmektedir. Yine Plutarkhos, Pompeius'un hayatını anlattığı eserde ise Roma'nın gücünün günümüzdeki Erbil'e kadar ulaştığını anlatmaktadır. Bu anlatımda Adiabene Krallığı'nın Roma ile siyasi ve askeri ilişki içerisinde olduğunu göstermektedir. Bu durumun bir diğer ispatı ise Roma İmparatoru Augustus'un vasiyeti olup bu vasiyette Adiabene Kralı Artaxares'in Roma'ya sadık olduğundan bahsedilmesidir. Yine bu metinde bilinen en eski Adiabene kralı olan Artaxares'in ismi geçmektedir.

Antik yazarlardan olan Josephus, Adiabene Krallığı'nın yöneticileri hakkındaki en geniş bilgiyi vermesine rağmen siyasi olayları anlatmaktan çok Helena ve oğlu II. Izates'in Yahudi dinini seçmeleri üzerinde durmaktadır. Adiabene Krallığı'nın siyasi durumu ile ilgili önemli bilgilerden bir kısmı Tacitus tarafından verilmektedir. Tacitus, Part Kralı II. Gotarzes'e karşı ayaklanan Meherdates'e yardım edenler arasında Adiabene Kralı II. Izates'in de bulunduğunu belirtmektedir. Bu anlatı, Adiabene'nin bulunduğu bölgedeki siyasi çekişmelerin içinde yer alabilecek güçte olduğunu göstermektedir. Ayrıca Tacitus, Roma İmparatoru Nero döneminde Partlar ile ortaya çıkan Armenia sorununun çözümünde Adiabene Kralı II. Monobazes'in de yer aldığını açıklamaktadır.

Adiabene Krallığı yaklaşık yüz yıl Roma ve Partlar arasında izlemiş olduğu denge politikası ile varlığını sürdürmüş olsa da Roma İmparatoru Traianus'un doğu seferinin karşısında duramamıştır. Cassius Dio'ya göre Traianus, Dicle Nehrini geçmiş ve Adiabene Krallığını, Roma yönetimi altına almıştır. Yerel halkın Atyria olarak isimlendirdiği bölgenin ismini Assyria şeklinde değiştirmiştir. Böylece Adiabene Krallığının toprakları, Roma'nın Assyria eyaletine dönüştürülmüştür.

Yazarların Katkı Oranı

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

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması oluşturacak bir husus yoktur.

Kaynaklar

- Ataç, M. A. (2010). *The mythology of kingship in Neo-Assyrian Art*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bennett, J. (1997). *Trajan*. London: Routledge Press.
- Caesar, A. (2009). *Ankara anıtı*. (Çiğdem Dürüşken Çev.). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Cline, E. H. and Graham, M. W. (2011). *Ancient empires: From Mesopotamia to the rise of Islam*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalley, S. (1993). Nineveh after 612 BC. *Altorientalische Forschungen*, 20 (1), 134-147.
- Dio, C. (1954) *Historia Romana* (E. Carry, Çev.). London: Loeb.
- Edwell, P. (2007). *Between Rome and Persia, the middle Euphrates, Mesopotamia and Palmyra under Roman control*. New York: Routledge Press.
- Farrokh, K. (2007). *Shadows in the desert: Ancient Persia at war*. New York: Osprey Publishing.
- Gökçek, L. G. (2015). *Asurlular*. Ankara: Bilgin Kültür Sanat Yayınları.
- Henderson, B.W. (1969). *Five Roman emperors: Vespasian, Titus, Domitian, Nerva, Traianus, A.D. 69-117*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holloway, S. W. (2002). *Assur is king. Assur is king! Religion in the exercise of power in the Neo-Assyrian empire*. Leiden: Brill.
- Johnston, C. (1901). The fall of Nineveh. *Journal of the American Oriental Society*, 22, 20-22.
- Josephus, F. (1961). *Bellum Iudaicum*. (H. J. Thackeray, Çev.). London: Loeb.
- Josephus. (1965). *Jewish Antiquities*. (L. H. Feldman, Çev.). London: Loeb.
- Karlsson, M. (2016). *Relations of power in early Neo-Assyrian state ideology*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Kuhr, A. (2010). *The Persian empire: A corpus of sources from the Achaemenid Period*. London: Routledge.
- Larsen, M.T. (1977). Partnership in the Old Assyrian trade. *Iraq*, 39, 119-145.

- Lepper, F.A. (1948). *Trajan's parthian war*. Oxford: Oxford University Press.
- Liverani, M. (2017). Thoughts on the Assyrian empire and Assyrian kingship. 534-545, (Ed. Eckart Frahm) *A Companion to Assyria*. Oxford: Blackwell.
- MacGinnis, J. D. (1988). Ctesias and the fall of Nineveh. *Illinois Classical Studies*, 13(1), 37-42.
- Marcellinus, A. (1963). *Rerum Gestarum Libri* (J. C. Rolfe, Çev.), London: Loeb.
- Marciak, M. (2011a). Seleucid-Parthian Adiabene in the light of ancient geographical and ethnographical texts. *Anabasis*, 2, 179-208.
- Marciak, M. (2011b). Biblical allusions in the Adiabene narrative (Antiquitates Judaicae 20: 17-96). *The Polish Journal of Biblical Research*, 10, 63-83.
- Marciak, M. (2014a). The cultural environment of Adiabene in the Hellenistic, Parthian, and Sasanian periods. *Parthica. Incontri di culture nel mondo antico*, 16, 111-150.
- Marciak, M. (2014b). *Izates, Helena, and Monobazos of Adiabene. A study on literary traditions and history*. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.
- Marciak, M. (2017). *Sophene, Gordyene, and Adiabene: Three regna minora of northern Mesopotamia between East and West*. Leiden: Brill.
- Marciak, M. (2018). Royal converts from Adiabene and Jewish identity in the Second Temple Period. *The Biblical Annals*, 8(4), 607-624.
- Mavrojannis, T. (2017). Alexander the Great "King of Asia" at Arbela and Babylon in October 331 BC his ecumenical Macedonian-- Persian ideology. *Geographia Antiqua*, 26, 121-150.
- McKenzie, L. (1994). Patterns in Seleucid administration: Macedonian or Near Eastern?. *Mediterranean Archaeology*, 7, 61-68.
- Neusner, J. (1964). The Conversion of Adiabene to Judaism: A new perspective. *Journal of Biblical Literature*, 83, 60-66.
- Parpola, Simo (2004). Assyrian identity in ancient times and today. *Journal of Assyrian Academic Studies*, 18, 5-49.
- Plutarkhos. (1914). *Bioi Paralleloi (Lucullus)*. (B. Perin, Çev.). London: Loeb.
- Reade, J. (1998). Greco-Parthian Nineveh. *Iraq*, 60, 65-83.
- Reade, J. (2001). More about Adiabene. *Iraq*, 63, 187-199.
- Shotter, D. (1997). *Nero*. New York: Routledge Press.
- Strabon. (1957). *Geographika*, (H. L. Jones, Çev.). London: Loeb.
- Sykes, P. M. (2004). *History of Persia*. London: Routledge Press.
- Tacitus, C. (1962). *Historiae*. (C. H. Moore and J. Jackson Çev.). London: Loeb.
- Yamada, S. (2000). *The construction of the Assyrian Empire*. Leiden: Brill.
- Zawadzki, S., Wolko, U. and Lavelle, P. (1988). *The fall of Assyria and Median-Babylonian relations in light of the Nabopolassar chronicle*. Poznań: Adam Mickiewicz University Press.

Extended Abstract

Introduction

The region named Adiabene in ancient sources constitutes the central geography of the Assyrian kingdom. The region remained under Assyrian rule for most of the period from 2000 BC to 612 BC. Although the majority of the population was Assyrians during this period, it is known that the Hurri community has an important place in the ethnic structure of the region. They ruled the lands that would be owned by the Kingdom of Adiabene around 1450 - 1350 BC, when the Hurri community reached the state of nationalization with the Mitanni people. During the New Assyrian Kingdom, which constitutes the last four hundred years of Assyrian history, great military, political and economic developments took place. Powerful Assyrian kings, became taxable from the entire Asia Minor world with their military expeditions which took place one after another. The Assyrian kings, enriched with these taxes, built many magnificent cities in the region where Adiabene will be located. The most famous among these was the city of Nineveh. As can be seen in the cuneiform text describing the capture of the city of Nineveh by the Medes and its collapse, the centuries-old Assyrian civilization and wealth disappeared with the destruction of the most magnificent and central city of the Adiabene region. The region came under the rule of the Medes and could not gain the qualification of being a political center again. After the Persians conquered the entire Mesopotamia, the region was attached to the Babylonian Satrap and crushed under heavy taxes. Macedonian domination began in the Adiabene region after nearly three hundred years of Persian domination. Alexander the Great, who went on the eastern expedition and captured the majority of Persian lands, he made his last war with the Persians in Gaugamela within the borders of Adiabene region on his way back from Egypt. Considering that Gaugamela is located just east of Mosul today, it is seen that Adiabene region passed under Macedonian rule from Persia in 322 BC. The Adiabene region, which was under the rule of the Seleucid Kingdom after Alexander the Great, became an independent kingdom with the weakening of the Seleucid rule.

Geographical Boundaries of Adiabene

Although it is known that the lands owned by the Kingdom of Adiabene are the central geography of the Assyrian Kingdom, ancient authors put forward different and similar views while giving information about the borders of the region. It is known that the basis of this situation is the periodic differences in political boundaries, different geographical elements used by ancient writers, and the beginning of the recognition of certain parts of the region with new names. While many ancient writers restricted Adiabene with rivers, some authors gave the names of other neighboring kingdoms. Nevertheless, the ancient authors, who stated the boundaries of Adiabene, also counted the important cities of the region and limited them based on the city location. When the accounts of ancient authors are taken as reference, it can be accepted that the western border of the Kingdom of Adiabene is the Tigris River and the southern border is the Little Zap River. The northern border can be extended to the north of Lake Van based on the claim that it is the Gordyaeon Mountains. Although the eastern border of Adiabene changes depending on its political power, it is estimated that it ends on the western slopes of the Zagros Mountains.

The Establishment of the Kingdom of Adiabene

The first emergence of the region called Adiabene with an independent management cannot go beyond estimates and comparisons due to the insufficient data available. After the collapse of Assyria with the rise of the Persians in Asia Minor, the power center of Asia Minor shifted to today's Iranian geography and the written sources on Northern Mesopotamia, including Adiabene, have decreased. The central governments of the Hellenistic Kingdoms established after Alexander the Great's destruction of the Persian Kingdom were also geographically far from the Adiabene region. This situation caused Adiabene not to take much place in the historical records. Until Alexander the Great's eastern expedition and the collapse of the Persians, the Adiabene region, which was probably a region of Babylonian satrapy, remained under the rule of Seleucus, a Hellenistic kingdom, after 305 BC.

However, when Seleucus Nicator the first moved her capital to Antakya in 300 BC, Adiabene lost its strategic position with its proximity to the old royal city Babylon. This situation, which caused the emergence of Hellenistic kingdoms in Anatolia, is seen as the main reason for the formation of kingdoms such as Adiabene. Especially in the period of Antiochus Epifanis IV, it is seen that many kingdoms, including Adiabene, acted more independently, as the central government's interest focused on Egypt and the Eastern Mediterranean. From this point of view, it can be accepted that Adiabene is one of the local kingdoms that emerged after Seloukos.

Adiabene History in Ancient Sources

Although our knowledge about the establishment of the Adiabene kingdom is limited, limited information can be obtained from ancient sources and inscriptions about the kings of Adiabene and their historical significance. Most of this information about Adiabene comes from the tellings during the war between the two great states of the period, Rome and the Parthian kingdoms, and the wars that occurred during the process of Rome taking control of the independent kingdoms in Anatolia. In the section that describes the life of Lucullus in Plutarch's work, information is given about the city of Tigranokerta and its people. In the narrative, it is explained that the peoples of the regions captured by the Great (II.) Tigranes as a result of the military expeditions were forced to settlement and especially economically strong people settled in the city of Tigranokerta. As Plutarch mentions ethnic elements based on regions, she also mentions the existence of societies that do not have a political domination such as Assyrians. Rome's control of the kingdom of Armenia is described, in the text of Plutarch's, which tells about Pompey 's victory over Tigranes the Great (II.), King of Armenia. In the rest of the text, it is stated that an army under the command of the Roman General Afranius advanced up to Erbil. Josephus who described, the most famous of the Adiabene queens, Helena and her son II. Izates' choice of the Jewish religion in a legendary style, offered a different perspective than other ancient writers. In the text taken from Tacitus, it is explained that Meherdates, who rebelled against Gotarzes the second in about 50 AD, crossed the Euphrates River over Zeugma with the help of Rome and its allies and was defeated in the war that followed. The text taken from CassiusDio also mentions the struggle between Vologeses the First and Emperor Nero. But while Tacitus says King of Adiabene, Monobazus the second, was taken prisoner, CassiusDio claims that he took refuge in the Parthians. The text taken from CassiusDio describes how Adiabene came under Roman rule during Trajan's eastern expedition. Trajan embarked on a campaign with a very large army over the Parthian Kingdom in 113 AD to expand its eastern borders. Trajan crossed the Euphrates River, the traditional border between Rome and the Parthians, and connected Armenia directly to Rome. Thus, Armenia problem, which has been going on for a long time, has been solved and the region has been turned into a province of Rome. Afterwards King of Edessa, Abgarus the seventh, who was suspected of allying with the Parthians, was subordinated and the cities of Nisibis and Batnae were attached to Rome. Capturing the southeast of Anatolia, Trajan crossed the Tigris River and took the Adiabene Kingdom under Roman rule. The lands of the Kingdom of Adiabene were transformed into the Roman province of Assyria. The King of Adiabene, Meharaspes, had to flee. Thus, the lands owned by the Kingdom of Adiabene were directly connected to Rome.

Teknoloji Bağlamında Eğitimde Fırsat Eşitsizliği: Eğitime Erişime Yönelik Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Metin IŞIK
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
isik.metin@ahievran.edu.tr
ORCID: 0000-0002-7431-4091

İsa BAHAT
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
isabahat@ahievran.edu.tr
ORCID: 0000-0003-1535-3461

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.908232
Geliş Tarihi: 02.04. 2021	Revize Tarihi: 23.06.2021
	Kabul Tarihi: 25.06.2021

Atf Bilgisi

Işık, M. ve Bahat, İ. (2021). Teknoloji bağlamında eğitimde fırsat eşitsizliği: eğitime erişime yönelik sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 498-517.

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Koronavirüs (Covid 19) salgını sürecinde teknoloji bağlamında fırsat eşitsizliği nedeniyle eğitime erişimde öğrencilerin yaşadıkları sorunların ve çözüm önerilerinin belirlenmesidir. Bu çalışma nicel araştırma yöntemini esas alan, tarama desenli bir araştırmadır. Bu araştırmanın örneklemini, İstanbul ili Beylikdüzü ilçesindeki bir ilkokul, Büyükçekmece ilçesindeki bir Anadolu lisesi ve Kırşehir ili Kaman ilçesindeki bir imam hatip ortaokulunda çocuğu öğrenci olan 558 veli oluşturmaktadır. Verilerin toplanması için oluşturulan çevrimiçi form 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz döneminde uygulanmıştır. Hazırlanan çevrimiçi ankette öğrencilerin eğitime erişim olanakları; ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyi, eğitim seviyesi ve ekonomik yeterlikleri, eğitim teknolojileri ve internet olanaklarını belirlemeye yönelik sorular yer almıştır. Koronavirüs salgın sürecinden başta öğrenciler olmak üzere eğitim sisteminin paydaşları öğretmenler, yöneticiler ve veliler de etkilenmiştir. Eğitimin uzaktan gerçekleştirildiği bu süreçte öğrencilerin somut öğrenmeyi deneyimleyememeleri nedeniyle eğitime erişimin önemi daha görünür hale gelmiştir. Özellikle eğitim teknolojilerine sahip olabileme açısından fırsat eşitliği bağlamında eğitim sistemindeki sorunlar daha belirginleşmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin eğitime eşit erişimlerini sağlayacak olanakların sunulmasına yönelik gerekli düzenlemelerin yapılması ve gereksinimlerini karşılamak için önlemlerin alınması salgının geleceğe yönelik olumsuz etkilerini azaltacaktır.

Anahtar Kelimeler: Fırsat eşitliği, uzaktan eğitim, eğitime erişim.

Inequality of Opportunity in Education and Problems and Solutions Regarding Access To Education in The Context Of Technology

ABSTRACT

The purpose of this research is to determine the problems experienced by students in accessing education due to the inequality of opportunity in the context of technology during the Corona virus (Covid 19) epidemic and solution suggestions. This study is a scan-patterned study based on a quantitative research method. The sample of this research consists of 558 parents whose children are students in an elementary school in Beylikdüzü district of İstanbul province, an Anatolian high school in Büyükçekmece district and an Imam Hatip secondary school in Kaman district of Kırşehir. The online form created for the collection of data was implemented in the fall semester of the 2020-2021 academic year. The online survey included questions about determining students' access to education, their families' socio-economic level, education level, and economic competencies, educational technologies, and internet opportunities. Teachers, administrators, and parents, especially students, were affected by the coronavirus pandemic. The importance of access to education has become more visible due to the inability of students to experience concrete learning in this process where education is carried out remotely. Especially in terms of having educational technologies, problems in the education system have become more clarified in the context of equality of opportunity. Making the necessary arrangements to provide opportunities for students to have equal access to education and taking precautions to meet their needs in the online education process will reduce the negative effects of the pandemic for the future.

Keywords: Equality of opportunity, distance learning, access to education.

Giriş

Koronavirüs salgını, başta öğrenciler olmak üzere öğretmenler, yöneticiler ve velileri etkilemiştir. Bu süreçte eğitimin yüz yüze yapılamaması nedeniyle yaşanan eğitime erişim sorunuyla birlikte öğrenme kayıpları artmış, sürekli öğrenme, sosyal öğrenme ve sınıf içi etkileşimi yansıtan akran paylaşımları azalmıştır. Salgın süreci özellikle fırsat eşitliği açısından eğitim sistemindeki sorunları daha görünür kılmıştır. Salgının kaçınılmaz bir sonucu olarak birçok ülkede ve ülkemizde uzaktan eğitime geçilmiştir. Bu dönemde eğitimin sürekliliğini sağlamak için bir zorunluluk olarak başlayan uzaktan eğitim, mevcut eğitim teknolojileri ve altyapı eksiklikleri ile öğrencilerin somut öğrenmeleri bağlamında eğitime erişimin önemini göstermektedir. Özer ve Eren Suna (2020), koronavirüs sonrası salgının yol açabileceği fırsat eşitsizliklerinin toplumlarda kalıcı olmaması ve daha fazla derinleşmemesi için özellikle dezavantajlı okullarda telafi edici ek eğitimlerin yapılmasının önemine dikkat çekmektedir. Yıldız ve Akar Vural (2020) da Koronavirüs krizinden özellikle toplumların kırılgan nüfus gruplarının daha fazla etkilendiği hem bireysel hem de toplumsal düzeyde artan eğitim eşitsizlikleri okulların eşit olanaklara sahip olmasıyla giderilebileceğini belirtmiştir. Bireyler, toplumsal eşitlik hedefi ile eğitime erişimde eşit olanaklara sahip olmayı beklemektedir. Eşitlik, eğitim sisteminde başarılı bireylerin bu başarıya ulaşmaları sürecinde onlara sağlanan fırsat ve imkânlarla ilgilidir. Eşitliğin ölçütleri de akademik başarı, sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet ve eğitime erişim olarak ifade edilir. Okullar ve bölgeler arasında kaynakların dağıtımını öğrenmede fırsat eşitsizliklerine neden olabilmektedir. Bu yüzden özellikle Koronavirüs döneminde eğitime erişimde öğrencilerin olanaklarının doğru belirlenmesi ile tespit edilen eşitsizlikleri gidermeye yönelik ulusal ve uluslararası önlemler alınması beklenmektedir.

Eğitimde fırsat eşitliği, bireysel ve sosyal açıdan önemli etkileri bulunan çok boyutlu bir olgudur. Eğitimde fırsat eşitliğinin en görünür, belirgin şekli başarı olanaklarında eşitliktir (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2020). Eşitlik, etik ve sosyal bir ideal olarak bireylerin aynı konum ve değerde olmaları halidir (Mercik, 2015). Fırsat eşitliği, bireylerin hayatta başarılı olmaları için mevcut fırsatlara ya da olanaklara sahip olmaları gerektiği görüşüne dayanmaktadır (Ashford, 2015). Öğrenme ortamlarının niteliğinin eşitlik ilkesine uygun geliştirilerek eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için zorunlu eğitim süresi, fiziki olanaklar ve okullaşma oranlarının artması, teknolojik alt yapının güçlendirilmesi önemlidir. Eğitimde fırsat eşitliği olgusu bölgesel özellikler, öğrenci özellikleri, ailenin sosyo-ekonomik durumu, öğrenci başarısı, okul etkisi bağlamında değerlendirilmelidir (Gamoran ve Long, 2007). Anne-babaların eğitim düzeyi arttıkça çocuğun okula yönelmesi ve eğitimlerine devam etme şansının da artması eşitlik kapsamını aileye indirgemektedir. Çünkü ailelerin sosyo-ekonomik durumları ve kültürel özellikleri, çocukların eğitiminde belirleyici olabilmektedir (Buyruk, 2008). Aile, çocuğun toplumsal kültürü öğrendiği ve sosyalleştiği ilk ortamıdır. Ailelerin çocuk yetiştirme yöntemleri, eğitim seviyeleri ve sosyo-ekonomik düzeyleri çocukların farklılaşmaları yönünde belirleyici faktörlerdir (Tezcan, 1985). Ayrıca bölgesel farklılıklar, sosyo-ekonomik koşullar, sosyokültürel altyapı, eğitime erişim, eğitim düzeyi ve toplumsal cinsiyet fırsat eşitliğinin önündeki engeller olarak önemli görülmektedir (Mercik, 2015). Bu açıdan toplumda eşitliğin sağlanması için (Anderson, 2007): a) Sorunların çözümünde bilgi, b) akademik bilgi ve bu kişilerin tutumları, c) karar vericilerin toplumsal eşitliğin sağlanmasına yönelik tutumları, d) kişisel bilgi için gerekli sosyal ve kültürel sermayenin oluşması gereklidir.

Eğitimin her kademesinde günümüzde ortaya çıkan değişiklikler sonucunda yaşanan sorunlar ve sunulan çözüm önerileri öğrencileri etkilemektedir. Okul öncesi eğitimde kapasite sınırlılığı ve yetersizlikler, ortaöğretimdeki yapısal eşitsizlikler ve nitelik sorunları bütün öğretimi olumsuz etkilemektedir (Türk Eğitim Derneği (TED), 2007). Tüm bireyler eğitim sistemi içerisinde iyi bir öğrenim görme ve temel becerilere sahip olma fırsatına sahip olmalıdır (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2012). Bu yüzden eğitimde eşitlik için ailelerin sosyo-ekonomik seviyesi, yaşadıkları yer, öğrencinin cinsiyeti gibi etkenlerden bağımsız olarak eğitim olanaklarına erişimde bireysel ve sosyal koşulların sağlanması önemli görülür (Schleicher, 2009). Eğitim kararlarının alınmasında ailenin ekonomik geliri önemli bir standart araçtır. Ailelerin temel eğitimi tamamlama isteği

ve üniversiteye kayıt yaptıрма ihtimali aile bütçesine bağlı olarak gelir artışı ile okullaşma oranlarının artacağı tahmin edilebilir (Acemoğlu ve Pischke, 2001). Eğitimde yaşanan eşitsizliklerin temelinde bulunan ve eğitimi olumsuz etkileyen alanlarda eşitsizliklerin görülmesinden dolayı fırsat eşitliği anlayışı yerine; sınıflar, cinsiyetler, bölgeler arasındaki ekonomik, toplumsal ve kültürel eşitsizliklerin giderilmesini de içeren bir “eşitlik” anlayışı getirilmelidir (Küçükler, 2010). Normal şartlarda eğitimde her bireye eşit olanakların, fırsatların tanınması hedeflenmektedir. Devletin herkes için sağlık, güvenlik ve eğitim haklarını sağlaması toplumsal refah ortamına katkı sağlayacaktır. Sistem bağlamında sunulan eğitim fırsatlarının eşitlik açısından değerlendirilmesi, eğitimde fırsat eşitliğini sağlayan aile yapısı, okul yönetimi (bina, öğretim programı, öğretmenler vb.), öğrencilerin eğitim geçmişi, okullaşma oranları gibi unsurların karşılaştırılması ile gerçekleştirilebilir. Gerek bölgeler gerekse kırsal ve kentsel yerleşim alanları arasında sosyo-ekonomik yapı ve gelir düzeyi açısından farklılıklar söz konusudur. Bu eşitsizlik içinde eğitim hakkının kullanılabilmesi de ailelerin ekonomik ve sosyal durumlarına bağlıdır. Bu yüzden fırsat eşitliğinde olan farklar öğrencilerin akademik başarısını da etkilemektedir (Saribaş ve Babadağ, 2015). Ayrıca ailelerin ekonomik, sosyal ve kültürel farklılıkları da öğrencilerin eğitime erişiminde önemli rol oynamaktadır (Ömür, Bahat ve Ernas, 2017). Eşitlik ilkesinin ölçüsü “yeterli” olması, yeterli olmanın ölçütü ise kişilerin genel dağılımı ile ilgilidir. Ancak eğitimde yeterlilik ölçütü daha az avantajlı öğrenciler için avantajlı uygulamalara sahip olma düzeyidir (Satz, 2008). Uzaktan eğitim ile evde eğitim süreci, her bir öğrenen için sessiz, dikkati dağıtacak minimum uyarının olduğu bireysel bir öğrenme mekanı, yüksek hızlı bir internet bağlantısı, diğerleri ile paylaşmaya gereksinim duyulmayan bilgisayar, kulaklık, kamera gibi bireysel ekipmanlar, ebeveyn rehberliği gibi yeni gereksinimler yaratmıştır (Yıldız ve Akar Vural, 2020). Uzaktan eğitim ile öğrencilerin evlerinde eğitimlerini sürdürebilmeleri için ailelerin de uzaktan eğitim sürecine destek vermeleri gerekmektedir. Ancak yaşanan sürece hazırlıksız yakalanılması uzaktan eğitim ortamlarında eğitim-öğretimin istenilen düzeyde gerçekleştirilmesini engellemiştir (Işık ve Bahat, 2021). Bu çalışmada Koronavirüs salgınının eğitime erişim, teknolojik olanaklar ve yeterlik bağlamında yaşananların fırsat eşitliği açısından değerlendirilmesi ve çözüm önerilerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi derslere erişimde ne tür sorun/sorunlar yaşanmaktadır?
- Uzaktan eğitim ile öğrencilere eşit öğrenme fırsatları/erişim olanakları nelerdir?
- Uzaktan eğitim ile öğrencilere sunulan öğrenme fırsatları yeterli midir?
- Uzaktan eğitim sürecinin iyileştirilmesine/geliştirilmesine yönelik öneriler nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, farklı kademelerdeki okullarda öğrenim gören çocukların velilerinin görüşleri doğrultusunda Koronavirüs salgınının eğitime erişim ve teknolojik olanaklar bağlamında yaşananların fırsat eşitliği açısından değerlendirilmesi ve çözüm önerilerinin belirlenmesi amaçlandığından tarama deseni kullanılmıştır. Tarama deseni; bireylerin ve grupların belirli özelliklerini tespit etmek, istenilen olgunun bütününe ortaya koymak amacıyla kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklemini, İstanbul il merkezindeki Beylikdüzü ilçesinde bulunan bir ilkokul ile Büyükçekmece ilçesinde bulunan bir lisede çocuğu öğrenci olan veliler ve Kırşehir ili Kaman ilçesinde bulunan İmam Hatip ortaokulu öğrencilerinin velileri oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme tekniklerinden maksimum çeşitlilik örnekleme seçimine gidilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme ile amaç birtakım farklılıkları içeren temel temaları bulup tanımlamaktır (Patton, 2014). Her bir okul türü bir alt evren olarak kabul edilmiştir. Katılımcı velilerin yaşadıkları yer ve çocuklarının öğrenim gördüğü okul türü ve düzeyine göre belirlenen örneklemin evreni temsil etmesi hedeflenmiştir. Her kademedeki okul

velilerine ulaşıldığı için evrenin tamamına ulaşılmamasının olanaksızlığı doğrultusunda örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada araştırmacılar tarafından oluşturulan anket kullanılmıştır. Kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla alanyazın incelenerek anket maddeleri oluşturulmuştur. Kapsam geçerliliğinin değerlendirilmesi amacıyla ölçme aracı 2 alan uzmanı ile paylaşılarak görüşleri doğrultusunda düzenlenerek ankete son hali verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, 2020-2021 eğitim öğretim yılında 23 sorudan oluşan çevrim içi anket formu ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesi uygun analiz yöntemleri (t testi, anova) kullanılmıştır. Veriler, SPSS 25 istatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir.

Araştırma Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında bütün kurallara uyulmuştur. Ayrıca bu çalışma için Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 04.03.2021 tarih ve 2021/1/42 sayılı etik kurul onayı alınmıştır.

Bulgular

Elde edilen bulgular öncelikle demografik verileri değerlendirilmiştir. Demografik veriler betimsel istatistik yöntemleriyle analiz edilmiş katılımcılara ait cinsiyet, yaş, ailedeki rol, eğitim durumu, çocuk sayısı, aylık gelir ve yaşanan yere ait veriler ayrı ayrı tablolarda frekans (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmıştır. Çalışmanın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını anlamak için ise Chi-Square (ki-kare) testi uygulanarak sonuçlar elde edilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 1

Uzaktan Eğitim Sürecinde Çevrimiçi Derslere Erişim İçin Yeni Bir Teknolojik Ekipman (Akıllı Telefon, Tablet, Masaüstü Bilgisayar, Taşınabilir Bilgisayar, Diğer) Satın Aldınız mı? Sorusuna Verdiği Yanıtların Dağılımı

	f	%
Evet	225	38,7
Hayır	333	57,2
Toplam	582	100,0

Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcıların 225’i (% 38,7) uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi derslere erişim için yeni bir teknolojik ekipman (akıllı telefon, tablet, masaüstü bilgisayar, taşınabilir bilgisayar, diğer) satın aldığını belirtirken, 333’ü (% 57,2) herhangi bir yeni cihaz almadığını belirtmiştir.

Tablo 2

Katılımcıların MEB/YÖK İnternetinden Haberdar Mısınız? Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

	f	%
Evet	249	42,8
Hayır	309	53,1
Belirtmemiş	24	4,1
Toplam	582	100,0

Tablo 2’de görüldüğü üzere katılımcıların 249’u (% 42,8) Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) / Yükseköğretim Kurulu’nun (YÖK) ücretsiz sunduğu internet hizmetinden haberi olduğunu belirtirken, 309’u (% 53,1) haberinin olmadığını belirtmiştir. Katılımcıların 24’ü (% 4,1) görüş belirtmemiştir.

Tablo 3

Katılımcıların MEB/YÖK Sunduğu Ücretsiz İnternet Yeterli Oldu Mu? Sorusuna Verdiği Yanıtların Dağılımı

	<i>f</i>	%
Evet	73	12,5
Hayır	290	49,8
Belirtmemiş	219	37,6
Toplam	582	100,0

Tablo 3’te MEB/YÖK’ün sunduğu internet hizmetinden haberi olan katılımcıların 73’ü (% 12,5) bu hizmetin yeterli olduğunu belirtirken, katılımcıların 290’ı (% 49,8) yetersiz olduğunu belirtmiş, 219’u (% 37,6) ise görüş belirtmemiştir.

Tablo 4

Katılımcıların İnternet Erişiminiz Kotalı/Sınırlı mı? Sorusuna Verdiği Yanıtların Dağılımı

	<i>f</i>	%
Kotalı	138	23,7
Sınırsız	420	72,2
Belirtmemiş	24	4,1
Toplam	582	100,0

Tablo 4’te katılımcıların 138’i (% 23,7) internet erişimlerinin kotalı olduğunu belirtirken, 420’si (% 72,2) sınırlı olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların 24’ü (% 4,1) ise internet erişimlerine ilişkin görüş belirtmemiştir.

Tablo 5

Cinsiyet Değişkenine Göre Katılımcıların Verdiği Yanıtların Ki-Kare Testi Sonuçları

			Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	X²	p
Çocuğum uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi derslere erişimde sorun/sorunlar yaşadı.	Toplam	n	78	78	176	101	125	1,327	,857
		%	14,0	14,0	31,5	18,1	22,4		
Uzaktan eğitim ile öğrencilere eşit öğrenme fırsatları sunuldu.	Toplam	n	194	63	131	61	109	5,017	,286
		%	34,8	11,3	23,5	10,9	19,5		
Uzaktan eğitim ile öğrencilere sunulan öğrenme fırsatları yeterlidir.	Toplam	n	194	107	146	64	47	4,770	,312
		%	34,8	19,2	26,2	11,5	8,4		
Uzaktan eğitim ile çocuğum/çocuklarım eğitim-öğretim olanaklarına diğer çocuklarla eşit düzeyde erişti.	Toplam	n	131	71	142	100	114	6,008	,199
		%	23,5	12,7	25,4	17,9	20,4		

Yapılan araştırmada cinsiyet değişkenine göre sorulara verdikleri yanıtlarda gruplar arasında fark bulunmamaktadır.

Tablo 6

Medeni Durum Değişkenine Göre Katılımcıların Verdiği Yanıtların Ki-Kare Testi Sonuçları.

			Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	X ²	p
Çocuğum uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi derslere erişimde sorun/sorunlar yaşadı.	Toplam	n	78	78	176	101	125	2,175	,704
		%	14,0	14,0	31,5	18,1	22,4		
Uzaktan eğitim ile öğrencilere eşit öğrenme fırsatları sunuldu.	Toplam	n	194	63	131	61	109	3,242	,518
		%	34,8	11,3	23,5	10,9	19,5		
Uzaktan eğitim ile öğrencilere sunulan öğrenme fırsatları yeterlidir.	Toplam	n	194	107	146	64	47	3,605	,462
		%	34,8	19,2	26,2	11,5	8,4		
Uzaktan eğitim ile çocuğum/çocuklarım eğitim-öğretim olanaklarına diğer çocuklarla eşit düzeyde erişti.	Toplam	n	131	71	142	100	114	,534	,970
		%	23,5	12,7	25,4	17,9	20,4		

Yapılan araştırmada medeni durum değişkenine göre sorulara verdikleri yanıtlarda gruplar arasında fark bulunmamaktadır.

Tablo 7

Ailedeki Rol Değişkenine Göre Katılımcıların Verdiği Yanıtların Ki-Kare Testi Sonuçları.

			Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	X ²	p
Çocuğum uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi derslere erişimde sorun/sorunlar yaşadı.	Toplam	n	78	78	176	101	125	6,796	,559
		%	14,0	14,0	31,5	18,1	22,4		
Uzaktan eğitim ile öğrencilere eşit öğrenme fırsatları sunuldu.	Toplam	n	194	63	131	61	109	11,129	,195
		%	34,8	11,3	23,5	10,9	19,5		
Uzaktan eğitim ile öğrencilere sunulan öğrenme fırsatları yeterlidir.	Toplam	n	194	107	146	64	47	5,473	,706
		%	34,8	19,2	26,2	11,5	8,4		
Uzaktan eğitim ile çocuğum/çocuklarım eğitim-öğretim olanaklarına diğer çocuklarla eşit düzeyde erişti.	Toplam	n	131	71	142	100	114	11,537	,173
		%	23,5	12,7	25,4	17,9	20,4		

Yapılan araştırmada ailedeki rol değişkenine göre sorulara verdikleri yanıtlarda gruplar arasında fark bulunmamaktadır.

Tablo 8

Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Katılımcıların Verdiği Yanıtların Ki-Kare Testi Sonuçları.

			Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	X ²	P	
Çocuğum uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi	Eğitim Durumu	İlkokul	n	18	9	8	9	18	51,298	,000
			%	29,0	14,5	12,9	14,5	29,0		

derslere erişimde sorun/sorunlar yaşadı.	Ortaokul	n	13	5	10	13	17		
		%	22,4	8,6	17,2	22,4	29,3		
	Lise	n	27	29	70	26	46		
		%	13,6	14,6	35,4	13,1	23,2		
	Lisans	n	14	25	60	45	33		
		%	7,9	14,1	33,9	25,4	18,6		
	Lisansüstü	n	2	4	18	6	9		
		%	5,12	10,25	46,15	15,38	23,09		
Toplam		n	74	72	166	99	123		
		%	13,9	13,5	31,1	18,5	23,0		
Uzaktan eğitim ile öğrencilere eşit öğrenme fırsatları sunuldu.	Toplam	n	58	124	57	107	188	24,410	,225
		%	10,9	23,2	10,7	20,0	35,2		
Uzaktan eğitim ile öğrencilere sunulan öğrenme fırsatları yeterlidir.	Toplam	n	188	99	140	61	46	28,793	,092
		%	35,2	18,5	26,2	11,4	8,6		
Uzaktan eğitim ile çocuğum/çocuklarım eğitim-öğretim olanaklarına diğer çocuklarla eşit düzeyde erişti.	Toplam	n	127	67	139	93	108	25,060	,199
		%	23,8	12,5	26,0	17,4	20,2		

Katılımcıların “Çocuğum uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi derslere erişimde sorun/lar yaşadı” sorusuna verdikleri yanıtlara göre gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuca göre sırasıyla ortaokul mezunu velilerin 30’u (% 51,7), lisans mezunu katılımcıların 78’i (% 44,0), ilkököl mezunu katılımcıların 27’si (% 43,5), lisansüstü mezunu katılımcıların 15’i (% 38,47), lise mezunu katılımcıların 72’si (% 36,3) ve tüm katılımcıların 212’si (% 41,5) uzaktan eğitim sürecinde çocuklarının derslere erişimde sorunlar yaşadığını belirtmiştir.

Tablo 9

Çocuğunun Eğitim Durumu Değişkenine Göre Katılımcıların Verdiği Yanıtların Ki-Kare Testi Sonuçları

		n	Kesinlikle	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle	X ²	p
			Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Katılıyorum			
Çocuğum uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi derslere erişimde sorun/sorunlar yaşadı.	Toplam	n	46	41	101	58	71	19,271	,082
		%	14,5	12,9	31,9	18,3	22,4		
Uzaktan eğitim ile öğrencilere eşit öğrenme fırsatları sunuldu.	İlköğöl	n	69	24	63	31	51	32,968	,001
		%	29,0	10,1	26,5	13,0	21,4		
	Ortaokul	n	14	7	4	4	4		
		%	42,4	21,2	12,1	12,1	12,1		
	Lise	n	22	5	10	2	2		
		%	53,7	12,2	24,4	4,9	4,9		
Lisans	n	1	0	0	0	4			
	%	20,0	0,0	0,0	0,0	80,0			
Toplam		n	106	36	77	37	61		

Uzaktan eğitim ile öğrencilere sunulan öğrenme fırsatları yeterlidir.	Toplam	%	33,4	11,4	24,3	11,7	19,2	10,132	,604
		n	110	56	85	36	30		
Uzaktan eğitim ile çocuğum/çocuklarım eğitim-öğretim olanaklarına diğer çocuklarla eşit düzeyde erişti.	Toplam	%	34,7	17,7	26,8	11,4	9,5	18,951	,090
		n	78	44	72	54	69		

Yapılan araştırmada katılımcıların çocuğunun eğitim düzeyi değişkenine göre “Uzaktan eğitim ile öğrencilere eşit öğrenme fırsatları sunuldu.” sorusuna verdikleri yanıtlara göre gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuca göre sırasıyla çocuğu lise öğrenimi gören katılımcıların 27’si (% 65,9), çocuğu ortaokul öğrenimi gören katılımcıların 21’i (% 63,6), çocuğu ilkokul öğrenimi gören katılımcıların 93’ü (% 39,1), çocuğu lisans öğrenimi gören katılımcıların 1’i (% 20,0) ve tüm katılımcı velilerin 142’si (% 44,8) uzaktan eğitim sürecinde çocuklarına eşit öğrenme fırsatları sunulmadığını belirtmiştir.

Tablo 10
Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Katılımcıların Verdiği Yanıtların Ki-Kare Testi Sonuçları

			Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	X ²	p	
Çocuğum uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi derslere erişimde sorun/sorunlar yaşadı.	Toplam	n	189	61	127	61	108	12,378	,135	
		%	34,6	11,2	23,3	11,2	19,8			
Uzaktan eğitim ile öğrencilere eşit öğrenme fırsatları sunuldu.	Gelir Düzeyi	0-3000TL	n	30	15	34	25	39	20,947	,007
		%	21,0	10,5	23,8	17,5	27,3			
	3001-5000TL	n	18	25	58	30	46	20,947	,007	
	%	10,2	14,1	32,8	16,9	26,0				
	5001 ve üzeri TL	n	29	34	82	46	35	20,947	,007	
	%	12,8	15,0	36,3	20,4	15,5				
Toplam	n	77	74	174	101	120	20,947	,007		
%	14,1	13,6	31,9	18,5	22,0					
Uzaktan eğitim ile öğrencilere sunulan öğrenme fırsatları yeterlidir.	Toplam	n	188	105	144	62	47	13,114	,108	
		%	34,4	19,2	26,4	11,4	8,6			
Uzaktan eğitim ile çocuğum/çocuklarım eğitim-öğretim olanaklarına diğer çocuklarla eşit düzeyde erişti.	Toplam	n	127	70	140	99	110	10,722	,218	
		%	23,3	12,8	25,6	18,1	20,1			

Katılımcıların “Uzaktan eğitim ile öğrencilere eşit öğrenme fırsatları sunuldu.” sorusuna verdikleri yanıtlara göre gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuca göre sırasıyla gelir düzeyi 0-3000TL arasında olan katılımcıların 64’ü (% 44,8), 3001-5000 TL arasında olan katılımcıların 76’sı (% 42,9), 5001TL ve üzeri geliri olan katılımcıların 81’i (% 35,9), tüm katılımcı velilerin 221’i (% 40,5) uzaktan eğitim sürecinde çocuklarına eşit öğrenme fırsatları sunulduğunu belirtmiştir.

Tablo 11

Katılımcıların Yaşadığı Yer Değişkenine Göre Verdiği Yanıtların Ki-Kare Testi Sonuçları

			Kesnikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katlıyorum	Kesnikle Katlıyorum	X ²	p	
Çocuğum uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi derslere erişimde sorun/sorunlar yaşadı.	Toplam	n	78	78	174	101	124	12,325	,137	
		%	14,1	14,1	31,4	18,2	22,3			
Uzaktan eğitim ile öğrencilere eşit öğrenme fırsatları sunuldu.	Yaşadığı Yer	Köy	n	9	5	1	1	6	25,396	,001
			%	40,9	22,7	4,5	4,5	27,3		
	İlçe	n	33	18	31	26	23			
		%	25,2	13,7	23,7	19,8	17,6			
	Şehir	n	151	40	97	34	80			
		%	37,6	10,0	24,1	8,5	19,9			
Toplam		n	193	63	129	61	109			
		%	34,8	11,4	23,2	11,0	19,6			
Uzaktan eğitim ile öğrencilere sunulan öğrenme fırsatları yeterlidir.	Toplam	n	191	107	146	64	47	9,257	,321	
		%	34,4	19,3	26,3	11,5	8,5			
Uzaktan eğitim ile çocuğum/çocuklarım eğitim-öğretim olanaklarına diğer çocuklarla eşit düzeyde erişti.	Yaşadığı Yer	Köy	n	7	5	7	0	3	17,993	,021
			%	31,8	22,7	31,8	0,0	13,6		
	İlçe	n	18	14	40	30	29			
		%	13,7	10,7	30,5	22,9	22,1			
	Şehir	n	105	50	95	70	82			
		%	26,1	12,4	23,6	17,4	20,4			
Toplam		n	130	69	142	100	114			
		%	23,4	12,4	25,6	18,0	20,5			

Katılımcıların “Uzaktan eğitim ile öğrencilere eşit öğrenme fırsatları sunuldu.” ve “Uzaktan eğitim ile çocuğum/çocuklarım eğitim-öğretim olanaklarına diğer çocuklarla eşit düzeyde erişti.” sorularına verdikleri yanıtlara göre gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuca göre sırasıyla yerleşim yeri köy olan 14 (% 63,6), katılımcının, yerleşim yeri şehir olan 191 (% 47,6) katılımcının, yerleşim yeri ilçe olan 51 (% 38,9) katılımcının ve tüm katılımcıların 256’sı (% 46,2) uzaktan eğitim ile öğrencilere eşit öğrenme fırsatları sunulmadığını; yerleşim yeri köy olan 12 (% 54,5) katılımcı, yerleşim yeri şehir olan 155 (% 38,5) katılımcı, yerleşim yeri ilçe olan 32 (% 24,4) katılımcı ve tüm katılımcıların 199’u (% 35,8) uzaktan eğitim ile çocuğum/çocuklarım eğitim-öğretim olanaklarına diğer çocuklarla eşit düzeyde erişmediğini; bununla birlikte yerleşim yeri ilçe olan 59 (% 45,0) katılımcılar ile tüm katılımcıların 214’ü (% 38,50) uzaktan eğitim ile çocuğum/çocuklarım eğitim-öğretim olanaklarına diğer çocuklarla eşit düzeyde eriştiğini belirtmiştir.

Tablo 12

İnternet Erişim Şekli Değişkenine Göre Katılımcıların Verdiği Yanıtların Ki-Kare Testi Sonuçları

			Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	X ²	p
Çocuğum uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi derslere erişimde sorun/sorunlar yaşadı.	İnternet Erişim Şekli	Kotalı	n 15	15	42	25	41	6,979	,137
		% 10,9	10,9	30,4	18,1	29,7			
	Sınırsız	n 63	63	134	76	84			
		% 15,0	15,0	31,9	18,1	20,0			
	Toplam	n 78	78	176	101	125			
		% 14,0	14,0	31,5	18,1	22,4			
Uzaktan eğitim ile öğrencilere eşit öğrenme fırsatları sunuldu.	İnternet Erişim Şekli	Kotalı	n 46	18	30	14	30	1,404	,844
		% 33,3	13,0	21,7	10,1	21,7			
	Sınırsız	n 148	45	101	47	79			
		% 35,2	10,7	24,0	11,2	18,8			
	Toplam	n 194	63	131	61	109			
		% 34,8	11,3	23,5	10,9	19,5			
Uzaktan eğitim ile öğrencilere sunulan öğrenme fırsatları yeterlidir.	İnternet Erişim Şekli	Kotalı	n 57	21	34	14	12	4,212	,378
		% 41,3	15,2	24,6	10,1	8,7			
	Sınırsız	n 137	86	112	50	35			
		% 32,6	20,5	26,7	11,9	8,3			
	Toplam	n 194	107	146	64	47			
		% 34,8	19,2	26,2	11,5	8,4			
Uzaktan eğitim ile çocuğum/çocuklarım eğitim-öğretim olanaklarına diğer çocuklarla eşit düzeyde erişti.	İnternet Erişim Şekli	Kotalı	n 42	18	35	28	15	12,573	,014
		% 30,4	13,0	25,4	20,3	10,9			
	Sınırsız	n 89	53	107	72	99			
		% 21,2	12,6	25,5	17,1	23,6			
	Toplam	n 131	71	142	100	114			
		% 23,5	12,7	25,4	17,9	20,4			

Katılımcıların “Uzaktan eğitim ile çocuğum/çocuklarım eğitim-öğretim olanaklarına diğer çocuklarla eşit düzeyde erişti.” Sorusuna verdikleri yanıtlara göre gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuca göre sırasıyla internet erişim şekli sınırsız olan katılımcıların 171’i (% 40,7) ve tüm katılımcıların 224’ü (% 38,3) uzaktan eğitim ile çocuğum/çocuklarım eğitim-öğretim olanaklarına diğer çocuklarla eşit düzeyde eriştiğini, internet erişim şekli kotalı olan 60 (% 43,4) katılımcı ile tüm katılımcıların 202’si (% 36,2) uzaktan eğitim ile çocuğum/çocuklarım eğitim-öğretim olanaklarına diğer çocuklarla eşit düzeyde erişmediğini belirtmiştir.

Tablo 13

Katılımcıların Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Yükseköğretim Kurulunun (YÖK) ücretsiz olarak kullanıma sunduğu internet hizmetinden haberdar mısınız? sorusuna katılımcıların verdiği yanıtların Ki-Kare testi sonuçları.

			Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	X ²	p
Çocuğum uzaktan eğitim sürecinde	MEB YÖK	Evet	n 33	31	93	49	43	11,636	,020
			% 13,3	12,4	37,3	19,7	17,3		

çevrimiçi derslere erişimde sorun/sorunlar yaşadı.	Hayır	n	45	47	83	52	82			
			14,6	15,2	26,9	16,8	26,5			
	Toplam	n	78	78	176	101	125			
Uzaktan eğitim ile öğrencilere eşit öğrenme fırsatları sunuldu.	MEB YÖK	Evet	n	91	23	57	28	50	2,263	,687
				36,5	9,2	22,9	11,2	20,1		
	Hayır	n	103	40	74	33	59			
Uzaktan eğitim ile öğrencilere sunulan öğrenme fırsatları yeterlidir.	MEB YÖK	Evet	n	89	41	69	31	19	2,968	,563
				35,7	16,5	27,7	12,4	7,6		
	Hayır	n	105	66	77	33	28			
Uzaktan eğitim ile çocuğum/çocuklarım eğitim-öğretim olanaklarına diğer çocuklarla eşit düzeyde erişti.	MEB YÖK	Evet	n	41	37	73	42	56	14,883	,005
				16,5	14,9	29,3	16,9	22,5		
	Hayır	n	90	34	69	58	58			
	Toplam	Evet	n	131	71	142	100	114		
				23,5	12,7	25,4	17,9	20,4		
	Hayır	n	194	107	146	64	47			
	Toplam	Evet	n	194	107	146	64	47		
				34,8	19,2	26,2	11,5	8,4		
	Hayır	n	194	107	146	64	47			

Katılımcıların “Çocuğum uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi derslere erişimde sorun/sorunlar yaşadı” ve “Uzaktan eğitim ile çocuğum/çocuklarım eğitim-öğretim olanaklarına diğer çocuklarla eşit düzeyde erişti” sorularına verdikleri yanıtlara göre gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuca göre Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Yükseköğretim Kurulunun (YÖK) ücretsiz olarak kullanıma sunduğu internet hizmetinden haberdar mısınız sorusuna verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde haberdar olmayan katılımcıların 134’ü (% 44,3); haberdar olan katılımcıların 92’si (% 37,0) ve tüm katılımcıların 226’sı (% 40,5) çocuğunun uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi derslere erişimde sorun/sorunlar yaşadığını belirtmişlerdir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Yükseköğretim Kurulunun (YÖK) ücretsiz olarak kullanıma sunduğu internet hizmetinden haberdar olan katılımcıların 98’i (%39,4) uzaktan eğitim ile çocuğunun/çocuklarının eğitim-öğretim olanaklarına diğer çocuklarla eşit düzeyde eriştiğini belirtmiştir.

Tablo 14

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Yükseköğretim Kurulunun (YÖK) Ücretsiz Olarak Kullanıma Sunduğu İnternet Yeterli Oldu Mu? Sorusuna Katılımcıların Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Testi Sonuçları

			n	Kesinlikle	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle	X ²	p
				Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Katılıyorum			
Çocuğum uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi derslere erişimde sorun/sorunlar yaşadı.	MEB YÖK	Evet	n	14	10	27	9	13	7,336	,119
			%	19,2	13,7	37,0	12,3	17,8		
	İnternet yeterli mi	Hayır	n	36	33	84	58	79		
			%	12,4	11,4	29,0	20,0	27,2		
Toplam		n	50	43	111	67	92			
		%	13,8	11,8	30,6	18,5	25,3			
Uzaktan eğitim ile öğrencilere eşit öğrenme fırsatları	MEB YÖK	Evet	n	13	3	17	11	29	31,762	,000
			%	17,8	4,1	23,3	15,1	39,7		
	İnternet	Hayır	n	118	36	67	24	45		
			%	11,8	11,8	23,3	7,1	11,8		

sunuldu.	yeterli mi		%	40,7	12,4	23,1	8,3	15,5		
	Toplam		n	131	39	84	35	74		
Uzaktan eğitim ile öğrencilere sunulan öğrenme fırsatları yeterlidir.	MEB	Evet	%	36,1	10,7	23,1	9,6	20,4	18,111	,001
			n	18	7	26	12	10		
	YÖK	Hayır	%	24,7	9,6	35,6	16,4	13,7		
			n	117	61	57	33	22		
	İnternet yeterli mi		%	40,3	21,0	19,7	11,4	7,6		
Toplam		n	135	68	83	45	32			
Uzaktan eğitim ile çocuğum/çocukları m eğitim-öğretim olanaklarına diğer çocuklarla eşit düzeyde erişti.	MEB	Evet	%	37,2	18,7	22,9	12,4	8,8	9,988	,041
			n	8	10	21	14	20		
	YÖK	Hayır	%	11,0	13,7	28,8	19,2	27,4		
			n	79	42	73	44	52		
	İnternet yeterli mi		%	27,2	14,5	25,2	15,2	17,9		
Toplam		n	87	52	94	58	72			
		%	24,0	14,3	25,9	16,0	19,8			

Katılımcıların “Uzaktan eğitim ile çocuğum/çocuklarım eğitim-öğretim olanaklarına diğer çocuklarla eşit düzeyde erişti”, “Uzaktan eğitim ile öğrencilere sunulan öğrenme fırsatları yeterlidir” ve “Uzaktan eğitim ile çocuğum/çocuklarım eğitim-öğretim olanaklarına diğer çocuklarla eşit düzeyde erişti” sorularına verdikleri yanıtlara göre gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuca göre Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Yükseköğretim Kurulunun (YÖK) ücretsiz olarak kullanıma sunduğu internet yeterli oldu mu sorusuna verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde yeterli bulan katılımcıların 40’i (% 54,8) uzaktan eğitim ile öğrencilere eşit öğrenme fırsatları sunulduğunu, yetersiz bulan katılımcıların 154’ü (% 53,1) uzaktan eğitim ile öğrencilere eşit öğrenme fırsatlarının sunulmadığını belirtmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Yükseköğretim Kurulunun (YÖK) ücretsiz olarak kullanıma sunduğu internet yeterli bulan katılımcıların 35’i (% 35,3), yetersiz bulan katılımcıların 178’i (% 61,3) ve tüm katılımcıların 203’ü (% 55,9) uzaktan eğitim ile öğrencilere sunulan öğrenme fırsatlarının yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Yükseköğretim Kurulunun (YÖK) ücretsiz olarak kullanıma sunduğu internet yeterli bulan katılımcıların 34’ü (%46,6) uzaktan eğitim ile çocuğunun/çocuklarının eğitim öğretim olanaklarına diğer çocuklarla eşit düzeyde eriştiğini, yetersiz bulan katılımcıların 121’i (% 41,7) çocuğunun/çocuklarının eğitim öğretim olanaklarına diğer çocuklarla eşit düzeyde erişemediğini belirtmiştir.

Tablo 15

Uzaktan Eğitim Sürecinde Teknoloji Harcamalarında Artış Yaşandı mı? Sorusuna Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Testi Sonuçları

		n	Kesinlikle	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle	X ²	p
			Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Katılıyorum		
Çocuğum uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi derslere erişimde sorun/sorunlar yaşadı.	Toplam	n	78	78	176	101	125	8,902	,064
		%	14,0	14,0	31,5	18,1	22,4		
Uzaktan eğitim ile öğrencilere eşit öğrenme fırsatları sunuldu.	Toplam	n	194	63	131	61	109	8,264	,082
		%	34,8	11,3	23,5	10,9	19,5		
Uzaktan eğitim ile öğrencilere sunulan öğrenme fırsatları yeterlidir.	Toplam	n	194	107	146	64	47	6,113	,191
		%	34,8	19,2	26,2	11,5	8,4		
Uzaktan eğitim ile çocuğum/çocuklarım eğitim-öğretim olanaklarına diğer çocuklarla eşit düzeyde erişti.	Toplam	n	131	71	142	100	114	6,041	,196
		%	23,5	12,7	25,4	17,9	20,4		

Katılımcıların Uzaktan eğitim sürecinde teknoloji harcamalarında artış yaşandı mı? sorusuna verdikleri yanıtlara göre gruplar arasında fark bulunmamaktadır.

Tablo 16

Uzaktan Eğitim Sürecinde Teknoloji Harcamalarında Artış Yaşandı Mı Sorusuna Hayır Yanıtı Veren Katılımcıların Yanıtlarının Ki-Kare Testi Sonuçları

				Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	X ²	p
Çocuğum uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi derslere erişimde sorun/sorunlar yaşadı.	Harcamalarda Artış	Yeterli	n	34	30	58	23	25	19,295	,001
		Ekipman	%	20,0	17,6	34,1	13,5	14,7		
	Yetersizlik	Ekonomik	n	26	18	50	32	59		
		Ekonomik	%	14,1	9,7	27,0	17,3	31,9		
	Toplam		n	60	48	108	55	84		
		%	16,9	13,5	30,4	15,5	23,7			
Uzaktan eğitim ile öğrencilere eşit öğrenme fırsatları sunuldu.	Harcamalarda Artış	Yeterli	n	43	17	44	24	42	5,516	,238
		Ekipman	%	25,3	10,0	25,9	14,1	24,7		
	Yetersizlik	Ekonomik	n	63	25	38	22	37		
		Ekonomik	%	34,1	13,5	20,5	11,9	20,0		
	Toplam		n	106	42	82	46	79		
		%	29,9	11,8	23,1	13,0	22,3			
Uzaktan eğitim ile öğrencilere sunulan öğrenme fırsatları yeterlidir.	Harcamalarda Artış	Yeterli	n	44	27	53	23	23	12,211	,016
		Ekipman	%	25,9	15,9	31,2	13,5	13,5		
	Yetersizlik	Ekonomik	n	77	28	41	25	14		
		Ekonomik	%	41,6	15,1	22,2	13,5	7,6		
	Toplam		n	121	55	94	48	37		
		%	34,1	15,5	26,5	13,5	10,4			
Uzaktan eğitim ile çocuğum/çocuklarım eğitim-öğretim olanaklarına diğer çocuklarla eşit düzeyde erişti.	Harcamalarda Artış	Yeterli	n	30	17	38	34	51	17,929	,001
		Ekipman	%	17,6	10,0	22,4	20,0	30,0		
	Yetersizlik	Ekonomik	n	54	29	46	29	27		
		Ekonomik	%	29,2	15,7	24,9	15,7	14,6		
	Toplam		n	84	46	84	63	78		
		%	23,7	13,0	23,7	17,7	22,0			

Katılımcıların “Çocuğum uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi derslere erişimde sorun/sorunlar yaşadı”, “Uzaktan eğitim ile öğrencilere sunulan öğrenme fırsatları yeterlidir” ve “Uzaktan eğitim ile çocuğum/çocuklarım eğitim-öğretim olanaklarına diğer çocuklarla eşit düzeyde erişti” sorularına verdikleri yanıtlara göre gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuca göre uzaktan eğitim sürecinde teknoloji harcamalarında artış yaşandı mı sorusuna hayır yanıtı verenlerin gerekçelerine yönelik soruya yeterli ekipmanının olduğunu belirtenlerin 64’ü (% 37,6) çocuğunun uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi derslere erişimde sorun/sorunlar yaşamadığını, ekonomik yetersizlik nedeniyle harcamalarında artış olmadığını belirtenlerin 91’i (% 49,2) çocuğunun uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi derslere erişimde sorun/sorunlar yaşadığını belirtmiştir.

Tablo 17

Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Katılımcıların Verdiği Yanıtların Ki-Kare Testi Sonuçları

			Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	X ²	p
Çocuğum uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi derslere erişimde sorun/sorunlar yaşadı.	Toplam	n	192	62	131	61	109	11,491	,487
		%	34,6	11,2	23,6	11,0	19,6		
Uzaktan eğitim ile öğrencilere eşit öğrenme fırsatları sunuldu.	Toplam	n	76	78	175	101	125	12,883	,378
		%	13,7	14,1	31,5	18,2	22,5		
Uzaktan eğitim ile öğrencilere sunulan öğrenme fırsatları yeterlidir.	Toplam	n	194	106	144	64	47	11,288	,504
		%	35,0	19,1	25,9	11,5	8,5		
Uzaktan eğitim ile çocuğum/çocuklarım eğitim-öğretim olanaklarına diğer çocuklarla eşit düzeyde erişti.	Toplam	n	131	70	142	98	114	14,605	,264
		%	23,6	12,6	25,6	17,7	20,5		

Yapılan araştırmada çocuk sayısı değişkenine göre verdikleri yanıtlarda gruplar arasında fark bulunmamaktadır.

Tablo 18

Yaş Değişkenine Göre Katılımcıların Verdiği Yanıtların Ki-Kare Testi Sonuçları

			Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	X ²	p	
Çocuğum uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi derslere erişimde sorun/sorunlar yaşadı.	20-30 Yaş	n	14	4	10	3	11	20,771	,008	
		%	33,3	9,5	23,8	7,1	26,2			
	Yaşınız	31-40 Yaş	n	95	37	70	48			67
		%	30,0	11,7	22,1	15,1	21,1			
	41 ve üzeri Yaş	n	80	21	40	9	29			
		%	44,7	11,7	22,3	5,0	16,2			
Toplam	n	189	62	120	60	107				
%	35,1	11,5	22,3	11,2	19,9					
Uzaktan eğitim ile öğrencilere eşit öğrenme fırsatları sunuldu.	Toplam	n	74	78	169	100	117	7,641	,469	
		%	13,8	14,5	31,4	18,6	21,7			
Uzaktan eğitim ile öğrencilere sunulan öğrenme fırsatları yeterlidir.	Toplam	n	189	104	141	57	47	3,436	,904	
		%	35,1	19,3	26,2	10,6	8,7			
Uzaktan eğitim ile çocuğum/çocuklarım eğitim-öğretim olanaklarına diğer çocuklarla eşit düzeyde erişti.	Toplam	n	126	71	136	97	108	7,609	,473	
		%	23,4	13,2	25,3	18,0	20,1			

p<.05

Katılımcıların “Çocuğum uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi derslere erişimde sorun/sorunlar yaşadı” gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuca göre sırasıyla 41 ve üzeri yaş aralığındaki katılımcıların 101’i (% 55,4), 20-30 yaş aralığında olanların 18’i (% 42,8) ve 31-40 yaş aralığında olanların 132’si (% 41,7) ve tüm katılımcıların 251’i (% 46,6) çocuğunun uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi derslere erişimde sorun/sorunlar yaşadığını belirtmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Yapılan araştırmada cinsiyet, medeni durum ve ailedeki rol değişkenlerine göre katılımcı velilerin verdikleri yanıtlarda gruplar arasında fark bulunmamıştır. Bozkurt’a göre (2020) Koronavirüs salgını ile çocukların okullarından evlerine dönmeleri ile özellikle annelerin eğitsel rolleri ve sorumlulukları artmıştır. *Çocuğum uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi derslere erişimde sorun/lar yaşayıp yaşamadığı* açısından velilerin eğitim düzeyi değişkenine göre gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Ebeveyn eğitim düzeyinin *öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde derslere erişimine* etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Koronavirüs salgın döneminde öğrenci ve öğretmenlerin eğitime erişimde ihtiyaç duyulan dijital yeterlilik ve becerilere sahip olmadıkları ve ebeveynlerin bilişim teknolojilerini kullanabilmeye çocuklarına yardım edebilmeleri beklendiği, öğrencilerin katılımda yaşadığı eşitsizliklerin bir diğer kaynağının velilerin eğitim düzeylerinin olduğu görülmektedir (Alipio, 2020; Ali, 2020; Bozkurt vd., 2020; Doyle, 2020). Bu araştırmada ebeveyn eğitim düzeyinin öğrencilerin uzaktan eğitime erişimine etkisinin olmadığı sonucu alanyazın ile farklılık göstermektedir. Salgın döneminde uzaktan eğitimin tarafları olarak öğretmen, öğrenci, anne-babalar ile diğer eğitim paydaşlarının eğitime erişime yönelik yeterlik ve becerilerinin yetersiz olması, eşitsizlik açısından farklılıkların azalması yönünde etkili olduğuna yordanabilir.

Uzaktan eğitim ile *öğrencilere eşit öğrenme fırsatları sunulması* açısından öğrencilerin eğitim düzeyine göre gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Lise ve ortaokullarda farklı sınıf düzeylerinde (5, 8, 9 ve 12) uzaktan eğitim sürecinin bir bölümünde yüz yüze eğitime geçilmesi ve bu düzeydeki öğrencilerin merkezi sınava girecek olmaları yaşanan fırsat eşitsizliğinin bu grup velilerince daha fazla hissedilmesine neden olmuştur. Genel olarak elde edilen bulgulara göre çocuğumun eğitim gördüğü tüm düzeylerde fırsat eşitsizliğinin yaşandığı görülmektedir. Chang ve Satako’ya (2020) göre, hemen hemen tüm ülkeler, öğretmenler ve okul yöneticileri, öğrenciler ve velilerle iletişimi desteklemek için mevcut uygulamaların yanı sıra, canlı dersler ve çevrimiçi kurslar düzenlemektedirler. Bu araştırma sonucunda bütün kademelerde yaşanan eşitsizliğin önlenmesine yönelik çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu araştırma sonucuna göre *velilerin çocuk sayısı uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi derslere erişimde sorun yaşama, öğrencilere eşit öğrenme fırsatları sunulması ve sunulan öğrenme fırsatları yeterli olması ile çocukların eğitim-öğretim olanaklarına diğer çocuklarla eşit düzeyde erişmesi* açısından gruplar arasında fark bulunmamıştır. Alanyazında çocukların salgın sürecinde eğitime erişimde ailelerin teknolojik olanaklarının önemli olması yanında aile içerisinde kardeşler arasında sorunlar yaşandığı görülmektedir (Imran, Zeshan ve Pervaiz, 2020). Araştırmaya katılan ebeveynlerin yaş değişkenine göre *uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi derslere erişimde çocuklarının sorun yaşayıp yaşamadığı* ($P = ,008$) açısından gruplar arasında fark bulunmuştur.

Uzaktan eğitim ile öğrencilere eşit öğrenme fırsatları sunulması sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde gelir düzeyi değişkenine göre gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuç Milli Eğitim Bakanlığı’nın Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve televizyon aracılığıyla sunduğu olanakların veliler tarafından yeterli görüldüğünü göstermektedir. Eğitim süreçlerinde de sosyoekonomik düzeyin eğitim çıktıları üzerinde önemli bir etkisi vardır (Özer, 2020; Suna, Tanberkan ve Özer, 2020; Suna vd., 2020). Uzaktan eğitim sürecinde gelir düzeyiyle ilişkili olarak evde daha fazla imkâna sahip olan öğrencilerin diğer öğrencilerden daha avantajlı olabileceği açıkça görülmektedir (Eren Suna ve Özer, 2020). Velilerin yaşadığı yer değişkenine göre *uzaktan eğitim ile öğrencilere eşit öğrenme fırsatları sunulması ve çocuklarının eğitim-öğretim olanaklarına diğer çocuklarla eşit düzeyde erişmesine* verilen yanıtlarda

gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Yerleşim yeri köy olan çocuklar uzaktan eğitim sürecinde özellikle teknolojik alt yapı yetersizliği sebebiyle ilçe ve şehirde yaşayan çocuklara göre eşit öğrenme fırsatlarının sunumu ve erişimi konusunda dezavantajlı durumdadır.

İnternet erişim şekline göre *uzaktan eğitim ile çocuğum/çocuklarım eğitim-öğretim olanaklarına diğer çocuklarla eşit düzeyde erişmesi* açısından velilerin yanıtlarında gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması sonuçlarına göre Türkiye genelinde her on haneden birinde internet bağlantısı bulunmamaktadır (Türk Eğitim Derneği Sosyal-Kültürel Yapı (TEDMEM), 2020). MEB/YÖK tarafından ücretsiz olarak kullanıma sunulan internet hizmetinden haberdar olup olmama durumuna göre “*Çocuğum uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi derslere erişimde sorun/sorunlar yaşadı.* (P= ,020)” ve “*Uzaktan eğitim ile çocuğum/çocuklarım eğitim-öğretim olanaklarına diğer çocuklarla eşit düzeyde erişti.*”; velilerin MEB/YÖK tarafından ücretsiz olarak kullanıma sunduğu internet hizmetinin yeterli olup olmamasına göre “*Uzaktan eğitim ile öğrencilere eşit öğrenme fırsatları sunuldu.*”, “*Uzaktan eğitim ile öğrencilere sunulan öğrenme fırsatları yeterlidir.* “*Uzaktan eğitim ile çocuğum/çocuklarım eğitim-öğretim olanaklarına diğer çocuklarla eşit düzeyde erişti.*” verdikleri yanıtlarda gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur. TEDMEM (2020) internete erişim ve teknolojik imkânlardaki yetersizlikler uzaktan öğrenmenin etkililiğini azaltmıştır. *Uzaktan eğitim sürecinde teknoloji harcamalarında artış yaşanıp yaşanmadığı* konusunda velilerin verdikleri yanıtlara göre gruplar arasında fark bulunmamıştır. Salgın döneminde eğitimde açıklık, erişilebilirlik, esneklik temeline dayanan çevrimiçi uzaktan eğitim uygulamaları öz-yönelimli ve özyönetimli (Knowles, 1975) becerileri gerektirdiğinden öğrencilerin eğitimciler ve ebeveynler tarafından desteklenmesi gerektiği gibi uzaktan eğitime teknolojik ekipmanlar ile erişim olanaklarına da sahip olmaları gerektiği görülmüştür (Bozkurt, 2020). Uzaktan eğitim sürecinde teknoloji harcamalarında artış yaşamama gereçesi açısından “*Çocuğum uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi derslere erişimde sorun/sorunlar yaşadı.*”, “*Uzaktan eğitim ile öğrencilere sunulan öğrenme fırsatları yeterlidir.*” ve “*Uzaktan eğitim ile çocuğum/çocuklarım eğitim-öğretim olanaklarına diğer çocuklarla eşit düzeyde erişti.*” sorularına velilerin verdikleri yanıtlarda gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur. TEDMEM (2020) uzaktan öğrenme sürecinin öğrenciler açısından en önemli verimlilik göstergesi, öğrencilerin evlerinde sahip olduğu teknolojik imkânlardır. Araştırmada uzaktan eğitimde eşit öğrenme fırsatları sunulması, eğitim fırsatlarına eşit erişim ve çevrim içi derslere erişimde sorun yaşamaya yönelik katılımcı ebeveynlerin farklı düşünmektedirler. Türkiye’yi ve tüm dünyayı eğitim bağlamında derinden etkileyen Koronavirüs salgın sürecindeki uzaktan eğitimde öğrencilere sunulan eğitim fırsatlarına erişimlerinde bölgesel farklılıklara göre yaşadıkları sorunların çözümü için altyapı eksiklikleri giderilmelidir. Salgın sonrasında da öğrencilerin çevrimiçi platformlara erişimlerine yönelik internet ve teknolojik ekipman sağlanmalı, kullanımına yönelik eğitim verilmelidir. Uzaktan eğitim ile sunulan fırsatlara erişim sağlayamayan öğrencilerin yaşadığı öğrenme kayıplarının giderilmesine yönelik eğitim kurumları arasında iş birliği yapılmalıdır. Koronavirüs salgın sonrasında uzaktan eğitime erişim açısından dezavantajlı duruma düşen öğrenciler için telafi eğitimleri yapılmalıdır. Okulların açılması ile özellikle alt sosyoekonomik düzeylerde olan ve çeşitli imkânsızlıklar nedeniyle verimli bir uzaktan eğitim süreci geçiremeyen öğrencilerin akademik açıdan destekleyici uygulamalar yapılmalıdır. Uzaktan eğitim sürecinde yaşanan eşitsizliğin azaltılmasında MEB/YÖK tarafından sunulan ücretsiz internet hizmetinin kullanımının yaygınlaştırılması ve bilinirliğinin artırılması amacıyla alternatif tanıtım araçlarının kullanılması ve kotasının artırılması sağlanmalıdır.

Yazarların Katkı Oranı

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

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması oluşturacak bir husus yoktur.

Kaynaklar

- Acemoğlu, D. and Pischke, J.-S. (2001). Changes in the wage structure, family income, and children's education. *European Economic Review*, 45, 890-904.
- Ali, W. (2020). Online and remote learning in higher education institutes: A necessity in light of COVID-19. Pandemic. *Higher Education*, 10(3), 16-25. <https://doi.org/10.5539/hes.v10n3p16>
- Alipio, M. (2020). *Education during COVID-19 era: Are learners in a less-economically developed country ready for e-learning?*. Retrieved from <https://ideas.repec.org/p/zbw/esrepo/216098.html> in 17.10.2020.
- Anderson, E. (2007). Fair opportunity in education: A democratic equality perspective. *Ethics*, 117, 595-622
- Ashford, N. (2015). *Özgür toplumun ilkeleri*. (Çev. Can Madenci), 4. Baskı, Liberte Yayınları.
- Bozkurt, A. (2020). Educational technology research patterns in the realm of the digital knowledge age. *Journal of Interactive Media in Education*, 2020(1), 18. DOI: <http://doi.org/10.5334/jime.570>
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G. and Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3878572>
- Buyruk, H. (2008). Eğitimde yaşanan toplumsal eşitsizlikler ve farklılaşan eğitim rotaları: üniversite öğrencilerinin deneyimlerine dayalı bir araştırma. *Eğitim Bilim Toplum*, 7(25), 6-45.
- Chang, G. C. and Satako, Y. (2020). How are countries addressing the Covid-19 challenges in education? A snapshot of policy measures. Retrieved from <https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/03/24/how-are-countries-addressing-the-covid-19-challenges-in-education-a-snapshot-of-policy-measures> in 13.10.2020.
- Doyle, O. (2020). COVID-19: Exacerbating educational inequalities?. *Public policy*. Retrieved from <http://publicpolicy.ie/papers/covid-19-exacerbating-educational-inequalities> in 12.10.2020.
- Edwards, N. (1946). Problems of equality of opportunity in education. *Review of Educational Research*, 16(1), 46-49.
- Gamoran, A. and Long, D. A. (2007). *Equality of educational opportunity: a 40 year retrospective*. In M. Teese, Richard; Lamb, Stephen; Duru-Bellat (Eds.), *International Studies in Educational Inequality, Theory and Policy* (pp. 23-47). Dordrecht: Springer.
- Işık, M. ve Bahat, İ. (2021). COVID 19: Eğitimde yeni arayışlar. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 82-89.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York: Association Press.
- Küçükler, E. (2010). Türkiye’de Eğitim Planlaması Neyi Hedefliyor. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 11-13 Kasım, Antalya, 153-157.

- Mercik, V. (2015). *Eğitimde fırsat eşitliği, toplumsal genel başarı ve adalet ilişkisi: PISA projesi kapsamında Finlandiya ve Türkiye deneyimlerinin karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir Üniversitesi.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2012). Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools, *OECD Publishing*. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en> in 17.10.2020.
- Ömür, Y. E., Bahat, İ. and Ernas, S. (2017). An analysis of fundamental high schools in the context of equality in education. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(2), 401-419.
- Özer, M. ve Eren Suna, H. (2020). COVID-19 Salgını ve Eğitim, Şeker, M., Özer, A. ve Korkut, C. (Editörler), *Küresel Salgının Anatomisi İnsan ve Toplumun Geleceği* içinde (ss. 171-192). Türkiye Bilimler Akademisi, Ankara.
- Özer, M. (2020). What PISA tells us about performance of education systems? *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 9(2), 217-228.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Sarıbaş, S. ve Babadağ, G. (2015). Temel eğitimin temel sorunları. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 18-34.
- Satz, D. (2008). Equality, adequacy, and educational policy. *Education Finance and Policy*, 3(4), 424-443.
- Schleicher, A. (2009). Securing quality and equity in education: lessons from PISA. *Prospects*, 39(3), 251-263.
- Suna, H. E., Tanberkan, H., Gür, B. S., Perc, M. and Özer, M. (2020). Socioeconomic status and school type as predictors of academic achievement. *Journal of Economy, Culture and Society*, 61(1), 1-24.
- Suna, H. E., Tanberkan, H. and Özer, M. (2020). Changes in literacy of students in Turkey by years and school types: Performance of students in PISA applications. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 11(1), 76-97.
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim sosyolojisi (Dördüncü baskı)* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Türk Eğitim Derneği. (2007). *Türkiye'de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri, özet rapor (Birinci Baskı)*. Ankara: Adım Ajans.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A. ve Akar Vural, R. (2020). *Covid-19 pandemisi ve derinleşen eğitim eşitsizlikleri. Türk Tabipleri Birliği Covid-19 pandemisi altıncı ay değerlendirme raporu*. Ankara: Türk Tabipler Birliği.

Extended Abstract

Introduction

The purpose of this research is to determine the problems and solutions experienced by students in accessing education in the context of technology during the Coronavirus (Covid-19) outbreak. Coronavirus outbreak affected teachers and parents, especially students. In this period, when online education was carried out through different applications, students have different learning experiences in their access to education. In the context of equal opportunity, the differences in opportunities for students to have educational technologies and problems in the education system have become more pronounced. In this process, it is seen as a major and important problem that the students of all levels have inequalities of opportunity in having digital technologies, substructure requirements, and even digital competencies. The problems of this research have been identified as determining problems in accessing online courses during the online education process and the equal learning opportunities that students should have, determining whether online education opportunities are sufficient, determining technological equipment needs and solutions, the effects of the epidemic period on students and suggestions for improving this period.

Identifying the inequalities of opportunity and solution suggestions shows the importance of this research. Besides, the arrangements for students' access to education and the measures to be taken to ensure equal opportunity and meet the requirements, will reduce the negative effects of the process experienced both individually and socially.

Method

In this research, because the findings were revealed in line with the opinion of the parents of children who study at different schools, a scanning design was used from the patterns of the quantitative research method. In the December of 2020-2021 academic year, data were collected with the electronic survey form prepared for the research. The survey prepared to collect the data consists of 23 questions. While the first eight-question about demographic features (gender, marital status, role in the family, education level, school level of children, the total income of the family, residence), and the next nine about the determination of technological opportunities and access to education in online education, the next questions were prepared using the 5 points Likert scale. It was analyzed with the SPSS 25 statistical program.

Findings

Some of the participants stated that they bought new technological devices (smartphone, tablet, desktop computer, laptop, other) to access online lessons during the online education process, half of them did not buy any new devices; some of them stated that they were aware of the free internet service offered by the Ministry of Public Education (MEB)/Council of Higher Education (YÖK), and half of them did not. Some participants stated that their internet access was limited, while the majority stated that it was unlimited.

No difference was found between the groups in terms of problems in accessing online classes during the online education process, providing equal learning opportunities to students, sufficient learning opportunities offered to the students, and equal access to educational opportunities according to the variables (gender, marital status, role in the family, the number of children in the family, the type of internet access, whether there was an increase in technology expenditures). A significant difference was found between the groups according to the variables of age, residence, education, and income level of the parents; whether the free internet service of MEB/YÖK was sufficient or not, and their awareness of this service.

Conclusion, Discussion and Recommendations

In the study, no difference was found between the groups in the responses of participant parents to the questions according to the variables of gender, marital status, role in the family, education level, and the number of children. According to the education level of parents, there were problems with children's access to online classes, but the education level of parents was not found to be directly effective in access to lessons, equal opportunities, and equal access in the online education process. According to the findings obtained in general, it is seen that there is an inequality of opportunity at all levels where the child is educated.

It has been concluded that according to the variables of residence, parents whose settlement is villages, cities, and districts, respectively, do not provide equal learning opportunities to students through online education and their children do not have equal access to education and training opportunities with other children; besides, it has been concluded that their children have equal access to educational opportunities with other children through online education.

Children whose settlement is a village are disadvantaged in terms of the provision and access of equal learning opportunities compared to children living in the district and city during the online education process. The lack of technological infrastructure in the place where they live creates a disadvantage especially in accessing the services provided. It has been determined that according to the internet access method, half of those with limited internet access do not have equal educational opportunities with other children in online education, half of those with unlimited internet access have equal access.

Çocuk Gelişimi Programı Öğrencilerinin Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik STEM Temelli Hazırlanan Etkinlikler ile İlgili Görüşleri

Merve ŞAHİN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
mervesahin0617@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-9394-9511

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.910255

Geliş Tarihi: 05.04.2021

Revize Tarihi: 14.06.2021

Kabul Tarihi: 14.06.2021

Atf Bilgisi

Şahin, M. (2021). Çocuk gelişimi programı öğrencilerinin okul öncesi dönem çocuklarına yönelik stem temelli hazırlanan etkinlikler ile ilgili görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 518-536.

ÖZ

Bu çalışma, Çocuk Gelişimi Programı öğrencilerinin okul öncesi çocuklara yönelik STEM temelli etkinliklerin uygulanmasına ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenolojik araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Marmara Bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinin Çocuk Gelişimi programında öğrenim gören 2. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Veriler, 2020-2021 akademik yılı güz döneminde toplanmıştır. Öğrencilerin STEM temelli etkinliklere ilişkin görüşlerini öğrenmek için haberle anlatın 7 görüşme sorusu kullanılmıştır. Görüşmede elde edilen içerik analiz ile analiz edilmiştir. Görüşme sorularının geçerlik ve güvenilirliği yapılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgularda, öğrencilerin öğrenmeye yönelik STEM etkinliklerini planlamada zorluk yaşadıklarını, ancak ilgili alan bilgisine sahip olduktan sonra kendilerini yeterli hissettiklerini ve uygulamada herhangi bir güçlük yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca günlük yaşam, bilim, teknoloji, fen ve matematiğe cevabın önemli bir yer tuttuğu eğitimde STEM etkinliklerinin önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Daha önce bilmedikleri için okul öncesi dönem çocuklarına yönelik staj uygulamalarında STEM etkinliklerini kullanmadıklarını ve daha sonraki uygulamalarında STEM'i kullanmaya istekli olduklarını söylüyorlar. Bu bulgular ışığında bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarının önemli olduğu ve STEM eğitiminde erken yaşlardan itibaren öğretimin gerekli olduğu belirtilmektedir. Beceri sahibi bireyler yetiştirmek için STEM temelli bir yapı yapılması gerektiğine inandıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin günlük yaşamla ilgili olayları açıklamada STEM etkinliklerinin gerekliliğine inandıkları görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk gelişimi, okul öncesi STEM etkinlikleri, okul öncesi eğitim.

Views of Child Development Program Students on STEM-Based Activities for Preschool Children

ABSTRACT

This study aims to examine the views of Child Development Program students about the implementation of STEM-based activities for preschool children. For this purpose, phenomenological research design, which is one of the qualitative research methods, was used. The sample of the research consists of 2nd year students studying in the Child Development program of a state university in the Marmara Region. The data has been collected in the 2020-2021 academic year fall semester. In order to learn the students' views on STEM-based activities, tell with the news 7 interview questions were used. The content obtained in the interview was analyzed with the analysis. The validity and reliability of the interview questions were made. In the findings obtained in the study, they stated that they experienced difficulties in planning STEM activities for learning a child development program, but they felt sufficient after having the relevant field knowledge and did not have any difficulties in implementation. In addition, it is seen that STEM activities have an important place in education, where the answer to everyday life, science, technology, science and mathematics has an important place. They say that they did not use STEM activities in internship practices for preschool children before because they did not know, and they are willing to use STEM in their later applications. In the light of these findings, it is stated that science, technology, engineering and mathematics fields are important and teaching is necessary in STEM education from an early age. It is understood that they have the belief that a STEM-based structure should be made to raise individuals with skills. It is seen that students believe in the necessity of STEM activities in explaining the events related to daily life.

Keywords: Child development, STEM activities in early childhood period, pre-school education.

Giriş

Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (Science, Technology, Engineering and Math [STEM]) alanlarının bütünleştirilmesinden oluşan STEM'in eğitimde terim veya kavram olarak

kullanılması ilk olarak 2001 yılında The National Science Foundation yöneticisi Judith A. Ramaley tarafından ifade edilmiş ve kısa sürede yayılmıştır (Yıldırım ve Altun, 2014). STEM eğitim yaklaşımı, Fen ve Matematik, Teknoloji ve Matematik alanları arasında köprüler kuran, disiplinlerarası entegrasyonu sağlayan bütüncül bir çalışma alanıdır disiplinlerinin de entegre edilmesini içeren bütüncül bir yaklaşımdır (Bybee, 2010, Meng, Idris ve Eu, 2014). STEM eğitimi öğrencilerin karşılaştıkları herhangi bir problem karşısında kendi bilgilerini ve anlam üretme süreçlerini işe koşarak, problemi anlama, çözüm üretme becerileri geliştirerek kalıcı öğrenme gerçekleştirmenin yanında 21. yy. becerileri olarak nitelendirilen, araştırma, sorgulama, eleştiri, analiz-sentez yapma, problem çözme becerisi kazanma, disiplinler arası işbirliği yapma, okul, toplum, iş arasında bağlantı kurarak, iletişim becerileri yüksek, sorumluluk alma, değişikliklere adapte olabilme, sosyal ve kültürel etkileşim içinde olma, bilgi, iletişim ve teknoloji becerilerini kazanma, yaşam becerileri geliştirme, liderlik özelliklerine sahip olma ve küresel girişimcilik gibi alanlarda katkı sağlayarak aktif olmalarını sağlaması nedeniyle önemlidir (Günüç, Odabaşı ve Kuzu, 2013; Korkmaz ve Buyruk, 2016; Partnership for 21st Century Skills, 2009; Tezel ve Yaman, 2017; Thomas, 2014; Wang, 2012). STEM eğitimin amacı akademik disiplinleri, gerçek hayatla ilişkilendirerek öğrencilerin disiplinler arası bağlantı kurarak sahip oldukları bilgi ve becerileri okul, toplum ve iş girişimlerinde yaratıcı ve gerçekçi şekilde kullanabilecek bireyler yetiştirmektir (Rogers ve Porstmore, 2004; Sanders, 2009). Uygulama sürecinde etkili bir STEM eğitimi gerçekleştirmek için, öğrencilerin ilgi ve deneyimlerini ön planda tutmak önemlidir, bu şekilde öğrencilerin katılımı ve ilgileri sağlanabilir (National Research Council, 2011). STEM eğitim yaklaşımının esası proje tabanlı öğrenme yaklaşımıdır. Bu yaklaşım sayesinde öğrenciler karşılaştıkları problem ve güçlükleri tüm disiplinleri bir arada kullanarak yeni bir ürün oluşturabilirler ve bu sayede süreçte kendi öğrenmelerini gerçekleştirerek, zevkli bir şekilde problemlere çözüm yolu bularak, hedeflerini elde ederler (Nesbitt, 2013).

Okul öncesi dönem çocukları araştıran, sorgulayan, gündelik hayatta karşılaştıkları durumlarla ilgili sürekli sorular soran, olayların neden ve sonuçları arasında bağlantı kurmaya çalışan, meraklı, güçlü bir hayal gücüne sahip oldukları bu dönemde STEM eğitimine başlanması gerekmektedir (Aktaş Arnas, 2002; Küçükturan, 2005; National Science Teacher Association ,2014). Yapılan birçok araştırma da erken dönemde STEM deneyimlerine sahip olmanın, ilerleyen dönemlerde karmaşık problemlere, yeni fikirler üretme, ekonomik anlamda gelişmelere de yarar sağlayacak bireylerin yetiştirilmesinde önemli bir rolü olacağını ifade etmektedir (Aronin ve Floyd,2013; Chesloff, 2013; DeJarnette, 2012). 2013 yılında güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı incelendiğinde, fen ve matematik etkinliğini de içine alan, tamamen öğretmenin bilgi ve yaratıcılığına dayanacak, öğrencilere rehberlik yaparak hazırlanacak materyallerle STEM eğitimini çeşitli etkinlikler ile yapabileceği görülmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2013). Tüm bunlar göz önüne alındığında STEM'in kalbindeki kavramlar olan merak, yaratıcılık, STEM eğitime en uygun zaman olarak okul öncesi dönemdir (Allen, 2016; Chesloff, 2013; Torres Crospe, Kraatz ve Pallansch, 2014).

Araştırmacılar, okul öncesi dönemde çocuklar için hazırlanacak STEM programında bilgiyi özümseme, beceriler, yeniden düzenleme eğilimleri ve duygular olarak dört ana hedefte belirtmektedir (Moomaw, 2013). Böylesine önemli bir dönemde çocuklarla birlikte öğrenme ortamlarında yer alacak kişilerin de STEM eğitimi konusunda ön koşul bilgilere sahip olmaları gerekmektedir. Bunun yanında STEM eğitimi ile ilgili olumlu düşüncelere sahip olmaları beklenmektedir. Bireyin bir davranışa karşı olumlu tutumu var ise o davranışı gösterme olasılığı yüksek olacaktır (Fishbein ve Ajzen, 1975; Turan, 2011). Küresel dünyada hızla değişen eğitim programlarında STEM konusunda donanımlı öğretmenler yetiştirmeye çaba gösterilmektedir (Teo ve Ke, 2014). Araştırmanın yürütüldüğü Çocuk Gelişimi programı öğrencilerinin ileride okul öncesi dönem çocukları ile çalışacakları düşünüldüğünde bu alanda yeterli donanıma sahip olmaları gerektiği anlaşılmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde önlisans çocuk gelişimi programında yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak bu alanda yetişen öğrencilerin staj yaptığı, mezun olduktan sonra özel kreşler, gündüz bakımevlerinde öğretmen ve yardımcı öğretmen olarak çalıştıkları göz önüne alındığında bu alanda bir eksiklik olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalar genellikle lisans programlarında öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Önlisans programında STEM etkinlikleri ile ilgili benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır. Nadelson, Seifert, Moll ve Coats (2012), içerik bilgisi, konu alan bilgisine

sahip olan öğretmen adaylarının öğretim etkinlikleri sırasında rahat oldukları ve STEM alanlarına karşı olumlu tutumlarının, STEM öğretimi için öz yeterlik algılarını pozitif anlamda etkilerken öte yandan sorgulayıcı bir anlayış kullanmalarını olumlu yönde etkilediği ifade etmiştir.

Marulcu ve Sungur'a (2012) göre, öğretmenlerin lisans eğitim programlarında ve görevde oldukları süre içerisinde aldıkları hizmet içi eğitim programlarında da STEM uygulamalarına yeteri kadar önem verilmediği görülmektedir. Her ne kadar son yıllarda STEM eğitiminin yansımalarını ait çalışmaların sayısı hızla artmış olsa da, STEM eğitiminin ne olduğu, öğretim programındaki yeri ve sınıf ortamında ne şekilde kullanılacağı ile ilgili net bir görüş birliğine sahip olunamadığı, yapılan çalışmalarda fen ve matematiğin birlikte kullanıldığı, mühendislik alanına ait uygulamalar ve kodlamanın ön planda olduğu görülmektedir (Çepni, 2018). Çınar, Pırasa, Uzun ve Erenler (2016), STEM modelinin öğrencileri bireysel ve sosyal alanlarda geliştirdiği ve öğrencilerin bu STEM etkinliklerini kendi sınıflarında uygulamak istediklerini ifade etmişlerdir. Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adayları ile yürütülen bir diğer çalışmada, katılımcıların STEM eğitimi ile ilgili olumlu bir düşünce içerisinde oldukları ve STEM eğitiminin çocukların gelişimine katkı sağlayacağı şeklinde görüşler belirttikleri görülmüştür (Uğraş, 2017; Uğraş ve Genç, 2018). Yıldırım ve Türk'ün (2018) yaptığı farklı bir çalışmada ise, öğretmen adayların STEM temelli eğitim almalarının, öğrencilerin STEM eğitime dair tutumlarını gelişmesinde önemli bir etki sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Yıldırım ve Selvi'nin (2015) yaptığı çalışmada, öğretmen adayları STEM eğitimi hakkında olumlu bir tutum gösterebilir de STEM eğitiminin az sayıda öğrenci ile gerçekleştirilmediği durumlarda korku duygusu taşıdıkları görülmüştür. STEM eğitime karşı olumlu bir bakış açısına sahip olsalar da STEM eğitimi kalabalık sınıflarda uygulamaya yönelik olumsuz tutum ve korku duygusu taşıdıkları sonucuna ulaşmıştır. Burada olumlu bir bakış açısına sahip olmanın, her zaman uygulamayı olumlu yönde etkileyeceği düşünülmeden diğer değişkenlerinde ele alınması gerektiği görülmektedir. Bu çalışmaların aksine Hacıömeroğlu ve Bulut (2016) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin hem STEM etkinliklerine karşı olumlu bir yönde bir yaklaşım içerisinde olduklarını hem de STEM'in bütünlük şeklinde kullanılmasına yönelik olumlu yaklaşım gösterdiklerini belirtmiştir. Darling-Hammond ve Bransford (2005), ders içeriği olarak fen ve matematikle ilgili temel bilgilere sahip olan öğretmen adaylarının bu bilgileri öğretmeyi daha kolay bir şekilde yaptıklarını ortaya ortaya koymuştur.

Bu çalışma ile Çocuk Gelişimi Programı öğrencilerinin STEM temelli etkinlikler ile ilgili görüşleri ortaya koyulmak amaçlanmıştır. Öğrencilerle yapılan uygulamalar sonucunda birebir görüşmeler yapılarak gerçek düşünce, fikir ve duygularıyla ilgili derinlemesine bilgi elde edilmesi hedeflenmiştir. Çocuk gelişimi programındaki öğrenciler mezun olduktan sonra okul öncesi dönemdeki çocuklarla çalışacakları için STEM etkinlikleri hakkında görüşlerinin ortaya konulması önemlidir. Bu konuyla ilgili çocuk gelişimi öğrencileriyle yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu özelliği ile alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, çocuk gelişimi programı öğrencilerinin STEM etkinliklerini uyguladıktan sonra STEM etkinliklerine yönelik görüşlerinin incelenmesidir. Çalışmada yapılan uygulamaların öğrencilerin düşünceleri üzerinde bir değişikliğe yol açıp açmadığı açıklanmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Çocuk gelişimi programı öğrencilerinin STEM etkinlikleri planlamasında zorlandıkları konular nelerdir?
2. Öğrencilerin uygulamalardan sonra STEM etkinlikleri planlamada kendilerini yeterli görmekte midir?
3. Öğrenciler STEM etkinliklerini uyguladıktan sonra bilim, teknoloji, mühendislik ve matematiğe yönelik görüşlerinde bir değişim var mıdır?
4. Öğrencilerin STEM etkinlikleri uyguladıktan önce ve uyguladıktan sonra okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik staj uygulamalarında bu etkinliklere yer verme hakkında görüşleri nelerdir?
5. Öğrenciler, gündelik yaşamla ilgili olayları açıklamada STEM etkinliklerinin yararlı olduğunu düşünmekte midir?
6. Öğrencilerin, STEM etkinliklerini planlama ve uygulamalardan sonra uygulayıcı ve öğrencilere önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma fenomenolojik desen ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların yaşamış oldukları deneyim ile ilgili hissettikleri, algıları, düşünceleri ve bunları nasıl yapılandırıp kendilerinde nasıl bir bilinçlilik durumu oluşturduğu fenomenoloji çalışmalarında masaya yatırılır (Van Manen, 2007). Çalışmada, Çocuk Gelişimi Programı öğrencilerinin Çocukta Bilim ve Teknoloji dersi kapsamında STEM temelli etkinlikleri uyguladıktan sonra bu etkinlikler ile ilgili düşüncelerini ortaya konulmaktadır. STEM etkinlikleri ile ilgili düşüncelerini derinlemesine bir şekilde ortaya koymak amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi kullanılmış olup, yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile veriler toplanmıştır. Görüşme türlerinden yarı yapılandırılmış görüşmede, görüşmelerde kullanılmak üzere hazırlanan sorular ile görüşülen kişilerin sorulara istedikleri uzunlukta cevap vermesi araştırmacıya verilen cevapların ötesinde derinlemesine bilgi almasını sağlar (Creswell, 2009, Karasar, 2016).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunda, Marmara Bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinin Çocuk Gelişimi programı 2. sınıfta öğrenim gören, yaşları 18-22 arasında değişen 27 kız ve 1 erkek öğrenciden oluşan 28 öğrenci bulunmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğrenciler amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan 7 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çocukta Bilim ve Teknoloji dersi kapsamında 10 hafta boyunca öğrencilerle birlikte STEM etkinlikleri planlanarak uygulanmıştır. Tüm bu uygulamalar sonucunda öğrenciler ile yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler ile derinlemesine bilgi alınmaya çalışılmıştır. Görüşmeler 30-35 dakika arası sürmüştür. Öğrencilerin isimleri yerine Ö1,Ö2,Ö3,...,Ö28 şeklinde kodlama yapılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

STEM hakkında bilgiler öğrencilerle paylaşıldıktan ve STEM etkinlik planları öğrencilerle hazırlanıp, uygulandıktan sonra yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile toplanan veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, nitel verilerin sistematik bir şekilde ortaya koyulmasıdır (Schreier, 2014). Yapılan görüşmeler, yazıya aktarıldıktan sonra, araştırmacı ve bir uzman tarafından görüşme sorularına verilen cevaplara içerik analizi yapılmıştır. Araştırmacı ve bir uzmanın “ortak görüş” ve “görüş farklılığı” şeklinde ifade edilmektedir. Bu çalışmada, içerik analizinde uyuşum yüzdesi formülü olan “güvenirlilik = ortak görüş/(ortak görüş + görüş farklılığı) x 100” kullanılmıştır (Miles ve Huberman, 1994, p.64). Çalışmada, uyuşum yüzdesi 0,88 olarak bulunmuştur. Elde edilen değer %70’ in üstünde olduğundan dolayı çalışmaya ait içerik analizinin güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken, öncelikli olarak alan-yazın taraması yapılarak araştırmacı tarafından 7 soruluk görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formunda yer alan sorular okul öncesi eğitim alanında uzman iki öğretim üyesi ve bir ölçme değerlendirme uzmanından soruların kapsamı, açık ve anlaşılır olması ile ilgili değerlendirmeleri alınmıştır. Uzman görüşlerinden elde edilen veriler doğrultusunda görüşme sorularına son hali verilmiştir. Çalışmanın geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamada aşağıdaki (Tablo 1.) önlemler alınmıştır

Tablo 1
Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Geçerlik	İç geçerlik	Uzman görüşünün alınması Katılımcıların onayının alınması
	Dış geçerlik	Veri toplama aracı ve uygulama sürecinin açıklanması Veri analiz sürecinin açıklanması Çalışma grubunun seçim şeklinin açıklanması Amaçlı örnekleme yapılması
Güvenirlik	İç güvenilirlik	Tüm söylenenlerin not alınarak veri kaybının önlenmesi Görüşme formundan doğrudan alıntılar yapılması
	Dış güvenilirlik	Verilerin objektif şekilde tartışılması

Araştırma Etiği

Yapılan bu çalışmada Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu'ndan 11.03.2021 tarih ve 05/12 sayılı kararı, E-84026528-050.01.04-2100041458 sayı numaralı gerekli izinler alınmıştır.

Bulgular

Çalışmada problem olarak ele alınan, “Çocuk Gelişimi Programı Öğrencilerinin STEM etkinliklerini uyguladıktan sonra sahip oldukları görüşlerinin” incelendiği bu bölümde çocuk gelişimi programı öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir.

Öğrencilerin STEM etkinlik uygulamalarına yönelik gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda elde edilen veriler analiz edilerek araştırma sorularına ilişkin temalar, kategoriler oluşturulmuştur.

Tablo 2
Öğrencilerin STEM Temelli Etkinlikler Planlarken Hangi Aşamalarda Zorlandığını İlişkin Görüşleri

Temalar	Alt Temalar	f	Kodlar
Planlama aşaması	STEM eğitimi hakkında yeterli bilgiye sahip olmama	16	Ö1,2,4,5,6,8,9,10,13,15,18,19,21,22,25,26,28
	Disiplinler arasında ilişki kuramama	16	Ö1,2,4,6,8,9,14,18,19,21,22,23,24,25,28,29
	Yaş grubuna ve gelişimine uygun hazır etkinlik bulmada zorlanma	15	Ö1,3,5,6,7,11,13,14,15,16,20,21,24,25,29
	Yaş grubuna uygun etkinlik oluşturmada zorlanma	7	Ö1,5,11,16,20,21,25
	Etkinliğe uygun bir hikaye bulma, oluşturmada zorlanma	6	Ö3,5,11,16,20,24
	Etkinlik planı oluşturmada zorlanma	6	12,16,21,22,24,26
Uygulama	Kendimi yeterli hissetmeme	4	Ö2,5,19,25
	Dikkat çekici, yaratıcı fikirler bulamama	4	8,15,18,26
	Türkçe kaynak bulmada zorlanma	1	Ö7
	Materyali yapmada zorlanma	4	Ö6,20,23,29

aşaması

Dayanıklı ve işlevsel bir materyal oluşturmada zorlanma	3	Ö10,14,15
Kısa sürede etkinlik yapmaya çalışma	1	Ö6
Materyalin görünüşünden çok işlevsel olması gerekliliği	1	Ö10

Tablo 2’de görüldüğü gibi, öğrencilerin verdiği yanıtlar 2 temada gruplandırılmıştır. Bunlar; planlama aşaması ve uygulama aşamasıdır. Planlama aşamasında 16 öğrenci “STEM eğitimi hakkında yeterli bilgiye sahip olmama”, “disiplinler arasında ilişki kuramama”, 15 öğrenci ise “yaş grubuna ve gelişimine uygun etkinlik bulmada zorlanma” olarak düşüncelerini ifade etmektedir. Uygulama aşamasında ise 4 öğrenci “materyali yapmada zorlanma”, 3 öğrenci “dayanıklı ve işlevsel bir materyal oluşturmada zorlanma” şeklinde görüş bildirmektedir. Bu ifadelerin dışında öğretmenler tarafından belirtilen farklı görüşlere de rastlamak mümkündür. Öğrencilerin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Ö1: “Stem eğitimi ile ilgili daha önce yeterli bilgi sahibi almadığım için çocukların aynı anda fen,matematik, bilim, mühendislik konusu kapsamında plan yapmada zorlandım.”

Ö11: “Çocuklara uygun ,çocukların dikkatini çekebilecek konu bulmakta zorlandım.”

Ö14: “Aslında STEM temelli etkinlikler planlarken tek zorlandığım kısım; yapılan çalışmaların hedef kitleye uygunluğu(çocukların yaş ve gelişim seviyelerine dikkat ederek bu plan ve etkinlikleri yapmaya ilke edindim”.

Ö29: “Anlatacağım konunun materyale uyarlamada biraz zorlandım.”

Tablo 3

Öğrencilerin Kendilerini STEM Etkinlikleri Planlama Konusunda Yeterli Hissedip Hissetmedikleri ile İlgili Görüşleri

Tema	Alt temalar	f	Kodlar
Yeterli hissediyorum	Yeterli alan bilgisine sahip olma	10	Ö1,7,10,14,16,18,20,23,24,27
	Planlama konusunda yeterliliği sahip olma	10	Ö7,12,14,16,17,20,23,24,27,28
	Çocuklarla yaparak-yaşayarak öğrenmede destek olma	8	Ö1,7,11,12,20,24,26,27
	Çocukların yaratıcılığına uygun etkinlik tasarlamada	8	Ö1,11,12,17,20,24,26,27
	Uygulama konusunda yeterli olma	7	Ö12,13,16,17,26,27,28
	Çocuklara katkısını fark etme	7	Ö1,7,10,12,20,24,26
	Disiplinler arası ilişki kurabilme	5	Ö7,16,20,24,27
	Çocukların kısıtlanmaması gerektiği konusunda gerekli yaklaşımları uygulama	5	Ö1,16,20,24,27
	Yeteri kadar STEM etkinliği planlama ve uygulama	5	Ö10,12,20,21,23
	Daha fazla plan ve uygulama yapmaya ihtiyaç duyma	9	Ö6,9,11,15,18,21,25,26,28
Yeterli hissetmiyorum	Yeterli alan bilgisine sahip olmama	7	Ö1,3,4,5,6,13,15
	Planlama konusunda yeterli yeterliliği sahip olmama	6	Ö3,4,6,11,18,21
	Disiplinler arası ilişki kurmada zorluk yaşama	3	Ö4,19,21
	Ortaöğretimde ön koşul öğrenmelerin gerçekleşmemesi	3	Ö6,21,26
	Çocuğun gelişimine uygun olacak etkinlik hazırlama konusunda yetersizlik	1	Ö3,

Kısmen hissediyorum	yeterli	Materyal hazırlamada güçlük yaşama	1	19
		Çocuklarla birebir uygulama yapmamış olmak	4	Ö5,8,11,19
		Stajda böyle bir uygulama gözlemlememiş olma	4	Ö5,11,19,25

Tablo 3'e göre, öğrencilerin yanıtları 3 temaya ayrılmıştır. Bunlar, yeterli hissediyorum, yeterli hissetmiyorum ve kısmen yeterli hissediyorum şeklindedir. Yeterli hissediyorum temasında 10'ar öğrenci "Yeterli alan bilgisine sahip olma", Planlama konusunda yeterliliği sahip olma", 8'er öğrenci "çocuklarla yaparak-yaşayarak öğrenmede destek olma", "çocukların yaratıcılığına uygun etkinlik tasarlama" da kendilerini yeterli hissettiklerini ifade etmektedir. Yeterli hissetmiyorum temasında, 9 öğrenci "daha fazla plan ve uygulama yapmaya ihtiyaç duyma", 7 öğrenci "yeterli alan bilgisine sahip olmama", 6 öğrenci ise "planlama konusunda yeterli yeterliliği sahip olmama" konusunda kendini yetersiz gördüğünü belirtmiştir. Kısmen yeterli hissediyorum temasında, 6 öğrenci "daha çok araştırma yapmaya ihtiyaç duyma" ve 4'er öğrenci "çocuklarla birebir uygulama yapmamış olmak" ve "stajda böyle bir uygulama gözlemlememiş olma" da kendilerini kısmen yetersiz gördüklerini söylemişlerdir. Bu görüşlerin dışında öğretmenler tarafından belirtilen farklı görüşler de bulunmaktadır. Öğrencilerin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Ö7: "STEM etkinliklerini planlama konusunda kendimi yeterli hissediyorum. Çünkü, bu konuda ön koşul bilgileri öğrendim ve STEM eğitiminin önemini anladım."

Ö13: "Yapabilirim, ancak her şeyiyle tamamen yapabilecek kadar yeterli hissetmiyorum. Planlama konusunda kendimi geliştirmem ve araştırmacı olmam gerekiyor. Ancak derste yaptığımız etkinlikler sayesinde uygulama aşamasında bir problem yaşayacağımı düşünmüyorum."

Ö19: "Daha önce STEM eğitimi hakkında hiçbir bilgim yoktu. Matematik, mühendislik, teknoloji ve fizik, kimya gibi konularda dahil bilim konusunda temel kavramlar konusunda yeterli bilgiyi lisede almadığım için zorlandım."

Ö21: "STEM eğitiminin bir dersin içeriğinde yer alan bir bölüm değil, kendi başına bir ders olsaydı kendimi daha yeterli hissedirdim."

Tablo 4

STEM Etkinliklerini Uyguladıktan Sonra Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik Alanlarına Yönelik Görüşleri

Tema	Alt temalar	f	Kodlar
Bilim alanı	Bilim eğitiminin küçük yaşlarda önemli ve gerekli olduğu inancına sahip olma	14	Ö1,2,6,7,14,15,16,17,18,20,23,26,27,28
	Deneyler ve gözlemler ile bilime adım atmayı kolaylaştırma	10	Ö1,5,8,10,11,13,16,19,23,28
	Problem çözme, yaratıcı düşünce becerileri geliştirme	5	Ö9,18,19,24,26
Teknoloji alanı	Çocuğa teknoloji doğru kullanmada rehberlik etme	16	Ö1,2,6,7,9,10,11,12,13,14,15,16,19,20,24,27
	Bilgisayar yazılımların(robotik kodlama, yapay zeka) eğitimde kullanılması gerekliliği	5	Ö14,19,23,24,28
Mühendislik alanı	Hayattan örnekler ve yapılan materyaller ile yaparak-yaşayarak öğrenilmeyi kolaylaştırma	16	Ö2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,14,15,18,19,24,28

	Merak duygusu, 8	Ö9,13,14,19,20,24,26,27
	problem çözme ve yaratıcılığını geliştirme	
	Mühendislik alanının 4	Ö14,19,20,25
	çocuklara da uygun olması	
	Blok merkezinin 3	Ö1,10,28
	üretkenlik ve tasarlama sürecine katkı sağlaması	
Matematik alanı	Matematiğin hayatın 15	Ö1,2,3,6,7,8,10,11,12,13,14,15,17,21,24
	her alanında olduğunu	
	Matematiği öğrenmenin 10	Ö2,Ö3,10,11,12,13,18,19,23,,27
	zor bir iş olmadığı	
	Matematiğin eğlenceli 8	Ö10,13,19,20,23,25,26,27
	bir uğraş olduğu	
	Materyallerle 5	Ö1,6,9,10,25,
	öğrenmeye destek olma	

Tablo 4'e bakıldığında, öğrencilerin yanıtlarının 4 temada gruplandığı görülmektedir. Bunlar; bilim alanı, teknoloji alanı, mühendislik alanı ve fen alanı şeklindedir. Bilim alanında 14 öğrenci "bilim eğitiminin küçük yaşlarda önemli ve gerekli olduğu inancına sahip olma" ve 10 öğrenci "deney ve gözlemler ile bilime adım atmayı kolaylaştırma" yönünde görüş aktarmıştır. Teknoloji alanında 16 öğrenci "çocuğa teknoloji doğru kullanmada rehberlik etme" şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Mühendislik alanı temasında, 16 öğrenci "hayattan örnekler ve yapılan materyaller ile yaparak-yaşayarak öğrenilmeyi sağlama" yönünde fikirlerini aktarmıştır. Matematik alanında 15 öğrenci "Matematiğin hayatın her alanında olduğunu", 10 öğrenci ise "matematiği öğrenmenin zor bir iş olmadığı" yönünde bir görüşe sahip olduğunu belirtmiştir. Bu ifadelerin dışında öğretmenler tarafından belirtilen farklı görüşlere de rastlamak mümkündür. Öğrencilerin görüşleri aşağıda sunulmuştur;

Ö2: "Ben matematiğe çok uzak biriydim ve matematiği öğrenmek çok zor diye düşünürken aslında doğru şekilde verildiğinde tüm alanların matematiğin, mühendislik, bilim ve teknolojinin öğrenebileceğini görmüş oldum."

Ö10: "Bilim, matematik ve mühendisliğe ait kavramlar genellikle soyut olarak verilir, ancak mantığını anlamadığımız geçmişten gelen bir korku haline dönüşür. Aslında tüm bu alanlarda konuların ne kadar eğlenceli ve kolay olduğunu fark etmiş oldum."

Ö24: "Teknolojiye genelde zararlı yön olarak bakılmaktadır ama çocukları da bu teknolojiden koparamamaktayız. Bu durumu avantaja çevirerek hayal güçlerini geliştirecek robotik kodlama gibi alanlarda kullanabiliriz."

Tablo 5

Öğrencilerin Staj Uygulamalarında STEM Etkinliklerine Yer Verip Vermedikleri Hakkındaki Görüşleri

Tema	Alt temalar	f	Kodlar
Yer veriyordum	Matematik, mühendisliğin bütünlendirildiği etkinlikler planlama	1	Ö1
Yer vermiyordum	STEM hakkında bilgi sahibi olmama	22	Ö2,3,5,6,7,8,9,10,11,13,14,15,16,17,18,19,20,21,25,26,27,28
	Staj öğretmenin STEM etkinliklerinin çocuklara uygun olmadığı düşüncesi	4	Ö12,17,23,24
	Disiplinler arası bir yaklaşım kullanmama	1	Ö1

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin cevaplarının 2 temada yer veriyorum ve yer vermiyorum verilmiştir. Yer veriyorum temasında 1 öğrencinin “matematik, mühendisliğin bütünleştirildiği etkinlikler planlama” yaptığı görülmektedir. Yer vermiyordum temasında 22 öğrencinin “STEM hakkında bilgi sahibi olmama”, 4 öğrencisi ise “staj öğretmeninin STEM etkinliklerinin çocuklara uygun olmadığı düşüncesi” şeklinde görüş belirtmiştir. Öğrencilerin görüşleri aşağıda verilmektedir:

Ö13: “Yer vermedim, çünkü staj yaptığım dönemde STEM etkinliklerini bilmiyordum.”

Ö23: “Hayır vermiyordum, çünkü yaş grubum küçüktü ve staj öğretmenim bunun küçük çocuklara uygun olmadığını söylemişti.”

Tablo 6

Öğrencilerin Bundan Sonra Hazırlayacakları Planlarında STEM Etkinliklerine Yer Verme Konusundaki Görüşleri

Tema	Alt temalar	f	Kodlar
Yer vermiyorum düşünüyorum	Çocukların yaparak-yaşayarak öğrenmelerini sağlama	12	1,3,4,5,6,8,10,13,16,24,25,28
	21. yy. becerilerine sahip bireyler yetiştirme	9	Ö4,6,7,9,10,14,19,24,28
	Çocukların hayal gücü, yaratıcılık gücünü geliştirme	8	Ö1,3,4,11,17,18,24,27
	İşbirliği ile öğrenmeye teşvik etme	5	Ö1,2,12,15,16
	Özgün tasarımlar oluşturmaya destek olma	4	Ö1,15,18,27
	Özgüven gelişimine katkı sağlama	2	Ö11,12

Tablo 6’da yer alan öğrenci görüşleri yer vermeyi düşünüyorum temasında gösterilmiştir. 12 öğrenci “çocukların yaparak-yaşayarak öğrenmelerini sağlama”, 9 öğrenci “21. yy. becerilerine sahip bireyler yetiştirme” konusunda görüş bildirmiştir. Aşağıda öğrencilerin görüşleri verilmektedir:

Ö1: “Tabiki de düşünüyorum. Çocuğun düşüncelerini hiçbir açıdan kısıtlamayıp özgürce öğrenmesine öncülük ediyor, katkıda bulunuyor. Bunun yanında grup çalışmaları ile işbirlikçi öğrenmeyi destekleyerek, paylaşımcı, girişimci bireyler olmalarını sağlıyor.”

Ö7: “Elbette bu konuda etkinlik planlamayı ve uygulamayı düşünüyorum. Çünkü yaşadığımız çağda 21. Yy. becerilerine sahip çocuklar yetiştirmenin en etkili yolu STEM etkinlikleridir, diye düşünüyorum”

Ö16: “STEM etkinlikleri çocukları matematik, bilim, teknoloji ve mühendislik alanında geliştirdiği gibi aynı zamanda yaparak-yaşayarak öğrenmeyi sağlayarak kalıcı öğrenme gerçekleştirir.”

Tablo 7

Öğrencilerin Gündelik Yaşamla İlgili Olayları Açıklamada STEM Etkinliklerinin Faydası

Tema	Alt temalar	f	Kodlar
Gündelik yaşamda olayları açıklamada	Hayata hazırlaması	14	Ö1,3,4,8,10,13,14,16,18,19,20,21,26,28
	Hayatın bir parçası olması	14	Ö1,2,3,7,8,10,11,12,14,16,17,19,26,28
	Problem çözme becerisi geliştirme	14	Ö6,7,9,14,15,18,19,20,21,23,24,25,26,27
	Farklı bakış açısı geliştirme	10	Ö3,4,6,14,15,20,23,24,25,27
	İşbirliği anlayışını geliştirme	5	Ö7,14,25,26,27

Tablo 7’de öğrencilerin görüşleri tek bir tema üzerinde yoğunlaşmıştır. Gündelik yaşamda olayları açıklama temasında 14’er öğrenci STEM etkinliklerinin “hayata hazırlaması”, “hayatın bir parçası olması” ve “problem çözme becerisi geliştirme” açısından görüşlerini belirtmiştir. Bu görüşler dışındaki kodlarda tabloda yer almaktadır. Öğrencilerin görüşleri şu şekildedir;

Ö2: “STEM hayatın içindedir. Mesele çocuklar dışarıda elma bahçesine gidip ağaçları inceleyebilirler. Yere düşen elmalar incelenerek, onların neden yere düştüğü konusunda sohbet

edilebilir, bu sayede yer çekimini keşfedebilirler. Daha sonra bahçeden topladıkları elmaları bölüp kaç parçaya ayrıldığını söyleyebilirler, sınıfta bunları dijital bir terazi ile tartıp ağırlıklarını hesaplayabilirler.”

Ö5: “Çocuklar problemlere çözüm üretmekle beraber sistem tasarlar, ürün geliştirir ya da var olan ürün üzerine eklemeler yaparak geliştirir, yenilikler yapar ve hayatını kolaylaştırır.”

Ö27: “Grupla işbirliği içinde uyumlu çalışma ile gündelik yaşamda karşılaşıacağı olaylara çözüm bulmada daha yeterli olmasına destek olacaktır.”

Tablo 8

Öğrencilerin STEM Etkinlikleri Planlama ve Uygulamada Uygulayıcı ve Öğrenciler Açısından Önerileri

Tema	Alt temalar	f	Kodlar	
Uygulayıcı açısından öneriler	Öğrenenin aktif olduğu etkinlik planlama	15	Ö1,2,4,6,8,9,11,12,14,18,19,20,21,25, 26	
	Kendini geliştirmeli	12	Ö6,9,6,7,9,13,15,19,20,23,24,27	
	İyi bir planlama yapma	11	Ö28,1,2,10,12,13,16,20,21,23,25	
	Çocuğa göre etkinlik hazırlama	11	Ö1,2,3,6,13,14,17,18,24,25,26	
	Her öğrenciye söz hakkı verme	9	Ö1,2,3,8,11,16,18,25,26	
	Sabırlı Olma	6	Ö2,9,12,19,21,28	
	Grup çalışmasını teşvik etme	5	Ö3,4,14,18,23	
	Ortamı ayarlama	4	Ö8,16,18,28	
	Kıyaslama yapılmadan, özgür bir ortam oluşturma	4	Ö1,4,6,11	
	Eğlenceli bir etkinlik oluşturma	4	Ö3,7,10,27	
	Zamanı verimli kullanma	3	Ö2,26,28	
	Dikkat çekme	3	Ö4,5,18	
	Gündelik yaşamla bağ kurma	2	Ö1,11	
	Somut materyaller oluşturma	1	Ö11	
	Öğrenciler açısından öneriler	Sorgulayıcı olma	3	Ö10,25,28
		Meraklı olma	2	Ö11,28
		Özgün bir ürün ortaya çıkarma	2	Ö28,17
Yaratıcı olma		2	Ö23,35	
Deneme-yanılma yöntemini kullanma		2	Ö16,19	

Öğrencilerin verdiği yanıtlara göre Tablo 8’de 2 tema oluşturulmuştur. Bunlar; uygulayıcı açısından öneriler ve öğrenciler açısından önerilerdir. Uygulayıcı açısından temasında 15 öğrenci “öğrenenin aktif olduğu etkinlik planlama”, 11 öğrenci “iyi bir planlama yapma” kodunu oluşturan görüşlerini ifade etmiştir. Öğrenciler açısından temasında, 3 öğrenci “sorgulayıcı olma” koduna ait düşünceler belirtmiştir. Bu ifadelerin dışında öğretmenler tarafından belirtilen farklı görüşlere de rastlamak mümkündür. Öğrencilerin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Ö4: “Öğrenciler çözüm yolları ararken birlikte düşünmenin önemi vurgulanmalı, rekabet ortamının değil grup çalışmasının teşvik edilmesi gereklidir.”

Ö6: “Uygulayıcılar sahip oldukları bilgiler ile yetinmeyip, her daim araştırmaya devam etmelidir. Kendini yeterli görmediği bir konuda uygulama yapmadan önce o konuyla ilgili gerekli bilgileri öğrenmelidir.”

Ö21: “Uygulayıcı açısından, STEM’in içinde yer alan disiplinleri iyi kavramak ve öğrenmek gerekir. Etkinlikleri planlarken ve uygularken çocukların aktif olmasına dikkat edilmelidir.”

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde, çocuk gelişimi programı öğrencileri STEM temelli oluşturulan etkinliklerle ilgili görüşlerini ortaya koymak üzere yapılan bu çalışmadan elde edilen

bulguların, literatürdeki benzer ve farklı araştırmalar ile karşılaştırarak tartışılması gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, bazı önerilerde bulunulmuştur.

Birinci alt problem doğrultusunda, öğrencilerin STEM etkinliklerini planlamada zorlandıkları sonucuna varılmıştır. Bu doğrultuda etkinliklere planlama aşamasında öğrencilerin STEM hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıklarında, disiplinler arası ilişki kurmada zorlandıkları, yaş grubu ve gelişimine uygun hazır etkinlik bulmada güçlük çektikleri ve uygun bir etkinlik oluşturmada zorlandıkları önemli bir sonuç olarak göze çarpmaktadır. Diğer sonuç ise, STEM etkinlikleri uygulama aşamasında ise materyali yapmada zorlandıklarını, kısa sürede, işlevsel, dayanıklı bir materyal oluşturmada güçlük çektikleri yönündedir.

İkinci alt problem ise öğrencilerin STEM etkinlikleri planlama konusunda kendilerini yeterli görüp görmedikleridir. Öğrencilerin büyük bir kısmı planlama konusunda yeterli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler yeterli alan bilgisine sahip olduklarını, disiplinler arası ilişki kurarak planlama yapma konusunda yeterli bilgi düzeyine ulaştıklarını, çocukların yaratıcılığına uygun, yaparak- yaşayarak öğrenmelerine destek olacak etkinlik tasarlayabilmektedir. Bu sonuçlar STEM eğitim yaklaşımına yönelik gerekli alan bilgisi ve pedagojik bilgiye sahip olmaları için öğretmenlere, uygulayıcılara destek olunması gerektiğini ortaya koyan çalışmalarla benzer bir sonuç ortaya koymaktadır (Altan, Yamak ve Kırıkkaya, 2016, Aronin ve Floyd, 2013; Chesloff, 2013; Çorlu, Capraro ve Capraro, 2014; DeJarnette, 2012; Erdoğan ve Çiftçi, 2017; Gonzalez ve Kuenzi, 2012; Kennedy ve Odell, 2014; Nadelson, Seifert, Moll ve Coats,2012; Stohlmann, Moore ve Roehrig, 2012). STEM etkinliklerini planlamada kendimi yeterli hissetmiyorum şeklinde görüş bildirenler yeterli alan bilgisine sahip olmadıklarını, daha fazla planlama ve uygulama yapmaya ihtiyaçlarının olduklarını hissetmektedirler. Kısmen yeterli hissedenler ise daha çok araştırmaya ihtiyaç duydukları ve staj uygulamalarında böyle bir etkinlik gözlemlememiş olmaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım (2016) öğretmenler ile yaptığı çalışmada STEM eğitimi konusunda olumlu görüşlere sahip olduklarını fakat bu konuda kendilerini yeterli hissetmediklerini ifade ederek, STEM etkinliklerini uygulayabilmeleri amacıyla ortamın ve imkanların elverişli hale getirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu sonuçlar STEM eğitimin yaklaşımına yönelik gerekli alan bilgisi ve pedagojik bilgiye sahip olmaları için öğretmenlere, uygulayıcılara destek olunması gerektiğini ortaya koyan çalışmalarla benzer bir sonuç ortaya koymaktadır (Altan, Yamak ve Kırıkkaya, 2016, Aronin ve Floyd, 2013; Chesloff, 2013; Çorlu, Capraro ve Capraro, 2014; DeJarnette, 2012; Erdoğan ve Çiftçi, 2017; Gonzalez ve Kuenzi, 2012; Kennedy ve Odell, 2014; Nadelson, Seifert, Moll ve Coats,2012; Stohlmann, Moore ve Roehrig, 2012).

Üçüncü alt problemde öğrenciler STEM etkinliklerini uyguladıktan sonra bilim, teknoloji, mühendislik ve matematiğe yönelik görüşlerine ait sonuçları ise, bilim alanı, teknoloji alanı, mühendislik alanı ve matematik alanı olarak ele alınmıştır. Çalışma sonucunda bilim eğitiminin küçük yaşlarda önemli ve gerekli olduğu inancına sahip oldukları, deney ve gözlem ile bilime adım atmayı kolaylaştırdığı görülmektedir. Literatür incelendiğinde, STEM eğitiminin çocukların okul öncesi dönemlerinden başlanarak yürütülmesinin önemi üzerinde duran benzer çalışmalara da rastlanmaktadır (Katz, 2010; Soylu, 2016; Uğraş,2017; Yıldırım ve Selvi,2015;). Çocuğa teknoloji doğru kullanmada rehberlik edilmesi gereklidir ve bilgisayar yazılımlarının (robotik kodlama, yapay zekâ) eğitimde kullanılması önemlidir. Milli Eğitim Bakanlığı (2016), STEM eğitimi raporuna göre iletişim ve işbirliği, liderlik,

girişimcilik ve eleştirel düşünme becerilerine büyük önem verildiği görülmektedir, bunun yanı sıra küresel anlamda şirketlerin başarısı, ağırlıklı olarak yaratıcı, çeşitli ve eleştirel düşünme becerilerine ve girişimci ruha sahip bireyler ile işbirliği içinde çalışan ve yenilikçi düşünen bireylerle mümkün olacağı belirtilmektedir. Bu noktada okul öncesi dönemden itibaren STEM temelli etkinliklerin yapılması gelecekte bu alanlarda donanımlı bireylerin yetişmesine katkı sağlayacaktır. Mühendislik alanında hayattan örnekler ve yapılan materyaller ile yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağladığı önemli bir sonuçtur. Şahin, Ayar ve Adıgüzel,(2014), dünyada STEM alanlarının meslek edinme ve günlük yaşamla ilişkilendirilerek farkındalığın geliştirilmesi mühim olduğunu ifade etmiştir. Bunun yanında problem çözme becerisi ve yaratıcılığı geliştirmede yardımcı olduğu sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde Sungur Gül ve Marulcu (2014) yaptıkları çalışmada, öğretmen ve öğretmen adaylarının STEM temelli çalışmaların bilimsel süreç becerilerin de ilerleme sağlayacağını savunmaktadırlar. Çalışmada matematik alanına yönelik sonuçlar ise, matematiğin hayatın her alanında olduğunu ve matematiğin zor bir uğraş olmadığı görüşüne sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuç, Darling-Hammond ve Bransford'un (2005), ders içeriği olarak fen ve matematikle ilgili temel bilgilere sahip olan öğretmen adaylarının bu bilgileri öğretmeyi daha kolay bir şekilde yaptıkları şeklindeki ifadeleriyle tutarlıdır.

Çalışmanın dördüncü alt probleminde öğrencilerin STEM etkinlikleri uyguladıktan önce ve uyguladıktan sonra okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik staj uygulamalarında bu etkinliklere yer verme hakkında görüşleri incelenerek çalışmaya ait bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrencilerin daha önce yaptıkları staj uygulamalarında büyük çoğunlukla STEM etkinliklerine yer vermediği görülmektedir. Bunun nedeni olarak, STEM hakkında bilgi sahibi olmamalarını ve staj uygulamalarında öğretmenlerin STEM etkinliklerinin okul öncesi döneme uygun olmadığını düşünmeleridir. Ancak STEM etkinliklerini planlayıp, uyguladıktan sonra öğrencilerin tamamı etkinliklerde yer vereceklerini söylemişlerdir. Sonuçlardan anlaşılacağı üzere, Fishbein ve Ajzen (1975) ve Turan'ın (2011) da çalışmalarında görüldüğü gibi birey eğer bir davranışa yönelik olumlu tutuma sahipse davranışı gösterme eğilim de o denli güçlü olacaktır.

Beşinci alt probleme ait sonuçlar ise, öğrencilerin gündelik yaşamla ilgili olayları açıklamada STEM etkinliklerinin problem çözme becerilerini geliştirme, hayatın bir parçası olma, farklı bakış açıları geliştirme, hayata hazırlama ve işbirliği anlayışını geliştirme açısından yararlı olduklarını düşündükleri anlaşılmaktadır. Bu sonuç, Şahin, Ayar ve Adıgüzel (2014) ve Sungur Gül ve Marulcu'nun (2014) yaptıkları çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermiştir. Yine STEM yaklaşımının, bilimsel düşünme becerilerini geliştirme de önemli bir yeri olduğu görülmektedir (Strong, 2013; Zorlu ve Zorlu, 2017).

Son alt problemde ise öğrencilerin STEM etkinliklerini planlama ve uygulamalardan sonra uygulayıcı ve öğrencilere önerileri incelenerek, bazı sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuçlar, uygulayıcılar için çocuğa göre etkinlik hazırlanması gerektiği, öğrenenin aktif olacağı etkinlik ortamı yaratılması şeklindedir. Öğrenciler açısından ise öğrencilerin sorgulayıcı ve yaratıcı bireyler olmaları gerektiğini ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Tüm bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilere gidilmiştir.

1. Bu çalışma 2020-2021 Bahar yarıyılında okul öncesi döneme yönelik STEM eğitimi alan ve derslerinde STEM etkinlikleri uygulayan öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. STEM eğitimiyle ilgili yapılacak çalışmalar farklı sınıf düzeylerinde

gerçekleştirilebilir. Bunun yanı sıra okul öncesi öğretmenliği ve çocuk gelişimi lisans programlarında da yapılabilir.

2. STEM eğitimi ve etkinliklerinin bir dersin içeriğinde değil öğrencilere zorunlu bir ders olarak programda teorik ve uygulamaya dayalı bir şekilde yer alması uygundur.
3. STEM etkinliklerini gerçekleştirebilmek için okulda buna uygun bir ortam hazırlanması önemlidir.
4. Derste hazırlanan etkinlik planlarının kurumlarla işbirliği yapılarak, bir okul öncesi eğitim kurumunda da öğrencilerin çocuklarla etkileşimli olarak uygulama yapmalarına imkan sağlanmalıdır.

Yazarların Katkı Oranı

Çalışma tek yazarlı olduğundan dolayı yazarın katkı oranı %100'dür.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi bir durum yoktur.

Kaynaklar

- Aktaş Arnas, Y. (2003). Küçük bir bilim adamı yetiştirmenin ilk adımları. *Çocuk ve Aile*, Ekim, 42-46.
- Allen, A. (2016). Don't fear STEM-you already teach it. *School Age/After School Exchange*. September/October 56-59.
- Altan, E. B., Yamak, H. ve Kırıkkaya, E. B. (2016). Hizmetöncesi öğretmen eğitiminde FeTeMM eğitimi uygulamaları: Tasarım temelli fen eğitimi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 212-232.
- Aronin, S. ve Floyd K.K. (2013). Using an iPad in inclusive preschool classrooms to introduce STEM concepts. *Teaching Exceptional Children* 45(4): 34-39.
- Bybee, R.W.(2010). Advancing STEM Education: A 2020 Vision. *Technology and Engineering Teacher*, 70(1), 30-35.
- Chesloff, J.D, (2013). Why STEM education must start in early childhood. *Education Week*, 32(23): 27-32.
- Corlu, M. S., Capraro, R. M., & Capraro, M. M. (2014). Introducing STEM education: Implications for educating our teachers in the age of innovation. *Education and Science*, 39(171), 74-85
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Sage Publications, Inc.
- Çepni, S. (2018). *Kuramdan Uygulamaya STEM Eğitimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çınar, S., Pirasa, N., Uzun, N., ve Erenler, S. (2016). The effect of STEM education on pre-service science teachers' perception of interdisciplinary education. *Journal of Turkish Science Education*, 13 (Special Issue), 118-142. doi: 10.12973/tused.10175a
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass.

- Dejarnette, N.K. (2012). America's children: providing early exposure to STEM (Science, Technology, Engineering and Math) initiatives. *Education*, 133(1), 77-84.
- Erdoğan, İ. & Çiftçi, A. (2017). Investigating the Views of Pre-service Science Teachers on STEM Education Practices. *International Journal of Environmental and Science Education*, 12 (5), 1055-1065.
- Fishbein, M., Ajzen, I., (1975), *Belief, Attitude, Intention and Behavior: An Introduction to Theory and Research*, Reading, MA: Addison-Wesley.
- Gonzalez, H. B., & Kuenzi, J. J. (2012). Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education: A primer. *Congressional Research Service*, Library of Congress.
- Günüç, S , Odabaşı, H , Kuzu, A . (2013). 21. Yüzyıl Öğrenci Özelliklerinin Öğretmen Adayları Tarafından Tanımlanması: Bir Twitter Uygulaması / The Defining Characteristics of Students of The 21st Century By Student Teachers: A Twitter Activity . *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 436-455. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eku/issue/5458/73999> adresinden 22.04.2021 tarihinde edinilmiştir.
- Hacıömeroğlu, G. & Bulur, A.S.(2016). Entegre FETEMM Öğretimi Yönelim Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(3), 654-669.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Katz,L.G.(2010). *STEM in the early years*. Retrieved from <http://ecrp.uiuc.edu/beyond/seed/katz.html> in 05.01.2021.
- Kennedy, T. Ve Odell, M. (2014). Engaging students in STEM education. *Science Education International*, 25(3), 246–258
- Korkmaz, Ö. ve Buyruk, B. (2016). Öğrencilerin fen ve teknolojiye dönük kavramları günlük hayatla ilişkilendirme durumları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 159-172.
- Küçükturan, G. (2005). *Okul ve aile eğitimi*. Ankara: SMG Yayıncılık.
- Marulcu, İ., ve Sungur, K. (2012). Fen bilgisi öğretmen adaylarının mühendis ve mühendislik algılarının ve yöntem olarak mühendislik-dizayna bakış açılarının incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 12(2012), 13-23.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi Eğitimi Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). *STEM eğitimi raporu*. Ankara: Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- Meng, C. C., Idris, N. ve Eu, L. K. (2014). Secondary Students' Perceptions of Assessments in Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM). *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 10(3), 219-227.
- Miles, M.B. ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Moomaw, S. (2013). *Teaching STEM in The Early Years: Activities for Integrating Science, Technology,Engineering, and Mathematics*. St Paul MN: Redleaf Press.

- Nadelson, L. S., Seifert, A., Moll, A.J. ve Coats, B. (2012). i-STEM summer institute: an integrated approach to teacher professional development in STEM. *Journal of STEM Education: Innovations and Research*, v13 n2, p69-83
- National Research Council., (2011). *Successful K-12 STEM education: Identifying effective approaches in science, technology, engineering, and mathematics. committee on highly successful science programs for K-12 science education. Board on Science Education and Board on Testing and Assessment, Division of Behavioral and Social Sciences and Education.* Washington, DC: The National Academies Press.
- National Science Teacher Association. (2014). *Early Childhood Science Education.* Arlington, VA: NSTA. Retrieved from <http://www.nsta.org/about/positions/earlychildhood.aspx>
- Nesbitt, B. J. (2013). Up for the challenge NDPC/N QUARTERLY Newsletters, 24(1). Rincon, B. E., ve George-Jackson, C. E. (2014). STEM intervention programs: funding practices and challenges. *Studies in Higher Education*, 5079(May), 1-16.
- Partnership for 21st Century Skills, (2009). A Framework for Twenty-First Century Learning. Recieved from <http://www.p21.org/> in 23.02.2021.
- Rogers, C., ve Portsmouth, M. (2004). Bringing engineering to elementary school. *Journal of STEM Education: Innovations and Research*, 5(3-4), 17-28.
- Sanders, M. (2009). STEM, STEM Education, Stemmania. *The Technology Teacher*, 68 (4), 20-26.
- Soylu, S. (2016). STEM Education in early childhood in Turkey. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 6, 38-47.
- Stohlmann, M., Moore, T. J., ve Roehrig, G. H. (2012). Considerations for teaching integrated STEM education. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, 2(1), 28-34.
- Strong, M. G. (2013). *Developing elementary math and science process skills through engineering design instruction.* Hofstra University.
- Sungur Gül, K. ve Marulcu, İ. (2014). Yöntem olarak mühendislik-dizayna ve ders materyali olarak legolara öğretmen ile öğretmen adaylarının bakış açılarının incelenmesi. *International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 761-786.
- Şahin, A., Ayar, M. C. & Adıgüzel, T. (2014). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik içerikli okul sonrası etkinlikler ve öğrenciler üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14 (1), 1-26.
- Teo, T. W., ve Ke, K. J. (2014). Challenges in STEM Teaching: Implication for Preservice and Inservice Teacher Education Program. *Theory Into Practice*, 53(1), 18-24. <http://doi.org/10.1080/00405841.2014.862116>
- Tezel, Ö. ve Yaman, H. (2017). Fetemm Eğitimine Yönelik Türkiye’de Yapılan Çalışmalardan Bir Derleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 2146-9199.
- Thomas, T. A., (2014). *Elementary teachers’ receptivity to integrated science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education in the elementary grades.* (Doctoral dissertation). Retrieved from Proquest (3625770) in 15.02.2021.

- Torres-Crospe, M. N., Kraatz, K. ve Pallansch, L. (2014). From fearing STEM to playing with it: The natural integration of STEM into the preschool classroom. *SRATE Journal*, 23(2), 8-16.
- Turan, A. H. (2011). İnternet Alışverişi Tüketici Davranışını Belirleyen Etmenler: Planlı Davranış Teorisi (TPB) ile Ampirik Bir Test. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 12(1), 128-143
- Uğraş, M. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin STEM uygulamalarına yönelik görüşleri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*, 1(1), 39-54.
- Uğraş, M., ve Genç, Z. (2018). Proschool teacher candidates' views about STEM education. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 724-744.
- Van Manen, M. (2007). Phenomenology of Practice. *Phenomenology & Practice*, 1, 11-30.
- Wang, H. (2012). *A new era of science education: science teachers' perceptions and classroom practices of science, technology, engineering and mathematics (STEM) integration*. (Doctoral Dissertation) Minnesota Univercity: United States.
- Yıldırım, B., (2016). *7. Sınıf fen bilimleri dersine entegre edilmiş fen teknoloji mühendislik matematik (STEM) uygulamaları ve tam öğrenmenin etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, B. ve Altun, Y. (2014). STEM Eğitimi Üzerine Derleme Çalışması: Fen Bilimleri Alanında Örnek Ders Uygulanmaları. M. Riedler et al. (Ed.). *VI. International Congress of Education Research*. Hacettepe Üniversitesi: Ankara .
- Yıldırım, B. ve Selvi, M. (2015). Adaptation of STEM attitude scale to Turkish. *Turkish Studies*, 10(3), 1107-1120.
- Yıldırım, B. ve Türk, C. (2018). Sınıf Öğretmeni Adaylarının STEM Eğitime Yönelik Görüşleri: Uygulamalı Bir Çalışma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 195-213.
- Zorlu, F., ve Zorlu, Y. (2017). Comparison of Science Process Skills with STEM Career Interests of Middle School Students. *Universal Journal of Educational Research*, 5(12).

Extended Abstract

Introduction

The use of STEM as a term or concept in education was first expressed in 2001 by Judith A. Ramaley, the director of The National Science Foundation, and spread in a short time (Yıldırım & Altun, 2014). STEM education approach is a holistic field of study that builds bridges between the fields of science and mathematics, technology and mathematics, and ensures interdisciplinary integration, and is a holistic approach that includes the integration of disciplines (Bybee, 2010, Meng, Idris, & Eu, 2014).

When the literature is examined, there is no study on STEM in the associate degree child development program. However, considering that students trained in this field do internships and after graduation they work as teachers and assistant teachers in private nurseries and day care centers, it is seen that there is a deficiency in this field. The studies were generally carried out with prospective teachers in undergraduate programs. There is no similar study on STEM activities in the associate degree program. Nadelson, Seifert, Moll, and Coats (2012) suggested that pre-service teachers who have content knowledge and subject-area knowledge are comfortable during their teaching activities and their positive attitudes towards STEM fields positively affect their self-efficacy perceptions for STEM teaching, on the other hand, they use a questioning understanding positively. stated that it affected.

With this study, it is aimed to reveal the views of child development program students about STEM-based activities. As a result of the applications made with the students, it was aimed to obtain in-depth information about their real thoughts, ideas and feelings by making one-to-one interviews. Since students in the child development program will work with pre-school children after graduation, it is important to reveal their views on STEM activities. No study has been found on this subject with child development students. It is thought that it will contribute to the field with this feature.

Method of Research

This study was carried out with a phenomenological pattern. In this study, students of the child development program are put forward their thoughts about these activities after applying STEM-based activities within the scope of Science and Technology in Children course. Interview method, one of the qualitative research methods, was used in order to reveal their thoughts about STEM activities in depth, and data were collected with semi-structured interview questions. In the study group, there are 28 students, 27 girls and 1 boy, aged between 18-22, studying in the 2nd year of the Child Development program of a state university in the Marmara Region. The students in the study group were determined by purposeful sampling method. As a data collection tool, a 7-question semi-structured interview form created by the researcher was used. The interviews lasted between 30-35 minutes. Instead of the names of the students, coding was made as T1, T2, T3,..., T28. In the formation of conceptual categories, the findings of both researchers were compared and then the consistency level was tried to be determined. Miles and Huberman's (1994, p. 64) formula (Reliability = consensus / consensus + disagreement X 100) was found to be 94%. According to Miles and Huberman (1994), the consistency of 88% and more in the comparison of the classifications made by the two researchers increases the reliability of the study.

Findings

In the findings of the study, it is seen that the students mostly stated that they had difficulty in establishing interdisciplinary relationships and designing activities suitable for the age group because they did not have information about STEM education. They stated that they mostly felt competent in event planning, but they needed more planning and implementation. After applying STEM activities, they stated that they have the belief that science is important and teaching is necessary at an early age for the fields of science, technology, engineering and mathematics. In addition, they stated that children should be guided in the correct use of technology. It is understood that they will make learning easier by giving examples from life in the field of engineering, and in the field of mathematics, they believe that mathematics is in every field of life and that it is not a difficult occupation. It is seen that they stated that they do not give place in internship practices because they do not have information about STEM activities in general. And it is understood that they are planning to include in their next applications. In explaining the events related to daily life, STEM activities are seen to express that they prepare children for life and improve their problem solving skills. It is understood that they make suggestions for more practitioners in planning and implementing STEM activities.

Conclusion, Discussion and Recommendations

It has been concluded that most of the students are competent in planning. Students can design activities that will support their learning by doing and experiencing, that they have sufficient knowledge of the field, that they have reached a sufficient level of knowledge about planning by establishing interdisciplinary relationships, and that are suitable for children's creativity. Yıldırım (2016), in his study with teachers, stated that they have positive opinions about STEM education, but they do not feel themselves competent in this regard, and emphasized that the environment and facilities should be made suitable for them to apply STEM activities. These results reveal a similar result with the studies revealing that teachers and practitioners should be supported in order to have the necessary field knowledge and pedagogical knowledge for the approach of STEM education (Erdoğan & Çiftçi, 2017; Altan, Yamak, & Kırıkkaya, 2016, Çorlu, Capraro, & Capraro, 2014; Kennedy & Odell, 2014; Aronin & Floyd, 2013; Chesloff, 2013; DeJarnette, 2012; Gonzalez & Kuenzi, 2012; Nadelson, Seifert, Moll & Coats, 2012; Stohlmann, Moore & Roehrig, 2012).

As a result of the study, it is seen that they have the belief that science education is important and necessary at an early age, and it makes it easier to step into science with experimentation and observation. When the literature is examined, there are similar studies that emphasize the importance of conducting STEM education starting from the preschool period of children (Katz, 2010; Yıldırım & Selvi, 2015; Soylu, 2016, Uğraş, 2017).

These results are in the form of creating an activity environment in which the learner will be active, and the activities should be prepared for the practitioners. In terms of students, it was concluded that students stated that they should be questioning and creative individuals. It is understood that STEM activities are beneficial in terms of developing problem solving skills, being a part of life, developing different perspectives, preparing for life, and developing cooperation. This result is similar to the results of the studies conducted by Şahin (2014) and Sungur Gül and Marulcu (2014). It is also seen that the STEM approach has an important place in developing scientific thinking skills (Strong, 2013; Zorlu & Zorlu, 2017).

In line with all these results, the following recommendations have been made.

1. This study was carried out with students who received STEM education for the pre-school period and applied STEM activities in their classes in the 2020-2021 Spring semester. Studies on STEM education can be carried out at different grade

levels. In addition, it can be done in preschool teaching and child development undergraduate programs.

2. It is appropriate to include STEM education and activities not in the content of a course but as a compulsory course in the program based on theory and practice.
3. In order to perform STEM activities, it is important to prepare an environment suitable for this at school.
4. In cooperation with institutions, the activity plans prepared in the course should be made possible for students to practice interactively with children in a pre-school education institution.

Reassessing Innovative Work Behaviors during COVID-19 Pandemic: The Impacts of Workplace Spirituality and Psychological Safety Perception

Seçil TAŞTAN
Marmara Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme (İng) Bölümü
seciltastan@marmara.edu.tr
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3243-3989>

Serin İŞİAÇIK
FMV Işık Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü
serin.isiacik@isikun.edu.tr
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6861-2287>

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.736610
Geliş Tarihi: 13.05.2021	Revize Tarihi: 19.05.2021
	Kabul Tarihi: 14.07.2021

Atf Bilgisi

Taştan, S. ve İşiaçık, S. (2021). Reassessing innovative work behaviors during COVID-19 Pandemic: The impacts of workplace spirituality and psychological safety perception. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 537-555.

ABSTRACT

Recent literature has shown the contributions of positivity in organizations, but less is known about the impact of spirituality and safety feelings as an extension of positive psychology on individuals' innovative work behaviors. Considering the COVID-19 pandemic outbreak, it is suggested that the conditions encouraging employees' perceptions and attitudes as well as their innovative work behaviors (IWBs) have been changed. Based on the positive psychology approach, workplace spirituality and psychological safety are seen as important factors on employees' IWBs. Therefore, this study aimed to examine the relationships among perceived workplace spirituality, psychological safety, and employees' IWBs within the context of the COVID-19 pandemic. Employees working in different private sectors in Istanbul (N= 251) participated in the current research. The statistical analyses revealed that workplace spirituality contributed to employees' innovative behaviors, and psychological safety fully mediated this relationship. Based on the findings, practical and conceptual implications of this study are discussed and future directions are presented.

Key Words: Innovative work behaviors, workplace spirituality, psychological safety perception.

COVID-19 Salgını Döneminde Yenilikçi İç Davranışlarına Yeniden Bakış: Algılanan İşyeri Maneviyatının ve Psikolojik Güvenliğin Etkileri

ÖZ

Alanyazında yer alan çalışmalarda, pozitifliğin örgütlerdeki olumlu yansımalarına işaret edilmiş, ancak pozitif psikolojinin bir uzantısı olarak maneviyatın ve güvenlik hissinin yenilikçi iş davranışları (Yid) üzerindeki etkisi hakkında yeterli sayıda bulguya ulaşılmamıştır. Buradan hareketle, bu çalışmada, işyeri maneviyatı, psikolojik güvenlik ve çalışanların yenilikçi iş davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, COVID-19 salgının gündeme geldiği örgütsel koşullarda, Yid'i oluşturan koşulların ve süreç esnasında çalışanların işyerine ilişkin tutum ve algılarının da farklılık gösterebileceği öngörülmüştür. Bu nedenle, çalışmada ele alınan değişkenlerin günümüz çevresel koşullarında çalışanların algı, tutum ve davranışları açısından incelenmesinin alanyazına önemli katkılar sunabileceği düşünülmüştür. Bu bağlamda gerçekleştirilen araştırmaya, İstanbul'da farklı özel sektörlerde çalışan bireyler (N= 251) katılmıştır. İstatistiksel analizler neticesinde, işyeri maneviyatının çalışanların yenilikçi davranışlarına katkıda bulunduğu sonucuna varılmıştır. Psikolojik güvenliğin, işyeri maneviyatı ve yenilikçi iş davranışları arasındaki pozitif yöndeki bu ilişkide tam aracılık rolüne sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Analizler sonucunda elde edilen bulguların uygulamaya ve alanyazına yönelik katkıları değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yenilikçi iş davranışları, işyeri maneviyatı, psikolojik güvenlik algısı.

Introduction

Within the last decades, organizations have faced the challenges of globalization, competition, changing structures, and the diversified workforce that lead them to act innovatively and differently. Together with a variety of challenging and fluctuating socioeconomic environmental factors, at the beginning of 2020, the whole world has encountered an unexpected situation. The outbreak of coronavirus disease (COVID-19) has been demanding for the world and organizations have to behave differently compared to the past. COVID-19 pandemic has created serious harms to the economics,

organizations, and society. Particularly, psychological problems of individuals, such as panic disorder, anxiety, and depression can be triggered due to the outbreak. Also, there have been discussions about public health systems and economies, after the expansion (McKibbin and Fernando, 2020; Qiu, Shen, Zhao, Wang, Xie, and Xu, 2020). It has been suggested that innovations with several new management practices can meet the rapidly changing demands of the environment (Fernando, Jabbour, and Wah, 2019). For example, employees have been allowed to work in the home office and they have to find new methods to be able to work from home. Healthcare workers are expected to behave innovatively to find quick life-saving solutions in intense and challenging working conditions of the pandemic outbreak. In this context, employees' innovative work behavior (IWB) and its prerequisites have gained more importance. Psychology and organizational behavior studies are valuable to understand innovative behaviors since the significance of individuals' morale, health, and motivation was found to be related to positive organizational outcomes. In this respect, retaining creative individuals might be strategically advantageous for organizations (Riggio, 2012; Robbins and Judge, 2012). In addition to retaining qualified employees, forming a work atmosphere that leads employees to behave innovatively might be critical. Likewise, scholars provided the relationship between IWB and employee level variables (King and Anderson, 2002). It has also been argued that fostering IWB among employees depends on effective human resource management (HRM) practices (Newman, Donohue, and Eva, 2017). In this regard, IWB can be followed by successful implementations of HRM, new management perspectives, and employees' positive effects (Seligman and Csikzentmihalyi, 2014). More specifically, positive psychology and positive organizational behavior approach (Luthans, 2002b) is in the scope of the current study to understand the psychological background of IWB.

As such, evaluating employees as human beings with their physical, mental, emotional, and spiritual needs is crucial in today's management perspective. Past studies have confirmed that individuals who have experienced public health emergencies as the COVID-19 outbreak still have stress disorders, even if after the event is over (Low and Wilder-Smith, 2005). Therefore, psychological interventions in such crises are continuously considered by scholars and authorities. With this regard, workplace spirituality refers to the recognition of individuals' inner life that is nourished by meaningful work with a feeling of community, and the social bond can play a preventive mechanism for employees' stress and related negative emotions at least during work. This may lead to employees' innovative behaviors which they would be able to find solutions to work problems that are directly or indirectly caused by such environmental issues. Previous studies also concluded that workplace spirituality increase employee engagement, organizational citizenship behavior (OCB) (Saks, 2011), and creativity (Shinde and Fleck, 2015). In addition to the proposed findings from the past research, Pandey, Gupta and Gupta (2019) addressed the need for more empirical evidence regarding the relationship between workplace spirituality and organizational outcomes. Hence, the present study aims to find the relationship between workplace spirituality and IWB. As workplace spirituality may have important implications, another variable that is studied concerning IWB is employees' psychological safety. For being one of the antecedents of employees' psychological contract and organizational trust, psychological safety is a kind of interpersonal safety perception in the organizational context. Psychological safety perception may influence individuals to engage in typical discretionary behaviors, such as IWB. It is suggested that the higher the individuals perceive psychological safety, the higher the discretionary behaviors. In particular, psychological safety perception is regarded as a mediator variable between the organizational characteristics and employee outcomes (e.g., employee attitudes, motivation, performance) (Edmondson and Lei, 2014). From this point of view, the mediating role of psychological safety on the relationship between workplace spirituality and innovative work behaviors will be examined. A detailed review of the literature will be presented based on the previous assumptions.

Literature Review and Conceptual Framework

The remainder of the paper is organized by initially reviewing the foundation literature for the study and then providing the conceptual and empirical evidence supporting the relationships among the study variables leading to the proposition of hypotheses.

Innovative Work Behaviors and Workplace Spirituality

In today's rapidly changing environment the ability of businesses to adopt the changes and to survive is partly dependent on their capability of innovation. In order to be innovative, employees' IWB is crucial because employees carry out innovations during uncertain times where change, novelty, and challenge are needed (e.g. pandemic business context) (Çetinkaya and Gülbahar, 2019). Within this respect, West and Farr (1990) described IWB as employees' intentional and voluntary introduction and/ or application of new ideas, products, processes, and procedures to the organizations and they initially stated two stages for IWB: "idea generation" and "idea implementation". Further studies indicated four stages for IWB (De Jong and Den Hartog, 2008) as "idea generation" (developing new ideas and offering solutions for the problems), "idea promotion" (includes voice and share ideas to other people), "opportunity exploration" (an awareness of the opportunities in organizations), and "idea implementation" (utilizing new ideas in organizations).

It is generally assumed that employees need to have freedom and autonomy for being innovative. Creating such an environment in organizations would contribute to individuals IWB (De Jong and De Hartog, 2010). Especially, the presence of workplace spirituality can be a part of a positive work atmosphere. Thus, a few research has revealed the relationship between workplace spirituality and IWB recently (Pandey et al., 2019), since the concept of spirituality and its relations with workplace issues have received attention in the literature. Before that, classical management theories (e.g., Taylor's scientific management) have been criticized for being against human nature by focusing on productivity, efficiency, and effectiveness in organizations, and the subsequent studies have stated that employees should be evaluated differently than the assumptions of the classical theory of management. However, the idea of focusing on employees' psychology has been expanded among organizational scholars and practitioners (Tasselli, Kilduff, and Landis, 2018), and mental health discourses (e.g., ensuring the positivity to create a psychologically healthy workplace) have been the mostly studied areas in organizational psychology. According to this perspective, individuals bring their whole self to the organization, where they work for. This wholeness includes their personal beliefs, values, and strengths. Further, as an extension to those arguments, there have been researches and some implementations that showed employees' wellness and positivity are related to the positive organizational outcomes (Alex Linley, Joseph, Harrington, and Wood, 2006; Taştan, 2016). In particular, positive psychology is a related concept for its focus on positivity and it is defined as "at the individual level it is about positive individual traits: The capacity for love and vocation, courage, interpersonal skill, aesthetic sensibility, perseverance, forgiveness, originality, future mindedness, spirituality, high talent, and wisdom." (Seligman and Csikszentmihalyi, 2000, p. 5). As it can be seen in the definition, spirituality might be a part of the positivity in organizations. Thus, spirituality studies and applications are expected to provide new insights to organizations in a pandemic environment. The practices of workplace spirituality may contribute to employees' positive emotions and can play as a preventive mechanism against stress in environmental crises. For example, some global organizations have started to apply meditation training and some spirituality-related practices (Gupta, Kumar, and Singh, 2014). The concept of 'spirit' comes from the word 'soul'. Spirit is described as the basic feeling of being connected with one's complete self, others, and the entire universe (Howard and Welbourn, 2004). Individuals feel interconnected to other people and have a purpose when they feel spiritual (Mitroff and Denton, 1999, p. 83). Therefore, spiritual knowledge introduces individuals to their inner self, a quest for meaning and purpose in life (Seyyar and Evkaya, 2015). In the current study, workplace spirituality is defined based on Kinjerski and Skrypnek's (2004) conceptualization. Accordingly, "spirit at work is a holistic experience where individuals share a sense of interconnectedness and common purpose, authenticity, alignment between their values and actions, feel good about what they do, are aware of a spiritual presence, a sense that they are contributing a to the common good and enjoy mystical moments" (Kinjerski and Skrypnek, 2004, p. 39). Furthermore, the sub-dimensions of the construct of workplace spirituality are indicated as "engaging work" (meaningful work), "mystical experience", "sense of community", and "spiritual connection".

Particular perceptions and feelings that are related to workplace spirituality may have impacts on IWB, such as meaningful work, sense of community, and alignment with organizational values

(Milliman, Czaplewski and Ferguson, 2003). These factors are suggested to be positively associated with employees' IWB. For instance, Kumar (2016) showed a positive relationship between the sub-dimensions of workplace spirituality and IWB. Regarding the sense of community, it has been demonstrated that collaboration among employees is related to new idea generation (Sethia, 1991). Meaningful work may also have a significant influence on idea generation. In this respect, Farr and West (1990) assumed that meaningful and enriched jobs require more thinking and creativity when it is compared with simple tasks. According to Spreitzer (1995), meaningful work can be conceptualized as individuals' active orientation to work and it affects employees' desire to participate in the work processes (Spreitzer, 1995). This active orientation may increase autonomy and motivation related to the tasks and employees may have an intrinsic motivation to engage in IWB. If employees find meaning in their work, this perception affects employees' feeling of worth and they can be more creative as a result (Jung, Chow and Wu, 2003). Additionally, if there is an alignment with organizational beliefs and values, it is likely to result in IWB since it is the extension of the philosophy of "right person for the right job". For instance, individuals can make a difference in the work processes if they are the right employees for the organization. These differences are explained by positive work outcomes for organizations (O'Reilly, Chatman and Caldwell, 1991), like IWB. With that aspect, a match between individuals and the organization created conformity that motivates employees for IWB (King- Kauanui, Thomas and Waters, 2005).

According to Gupta and colleagues (2014), organizations that have spirituality are differed from other organizations, because they are characterized by several positive qualities, such as self-transcendence and a sense of community. Similarly, the positive association between the spiritual characteristics of an organization and team-level innovative behavior was revealed in the literature (Pandey et al., 2019). The theoretical background of the relationship between workplace spirituality and IWB can be explained by the Social Exchange Theory (SET) framework. According to Pierce, Gardner, Cummings, and Dunham (1989), if employees feel worthwhile, important, and meaningful for their organizations, they are likely to engage in discretionary workplace behaviors as reciprocity. More specifically, individuals tend to evaluate their worth in a particular context or a specific relationship (Blau, 1964) and they feel that they get some benefits from their organizations through workplace spirituality, this enhances the positive attitudes and behaviors. Employees may also feel a sense of obligation to the organization (Rego and Cunha, 2008) and as an effect of obligation, employees sense an urge to benefit the organization through displaying IWB. Hence, according to the SET framework, if individuals' values are respected, individuals tend to develop positive work attitudes and behaviors (Afsar and Badir, 2017). Based on the SET (Blau, 1964) and the previous researches, the first hypothesis of the study is proposed as follows.

H1: Perceived workplace spirituality has a positive effect on the employees' innovative work behaviors.

The Mediating Role of Psychological Safety

Organizational learning, adaptation, and innovation are more critical and complex processes enabling a system to adapt to environmental uncertainty and to develop a competitive advantage. Taken together, organizational survival and sustainability depend on how the organization learns, adapts, and responds to uncontrollable contingents in the environment. With that respect, employees are expected to be more flexible, adaptive, and open to learning and innovation, since the innovativeness and growth capacity of the organizations depend on how much their members are involved in decision-making, creative and innovative thinking, team learning, and collaboration. Fundamentally, employees' involvement in joint decision-making, teamwork, collaborative works, and expression of different ideas stem from their psychological comfort and belief in being safe regarding the consequences of exposing self opinions. As Kahn (1990) described, psychological safety is the feeling of being able to show and employ one's self without fear of negative consequences to self-image, status, or career. Thus, psychological safety perception lies behind an individual's risk-taking behavior, engagement to changing work patterns, and expression of self opinions, whereas it reduces uncertainty avoidance and fear of rejection or criticism. The extensive literature provides

conceptual and empirical links of the concept with employee attitudes and behaviors and organizational outcomes (e.g., Carmeli, Brueller and Dutton, 2009; Edmondson, 2018; Vandekerckhof, Steijvers, Hendriks and Voordeckers, 2018; Kanbur and Ay, 2020). The common argument of the previous works is that psychological safety is a psychological resource and it enhances individuals' coping with uncertain conditions, responding to workplace changes, and joining in problem-solving and collaborative processes.

Turning back to the outbreak of the COVID-19 pandemic, employees' mental health and psychology should be discussed more than before. Individuals' psychological states are realized as an important condition for both their positive affection as well as positive employee attitudes and behaviors in work. Taking into account its role in reducing stress and fear of self-presentation in knowledge sharing and participation in cooperative works, psychological safety perception is considerably needed in such kind of uncertain times. Likewise, the previous literature puts forward that psychological safety has an intervening role on the relationship between the employee antecedents and organizational level outcomes of information sharing, innovation, and performance (e.g., Carmeli, Sheaffer, Binyamin, Reiter-Palmon and Shimoni, 2014; Hirak, Peng, Carmeli, and Schaubroeck, 2012; Kostopoulos and Bozionelos, 2011; Newman et al., 2017; Siemsen, Roth, Balasubramanian and Anand, 2009; Walumbwa and Schaubroeck, 2009). Even though there is a gap in the organizational studies about the role of psychological safety on the relationship between workplace spirituality and IWB, some studies and theoretical frameworks might be used to explain this model. For instance, the sense of community as a dimension of workplace spirituality may affect individuals' freedom of expression through the feeling of psychological safety. In other words, the interpersonal relations and the feeling of community reduce ineffective workplace conflicts, increases trust and psychological safety that leads to creativity (Deci, Connell and Ryan, 1989; Oldham and Cummings, 1996) and innovative behaviors (Carmeli, Gelbard and Gefen, 2010). Moreover, researchers indicated that individuals in high-performing work teams have the feeling of community and psychological safety, and individuals in these teams have a high work engagement (Delizonna, 2017). In line with these arguments, Chen and colleagues (2019) unveiled the role of psychological safety on the relationship between spiritual leadership and proactive workplace behavior. Furthermore, Hackman and Oldham's (1976) theory can explain the role of psychological safety on the relationship between workplace spirituality and IWB. Based on the Job Characteristics Model (Hackman and Oldham, 1976), work characteristics affect employees' organizational behaviors through their psychological states. Thus, work characteristics are evaluated as workplace spirituality, whereas employees' psychological states can be psychological safety perceptions and IWB is one of the work outcomes that is affected by workplace spirituality and psychological safety perception. Accordingly, the following hypotheses of the study are suggested as follows.

H2: Perceived psychological safety has a positive effect on the employees' innovative work behaviors.

H3: Perceived psychological safety has a significant mediating role in the relationship between perceived workplace spirituality and employees' innovative work behaviors.

Based on the rationale above, the conceptual framework, presented in Figure 1, displays the suggested relationships.

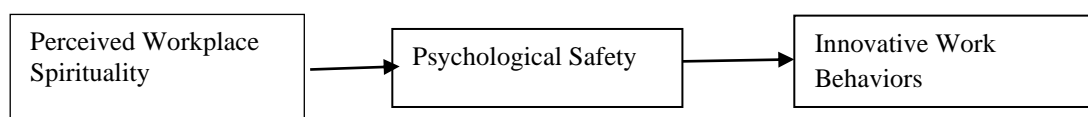


Figure 1. Suggested Conceptual Framework

Methodology

In the following part of the study, the research method is described. First, the sampling method and the participants are displayed, then the measures utilized to assess the study variables are explained.

Participants and Procedure

The convenience sampling method was used in this research. 251 employees who were working in different private sectors in İstanbul, such as technology, Research, and Development (R&D), Telecommunications, Education, Bank-Finance, and Marketing participated in this research. The questionnaire survey has been performed via an online database between March 2020 and April 2020. The sample was composed of 139 (55.4%) females and 112 (44.6 %) males with an age of 29.11 (M), while 177 (70.5%) participants were single and 74 (29.5%) of them were married. A multi-item questionnaire on a six-point interval scale was used in this research and questionnaires were distributed through online forms. The participants initially completed the demographic questions that included their age, gender, industry, work experience, and educational background. The questionnaire continued with three scales to measure the main variables of this study: workplace spirituality, psychological safety, and innovative work behaviors (IWB). The items were rated on a 6-point interval scale ranging from “totally disagree” (1), to “totally agree” (6).

Measures

In this part, the measures are described by giving information about their sources and the sample items used in the current research context.

Innovative Work Behaviors (IWBs): IWBs were measured by 14 items that were developed by De Jong and Den Hartog (2010) and Scott and Bruce (1994) to analyze employees' innovative behaviors in more detail. De Jong and Den Hartog's (2010) scale was adapted to the Turkish language by Çimen and Yücel (2017), Scott and Bruce's scale was translated to the Turkish by Çalışkan, Akkoç, and Turunç (2011). De Jong and Den Hartog's (2010) scale measures four dimensions, including “problem recognition”, “idea generation”, “supporting ideas” and “idea implementation”, whereas all the items are collected under one factor in Scott and Bruce (1994)'s IWB scale. The internal consistency of De Jong and Den Hartog's (2010) scale was found to be higher than .70 in their study. The previous studies indicated the reliability of the scale as .86 (Taştan and Davoudi, 2015). In addition, the internal consistency of Scott and Bruce's (1994) scale was found as .89, while other studies revealed the Cronbach alpha of the scale as .87 (Taştan, 2013). An example of items from the scale was: “I pay attention to issues that are not part of your daily work and I wonder how things can be improved.”

Workplace Spirituality: The Workplace Spirituality Scale was developed by Kinjerski and Skrypnek (2006) and consists of 18 items. The scale has four dimensions that are “engaging work”, “sense of community”, “spiritual connection” and “mystical experience”. An item example from the scale was “I experience a real sense of trust and a personal connection with my coworkers.” The internal reliability of the scale was found as .93 in the original study. The Turkish translation of the scale was done by Ünal and Turgut (2015) and they found the internal consistency of the scale as .93.

Psychological Safety: Edmondson's (1999) “Psychological Safety Scale” was utilized to assess individuals' psychological safety. The scale has 7 items and the Turkish adaptation of the scale was done by both Üçok and Torun (2016) and Yener (2015). The Cronbach alpha value of the scale was found as .79 in Edmondson's (1999) original study, also it was found as .93 in Üçok and Torun's (2016) study. An example item from the scale was “It is difficult to ask other members of my organization for help.”

Findings

In this part, the research results are presented. First, the reliability and validity analyses outcomes are explained. Then, the reports of the correlation and regression analyses are displayed and statistical findings are highlighted by acknowledging the interpretations for the hypotheses.

Reliability and Validity Analyses

Initially, skewness and kurtosis values for each item of the scale were evaluated to check out the normality and Confirmatory Factor Analysis (CFA) was performed for evaluating the construct validity of the scales (e.g. Nunnally and Bernstein, 1994; Şimşek, 2007). Cronbach's alpha was used for reliability assessment and the reliability of all the scales were more than 0.7, which indicated that all the scales demonstrated good reliability. The following Table 1 shows the factor analysis results of workplace spirituality scale. The below Table 1 presents the fitness indices of the study variables based on the CFA.

Table 1
Fitness Indices of Study Variables Based on CFA

Fitness indices	Innovative Work Behaviors	Workplace Spirituality	Psychological Safety	Principle
Chi-square/df	2.3774	2.4155	2.3362	< 3
p-value	0.00	0.00	0.00	< 0.05
RMSEA	0.065	0.062	0.068	< 0.10
GFI	0.93	0.92	0.92	> 0.9
AGFI	0.90	0.91	0.92	> 0.9

Note: IWB ($\chi^2/df=2.37$, $sd=140$, $RMSEA=0.065$, $GFI=.93$, $AGFI=.90$); Workplace Spirituality ($\chi^2/df=2.41$, $sd=143$, $RMSEA=0.062$, $GFI=.92$, $AGFI=.91$); Psychological Safety ($\chi^2/df=2.33$, $sd=142$, $RMSEA=0.068$, $GFI=.92$, $AGFI=.92$).

It has been indicated that goodness-of fit indexes are expected to be equal to or greater than 0.90 to confirm the model and RMSEA is expected to be less than or equal to 0.05 to state that there is a good model fit. Lastly, when RMSEA is less than or equal to 0.08, an adequate fit is found (Schumacker and Lomax, 2004). The 14 items IWB scale was averaged for an overall score. Cronbach's Alpha for this scale was yielded as 0.96 in the research setting. The results of CFA showed that the fit index of the scale was acceptable ($\chi^2/df = 2.37$, $RMSA = .065$, $GFI = .93$, $AGFI = .90$) (Çokluk, Şekercioğlu and Büyüköztürk, 2010). The reliability of the workplace spirituality scale was $\alpha = 0.93$. The results of the CFA showed that the fit index of the scale was acceptable ($\chi^2/df = 2.41$, $RMSA = .062$, $GFI = .92$, $AGFI = .91$). Moreover, the 7 items scale of psychological safety showed Cronbach's Alpha as 0.96 and the CFA results revealed that the fit index of the scale was acceptable ($\chi^2/df = 2.33$, $RMSA = .068$, $GFI = .92$, $AGFI = .92$). Thus, as can be seen in Table 1, the findings of the CFA of the variables demonstrated that all the mentioned criteria were measured with the scales. The results of CFA showed good fitness of the models, indicating that the selected indicators are good representatives for each component of the variables of the study.

Results of Correlation and Regression Analyses

Before regression analyses, the correlations among the research variables were assessed and the findings showed that workplace spirituality, psychological safety and IWB were statistically significantly and positively correlated with each other ($p < .001$). Descriptive statistics including means and standard deviations and correlations among the main variables are presented in Table 2.

Table 2
Correlation Findings of the Research Variables

	M	SD	1	2	3	4	5	6
1. Gender			1	.058**	-.077	.101**	.133**	.095**

2. Age	29.11	1.03	.488**	.205**	.368**	.355**
3. Work Experience	14.25	0.96		.239**	.277**	.289**
4. Workplace Spirituality	3.95	1.08			.424**	.419**
5. Psychological Safety	4.17	1.16				.278**
6. IWB	4.52	.93				1

Note. *** $p < .001$.

As it is seen in Table 2, workplace spirituality is significantly and positively correlated with psychological safety ($r=.424$) as well as IWB ($r=.419$; $p=.01$) in a moderate magnitude. In addition, it is determined that psychological safety is positively related to individuals' IWBs ($r=.278$; $p=.01$). Furthermore, multiple regression analysis was used to determine the effects of workplace spirituality and psychological safety on IWBs. Workplace spirituality items served as independent variables and the psychological safety measures were the intervening variables in the model. IWB items were used as the dependent variable. The results of regression analysis are reported in below Table 3.

Table 3
The Contribution of Workplace Spirituality on IWB and Psychological Safety

Variable	β	Std. Error	t	p
(Constant)	3,100	.203	15.281	.000***
Workplace Spirituality	.360	.049	7.282	.000***
$R^2 = .176$; $F = 53.031$; $p < .001$				
* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < .001$ Dependent Variable: IWB				
(Constant)	2,388	.251	9.512	.000***
Workplace Spirituality	.452	.061	7.386	.000***
$R^2 = .180$; $F = 54.553$; $p < .001$				
* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < .001$ Dependent Var.: Psychological Safety				

Table 3 shows that workplace spirituality significantly contributed to IWB by showing that IWB can be predicted by perceptions of workplace spirituality ($\beta = .360$, $p < .01$). Moreover, as Table 3 illustrates, workplace spirituality significantly contributed to psychological safety (mediating variable; $\beta = .452$, $p < .01$). Thus, the regression analysis results in a significant p-value by showing that workplace spirituality contributed to psychological safety. Subsequently, the regression analyses supported H1 and H2.

Further, the mediation model of psychological safety was tested with the bootstrap-based Hayes' PROCESS macro (Hayes, 2012)- a well-established statistical resampling technique that estimates the parameters of the model and their standard errors strictly from the sample (Hayes, Montoya and Rockwood, 2017). When compared with the causal steps model of Baron and Kenny (1986), Hayes' method calculates precise and correct confidence intervals of indirect effects. In sum, the inferred two steps have been applied to obtain adequate results regarding the research model. By that, insignificant results from small-size data sets are prevented and it provides healthy results (Arslan and Yener 2015, p. 297).

The findings of PROCESS macro (Hayes, 2012) with bootstrapping of 5000 are illustrated in Table 4. The total effect of workplace spirituality on IWB was 0.279, and the indirect effect of workplace spirituality on psychological safety is $b = 0.121$ ($p < 0.01$). The bootstrapped confidence interval bias had corrected 95%, and it did not show an interval straddling a 0; thus, H3 is confirmed. According to the results, "psychological safety" fully mediated the relationship between "workplace spirituality" and "IWB".

Table 4
The Mediating Role of Psychological Safety

The Mediation Effect of	Total Effect	Direct Effect	Indirect Effect	P Value of	Bootstrap Significance Interval of	Sobel Test			The Type of Mediation
						SE	Z	p	

Psychological Safety				Direct Effect	Indirect Effect LLCI/ULCI				Effect
WS→ IWB	.279	-.1582	.121	.1106	-.2483/- .0393	.0423	-2.8723	.0041	Full

WA: Perceived Workplace Spirituality
IWB: Innovative Work Behaviors

On the other side, even though the primary aim of this study was to understand the contributions of workplace spirituality and psychological safety on IWBs, multiple regression analyses were applied with the sub-dimensions of the workplace spirituality for a detailed understanding on how each dimension explains IWBs. Since workplace spirituality was composed of three factors and were named as “feeling of engagement and community”, “spiritual connection”, and “engagement to work” in the current research, these three factors were examined as the antecedents of individuals’ IWB. As such, for assessing the contributions of the independent variables of workplace spirituality dimensions on IWBs, multiple regression analysis was performed.

The below Table 5 and Table 6 present the model summary results of the multiple regression analysis.

Table 5
Model Summary of Regression Analysis

Model	R	R ²	Adj. R ²	Std. Error of the Est.
1	.435	.189	.179	.847

Note: Predictors: (Constant), Feelings of engagement and community, Engagement to work

Table 5 indicates that the overall R² was revealed as .189 suggesting that feelings of engagement and community and engagement to work combine to explain approximately 19% of the variance in perceived IWBs among the sample group.

Table 6
Summary Results of Coefficients of Regression Analysis

Dependent Variable: Innovative work behaviors			
Independent Variables	β	t Value	p Value
Constant	3.058	14.990	.000
Feelings of engagement and community	.244	3.688	.000
Engagement to work	.121	2.206	.028
Spiritual connection	.012	.271	.787

R=0.435; R²= .189; F Value= 19.172

In the above Table 6, it is reported that the effects of “feelings of engagement and community” ($\beta= .244, p<.01$) and the “engagement to work” ($\beta= .121, p<.05$) on IWB were found as significant and positive. However, “spiritual connection” did not have a significant effect on IWB ($p=.787$). Table 5 and Table 6 present the overall model and the findings ($F = 19.72, p<.05$).

Conclusion, Discussion and Recommendations

COVID-19 pandemic has been spreading around the world, its psychological effect might be hard to predict from now. However, as the first patients were observed in China, scholars from China have been studying the possible impact of the COVID-19 epidemic in their country since then. Notably, researchers (Cao, Fang, Hou, Han, Xu, Dong and Zheng, 2020) have found that the reflection of highly spreading coronavirus in individuals’ daily life (e.g., delays in academic activities and social life) were positively related with college students’ anxiety symptoms. Additionally, psychological interventions have been discussed among scholars (Duan and Zhu, 2020). For this respect, rethinking

the contributions of positive psychology (e.g., psychological safety) and the effects of workplace spirituality on organizational life is beneficial for ensuring the morale of employees and the benefits of organizations. More specifically, employees usually carry out innovations with their behaviors against situations where novelty or quick solutions are needed. Based on this, it is important to understand the relationship between workplace spirituality and IWB variables, including perceived psychological safety. The purpose of the present study was to investigate the relationship between workplace spirituality and IWBs with the mediating role of psychological safety. Following the recent empirical evidence about positive organizational behavior and spiritualism (Alex Linley et al., 2006, Donaldson and Ko, 2010; Kumar, 2016), it was hypothesized that there is a relationship between workplace spirituality and IWBs. Along with the first hypothesis, extant literature has been reviewed to unveil the evidence for potential contingent and intervening variables on this relationship. Subsequently, psychological safety has been discussed as mediating variable that refers to interpersonal perception and psycho-social resource in work (Agarwal and Farndale, 2017; İşıaık, 2019; Newman et al., 2017).

Even there were relatively scarce empirical studies that examine psychological safety, workplace spirituality, and IWB together, hypotheses were logically formulated and the suggested relationships have been investigated through cross-sectional research in Turkey. Following the methodological approach, the findings of this research supported the assumptions. The statistical findings showed a positive relationship between workplace spirituality and IWB ($\beta = .360, p < .01$). This result was in line with some previous discussions in the literature. For instance, Turner (1999) argued that if employees bring their spiritual side to their workplace, they do not behave like a machine or in a routine way, rather they can engage in creative thoughts and behaviors. Kumar (2016) also stated a positive relationship between workplace spirituality and IWB. This finding is related to some theories and perspectives on organizational behavior. One of them SET (Blau, 1964), as mentioned previously. In other words, workplace spirituality refers to positivity, such as the feeling of community and meaningful work that may contribute to employees' positive affections. Individuals behave innovatively to help the organization as a return for the benefits they sense workplace spirituality (e.g., positive emotions in the workplace). The positive relationship between workplace spirituality and IWB can also be explained with culture. According to Hofstede (1997, p. 5), culture is "the collective programming of the mind that distinguishes the members of one group or category of people from another". Given the logic that organizational culture is about both formal and informal work context, it guides individuals in their behaviors and can be defined as the shared basic assumptions that characterize the workplace setting. Consequently, workplace spirituality can be linked with organizational cultures. For example, individuals' feeling of community can be a part of organizational culture (see Cameron and Quinn, 2011). In addition, the reflections of workplace spirituality in organizational cultures have been stated in the previous studies. If there is knowledge sharing and solidarity culture in an organization, these characteristics can be related to a spiritual workplace (Alas and Mousa, 2016). Hence, some benefits and characteristics of organizational culture might trigger employees' IWB as well as creativity.

Further, psychological safety was included in the model because of the critical role of psychological safety on IWB (Pandey et al., 2019). The mediating role of psychological safety on the relationship between workplace spirituality and IWB was examined with several statistical analyses. The results indicated the fully mediating role of psychological safety between workplace spirituality and IWB. Workplace spirituality strengthens the psychological safety perception of the employees and they contribute to IWBs. The impact of workplace spirituality on individuals' psychological safety perceptions and IWB was shown in the current research. According to Rego and Cunha (2008), human beings have a spiritual side and it can be crucial to understand the potential outcomes of workplace spirituality on positive work attitudes and/ or behaviors. In other words, for practical implementations, managers should understand the antecedents of workplace spirituality. Within this respect, understanding individuals' values and goals is important, because the congruence between them and organizational values may be critical for creating a spiritual workplace. For example, employee selection and retention are important to ensure IWB in organizations (Riggio, 2012). If employees do not match their significant beliefs and thoughts with their workplace, they may not engage in

innovative behaviors and may not feel psychologically safe. Likewise, appropriate employee selection is essential for organizations' survival and long-term benefits. After highlighting the importance of employee selection in organizations, HRM and its functions should be emphasized (e.g., Buller and McEvoy, 2012). HR employees play a vital role in all the selection and recruitment processes. Their congruence with the organization and their wisdom and the knowledge about their impact on the whole human process in the organization are significant. For example, as an applicator of workplace spirituality, the HR professional should find meaning in their work. In this case, their educational backgrounds (e.g., being an expert in social sciences), skills, and abilities are important rather than just job experiences in the HR field.

In particular, the influence of psychological safety on individuals' IWB was demonstrated in the current study. In the detailed analyses, psychological safety was predicted by workplace spirituality ($\beta = .452, p = .01$), while it directly affected IWB ($r = .278; p = .01$). The role of psychological safety on the relationship between workplace spirituality and employees' IWB might be explained through Affective Events Theory (AET; Weiss and Cropanzano, 1996). Psychological safety can be stated as an opposite term of negative emotions in the workplace, such as job stress (Yener, 2015). AET discusses that workplace characteristics influence employees' affections and emotions in organizations. Workplace spirituality may awake individuals' positive emotion-related behaviors and attitudes, such as psychological safety and innovative work behaviors. Delizonna (2017) stated a human evolution perspective of psychological safety and correlated the term with high-performing teams. Accordingly, it can be inferred that such kinds of mental activities encourage individuals' psychological safety, innovative work behaviors, and even performance.

CFA was performed to examine the factorial structure of the scales. According to the findings of CFA, the selected indicators were good representatives for each component of the variables of the study. The results are consistent with previous analyses (İşiaçık, 2019) and the concept of workplace spirituality has three dimensions were confirmed. These dimensions are revealed as "feeling of engagement and community", "spiritual connection", and "engagement to work". Moreover, upon the findings, it can be concluded that the definition of workplace spirituality combines employees' feeling of engagement and community with feeling spiritual at work. In other words, if employees feel blissful and find meaning through the feeling of community, they are probably in a state that is called workplace spirituality. In line with Scott and Bruce's (1994) arguments, the IWB measure has been found as a unidimensional construct in the present study. The IWB measurements can still open to more confirmatory analyses because of the inconsistent discussions and evidence.

In addition, the effects of feelings of engagement and community, engagement to work, and spiritual connection were examined for a detailed understanding. Interestingly, the spiritual connection did not predict IWB ($p > .05$), while both feelings of engagement and community and engagement to work positively contributed IWBs. It seems that individuals' engagement and positive interpersonal relationships at work more effective on discretionary behaviors. Consistent with the previous studies (Fox, Webster, and Casper, 2018; Mónico, Mellão, Nobre-Lima, Parreira, and Carvalho, 2016), workplace spirituality contributed to individuals' psychological safety in the present study. It is concluded that spirituality serves as a psychological resource for the individuals at the workplace and enhances IWB. In sum, positive employee behaviors and performance outcomes are associated with satisfying individuals' psychological needs and this suggestion is more denotative especially within challenging environmental situations. Besides the practical implications, there are contributing conceptual implications of the current research. Firstly, the impact of individuals' psychological factors and spirituality levels in their workplaces on employees' behavioral outcomes has been underlined in the current study. As stated before, innovation is crucial to today's rapidly changing environment. With this logic, psychological safety perception and the proceeds of workplace spirituality can be highly important to understand the success stories of organizations and may give inspirations to possible new management techniques.

The current research has some limitations because of the absence of the moderating variables. The reason for this can be the possible significant factors that strengthen and weaken the relationships

between the variables. As Taştan, Gücel and İşıı (2017) suggested employees' assumptions about the world, as well as their autonomy perceptions, influence their positive workplace behaviors. From this point of view, it may also be beneficial to study the impacts of workplace spirituality on different positive workplace attitudes and behaviors, such as psychological safety and IWB on the side of individuals' self-construals. Further, even though this study did not focus on a certain sector, studying a particular industry may be beneficial to understand workplace behaviors in more detail. As Gupta (2017) recommended a sector-specific study for workplace spirituality, the model of this research should be investigated in the critical sectors that are important in today's business world. While we stated the impact of workplace spirituality on positive workplace attitudes and behaviors (psychological safety and IWB), different empirical studies are necessary to reveal the possible workplace spirituality implications and employee outcomes. Another limitation of this study can be self-report surveys. The data collection method may be extended for later studies. As Üçler and Taştan's (2018) study, individuals' in-role and extra-role performance behaviors were measured and rated by their supervisors and they suggested that multiple data collection methods may be useful to gain more valid data. Thus, individuals' IWB can be rated by their supervisor and/or might be obtained from the performance evaluation results of the organizations in later researches. Such a method can lead to eliminating potential social desirability bias. Additionally, larger sample size is recommended for future studies to get more generalizable findings. Since this study was conducted in a limited sample group through a cross-sectional survey, a longitudinal study may be beneficial to understand the possible interactions and changes among the variables. Finally, even though there were two main hypotheses in the current paper to explore the relationships among the focal variables, future studies can be executed through the relevant hypotheses.

Author Contribution Statement

The first author contributed 60% and the second author 40% to this article.

Conflicts of Interest

There is no conflict of interest in this study.

References

- Agarwal, P. and Farndale, E. (2017). High-performance work systems and creativity implementation: The role of psychological capital and psychological safety. *Human Resource Management Journal*, 27(3), 440-458.
- Afsar, B. and Badir, Y. (2017). Workplace spirituality perceived organizational support and innovative work behavior: The mediating effects of person-organization fit. *Journal of Workplace Learning*, 29(2), 95-109.
- Alas, R. and Mousa, M. (2016). Organizational culture and workplace spirituality. *International Journal of Emerging Research in Management and Technology*, 5(3), 285-314.
- Arslan, A. ve Yener, S. (2015). Temel benlik değerlendirmeleri-girişimci kişilik ilişkisinde ençoklamacı karar verme yaklaşımının aracı değişken rolü: Konya örneği. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 283-310.
- Alex Linley, P., Joseph, S., Harrington, S. and Wood, A. M. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology*, 4(1), 3-16.
- Baron, R. M. and Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173.

- Blau, P. (1964). *Power and exchange in social life*. NY: John Wiley & Sons.
- Buller, P. F. and McEvoy, G. M. (2012). Strategy, human resource management and performance: Sharpening line of sight. *Human Resource Management Review*, 22(1), 43-56.
- Cameron, K. S. and Quinn, R. E. (2011). *Diagnosing and changing organizational culture: Based on the competing values framework*. John Wiley & Sons.
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J. and Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 28(1), 1-6.
- Carmeli, A., Brueller, D. and Dutton, J. E. (2009). Learning behaviours in the workplace: The role of high-quality interpersonal relationships and psychological safety. *Systems Research and Behavioral Science: The Official Journal of the International Federation for Systems Research*, 26(1), 81-98.
- Carmeli, A., Gelbard, R. and Gefen, D. (2010). The importance of innovation leadership in cultivating strategic fit and enhancing firm performance. *The Leadership Quarterly*, 21, 339-349.
- Carmeli, A., Sheaffer, Z., Binyamin, G., Reiter-Palmon, R. and Shimoni, T. (2014). Transformational leadership and creative problem-solving: The mediating role of psychological safety and reflexivity. *The Journal of Creative Behavior*, 48(2), 115-135.
- Chen, S., Jiang, W., Zhang, G. and Chu, F. (2019). Spiritual Leadership on Proactive Workplace Behavior: Identification and Psychological Safety. *Frontiers in Psychology*, 10, 1206.
- Çalışkan, A., Akkoç, İ. and Turunç, Ö. (2011). Örgütsel Performansın artırılmasında motivasyonel davranışların rolü: Yenilikçiliğin ve girişimciliğin aracılık rolü. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(3), 363-401.
- Çetinkaya, F. F. and Gülbahar, H. O. (2019). Stratejik yönetim ve inovasyon ilişkisi: KOBİ'ler üzerine bir araştırma. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 349-367.
- Çimen, İ. and Yücel, C. (2017). Yenilikçi Davranış Ölçeği (YDÖ): Türk kültürüne uyarlama çalışması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 6(3), 365-381.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (Vol. 2). Ankara: Pegem Akademi.
- Deci, E. L., Connell, J. P. and Ryan, R. M. (1989). Self-determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology*, 74(4), 580.
- De Jong, J. P. and Den Hartog, D. N. (2008). Innovative work behavior: Measurement and validation. *EIM Business and Policy Research*, 8(1), 1-27.
- Delizonna, L. (2017). High-performing teams need psychological safety: Here is how to create it. *Harvard Business Review*, 8, 2017.
- Duan, L. and Zhu, G. (2020). Psychological interventions for people affected by the COVID-19 epidemic. *The Lancet Psychiatry*, 7(4), 300-302.
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383.

- Edmondson, A. C. and Lei, Z. (2014). Psychological safety: The history, renaissance, and future of an interpersonal construct. *Annu. Rev. Organ. Psychol. Organ. Behaviour*, 1(1), 23-43.
- Edmondson, A. C. (2018). *The fearless organization: Creating psychological safety in the workplace for learning, innovation, and growth*. John Wiley & Sons.
- Farr, J. L. and West, M. A. (Eds.). (1990). *Innovation and creativity at work: Psychological and organizational strategies*. Wiley.
- Fernando, Y., Jabbour, C. J. C. and Wah, W. X. (2019). Pursuing green growth in technology firms through the connections between environmental innovation and sustainable business performance: Does service capability matter?. *Resources, Conservation and Recycling*, 141, 8-20.
- Fox, C., Webster, B. D. and Casper, W. C. (2018). Spirituality, psychological capital and employee performance: An empirical examination. *Journal of Managerial Issues*, 30(2), 194-153.
- Gupta, M., Kumar, V. and Singh, M. (2014). Creating satisfied employees through workplace spirituality: A study of the private insurance sector in Punjab (India). *Journal of Business Ethics*, 122(1), 79-88
- Gupta, A. A. K. (2017). Workplace Spirituality-A New Paradigm in Management. *Ushus-Journal of Business Management*, 16(2), 45-52.
- Hackman J.R. and Oldham, G.R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 250-279.
- Hayes, A. F. (2012). *PROCESS: A versatile computational tool for observed variable mediation, moderation, and conditional process modeling* [White paper]. Retrieved from <http://www.afhayes.com/public/process2012.pdf>.
- Hirak, R., Peng, A. C., Carmeli, A. and Schaubroeck, J. M. (2012). Linking leader inclusiveness to work unit performance: The importance of psychological safety and learning from failures. *The Leadership Quarterly*, 23(1), 107-117.
- Hofstede, G. (1997). *Cultures and organizations: Software of the mind*. New York: McGrawHill.
- Howard, S. and Welbourn, D. (2004). *The spirit at work phenomenon*. Landon: Azure.
- İşıaık, S. (2019). *The impact of perceived corporate social responsibility and workplace spirituality on innovative work behaviors: The role of psychological safety perception*. (Unpublished master's thesis). Marmara University Institute of Social Sciences, İstanbul.
- Jung, D. I., Chow, C. and Wu, A. (2003). The role of transformational leadership in enhancing organizational innovation: Hypotheses and some preliminary findings. *The Leadership Quarterly*, 14(4-5), 525-544.
- Kanbur, E. and Ay, A. (2020). Psikolojik sözleşme algısının işe adanmışlık üzerindeki etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 531-549.
- King, N. and Anderson, N. (2002). *Managing innovation and change: A critical guide for organizations*. Cengage Learning EMEA.

- King-Kauanui, S., Thomas, K. D. and Waters, G. R. (2005). Entrepreneurship and spirituality: integration of spirituality into the workplace. *Journal of Management, Spirituality & Religion*, 2(2), 255-274.
- Kinjerski, V. M. and Skrypnek, B. J. (2004). Defining spirit at work: Finding common ground. *Journal of Organizational Change Management*, 17(1), 26-42.
- Kinjerski, V. and Skrypnek, B. J. (2006). Measuring the Intangible: Development of the Spirit at Work Scale. *Academy of Management Proceedings*, 1, 1-6.
- Kostopoulos, K. C. and Bozionelos, N. (2011). Team exploratory and exploitative learning: Psychological safety, task conflict, and team performance. *Group & Organization Management*, 36(3), 385-415.
- Kumar, M. (2016). Workplace Spirituality and Employee Work Attitudes: Exploring Gender as a Moderator. *Journal of Business and Management*, 18(5), 1-10.
- Low, J. G. and Wilder-Smith, A. (2005). Infectious respiratory illnesses and their impact on healthcare workers: a review. *Ann Acad Med Singapore*, 34(1), 105-110.
- Luthans, F. (2002b). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 695-706.
- McKibbin, W. J. and Fernando, R. (2020). The global macroeconomic impacts of COVID-19: Seven Scenarios. *CAMA Working Paper No. 19/2020*.
- Milliman, J., Czaplewski, A. J. and Ferguson, J. (2003). Workplace spirituality and employee work attitudes: An exploratory empirical assessment. *Journal of Organizational Change Management*, 16(4), 426-447.
- Mitroff, I. I. and Denton, E. A. (1999). A study of spirituality in the workplace. *MIT Sloan Management Review*, 40(4), 83-103.
- Mónico, L. S., Mellão, N., Nobre-Lima, L., Parreira, P. and Carvalho, C. (2016). Emotional intelligence and psychological capital: What is the role of workplace spirituality. *Review of Portugal Port. Enferm. Saúde Mental*, 3, 45-50.
- Nembhard, I. M. and Edmondson, A. C. (2006). Making it safe: The effects of leader inclusiveness and professional status on psychological safety and improvement efforts in health care teams. *Journal of Organizational Behavior*, 27(7), 941-966.
- Newman, A., Donohue, R. and Eva, N. (2017). Psychological safety: A systematic review of the literature. *Human Resource Management Review*, 27(3), 521-535.
- Nunnally, J. C. and Bernstein, I. H. (1994). Validity. *Psychometric Theory*, 3, 99-132.
- Oldham, G. R. and Cummings, A. (1996). Employee creativity: Personal and contextual factors at work. *Academy of Management Journal*, 39(3), 607-634.
- O'Reilly, C.A., Chatman, J. and Caldwell, D. F. (1991). People and organizational culture. *Academy of Management Journal*, 34(3), 487-516.
- Pandey, A., Gupta, V. and Gupta, R. K. (2019). Spirituality and Innovative Behavior in Teams: Examining the Mediating Role of Team Learning. *IIMB Management Review*, 4(2), 1-23.

- Pierce, J. L., Gardner, D. G., Cummings, L. L. and Dunham, R. B. (1989). Organization-based self-esteem: Construct definition, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 32(3), 622-648.
- Qiu, J., Shen, B., Zhao, M., Wang, Z., Xie, B. and Xu, Y. (2020). A nationwide survey of psychological distress among Chinese people in the COVID-19 epidemic: implications and policy recommendations. *General Psychiatry*, 33(2), 1-24.
- Rego, A. and Cunha, M. P. (2008). Workplace spirituality and organizational commitment: an empirical study. *Journal of Organizational Change Management*, 21(1), 53-75.
- Riggio, R. E. (2012). *Industrial and Organizational Psychology*. New York: Pearson Higher Education.
- Robbins, S. P. and Judge, T. (2012). *Organizational Behavior*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson/Prentice Hall.
- Saks, A. M. (2011). Workplace spirituality and employee engagement. *Journal of Management, Spirituality & Religion*, 8(4), 317-340.
- Schumacker, R. E. and Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Psychology press, New York: Routledge, Taylor & Francis.
- Scott, S. G. and Bruce, R. A. (1994). Determinants of innovative behavior: A path model of individual innovation in the workplace. *Academy of Management Journal*, 37(3), 580-607.
- Seligman, M. E. and Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14
- Sethia, N. (1991). The evocation of creativity through collaboration. In *annual meeting of the Academy of Management*, Miami.
- Seyyar, A. and Evkaya, C. (2015). Batıda "İşyeri Maneviyatı" Üzerine Yapılan Bilimsel Çalışmaların Türk Bilim Camiasına Etkileri. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 1-20.
- Shinde, U. and Fleck, E. (2015). What spirituality can bring to leaders and managers: Enabling creativity, empathy and a stress free workplace. *Journal of Organizational Psychology*, 15(1), 101-120.
- Siemens, E., Roth, A. V., Balasubramanian, S. and Anand, G. (2009). The influence of psychological safety and confidence in knowledge on employee knowledge sharing. *Manufacturing & Service Operations Management*, 11(3), 429-447.
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442-1465.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: (temel ilkeler ve LISREL uygulamaları)*. İstanbul: Ekinoks Publishing.
- Tasselli, S., Kilduff, M. and Landis, B. (2018). Personality change: implications for organizational behavior. *Academy of Management Annals*, 12(2), 467-493.
- Taştan, S. B. (2013). The influences of participative organizational climate and self-leadership on innovative behavior and the roles of job involvement and proactive personality: A survey in the context of SMEs in Izmir. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 75, 407-419.

- Taştan, S. B. and Davoudi, S. M. M. (2015). An examination of the relationship between leader-member exchange and innovative work behavior with the moderating role of trust in leader: A study in the Turkish context. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 181, 23-32.
- Taştan, S. B., Güçel, C. and İşçi, E. (2015). Dünyaya ilişkin varsayımlar ve özerklik algısının çalışanlarda olumlu sosyal davranışlar ve saldırganlık ile ilişkilerinin incelenmesi: Öz-belirleme ve pozitif yanılısamalar kuramları bağlamında bir değerlendirme. *İş'te Davranış Dergisi*, 2(2), 1-10.
- Taştan, S. B. (2016). Predicting job strain with psychological hardiness, organizational support, job control and work overload: an evaluation of Karasek's DCS model. *Postmodern Openings*, 7(1), 107-130.
- Turner, J. (1999). Spirituality in the workplace. *CA Magazine*, 132(10), 41-52.
- Unnikrishnan, N. K. (2001). Adaptation to creation: Progress of organizational learning and increasing complexity of learning systems. *Systems Research and Behavioral Science*, 18(6), 505-521.
- Üçler, Ç. and Taştan, S. B. (2017). Investigating the relations of psychological contract, organizational transparency and leader-member exchange with employee performance behaviors. *Journal of Behavior at Work*, 2(2), 89-107.
- Üçok, D. T. and Torun, A. A. (2016). The relationship of group cohesiveness, psychological safety, control over work, and competitive work environment with organizational silence: The mediating role of motives of silence. *Uluslararası İşletme, Ekonomi ve Yönetim Perspektifleri Dergisi*, 4, 62-80.
- Ünal, Z. M. ve Turgut, T. (2015). *Örgüt kültürünün iş yerinde maneviyat üzerindeki katkısı*. 3. Örgütsel Davranış Kongresi Bildiriler Kitabı, Tokat.
- Walumbwa, F. O. and Schaubroeck, J. (2009). Leader personality traits and employee voice behavior: mediating roles of ethical leadership and work group psychological safety. *Journal of Applied Psychology*, 94(5), 1275.
- West, M.A. and Farr, J. L. (1989). Innovation at Work: Psychological Perspectives. *Social Behavior*, 4, 15, 30.
- Weiss, H.M. and Cropanzano. R. (1996). Affective Events Theory: A theoretical discussion of the structure, causes and consequences of affective experiences at work. *Research in Organizational Behavior*, 18, 1-74.
- Vandekerckhof, P., Steijvers, T., Hendriks, W. and Voordeckers, W. (2018). Socio-emotional wealth separation and decision-making quality in family firm TMTs: The moderating role of psychological safety. *Journal of Management Studies*, 55(4), 648-676.
- Yener, S. (2015). Psikolojik Rahatlık Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(13), 280-305.

Genişletilimiş Özet

Tüm dünyayı etkisi altında bırakan COVID-19 salgını ve beraberinde getirdiği psikolojik ve ekonomik zorluklar örgütler açısından dikkate alınması gereken önemli çevresel faktörler içerisinde yer almaktadır. Bu salgın ortamında, örgütlerin rekabet güçlerini koruyabilmek ve varlıklarını sürdürebilmek için yenilikçi olmaları gerekmektedir. Söz konusu yenilikçi yaklaşımlar, örgütün sunduğu ürün ve hizmetler ile olabildiği gibi çalışanlarına yönelik örgüt içi uygulamaları da kapsamaktadır. Bu noktada birçok örgüt, gerek ürün ve hizmetlerinin üretiliş ve sunuluş biçimlerine olmak üzere gerekse de çalışanlarını salgından korumak adına daha önce uygulamadıkları çeşitli yönetim tarzlarını hayata geçirmişlerdir. Örneğin pandemi sürecinde daha önce uzaktan çalışmaya geçmemiş birçok kurum daha esnek bir çalışma tarzına geçiş yapmıştır. İlâveten, çalışanların da bu değişimlere ayak uydurarak gerektiğinde yenilikçi davranışlara başvurabilmeleri beklenebilmektedir. Bu bağlamda, yenilikçi iş davranışları (YİD) COVID-19 salgını etkisindeki iş dünyası için tekrar incelenmesi gereken bir kavramdır. Örgütsel Davranış alanında YİD'in öncelleri açısından birçok kanıt ortaya konulmuştur. YİD'e katkı sağlayan öncellerin en başında insan psikolojisine olumlu etkisi olduğu ifade edilen yönetim uygulamaları, örgüt atmosferi ve çalışan tutumları olduğu ifade edilmiştir. Bu nedenle, çalışanları fiziksel, zihinsel, duygusal ve ruhsal ihtiyaçları ile birlikte değerlendirmek günümüz yönetim perspektifinde oldukça önemlidir. Geçmişte yapılan çalışmalar da COVID-19 salgını gibi kamu sağlığını açısından çok riskli olaylara maruz kalan bireylerin, olay bittikten sonra bile hala stres bozukluklarına sahip olduklarını doğrulamıştır (Low ve Wilder-Smith, 2005). Bu bağlamda, bireylerin iç dünyalarının beslendiği, yüksek bir topluluk ve sosyal bağ duygusu ile işinde anlam bulma olarak tanımlanan işyeri maneviyatı, çalışanların stresinin yanı sıra iş esnasında yaşanan kötü duygular için önleyici bir mekanizma olarak rol oynayabilmektedir. İşyerinde algılanan maneviyat, çalışanların bu tür çevresel sorunlardan doğrudan veya dolaylı olarak kaynaklanan problemlerine çözüm bulabilecekleri yenilikçi davranışlara yol açabilmektedir. Önceki araştırmalarda, işyeri maneviyatının, çalışan katılımını, örgütsel vatandaşlık davranışını (OCB) (Saks, 2011) ve yaratıcılığı (Shinde ve Fleck, 2015) artırabileceği sonucuna varabileceği ifade edilmiştir. Bu bulgulara ek olarak, Pandey, Gupta ve Gupta (2019) işyeri maneviyatı ile örgütsel sonuçlar arasındaki ilişkiye dair daha fazla görgül kanıtlara ihtiyaç olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle, bu çalışma, işyeri maneviyatı ile YİD arasındaki ilişkiyi değerlendirmeye dair yeni bir bulgu ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Öte yandan, işyeri maneviyatının insan psikolojisi üzerinde önemli etkileri olabileceği için, YİD ile ilgili olarak incelenen bir diğer değişken de çalışanların "psikolojik güvenliği" olmuştur. Önceki çalışmalarda da öne sürüldüğu gibi, psikolojik güvenlik, bireylerin YİD gibi isteğe bağlı gönüllü davranışlarda bulunmalarını etkileyebilecek önemli bir kavramdır. Psikolojik güvenlik, çalışanların psikolojik sözleşmelerinin ve örgütsel güveninin öncüllerinden biri olması bakımından, örgütsel bağlamdaki bir tür kişiler arası güvenlik algısı olarak karşımıza çıkmaktadır. Konu ile ilgili kuramsal ve görgül çalışmalarda, bireylerin psikolojik güvenliği ne kadar çok algıladıklarına bağlı olarak örgüte katkı sağlayan davranışlarının da o kadar yüksek olabileceği ileri sürülmüştür. Buna göre, psikolojik güvenlik, YİD'in yordayıcılarından biri olarak araştırılabilmektedir (Nembhard ve Edmondson, 2006). Özellikle, psikolojik güvenlik algısının, örgütsel özellikler ve çalışanların sonuçları (örneğin, çalışanların tutumları, motivasyonu ve performansları) arasında bir arabulucu değişken olarak görülebileceğinin vurgulanmıştır (Edmondson ve Lei, 2014). Söz konusu kuramsal ve görgül çalışmaların aktarımlarına dayanarak, bu çalışmada psikolojik güvenliğin işyeri maneviyatı ile YİD arasındaki ilişkideki aracı rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Psikolojik güvenlik algısının işyeri maneviyatının YİD ile olan bağlantısındaki rolünün ne olabileceğine dair yeterli bulgular bulunmadığından dolayı, bu çalışmanın kuramsal ve görgül katkılarının olabileceği düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın verileri özel sektörde çalışmakta olan 251 kişiden toplanmıştır. Araştırmada, De Jong ve Den Hartog (2010)' un geliştirdiği Çimen and Yücel (2017)'in Türkçe'ye adapte ettiği 10 maddelik ölçek ile Scott ve Bruce (1994) tarafından geliştirilen 4 madde kullanılarak katılımcıların yenilikçi davranışları ölçülmüştür. Ayrıca, Kinjerski and Skrypnek (2006)'in Ünal ve Turgut (2015)

tarafından Türkçe'ye uyarlanan 'İşyeri Maneviyatı Ölçeği' ile Edmondson (1999) tarafından geliştirilip Üçok ve Torun (2016) ve Yener (2015) tarafından Türkçe'ye adaptasyonu yapılan 7 maddelik "Psikolojik Güvenlik Ölçeği" kullanılmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada elde edilen sonuçlar ışığında, kriz durumlarında (COVID-19 salgını gibi), maneviyat, insanlık ve ilgili olumlu tutumlara çok daha fazla ihtiyaç duyulduğu söylenebilmektedir. Önceki araştırmalarla (Fox, Webster ve Casper, 2018; Mónico, Mellão, Nobre-Lima, Parreira ve Carvalho, 2016) tutarlı olarak, bu çalışmada da işyerinde maneviyat algısının bireylerin psikolojik güvenliğine katkıda bulunduğu gözlenmiştir. Dolayısıyla, işyerindeki maneviyatın çalışanlar için bir tür psikolojik kaynak olarak hizmet ettiği ve algılanan psikolojik güvenliğin katkısıyla yenilikçi davranışların geliştirildiği sonucuna varılmıştır. Bu çalışmadan çıkarılacak başka bir sonuç ise bireylerin kontrol edilemeyen dış koşullarla başa çıkabilmeleri için işyeri maneviyatının potansiyel bir rolü olduğudur. Özetle, pozitif çalışan davranışları ve performans davranışları, bireylerin manevi ihtiyaçlarının örgütler tarafından karşılanması ile ilişkilendirilebilir ve bu ilişki özellikle zorlu çevre koşullarında daha anlamlıdır. Gelecekteki araştırmalarda ise, benzer ilişkilerdeki olası şartlı değişkenlerin rolünün araştırılmasının yararlı olacağı ön görülmektedir. Taştan, Gücel ve İşçi (2017)'nin ifade ettiği gibi çalışanların dünya hakkındaki varsayımlarının yanı sıra özerklik algıları pozitif işyeri davranışlarını etkileyebilmektedir. Bu bakış açısıyla incelendiğinde, işyeri maneviyatının, bireylerin benlik düşünceleri açısından psikolojik güvenlik ve YİD gibi farklı pozitif işyeri tutum ve davranışları üzerindeki etkilerini incelemek de yararlı olabilecektir. Bu çalışma için kısıt olarak da çalışanların kendilerini değerlendirdiği ölçeklerin kullanılmış olması ifade edilebilmektedir. Tek kaynaklı veri toplama yönteminden ziyade çoklu kaynak yönteminden yararlanmak daha güvenilir sonulara ulaşılması bakımından yararlı olacaktır. Daha sonraki çalışmalar için veri toplama yönteminin ve örneklem grubunun genişletilmesi önerilmektedir. Böylece, daha genellenebilir sonuçların elde edilmesi mümkün olabilecektir.

İnovasyon ve Kârlılık Arasındaki İlişki: Otomotiv Sektörü Üzerine Bir Araştırma

Mehmet SANDAL
Manisa Celal Bayar Üniversitesi
mehmet.sandal@cbu.edu.tr
ORCID ID: 0000-0001-7396-0801

Anıl GACAR
Manisa Celal Bayar Üniversitesi
anil.gacar@cbu.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-4571-3886

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.908791
Geliş Tarihi: 02.04.2021	Revize Tarihi: 06.07.2021
	Kabul Tarihi: 17.07.2021

Atf Bilgisi

Sandal, M. ve Gacar, A. (2021). İnovasyon ve kârlılık arasındaki ilişki: Otomotiv sektörü üzerine bir araştırma. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 556-571.

ÖZ

Dijitalleşme ile işletmelerin varlığını sürdürebilmesi için doğru hedefler koyması ve performanslarını artırması gerekmektedir. İşletmelerin rekabet üstünlüğü sağlamak ve kârlılıklarını artırmak için en çok ihtiyaç duyulan faktörlerin başında ise inovatif (yenilikçi) düşünce ile araştırma ve geliştirme faaliyetleri yer almaktadır. Bu çalışmada, otomotiv imalat sektöründe faaliyet gösteren işletmelerin inovasyon ve kârlılıkları arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmaktadır. Bu amaçla Borsa İstanbul'da imalat sektörü içerisinde yer alan ve otomotiv alanında faaliyet gösteren işletmeler ele alınmıştır. Çalışmada işletme kârlılığını temsil eden iki farklı model oluşturulmuş ve 2016Q1-2020Q4 çeyrek dönemleri için panel veri analizi uygulanmıştır. Bununla birlikte, araştırma amacına uygun ekonometrik model belirlenerek model parametrelerinin tahmin edilmesi için dirençli tahmin yöntemleri kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, araştırma ve geliştirme (Ar-Ge) harcamalarının aktif kârlılık oranı (return on assets- ROA) ve özsermaye kârlılık oranı (return on equity- ROE) üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkisi olduğu tespit edilerek Ar-Ge harcaması yapan işletmelerin kârlılıklarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kontrol değişkeni olarak modele dahil edilen kaldıraç oranının ise negatif bir etkisi olduğu gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: İnovasyon, kârlılık, ar-ge harcamaları, panel veri analizi.

The Relationship Between Innovation and Profitability: A Research on Automotive Sector

ABSTRACT

Businesses need to set correct targets and increase their performance in order to survive with digitalization. Innovative thinking and research and development activities are at the beginning of the factors that are most needed to ensure competitive superiority and increase business' profitability. This study aims to investigate the relationship between innovation, profitability of enterprises operating in the automotive manufacturing sector. For this purpose, enterprises in the manufacturing sector in Borsa Istanbul and operating in the automotive field were discussed. In the study, two different models representing the business profitability were created and panel data analysis was applied for the 2016Q1-2020Q4 quarter periods. However, by determining the econometric model suitable for the research purpose, resistant estimation methods were used to estimate the model parameters. As a result, it was found that Research and Development (R&D) expenditures had a significant and positive impact on the return on assets (ROA) and return on equity (ROE) and it was concluded that the profitability of enterprises spending on R&D increased. In addition, it was observed that leverage ratio included in the model as a control variable has a negative effect.

Keywords: Innovation, profitability, R&D expenditure, panel data analysis.

Giriş

Kâr elde etmek amacıyla üretim faktörlerini kullanan kişiler, girişimci olarak tanımlanabilir. Girişimciler, serbest mülkiyete dayalı ülkelerde (Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere, Fransa, Almanya vb.) ekonomik kalkınmanın belirleyicileri arasında değerlendirilmekte olup bu ülkelerde girişimciler teşvik edilerek yeni işletmeler kurulması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda, girişimciliğin ülkelerin gelişiminde önemli bir rol oynadığı kabul edilebilir.

Son dönemlerde, birçok sektörde işletme sayısının artması, sürdürülebilirlik olgusunu öne çıkarmaktadır. Rakiplerinden daha çok gelir elde etmek ve müşteri kazanmak isteyen işletmeler, ürün ya da hizmetlerinde yeniliği (inovasyon) öne çıkararak farklılaşmak ve bunu bir işletmecilik felsefesi haline getirmek durumundadır. Shumpeter (1934), yenilikçiliğin işletmelerde beş farklı şekilde ortaya çıktığını belirtmektedir. Buna göre yenilikçilik türleri;

- Yeni bir ürün ortaya konulması,
- Ürünlerin hammaddelerinin farklı kaynaklardan edinilmesi,
- Üretim tekniğinde farklılaşma,
- Yeni pazarlarda faaliyet gösterme ve
- Piyasa farklılaşması şeklinde belirtilebilir.

Yenilikçiliği benimseyen işletmelerin, rakipleri karşısındaki performansının daha iyi olacağı ifade edilebilir. Damanpour (1991), Han, Kim ve Srivastava (1998), Cho ve Pucik (2005), Orfila-Sintes ve Mattsson (2009), Öncü, Bayat, Kethüda, Zengin (2015) ile Şişmanoğlu ve Akçalı (2016)'nın çalışmaları, yenilikçiliğin işletme performansını arttırdığına yönelik literatürdeki çalışmalar arasında yer almaktadır. Şişmanoğlu ve Akçalı (2016) ve Çiçek ve Onat (2012) yaptıkları çalışmalarda yenilikçiliğin göstergesi olarak Ar-Ge harcamalarını belirtmektedirler. Zahra ve Das (1993), 149 imalat işletmesi üzerine yaptıkları çalışmada, işletmelerde yenilikçilik stratejilerinin finansal performans üzerinde önemli etkileri olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Geroski (1995), yenilikçilik ile pay senedi getirileri, işletme büyüklüğü ve muhasebe kârlılığı arasında pozitif ancak güçlü olmayan bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Ağca ve Karademir (2008), imalat sektörü üzerine gerçekleştirdikleri çalışmalarında, yenilikçilik ile finansal performans arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Çalışma sonucunda, işletmelerde yenilikçilik düzeyi arttıkça kârlılık ve verimliliğin de arttığı sonucu elde edilmiştir. Orfila-Sintes ve Mattson (2009), Balearic Adaları'nda 331 otel işletmesi üzerine yaptıkları anket çalışmasında, yenilikçilik düzeyinin işletmelerin finansal performansları üzerinde pozitif bir etkisi olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Çiçek ve Onat (2012), geçmiş dönemdeki adıyla İstanbul Menkul Kıymetler Borsası (İMKB)'ndeki bilişim sektöründe faaliyet gösteren 9 işletmenin araştırma ve geliştirmeye dayalı yenilikçilik faaliyetleri ile finansal performansları arasındaki ilişkiyi veri zarflama analizi ile belirlemeye çalışmışlardır. Çalışma sonucunda, analize tabi tutulan 9 işletmeden 5'inin etkin performansa sahip olduğu ortaya konmuştur.

Apergis ve Sorros (2014), 2000-2012 yılları arasında Amerika Birleşik Devletleri'nde 183 yenilenebilir enerji firması üzerine bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada, aktif kârlılık ve özkaynak kârlılık oranı bağımlı değişken olarak kullanılırken; Ar-Ge harcamaları ve nakit akışları bağımsız değişken olarak kullanılmıştır. Analiz sonucunda, kârlılık ve Ar-Ge harcamalarının aynı yönde olduğu belirlenmiştir. Şişmanoğlu ve Akçalı (2016), araştırma ve geliştirme harcamaları (yenilikçilik) ile net satışlar (finansal performans) arasındaki ilişkiyi bilişim sektöründe faaliyet gösteren 7 işletme üzerinde incelemişlerdir. Panel veri analizinin kullanıldığı ve 2005-2014 döneminin analize tabi tutulduğu çalışmada, iki işletme üzerinde araştırma ve geliştirme harcamalarının net satışlar üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu ortaya konmuştur. Dağlı ve Ergün (2017), yaptıkları çalışmada 2010-2013 döneminde Borsa İstanbul'a kayıtlı ve Ar-Ge harcaması yapan 68 işletmenin firma kârlılığı ve Ar-Ge harcamaları arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmışlardır. Çalışmada, firma kârlılığı olarak aktif kârlılığı oranı kullanılmıştır. Çalışma sonucunda firma kârlılığı ve kaldıraç oranı istatistiksel olarak anlamlı fakat negatif; Ar-Ge harcamaları ve kârlılık arasında da anlamlı ve pozitif ilişki belirlenmiştir. Gürkan N. ve Gürkan S. (2017), işletmelerin yenilikçilik düzeyi ile finansal performansları arasındaki ilişkiyi panel veri analizi ile ölçmek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada, Borsa İstanbul Kurumsal Yönetim Endeksinde 2012-2016 dönemleri arasında bulunan 20 işletmenin verileri kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, işletmelerin yenilikçilik düzeyi ve finansal performansları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir.

Aytekin ve Güler Özçalık (2018), işletmelerin yenilik yapma düzeyini Ar-Ge harcamaları ile ilişkilendirmişlerdir. Çalışmada, 2011Q1-2018Q1 dönemlerinde Borsa İstanbul Teknoloji ve Bilişim Endekslerinde işlem gören 7 işletmenin Ar-Ge ve finansal performans verileri değerlendirilmiştir. Net satışların bağımlı değişken olarak kabul edildiği çalışmada yapılan panel veri analizi sonuçlarına göre

Ar-Ge harcamaları arttıkça işletmelerin net satış gelirlerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Saliba de Oliviera, Cruz Basso, Kimura, Sobreiro (2018), Brezilya’da yer alan 5025 işletme üzerinde yenilikçilik ve finansal performans ilişkisini ortaya koymayı amaçlayan bir faktör analizi gerçekleştirmişlerdir. Çalışma sonucunda, işletmelerin yenilikçilik konusundaki çabalarının yeni ürünlere yol açtığı belirtilse de yenilikçiliğin riskli ve maliyetli yapısı nedeniyle finansal performansın kısa vadede olumlu yönde etkilenmeyeceği belirtilmektedir. Yıldırım ve Sakarya (2018), Borsa İstanbul’da 2009-2016 dönemlerinde bilişim sektöründeki 16 işletmenin Ar-Ge harcamaları ile aktif ve özkaynak kârlılıkları arasında ne tür bir ilişkinin olduğunu panel veri yöntemiyle ele almışlardır. Çalışma bulgularına göre Ar-Ge harcamaları ile aktif özkaynak kârlılıkları arasında uzun dönemli bir ilişkinin bulunduğu belirlenmiştir. Nedensellik analizinden sonra yapılan regresyon analizi sonucunda ise Ar-Ge harcamalarının aktif ve özkaynak üzerinde olumlu etkisinin varlığı belirlenmiştir.

Bu çalışmada da yenilikçiliğin finansal performansa etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu kapsamda, Borsa İstanbul’da imalat sektörü içerisinde yer alan ve otomotiv alanında faaliyet gösteren işletmelerin 2016-2020 dönemlerindeki çeyreklik olmak üzere toplam 20 dönem verileri analize dahil edilerek yenilikçiliğin finansal performans üzerindeki etkisi inceleme konusu yapılmıştır. Çalışmanın birinci bölümünde yenilikçilik ve finansal performans konularında kavramsal bilgilere yer verilmiş olup ardından bu iki kavram arasındaki ilişkiyi konu alan çalışmalar özetlenmeye çalışılmıştır. İkinci bölümde, Borsa İstanbul’da yer alan ve 2016-2020 döneminde verilerine eksiksiz ulaşılabilen otomotiv alanında faaliyet gösteren işletmeler çalışmanın örnekleme kabul edilmiş ve analizde yararlanılan model ve kullanılan yöntem hakkında bilgilere yer verilerek çalışmanın bulguları belirtilmiştir. Sonuç bölümünde ise yapılan analiz sonucunda yenilikçilik ve finansal başarı ilişkisinin varlığı belirlenerek gelecekte yapılabilecek çalışmalar hakkında önerilere yer verilmiştir.

Finansal Performans Kavramı

Performans, işletme hedefleri doğrultusunda yapılmış faaliyetler sonucunda elde edilen kalitatif ya da kantitatif ölçütler olarak kabul edilebilir. Performans genel anlamda, belli bir zaman sonunda ortaya çıkan sonuçtur (Bolat, 2000, s.105). İşletmeler açısından performans, işletmelerin amaçlarının gerçekleştirilmesi sürecinde gösterilen tüm nicel ve nitel değerlendirmelerin yapılması şeklinde belirtilebilir (Akal, 2005, s.17). Nicel değerlendirmeler satış gelirleri, kârlılık, varlık (aktif) büyüklüğü, özsermaye tutarı vb. sayısal değerler; nitel değerlendirmeler ise yönetim şekli, müşteri memnuniyeti vb. unsurlar olabilir.

Finansal performans aracılığıyla işletmelerin finansman yapıları, geçmiş yatırımları ve bu yatırımların verimlilik durumu; bununla birlikte işletmenin zarara uğrama olasılığı ortaya konabilmektedir. Öte yandan finansal performans ile geçmiş dönemlerde oluşan verilerin doğru olarak ele alınması ve daha sonraki dönemlerde yapılması planlanan yatırımların finansman kaynakları konusunda önemli bilgiler elde edilebilmektedir (Uygurtürk ve Korkmaz, 2012, s.96). Buna ek olarak, işletmelerin yatırım verimliliği ya da kredibilitesi konusunda karar alıcı durumunda bulunan ortaklar ve kredi veren kuruluşlar, finansal performans ölçümü yardımıyla karar almaktadırlar (Aytekin ve Sakarya, 2013, s.31).

İnovasyon (Yenilikçilik) Kavramı

Yenilikçi olmak, işletmeleri birbirinden ayıran önemli ve ayırt edici bir unsur olarak değerlendirilebilir. Ürün ya da hizmetlerinde yenilik yapan işletmeler, faaliyetlerini rakiplerine göre daha farklı ve öncü hale getirmektedir. Rekabette öne geçmek isteyen işletmelerin ürün ya da hizmetlerinde yenilik yapması kaçınılmaz görünmektedir. Çünkü, teknolojinin yoğun kullanımı sonucunda çok fazla işletme kurulabilmekte ve bu durum da müşterilerin seçeneklerini genişletebilmektedir. Çok fazla seçeneği olan müşteri de yenilikçi işletmeleri daha çok tercih edebilmektedir. Yenilikçilik kavramı yalnızca ürün ya da hizmetleri ile ilgili olmayıp; sistem, süreç, pazarlama ve bireylerin sürekli yenilenmesi üzerine kuruludur (Kavak, 2009, s.618). Yenilikçilik, üretim faktörlerinin en önemli belirleyicilerinden biri olup işletmeye yeni kaynakların temin edilmesi

ya da var olan kaynakların daha etkili şekilde kullanımına yönelik olarak değerlendirilebilir (Drucker, 2002).

Yöntem

Ekonometrik çalışmalarda genellikle ilgilenilen verilere göre doğru modelin belirlenmesi gerekmektedir. Değişken değerlerinin zaman birimlerine göre değişimini içeren veriler zaman serisi olarak tanımlanırken; zamanın belli bir noktasında farklı birimlerden toplanan veriler yatay kesit verisini ifade etmektedir. Çalışmanın amacına bağlı olarak bazı araştırmalarda (Akgün ve Akgün, 2016; Vurur ve İlarıslan, 2016) sadece zaman boyutu ele alınırken bazı çalışmalarda (Lantz ve Sahut, 2005; Pabuçcu ve İmamoğlu, 2017) tek bir dönem için farklı birimler düşünülmektedir. Belirli bir dönem boyunca yatay kesit gözlemlerinin bir araya getirilmesi ile oluşturulan seriler ise panel veri seti olarak adlandırılmaktadır (Yerdelen Tatoğlu, 2013, s.2). Zaman ve yatay kesit gözlemlerini aynı anda içeren setler, karmaşık modellerin çözümlenmesini kolaylaştırmakta ve gözlenemeyen etkilerin daha iyi belirlenmesi sağlanmaktadır (Akça, 2018). Böylece ekonometrik verilere ilişkin daha güçlü tahminler gerçekleştirilebilmektedir.

i , yatay kesit birim sayısı ve t ise zaman boyutu olmak üzere genel bir panel veri modeli aşağıdaki gibi ifade edilmektedir:

$$Y_{it} = \beta_{0it} + \beta_{1it}X_{1it} + \beta_{2it}X_{2it} + \dots + \beta_{kit}X_{kit} + \varepsilon_{it} \quad (1)$$

Burada Y bağımlı değişkeni, X_k bağımsız değişkenleri, β_k bağımsız değişkenlerin katsayılarını, β_0 sabit parametreyi ve ε ise hata terimini göstermektedir. Hata terimlerinin birimlere ve zaman göre sıfır ortalama ve sabit varyans ile özdeş ve bağımsız normal dağıldığı varsayılmaktadır (Pazarlıoğlu ve Kiren Gürler, 2007, s.37; Yerdelen Tatoğlu, 2013, s.37).

Panel veri analizinde birimlerin ve/veya zamanın özelliklerine göre farklılık gösteren çeşitli modeller söz konusudur. Sabit ve eğim parametrelerinin birimlere ve zamana göre değişmediği klasik modellerde Havuzlanmış En Küçük Kareler (Pooled Least Squares- POLS) yöntemi ile tahminler gerçekleştirilmektedir. Ancak farklı birimler söz konusu olduğunda farklı zaman dönemleri için klasik modelde yer alan katsayılar farklı değerler alabilmektedirler. Bu durumda modelin tahmin edilmesi güçleşmektedir. Bu nedenle panel veri analizleri gerçekleştirilirken genellikle hata terimlerinin özelliklerine ve katsayıların değişebilir olmasına göre farklı modeller kullanılmaktadır (Pazarlıoğlu ve Kiren Gürler, 2007, s.37). Klasik modelin uygun olmadığı durumlarda birim ve/veya zaman etkilerin varsayımlarına göre ilgili modeller “Sabit Etkili Modeller” ya da “Tesadüfi Etkili Modeller” olarak adlandırılmaktadır. Araştırma modelinde gözlenemeyen birim etkiler hata terimi gibi tesadüfi bir değişken şeklinde ele alınıyorsa bu modeller tesadüfi etkili modeli fakat bu birim etkiler sabit bir parametre olarak düşünüldüğü takdirde bu modeller ise sabit etkili modeli oluşturmaktadır. Bu nedenle birim ve/veya zaman etkiler söz konusu olduğunda bu etkilerin sabit mi yoksa tesadüfi mi olduğunun belirlenmesi gerekmektedir (Yerdelen Tatoğlu, 2013, s.79).

Araştırma Modeli

Zhu ve Huang (2012), Apergis ve Sorros (2014), Kocamış ve Güngör (2014), Fındık ve Ocak (2016), Doğan ve Yıldız (2016), Yıldırım ve Sakarya (2017), Özer, Öztürk, Özer (2019), Taysı (2020) ile Sevim (2021) yaptıkları çalışmalarda, performans göstergesi ile ilgili Aktif Kârlılık Oranı (ROA) ve Özsermaye Kârlılık Oranı (ROE) değerlerini kullanmışlardır. Ayrıca işletmelerin yenilikçilik göstergesi olarak Zhu ve Huang (2012), Apergis ve Sorros (2014), Dağlı ve Ergün (2017), Demir ve Güleç (2018), Özer vd. (2019), Güzen ve Başar (2019) tarafından Ar-Ge giderleri dikkate alınmıştır. Literatürde yer alan çalışmalar göz önünde bulundurularak bu çalışmada ele alınan değişkenler Tablo 1’de sunulmaktadır:

Tablo 1

Çalışmada Kullanılan Değişkenler ve Kısaltmaları

<i>Değişkenler</i>	<i>Değişken Açıklaması</i>	<i>Değişken Kısaltması</i>
<i>Bağımlı Değişkenler</i>		
Aktif Kârlılık Oranı	Net Kâr/Toplam Kaynaklar	ROA
Özsermaye Kârlılık Oranı	Net Kâr/Toplam Özkaynaklar	ROE
<i>Bağımsız Değişken</i>		
Ar-Ge Gideri	İşletmelerin Ar-Ge harcamaları	ARGE
<i>Kontrol Değişkeni</i>		
Kaldıraç Oranı	Toplam Borç/Toplam Aktif	KLDRC

Tablo 1’de yer alan değişkenlere göre otomotiv imalat sektöründe yer alan 9 işletmenin finansal performansları üzerinde Ar-Ge harcamalarının etkisinin olup olmadığını belirlemek için

$$Model I: RAO_{it} = \beta_{0it} + \beta_{1it}ARGE + \beta_{2it}KLDRC + \varepsilon_{it} \quad (2)$$

$$Model II: ROE_{it} = \beta_{0it} + \beta_{1it}ARGE + \beta_{2it}KLDRC + \varepsilon_{it} \quad (3)$$

biçimindeki iki farklı ekonometrik model tanımlanmıştır. Burada Ar-Ge harcamalarının hem aktif kârlılık oranı hem de özsermaye kârlılık oranı üzerindeki etkisini belirlemek için iki farklı model dikkate alınmıştır. Ayrıca firmaların toplam borçlarının toplam aktiflere oranını ifade eden Kaldıraç Oranı (KLDRC) değişkeni ise araştırma modellerinin açıklama gücünü artırmak için kontrol değişkeni olarak analize dahil edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Yenilikçiliğin finansal performans üzerinde etkisini belirlemek amacıyla Borsa İstanbul’da imalat sektörü içerisinde yer alan ve otomotiv alanında faaliyet gösteren işletmeler dikkate alınmıştır. Ancak faaliyet raporunda Ar-Ge harcaması bildiren 9 işletme analize dahil edilmiştir. Ayrıca bu çalışmada 2016Q1- 2020Q4 çeyrek dönemine ait toplam 20 dönem için ekonometrik analizler gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada işletmelere ait ekonometrik veriler, Kamuyu Aydınlatma Platformu (KAP) web sitesinde yer alan faaliyet raporlarından elde edilmiştir. Araştırma kapsamında incelemeye alınan işletmeler Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2

Otomotiv İmalat Sektöründe Faaliyet Gösteren ve Çalışma Kapsamında İncelenen İşletmeler

<i>Şirket</i>	<i>Hisse Kodu</i>
Anadolu Isuzu Otomotiv Sanayi ve Ticaret A.Ş.	(ASUZU)
Ditaş Doğan Yedek Parça İmalat ve Teknik A.Ş.	(DITAS)
Ege Endüstri ve Ticaret A.Ş.	(EGEEN)
Ford Otomotiv Sanayi A.Ş.	(PROTO)
Jantsa Jant Sanayi ve Ticaret A.Ş.	(JANTS)
Karsan Otomotiv Sanayi ve Ticaret A.Ş.	(KARSN)
Katmerciler Araç Üstü Ekipman Sanayi ve Ticaret A.Ş.	(KATMR)
Otokar Otomotiv ve Savunma Sanayi A.Ş.	(OTKAR)
Tofaş Türk Otomobil Fabrikası A.Ş.	(TOASO)

Çalışmada her bir işletmeye ait veriler bir araya getirilmiş ve araştırma modeli için panel veri analizi gerçekleştirilmiştir. Ekonometrik analizler için Stata 12.0 ve Eviews programları kullanılmıştır.

Araştırma Etiği

Bu çalışmada, analizde yer alan işletmelerin Kamuyu Aydınlatma Platformu (KAP) web sitesinde yer alan faaliyet raporları ve finansal tabloları kullanıldığı için etik kurul raporu alınmamıştır.

Bulgular

Panel veri analizi, kesit ve zaman serisi verilerinin birlikte değerlendirildiği ekonometrik bir yöntemdir. Bu nedenle panel veri setleri için ekonometrik analizler gerçekleştirilmeden önce zaman serilerinde karşılaşılan problemlerin de dikkate alınması gerekmektedir. Zaman serisi analizlerinde değişkenler arasında anlamlı ilişkiler belirlenebilmesi için ilgilenilen serilerin durağan olması gerekmektedir. Durağan olmayan verilerin kullanılması, test istatistikleri ile elde edilen çözümlerin güvenilir olmamasına neden olmaktadır (Gujarati ve Porter, 1999, s.713). Bu nedenle panel veri analizlerinde ilk olarak serilerin durağan olup olmadığını belirlemek için birim kök testi gerçekleştirilmelidir. Ancak panel birim kök testleri, ilgilenilen birimler arasındaki ilişkilere bağlı olarak farklılık göstermektedir. Bu nedenle birim kök analizlerinden önce yatay kesit bağımlılığının incelenmesi gerekmektedir.

Yatay Kesit Bağımlılık Testi

Paneli oluşturan yatay kesit birimlerinde meydana gelen etkilerin diğer birimleri de etkilemesi, yatay kesit bağımlılığı olarak tanımlanmaktadır. Panel veri setlerinde yatay kesit bağımlılığının olup olmadığını belirlemek için genellikle Breusch-Pagan (1980) CD_{LM1} testi, Pesaran (2004) CD_{LM2} ve CD testi ile Pesaran, Ullah ve Yamagata (2008) LM_{adj} testi kullanılmaktadır. Birimler arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için aşağıdaki hipotezler sınanmaktadır:

H_0 : Yatay kesit bağımlılığı yoktur.

H_1 : Yatay kesit bağımlılığı vardır.

Yapılan test sonucunda elde edilen olasılık değerinin belirlenen anlam düzeyinden daha küçük olması durumunda H_0 hipotezi reddedilmekte ve yatay kesit verileri arasında bağımlılığın olduğuna karar verilmektedir. Araştırma modellerinde yer alan değişkenlere ait yatay kesit bağımlılık testi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3
Değişkenler İçin Yatay Kesit Bağımlılığı Testi Sonuçları

Yatay Kesit Bağımlılığı Testleri	ROA		ROE		ARGE		KLDRC	
	İstatistik	Olasılık Değeri	İstatistik	Olasılık Değeri	İstatistik	Olasılık Değeri	İstatistik	Olasılık Değeri
CD_{LM1} (BP,1980)	107.12	<.001	98.92	<.001	103.33	<.001	111.64	<.001
CD_{LM2} (Pesaran 2004)	8.38	<.001	7.42	<.001	7.94	<.001	8.91	<.001
CD (Pesaran 2004)	8.15	<.001	7.18	<.001	7.70	<.001	8.68	<.001
LM_{adj} (Pesaran vd. 2008)	5.33	<.001	5.14	<.001	6.82	<.001	3.66	<.001

Tablo 3 incelendiğinde değişkenler için yatay kesit bağımlılığı test istatistiklerine göre olasılık değerlerinin 0.05'ten daha küçüktür. Buna göre yokluk hipotezi reddedilmiştir ve %5 anlamlılık düzeyinde yatay kesit bağımlılığı olduğuna karar verilmiştir.

Panel Birim Kök Testi

Panel veri setleri kullanılarak yapılan ekonometrik araştırmalarda serilerin durağan olup olmadığını belirlemek gerekmektedir. Ancak durağanlık sınavını belirlemek için kullanılan birim kök testleri, birim arasındaki yatay kesit bağımlılığına göre birinci ve ikinci nesil birim kök testleri olarak ikiye ayrılmaktadır. Yatay kesit bağımlılığının olmadığı durumlarda birinci nesil panel birim kök testlerinden yararlanılmaktadır. Ancak kesit verileri arasında bağımlılık söz konusu olduğunda ise birinci nesil panel birim kök testleri hatalı sonuçlar vermektedir. Bu nedenle yatay kesit bağımlılığını da dikkate alan ikinci nesil testler kullanılmaktadır.

Çalışmada ele alınan değişkenler için yatay kesit bağımlılığı söz konusu olması nedeniyle Pesaran (2007) tarafından önerilen CADF (Cross-Sectionally Augmented Dickey-Fuller) ve CIPS (Cross-Sectional Augmented IPS) test istatistikleri kullanılmıştır. CADF testi, yatay kesit birimleri için ayrı ayrı birim kök sınaması yapılabilmektedir. CIPS testi ise panelin tümü için her bir kesite ait CADF test istatistiklerinin ortalamasını göstermektedir. Panel birim kök testinde aşağıdaki hipotezler sınanmaktadır:

H_0 : Seri durağan değildir.

H_1 : Seri durağandır.

CADF ve CIPS test istatistikleri Pesaran (2007) kritik tablo değerlerinden mutlak değer olarak daha büyük ise yokluk hipotezi reddedilmekte ve serilerin durağan olduğu söylenebilmektedir (Pesaran, 2007, ss.274-276; Temelli ve Şahin, 2019, s.585). Ekonometrik modelde yer alan bütün göstergeler için elde edilen birim kök test sonuçları Tablo 4'te sunulmaktadır:

Tablo 4
CIPS Panel Birim Kök Testi Sonuçları

	Sabitli				Sabitsiz ve Trendsiz			
	Test İstatistiği	%10	%5	%1	Test İstatistiği	%10	%5	%1
ROA	-2.755*	-2.21	-2.34	-2.60	-2.317*	-1.58	-1.72	-2.00
ROE	-2.526**	-2.21	-2.34	-2.60	-1.832**	-1.58	-1.72	-2.00
ARGE	-2.455**	-2.21	-2.34	-2.60	-2.404**	-1.58	-1.72	-2.00
KLDRC	-1.414	-2.21	-2.34	-2.60	-1.590***	-1.58	-1.72	-2.00

*, ** ve *** işaretleri sırasıyla değişkenlerin %1, %5 ve %10 önem düzeylerinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Maksimum gecikme uzunluğu 4 olarak alınmıştır. Tablodaki kritik değerler, Pesaran (2007: 279-280) tarafından oluşturulan Tablo II (a) ve Tablo II (b)'den elde edilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde hem sabitli hem de sabitsiz ve trendsiz model için ROA değişkenine ait CIPS test istatistiği, %1 anlamlılık düzeyinde mutlak değer olarak Pesaran (2007) tablo değerinden daha yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde ROE ve ARGE değişkenlerine ait CIPS test istatistiklerinin de mutlak değerce %5 anlamlılık düzeyinde tablo değerinden daha büyük olduğu görülmüştür. KLDRC değişkeni ise sabitsiz ve trendsiz model için %10 önem düzeyinde anlamlı olarak elde edilmiştir. Bu durumda CIPS test istatistikleri Pesaran (2007) kritik değerleri ile karşılaştırıldığında test istatistiklerinin mutlak değerce %1, %5 ve %10 önem düzeyinde anlamlı olduğu ve serilerin durağan olduğu belirlenmiştir.

Panel Veri Modelinin Belirlenmesi

Doğrusal panel veri modellerinde birimlere ve/veya zamana göre değişen parametreler için çeşitli tahmin yöntemleri önerilmiştir. Ancak tahmin yönteminin doğru belirlenmesi için araştırma problemini temsil eden ekonometrik modele karar verilmesi gerekmektedir. Panel veri analizinde birim ve/veya zaman etkilerinin olup olmadığını sınamak için genellikle F testi kullanılmaktadır. F testi için "Birim ve zaman etki yoktur" şeklinde ifade edilen yokluk hipotezi sınanmakta ve test istatistiği değeri F tablo değeri ile karşılaştırılmaktadır (Taysı, 2020, s.23). İşletme performansı ile Ar-Ge harcamaları arasındaki ilişkiyi temsil eden ekonometrik modeller için uygulanan F testi sonuçları Tablo 5'te gösterilmektedir:

Tablo 5
Klasik Modelin Uygunluğunu Belirlemek İçin Uygulanan F Testi Sonuçları

	F Test İstatistiği	Olasılık Değeri
Model I	9.72	<.001
Model II	6.97	<.001

Tablo 5'te yer alan F testi sonuçları incelendiğinde her iki model için elde edilen olasılık değerlerinin 0.05'ten küçük olduğu görülmüştür. Buna göre %5 anlamlılık düzeyinde modeller için

yokluk hipotezi reddedilmiştir. Böylece eğim parametresi ile sabit parametrenin birimlere ve zamana göre sabit olduğu klasik modelin uygun olmadığına karar verilmiştir.

Yapılan F testi sonucuna göre birim ve/veya zaman etkilerinin var olduğu tespit edilmiştir. Ancak belirlenen bu etkilerin sabit ya da tesadüfi olduğuna karar vermek gerekmektedir. Bu amaçla tahminciler arasında seçim yapmak için Hausman (1978) tarafından geliştirilen ve tesadüfi etkiler modeline karşı sabit etkiler modelini sınavan Hausman testi kullanılmaktadır (Uluyol ve Türk, 2013, s.377). Hausman testinde aşağıdaki hipotezler sınanmaktadır:

H_0 : Tesadüfi etkiler modeli geçerlidir.

H_1 : Sabit etkiler modeli geçerlidir.

Belirlenen α anlamlılık düzeyine göre yokluk hipotezi kabul edildiğinde tesadüfi etkiler modelinin uygun olduğuna karar verilmektedir. Ancak yokluk hipotezi reddedildiğinde sabit etkiler modelinin geçerli olduğu ifade edilmektedir. Çalışmada kurulan modellere ait doğru tahmin yöntemine karar vermek için Hausman testi uygulanmış ve test sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Hausman Testi Sonuçları

	χ^2 Test İstatistiği	Olasılık Değeri
Model I	0.060	0.8091
Model II	5.28	0.0216

Tablo 6 incelendiğinde birinci model için olasılık değerlerinin 0.05'ten daha büyük olduğu görülmektedir. Böylece ROA göstergesinin bağımlı değişken olarak incelendiği Model I için yokluk hipotezi reddedilememiştir. Bu durumda tesadüfi etkiler modelinin uygun olduğuna karar verilmiştir. Model II için uygulanan Hausman testi sonucunda ise olasılık değerinin 0.05'ten daha küçük olduğu görülmüş ve yokluk hipotezi reddedilmiştir. Dolayısıyla Model II için birim ve/veya zaman etkilerin bir sabit olduğu görülmüş ve sabit etkiler modelinin geçerli olduğu belirlenmiştir. Bu durumda sabit etkiler modelinin varsayımlarının test edilmesi gerekmektedir.

Model Varsayımlarının Test Edilmesi

Birim ve zaman etkilerine göre farklılık gösteren modeller belirlendikten sonra bu modellere ilişkin katsayılar tahmin edilebilmektedir. Ancak sabit etkiler ve tesadüfi etkiler modeli için temel varsayımların sağlanması gerekmektedir. Sabit etkiler ve tesadüfi etkiler modelinde hata terimlerinin sabit varyanslı olması, otokorelasyon olmaması ve birimler arası korelasyonsuz olması beklenmektedir. Hata terimlerinin birimler içerisinde ve birimler arasında ilişkili olması sırasıyla otokorelasyon ve birimler arası korelasyon kavramları ile ifade edilmektedir. Bu varsayımlardan en az biri sağlanmadığında birim matris özelliğine sahip olan varyans-kovaryans matrisleri bu özelliğini kaybetmektedir (Yerdelen Tatoğlu, 2013, s.197). Bu nedenle belirlenen modellerin anlamlı sonuçlar ortaya koyabilmesi için varsayımların karşılanması gerekmektedir. Bu varsayımlar sağlandığı takdirde sabit etkiler ve tesadüfi etkiler modelleri için uygun olan tahminciler kullanılmaktadır. Ancak varsayımların karşılanmadığı durumlarda varsayım ihlallerine karşı daha dayanıklı olan tahmin yöntemleri dikkate alınmaktadır.

Hata terimlerindeki varyansların sabit olup olmadığını belirlemek için tesadüfi etkiler modelinde Levene-Brown ve Forsythe test istatistiği ve sabit etkiler modelinde ise Değiştirilmiş Wald test istatistiği kullanılmıştır. Otokorelasyon problemini tespit etmek amacıyla her iki model için Bhargawa, Franzini ve Narendranathan (1982) Durbin-Watson testi ile Baltagi – Wu (1999) Yerel En İyi Değişmez testinden yararlanılmıştır. Son olarak birimler arası korelasyon varlığını araştırmak için Friedman (1937) ve Pesaran (2004) testleri dikkate alınmıştır. Sabit ve tesadüfi etkiler modelleri için sabit varyans, otokorelasyon ve birimler arası korelasyon varsayımların sağlanıp sağlanmadığını tespit etmek amacıyla her bir varsayım testine ait yokluk hipotezleri ve test istatistikleri Tablo 7'de görülmektedir.

Model I için uygulanan Levene-Brown ve Forsythe'nin (2002) test istatistikleri (W0, W50, W10), (8,171) serbestlik dereceli *F* tablo değeri ile karşılaştırılmıştır. Model II için uygulanan Değiştirilmiş Wald test istatistiği olasılık değerleri ise 0.05'ten daha küçük olarak elde edilmiştir. Dolayısıyla her iki model için "Hata terimlerinin varyansları eşittir" biçimindeki yokluk hipotezi reddedilmiş ve hata terimlerinin sabit varyanslı olmadığına karar verilmiştir. Birimler arası korelasyon varlığını araştırmak için uygulanan Pesaran ve Friedman test istatistiklerinin sonuçları da her iki model için %5 anlamlılık düzeyinde yokluk hipotezinin reddedildiğini göstermiştir. Bu durumda hem sabit etkiler hem de tesadüfi etkiler modeli için birimler arası ilişkisizlik özelliğinin sağlanmadığı belirlenmiştir.

Tablo 7

Araştırma Modelleri İçin Sabit Varyans, Otokorelasyon ve Birimler Arası Korelasyon Varsayımları Test Sonuçları

Heteroskedasite (Sabit Varyans)			
Model I: $ROA_{it} = \beta_{0it} + \beta_{1it}ARGE + \beta_{2it}KLDRC + \varepsilon_{it}$		Model II: $ROE_{it} = \beta_{0it} + \beta_{1it}ARGE + \beta_{2it}KLDRC + \varepsilon_{it}$	
H_0 : Hata terimlerinin varyansları eşittir.			
<i>Levene-Brown ve Forsythe'nin (2002) Test İstatistiği</i>	<i>Değiştirilmiş Wald Test İstatistiği</i>	<i>Olasılık Değeri</i>	
W0=5.8619328 df(8,171) Pr > F= 0.00000127			
W50=4.3511013 df(8,171) Pr > F= 0.00008477	657.83	<.001	
W10=4.9413652 df(8,171) Pr > F= 0.00001633			
Otokorelasyon			
Model I: $ROA_{it} = \beta_{0it} + \beta_{1it}ARGE + \beta_{2it}KLDRC + \varepsilon_{it}$		Model II: $ROE_{it} = \beta_{0it} + \beta_{1it}ARGE + \beta_{2it}KLDRC + \varepsilon_{it}$	
H_0 : Hata terimleri arasında otokorelasyon yoktur.			
<i>Bhargawa, Franzini ve Narendranathan Durbin-Watson Test İstatistiği</i>	<i>Baltagi – Wu Yerel En İyi Değişmez Test İstatistiği</i>	<i>Bhargawa, Franzini ve Narendranathan Durbin-Watson Test İstatistiği</i>	<i>Baltagi – Wu Yerel En İyi Değişmez Test İstatistiği</i>
1.2680975	1.3506934	1.7991871	1.8535477
Birimler Arası Otokorelasyon			
Model I: $ROA_{it} = \beta_{0it} + \beta_{1it}ARGE + \beta_{2it}KLDRC + \varepsilon_{it}$		Model II: $ROE_{it} = \beta_{0it} + \beta_{1it}ARGE + \beta_{2it}KLDRC + \varepsilon_{it}$	
H_0 : Birimler arası otokorelasyon yoktur.			
<i>Pesaran Test İstatistiği</i>	<i>Olasılık Değeri</i>	<i>Pesaran Test İstatistiği</i>	<i>Olasılık Değeri</i>
5.453	<.001	4.411	<.001
<i>Friedman Test İstatistiği</i>	<i>Olasılık Değeri</i>	<i>Friedman Test İstatistiği</i>	<i>Olasılık Değeri</i>
50.352	<.001	46.556	<.001

Bhargawa, Franzini ve Narendranathan (1982) Durbin-Watson ve Baltagi – Wu (1999) Yerel En İyi Değişmez testi istatistikleri 2'den küçük olduğunda otokorelasyon önemli olarak yorumlanmaktadır (Yerdelen Tatoğlu, 2013, s.214). Bhargawa, Franzini ve Narendranathan Durbin-Watson testi ve Baltagi – Wu Yerel En İyi Değişmez test istatistikleri incelendiğinde her iki değer 2'den daha küçük olduğu görülmektedir. Bu durum ilgilenilen modeller için hata terimleri arasında önemli derecede otokorelasyon olduğunu göstermektedir. Tüm sonuçlar dikkate alındığında hem sabit hem de tesadüfi etkiler modelinin katsayılarını tahmin etmek için gerekli varsayımların sağlanmadığı gözlemlenmiştir.

Modelin Tahmin Edilmesi

Değişen varyans, otokorelasyon ve birimler arası korelasyon varsayımlarının incelendiği her iki model için bu varsayımların karşılanmadığı gözlemlenmiştir. Bu durumda yapılacak parametre tahminleri için varsayımların ihlallerine göre uygun tahmin yöntemlerinin kullanılması gerekmektedir. Model I için değişen varyans, otokorelasyon ve birimler arası korelasyon olması nedeniyle AR (1)

kalıntılı tesadüfi etkiler modeli tahmin edilmiştir. AR (1) kalıntılı tesadüfi etkiler modeline göre elde edilen tahmin sonuçları Tablo 8’de verilmiştir:

Tablo 8

AR (1) Kalıntılı Tesadüfi Etkiler Modeli Tahmin Sonuçları

ROA	Katsayı	Standart hata	t değeri	Olasılık Değeri
ARGE	3.18e-10	1.18e-10	2.70	.007
KLDRC	-0.126667	0.0197295	-6.42	<.001
Sabit	0.1030079	0.0137234	7.51	<.001

Wald χ^2 değeri: 41.22
Olasılık Değeri: <.001
R²: 0.5068

Model I için AR (1) kalıntılı tesadüfi etkiler tahmininde elde edilen olasılık değeri (<.001) incelendiğinde oluşturulan modelin genel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Tablo 8’e göre elde edilen panel veri modeli

$$ROA = 0.1030079 + (3.18e - 10 * ARGE) - (0.126667 * KLDRC)$$

biçimindedir. ROA ile bütün değişkenler arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ar-Ge harcamalarının aktif kârlılık oranı üzerinde pozitif bir etkisi söz konusu iken kontrol değişkeni olarak modele dahil edilen kaldıraç oranının ise negatif bir etkisi olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca R² değeri de 0.5068 olarak elde edilmiştir. Bu sonuç ROA üzerindeki değişikliğin yaklaşık %51’inin ARGE ve KLDRC değişkenleri tarafından açıklandığını göstermektedir.

Değişen varyans, otokorelasyon ve birimler arası korelasyon varsayımlarının sağlanmadığı sabit etkiler modelinde ise model parametrelerini tahmin etmek için Driscroll ve Kraay (1998) tarafından geliştirilen tahmin yöntemi kullanılmıştır.

Tablo 9

Driscroll ve Kraay (1998) Tahmin Sonuçları

ROE	Katsayı	Robust standart hata değerleri	t değeri	Olasılık Değeri
ARGE	2.09e-09	5.54e-10	3.78	.005
KLDRC	-0.5195384	0.1846263	-2.81	.023
Sabit	0.83670187	0.1207718	3.04	.016

F değeri: 8.80
Olasılık Değeri: .0095
R²: 0.1088

Driscroll ve Kraay (1998) dirençli tahmin yöntemi sonuçlarına göre Model II için tahmin edilen F değeri (8.80) ile bu değere ilişkin olasılık değeri incelendiğinde, oluşturulan modelin genel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Ayrıca Tablo 9’a göre elde edilen panel veri modeli aşağıdaki gibi ifade edilebilmektedir:

$$ROE = 0.83670187 + (2.09e - 09 * ARGE) - (0.5195384 * KLDRC)$$

Modele göre ROE ile bütün değişkenler arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Aktif kârlılık oranına paralel olarak özsermaye kârlılık oranı üzerinde Ar-Ge harcamalarının pozitif ve kaldıraç oranının negatif bir etkisi olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca R² değerine göre ROE üzerindeki değişikliğin yaklaşık %11’inin ARGE ve KLDRC değişkenleri tarafından açıklandığını göstermektedir. Böylece her iki modelden elde edilen sonuçlara göre çalışmada ele alınan 9 şirket için Ar-Ge yatırımlarının, finansal performansları üzerinde pozitif bir etki ortaya koyduğu söylenebilmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Küresel rekabet ortamında işletmelerin varlıklarını sürdürebilmeleri performanslarını artırmalarına bağlıdır. Yenilikçilik konusunda başarılı olan işletmelerin finansal performanslarının da artacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı, otomotiv imalat sektöründeki işletmelerin Ar-Ge harcamalarının finansal performansları üzerindeki etkisinin belirlenmesidir. Bu doğrultuda, BİST 100 endeksinde yer alan ve faaliyet raporunda Ar-Ge harcaması bildiren 9 işletmenin 2016Q1-2020Q4 dönemine ait verileri incelenmiştir. Literatürde yer alan çalışmalar göz önünde bulundurularak şirketlerin finansal performans göstergesi için Aktif Kârlılık Oranı (ROA) ile Özsermaye Kârlılık Oranı (ROE) değerleri dikkate alınmıştır. Ayrıca şirketlerin Ar-Ge yatırımlarını temsil etmesi amacıyla faaliyet giderleri içerisinde yer alan Ar-Ge harcamaları (ARGE) kullanılmıştır.

ROA ve ROE bağımlı değişkenlerine göre oluşturulan iki ayrı model için birim ve/veya zaman etkilerin olup olmadığı araştırılmış ve her iki model için birim ve/veya zaman etkilerin olduğuna karar verilmiştir. Bu etkilerin sabit mi yoksa tesadüfi mi olduğuna karar vermek için Hausman testi uygulanmıştır. Uygulanan test sonucunda ROA değişkenin bağımlı değişken olduğu Model I için tesadüfi etkiler modelinin uygun olduğuna karar verilirken ROE göstergesine dayalı olarak oluşturulan Model II'nin ise sabit etkiler modeline uygunluğu belirlenmiştir. Model parametrelerinin tahminin de sabit varyanslılık, otokorelasyonsuzluk ve birimler arası korelasyonsuzluk özellikleri incelenmiş ve araştırma modelleri için varsayımların karşılanmadığı gözlemlenmiştir. Bu durumda model parametrelerinin tahmin edilmesi için varsayım ihlallerini dikkate alan modeller kullanılmıştır.

İşletmelerin finansal performansı üzerindeki Ar-Ge yatırımlarının etkisini belirlemek amacıyla oluşturulan her iki model için ARGE ile ROA ve ROE arasında anlamlı ve pozitif bir ilişkinin varlığı gözlemlenmiştir. Yani yapılan araştırma ve geliştirme yatırımları, işletmelerin aktif kârlılık oranları ile özsermaye kârlılık oranlarını arttırdığını göstermektedir. Bu çalışmanın sonuçları; Han, Kim ve Srivastava (1998), Orfila-Sintes ve Mattsson (2009), Apergis ve Sorgis (2014), Öncü, Bayat, Kethüda ve Zengin (2015), Doğan ve Yıldız (2016), Dağlı ve Ergün (2017), Gürkan ve Gürkan (2017) ile Yıldırım ve Sakarya (2017) başta olmak üzere Ar-Ge harcamalarının finansal performans üzerindeki etkisini araştıran birçok çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Çalışmada kullanılan verilerin güncel verilerden oluşturulması ve analizin inovasyona açık bir sektör olan otomotiv sektörü üzerinde gerçekleştirilmesi nedeniyle literatüre katkı sağladığı kabul edilebilir. Daha sonra yapılacak çalışmalarda analize değişik sektörlerde yer alan işletmelerin dahil edilmesi ve analize dahil edilecek değişken sayısının artırılması ile daha farklı sonuçlar elde edilebilecektir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

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

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum yoktur.

Teşekkür ve/veya Açıklama: Bu çalışma, 10. Uluslararası Girişimcilik Kongresi'nde özet bildiri olarak sunulmuştur (ICE-2019).

Kaynaklar

Ağca, V. ve Kandemir, T. (2008). Aile işletmelerinde iç girişimcilik finansal performans ilişkisi: Afyonkarahisar'da bir araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(3), 209-230.

Akal, Z. (2005). *İşletmelerde performans ölçüm ve denetimi çok yönlü performans göstergeleri*. Ankara: MPM Yayıncılık.

- Akça, H. S. (2018). *Ekonomik Büyüme ve İnovasyon İlişkisi: Seçilmiş OECD Ülkeleri Üzerine Panel Veri Analizi*. Yüksek Lisans Tezi, KTO Karatay Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Akgün, A. ve Akgün, V. Ö. (2016). İşletmelerde Ar-Ge harcamalarının kârlılığa etkisi: Aselsan örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*, 12, 1-12.
- Apergis, N. and Sorros, J. (2014). The Role of R&D expenses for profitability: evidence from U.S. fossil and renewable energy firms. *International Journal of Economics and Finance*, 6(3), 8-15.
- Aytekin, S. ve Özçalık Güler, S. (2018). Borsa İstanbul teknoloji ve bilişim endeksi firmalarında Ar-Ge harcamaları ve finansal performans ilişkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18): 67-73.
- Aytekin, S. ve Sakarya, Ş. (2013). BİST’de işlem gören gıda işletmelerinin TOPSIS yöntemi ile finansal performanslarının değerlendirilmesi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 11(21), 30-47.
- Baltagi, B. H. and Wu, P. X. (1999). Unequally spaced panel data regressions with AR (1) disturbances. *Econometric Theory*, 15(6), 814-823.
- Bhargava, A., Franzini, L. and Narendranathan, W. (1982). Serial correlation and the fixed effects model. *The Review of Economic Studies*, 49(4), 533-549.
- Bolat, T. (2005). *Toplam kalite yönetimi: konaklama işletmelerinde uygulaması*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Breusch, T. S. and Pagan, A. R. (1980). The Lagrange Multiplier test and its applications to model specification in Econometrics. *The Review of Economic Studies*, 47(1), 239-253.
- Çiçek, H. ve Onat, O. K. (2012). İnovasyon odaklı faaliyetlerin firma performansına etkisinin veri zarflama analizi ile belirlenmesi; İMKB üzerine bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 46-53.
- Cho, H. J. and Pucik, V. (2005). Relationship between innovativeness, quality, growth, profitability, and market value. *Strategic Management Journal*, 26(6), 555-575.
- Dağlı, H. ve Ergün, T. (2017). Türkiye’de AR-GE harcamalarının firma kârlılığına etkisi. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 69-83.
- Damanpour, F. (1991). Organizational innovation: a meta-analysis of effects of determinants and moderators. *The Academy of Management Journal*, 34(3), 555-590.
- Demir, C. ve Güleç, Ö. (2019). Araştırma ve geliştirme giderlerinin firma kârlılığı üzerine etkisi: BIST imalat sektörü örneği. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 34, 57-72.
- Doğan, M. ve Yıldız, F. (2016). Araştırma ve geliştirme harcamalarının (Ar-Ge) firma kârlılığı üzerindeki etkisi: BİST’te işlem gören imalat sanayi firmaları üzerine bir araştırma. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(4), 178-187.
- Driscoll, J. C. and Kraay, A. C. (1998). Consistent covariance matrix estimation with spatially dependent panel data. *Review of Economics and Statistics*, 80(4), 549-560.
- Drucker, P. (2002). *The discipline of innovation*. Retrieved from <https://hbr.org/2002/08/the-discipline-of-innovation> in 16.03.2021.
- Fındık, D. ve Ocak, M. (2016). Türkiye’de maddi olmayan varlık yatırımlarının işletmelerin finansal performansı üzerine etkisi. *Ege Akademik Bakış*, 16(3), 397-414.

- Friedman, M. (1937). The use of ranks to avoid the assumption of normality implicit in the analysis of variance. *Journal of the American Statistical Association*, 32(200), 675-701.
- Geroski, P. A. (1995). *Innovation and competitive advantage*. Retrieved from <https://doi.org/10.1787/344434438114> in 16.03.2021.
- Gujarati, D. N. and Porter, D. C. (1999). *Basic econometrics*, New York: McGraw-Hill.
- Gürkan, N. ve Gürkan, S. (2017). Yenilikçilik kavramının işletmelerin finansal performansı üzerindeki etkisi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 13(13), 213-226.
- Güzen, H. ve Başar, B. (2019). AR-GE harcamalarının raporlanması ve kârlılığa etkisi: BİST sınai endeksi işletmeleri üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1-24.
- Han, J. K., Kim, N. and Srivastava, R. K. (1998). Market orientation and organizational performance: is innovation a missing link?. *Journal of Marketing*, 62(4), 30-45.
- Hausman, J. A. (1978). Specification tests in Econometrics. *Econometrica*, 46(6), 1251-1271.
- Kavak, Ç. (2009, 11-13 Şubat). *Bilgi ekonomisinde inovasyon kavramı ve temel göstergeleri*. Akademik Bilişim'09 - XI. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa. https://ab.org.tr/ab09/kitap/kavak_inovasyon_AB09.pdf adresinden 15.03.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Kıracı, K. (2019). BİST turizm endeksi ile dolar kuru, dolar endeksi ve petrol fiyatları arasındaki nedensellik ilişkisinin ampirik analizi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 53, 73-86.
- Kocamış, U.T. ve Güngör, A. (2014). Türkiye’de Ar-Ge harcamaları ve teknoloji sektöründe Ar-Ge giderlerinin kârlılık üzerine etkisi: Borsa İstanbul uygulaması. *Maliye Dergisi*, 166, 127-138.
- Lantz, J. S. and Sahut, J. M. (2005). R&D investment and the financial performance of technological firms. *International Journal of Business*, 10(4), 2-20.
- Saliba de Oliveira J. A., Cruz Basso, L. F., Kimura, H. and Sobreiro, V. A. (2018). Innovation and financial performance of companies doing business in Brazil. *International Journal of Innovation Studies*, 2(4), 153-164.
- Orfila-Sintes, F. and Mattsson, J. (2009). Innovation behavior in the hotel industry. *Omega*, 37(2), 380-394.
- Öncü, M. A., Bayat, M., Kethüda, Ö. ve Zengin, E. (2015). Yenilik ve müşteri performansının finansal performans üzerindeki etkisi: Orta ölçekli sanayi işletmelerinde bir araştırma. *Marmara Üniversitesi İİBF Dergisi*, 37(1), 149-164.
- Özer, A., Öztürk, M. ve Özer, N. (2019). BİST imalat sanayi firmalarının araştırma ve geliştirme giderlerinin piyasa değeri ve firma kârlılığı üzerindeki etkisi. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 82, 135-146.
- Pabuçcu, H. ve İmamoğlu, İ. K. (2017). Yeniliğin belirleyicileri: yatay kesit veri analizi. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(1), 110-129.
- Pazarlıoğlu, M. V. ve Kiren Gürler, Ö. (2007). Telekomünikasyon yatırımları ve ekonomik büyüme: panel veri yaklaşımı. *Finans Politik And Ekonomik Yorumlar*, 44(508), 35-43.

- Pesaran, M.H. (2004). *General diagnostic tests for cross section dependence in panels (Cambridge Working Papers in Economics)*. Retrieved from <http://ftp.iza.org/dp1240.pdf> in 20.03.2021.
- Pesaran, M. H. (2007), A simple panel unit root test in the presence of cross-section dependence. *Journal of Applied Econometrics*, 22(2), 265-312.
- Pesaran, M. H., Ullah, A. and Yamagata, T. (2008). A Bias-Adjusted LM test of error cross-section independence. *Econometrics Journal*, 11(1), 105-127.
- Schumpeter, J. A. (1934). *The theory of economic development*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Sevim, U. (2021). İşletmelerin çevresel yatırım harcamalarının finansal performans üzerine etkisi: BİST sürdürülebilirlik endeksi üzerine bir araştırma. *Gazi İktisat ve İşletme Dergisi*, 7(1), 55-67.
- Şişmanoğlu, E. and Akçalı, B. Y. (2016). The effect of innovation on financial performance of some information and technology companies in Turkey. *Ekoist: Journal of Econometrics and Statistics*, 24, 82-93.
- Taysı, K. (2020). Determination of factors affecting active profitability by panel data analysis method. *Journal of Orijinal Studies*, 1(1), 15-30.
- Temelli, F. ve Şahin, D. (2019). Yükselen piyasa ekonomilerinde finansal gelişme, ekonomik büyüme ve teknolojik gelişmenin çevresel kalite üzerine etkisinin analizi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 577-593.
- Uluyol, O. ve Türk, V. E. (2013). Finansal Rasyoların Firma Değerine Etkisi: Borsa İstanbul (BİST)'da Bir Uygulama. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İİBF Dergisi*, 15(2), 365-384.
- Uygurtürk, H. ve Korkmaz, T. (2012). Finansal performansın TOPSIS çok kriterli karar verme yöntemi ile belirlenmesi: ana metal sanayi işletmeleri üzerine bir uygulama. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 7(2), 95-115.
- Vurur, N. S. and İlarıslan, K. (2016). Analysis of the relationship between R&D expenditure and profitability: A sample application from BIST. *Journal of Multidisciplinary Developments*, 1(1), 103-112.
- Yerdelen Tatoğlu, F. (2013). *Panel Veri Ekonometrisi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Yıldırım, H. ve Sakarya, Ş. (2018). Firmaların Ar-Ge harcamalarının aktif ve özsermaye kârlılığına etkisi: BİST teknoloji sektöründe bir uygulama. *İşletme Bilimi Dergisi*, 6(3), 39-60.
- Zahra, S. A. and Das, S. R. (1993). Innovation strategy and financial performance in manufacturing companies: an empirical study. *Production and Operations Management*, 2(1), 15-37.
- Zhu, Z. and Huang, F. (2012). The effect of R&D investment on firms' financial performance: evidence from the Chinese listed IT firms. *Modern Economy*, 3(1), 9 15-919.

Extended Abstract

Introduction

Recently, the increase in the number of enterprises in many sectors highlights the phenomenon of sustainability. Businesses that want to generate more revenue and gain customers from their competitors have to differentiate by highlighting innovation in their products or services and turn it into a business philosophy. Shumpeter (1934) states that innovation manifests itself in five different ways in businesses. Types of innovation accordingly are to introduce a new product, obtaining the raw materials of the products from different sources, differentiation in production technique, operating in new markets and market differentiation.

It can be stated that the performance of enterprises that adopt innovation will be better against their competitors. Damanpour (1991), Khan et al. (1998), Cho and Pucik (2005), Orfila-Sintes and Mattsson (2009), Pioneer et al. (2015) and Şişmanoğlu and Akçalı (2016) are among the studies in the literature on how innovation improves business performance. In this study, it was aimed to investigate the effect of innovation on financial performance. In this context, data for a total of 20 periods, including a quarter in 2016-2020, of companies located in the manufacturing sector and operating in the automotive sector in Borsa Istanbul, were included in the analysis and the impact of innovation on financial performance was examined.

Method

Data containing the change of variable values according to time units is defined as a time series; data collected from different units at a certain point in time refers to horizontal cross-section data. Depending on the purpose of the study, some studies (Akgün and Akgün, 2016; Vurur and Ilarslan, 2016) consider only the time dimension, while some studies (Lantz and Sahut, 2005; Pabuccu and Imamoğlu, 2017) consider different units for a single period. Series created by combining horizontal cross-section observations of units for a certain period are called panel data sets (Yerdelen Tatoğlu, 2013: 2). Panel data sets, which include both time and horizontal cross-section observations, facilitate the analysis of complex models and provide better determination of unobserved effects (Akça, 2018). Thus, stronger estimates of econometric data can be realized.

In Panel data analysis, there are various models that differ according to the characteristics of units and/or time. Estimates are made using the Pooled Least Squares (POLS) method in classic models where the fixed and slope parameters do not change according to units and time. But in the case of different units, the coefficients contained in the classic model for different periods of time can take different values. In this case, the model becomes difficult to predict. For this reason, different models are usually used when performing panel data analyses according to the characteristics of error terms and the fact that the coefficients can vary (Pazarlioglu and Kiren Gurler, 2007: 37). In cases where the classical model is not suitable, the corresponding models are called “fixed-effect models” or “random-effect models” according to the assumptions of unit and/or time effects. If Unit effects that cannot be observed in the research model are treated as a random variable, such as an error term, these models constitute a model of random effects, but if these unit effects are considered a constant parameter, these models constitute a model of fixed effects. (Yerdelen Tatoğlu, 2013: 79).

Zhu and Huang (2012), Apergis and Sorros (2014), Kocamış and Güngör (2014), hazelnut and January (2016), Doğan and Yıldız (2016), Yıldırım and Sakarya (2017), Özer et al. (2019), Taysi (2020) and Sevim (2021) used the values of active profitability ratio (ROA) and equity profitability ratio (ROE) as indicators of financial performance of an enterprise in their studies. Also, Zhu and Huang (2012), Apergis and Sorros (2014), Dagli and Ergün (2017), Demir and Güleç (2018), Özer et al. (2019), Güzen and Başar (2019) were considered the R & D expense. The aim of this study is to investigate the impact of innovation on financial performance in businesses operating in the automotive manufacturing sector. For this purpose, data for 9 enterprises reporting R & D expenditures in the annual reports were obtained

from the annual and financial reports on the Public Disclosure Platform (KAP) website. In addition, a total of 20 periods of 2016Q1-2020Q4 were examined within the scope of the analysis.

Findings

For two different models created according to ROA and ROE dependent variables, it was investigated whether there were unit and / or time effects and it was decided that there were unit and / or time effects for both models. Hausman test was applied to decide whether these effects are constant or random. As a result of the Hausman test, it was decided that the random effects model was appropriate for Model I, for which the ROA variable is the dependent variable, while Model II, which was created based on the ROE indicator, was determined to be suitable for the fixed effects model. Fixed variance, autocorrelation and inter-unit non-correlation features of the estimation of model parameters were also examined and it was observed that the assumptions for research models were not met. In this case, test statistics that consider the assumption violations are used to estimate the model parameters.

Conclusion, Discussion and Recommendations

It has been observed that there is a significant and positive relationship between R&D and ROA and ROE for both models created to determine the effect of R&D investments on the financial performance of enterprises. In other words, the R&D investments made show that the companies increase their return on assets and return on equity. The results of this study; Han et al. (1998), Orfila-Sintes and Mattsson (2009), Apergis and Sorgis (2014), Öncü et al. (2015), Doğan and Yıldız (2016), Dağlı and Ergün (2017), Gürkan and Gürkan (2017) and Yıldırım and Sakarya (2017) has been. It can be assumed that it contributes to the literature since the data used in the study are created from up-to-date data and the analysis is performed on the automotive sector, which is a very open sector to innovation. In later studies, different results will be obtained by including businesses in different sectors to the analysis and increasing the number of variables to be included in the analysis.

Pandemi Sırasında Ebeveynlerin Uzaktan Eğitim Deneyimlerinin Değerlendirilmesi

Alev ÜSTÜNDAĞ
Sağlık Bilimleri Üniversitesi
alev.ustundag@sbu.edu.tr
ORCID: 0000-0001-5832-6810

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.911791

Geliş Tarihi: 08.04.2021

Revize Tarihi: 14.07.2021

Kabul Tarihi: 07.07.2021

Atıf Bilgisi

Üstündağ, A. (2021). Pandemi sırasında ebeveynlerin uzaktan eğitim deneyimlerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (2), 572-589.

ÖZ

Yeni Koronavirüs Hastalığının yayılmasının önlenmesi için alınan okulların kapatılması tedbiri, ülkemizde ilk kez uzaktan eğitim sürecinin başlamasına sebep olmuştur. Hem öğretmenler hem öğrenciler hem de ebeveynler için yeni olan bu süreç farklı deneyimler yaşanmasını sağlamıştır. Araştırmada pandemi sürecinde ebeveynlerin uzaktan eğitim deneyimlerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma nitel araştırma deseniyle oluşturulmuş ve görüşme tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunda 21 ebeveyn bulunmaktadır. Araştırma verileri yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan ebeveynlerin çoğunluğu okulların kapatılması kararını onaylamakla birlikte örgün eğitime geçilmesini istemektedir. Ebeveynlerin çocuklarının eğitimi için gün içerisinde vakit ayırdıkları, yeterli eğitim kaynağına sahip oldukları ve okulun sağladığı destekten memnun oldukları belirlenmiştir. Ancak uzaktan eğitim sürecinde teknik, sosyal, öğrenci merkezli ve eğitim merkezli zorluklar yaşadıkları ve öğretmenlerin süreçte anlayışlı davranarak destek olabileceklerini düşündükleri de belirlenmiştir. Sonuç olarak, uzaktan eğitim tüm ebeveynler için yeni bir durum olduğu için, ebeveynler ihtiyaç duymasalar bile, öğretmenler tarafından desteklenmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Ebeveynlerin öğretmenlerin bilgilendirmesine ve yol göstermesine olan ihtiyaçları bu süreçte çocuklarını destekleyebilmeleri için de motivasyon sağlayabilecektir.

Anahtar Kelimeler: Pandemi, Yeni Koronavirüs Hastalığı, uzaktan eğitim, öğretmen, çocuk, ebeveyn.

Assessing of Parents' Distance Learning Experiences During Pandemic

ABSTRACT

The closure of schools in order to prevent the spread of the New Coronavirus Disease caused the distance education process to start for the first time in our country. This process, which is new for both teachers, students and parents, has provided different experiences. The study was conducted to evaluate the distance education experiences of parents during the pandemic process. The research was created with a qualitative research design and was carried out using the interview technique. There are 21 parents in the study group of the research. Research data were obtained by using a structured interview form. Descriptive analysis was used in the analysis of the research data. According to the results obtained, the majority of the parents participating in the research approve of the decision to close the schools, but they want the transition to formal education. It has been determined that parents spare time during the day for their children's education, have sufficient educational resources, and are satisfied with the support provided by the school. However, it has also been determined that they have technical, social, student-centered and education-centered difficulties in the distance education process and that teachers think that they can support by being understanding in the process. As a result, since distance education is a new situation for all parents, it is considered important that they are supported by teachers, even if the parents do not need it. Parents' need for teachers to inform and guide will motivate them to support their children in this process.

Keywords: Pandemic, New Coronavirus Disease, distance education, teacher, child, parent.

Giriş

Dünya çapında eğitimin her kademesinde öğrenim hayatına devam eden öğrencilerin neredeyse tamamı virüsün bulaşmasının azaltılabilmesi amacıyla Yeni Koronavirüs Hastalığı (COVID-19) sırasında okulların geçici olarak kapanması deneyimini yaşamıştır (Viner vd., 2020). Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü'nün (UNESCO, 2020) COVID-19 salgını ile ilgili yayımladığı rapora göre dünya genelinde yaklaşık 200 ülkede okullar kapatılmış ve öğrencilerin %90'ından fazlasının örgün eğitimlerinde kesinti yaşanmıştır. Okulların kapatılması, uzaktan eğitim, kontrollü ve sistematik açılma gibi uygulamalar ülkemizde de eğitim kapsamında alınan tedbirler arasında yerini almıştır. Yapılan araştırmalar salgınlar sırasında okulların kapatılmasının bulaşmanın

azaltılması üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur (Cowling vd., 2020; Nafisah, Alamery, Al Nafesa, Aleid ve Brazanji, 2018). Okulların kapatılması öğrencilerin, ebeveynlerinin ve öğretmenlerin günlük yaşamlarını daha önce görülmemiş bir şekilde değiştirmesine sebep olmuştur. Dünya genelinde yarım milyardan fazla çocuk evde kalıp uzaktan eğitime devam ederek sanal öğrenci olurken, ebeveynleri, kardeşleri ve diğer aile üyeleri çocukların eğitim hayatlarının olumsuz etkilenmemesi için birer eğitim koçuna dönüşmüş ve böyle destekleyici bir rol üstlenmişlerdir (Cohen ve Kupferschmidt, 2020). Pek çok öğretmen, aile ve öğrenci bu ani değişime hazırlıklı değildi ve çeşitli şekillerde çocuklarının eğitimlerine destek olmaya çalışırken artan ebeveyn katılımı da bazı zorlukların ve sorunların yaşanmasına sebep olmuştur.

Ebeveyn katılımı, geleneksel eğitim ortamlarında öğrencilerin başarısı için önemli bir faktördür. Pandemi nedeniyle uzaktan eğitime geçmeden önce çevrimiçi öğrenme ortamlarında ebeveynlerin desteği ile ilgili yapılan araştırmalar, ebeveyn desteğinin öğrenci başarısına önemli katkılar sağladığını ortaya koymuştur (Makrooni, 2019; Woofter, 2019). Liu, Black, Algina, Cavanaugh ve Dawson (2010) ebeveynlerin çocuklarının öğrenimi için yeni roller ve sorumluluklar üstlenmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Ancak, geleneksel eğitim sisteminde ebeveynler çocuklarına destek olabilmek için üstlenmeleri gereken görev ve sorumlulukların farkında iken, uzaktan eğitim sisteminde sahip olmaları beklenen rol ve sorumlulukları anlamakta güçlük çekebilmektedir (Murphy ve Rodriguez Manzanara, 2009). Yani uzaktan eğitim konusunda ebeveynlerin düşünceleri belirsiz olabilmektedir. Bazı ebeveynler çocuklarının okula ve ödevlerine karşı daha sorumlu olduklarını hissederken, bunu bir yük olarak gören ebeveynler de bulunmaktadır (Selwyn, Banaji, Hadjithoma Garstka ve Clark, 2011). Sorensen (2012) araştırmasında uzaktan eğitimin ebeveynler için zorlayıcı ve olumlu yönlerini ortaya çıkarmıştır. Araştırma sonucunda uzaktan eğitimin ebeveynler için en zorlayıcı durumu çocuklarını çevrimiçi programda tutabilme ve ders çalışmaları sağlama olarak tespit edilirken, en olumlu yönü çocukların çevrimiçi eğitim sırasında öğretmenleriyle etkileşime girmeleri olarak tespit edilmiştir. 2020 yılından beri devam eden uzaktan eğitim sistemi de göz önünde bulundurulduğunda, uzaktan eğitimin ebeveynlerin aktif katılımını destekleyebilmek için yeterli olanaklara sahip olmadığı görülmektedir. Goodall (2016) bu durumu teknolojinin etkin kullanımı ile sağlanabilen uzaktan eğitim sürecine öğrenciler ve öğretmenlerin yanı sıra ailelerin dahil edilmesi için yeterli alt yapıya sahip olunmadığı şeklinde ifade etmiştir. Ebeveynlerin uzaktan eğitime katılımını etkileyebilecek çeşitli faktörler bulunmaktadır. Ekonomik kaynaklar, internet erişiminin olmaması, teknolojinin kullanımına karşı ilgi duymama ve düşük dijital öz yeterliliğe sahip olma bu faktörler arasında değerlendirilmektedir (Beckman, Bennett ve Lockyer, 2019; Hollingworth, Mansaray, Allen ve Rose, 2011; Povey vd., 2016). Öğretmenlerin bakış açısına göre ebeveynlerin uzaktan eğitim sistemine aktif katılımı ile ilgili yapılan araştırma sonucunda öğretmenler ebeveynlerin öğrencilerin ders programlarını düzenlemek, öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla ilişkilerini desteklemek, öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimi pekiştirmek, öğrencinin çevrimiçi derse katılımını takip etmek, öğrencinin çevrimiçi derse katılması için motive etmek ve öğrencileri yönlendirmek gibi durumlarda faydaları olduğu belirlenmiştir (Borup, 2016).

Uzaktan eğitim sürecinde ebeveynlerin aktif katılımı ve çocuklarına destek olmasının faydaları bahsedildiği gibidir, ancak pandemi sürecinde ebeveynlerin çocuklarının uzaktan eğitim sisteminden olabildiğince faydalanabilmelerini sağlayabilmelerinin önündeki en büyük engel uzaktan çalışma sistemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Uzaktan çalışan ebeveynler, evden çalıştıkları için gün içinde eğitim çalışmalarında çocuklarına yeteri kadar yardımcı olamamaktadır (Reimers ve Schleicher, 2020). Uzaktan çalışma hem iş sorumluluklarının hem de evle ilgili sorumluluklarının aynı ortamda, aynı anda karşılanması durumunu ortaya çıkardığı için ebeveynlerin sorumluluklarında artışa sebep olmuştur. Evde birden fazla çocuğun bulunması durumunda uzaktan eğitime devam etme çocuklar için ayrıca önemli bir sorun olabilmektedir. Çünkü birden fazla bilgisayar, tablet ya da akıllı cep telefonu gerekliliğinin yanı sıra çocukların teknik ve eğitimsel desteğe ihtiyaç duyması da ebeveynlerin işini zorlaştırmaktadır. Tüm bu faktörlerin yanı sıra ebeveynlerin dijital becerileri eksik olabilir, bu nedenle çocuklarına uzaktan eğitim çalışmalarında yardımcı olamayabilirler (Reimers ve Schleicher, 2020; Trust ve Whalen, 2020). Dijital beceri gerektiren teknik sorunların bulunmadığı hallerde ayrıca aile üyelerinde hastalanma ve iş kaybı gibi farklı yaşamsal durumların olması da çocukların eğitime odaklanabilmelerini etkileyebilmektedir (Daniel, 2020). Anaokulu ve ilköğretim çağındaki bulunan

çocukların dikkat süreleri kısadır ve eğitim sırasında uygulamalı öğrenme metotlarının kullanımı tercih edilmektedir. Bu nedenle küçük çocukların teknoloji yoluyla uzaktan eğitilmesi de zor olabilmektedir (Szente, 2020). Belirtilen pek çok zorluğa rağmen uzaktan eğitime geçilmiş olmasının en büyük faydası öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişkinin ve etkileşimin sürdürülmüş olmasıdır. Öğrenciler, öğretmenlerini ve sınıf arkadaşlarını zaten tanıdıkları ve eğitim yıllarının çoğunu onlarla geçirdikleri için, öğretmenlerin uzaktan eğitime devam etmesi, öğrenciler ve ebeveynlerle var olan ilişkilerini sürdürbilmelerini kolaylaştırmıştır. Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde en büyük destekçileri de ebeveynler olmuştur (Daniel, 2020; Szente, 2020).

Pandemi sürecinde eğitim kapsamında yapılan pek çok araştırma olmuştur. Bu araştırmalarda uzaktan eğitim sisteminin değerlendirilmesi, öğretmenlerin bakış açısıyla sürecin değerlendirilmesi, ebeveynlerin tutum ve düşüncelerinin değerlendirilmesi, farklı kademelerde bulunan öğrenciler üzerine olan etkilerinin değerlendirilmesi, idarecilerin süreci değerlendirmesi gibi farklı amaçlara yer verilmiştir (Bayburtlu, 2020; Sarı ve Nayır, 2020; Tümkan ve Tümkan, 2020). Pandemi nedeniyle eğitimin uzaktan devam etmesine karşın ebeveynlerin evde olumlu eğitim ortamının oluşturulmasına önemli katkıları olacağı düşünülmektedir. Ebeveynlerin bu olumlu ortamı oluşturmalarında öğretmenlerin rolü etkili olacaktır. Şahin ve Atbaşı (2020) çalışmalarında eğitim ortamlarının etkili olması için öğretmenlerin rolünü vurgulamışlardır. Eğitimin hangi kademesinde olursa olsun velilerin öğretmenlerin desteğine yönelik istekleri bulunmaktadır (Konca, 2020). Farklı değişkenlerin bulunmasıyla birlikte öğrencilerin ve ebeveynlerin pandemi sürecindeki deneyimlerinin bilinmesi, sunulacak uzaktan eğitim hizmetlerinin düzenlenmesi, ebeveynlere ve öğrencilere destek projelerinin hazırlanması adına önem taşımaktadır. Özellikle uzaktan eğitim sürecinde ebeveynlerin rollerinin incelenmesi hem ebeveynlerin farkındalıklarının artmasına hem de sunulan eğitim hizmetlerinin niteliğinin artırılması noktasında katkı sağlayıcı olacaktır. Bu doğrultuda yapılan çalışmada, pandemi sürecinde ebeveynlerin uzaktan eğitim deneyimlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Temel araştırma sorusu; “ebeveynler uzaktan eğitim süreci deneyimlerini nasıl değerlendirmektedir?” şeklinde oluşturulmuştur.

Yöntem

Yöntem bölümünde araştırma için kullanılan araştırma modeli ve çalışma grubuna ilişkin bilgiler yer almaktadır. Yapılandırılmış görüşme formu ile ilgili bilgiler veri toplama araçları kısmında ifade edilmiştir. Yapılan görüşmeler ve görüşmelerin analizine de verilerin toplanması ve analizi başlığında değinilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışma nitel araştırma deseniyle oluşturulmuştur. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Uzaktan eğitim sürecinin ebeveynlerin kendi deneyimleri kapsamında, bütüncül olarak analiz edilebilmesi fırsatı sağladığı için nitel araştırma desenlerinden durum çalışması tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Çalışma Grubu

Araştırmaya 21 ebeveyn katılmıştır. Okulların kapalı olması ve uzaktan eğitimin devam etmesi nedeniyle araştırmaya katılacak ebeveynlerin belirlenebilmesi için çeşitli sınırlılıklar belirlenmiştir. Bu sınırlılıklar; Ankara İli Çankaya İlçesinde ikamet ediyor olma, pandemi sürecinde en az bir çocuğunun uzaktan eğitime devam ediyor olması, en az bir çocuğunun ilköğretim düzeyinde eğitime devam ediyor olması ve gönüllü olma olarak belirlenmiştir.

Çalışma nitel araştırma deseniyle oluşturulduğu ve ebeveynler ile görüşme yapılacağı için çalışma grubunun belirlenebilmesi için olasılıklı olmayan amaçlı örneklem seçimi yönteminden yararlanılmıştır. Çünkü bu yöntem görüşme yapılacak ebeveynlerin belirlenmesinde araştırma konusu ile doğrudan ilgili olup olmadıklarının değerlendirilmesi olanağı sunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Ankara İli Çankaya İlçesinde bulunan özel bir ilköğretim okulunda araştırmanın amacı ve uygulama şekli hakkında duyuru yapılmıştır. Belirlenen tarih ve saatte araştırma hakkında ayrıntılı bilgi verilebilmesi için çevrimiçi bir toplantı düzenlenmiştir. Bilgilendirme toplantısı sonucunda araştırmaya katılmaya gönüllü olan ebeveynler belirlenmiştir. Çalışma grubunda bulunan ebeveynlere ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1
Çalışma Grubunun Genel Özellikleri

Çalışma grubu	Anne	Baba
Cinsiyet	17	4
Eğitim düzeyi		
Üniversite	14	4
Lise	3	
Meslek		
Sınıf öğretmeni	1	
Anaokulu öğretmeni	2	
Resim öğretmeni	1	
Öğretim üyesi/görevlisi	4	
Eğitim dışı meslekler	9	4
Çocuk sayısı		
1	6	2
2	11	1
4		1
Okula devam eden çocuk sayısı		
1	13	3
2	4	1
İnternet erişim durumu		
Var	16	4

Görüşmeye katılmak için gönüllü olan 21 ebeveyninden 17’si anne, 4’ü de babadır. Bu ebeveynlerin her biri farklı ailelere sahiptir, yani eş olan anne/baba katılımcısı bulunmamaktadır. Annelerin 14’ü üniversite mezunu, 3’ü de lise mezunu iken babaların tamamı üniversite mezunudur. Annelerden 8’inin mesleği eğitim ile ilgilidir. 1 sınıf öğretmeni, 2 anaokulu öğretmeni, 1 resim öğretmeni ve 4 tane de eğitim fakültesi öğretim üyesi/görevlisidir. Babaların hiçbirinin mesleği eğitim ile ilgili değildir. Annelerin 6’sının tek çocuğu, 11’inin de 2 çocuğu bulunmaktadır. Babaların 2’sinin tek çocuğu, 1’inin 2 çocuğu ve 1’inin de 4 çocuğu bulunmaktadır. Annelerden 13’ünün 1 çocuğu, 4’ünün de 2 çocuğu pandemi sürecinde okula devam etmektedir. Babalardan 3’ünün 1 çocuğu, 1’inin de 4 çocuğu pandemi sürecinde okula devam etmektedir. Annelerin 16’sının babaların da tamamının pandemi nedeniyle okullarının kapalı olduğu dönemlerde internete erişimleri vardır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada görüşme tekniği kullanılmıştır ve araştırma verileri yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Bu teknikte, görüşülen ebeveynlerin verdikleri bilgiler arasındaki paralellik belirlenmeye çalışılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Yapılandırılmış görüşme formunda pandemi sürecinde ebeveynlerin uzaktan eğitim deneyimlerini ortaya çıkarabileceği düşünülen önceden hazırlanmış sorulara yer verilmiştir. Demografik bilgiler dışında 7 tane soru hazırlanmıştır.

Açık uçlu olarak hazırlanan görüşme sorularında standart 7 soru bulunmaktadır ve ebeveynlerin bu soruları istedikleri şekilde cevaplamaları sağlanmıştır. Demografik bilgiler kısmından elde edilen bulgular çalışma grubu başlığı altında açıklanmıştır. Yapılan bilgilendirme toplantısında ebeveynlere yöneltilecek sorular hakkında açıklama yapılmıştır. Araştırmaya katılmadan önce ebeveynlerin sözlü bilgilendirilmiş onayı alınmıştır.

Verilerin Toplanması Süreci

Görüşmeler 2021 yılının mart ayında yapılmıştır. Pandemi sürecinin devam etmesi ve okulların kapalı olması nedeniyle, sağlık önceliği dikkate alınarak araştırmacı tarafından gerçekleştirilen görüşmeler çevrimiçi olarak düzenlenmiştir. Her bir görüşme yaklaşık 30-40 dakika arasında sürmüştür. Araştırmacı tarafından hazırlanmış, yapılandırılmış görüşme sorularına ebeveynlerin verdikleri cevaplar kaydedilmiştir. Görüntülü yapılan görüşmeler ebeveynlerin izniyle kaydedilmiştir. 12 ebeveyn görüntülü kayıt yapılmasını istemediği için sadece ses kaydı yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizi, araştırma alt problem soruları kapsamında açıklanmıştır. Araştırmanın alt soruları:

1. Ebeveynlerin okulların kapatılması kararı hakkındaki düşünceleri nelerdir?
2. Ebeveynler uzaktan eğitim kapsamında çocuklarını nasıl desteklemektedir?
3. Ebeveynlerin uzaktan eğitim kapsamında yaşadıkları zorluklar nelerdir?
4. Ebeveynlerin yaşadıkları zorlukların giderilebilmesi kapsamında çözüm önerileri nelerdir?
5. Ebeveynlerin uzaktan eğitim kapsamında öğretmenlerden beklentileri nelerdir?

İkinci soruda ebeveynlerin çocuklarını desteklemeleri, birlikte çalışma süreleri, eğitim kaynakları, okulun desteğinin değerlendirilmesi gibi durumları kapsamaktadır. Yapılan araştırmanın verileri betimsel analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel yapılan analizde görüşme soruları dikkate alınarak veriler analiz edilmiştir. Böylelikle ebeveynlerin görüşme sorularına verdikleri cevaplar düzenlenmiş ve yorumlanmış şekilde açıklanmıştır.

Araştırma verilerinin analizinde görüşme soruları kullanılarak çerçeve oluşturulmuştur. Verilen cevaplar bu çerçeveye göre düzenlenmiştir. Bulguların tanımlanması, ebeveynlerin cevaplarından alıntılar yapılarak desteklenmiştir. Betimsel analiz sonucunda elde edilen veriler yorumlanmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için elde edilen veriler üzerinden kodlayıcılar arası güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Nitel araştırma deneyimi bulunan bir başka araştırmacı tarafından görüşme ses ve görüntü kayıtlarının %20'si analiz edilmiştir. Analiz sonucu Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen formül ile belirlenmiştir. Elde edilen sonuç %80'nin üzerinde olduğu için araştırma güvenilir kabul edilmiştir.

Araştırma Etiği

Araştırma etik kurallara uygun şekilde gerçekleştirilmiştir. Araştırma için öncelikle Sağlık Bilimleri Üniversitesi Hamidiye Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'ndan 21/225 sayılı karar numarası ile Etik Kurul Onayı alınmıştır.

Bulgular

Ebeveynlerden demografik bilgiler alındıktan sonra araştırma sorularına geçilmiştir. Ebeveynlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerini belirleyebilmek amacıyla hazırlanan sorulara verdikleri yanıtların tablo ile ifade edilmiştir. Tablo 2 ebeveynlerin okulların kapatılması kararı hakkındaki düşüncelerini göstermektedir.

Tablo 2

COVID-19 Salgını Sırasında Okulların Kapatılması Hakkındaki Düşünceler

Düşünceler	Anne	Baba
Kesinlikle katılıyorum	7	1
Katılıyorum	4	3

Kararsızım	3
Katılmıyorum	3

Yapılan değerlendirme araştırmaya katılan ebeveynlerin çoğunluğunun (on beş ebeveyn) okulların kapatılması kararını onayladıklarını göstermektedir. Üç ebeveynin kapatılma kararı hakkında fikri olmadığını ifade ederken, üç ebeveyn de okulların kapatılması kararını uygun bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Kararsızlık yaşayan ve kararı desteklemeyen ebeveynler annelerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan babaların tamamı kapatılma kararını desteklemektedir. Aşağıda ebeveynlerin verdikleri yanıtlardan bazı örnek ifadelere yer verilmiştir:

E5: “Ben doğru bir karar olduğunu düşünüyorum. Zaten yaygın hastalık varken çocuklarımızı korumamız gerekir öyle değil mi? Annenin görevi çocuğunu korumaktır. Ben okula açılrsa da göndermeyebilirim bir süre emin olana kadar. İçim rahat etmeli.”

E20: “Haklı ve doğru bence. Yani biz yetişkin olarak kendimizi koruyamıyoruz. Çocuklar dikkatli olabilir ama ya dikkat etmez de hasta olursa. O yüzden doğru bence.”

Tablo 3 ebeveynlerin okullar kapalıyken uzaktan eğitim kapsamında çocuklarını ne kadar süre desteklediklerini göstermektedir.

Tablo 3

COVID-19 Salgını Sırasında Okullar Kapalıyken Ebeveynlerin Çocuklarını Destekleme Süreleri

Süre (günde)	Anne	Baba
1 saatten az	4	2
1-2 saat arası	6	2
3-4 saat arası	2	
5 saatten fazla	5	

Yapılan değerlendirme araştırmaya katılan sekiz ebeveynin gün içinde ortalama 1-2 saat arasında çocuklarını desteklediklerini göstermektedir. Altı ebeveyn günde 1 saatten az destek verdiğini ifade ederken, beş ebeveyn 5 saatten fazla desteklediğini ve iki ebeveyn de 3-4 saat arasında çocuğunu desteklediğini ifade etmiştir. Anneler açısından sonuç değerlendirildiğinde, çoğunluğu 1-2 saat arasında çocuğunu uzaktan eğitim için desteklerken çok yakın bir sonuçla beş tanesi de 5 saatten fazla desteklediğini ifade etmiştir. Babalar açısından değerlendirildiğinde eşit oranla 1 saatten az ve 1-2 saat arası destek verdikleri belirlenmiştir. Aşağıda ebeveynlerin verdikleri yanıtlardan bazı örnek ifadelere yer verilmiştir:

E2: “Eğitimi hakkında endişe duydum. Bu yüzden sürekli ders çalıştık. Sabah 10’da başladık, akşam 4’e kadar devam ettik.”

E5: “Onunla daha fazla zaman ders çalışmaya çalıştım ama o bunu istemedi. Onu daha bir kendi halinde bırakmaya ona çok müdahale etmemeye gayret ettim.”

E8: “Çocuklarımı rahatlatıcak ve anlayacakları seviyede bilgilendirme yaptım ve ilgilendim. 3 saat ders çalıştık.”

E10: “Özel ders aldirmaya başladım, günde 2 saat.”

Tablo 4 pandemi döneminde ebeveynlerin uzaktan eğitim süresince sahip oldukları eğitim kaynaklarını değerlendirmelerini içermektedir.

Tablo 4

COVID-19 Salgını Sırasında Ebeveynlerin Erişebildikleri Eğitim Kaynakları

Erişilebilir kaynaklar	Anne	Baba
Çok fazla kaynağım var	5	3
Yeterli miktarda kaynağa sahibim	10	1

Çok az kaynağım var	1
Yeterli miktarda kaynağım yok	1

Yapılan değerlendirmede araştırmaya katılan ebeveynlerin çoğunluğunun (on bir ebeveyn) yeterli miktarda eğitim kaynağına sahip olduğunu göstermektedir. Sekiz ebeveyn çok fazla kaynağa sahip olduklarını ifade ederken bir ebeveyn az kaynağı olduğunu ve yine bir ebeveyn de yeterli miktarda eğitim kaynağına sahip olmadığını ifade etmiştir. Az kaynağı olan ve yeterli miktarda kaynağa sahip olmayan ebeveynler annelerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan babaların tamamı fazla kaynağa sahip olduklarını veya yeterli miktarda eğitim kaynağına sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda ebeveynlerin verdikleri yanıtlardan bazı örnek ifadeler yer verilmiştir:

E1: *“Derlere karşı ilgisi azaldı. O yüzden farklı kaynaklar edindim. İlgisini artırdık.”*

E5: *“Ben yeterli kaynağımız olduğunu düşünüyorum. Eksik olan şeyleri de zaten Eba’dan ediniyorum.”*

E7: *“Kaynak sorunu yaşamadık.”*

E18: *“Biraz farklı kaynaklarımız olsun, çeşitleri olsun isterdim ama yoktu.”*

Pandemi yaşanması ve bu nedenle okulların kapatılması beklenmedik bir durum olduğundan ebeveynlerin okullardan sunulan desteğe ihtiyacı olabileceği düşünülmüştür. Bu nedenle ebeveynlere pandemi sürecinde okulların sağladığı destekten memnun olup olmadıkları sorulmuş ve konu hakkındaki düşünceleri Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

COVID-19 Salgını Sırasında Ebeveynlerin Okulların Sağladığı Destek Hakkındaki Düşünceleri

Düşünceler	Anne	Baba
Çok Memnunum	4	
Memnunum	10	2
Kararsızım	2	
Memnun değilim	1	2

Yapılan değerlendirme araştırmaya katılan ebeveynlerin çoğunluğunun (on altı ebeveyn) kapanma sürecinde okulun sağladığı destek konusunda memnun veya çok memnun olduklarını göstermektedir. İki ebeveyn okulun sağladığı destek konusunda kararsız olduğunu ifade ederken, üç ebeveyn de sunulan destek hizmetinden memnun olmadığını ifade etmiştir. Kararsızlık yaşayan ebeveynler annelerden oluşmaktadır. Babaların yarısı sunulan destek hizmetlerinden memnun olduğunu ifade ederken, diğer yarısı da memnun olmadığını ifade etmiştir. Aşağıda ebeveynlerin verdikleri yanıtlardan bazı örnek ifadeler yer verilmiştir:

E1: *“Ben memnunum.”*

E4: *“Okulun bize çok desteği oldu, hep ulaştık.”*

E9: *“Biraz daha iyi destek sağlanabilirdi diye düşünüyorum.”*

E:17: *“Memnun olduğumu söyleyemem. Okulda yetkili birileri yok, derslerde sorunlar ve gecikmeler var, çocuklar uyum sağlayamıyor. Derse devam etmek istemiyor ama öğretmen bir şey yapmıyor.”*

Uzaktan eğitim sürecinde ebeveynler farklı nedenlerle çeşitli güçlükler yaşayabilmektedir. Bu güçlüklerin neler olduğunun belirlenebilmesi için ebeveynlere yaşadıkları güçlüklerin neler olduğu sorulmuş ve konu hakkındaki düşünceleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6
 COVID-19 Salgını Sırasında Ebeveynlerin Uzaktan Eğitim Kapsamında Yaşadıkları Zorluklar

Zorluklar	Anne	Baba
Teknik zorluklar		
İnternet bağlantı sorunları	2	
Mikrofon, kulaklık sorunları	1	
EBA bağlanma sorunları	2	
Sosyal zorluklar		
Çocukların sıkılması	5	1
Arkadaşları özleme	4	1
Aile dostlarıyla görüşmeyi özleme	2	1
Öğrenci merkezli zorluklar		
Motivasyon eksikliği	5	1
Dikkatinin çabuk dağılması	2	
Çabuk sıkılma	6	1
Uzaktan eğitime uyum sağlayamama	3	
Derse katılmak istememe	1	1
Çevrimiçi dersleri dinlemek istememe	2	1
Bilgisayar başında durmakta zorlanma	6	1
Eğitim merkezli zorluklar		
Uygulama gerektiren derslerin yetersiz kalması	1	
Sosyal motivasyon eksikliği	4	1
Öğretmenlerin ilgisizliği	1	1
Ders sürelerinin kısa olması	1	
Konu anlatımı yetersizliği	1	
Soru çözümü yetersizliği	1	
Ders işlemek yerine ödev verilmesi	1	

Yapılan değerlendirmede araştırmaya katılan ebeveynlerin verdikleri cevaplardan 4 ana tema belirlenmiştir. Bu temalar teknik zorluklar, sosyal zorluklar, öğrenci merkezli zorluklar ve eğitim merkezli zorluklar olarak belirlenmiştir. Babaların hiçbiri soruya verdikleri cevaplarda teknik zorluklar kapsamında değerlendirilebilecek herhangi bir açıklama yapmamıştır. Annelerin ikisi internet bağlantı sorunu ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) bağlanma sorunu yaşadıklarını ifade ederken biri de mikrofon ve/veya kulaklık kaynaklı sorunlar yaşadığını ifade etmiştir. Eğitim Bilişim Ağı'nın kısaltması olarak kullanılan EBA, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kurulmuş olup eğitsel içerik ağını ifade etmektedir ve uzaktan eğitim kapsamında bakanlık tarafından ülke genelinde kullanılmaktadır. Sosyal zorluklar açısından değerlendirildiğinde ebeveynlerin çoğunluğu (altı ebeveyn) çocukların sıkıldığını ifade ederken, beşi arkadaşlarını özledikleri için zorluk yaşadıklarını ve üçü de çocukların aile dostlarıyla görüşmeyi özledikleri için zorluk yaşadıklarını ifade etmiştir. Öğrenci merkezli zorluklar açısından değerlendirildiğinde ebeveynlerin çoğunluğu (yedi ebeveyn) çocuklarının çabuk sıkılma ve bilgisayar başında durmakta zorluk yaşama, altısı çocuklarının motivasyon eksikliği yaşama, üçü çocuklarının uzaktan eğitime uyum sağlayamama, üçü çocuklarının çevrimiçi dersleri dinlemek istememe, ikisi çocuklarının dikkatinin çabuk dağılması ve ikisi de çocuklarının derse katılmak istememeleri nedeniyle zorluk yaşadıklarını ifade etmiştir. Eğitim merkezli zorluklar açısından değerlendirildiğinde ebeveynlerin çoğunluğu (beş ebeveyn) sosyal motivasyon eksikliği, ikisi öğretmenlerin ilgisizliği, biri uygulama gerektiren derslerin yetersiz kalması, biri ders sürelerinin kısa olması, biri öğretmenlerin konu anlatımı yetersizliği, biri soru çözümü yetersizliği ve biri de öğretmenlerin ders işlemek yerine ödev vermeleri nedeniyle eğitim merkezli zorluk yaşadıklarını ifade etmiştir.

E1: “Yaşadığımız en büyük zorluk internet gidip gelmesi.”

E2: “Mikrofon, kulaklık arızası çok yaşadık bu yüzden öğretmeni anlamakta zorluk çektik zoomdan ebadan düştüler geri bağlanmak uzun sürdü.”

E5: “Çocuklar evde zaman geçirmekten çok sıkıldılar, arkadaşlarını çok özlediler, misafirlikte dostlarımıza gitmeyi özlediler.”

E7: “Ders dinlerken çocuğun ilgisi sürekli dağılıyor derse katılımı zor oluyor.”

E11: “Çocuğumu uzun saatler boyunca bilgisayar başında tutmak zor oluyor. Bununla birlikte uygulama gerektiren derslerden çocuğumun yeteri kadar verim alamadığını düşünüyorum.”

E20: “Uzaktan eğitimde süre azdı. Konu anlatımı ve soru çözümü yetersizdi. Tam olarak anlayamayan konulardan bol bol ödev verilmeliydi. Bu arada internet sıkıntıları fazla yüklenmeden dolayı...”

E21: “En büyük zorluk derse giremediğimiz zamanlardı.”

Yaşadıkları zorlukları ifade eden ebeveynlere daha sonra bu zorlukların giderilebilmesi için önerilerinin neler olduğu sorulmuş ve konu hakkındaki düşünceleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

COVID-19 Salgını Sırasında Ebeveynlerin Eğitim Kapsamında Yaşadıkları Zorlukların Giderilebilmesi İçin Çözüm Önerileri

Öneriler	Anne	Baba
Eğitim merkezli öneriler		
Düzenli eğitim ortamı ve programının hazırlanması ve uygulanması	3	4
Öğretmenlerin mikrofon, kulaklık sorunlarının giderilmesi	3	4
Örgün eğitime geçilmesi	7	4
Uygulamalı derslerin yüz yüze verilmesi	2	
Aile eğitimlerinin düzenlenmesi	2	
Aile rehberlik hizmetlerinin verilmesi	2	
Yüz yüze eğitimdeki kriterlerin uzaktan eğitimde de uygulanması	3	3
Eğlendirici ve dikkat çekici eğitim ortamının oluşturulması	2	1
Evde eğitime yönelik materyallerin hazırlanması	1	1
Sosyal durumlara ilişkin öneriler		
Oyun ortamının oluşturulması	4	

Yapılan değerlendirmede araştırmaya katılan ebeveynlerin verdikleri cevaplardan 2 ana tema belirlenmiştir. Bunlar eğitim merkezli öneriler ve sosyal durumlara ilişkin öneriler olarak belirlenmiştir. Ebeveynlerin eğitim merkezli önerileri kapsamında 9 alt tema belirlenmiştir. Ebeveynlerin çoğunluğunun (on bir ebeveyn) önerisi örgün eğitime geçilmesi olarak belirlenmiştir. Yedi ebeveyn düzenli eğitim ortamı ve programının hazırlanması ve uygulanmasını, yedi ebeveyn öğretmenlerin mikrofon ve/veya kulaklık sorunlarının giderilmesini, altı ebeveyn yüz yüze eğitimdeki kriterlerin uzaktan eğitimde de uygulanmasını, üç ebeveyn eğlendirici ve dikkat çekici eğitim ortamının oluşturulmasını, iki ebeveyn uygulamalı derslerin yüz yüze verilmesini, iki ebeveyn aile eğitimlerinin düzenlenmesini, iki ebeveyn aile rehberlik hizmetlerinin verilmesini, iki ebeveyn de evde eğitime yönelik materyallerin hazırlanmasını önermiştir. Sosyal durumlara ilişkin öneriler açısından değerlendirildiğinde dört anne uzaktan eğitim sürecine oyun ortamının dahil edilmesini önermiştir. Babaların hiçbiri soruya verdikleri cevaplarda sosyal durumlara ilişkin öneriler kapsamında değerlendirilebilecek herhangi bir açıklamada bulunmamıştır. Aşağıda ebeveynlerin verdikleri yanıtlardan bazı örnek ifadeler yer verilmiştir:

E1: “Sorun bizden kaynaklı olunca bi şekilde hallettik ama öğretmen kulaklığını mikrofonunu değiştirmedeği için kızım derse girmek istemedi.”

E2: “Bence hiçbir şey. Evde eğitim bu yaş grubuna uygun değil.”

E4: “Okullar öğrenci sayılarına göre haftanın belli günlerinde sınırlı sayıda öğrenciye uygulamalı dersleri yüz yüze verebilir.”

E8: “Yüz yüze eğitimdeki kriterler uzaktan eğitimde uygulanabilir. Bu durum başta öğretmenlerin sonrasında da öğrenci ve velilerin işine geldi. Hafifletmek için kurallar zorlayıcı olmalıydı.”

E13: “Tabiki yüz yüze eğitim olması. Ama gerçekten. Hafta aldığı matematik dersi az soru çözümü az. Özellikle soru çözümü yok gibiydi. Süreler kısıtlı. Öğretmenler okula gider gibi derse hazırlanmalı. Evde eğitime yönelik materyalleri olmalı. Ödev vermekle iş bitmiyor.”

E17: “Devlet tarafından öğretmen, aile ve çocuğa psikolojik destek gerektiğini düşünüyorum. Sonra ütopyalardan distopyalara evriliyorum.”

E19: “Aile eğitimi verilebilir.”

Ebeveynlere yaşanan süreçte öğretmenlerin nasıl desteklemelerine ihtiyaç duydukları sorulmuş ve konu hakkındaki düşünceleri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

COVID-19 Salgını Sırasında Ebeveynlerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerden Beklentileri

Beklentiler	Anne	Baba
Verilen desteğin yeterli olduğunu düşünüyorum	4	2
Öğretmenlerin dersleri düzenli işlemesi	2	2
Öğretmenlerin çocuklarla etkileşim kurması	2	1
Öğretmenlerin kaynaklara erişim konusunda bilgilendirmesi	3	
Öğretmenlerin destekleyici ve ulaşılabilir olması	2	1
Teknolojiyi kullanma konusunda beceri düzeylerinin yüksek olması	1	
Öğrenci durumu ile ilgili bilgilendirme	4	1
Günlük ödev verilmesi ve takip edilmesi	4	
Çocukların motivasyonu konusunda ailelerin yönlendirilmesi	3	1
Öğretmenlerin velilerle daha fazla iletişim kurması	4	
Okulda yüz yüze eğitimin desteklenmesi	3	1
Bireysel öğrenci görüşmeleri ile motivasyon artırma çalışmaları	5	1
Mümkün olduğunca okul ortamının oluşturulabilmesi	2	
Anlayışlı davranma	5	2
Ek ders yapılması	4	

Yapılan değerlendirme araştırmaya katılan ebeveynlerin çoğunluğunun (yedi ebeveyn) öğretmenlerin süreçte anlayışlı davranarak destek olabileceklerini, altı ebeveyn öğretmenlerin bireysel öğrenci görüşmeleri yaparak motivasyon artırma çalışmaları kapsamında destek olabileceklerini, altı ebeveyn öğretmenlerden yeterli destek aldığını düşündüğünü, beş ebeveyn öğretmenlerin öğrencilerin durumu ile ilgili bilgilendirme yaparak destek olabileceklerini, dört ebeveyn öğretmenlerin dersleri düzenli işleyerek destek olabileceklerini, dört ebeveyn öğretmenlerin günlük ödev vererek ve ödevleri takip ederek destek olabileceklerini, dört ebeveyn öğretmenlerin velilerle daha fazla iletişim kurarak destek olabileceklerini, dört ebeveyn öğretmenlerin okulda yüz yüze eğitimi destekleyerek destek olabileceklerini, dört ebeveyn öğretmenlerin ek ders yaparak destek olabileceklerini, dört ebeveyn öğretmenlerin çocukların motivasyonu konusunda aileleri yönlendirerek destek olabileceklerini, üç ebeveyn öğretmenlerin çocuklarla etkileşim kurarak destek olabileceklerini, üç ebeveyn öğretmenlerin kaynaklara erişim konusunda bilgilendirme yaparak destek olabileceklerini, üç ebeveyn öğretmenlerin destekleyici ve ulaşılabilir olarak destek olabileceklerini, iki ebeveyn öğretmenlerin çevrimiçi ders sırasında mümkün olduğunca okul ortamını oluşturarak destek olabileceklerini ve bir ebeveyn de öğretmenlerin teknolojiyi kullanma konusunda beceri düzeyi yüksek olarak destek olabileceklerini ifade etmiştir. Aşağıda ebeveynlerin verdikleri yanıtlardan bazı örnek ifadeler yer verilmiştir:

E9: “Desteklediler şükür sağolsunlar.”

E11: “Kaynaklarla, canlı derslerle, görüntülü görüşmelerle, rehberlikleriyle neyi nasıl göstermeleri gerektiği ayrıntılı açıklamalarıyla”

E14: “Öğrenci durumu ile ilgili sürekli bilgilendirme, günlük ödev verilmesi”

E16: “Çocuğu nasıl destekleyeceğimi motive edeceğimi anlatmalarını isterim.”

E17: “Sık sık irtibatla kalarak sıkı öğrenci takibi ile”

E19: “WhatsApp üzerinden haftada bir bireysel görüşmeler sağlayıp moral motivasyon olabilir diye düşünüyorum.”

E20: “Uzaktan eğitim almaya devam etti oğlum. Öğretmeni de hem evde yapılabilecek etkinlikler konusunda hem de çocuğumun ruh sağlığı ve gelişimi üzerinde önemli katkıları oldu.”

E21: “Karşılıklı anlayış”

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Yapılan çalışmada, pandemi sürecinde ebeveynlerin uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında ebeveynlerin okulların kapatılması kararı hakkındaki düşünceleri değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirme araştırmaya katılan ebeveynlerin çoğunluğunun okulların kapatılması kararını onayladıklarını göstermektedir. Salgın hastalıkların toplu alanlarda bulaşma riskinin fazla olduğunun basın yoluyla ifade edilmesinin ebeveynlerin bu kararı onaylaması üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, okulların kapatılması, 18 yaş altında bulunan çocuklara sokağa çıkma yasağı uygulanması, iş yerlerinin kapatılması ve uzaktan çalışma imkanlarının oluşturulması da etkili olabilecek diğer faktörler arasında ifade edilebilir. Yetişkinlerin hastalanma olasılıklarının fazla olmasına karşın ebeveynler çocuklarını korumak istemektedir. Çocuklarının sağlığını korumak ve onları güvende hissettirmek ebeveynlerin öncelikli görevleri arasında yer almaktadır. Erol ve Erol (2020) pandemi sürecinin ilköğretim öğrencileri üzerine etkilerini inceledikleri araştırmalarında hem ebeveynlerin hem de çocukların salgın nedeniyle korku ve kaygı durumları geliştirdiklerini tespit etmişlerdir. Çocuklar ebeveynlerini hastalık nedeniyle kaybetme korkusunu daha fazla yaşarken, ebeveynler çocuklarına okuldan hastalık bulaşması korkusu ve okulların yeteri kadar hijyenik olmaması kaygısı yaşadıklarını ortaya çıkarmışlardır. COVID-19 salgınının kolay bulaşabilen enfektif bir hastalık olmasından dolayı ebeveynlerin çocuklarının sağlığını düşünerek titiz davranmaları, koruyucu ve kollayıcı düşünerek okulların kapalı olması kararını doğru bulmaları beklenen bir sonuç olarak değerlendirilmektedir.

Ebeveynlerin okullar kapalıyken uzaktan eğitim kapsamında çocuklarını ne kadar süre destekledikleri değerlendirilen bir diğer husus olmuştur. Yapılan değerlendirme araştırmaya katılan ebeveynlerin çoğunluğunun (sekiz ebeveyn) gün içinde ortalama 1-2 saat arasında çocuklarını desteklediklerini göstermektedir. İlköğretime devam eden öğrencilerin yaşları genellikle 6-11 arasında değişim göstermektedir. Bu yaş grubu çocukların daha önce hiç deneyimlemedikleri uzaktan eğitim sistemine kısa bir sürede uyum sağlayabilmesi için ebeveynlerin çocuklarına destek vermeleri gerekmektedir. Bu destek hem teknik boyutta hem de motivasyon kazandırma boyutunda olmalıdır. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OCED, 2020) pandemi sürecinde eğitim hizmetlerini değerlendirdiği araştırma sonuç raporunda öğrencilerin eğitimlerinin sürdürülebilmesi, öğrenmenin sağlanabilmesi, eksiği bulunan öğrencilerin desteklenebilmesi konularında ebeveynlerin takip, destek ve okul ile iş birliğine ihtiyaçları olduğunu belirtmiştir.

Ebeveynlerin uzaktan eğitim süresince sahip oldukları eğitim kaynakları yönünde yapılan değerlendirme; araştırmaya katılan ebeveynlerin çoğunluğunun (on bir ebeveyn) yeterli miktarda eğitim kaynağına sahip olduğunu, sekiz ebeveynin de çok fazla kaynağına sahip olduklarını göstermektedir. Okulların kapanması nedeniyle çocukların eğitim hayatlarının olumsuz etkilenmesini önleyebilmek adına uzaktan eğitim için yeterli eğitim kaynaklarına sahip olmak oldukça önemlidir. Ebeveynlerin, çocuklarının evde öğrenirken kullanabilecekleri kaynaklara ihtiyacı vardır. Çünkü ebeveynlik sorumluluklarının yanı sıra artık eğitimsel sorumlulukları da bulunmaktadır. Bu nedenle ebeveynlerin kaynak sorunu yaşamamaları önemli bir sonuç olarak değerlendirilmektedir. Pandemi

sürecinde uzaktan eğitim ve eğitim kaynakları hakkında yapılan diğer araştırma sonuçları ebeveynlerin EBA sisteminin eğitim açısından verimli olduğunu düşündüklerini ortaya koymuştur (İnci Kuzu, 2020; Yılmaz, 2020). Ayrıca uzaktan eğitim kapsamında hem televizyon hem de diğer dijital teknolojik araçların kullanımının farklı alternatifler oluşturması, bilgiye erişimi kolaylaştırması ve faydalı içeriklerin çocuklara sunulması açısından da ebeveynlerin süreçten memnun olduklarını ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Çiftçi, Taşkaya ve Alemdar, 2013; Özgümüş, 2018; Tüysüz ve Çümen, 2016).

Ebeveynlerin pandemi sürecinde okulların sağladığı destekten memnuniyet düzeyleri hususunda yapılan değerlendirme; araştırmaya katılan ebeveynlerin çoğunluğunun (on altı ebeveyn) kapanma sürecinde okulun sağladığı destekten memnun veya çok memnun olduklarını göstermektedir. Çocukların eğitim hayatlarının süreçten olumsuz etkilenmemesi için okul-ebeveyn-öğretmen iş birliğinin sağlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Çalışma yapılan grup öğrencilerin ilköğretim düzeyinde bulunmaktadır. Çocukların yaşları göz önünde bulundurulduğunda odaklanma sorunu yaşamaları ve dersler için desteğe ihtiyaçlarının olması beklenen durumlar kapsamında değerlendirilebilir. Çalışma yapılan ebeveynlerin çoğunluğunun (on üç ebeveyn) mesleği eğitimle ilgili değildir. Genel anlamda değerlendirildiğinde ebeveynlerin eğitim ve öğretmenlik konusunda bilgi, beceri ve deneyim sahibi olması da beklenemez. Özellikle ebeveynlerin eğitim alanında yeterli bilgi ve deneyime sahip olmamaları ve okula devam eden çocukların ilk çocukları olduğu durumu göz önünde bulundurulduğunda okul tarafından ebeveynlere gerekli desteğin sağlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü Chang (2018) özellikle ilköğretim düzeyinde uzaktan eğitime devam eden öğrencilerin eğitimlerini çevresel destek almadan kendi kendilerini sürdürmek zorunda kalmaları durumunda çocuklarda yalnızlaşma, uyumsuzluk ve motivasyon eksikliği gibi olumsuz psikolojik durumlar yaşanabileceğini ileri sürmektedir. Ebeveynlerin de süreçte motivasyona gereksinimi bulunmaktadır. Çocukların sağlıkları kadar eğitim hayatlarının da onlar için oldukça önemlidir. Bu nedenle okul tarafından girişimlerinin desteklenmesinin, yalnız olmadıklarını fark edebilmelerinin ve yapabilecekleri hakkında bilinçlendirilmelerinin çocuklarının eğitimlerine dolaylı olarak olumlu katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Ebeveynlerin uzaktan eğitim konusunda yaşadıkları zorlukların belirlenebilmesi amacıyla yapılan değerlendirmede araştırmaya katılan ebeveynlerin teknik zorluklar, sosyal zorluklar, öğrenci merkezli zorluklar ve eğitim merkezli zorluklar yaşadıkları belirlenmiştir. Diğer alanlara kıyasla öğrenci merkezli zorluk yaşadığını ifade eden ebeveynler daha fazla olmuştur. Çocuklar yaşları gereği de dikkatleri çabuk dağılabilmekte ve hareket halinde olmak istemektedir. Bu yaş grubu için sokağa çıkma yasağının da bulunması enerjilerini boşaltmaları konusunda sorun yaşamalarına sebep olabilmektedir. Bu nedenlerle, uzun süre ekran karşısında oturabilme çocuklar için oldukça zor bir durum olarak değerlendirilebilir. Hareket kısıtlaması yaşayan çocukların motivasyon eksikliği yaşamaları, dikkatlerinin çabuk dağılması, çabuk sıkılmaları, uzaktan eğitime uyum sağlayamamaları, derse katılmak istememeleri, çevrimiçi dersleri dinlemek istememeleri ve bilgisayar başında durmakta zorlanmaları beklenen sonuçlar arasında değerlendirilebilir. Çünkü bu yaş grubu çocukların akranlarıyla ve öğretmenleriyle sosyal etkileşimde bulunmaya gereksinimi vardır. Huebner, Suldo, Valois, Darne ve Zullig (2004) yaptıkları araştırma sonucuna göre ilköğretim düzeyinde bulunan öğrencilerin akranlarıyla etkileşim ve iletişiminin çok az olmasının akademik başarı ve ilgilerini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu yaş grubu çocukların öğretmenleri ve arkadaşlarıyla daha çok birebir ilişki kurabildikleri bir eğitim ortamına ihtiyaçları bulunmaktadır.

Ebeveynlerin yaşadıkları bu zorlukların giderilebilmesi için önerilerinin neler olduğu kapsamında yapılan değerlendirmede araştırmaya katılan ebeveynlerin çoğunluğunun (on bir ebeveyn) önerisi örgün eğitime geçilmesi olarak belirlenmiştir. Diğer öneriler olarak düzenli eğitim ortamı ve programının hazırlanması ve uygulanması, öğretmenlerin mikrofon ve/veya kulaklık sorunlarının giderilmesi, yüz yüze eğitimdeki kriterlerin uzaktan eğitimde de uygulanması, eğlendirici ve dikkat çekici eğitim ortamının oluşturulması, uygulamalı derslerin yüz yüze verilmesi, aile eğitimlerinin düzenlenmesi, aile rehberlik hizmetlerinin verilmesi, evde eğitime yönelik materyallerin hazırlanması şeklinde tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgular değerlendirildiğinde ebeveynlere göre uzaktan eğitimin örgün eğitimin yerini alamadığı şeklinde yorumlanabilir. Özellikle ilköğretim çağında

bulunan çocukların yüz yüze etkileşime gereksinimi bulunmaktadır. Çünkü ebeveynler eğitimciler kadar çocukları değerlendiremeyebilirler. Çocukların eksikliklerinin belirlenebilmesi ve uygun şekilde desteklenebilmeleri açısından profesyonel yönlendirmeye ihtiyaçları bulunmaktadır. Erol ve Erol (2020) da yaptıkları araştırma sonucunda benzer şekilde ebeveynlere göre uzaktan eğitim tam anlamıyla eğitim amaçlarını kapsamadığı ve uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar etkili olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ebeveynlerin diğer öneriler arasında teknik sorunların giderilmesi durumu belirtilmiştir. Can (2020) araştırması sonucunda plansız şekilde hayatımıza giren uzaktan eğitim sisteminin altyapı, erişim, güvenlik, içerik, tasarım, uygulama, kalite, mevzuat ve pedagojik açıdan güçlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin ebeveynleri nasıl desteklemelerini istedikleri yönünde yapılan değerlendirmede araştırmaya katılan ebeveynlerin çoğunluğu (yedi ebeveyn) öğretmenlerin süreçte anlayışlı davranarak destek olabileceklerini ifade etmiştir. Diğer öneriler arasında çoğunlukla öğretmenlerin bireysel öğrenci görüşmeleri yaparak motivasyon artırma çalışmaları kapsamında destek olabilecekleri ve öğretmenlerin öğrencilerin durumu ile ilgili bilgilendirme yaparak destek olabilecekleri şeklinde olmuştur. Verilen desteğin yeterli olduğunu ifade eden ebeveynler de bulunmaktadır. Okul tarafından verilen desteğin de yeterli bulunması ile bu sonuç birbirini desteklemektedir. Uzaktan eğitim tüm ebeveynler için yeni bir olgu olduğu için eğitim kapsamında yeterliliğe sahip olan öğretmenler tarafından, ebeveynler ihtiyaç duymasalar bile, desteklenmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Ebeveynlerin öğretmenlerin bilgilendirmesine ve yol göstermesine olan ihtiyaçları bu süreçte çocuklarını destekleyebilmeleri için de motivasyon sağlayabilecektir. İnci Kuzu (2020) yaptığı araştırmada uzaktan eğitim sürecinde velilerin çoğunluğunun öğretmenlerden destek aldığını, iletişim halinde olduğunu ve bu durumun çocuklar üzerinde olumlu sonuçları olduğunu belirlemiştir. Öğretmenlerin hem öğrencileri hem de ebeveynleri ile düzenli iletişim halinde olması gerekmektedir. Ebeveynlerin bu süreci uygun şekilde yönetebilmeleri için de öğretmenler tarafından rehberlik yapılmasına gereksinimleri olduğu düşünülmektedir. Ebeveynlerin de önerilerinde belirttiği gibi anlayışlı olma, bireysel değerlendirme, motivasyon artırma çalışmaları planlama, daha fazla iletişim kurma, çocuklarla etkileşim kurma, kaynaklara erişim imkanları oluşturma süreç yönetimi ile doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle ebeveynlere süreç yönetimi ile ilgili eğitimlerin verilmesi, rehberlik hizmetlerinin sağlanması ve öğretmenlerin ebeveynler ile düzenli iletişim kurması gerekmektedir.

Yazarların Katkı Oranı

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

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması oluşturacak bir husus yoktur.

Kaynaklar

- Bayburtlu, Y.S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Turkish Studies*, 15(4), 131-151. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44460>
- Beckman, K., Bennett, S. and Lockyer, L. (2019). Reproduction and transformation of students' technology practice: The tale of two distinctive secondary student cases. *British Journal of Educational Technology*, 50(6), 3315-3328. <https://doi.org/10.1111/bjet.12736>
- Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü. (2020). *Reopening schools: When, where and how?* Retrieved from <https://en.unesco.org/news/reopening-schools-when-where-and-how> in 18.03.2021

- Borup, J. (2016). Teacher perceptions of parental engagement at a cyber high school. *Journal of Research in Technology in Education*, 48(2), 67-83. <https://doi.org/10.1080/15391523.2016.1146560>
- Can, E. (2020). Coronavirüs (COVID-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Chang, J. (2018). Influencing factors and coping strategies of students’ engagement in the context of internet education. 9th International Conference on Information Technology in Medicine and Education (ITME). *Hangzhou*, 517-520. doi: 10.1109/ITME.2018.00120.
- Cohen, J. and Kupferschmidt, K. (2020). Countries test tactics in 'war' against COVID-19. *Science*, 367(6484), 1287-1288. <https://doi.org/10.1126/science.367.6484.1287>
- Cowling, B. J., Ali, S. T., Ng, T. W., Tsang, T. K., Li, J. C., Fong, M. W., Liao, Q., Kwan, M. Y. W., Lee, S. L., Chiu, S. S., Wu, J. T., Wu, P. and Leung, G. M. (2020). Impact assessment of non-pharmaceutical interventions against COVID-19 and influenza in Hong Kong: An observational study. MedRxiv. Advance online publication. *The Lancet Public Health*, 5(5), 279-288. <https://doi.org/10.1101/2020.03.12.20034660>
- Çiftçi, S., Taşkaya, S. M. ve Alemdar, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin fatih projesine ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 12(1), 227-240.
- Daniel, J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Propsects*, 49(1), 91-96.
- Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü. (2020). *A framework to guide an education response to he Covid-19 Pandemic of 2020*. Retrieved from https://oecd.dam-broadcast.com/pm_7379_126_126988-t63lxsohs.pdf in 16.03.2021
- Erol, M. ve Erol, A. (2020). Koronavirüs pandemisi sürecinde ebeveynleri gözünden ilkököl öğrencileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 529-551.
- Goodall, J. (2016). Technology and school-home communication. *International Journal of Pedagogies & Learning*, 11(2), 118-131. <https://doi.org/10.1080/22040552.2016.1227252>
- Hollingworth, S., Mansaray, A., Allen, K. and Rose, A. (2011). Parents’ perspectives on technology and children’s learning in the home: Social class and the role of the habitus. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27, 347-360. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00431.x>
- Huebner, E. S., Suldo, S. M., Valois, R. R., Darne, J. W. and Zullig, K. (2004). Brief multidimensional students’ life satisfaction scale: Sex, race, and grade effects for high school sample. *Psychological Reports*, 94(1), 351-356. <https://doi.org/10.2466/PR0.94.1.351-356>
- İnci Kuzu, Ç. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde uygulanan ilkököl uzaktan eğitim programı (EBA TV) ile ilgili veli görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 505-527.
- Konca, A. S. (2020). Velilerin okul öncesi eğitim hakkında görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 892-902.
- Liu, F., Black, E., Algina, J., Cavanaugh, C. and Dawson, K. (2010). The validation of one parental involvement measurement in virtual schooling. *Journal of Interactive Online Learning*, 9(2), 105-132.

- Makrooni, G. (2019). Being a first-generation migrant family student in Finland: Perceptions and experiences of the educational journey to higher education. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 6(3), 157-170. <http://dx.doi.org/10.29333/ejecs/293>
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. New York: Sage Publications, Inc.
- Murphy, E. and Rodriguez-Manzanares, M. A. (2009). Teachers' perspectives on motivation in high school distance education. *Journal of Distance Education*, 23(3), 1-24.
- Nafisah, S. B., Alamery, A. H., Al Nafesa, A., Aleid, B. and Brazanji, N. A. (2018). School closure during novel influenza: A systematic review. *Journal of Infection and Public Health*, 11(5), 657-661. <https://doi.org/10.1016/j.jiph.2018.01.003>
- Özgümüş, Ö. (2018). *Bursa ilinde öğrenci-veli-öğretmenlerin eğitim bilişim ağının kullanım sıklığının belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Povey, J., Campbell, A. K., Willis, L.-D., Haynes, M., Western, M., Bennett, S., Antrobus, E. and Pedde, C. (2016). Engaging parents in schools and building parent-school partnerships: The role of school and parent organization leadership. *International Journal of Educational Research*, 79(2016), 128–141. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.07.005>
- Reimers, F. M. and Schleicher A. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 pandemic of 2020*. Retrieved from https://oecd.dam-broadcast.com/pm_7379_126_126988-t63lxsohs.pdf in 25.03.2021
- Sarı, T. ve Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: Sorunlar ve fırsatlar. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 959-975. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44335>
- Selwyn, N., Banaji, S., Hadjithoma-Garstka, C. and Clark, W. (2011). Providing a platform for parents? Exploring the nature of parental engagement with school learning platforms. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(4), 314-323. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00428.x>
- Sorensen, C. (2012). Learning online at the K-12 level: A parent/guardian perspective. *International Journal of Instructional Media*, 39(4), 297-307.
- Szente, J. (2020). Live virtual sessions with toddlers and preschoolers amid COVID-19: Implications for early childhood teacher education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 373-380.
- Şahin, A. ve Atbaşı, Z. (2020). Olumlu okul iklimi oluşturmada öğretmenin rolünün incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 672-689.
- Trust, T. and Whalen J. (2020). Should teachers be trained in emergency remote teaching? Lessons learned from the COVID-19 pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 189-199.
- Tümkan, F. ve Tümkan, Ş. (2020). Pandemi döneminde eğitime verilen zorunlu aranın ilkokullardaki eğitim açısından yarattığı değişimin etkilerinin değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 1163-1184. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44411>
- Tüysüz, C. ve Çümen, V. (2016). EBA ders web sitesine ilişkin ortaokul öğrencilerinin görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(27/3), 278-296.

Viner, R. M., Russell, S. J., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., Mytton, O., Bonell, C. and Booy, R. (2020). School closure and management practices during Coronavirus outbreaks including COVID-19: A rapid systematic review. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(3), 397-404. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30095-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30095-X)

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin yayıncılık.

Woofter, S. (2019). Building equity: Policies and practices to empower all learners. *American Journal of Qualitative Research*, 3(1), 136-139. <https://doi.org/10.29333/ajqr/5815>

Extended Abstract

Introduction

Almost all students who continue their education at all levels of education around the world experienced the temporary closure of schools during the New Coronavirus Disease (COVID-19) epidemic in order to reduce the transmission of the virus (Viner et al., 2020). According to the report published by United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2020) on the COVID-19 outbreak, schools have been closed in approximately 200 countries around the world, and more than 90% of the students have been interrupted in their formal education. Practices such as closing schools, distance education, controlled and systematic opening have taken their place among the measures taken within the scope of education in our country. Studies have shown that closing schools during epidemics have an effect on reducing contamination (Cowling et al., 2020; Nafisah, Alamery, Al Nafesa, Aleid and Brazanji, 2018).

School closures have caused students, their parents and teachers to change their daily lives in an unprecedented way. While more than half a billion children around the world remain at home and continue their distance education and become virtual students, their parents, siblings and other family members have turned into education coaches and assumed such a supportive role to ensure that their education lives are not negatively affected (Cohen and Kupferschmidt, 2020). Many teachers, families, and students were not prepared for this sudden change, and the increased parental involvement while trying to support their children's education in various ways has also created some difficulties and problems.

It is important to know the experiences of students and parents during the pandemic process, to organize distance education services to be offered and to prepare support projects for parents and students. Examining the roles of parents especially in the distance education process will contribute to both increasing the awareness of parents and increasing the quality of the education services provided. This study, it was aimed to examine the distance education experiences of parents during the pandemic process. For this purpose, the following questions were sought:

1. What are the parents' thoughts on the decision to close schools?
2. How do parents support their children within the scope of distance education?
3. What are the difficulties faced by parents within the scope of distance education?
4. What are the solution suggestions within the scope of eliminating the difficulties experienced by the parents?
5. What are the expectations of parents from teachers within the scope of distance education?

Although education continues remotely due to the pandemic, it is thought that parents will contribute significantly to creating a positive education environment at home. Teachers' role will be effective in creating this positive environment for parents. Şahin and Atbaşı (2020) emphasized the role of teachers in their studies in order to make educational environments effective. Regardless of the level of education, parents have requests for the support of teachers (Konca, 2020).

Method

The research was conducted to examine the distance education experiences of parents during the pandemic process. The research was created with a qualitative research design and was carried out using the interview technique. Twenty-one parents, whose children continue their primary education, participated in the study group of the research. Research data were obtained using a structured interview form. The data were analyzed using the descriptive analysis method.

Of the 21 parents who volunteered to participate in the interview, 17 are mothers and 4 are fathers. Each of these parents has different families, ie there are no parents who are spouses. 14 of the

mothers are university graduates and 3 of them are high school graduates. All of the fathers are university graduates. The profession of 8 of the mothers is related to education. 1 class teacher, 2 kindergarten teachers, 1 art teacher and 4 education faculty lecturers/officers. None of the fathers' profession is related to education. 6 of the mothers have a single child, 11 of them have 2 children. 2 of the fathers have a single child, 1 of them has 2 children and 1 of them has 4 children. 1 child of 13 mothers and 2 children of 4 mothers attend school during the pandemic process. 1 child of 3 fathers and 4 children of 1 of them continue to school during the pandemic process. 16 of the mothers and all of the fathers have access to the internet when their schools are closed due to the pandemic.

Findings

According to the results, the majority of the parents participating in the research approve the decision to close the schools. They support their children for an average of 1-2 hours a day. They have sufficient educational resources. Satisfied or very satisfied with the support provided by the school during the closing process. They experience technical, social, student-centered, and education-centered difficulties in the distance education process. They want formal education and they think that teachers can be understanding and support the process.

Conclusion, Discussion and Recommendations

Protecting the health of their children and making them feel safe are among the primary duties of parents. In their research, Erol and Erol (2020) examined the effects of the pandemic process on primary school students, and found that both parents and children developed fear and anxiety due to the epidemic. While the children were more afraid of losing their parents due to illness, the parents revealed that they were concerned about the fear of contaminating their children from school and that the schools were not hygienic enough. Since COVID-19 is an easily transmissible disease, it is considered as an expected result for parents to act meticulously considering the health of their children, and to find the decision to close schools by thinking protective and caring.

The ages of students attending primary education generally vary between 6-11. In order for children of this age group to adapt to the distance education system, which they have never experienced before, in a short time, parents need to support their children. This support should be both technical and motivational.

It is very important to have sufficient educational resources for distance education in order to prevent the educational life of children from being negatively affected by the closure of schools. Parents need resources that their children can use while learning at home. Because, in addition to parenting responsibilities, they now also have educational responsibilities. For this reason, it is considered as an important result that parents do not experience resource problems.

It is thought that it is important to provide school-parent-teacher cooperation so that the educational life of children is not negatively affected by the process.

Yolsuzluk Sosyal Harcamaları Azaltıyor Mu? Gelişmekte Olan Ülkeler İçin Bir Analiz

İrem ÇETİN
Hacettepe Üniversitesi
iremyendi@hacettepe.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-3717-7462

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.818667
Geliş Tarihi: 30.10.2020	Revize Tarihi: 23.10.2021
	Kabul Tarihi: 19.05.2021

Atf Bilgisi

Çetin, İ. (2021). Yolsuzluk sosyal harcamaları azaltıyor mu? Gelişmekte olan ülkeler için bir analiz. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 572-589.

ÖZ

Kamusal gücün özel çıkar amacıyla kullanılması olarak tanımlanan yolsuzluk, özellikle gelişmekte olan ülkelerde daha yaygın olarak görülmekte, bu çerçevede, söz konusu ülkelerin ekonomik büyüme, yoksulluk ve gelir eşitsizliği sorunları ile mücadele performansına zarar vermektedir. Gelişmekte olan ülkelerde kalkınma, yoksulluğun azaltılması ve gelir dağılımında adaletin sağlanması hedeflerine ulaşılmasında, sosyal harcamaların önemi, içsel büyüme teorisindeki gelişmelerle ön plana çıkmıştır. Sosyal harcamalarla, dezavantajlı ve yardıma muhtaç gruplara aynı ve nakdi yardım sağlanarak gelir eşitsizliği ve yoksulluk sorunu hafifletilmeye çalışılmaktadır. Ancak, yolsuzluk sosyal harcama düzeyini iki farklı kanaldan etkilemektedir. Bunlardan birincisi yolsuzluğun kamu harcama bileşimi üzerindeki etkisidir. İkinci kanal ise vergi gelirleridir. Bu noktada, yolsuzluk bütçe dengesini ve kamu harcama bileşimini bozarak sosyal harcama düzeyi üzerinde etkili olmaktadır. Buradan hareketle, çalışmada, gelişmekte olan ülkelerde yolsuzluğun sosyal harcamalar üzerindeki etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, 17 gelişmekte olan ülkenin 2012-2017 yılları arasındaki verileri kullanılarak panel veri analizi yapılmıştır. Çalışmada, yolsuzluğun gelişmekte olan ülkelerde sosyal harcama düzeyi üzerinde negatif etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yolsuzluk, sosyal harcama, panel veri analizi.

Does Corruption Reduce Social Spending? An Analysis For Developing Countries

ABSTRACT

Corruption, which is defined as the use of public power for private benefits, is more common, especially in developing countries. In this context, it damages the performance of these countries in the fight against economic growth, poverty, and income inequality problems. In developing countries the importance of social spending in achieving development, poverty reduction and income distribution goals has come to the fore with the developments in the endogenous growth theory. Income inequality and poverty problems are tried to be alleviated by providing in-kind and cash transfers to the disadvantaged and needy groups through social spending. However, corruption affects the level of social spending through two different channels. The first one is the impact of corruption on the composition of public spending. The second channel is tax revenues. At this point, corruption impairs the budget balance and public spending composition, and accordingly, its effect on the level of social spending. Therefore, this study aimed to investigate the effect of corruption on social spending in developing countries. In this framework, panel data analysis was employed by using data from 17 developing countries between 2012-2017. In the study, it was concluded that corruption negatively affected the level of social spending in developing countries.

Keywords: Corruption, social spending, panel data analysis.

Giriş

Normatif analizde, hükümetin piyasa başarısızlığını düzeltmek amacıyla ekonomiye yaptığı müdahalenin sosyal refahı maksimize edeceği varsayılırken, kamu tercihi teorisi, pozitif analizde kamusal müdahale devlet başarısızlığı ve yolsuzlukla sonuçlanabileceğini ortaya koymuştur. Yolsuzluk en genel anlamda, kamusal gücün sosyal refah yerine özel çıkarı maksimize edecek şekilde kullanılmasıdır. Yeni kurumsal iktisat yaklaşımında ülkeler arasındaki ekonomik performans farklılıkları kurumsal farklılıklar çerçevesinde açıklanmakta, kurumları ise, bir toplumda oluşturulan formel ve enformel kurallar oluşturmaktadır. Bu çerçevede, yolsuzluk, özellikle gelişmekte olan ülkelerde meydana gelen pek çok işlem sürecinde yer alan enformel bir kuralı oluşturmaktadır (Chowdhury, Desai ve Audretsch, 2018). Özellikle gelişmekte olan ülkelerde yolsuzluk devletin etkinliğine zarar vermekte, bütçe dengesini bozmakta, kamu harcamalarında etkinlik kaybına yol açmakta, farklı kamu harcama kalemleri arasında etkin olmayan kaynak tahsisine neden olmaktadır (Dellavallade, 2006).

Sürdürülebilir büyüme ve kalkınmanın sağlanmasının özellikle II. Dünya Savaşı'ndan sonra önemi artmış (Polat, 2019) ve yoksulluk ile gelir dağılımı sorunlarıyla mücadele edilmesi geliştirmekte olan ülkelerin en önemli gündem maddelerini oluşturmuştur. Gelişmekte olan ülkelerin söz konusu iktisadi hedeflere ulaşmalarında sosyal harcamaların önemi, literatürde, özellikle içsel büyüme teorilerinde, Romer (1986), Lucas (1988) ve Barro (1990) çalışmalarıyla, sosyal harcamaların beşerî sermayeyi arttırarak büyüme olumlu yönde etkileyeceği ifade edilerek ele alınmıştır. Diğer taraftan, sosyal harcamalarla dezavantajlı ve yardıma muhtaç gruplara aynı ve nakdi yardım sağlanarak (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2016) gelir eşitsizliği ve yoksulluk sorunu hafifletilmeye çalışılmaktadır. Ancak sosyal harcama düzeyine bakıldığında, sosyal harcamaların gelişmiş ülkelerin gayri safi yurtiçi hasılanın ortalama olarak %25'ini oluşturduğu görülürken (OECD, 2019), geliştirmekte olan ülkelere ise sosyal harcamaların oranı gelişmiş ülkelerin oldukça gerisinde kalmaktadır (International Monetary Fund [IMF], 2018).

Yolsuzluğun literatürde vurgulanan bütçe dengesi ve kamu harcama bileşimi üzerindeki etkileri değerlendirildiğinde, yolsuzlukla mücadelenin önemi konusunda toplumsal mutabakatın sağlanamaması, yolsuzluğa karşı kamu yönetiminde etkin bir denetim ve yaptırım mekanizmasının oluşturulması gibi nedenlerle gelişmiş ülkelere göre geliştirmekte olan ülkelere daha yaygın olarak gözlemlenen yolsuzluğun (Transparency International, 2019), geliştirmekte olan ülkelere sosyal harcamalar üzerindeki etkisinin araştırılması geliştirmekte olan ülkelerin ekonomik performansının arttırılmasında yolsuzlukla mücadelenin öneminin belirlenmesi açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle, çalışmada, geliştirmekte olan ülkelere yolsuzluğun sosyal harcamalar üzerindeki etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, 17 geliştirmekte olan ülkenin 2012-2017 dönemine ilişkin verileri kullanılarak panel veri analizi yapılmıştır. Bu çerçevede, çalışmanın bir sonraki bölümünde yolsuzluk ve yolsuzluk- sosyal harcama ilişkisine ilişkin literatürde yer alan çalışmalar ele alınmıştır. Daha sonra ise, çalışmada kullanılan yöntem ve ampirik bulgulara yer verilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular çerçevesindeki politika çıkarımları ise çalışmanın son kısmında yer almaktadır.

Yolsuzluk ve Sosyal Harcama

Kamu gücünün kişisel çıkar amacıyla kullanılması anlamına gelen yolsuzluk, devletin işlevlerini yerine getirememesinin bir belirtisi olarak görülmekte ve bu çerçevede, ekonomik büyüme performansı zarar görmektedir (Rose Acherman, 1997). Literatürde yer alan çalışmaların önemli bir kısmında, yolsuzluğun iktisadi büyüme ve kalkınma sürecine zarar verdiği ifade edilirken, bazı çalışmalarda ise yolsuzluğun bir katalizör görevi üstlenerek devletin etkinliğini arttırdığı belirtilmektedir (Friedrich, 1972; Huntington, 1968; Leff, 1964). Bu çerçevede, Güney Doğu Asya ülkelerinin iktisadi başarısına yolsuzluğun iktisadi karar alma süreçlerini kolaylaştırarak katkı sağladığı ifade edilmiştir. Ancak 1997-1998 krizlerinden sonra söz konusu görüş değişmiş ve yolsuzluğun krizdeki rolü tartışılmaya başlanmıştır. Örneğin, bazı yatırımcıların bankalardan düşük faizli büyük miktardaki kredileri alarak etkin olmayan yatırımlar gerçekleştirdikleri belirtilmiş, kriz sonrasında şeffaflığın arttırılmasına yönelik çalışmalar başlatılmıştır (Tanzi, 1999).

Diğer taraftan, yolsuzluğun ekonomik büyüme ve kalkınmaya farklı kanaldan zarar verdiği literatürde yer alan pek çok çalışmada ele alınmıştır. Yolsuzluk bu çerçevede, üretim maliyetlerinin artmasına yol açmakta, yatırımlar azalmakta, kaynak dağılımı etkinsizlikle sonuçlanmakta, bütçe dengesi zarar görmekte, kamu harcamaları etkin olmayan alanlarda gerçekleştirilmekte, yoksulluk ve gelir dağılımındaki adaletsizlik artmaktadır. Literatürdeki çalışmalarda, Mauro (1996), Leite ve Weideman (1999), Tanzi ve Davoodi (2000), Abed ve Davoodi (2000) yolsuzluğun ekonomik büyümeyi azalttığı sonucuna ulaşmışlardır. Mauro (1996) ve Tanzi ve Davoodi (1997) yolsuzlukla kamu yatırımları arasında negatif ilişki bulmuşlardır. Bir başka çalışmada, Habib ve Zurawicki (2001) yolsuzluğun doğrudan yabancı yatırımların azalmasına yol açtığı ifade etmişlerdir. Yolsuzluğun bütçe dengesine zarar verdiğine ilişkin çalışmalarda ise Ghura (1998) ve Tanzi ve Davoodi (2000) yolsuzluk ile vergi gelirlerinin gayri safi yurtiçi hasılaya (GSYİH) oranı arasında ters yönlü ilişki bulmuşlardır. Benzer şekilde, yolsuzluğun kamu harcama bileşimini değiştirdiğine ilişkin literatürde ampirik kanıtlara ulaşılmıştır. Mauro (1998) yolsuzlukla birlikte eğitim ve sağlık harcamalarının azaldığı sonucuna ulaşırken, Gupta De Mello ve Sharan (2001) yolsuzlukla savunma harcamaları arasında pozitif yönlü

ilişki bulmuştur. Gupta, Davoodi ve Alonso Terme (2002) ise yolsuzluğun gelir dağılımında eşitsizlik ve yoksulluğu arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Yolsuzluk insani kalkınma göstergeleri ilişkisine bakıldığında ise Gupta, Davoodi ve Tiongson (2000), yolsuzlukla çocuk ölüm oranları arasında pozitif yönlü ilişki bulurken, Akçay (2000) yolsuzluk ile insani gelişme endeksi arasında negatif yönlü ilişki bulmuştur.

Yolsuzluğun sosyal harcamalar üzerindeki etkilerini ise iki farklı kanaldan incelemek mümkündür. Bunlardan birincisi, yolsuzluğun kamu harcama bileşimi üzerindeki etkisidir. Hükümetlerin her zaman sosyal fayda maksimizasyonunu gözetmediği durumda, politikacılar kamu kaynaklarını daha fazla ve kolay özel çıkar sağlayabildikleri projelere aktarırlar. Diğer taraftan, yolsuzluk, hükümetin işlem maliyetinin artmasına neden olarak, sosyal harcamalar için ayrılacak kaynakların azalmasına neden olmaktadır (Gupta, Davoodi ve Alonso Terme, 2002). Literatürde oluşturdukları teorik modellerle, Shleifer ve Vishny (1993) yolsuzluğun kamu harcama bileşimi üzerindeki etkisini incelerken, Mauro (1998) söz konusu modeli temel alarak, yolsuzluğun hükümet harcamalarının bileşimi üzerinde etkisi olacağını ifade etmiştir. Mauro (1998) söz konusu argümanını özellikle örneğin savunma sektörü gibi bazı sektörlerde rekabetin olmamasının meydana getireceği rantın politikacıların özel çıkar elde etmesi için imkân yaratacağını, ikinci olarak ise politikacıların yüksek teknoloji ürünleri gibi gerçek değerlerinin belirlenmesinin zor olduğu alanlara harcama yapmayı seçeceğini belirtmiştir. Bu nedenle, Mauro (1998), yolsuzlukla birlikte savunma ve altyapı harcamaları artarken, eğitim harcamalarının azalacağını ifade etmiş, buna paralel olarak 100 ülke için 1982-1995 yılları arasında yaptığı ampirik analizde yolsuzluğun eğitim harcamalarının azalmasına neden olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gelişmekte olan ülkeler için 1996-2001 yılları arasında yaptığı analizde Delavallade (2006), yolsuzluk arttıkça, eğitim, sağlık ve sosyal koruma harcamalarının azaldığını ifade etmiştir. 26 OECD ülkesi için 1996-2008 döneminde gerçekleştirdiği çalışmasında, Hessami (2010), yolsuzlukla sosyal koruma harcamaları arasında negatif yönlü ilişki bulmuştur. Benzer şekilde, Hashem (2014), Arap ülkeleri için 1998-2008 yılları arasında yolsuzluğun kamu harcama bileşimini savunma ve enerji harcamaları lehine değiştirirken, eğitim ve sağlık harcamaları gibi sosyal harcamalar aleyhine değiştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Son olarak, Jajkovic ve Drobiszova (2015), OECD, ülkelerinde 1998-2011 yılları arasında yolsuzlukla savunma ve genel kamu harcamaları arasında pozitif yönlü ilişki bulurken, yolsuzluk ile eğitim ve sağlık harcamaları arasında negatif yönlü ilişki bulmuştur.

Yolsuzluğun sosyal harcamaları etkilediği ikinci kanal ise vergi gelirleridir. Yolsuzluk vergiden kaçınmaya ve zayıf vergi idaresine neden olmakta, toplumun diğer kesimlerine göre daha iyi örgütlenebilen varlıklı kesimin lehine vergisel ayrıcalıklar getirilmesine yol açmaktadır (Gupta vd., 2002). Tanzi (1999), yolsuzluğun ekonomik performansı vergi gelirleri, kamu harcamaları ve bütçe açığı üzerinden etkilediğini belirtmiş, buna göre, yolsuzluğun vergi gelirlerini azalttığını, söz konusu azalmanın en çok sosyal güvenlik primlerinde yaşandığını, en az ise gelir vergisinde olduğunu ifade etmiştir. Buna göre, yolsuzluk endeksindeki bir birimlik artış, vergi gelirlerinin GSYİH'ye oranını %2.7 oranında azaltmaktadır. Literatürdeki diğer çalışmalarda da, Mauro (1997), Tanzi ve Davoodi (1997), yolsuzluk arttıkça vergi gelirlerinin GSYİH'ye oranının azaldığı sonucuna ulaşmışlardır.

Literatürde yer alan çalışmalar değerlendirildiğinde yolsuzluğun ekonomik performansı farklı kanallar üzerinden olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Yolsuzluğun ekonomik performans üzerindeki bir diğer olumsuz etkisi ise sosyal harcama seviyesinin azalması şeklinde gerçekleşmektedir. Buna göre yolsuzluk, kamu harcama bileşimini etkin olmayan bir şekilde değiştirmektedir. Yolsuzluk sonucu siyasi karar alıcılar kamu kaynaklarını sosyal refah maksimizasyonunu sağlayacak projeler yerine kamu kaynaklarını daha fazla ve kolay özel çıkar sağlayabildikleri projelere aktaracaklar bu durumda sosyal harcama düzeyi azalacaktır. Yolsuzluğun vergi gelirlerinde azalmaya neden olması da sosyal harcamalara ayrılacak kaynakların azalmasıyla sonuçlanacaktır.

Yöntem

Bireyler, ülkeler, firmalar, hane halkları gibi birimlere ait yatay kesit gözlemlerin belirli bir zaman dönemi içerisinde bir araya getirilmesiyle panel veri oluşturulmaktadır (Arellano, 2003). Panel veri modeli genel haliyle denklem (1)'deki gibi ifade edilmektedir:

$$Y_{it} = \beta_{0it} + \beta_{1it}X_{1it} + \beta_{2it}X_{2it} + \dots + \beta_{kit}X_{kit} + u_{it} \quad (1)$$

Denklem (1)'de, N birim sayısını, t zaman dönemini, k ise açıklayıcı değişken sayısını temsil etmektedir.

Panel veri analizinde modeller sabit ve eğim katsayılarının birim ve/veya zamana göre değer almasına göre kategorize edilmektedir. Sabit ve eğitim katsayılarının birim ve zamana göre sabit olduğu modeller klasik model olarak adlandırılmaktadır. Panel veri analizinde sıkça kullanılan model yapısında eğim katsayıları sabit olup, sabit katsayısı birimlere ve/veya zamana göre değişmektedir. Bunlardan, sabit etkili modelde, sabit katsayısı birimlere göre değişmektedir. Ancak rassal etkili modelde birimlere ve/veya zamana meydana gelen değişiklikler, modelde hata teriminin bir bileşeni olarak yer almaktadır (Çetin, 2018).

Araştırma Modeli

Çalışmada, gelişmekte olan ülkelerde yolsuzluğun sosyal harcamalar üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla 17 gelişmekte olan ülkenin 2012-2017 yılları arasındaki verileri kullanılarak panel veri analizi yapılmıştır.

Bu amaçla aşağıda denklem (2)'de yer alan regresyon modeli oluşturulmuştur:

$$SOS_{jt} = \beta_0 + \beta_1 YOL_{jt} + \beta_2 KBG_{jt} + \beta_3 İŞO_{jt} + u_{jt} \quad (2)$$

Regresyon modelinde bağımlı değişken olarak yer alan SOS_{jt} değişkeni j ülkesinde t döneminde sosyal harcamaların gayri safi yurtiçi hasılaya (GSYİH) oranını ifade etmektedir. Regresyon denkleminde açıklayıcı değişken olarak yer alan YOL_{jt} değişkeni j ülkesinde t dönemindeki yolsuzluk miktarını göstermektedir. Yolsuzluk değişkenine ilişkin belirli bir ülkenin kamu sektöründeki yolsuzluk miktarının nasıl algılandığını ölçmeye dayanan anketler yoluyla oluşturulan yolsuzluk algı endeksi (corruption perceptions index) verileri kullanılmıştır. Söz konusu endeks 0-100 arasında değer almakta bu çerçevede düşük endeks değeri daha yüksek yolsuzluk miktarını ifade etmektedir.

Oluşturulan regresyon modelinde dışlanan değişken sorununun ortaya çıkmasını engellemek amacıyla regresyon modeline, sosyal harcama oranını etkilemesi muhtemel kontrol değişkenleri eklenmiştir. Söz konusu kontrol değişkenlerinden ilki olan KBG_{jt} j ülkesinde t döneminde kişi başına düşen reel geliri ifade etmekte olup Wagner Kanunu çerçevesinde ekonomik büyüme ve kalkınma ile birlikte sosyal harcamaların artacağından dolayı değişkenin katsayısının beklenen işareti pozitiftir. Regresyon denkleminde yer alan bir diğer değişken olan $İŞO_{jt}$ ise j ülkesinde t dönemindeki işsizlik oranını göstermektedir. Hükümetlerin resesyon ve işsizlik sorununu ile mücadelede sosyal harcamaları arttırma yoluna gidebileceği görüşü çerçevesinde işsizlik değişkenin katsayısının beklenen işareti pozitiftir. Modelde yer alan değişkenler logaritmik formda kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmada, Dünya Bankası tarafından yapılan sınıflandırmada üst ve orta gelirli ülkeler grubunda yer alan 17 gelişmekte olan ülkenin 2012-2017 yılları arasındaki verileri kullanılmıştır. Söz konusu ülkeler; Ermenistan, Azerbaycan, Belarus, Bosna Hersek, Brezilya, Bulgaristan, Kolombiya, Kosta Rika, Mauritius, Meksika, Paraguay, Peru, Romanya, Rusya, Güney Afrika, Tayland ve Türkiye'dir. Çalışmada yer alan ülkeler ve ele alınan zaman aralığı veri kısıtı çerçevesinde belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Çalışmada kullanılan veriler farklı veri tabanlarından elde edilmiştir. Buna göre, sosyal harcama değişkenine ilişkin veriler IMF'nin Government Finance Statistics (GFS) veri tabanından elde edilirken, yolsuzluk değişkenine ilişkin Transparency International'ın oluşturduğu yolsuzluk algı endeksi (corruption perceptions index) verileri kullanılmıştır. Modelde kontrol değişkenleri olarak yer alan kişi başına düşen gelir ve işsizlik değişkenlerine ilişkin veriler ise Dünya Bankası World Development Indicators veri tabanından elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Tablo 1'de denklem (2)'de yer alan değişkenlere ilişkin tanımlayıcı istatistikler yer almaktadır.

Tablo 1

Değişkenlere Ait Tanımlayıcı İstatistikler

	SOS	YOL	KBG	İŞO
Ortalama	1.921009	3.637271	8.926217	1.940468
Maksimum	2.808955	4.077538	9.607423	3.332561
Minimum	0.5168038	3.178054	8.189688	-0.7153928
Standart Sapma	0.6346024	0.2112177	0.3389683	0.8423652
Gözlem Sayısı	102	102	102	102

Çoklu bağıntı sorunu, ekonometrik analizde oluşturulan modellerde yer alan bağımsız değişkenler arasında doğrusal ya da doğrusala yakın ilişki olması sonucu ortaya çıkmakta, söz konusu sorun nedeniyle tahmin sonuçları yanıltıcı olabilmektedir. Oluşturulan modelde çoklu bağlantı sorununun varlığını araştırmak amacıyla Tablo 2'de değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarına yer verilmiştir. Tabloda yer alan korelasyon katsayılarına göre bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu bulunmamaktadır.

Tablo 2

Korelasyon Matrisi

	SOS	YOL	KBG	İŞO
SOS	1.0000			
YOL	0.1308	1.0000		
KBG	0.3044	0.3559	1.0000	
İŞO	0.5858	0.2797	0.0153	1.0000

Araştırma Etiği

Çalışma için etik kurul kararı gerekmemektedir. Bu çalışmada ekonometrik analiz yapılmıştır. Bu çerçevede, kişilerle çalışılmadığı için etik kurul raporu alınmamıştır. Ekonometrik analizde kullanılan veriler herkese açık olan web sitelerinde yer almaktadır.

Bulgular

Çalışmada, öncelikle çeşitli testler yapılarak hangi panel veri modelinin kullanılmasının daha uygun olacağı araştırılmıştır. Bu amaçla, F ve olabilirlik oranı (LR) testleri kullanılarak, klasik modelin geçerli olup olmadığını sınanmıştır. F ve LR testlerinde, H_0 hipotezi, klasik modelin geçerli olduğunu ifade etmektedir. Alternatif hipotez ise birim, zaman veya hem birim hem de zaman etkilerinin olduğunu, dolayısıyla klasik modelin geçerli olduğu şeklinde krulmaktadır. Tablo 3'te denklem (1)'de yer alan regresyon modeli çerçevesinde ulaşılan F ve LR testi sonuçları yer almaktadır. Test sonuçlarına göre klasik model geçerli değildir, bu durumda, denklemin sabit veya rassal etkiler modeline göre tahmin edilmesi daha uygun olacaktır.

Tablo 3
LR ve F Testi

	Test İstatistiği	p değeri
LR Testi	84.80	0.0000***
F Testi	4.06	0.0097***

Not: *** ifadesi %1 anlamlılık düzeyini temsil etmektedir.

Çalışmada, ikinci olarak, Hausman (1978) testi kullanılarak sabit etkiler ve rassal etkiler modeli arasında seçim yapılmıştır. Hausman testinde, rassal etkili modelin geçerli olduğunu ifade eden H_0 hipotezi, k serbestlik dereceli χ^2 dağılımına uyan istatistik kullanılarak test edilmektedir. Hausman (1978) testinin alternatif hipotezi ise açıklayıcı değişkenler ile birim etki arasında ilişki olduğu şeklinde kurulmaktadır. Hausman testinden elde edilen sonuçlar Tablo 4'te yer almaktadır. Test sonuçlarına göre, Hausman testinin sonuçlarına H_0 hipotezi reddilememektedir, buna göre rassal etkilili model geçerlidir.

Tablo 4
Hausman Testi Sonuçları

	Katsayılar			Sqrt(diag(V_b-V_B)) S.E.
	(b)	(B)	(b-B)	
	Sabit Etki	Tesadüfi Etki	Fark	
YOL	0.3267845	0.3060871	0.0206974	0.0443691
KBG	0.5445949	0.5595282	-0.0149333	0.1061326
İŞO	0.2093749	0.2531299	-0.043755	0.0417822
χ^2	3.55			
p değeri	0.3148			

Panel veri modellerinde, değişen varyans, otokorelasyon ve yatay kesit bağımlılığı problemlerinin olduğu durumda standart hatalar sapmalı olmakta, parametrelerde etkinlik kaybı ortaya çıkmaktadır. Bu durumda t istatistikleri ve güven aralıkları da geçerliliğini kaybetmektedir. Bu çerçevede, model tahmin edildikten sonra söz konusu ekonometrik sorunların olup olmadığı araştırılmalıdır. Bu doğrultuda çalışmada, üçüncü aşama olarak değişen varyans, otokorelasyon ve yatay kesit bağımlılığı sorunlarının olup olmadığı araştırılmıştır. Söz konusu ekonometrik sorunlara ilişkin test sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır. Çalışmada, ilk olarak, yatay kesit bağımlılığı test edilmiştir (Akar ve Özcan, 2020), bu amaçla Pesaran (2004) testi kullanılmıştır. Pesaran (2004) testinde H_0 hipotezi birimler arası korelasyonun olmadığını ifade etmekte, modelde yatay kesit bağımlılığı bulunmamaktadır. Daha sonra, birimler arası hata terimlerinin varyanslarının sabit olup olmadığı araştırılmıştır. Panel veri modellerinde birimler arası hata terimlerinin varyanslarının sabit olmadığı durumda yapılan tahminler etkin olmamaktadır. Panel veri modellerinde birimler arası hata terimlerinin varyanslarının sabit olduğu varsayılmaktadır. Tersine durumda yapılan tahminler etkin olmamaktadır. Değişen varyans sorununu araştırmak amacıyla rassal etkili modelde olabilirlik oranı (LR) testi kullanılmıştır. LR testinde boş hipotez her bir birimin varyansının panel ortalamasına eşit olduğu şeklinde kurulmaktadır. LR testi sonuçlarına göre boş hipotez %1 anlamlılık düzeyinde reddedilmektedir. Buna göre, rassal etkili modelde değişen varyans sorunu bulunmaktadır. Oluşturulan modelde hata terimini oluşturan büyüklüklerde zamana göre korelasyon, otokorelasyon sorunu, panel modellerde ortaya çıkabilecek bir diğer ekonometrik sorun olup standart hataların sapmalı olmasına yol açacaktır. Modelde, otokorelasyon sorununun varlığını test etmek amacıyla Baltagi-Wu'nun (1999) LBI (Yerel En İyi Değişmez Testi) kullanılmıştır. Tablo 5'te yer alan test sonucuna göre test istatistiğinin ikiye yakın olması birinci dereceden otokorelasyon olmadığını ifade eden sıfır hipotezinin reddedilemeyeceği anlamına gelmektedir. Buna göre modelde otokorelasyonun sorunu bulunmamaktadır.

Tablo 5
Değişen Varyans, Otokorelasyon ve Yatay Kesit bağımlılığı Testleri

Test	Test İstatistiği Değeri
LR	137.27***
Baltagi-Wu LBI	2.0570681
Pesaran	1.564

Not: *** 0.01 düzeyindeki anlamlılığı ifade etmektedir.

Tablo 5'te yer alan sonuçlar çerçevesinde, oluşturulan ekonometrik modelde, değişen varyans sorunu bulunurken, otokorelasyon ve yatay kesit bağımlılığı sorunlarının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle, Huber (1967), Eicker (1967) ve White (1980) tarafından önerilen dirençli tahmin ediciler kullanılarak model tekrar tahmin edilmiştir. Huber, Eicker ve White tahmin edicileri değişen varyans sorunun varlığı halinde dirençli standart hataların tahmini için kullanılmaktadır. Tablo 6'da rassal etkili model tahmin sonuçları ile Huber, Eicker ve White dirençli standart hatalar kullanılarak elde edilen tahmin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 6
Tahmin Sonuçları

Rassal Etkiler Modeli Tahmin Sonuçları		Huber, Eicker ve White Tahmircisi Kullanılarak Elde Edilen Tahmin Sonuçları	
Değişken		Değişken	
SABİT	-4.677973	SABİT	-3.070011
YOL	0.3060871**	YOL	0.5156962***
KBG	0.5595282***	KBG	0.6663749
İŞO	0.2531299***	İŞO	0.4733596***
Wald Testi	20.38	F Testi	35.93
Wald Testi p değeri	0.0001	F Testi p değeri	0.0000
Gözlem Sayısı	102	Gözlem Sayısı	102

Not: *** ve **, sırasıyla %1 ve %5 düzeyindeki istatistiki anlamlılığı ifade etmektedir.

Elde edilen tahmin sonuçlarına göre, tüm değişkenlerin katsayılarının işareti pozitif ve istatistiki olarak anlamlıdır. Buna göre, yolsuzluk endeksi arttıkça, kullanılan endeks çerçevesinde bir ülkedeki yolsuzluk miktarı azaldıkça sosyal harcamaların GSYİH'ye oranı artmaktadır. Söz konusu sonuçlar literatürde, gelişmekte olan ülkeler için 1996-2001 yılları arasında yolsuzluğun sosyal harcamaları azalttığını ifade eden Delavallade'nin (2006) sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Tablo 6'da yer alan diğer sonuçlara göre de modelde yer alan kontrol değişkenlerinin katsayıları beklendiği gibi pozitif ve istatistiki olarak anlamlıdır. Bu çerçevede, kişi başına düşen gelir ve işsizlik arttıkça sosyal harcamaların GSYİH'ye oranı artmaktadır. Çalışmanın sonuçları literatürde yer alan tartışmalar ile paralel bir şekilde yolsuzluğun sosyal harcamaları azalttığını ortaya koymaktadır. Söz konusu azalış literatürde ele alındığı üzere siyasi otoritenin sosyal harcamalar yerine daha kolay özel çıkar sağlanabilecek kamu harcamalarını tercih etmesinden, yolsuzluğun işlem maliyetlerini arttırmasından ve/veya yaygın yolsuzluk nedeniyle vergi gelirlerinin azalmasından kaynaklanabilecektir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Yolsuzluk, kamusal müdahalenin sosyal refah yerine özel çıkarı maksimize edecek şekilde gerçekleşmesi ile meydana gelmekte, bu çerçevede yolsuzluk, devletin temel işlevlerini yerine getirmesine engel olmakta, vergi gelirleri, kamu harcamaları ve bütçe dengesi üzerinden ekonomik performansa zarar vermektedir. Gelişmekte olan ülkelerde ekonomik kalkınmanın sağlanması ve yoksullukla mücadelenin başarıya ulaşması temel ekonomik amaçları oluştururken, söz konusu ülkelerde yolsuzluğun gelişmiş ülkelere göre yüksek boyutlara ulaşması belirtilen hedeflere ulaşma şansını azaltmaktadır. Sosyal harcamalar gelişmekte olan ülkelerde iktisadi büyüme ve yoksullukla mücadele önemli bir araç olurken, yolsuzluğun bütçe dengesinde ve kamu harcamasında yarattığı etkiler sosyal harcama düzeyinin değişmesine de neden olabilmektedir.

Bu çalışmada, gelişmekte olan ülkelerde yolsuzluğun sosyal harcamalar üzerindeki etkisinin 17 gelişmekte olan ülkenin 2012-2017 yılları arasındaki verileri kullanılarak panel veri analizi ile araştırılması amaçlanmıştır. Çalışmada, yolsuzluğun sosyal harcamalar üzerinde anlamlı düzeyde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, yolsuzluk miktarındaki artış, gelişmekte olan ülkelerde sosyal harcamaların azalmasıyla sonuçlanmaktadır.

Dünya Bankası (2020), yolsuzluğu, 2030 yılına kadar aşırı yoksulluğu sona erdirmeye ve gelişmekte olan ülkelerdeki en yoksul %20'lik kesimin refahının arttırılması hedeflerinin önündeki en büyük engel olduğunu ifade etmektedir. Bu çerçevede, çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, etkin

yolsuzlukla mücadele politikalarının uygulanması, sosyal harcama düzeyinde artış sağlayarak, kalkınma, yoksulluk ve gelir dağılımında adaletin sağlanmasına katkı sağlayabilecektir. Özellikle yolsuzluk sorunun yaygın olduğu gelişmekte olan ülkelerde yolsuzlukla mücadele politikalarındaki başarı, söz konusu ülkelerde sosyal harcamaların düzeyinin artırılması ve böylece söz konusu ülkelerin iktisadi büyüme ve yoksullukla mücadele hedeflerinin gerçekleşmesinde büyük önem taşımaktadır. Bu doğrultuda gelişmekte olan ülkelerdeki kurumsal yapının yolsuzlukla mücadeleyi ön plana koyacak şekilde dizayn edilmesi gerekmektedir. Bunun için öncelikle yolsuzlukla mücadelenin önemi konusunda toplumsal bir mutabakatın sağlanması, yolsuzluğun yarattığı etkiler konusunda toplumun bilinçlendirilmesi bu çerçevede siyasi otoritenin toplumun yolsuzlukla mücadele konusundaki talepleri doğrultusunda hareketinin sağlanması önem taşımaktadır. Kamu yönetiminde yolsuzluğun ortaya çıkabileceği öncelikli alanların ortaya konulması, söz konusu alanlarda kurula dayalı bir yönetim anlayışının yerleştirilmesi, etkin bir denetim mekanizmasının oluşturulması ve bağımsız bir yargı sistemi çerçevesinde caydırıcı yaptırım mekanizmalarının belirlenmesi ve uygulanması yolsuzluk sorununun azaltılmasındaki önemli noktaları oluşturmaktadır.

Kaynaklar

- Abed, G. and Davoodi, H. (2000). *Corruption, structural reforms and economic performance in the transition economies* (Working Paper No.132). Washington: IMF.
- Akar, G. ve Özcan, M. (2020). Ekonomik özgürlük ve turizm ilişkisi: Panel veri analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 958-973.
- Akçay, S. (2006). Corruption and human development. *Cato Journal*, 26(1), 29-48.
- Arellano, M. (2003). *Panel data econometrics*. New York: Oxford University Press.
- Baltagi B. H. And Wu, P. X. (1999). Unequally spaced panel data regressions with AR(1) disturbances. *Econometric Theory*, 15, 814-823.
- Barro, R. J. (1990). Government spending in a simple model of endogenous growth. *The Journal of Political Economy*, 98(5), 103-125.
- Chowdhury, F., Desai, S. and Audretsch, D. B. (2018). *Corruption, entrepreneurship, and social welfare a global perspective*. Cham: Springer.
- Delavallade, C. (2006). Corruption and distribution of public spending in developing countries. *Journal of Economics and Finance*, 30(2), 222-239.
- Eicker, F. (1967). Limit theorems for regressions with unequal and dependent errors. L. Lecam and J. Neyman (Ed.), *Proceedings of the fifth Berkeley symposium on mathematical and statistics and probability* in (pp.59-82). Berkely: University of California Press.
- Friedrich, C. (1972). *Pathology of politics, violence, betrayal, corruption, secrecy and propaganda*. New York: Harper&Row.
- Ghura, D. (1998). *Tax revenue in Sub-Saharan Africa: Effects of economic policies and corruption* (Working Paper No. 135). Washington: IMF.
- Gupta, S., Davoodi, H. and Tiongson, E. (2000). *Corruption and the provision of health care and education services* (Working Paper No.116). Washington: IMF.
- Gupta, S., De Mello, L. and Saharan, R. (2001). Corruption and military spending. *European Journal of Political Economy*, 17, 749-77.

- Gupta, S., Davoodi, H. and Alonso-Terme, R. (2002). Does corruption affect income inequality and poverty? *Economics of Governance*, 3, 25-45.
- Habib, M. and Zurawicki, L. (2001). Country-level investments and the effect of corruption: Some empirical evidence. *International Business Review*, 10, 687–700.
- Hashem, E. A. (2014). The effects of corruption on government expenditures: Arab countries experience. *Journal of Economics and Sustainable Development*, 5(4), 120–130.
- Hausman, J.A. (1978). Specification Tests in Econometrics. *Econometrica*, 46(6), 1251–1271
- Hessami, Z. (2010). *Corruption and the composition of public expenditures: Evidence from OECD countries* (Working Paper No.25945). Munich: MPRA.
- Huber, P. J. (1967). The behavior of maximum likelihood estimates under nonstandard conditions. Lecam and J. Neyman (Ed.), *Proceedings of the fifth Berkeley symposium on mathematical and statistics and probability* in (pp.221-233). Berkely: University of California Press.
- Huntington, S. P. (1968). *Political order in changing societies*. New Haven: Yale University Press.
- International Monetary Fund (IMF). (2018). *Government finance statistics*. Retrieved from <https://data.imf.org/?sk=a0867067-d23c-4ebc-ad23-d3b015045405> in 05.06.2020.
- Jajkowicz, O. and Drobiszová, A. (2015). The effect of corruption on government expenditure allocation in OECD countries. *Acta Universitatis Agriculturae et Silviculturae Mendelianae Brunensis*, 63(4), 1251-1259.
- Leff, N. H. (1964). Economic development through bureaucratic corruption. *The American Behavioral Scientist*, 8(2), 8–14.
- Leite, C. and Weideman, J. (1999). *Does mother nature corrupt? Natural resources, corruption and economic growth* (Working Paper No. 85). Washington: IMF.
- Lucas, R. E. (1988). On the mechanics of economic development. *Journal of Monetary Economics*, 22(1), 3-42.
- Mauro, P. (1996). *The effects of corruption on investment, growth and government expenditure* (Working Paper No. 98). Washington: IMF.
- Mauro, P. (1998). Corruption and composition of government expenditure. *Journal of Public Economics*, 69, 263–79.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2016). *OECD factbook 2015-2016: Economic, environmental and social statistics*. Paris: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2019). *Social expenditure database*. Retrieved from <http://www.oecd.org/social/expenditure.htm> in 05.06.2020.
- Peseran, M. H. (2004). *General diagnostic tests for cross section dependence in panels* (Discussion Paper No. 240). Bonn: IZA.
- Polat, G. (2019). Hastane harcamalarının yerel kalkınmaya etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 1-15.

- Romer, P. M. (1986). Increasing returns and long run growth. *Journal of Political Economy*, 94(5), 1002-1037.
- Rose Ackerman, S. (1997). The political economy of corruption. K. A. Elliot (Ed.), *Corruption and the global economy* in (pp.31–60). Washington: Institute for International Economics.
- Shleifer, A. and Vishny, R.W. (1993). Corruption. *Quarterly Journal of Economics*, 108, 599–617.
- Tanzi, V. (1999). Governance, corruption and public finance: An overview. S. Schiavo-Campo (Ed.), *Governance corruption and public financial management* in (pp.1-17). Manila: Asian Development Bank.
- Tanzi, V. and Davoodi, H. (1997). *Corruption, public investment, and growth* (Working Paper No. 139). Washington: IMF.
- Transparency International. (2019). *Corruption perceptions index data*. Retrieved from <http://uis.unesco.org/en/country/ca?theme=education-and-literacy> in 05.06.2020.
- White, H. (1980). A heteroskedasticity-consistent covariance matrix estimator and a direct test for heteroskedasticity. *Econometrica*, 48(4), 817–838.
- World Bank. (2020). *World development indicators*. Retrieved from <https://databank.worldbank.org/data/source/world-development-indicators> in 05.06.2020.
- World Bank. (2020). *Combating corruption*. Retrieved from <https://www.worldbank.org/en/topic/governance/brief/anti-corruption> in 22.01.2021.

Extended Abstract

Introduction

In the normative analysis, it is assumed that the government's intervention in the economy to fix market failure will occur in a way to maximize social welfare. However, in positive analysis, public intervention may result in government failure and corruption. In the most general sense, corruption is the use of public power in a way to maximize personal gains rather than social welfare. In the new institutional economics approach, economic performance differences between the countries are explained within the framework of institutional differences, and the formal and informal rules established in society constitute institutions. Especially in developing countries, corruption damages the effectiveness of the state, disrupts the budget balance, causes the loss of efficiency in public spending, and leads to ineffective resource allocation among different public spending items (Dellavallade, 2006).

Ensuring sustainable growth and economic development performance and struggling with poverty and income distribution problems represent the most important agenda items of developing countries. The importance of social spending in the achievement of these economic goals by developing countries was discussed in the literature, especially in endogenous growth theories, with the studies of Romer (1986), Lucas (1988) and Barro (1990) stating that social spending would positively affect growth by increasing the human capital. On the other hand, it is attempted to reduce income inequality and poverty problems by providing in-kind and financial aids to the disadvantaged and needy groups (OECD, 2016) through social spending.

When the effects of corruption on the composition of budget balance and public spending emphasized in the literature are evaluated, the investigation of the effect of corruption (Transparency International, 2019), which is more commonly observed in developing countries compared to developed countries, on social spending in developing countries is important with regard to determining the importance of the fight against corruption in increasing the economic performance of developing countries.

It is possible to examine the effects of corruption on social spending through two different channels. The first one of them is the effect of corruption on the composition of public spending. In cases when governments do not always look out for social benefit maximization, politicians transfer public resources to projects in which they can gain more and simple private benefits. On the other hand, corruption leads to a decrease in resources to be allocated for social spending by causing an increase in the government's transaction costs (Gupta et al., 2002). While Shleifer and Vishny (1993) examined the effect of corruption on the composition of public spending with the theoretical model they established in the literature, Mauro (1998) stated that corruption would affect the composition of government spending based on this model. Mauro (1998) supported his argument by indicating that the rent to be caused by the lack of competition in some sectors such as the defense sector would provide opportunities for politicians to gain private interest, and secondly, politicians would choose to spend money in the fields such as high-tech products where true value is difficult to determine. In his analysis for developing countries between 1996-2001, Delavallade (2006) stated that education, health, and social protection spending decreased as corruption increased.

The second channel through which corruption affects social spending is tax revenues. Corruption leads to tax avoidance and weak tax administration, and to the introduction of tax-related privileges in favor of the wealthy who can organize better than other segments of society (Gupta et al., 2002). Tanzi (1999) indicated that corruption affected the economic performance through tax revenues, public spending and budget deficit. Accordingly, he stated that corruption decreased the tax revenues and that this decrease was maximum in social security premiums and minimum in income tax.

Therefore, the study aimed to investigate the effect of corruption on social spending in developing countries. Accordingly, the data of 17 developing countries for the period of 2012-2017 were used. In this context, the studies in the literature on corruption and the relationship between corruption

and social spending are discussed in the next section of the study. While information about the regression model established is included in the third section, the method and empirical results are included in the fourth section. The policy implications within the framework of the results obtained from the study are included in the last section of the study.

Method

Panel data are formed by bringing together cross-sectional observations of units such as individuals, countries, companies, and households within a certain period (Arellano, 2003).

In panel data analysis, models are categorized according to the value acquisition of fixed and slope coefficients according to unit and/or time. Models in which fixed and slope coefficients are fixed according to unit and time are called classical models. In panel data analysis, slope coefficients are fixed in the frequently used model structure, and the fixed coefficient varies according to units and/or time. Of these, in the fixed effects model, the fixed coefficient varies according to units. However, in the random effect model, changes in units and/or time exist as a component of the error term in the model (Çetin, 2018).

In the study, a panel data analysis was performed to investigate the effect of corruption on social spending in developing countries by using the data of 17 developing countries that are included in the group of high and middle-income countries in the classification made by the World Bank, between the years 2012 and 2017.

Findings

In the study, firstly, it was investigated which panel data model would be more appropriate to use by performing various tests. To this end, it was tested whether the classical model was valid or not by using the F and LR tests. Secondly, a selection was made between the fixed effects model and the random effects model by using the Hausman test. In panel data models, in cases when there are problems of heteroscedasticity, autocorrelation, and cross-sectional dependence, standard errors are deviated, and the loss of efficiency occurs in parameters. Accordingly, it was investigated whether there were problems of heteroscedasticity, autocorrelation, and cross-sectional dependence, as the third stage in the study. Finally, the presence of the cross-sectional dependence problem was investigated, and the Pesaran test was used for this purpose. In the econometric model established, while the problem of heteroscedasticity was present, it was concluded that there were no problems of autocorrelation and cross-sectional dependence. Therefore, the model was estimated again using the Huber, Eicker, and White estimators. It was found that corruption negatively affected the level of social spending in developing countries.

Conclusion, Discussion and Recommendations

According to the results obtained from the study, corruption leads to a decrease in social spending in developing countries. In this context, the success in anti-corruption policies in developing countries is of great importance in increasing the level of social spending in these countries and thus achieving the economic growth and poverty goals of these countries. Accordingly, the design of the institutional structure in developing countries in a way to bring the fight against corruption to the forefront, and the determination and implementation of deterrent sanction mechanisms in advance are important in reducing corruption.

İnsan Haklarının ve Temel Özgürlüklerin İhlaline Yönelik Sınıf Öğretmeni Adaylarının Farkındalık Durumlarının İncelenmesi

Erdem HAREKET
Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi
erdemhareket@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-3903-7057.

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.907254

Geliş Tarihi: 31.03.2021

Revize Tarihi: 14.07.2021

Kabul Tarihi: 08.07.2021

Atıf Bilgisi

Hareket, E. (2021). İnsan haklarının ve temel özgürlüklerin ihlaline yönelik sınıf öğretmeni adaylarının farkındalık durumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 602-619.

ÖZ

Bu çalışmada Türkiye'nin çeşitli üniversitelerinde öğrenim görmekte olan sınıf öğretmeni adaylarının, insan hak ve özgürlükleri noktasında ulusal ve uluslararası ölçekteki ihlallere, bunların nedenlerine ve bu ihlallerin önlenmesi noktasındaki önerilerine yönelik farkındalık durumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya, ölçüt örneklem yöntemi ile belirlenmiş 702 öğretmen adayı katılmıştır. Nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak tasarlanan çalışmada veriler, katılımcılar tarafından oluşturulmuş olan yazılı dokümanlar ile elde edilmiştir. Edinilen nitel veriler içerik analizi ve betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde katılımcıların, küresel çerçevede en çok yaşam hakkı, eğitim hakkı, çocuk hakları, ayrımcılıktan korunma ve vücut bütünlüğü ve dokunulmazlığı hakkının ihlal edildiğini, ülkemiz özelinde ise küresel çerçevede belirtilen bu ihlal alanlarına ilaveten yoğun olarak cinsel dokunulmazlık hakkının, düşünce ve ifade hürriyeti hakkının, şiddetten korunma hakkının, adil yargılanma ve savunma, özgürlük ve güvenlik, siyasal haklar, eşitlik ve basın hürriyeti haklarının ihlal edildiği belirtilmiştir. Bu ihlallerin gerekçelerine yönelik olarak ise ekonomik sebeplerin, geleneksel anlayışların, örf ve adetlerin, politik çıkar çatışmalarının, kamu yönetimindeki antidemokratik uygulamaların, plansız nüfus politikalarının, eğitim sistemlerindeki eksikliklerin ve yanlış politikaların işaret edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ayrıca ülkemizde yaşanan insan hak ve özgürlük ihlalleri konusunda katılımcılar arasında önemli düzeyde bir görüş birliğinin mevcut olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları doğrultusunda, öğretmen adaylarının küresel ve yerel çerçevede mevcut olan insan hak ve özgürlük ihlallerine ilişkin belirli bir farkındalığa sahip oldukları, bununla birlikte insan hakları ve özgürlüklerine ilişkin konularda eğitim ihtiyaçlarının varlığına yönelik değerlendirmeler ortaya koydukları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: İnsan hakları, özgürlükler, hak ihlalleri, öğretmen adayları, hak ihlaline ilişkin farkındalık.

Primary School Teacher Candidates' Awareness Situation Regarding Violations of Human Rights and Fundamental Freedoms

ABSTRACT

In this research, it is aimed to determine the awareness of primary school teacher candidates related to the human rights violations in context of national and international, their cause dynamics and their suggestions for preventing these violations. 702 teacher candidates who were determined by criterion sampling method participated in the research. The data of the research which was designed in accordance with the qualitative research approach, were obtained with written documents created by the participants. The qualitative data obtained were analyzed using the content analysis technique. When the findings of the research are examined it seems to be expressed by participants that some rights are violated in a global context such as the right to life, the right to education, children's rights, protection from discrimination and bodily integrity and immunity globally. In Turkey, it was stated that in addition to these areas of violation specified in the global framework, the right to sexual immunity, the right to freedom of thought and expression, the right to be protected from violence, fair trial and defense, freedom and security, political rights, equality and freedom of the press were violated. As for the reasons for these violations, it was concluded that economic reasons, traditional understandings, customs and traditions, conflicts of political interest, anti-democratic practices in public administration, unplanned population policies, deficiencies in education systems and wrong policies were pointed out. In line with the results of the research, it has been observed that the primary school teacher candidates have a significant level of awareness of the violations of human rights and freedoms existing in the global and local framework, on the other hand they put forward evaluations regarding the existence of training needs in these issues.

Keywords: Human rights, freedoms, violations of rights, primary school teacher candidates, awareness of human rights violations.

Giriş

Hak kavramının, toplumsal bir varlık olarak insanın henüz daha dünyaya gelmeden sahip olduğu, toplumsal bir örgüt olarak da otoriteler tarafından korunma yükümlülüğünü işaret eden ve hukuk normlarınınca da güvence altına alınmış olan bir kavram olarak tarif edilmesi mümkündür. Hareket (2020), bütün iklimlerde insanın anne rahminde varoluşu ile birlikte sahip olduğu birtakım hakların, hâlihazırda ülkeleri yöneten otoriteler tarafından korunma ve geliştirilme yükümlülüğü doğurmakta olduğunu ifade etmektedir. Nitekim bu husus, gerek birey-birey gerekse birey-devlet arasındaki ilişkilerin insan hak ve özgürlükleri çerçevesinde yürütülmesinde bir gerekliliktir. Benzer şekilde Jennigs (2006) sahip olunan hakların, insanların onurlu bir hayat sürmeleri amacıyla ihtiyaç duyulan koşulları ana hatlarıyla çizen standartlar olduğunu ve bu standartların hükümetler, kurumlar, topluluklar ve şahıslar tarafından korunmaya ve desteklenmeye değer olduğunu ifade etmektedir. Bu noktada insan hak ve özgürlüklerine yönelik ortaya konacak geliştirici ve ilerici yaklaşımların, toplumsal hayatın düzeni, kamu refahının tesisi, devlete bağlılık, milli ve yerel unsurları benimseme ve demokratik değerlerin bireyler arasında yerleşik hale getirilmesi hususlarına temel dayanak oluşturacağına dikkat çekmek isteriz.

Nitekim küresel ve yerel ölçekte hızlı ve çeşitli değişim süreçleri yaşanıyor olsa da, insan hakları kavramının halen demokratik toplumların vazgeçilmez kavramlarından bir tanesi olduğu ve bu hususa ilişkin eğitim, hukuk ve politika çalışmalarının hız kesmeden sürdürüldüğü bir gerçektir. Bu durumun temel gerekçelerinden bir tanesi, değişen yaşam koşullarına paralel olarak insanın içinde yaşadığı toplumsal hayata uyumunun tüm değişimlerin aksine sabit bir gerekliliği ifade etmesidir. Dolayısıyla, insanların temel hak ve özgürlüklerine ilişkin gerçekleştirilecek çalışmaların ne önem derecesinin ne de içerik yönünün azalan/negatif yönde bir trende girmiş olduğunu söylememiz mümkün değildir. Bu bağlamda, toplumsal dokunun şekillenmesinde, insan hak ve hürriyetlerinin, demokratik ilkelerin ve değerlerin hâkim kılındığı bir anlayışın toplumu ilgilendiren tüm alanlarda yerleşik hale getirilmesinde hiç kuşkusuz eğitimin önemli bir misyona sahip olduğunu belirtmek gerekmektedir. Bu husus Avrupa İnsan Hakları Evrensel Sözleşmesi'nin 26. maddesinde; “*Öğretim insan şahsiyetinin tam gelişmesini ve insan haklarıyla ana hürriyetlerine saygının kuvvetlenmesini hedef almalıdır. Öğretim bütün milletler, ırk ve din grupları arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu teşvik etmeli ve Birleşmiş Milletler'in barışın idamesi yolundaki çalışmalarını geliştirmelidir.*” ibaresi ile beyan edilmiştir. Bu bağlamda insan hakları hukukunun normları arasında yer alan uluslararası sözleşmelerde de eğitimin, temel hak ve özgürlükleri güçlendirmede, geliştirmede ve insan hakları kültürünün toplumsal yaşamda hâkim kılınmasında önemli bir rolü olduğu kabul edilmektedir. Bugünün ve gelecek nesillerin sahip oldukları/olacakları temel hak ve özgürlüklerin güvence altına alınmasındaki birincil yol kuşkusuz eğitim ve öğretimdir (Jennings, 2006).

Çocuk Hakları Evrensel Sözleşmesi'ne bakıldığında da çocuklara ve yetişkinlere yönelik hak eğitimlerinin, taraf ülkeler açısından bir yükümlülük olarak beyan edildiği görülmektedir. Bu noktada eğitim unsurlarının insan hak ve özgürlüklerine ilişkin belirli bir duyarlılık düzeyine, içeriğine ve donanımına sahip olması gerektiğini söylemek mümkündür. Kucaklayıcı, çoğulcu ve farklılıklara değer veren, toplumsal ve siyasal yaşantıda etkin katılım sağlayabilen, demokratik değerlerin benimsendiği bir yapıya ulaşılmasını amaçlayan bir eğitim, temel hak ve özgürlüklerinin farkında olan ve bunları içselleştiren, diğer bireylerin de haklarını en az kendi hakları kadar kutsal sayan kişilerin varlığı ile mümkündür (Akyeşilmen, 2014). Benzer şekilde Hareket ve Yel (2021) tarafından, insan haklarının korunduğu ve gelişiminin desteklendiği demokratik bir hukuk devletinde, bireylerin haklarının bilincinde olmalarının, başkalarının haklarını da gözetmen tutumlar sergilemelerinin ve bununla birlikte bu konuda yeterli farkındalığa sahip olmalarının bekleneceğine dikkat çekilmiştir. Söz konusu hususlardan yola çıkılarak, bir toplumun bireylerinin, insan hak ve özgürlüklerinin gerçekte ne olduğu, ne anlama geldiği konusunda eğitilmesi gerektiği ve şahsi olarak insan haklarının içselleştirilmesi gerektiği ifade edilebilir (Emmert ve Eur, 2011).

Gelinen noktada, toplumsal yaşamın içerisinden bir konu alanı olarak karşımıza çıkan insan hak ve özgürlükleri, ulusal ve uluslararası hukukun yanı sıra toplum inşasının da temel argümanlarından olan eğitimin ve eğitim unsurlarının temel konuları arasında bulunmaktadır. Hareket

(2019), toplumsal yaşantılarda var olan unsurların bazı güçlü kaygıları, belirsizlikleri ve kuşkuları taşımakta olduğunu ve bu unsurlar arasında, eğitim ve ona bütünleşik faktörlerin en önde yer aldığını bu bağlamda eğitimin, toplumsal yaşamın idaresi ve rehberlik edilmesinde dinamik bir araç ve bir düşüncenin uygulama alanı olduğunu ifade etmektedir. Eğitimin vurgulandığı şekli ile bir uygulama alanı olduğu kabul edildiğinde, bazı kavramları içselleştirmenin en etkili yolunun eğitim olduğu söylenebilir. İnsan haklarının bireylerde kalıcı olması gerektiğinden, okul, bireyin insan haklarını anlamasında ve onların bu haklara saygı duymasını sağlamada, tutum ve davranışlarını şekillendirmede önemli bir misyona sahiptir (Varlı, 2020).

Şüphesiz bu tespit, eğitim süreçlerinin temel unsurlarından olan eğitimcilerin ve adaylarının insan hakları konusunda yeterli bilgi ve duyarlılık düzeyine ulaşmış olması gerekliliğini gündeme getirmektedir. Çünkü insan haklarına ilişkin farkındalık kazandırma süreçleri, öğretmenlerin doğrudan bu konulardaki anlatımları ile değil çocukları bu konudaki yargılarını ve algılarını ne yönde dönüştürebildiği ile ilgilidir (Adami, 2014). Ancak bu gerekliliğin göz önünde bulundurulduğu, eğitimcilerin ve eğitimci adaylarının insan hakları, çocuk hakları ve hak eğitimi konu alanlarını içeren süreçler ile buluşabildiği formal ve informal ortamlar ne yazık ki son derece sınırlıdır. Bu tespiti, lisans öğretim programlarına, hizmet içi eğitim planlamalarına ve bu konuda farklı kurum kuruluşlarca desteklenerek gerçekleştirilen farkındalık oluşturucu etkinliklerin (seminer, konferans, proje vb.) sıklıklarına ilişkin veriler ile desteklemek mümkündür. Bu noktada, insan haklarına duyarlı bir eğitim ortamının ve toplumsal dokunun oluşturulabilmesinde, eğitimcilerin ve adaylarının konuya ilişkin belirli düzeyde bilince sahip olmaları, bu konuda gerekli eğitim ve öğretim faaliyetlerine aktif biçimde katılmış olmaları ve insan hakları değerini içselleştirmiş olmaları gerekmektedir. Söz konusu olan bu bilinç düzeyinin kapsamı içerisinde insan hakları ve özgürlükleri mevzuatı, bunların ulusal ve uluslararası ölçekteki ihlal alanları, hukuki koruma mekanizmaları ve insan hakları eğitimi gibi konular yer almaktadır. “Okullarda İnsan Haklarının Öğretilmesi ve Öğrenilmesi” başlıklı Avrupa Konseyi Tavsiyesi’nde (1985), insan hakları eğitiminin beceriler, bilgi ve duygular olmak üzere üç ana boyutunun bulunduğu, bununla birlikte duyuşsal boyutun, olgular ve pedagoji kadar insan hakları alanında başarılı öğretmen eğitimi için kritik öneme sahip olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda insan haklarına duyarlı bir toplumsal yapının inşasında eğitimcilerin ilgili konuda önemli bir misyona sahip oldukları ve hizmet öncesi süreçten itibaren yine bu konuda bilinçli ve duyarlı olmak gibi bir sorumluluğa da sahip olduklarını belirtmek isteriz. Şüphesiz belirtilen sorumluluk, öğretmen yetiştirme sisteminin yürütücüleri açısından daha da görünür bir boyuttadır. Robinson, Phillips ve Quennerstedt (2018) eğitimcilerin, öğrencilere insan hakları ilkelerinin doğasında var olan değerleri öğretme sorumluluğu taşıdığını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Dewey (1990), sosyal yaşama ilk adımların eğitim kurumlarında atılacağını, demokratik değerlere dayalı bir eğitim aracılığıyla da bireyin içinde yaşadığı toplumu iyileştirebileceğini/geliştirebileceğini ve söz konusu olan bu toplumda herkesin eşit haklara sahip ve haklara duyarlı olduğu bir ortamın bu sayede oluşturabileceğini öne sürmüştür.

Bu görüşler doğrultusunda eğitimcilere, bilhassa da sınıf öğretmenleri ve adaylarına oldukça önemli bir rol düşmektedir. Çiydem (2014), insan hakları ve demokrasi konularına ilişkin eğitim faaliyetlerindeki en etkili kişilerin ilk etapta sınıf öğretmenleri olduğunu belirtmiştir. Nitekim Struthers (2016), öğrencilerin erken yaşlardan itibaren ilgili değer ve kavramlarla karşılaşmalarının sağlanmasıyla, insan haklarına yönelik olumsuz tutumların başlamadan önüne geçilmesinin mümkün olabileceğine dikkat çekmiştir. Buna paralel olarak Isenström (2021), insan hak ve özgürlükleri konusunda bilinçli eğitimciler tarafından çocuklara insan haklarının öğretilmesinin, uluslararası insan haklarını güçlendirmede atılabilecek önemli adımlardan olduğunu belirtmiştir. Sözü edilen bu önemli adımlardan bir tanesini atacak pozisyonda yer alan başta sınıf öğretmenlerinin, başarılı bir insan hakları eğitimcisi olabilmelerinin, ilk olarak insan hak ve özgürlüklerine ilişkin konularda farkındalık kazanmış bir öğretmen adayı olmaları koşuluna bağlı olduğu düşünülmektedir. Bu tespiti destekler nitelikte, insan hak ve özgürlüklerine ilişkin konularda yeterli farkındalığa ve bilgiye sahip olmayan eğitimcilerin bu konuda düşük özgüven sergiledikleri, insan hakları terminolojisinde eksiklik hissettikleri ve insan hakları çerçevesine uygun ve bunu güçlendirici ortamlar oluşturmada zorluk yaşadıkları ifade edilmektedir (Cassidy, Brunner ve Webster, 2014; Covell, Howe ve McNeil, 2010; Struthers, 2015).

Belirtilen bu hususlardan yola çıkılarak insan haklarına ve özgürlüklerine saygılı/duyarlı ve bu haklara ve bunların ihlal alanlarına -ulusal/uluslararası çerçevede- ilişkin yeterli farkındalığa sahip eğitimcilerin yer alacağı kurumlarda, insan haklarının gerçek yaşam deneyimleri ile işletilmesinin, bunların erken yaşlardan itibaren çocuklar tarafından içselleştirilmesinin ve bu vesile ile de toplumsal yaşamın insan haklarına duyarlı bir dokuya sahip olmasının mümkün kılınabileceği düşünülmektedir. Jennings (2006), eğitimci eğitiminin ve yeterliliklerinin –bilhassa sınıf öğretmenlerinin ve adaylarının- değerlendirilmesinde insan hakları çerçevesinden yararlanılması gerektiğine dikkat çekmiştir. İnsan haklarına ilişkin duyarlılığın kazandırılmaya başlanacağı bir eğitim dönemine hitap eden geleceğin sınıf öğretmenlerinin bu noktada, ulusal ve uluslararası alanda meydana gelen insan hak ve özgürlük ihlallerine ilişkin farkındalık düzeylerinin incelenmesinin önemli bir gerekliliği ifade ettiği düşüncesindeyiz. Burrige ve Chodkiewicz (2017), öğrencilerin insan haklarının hâkim olduğu bir okul kültüründe bulunmaları ve hakları gerçek yaşantılarla içselleştirebilmeli için eğitimcilerin hizmet içi ve öncesinde profesyonellerce insan hakları ve eğitimi konularında eğitilmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Belirtilen bu görüşlere paralel olarak 2.03.2021 tarihinde ülkemiz kamuoyu ile paylaşılmış olan İnsan Hakları Eylem Planı'nın (2021) ortaya koyduğu vizyon çerçevesinde tüm kamu görevlilerinin insan hakları konusundaki farkındalıklarının geliştirilmesi, ilk ve ortaöğretim bu konuda önemle ele alınacak eğitim kademeleri olduğu, eğitim unsurlarının bu konuya duyarlı dizayn edilmesi ve eğitimcilerin eğitilmeleri gerektiği, yükseköğretimde bu konunun incelenmesine ve öğretilmesine yönelik akademik çalışmaların gerçekleştirilmesi gerektiği ve insan hakları eğitiminin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması gibi hususlara yer verilmiş olduğu görülmektedir

Bu doğrultuda araştırmada;

-Türkiye'deki eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümünde, çeşitli sınıf kademelerinde öğrenim görmekte olan sınıf öğretmeni adaylarının temel insan hak ve özgürlüklerinin ulusal ve uluslararası ölçekteki ihlal alanlarına ilişkin farkındalık durumlarının belirlenmesi,

-Bu ihlallerin olası gerekçelerine ve ihlallerin ortadan kaldırılmasına yönelik sunulabilecek çözüm önerilerine ilişkin tespitlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanması, analizi ve etik hususlara bağlılığa yönelik olarak gerçekleştirilen çalışmalara ait açıklamalar yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Araştırma, nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Miles ve Huberman (1994) nitel araştırma yaklaşımına ilişkin olarak sayısal ifadelerden ziyade sözel ifadelerin kullanıldığı, sosyal bilim araştırmalarında sıklıkla kullanılan ve verileri de genelleme amacı gütmeyen sağlam bir temel ve zengin bir açıklama olanağı sunan bir yaklaşım ifadelerini kullanmıştır. Bu araştırma kapsamında, sınıf öğretmeni adaylarının insan hak ve özgürlüklerinin ihlal alanlarına ve buna ilişkin nedenler ve çözüm önerisi tespitlerine yönelik bilimsel nitelikte bir açıklama argümanının ortaya konmasına gayret edilmiştir. Bu süreçte gerek katılımcılar tarafından belirtilen hak ihlalleri alanlarında gerekse diğer bulgulara ilişkin kategori alanlarında sayısal veriler öncelikli veriler olarak görülmemiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma, Türkiye'nin çeşitli üniversitelerinin eğitim fakültelerindeki sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan toplam 702 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında yer alan adayların belirlenmesinde, ölçüt örneklem yönteminden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda belirli ölçütlere uygun ve araştırmaya katılımda gönüllü kişiler araştırma sürecine dâhil edilmiştir. Bu ölçütler adayların; lisans öğrenimleri süresince insan hakları eğitimi almamış ve/veya

doğrudan temel insan hakları ve özgürlükleri ile ilişkili konuları içeren bir lisans dersine katılmamış olmaları, temel insan hakları ve özgürlükleri konusunda yürütülmüş/yürütülmekte olan bir proje çalışmasında daha önce yer almamış veya hâlihazırda yer almıyor olmaları ve insan hak ve özgürlükleri çerçevesinde faaliyet yürüten herhangi bir derneğe ve kuruluşa kayıtlı üyeliklerinin bulunmaması olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin edinilmesinde, sınıf öğretmeni adayları tarafından oluşturulan, temel insan hakları ve özgürlükleri konusundaki bilgilerini, bunların ihlallerine ilişkin gözlemlerini ve örnek yaşantılarını, bu ihlallerin olası nedenlerine ve çözüm yollarına ilişkin değerlendirmelerini yansıttıkları düşünce yazısı metinlerinden (dokümanlarından) yararlanılmıştır. Katılımcılar tarafından oluşturulan dokümanlar, araştırma sürecinde bizzat araştırmacı tarafından ya da katılımcılar tarafından bireysel olarak oluşturulabilen, araştırılan olay, kişi veya durum hakkında kapsamlı ve doğrudan gözlemlenemeyecek hususlar hakkında bizlere zengin bilgilere erişme fırsatı sunan nitel araştırmaların temel veri toplama araçlarıdır (Merriam, 2015; Patton, 2014).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın nitel veri kaynağını oluşturan dokümanlar, 08.07.2019-29.12.2019 tarihleri arasında otuz altı farklı eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan toplam 702 sınıf öğretmeni adayı tarafından oluşturulmuş ve araştırmacı tarafından bütün dokümanların istifi gerçekleştirilmiştir. Benzer içerikte ve tekrara düşülmüş belgeler analiz sürecine dâhil edilmemiştir. Verilerin edinilmesi sürecinde, istifi gerçekleştirilen dokümanlar, içerik ve betimsel analize tabi tutulmuşlardır. Robson (2015) tarafından içerik analizi, dünyevi kavramları tanımlayabilme ve açıklayabilme amacına hizmet eden; kodlanmış ortak akıl ve saf hale getirilmiş yollar olarak tarif edilmiştir. Bu doğrultuda analizi gerçekleştirilen dokümanlardan edinilen veriler; öğretmen adaylarının temel hak ve özgürlüklerin ulusal ve uluslararası çerçevedeki ihlal alanlarına yönelik düşünceleri, bu ihlallerin bir öğretmen adayı olarak gerekçelerine ilişkin değerlendirmeleri ve bunların gerek ülkemiz gerekse de küresel manada önüne geçilebilmesine yönelik önerileri olmak üzere üç temel bağlamda irdelenmiştir. Verilerin analizi sürecinde, yüksek lisans düzeyinde bağımsız bir araştırmacı tarafından da oluşturulan kategorilerin analiz teyidi yoluna gidilmiştir. Bu aşamada gerçekleştirilen teyd işleminde, bağımsız araştırmacı tarafında benzer içeriklere sahip dokümanlar dışında kalan belgeler sunulmuş ve bu noktadaki örnek kod ve kategori başlıklarının teyidi alınmıştır.

Araştırma Etiği

Araştırma sürecinde, etik hususların gereklerine, verilerin ve analiz süreçlerinin geçerliliğinin sağlanmasına ve güvenilirliğin yüksek oranda tesisine yönelik çeşitli çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu eksende, araştırma kapsamında gerçekleştirilecek veri toplama süreçleri için etik kurul incelemesine başvurulmuş ve gerekli araştırma izni için kurul onay raporu alınmıştır. Araştırma verileri -katılımcılar tarafından oluşturulan dokümanlar- eğitim fakültelerinde görevli kişilerin destekleri ile yüz yüze uygulama ile edinilmiştir. Bu kapsamda, katılıma gönüllük esas alınarak, belirlenen ölçütlere uygun adaylar çalışma konusu hakkında bilgilendirilmişlerdir. Dokümanlara doğrudan ulaşmış olmanın önemi, belgelerin araştırma bağlamı dışından elde edilmesi durumunda, gerek doğrulukları ve güvenilirlikleri gerekse de dokümanların sahip olabileceği potansiyel eğilimler açısından oluşabilecek ciddi sorunlar göz önüne alındığında net bir biçimde görülecektir (Robson, 2015).

Katılımcılar tarafından oluşturulan yazılı dokümanların analizi sürecinde, bağımsız bir araştırmacıdan da analiz teyitleri alınmıştır. Creswell'e göre (2014), araştırma verilerinin bu şekilde asıl araştırmacı dışında bağımsız araştırmacıların perspektiflerinden incelenmesi sayesinde, gerçekleştirilen nitel araştırmanın bütününe yönelik geçerliliğin artırılacağı ön görülmüştür. Bu noktada araştırma kapsamında dokümanlar, oluşturulan kategori başlıklarının bütünsellik göstermesi ve farklı kişiler tarafından da oluşturulabiliyor olup olmamasının kontrolü amacıyla birisi bağımsız olmak üzere iki uzman tarafından ayrı ayrı incelenmiştir. Patton (2014), veri setinin içten bakıldığında

kategorilerin tutarlılık göstermesi, dışardan bakıldığında bir bütünü yansıtmaması ve başka kişiler tarafından da aynı veri setinden benzer başlıklara ulaşılabilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu noktada verilerin, bütünsellik ve tutarlılık kontrolünün gerçekleştirilerek araştırma bulgularının geçerliğinin ve güvenilirliğinin daha da üst düzeye taşındığını söylemek mümkündür.

Araştırma bulguları, sınıf öğretmeni adaylarının doğrudan ifade kesitleri ile desteklenerek sunulmuştur. Bu ifadelerde katılımcıların kişisel bilgilerine yer verilmemiş, her bir katılımcı “ÖA1, ÖA5...” kodları ile belirtilmiştir.

Bulgular

Araştırma kapsamında edinilen bulgular, sınıf öğretmeni adaylarının dünyada ve Türkiye’de yaşanan temel insan hak ve özgürlüklerinin ihlal alanlarına, bu ihlallerin olası neden dinamiklerine ve bunların önlenmesine yönelik çözüm önerilerine yönelik tespitleri olmak üzere üç farklı ana başlık altında sunulmuştur.

Dünya’da ve Türkiye’de Temel İnsan Hak ve Özgürlüklerinin İhlal Alanlarına Yönelik Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının dünyada ve Türkiye’de yaşadığını düşündükleri temel hak ve özgürlük alanlarına ilişkin bulgular Tablo 1’de ve Tablo 2’de sunulmuştur. Tablolarda frekans değerleri, bu tespitlerin hangi hak alanlarında yoğunlaştığını gösterilmesi amacıyla sunulmuştur. Tablo 1’de sınıf öğretmeni adaylarına göre dünyada en çok ihlal edilen temel insan hak ve özgürlük alanlarına ilişkin tespitleri yansıtılmıştır.

Tablo 1

Dünya’da İnsan Hakları ve Özgürlüklerine Yönelik İhlal Alanları

İhlal Edilen Temel Hak ve Özgürlükler	f	İhlal Edilen Temel Hak ve Özgürlükler	f
Yaşama Hakkı	588	Çalışma ve Adil Kazanç Hakkı	156
Eğitim Hakkı	533	Ekonomik Haklar	136
Çocuk Hakları	494	Temiz Çevre Hakkı	122
Ayrımcılıktan Korunma	464	Siyasal Haklar	115
Sağlık Hakkı	391	Bilgi Edinme ve Haberleşme Hakkı	104
Vücut Bütünlüğü ve Dokunulmazlık	379	Emek ve Emekçi Hakları	96
Düşünce ve İfade Özgürlüğü	366	Seçme ve Seçilme Hakkı	93
Din ve Vicdan Özgürlüğü	359	Toplanma ve Gösteri Hakkı	88
Barınma Hakkı	355	Mülkiyet Hakkı	88
Özgürlük ve Güvenlik Hakkı	353	Vatandaşlık Hakkı	87
İstismarından Korunma (çocuk)	349	Kamu Hizmetine Girmede Liyakat	85
Kadınlara Şiddet	335	Engelli Hakları	81
Beslenme Hakkı	324	Dil Özgürlüğü	72
Mültecilik Hakları	302	Mülkiyet ve Konut dokunulmazlığı hakkı	61
İşkence ve Kötü Muamele Yasağı	273	Basın Özgürlüğü	55
Özel Hayatın Gizliliği	266	Unutulma Hakkı	54
Eşitlik ve Adalet Hakkı	255	Nafaka ve Tazminat Hakkı	53
Cinsiyet Ayrımcılığından Korunma	200	Mobbing	43
Psikolojik Şiddetten Korunma	198	Bilim ve Sanat Hakkı	32
Adil Yargılanma ve Savunma Hakkı	188	Barış Hakkı	20
Seyahat Etme ve Ulaşım Hakkı	167	Serbest Dolaşım Hakkı	7

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların, dünya üzerinde en çok yaşam hakkı, eğitim hakkı, çocuk hakları, ayrımcılıktan korunma, sağlık hakkı ve vücut bütünlüğü ve dokunulmazlığı hakkının ihlal edildiğini belirttikleri görülmektedir. Diğer taraftan dil özgürlüğü, vatandaşlık, basın özgürlüğü, bilim ve sanat hakkı, kamuda liyakat, bilgi edinme ve haberleşme hakkı gibi alanlara ilişkin ihlallerin daha az bir katılımcı bölümü tarafından ifade edilmiş olduğu görülmektedir.

Tablo 2’de sınıf öğretmeni adaylarına göre Türkiye’de en çok ihlal edilen temel insan hak ve özgürlük alanlarına ilişkin tespitleri yansıtılmıştır.

Tablo 2

Türkiye’de İnsan Hakları ve Özgürlüklerine Yönelik İhlal Alanları

İhlal Edilen Temel Hak ve Özgürlükler	f	İhlal Edilen Temel Hak ve Özgürlükler	f
Eğitim Hakkı	684	İşkence ve Kötü Muamele Yasağı	375
Cinsel Dokunulmazlık	677	Mültecilik Hakları	371
Çocuk Hakları	668	Adalet Hakkı	367
Düşünce ve İfade Özgürlüğü	659	Ekonomik Haklar	361
Şiddetten Korunma (Kadın)	645	Temiz Çevre Hakkı	361
Yaşama Hakkı	642	Barınma Hakkı	266
Ayrımcılıktan Korunma	594	Beslenme Hakkı	258
Adil Yargılanma ve Savunma Hakkı	588	Dil Özgürlüğü	250
Özgürlük ve Güvenlik Hakkı	575	Engelli Hakları	239
Eşitlik Hakkı	558	Bilgi Alma ve Haberleşme Hakkı	236
Basın Özgürlüğü	490	Seçme ve Seçilme Hakkı	234
Özel Hayatın Gizliliği	486	Mülkiyet Hakkı	224
Din ve Vicdan Özgürlüğü	483	Seyahat Etme ve Ulaşım Özgürlüğü	222
Psikolojik/Duygusal Şiddet	459	Vatandaşlık Hakkı	222
Çalışma ve Adil Kazanç Hakkı	446	Sendikal Haklar	221
Toplanma, Yürüyüş ve Gösteri Hakkı	444	Mobbing	220
Emek ve Emekçi Hakları	439	Sağlık Hakkı	198
Bilim ve Sanat özgürlüğü	438	Vergi Adaleti	193
Vücut Bütünlüğü ve Dokunulmazlık	425	Tüketici Hakları	184
Kamu Hizmetine Girmede Liyakat	419	Konut Dokunulmazlığı Hakkı	180
Örgütlenme Hakkı	408	Nafaka ve Tazminat Hakkı	154

Tablo 2 incelendiğinde ise daha büyük oranda katılımcı arasında, ülkemizde yaşanan insan hakları ihlalleri konusunda bir görüş birliğinin mevcut olduğu görülmektedir. Bu hak ihlalleri arasında en yoğun olarak eğitim hakkının, cinsel dokunulmazlık hakkının, çocuk haklarının, düşünce ve ifade hürriyeti hakkının, şiddetten korunma hakkının, yaşama hakkının, ayrımcılıktan korunma, adil yargılanma ve savunma, özgürlük ve güvenlik, eşitlik ve basın hürriyeti hakkının katılımcıların büyük bir kesimi tarafından ifade edilmiş olduğu görülmektedir. Diğer taraftan katılımcıların çok daha az bir kesimi tarafından ülkemizde sağlık hakkının, vergi adaletinin, tüketici haklarının, konut dokunulmazlığı, nafaka ve tazminat hakkının çok daha az yaygınlıkta ihlal edilen haklar olarak ifade edildiği görülmektedir.

Temel İnsan Hakları ve Özgürlüklerine Yönelik Olası İhlal Nedenlerine İlişkin Bulgular

Tablo 3’de sınıf öğretmeni adaylarının temel insan hak ve özgürlüklerinin ihlal gerekçelerine yönelik tespitlerinden hareketle oluşturulmuş olan kategori ve kodlara yer verilmiştir. Tablo 3’de yer alan kategorilere ilişkin bulgular bir bütün halinde ele alınarak sunulmuş ve bunlara ilişkin doğrudan katılımcı ifadelerinden kesitler ile de görünür kılınmıştır.

Tablo 3

Temel İnsan Hakları ve Özgürlüklerine Yönelik İhlal Gerekçelerine Ait Kod ve Kategoriler

Kategoriler	Kodlar
Ekonomik Sebepler	Gelir yetersizliği, kazanç elde etmek için illegal yollara başvuru, temel ihtiyaçların giderilememesi, refah düzeyinin düşüklüğü, kolay kazanç elde etme isteği, gelir adaletsizliği
Adetler, Gelenekler, Görenekler ve Toplumsal Yargılar	Toplumsal cinsiyet eşitsizliği, çocukların birey olarak kabul görmemesi, şiddeti onaylayan kültürel söylemler ve unsurlar, ataerkil toplumsal yapılar
Çalışma Hayatındaki Zorluklar ve İstihdam Problemleri	İşsizlik, mobbing, çalışma ortamlarında cinsiyet ayrımcılığı, kamuda liyakatsiz işe alımlar, uygun olmayan çalışma ortamları
Eğitimsizlik ve Farkındalık Kazandırıcı Faaliyetlerin Yetersizliği	İnsan hakları konusunda toplumsal bilinçsizlik, yerel yönetim çalışmalarının eksikliği, kamuspotlarının yetersizliği, üniversitelerin topluma hitap etmemesi
Antidemokratik Kamu Yönetimi Anlayışları	Yasaklar, baskıcı tutumlar, şeffaf olmayan seçimler, kamuda liyakat sorunu, adaletsiz bütçe dağılımları, kaynakların israfı kullanımı
Otoriter Yaklaşımların Toplumsal Kabulü ve Popülerliği	Şiddeti övme ve teşvik etme, ataerkilliğin desteklenmesi, bireysel silahlanma isteği, agresif söylemlerin desteklenmesi, bilinçsiz kitlesel hareketler ve eğilimler, ötekileştirici söylemlerin toplumsal desteği
Küresel Hesaplaşmalar ve Çıkar Çatışmaları	Küresel çıkar çatışması, yayılcı biçimde kaynak arayışları, siyasal çatışma geçmişi, ülkelerarası soğuk mücadeleler, küresel siyasi birliktelikler, uluslararası kuruluşların yetersizliği
Hoşgörüsüz, Ötekileştirici ve Dışlayıcı Yaklaşımlar	Hoşgörüsüzlük, farklılıklara toleranssızlık, çeşitli sebeplerle ayrımcılık, tek tipçi anlayış, ırkçı yaklaşımlar ve söylemler
Aile Planlamasına İlişkin Bilinçsiz Tutumlar	Çok çocukluluk, cinsiyet ayrımcılığı ve toplumsal beklentiler, çocuk izlemlerinin yetersizliği, yanlış nüfus politikaları ve teşvikler
Kontrolsüz ve Plansız Göç Politikaları	Kaynakların göçmenlere ayrılması, sınır kapılarının kontrolsüz açılması, göçmenlere sunulan hizmetler
Sosyoekonomik Farklılıklar Arası Mesafelerin Artması	Haksız zenginleşme, artan fakirleşme, sosyal yardımlaşma ve dayanışmanın azalması, sosyal yardımların yetersizliği ve adaletsizliği
Eğitim Sistemindeki Eksiklikler ve Yanlış Politikalar	Okullardaki antidemokratik yönetim anlayışı, insan hakları eğitimine yönelik içerik yetersizliği, eğitim kurumlarının hak temelli olmayan tasarımları, her çocuğa sunulmayan eşit eğitim olanakları, teknolojik altyapının bölgesel olarak eşit dağılmayıp, atama ve yükselme sistemindeki liyakate dayalı olmayan uygulamalar, öğretmenlerin bilinçsizliği, çocuk hakları eğitiminin eksikliği

Katılımcı sınıf öğretmeni adaylarının temel insan hakları ve özgürlük ihlallerinin nedenlerine ilişkin tespitleri, on iki farklı başlık altında kategorik hale getirilmiştir. Bu kategori başlıkları incelendiğinde öğretmen adayları tarafından ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasal bağlamdaki birçok unsur insan hak ve özgürlüklerinin temel ihlal nedenleri arasında gördükleri anlaşılmaktadır. Katılımcıların bu kapsamdaki tespitlerine bakıldığında, ekonomik geçim sıkıntılarının ve işsizliğin, toplumsal yaşamdaki geleneksel anlayışların, örf ve adetlerin, insana verilen değer, kamu yönetimindeki otoriter tutum ve anlayışların, farklılıklar kabul etmeyen yaklaşımların, plansız nüfus politikaları ve teşviklerinin, eğitim sistemlerindeki eksikliklerin ve yanlış politikaların insan hak ve özgürlüklerinin esas ihlal gerekçeleri olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Bu unsurlara yönelik tespitleri görünür kılmak için katılımcıların doğrudan ifadelerinden bazı bölümlerin gösterimine gerek

duyulmuştur. İlgili kategori başlıkları ile ilişkili katılımcıların doğrudan ifadelerinden bazı kesitler şu şekildedir:

ÖA8; “Çoğu insan birçok kaygı içinde yaşıyor; gelir kaygısı, gelecek kaygısı, iş kaygısı vs. toplumun refah düzeyi düşük olması hak ihlallerinin bence en temel nedenlerinin başında geliyor.”

ÖA82; “Bana göre bu hak ihlallerinin temelinde insanların doyumsuz olmaları ve egoları yatıyor. Sevgiye ve cinselliğe olan doyumsuzluktan dolayı kadınlar öldürülüyor. Paraya olan doyumsuzluktan dolayı işçiler çalışma saatlerinin çok üzerinde çalıştırılıyor.”

ÖA196; “Çocuk istismarının hiçbir şekilde kabul edilebilir bir nedeni ve bahanesi olamaz fakat gelir düzeyi düşük aileler, aile içi geçimsizlik olan aileler, mutsuz olan aileler istismarın daha çok görüldüğü durumlardır. İstismarı gerçekleştiren bireyler sırf kendi gereksinimlerini karşılayabilmek için çocuğu ne yazık ki kullanırlar. Yani kendi gereksinimlerini çocuklarınkinden üstün tutarlar...”

Katılımcı sınıf öğretmeni adaylarının insan hakları ihlallerinin temel neden dinamiklerine ilişkin tespitleri arasında en yaygın olarak ifade edilen unsurlardan bir tanesi –ÖA8, ÖA82 ve ÖA196 örneklerinde olduğu gibi- ekonomik imkânlar, koşullar ve toplumların refah düzeyleridir. Bu noktada katılımcıların, insan haklarının korunması, gelişmesi ve ihlallerin önlenmesinde, ekonomik şartların ve refahın iyileştirilmesine yönelik çalışmaların büyük öneme sahip olduğuna yönelik bir düşünce yapısında oldukları söylenebilir.

ÖA22; “Bu konuda en önemli nedenin ben eğitim olduğumu düşünüyorum. Eğitim sistemimiz insanlara “insan” olmayı öğretmekte yetersiz kalmakta. Dolayısıyla kimse kimsenin haklarına veya özgürlük alanlarına saygı göstermiyor...”

ÖA185; “Bu ihlallerin sebebi ülkelerde hâkim olan eğitimsiz ve cahil toplumların varlığıdır. Küçük yaşlardan itibaren sorgulamadan kalıplaşmış düşünce ve fikirlere inanıyoruz ve maalesef uyguluyoruz...”

ÖA341; “Ülkemizde öğretmenler bu konuda çok deneyimsiz. Yani çocukları bu konuda duyarlı yetiştirecek öğretmenlerimiz yok. Biz bile halen bu konuda iyi bir eğitim almış değiliz... Stajda da gözlemliyorum mesela bu konular o kadar yüzeysel geçiliyor ki... Bence eğitim sistemimiz bu konuda iyileştirilmeli öncelikle...”

İnsan hakları ihlallerinin temel gerekçeleri arasında -ÖA22, ÖA185 ve ÖA341 örneğinde olduğu üzere- eğitimsizliğin, toplumsal farkındalık eksikliğinin, eğitim kurumlarında insan hakları ve çocuk hakları eğitiminin yetersizliğinin, eğitimcilerin bu konudaki farkındalık/sorumluluk düzeylerinin düşüklüğünün ve okullarda hak temelli bir kültürün hâkim olmayışının katılımcılar tarafından yaygın şekilde ifade edildiğinin belirtilmesi gerekmektedir.

ÖA60; “Toplumumuzda o kadar çok yerleşmiş anlayış var ki... Kadınlar şöyle yapamaz, çocuklar konuşmaz, geç saatte dışarı çıkılmaz... Saymakla bitmez. Özetle en büyük problem toplumun ta kendisi... Kalıplarını kırmak istemeyen insanlarla insan haklarını konuşamazsınız...”

ÖA162; “Birçok insan ülkesinde rahatça istediğini ne düşündüğünü söyleyemiyor, ne şekilde yaşamak istediğine karar veremiyor. Hoşgörüsüzlük bence insan hakları ihlallerinin en önemli sebebi... Ve farklılıklara tahammülün olmaması...”

ÖA258; “...Toplum olarak hak ihlallerinin ortaya çıkış nedenini başlıca olarak empati yeteneğimizin düşük olmasına bağlıyorum. Çünkü insanların haklarını ihlal ederken onları insan yerine koymazken onların ne hissettiğini hiç düşünmüyoruz ve kendime yapılırsa ne yapardım demiyoruz. Bu duyarsızlıkla da her türlü insanın, çocuğun hayvanın bir takım haklara sahip olduğunu

göz ardı ediyoruz. Toplum olarak bir de kabulleniş var tabii; “bana dokunmayan yılan bin yıl yaşasın” düşüncesindeyiz...”

Katılımcıların -ÖA162, ÖA258 ve ÖA60 örneğinde olduğu gibi- insan hakları ve temel özgürlüklerin ihlal temel gerekçeleri arasında, insanların farklılıklara tahammülsüzlükleri, dışlayıcı, ayrıştırıcı ve hoşgörüsüz tutumları, toplumsal cinsiyet eşitsizliği temelli anlayışları, toplumsal algıları ve yerleşik tutumları ifade ettikleri görülmektedir. Belirtmek gerekmektedir ki bu kapsamda ifadeler büyük bir katılımcı kitlesi tarafından ifade edilmiştir.

ÖA77; *“Bence bu suçların ve ihlallerin temelinde insanların; iktidar kaygıları, özgüven problemleri, narsist düşünce yapıları, aile içi ve okul eğitiminin eksikliği, örf ve adetler gibi etkenler yatmaktadır...”*

ÖA523; *“Bu ihlalleri ben biraz yetiştirme tarzındaki yanlışlara bağlıyorum. Çünkü çocukluktan itibaren hep bastırılarak, susturularak, bir şekilde hep birilerine boyun eğerek büyüyüyoruz. Bunun sonucunda da kendimize herhangi bir hak ihlali yapıldığı takdirde de kendimizi savunup ifade edemiyoruz. Korkak ve hakkını aramayan bireyler yetiştiriyoruz. Sonra da kendinden en ufak yüksek bir insan gördüğünde hemen karşısında ezilip büzülme eğilimi gösteriliyor.”*

ÖA453; *“Ülkemizdeki ihlallerin başında bana göre kişilerin özgürlük haklarının ihlali gelmektedir. Demokrasiden özgürlükten bahsediliyor olsa da gerçekte durum böyle değil. İnsanlarımız birilerine bağımlı yaşamakta. İstedığı zaman istediğini yapamamaktadır. Bu da bilinçsiz bireyler yetişmesine yol açmaktadır. Mesele bence otorite, baskı ve korku...”*

ÖA 136; *“İnsanlar siyasetçilerin despot yaklaşımlarını sevebiliyor ve örnek alabiliyorlar. Böyle olursa birbirlerine karşıda haklara saygı duymak yerine aynı üslupla yaklaşarak baskınlık kurmaya çalışıyorlar... Yöneticiler şu dönemde zaten en üst düzeyde otorite ve kontrol sağlamak istediğindeler... Biz öğretmenlere çok iş düşecek ilerde eminim...”*

ÖA453 ve ÖA136 örneklerinden de anlaşılacağı üzere katılımcılar tarafından, otorite ve erk sahibi yöneticilerin sahip oldukları tutumların ve bunların toplumu oluşturan bireyler tarafından benimsenmesinin de insan hakları ihlallerinin ve temel özgürlüklerin kısıtlanmasının altında yatan temel sebeplerden olarak değerlendirildiği görülmektedir.

Temel İnsan Hakları ve Özgürlük İhlallerinin Önlenmesindeki Olası Çözüm Yollarına İlişkin Bulgular

Tablo 4’de sınıf öğretmeni adaylarının küresel ve yerel çerçevede yaşanan insan hakları ve özgürlük alanı ihlallerinin önlenmesine yönelik öneri tespitleri doğrultusunda oluşturulmuş kategorilere yer verilmiştir. Tablo 4’de yer alan kategorilere ilişkin bulgular bir bütün halinde ele alınarak sunulmuş ve bunlara ilişkin doğrudan katılımcı ifadelerinden kesitler ile de görünür kılınmıştır.

Tablo 4

Temel İnsan Hakları ve Özgürlüklerine Yönelik İhlallerin Önlenmesine Yönelik Çözüm Önerileri

Çözüm Önerilerine İlişkin Kategori Başlıkları

Yaşam Hakkı

Can güvenliğine yönelik tedbirlerin genişletilmesi

Can güvenliğine yönelik caydırıcı nitelikte cezaların yasalştırılması

Eğitim ve Öğrenim Hakkı

Eğitim sistemlerinde fırsat eşitliği odaklı düzenlemeler

Toplumsal kesimlerin tamamına yönelik insan hakları eğitimi

Eşitlik Hakkı

Gelir adaletinin sağlanmasına yönelik tedbirler

Eşitlikçi ve adil bir toplumsal yaşamın tesisine yönelik politika çalışmaları

Kamu idaresinde demokrasi kültürünün yerleştirilmesine yönelik çalışmalar

Yönetenlerin insan haklarına bağlılıklarının tesisi

Düşünce ve İfade Hürriyeti Hakkı

Basın Özgürlüğünün ve Tarafsızlığının Tesisine Yönelik Düzenlemeler

Kişilerin tüm alanlarda kendini rahatça ifade edebilmesine yönelik tedbirler

Korunma ve Sağlık Hizmetlerine Erişim Hakkı

Kadınlara ve çocuklara yönelik koruyucu tedbirlerin genişletilmesi

Aile planlaması konusunda toplumsal farkındalığın oluşturulması

Göç ve sağlık hizmeti politikalarının insan hakları temelinde geliştirilmesi

Katılımcı sınıf öğretmeni adaylarının temel insan hak ve özgürlük ihlallerinin önlenmesine yönelik tespitleri on bir farklı başlık altında kategorik hale getirilmiştir. Bu kategori başlıkları incelendiğinde öğretmen adaylarının hak ihlallerinin önüne geçilebilmesine ilişkin olarak can ve mal güvenliğine yönelik tedbirlerin, caydırıcılığı yüksek cezai uygulamaların, eğitim sistemlerinde yapılacak düzenlemelerin, toplumsal farkındalığın geliştirilmesine yönelik hak eğitimlerinin, basın özgürlüğünün tesisine yönelik düzenlemelerin, eşitlikçi ve adil bir toplumsal yapıya yönelik politika çalışmalarının, kadınlara ve çocuklara yönelik ek koruyucu tedbirlerin getirilmesi, yönetimde demokrasinin hâkim kılınmasına yönelik çalışmaların gerçekleştirilmesi, aile planlamasına ilişkin toplumsal farkındalığın geliştirilmesi ve göç/sağlık hizmeti politikalarının insan hakları çerçevesinde geliştirilmesi doğrultusunda öneriler ortaya koydukları görülmüştür. Bu unsurlara yönelik tespitleri görünür kılmak için katılımcıların doğrudan ifadelerinden bazı bölümlerin gösterimine gerek duyulmuştur. İlgili kategori başlıkları ile ilişkili katılımcı doğrudan ifadelerinden bazı kesitler şu şekildedir:

ÖA57; “İnsanların hak ve özgürlüklerine müdahale edilmemesi gerekmektedir. Bunun için ülkedeki insanların ve konunun başındaki insanların daha bilinçli olması gerekmektedir. Bu yüzden herkese bu konuda eğitim verilmesi gerektiğini düşünüyorum.”

ÖA159; “Çocuklarımız maalesef öyle bir eğitim sisteminden öyle bir sınav sisteminden içinden geçiyorlar ki insan haklarını bırakın yaşamayı doğru düzgün öğrenmiyorlar bile... Okullar da böyle iken diğer insanların bu konuda daha duyarlı olmasını beklememek lazım... O yüzden toplumun bu konuda eğitimden geçmesi lazım.”

ÖA684; “Ben geleceğin sınıf öğretmeni olarak öğrencilerime de haksızlık karşısında susmamayı öğreteceğim. Ayrıca onların da isteyerek ya da istemeyerek yaptıkları haksızlıklara susmayıp doğrusunu güzel bir dille öğreteceğim. Bu konuda eğitim sistemimizin büyük eksikleri var bana göre. Bu konuların eğitim yaşamım boyunca hiçbir zaman önemle ele alındığı olmadı çünkü...”

ÖA362; “Hak ve sorumluluklar üzerine toplumu bilinçlendirici eğitimler yapılabilir. Bunu dışında hakları ihlal edilen insanlar ve çocukların devlet tarafından koruma altına alınmaları ve tedbirlerin daha sıkı uygulanması gerekir. Hatta tedbirlerin olası her duruma karşı uygulamada olup ihlaller yaşanmadan önce azaltıcı ya da tamamen ortadan kaldırıcı etkide olması gerekir.”

Katılımcılara ait olan yukarıda yer alan doğrudan ifade kesitleri incelendiğinde (ÖA57, ÖA159, ÖA362 ve ÖA684), insan hakları ve temel özgürlüklerin korunması ve bunların ihlallerinin önlenmesi noktasında anahtar rolün eğitime ait olduğunun belirtildiği görülmektedir. Eğitimin, insan hakları ve temel özgürlüklere saygı kültürünün toplumda hâkim kılınmasının temel yolu olduğunu ve ayrıca okulların insan hakları konusuna ilişkin duyarlıklardan ve insan haklarının öğretimi noktasındaki içerik unsurlarından yoksunluğuna işaret eden ifadelerin ortaya konmuş olduğu görülmektedir.

ÖA418; “...Yargının bağımsızlığı ilkesi korunmalı. Adil gelir dağılımları sağlanmalı ve hiç kimse temel yaşam haklarına ulaşmaktan ve insan onuruna yaraşır bir yaşam düzeyine sahip olmaktan mahrum bırakılmamalı. Hukuk alanında köklü değişikliklere gidilmeli ve sistem güçlü olanı değil haklı olanı desteklemeli. Adil yargılamalar ve adil cezalar uygulanmalı. Sosyal devlet anlayışı benimsenmeli ve insanların mağdur edilmesinin önüne geçilmeli.”

ÖA641; “İnsan hakları ihlallerini önlemenin en önemli yolu kanun ve yasalardır bence. Kanun ve yasalar insan haklarına önem verir ve korumaya çalışırsa sorunların büyük bir kısmı ortadan kalkacaktır. Yaşadığımız toplumda bir ihlale şahit olursak bunlara göz yummamalı ve gerekli yerlere hemen bildirmeliyiz.”

ÖA145; “Ben özellikle kadın ve çocuk haklarının ihlal edilmesinin önüne ağır cezalar ile geçilebileceğini düşünüyorum. Maalesef bu konuda ki cezaların caydırıcılığı düşük... O yüzden bu konudaki mağduriyetler bitmiyor...”

Katılımcıların bu konuda yine yoğun olarak ortaya koydukları tespitlerden bir diğeri, insan hakları ihlallerinin önlenmesinde hukuki alandaki çalışmaların ilerletilmesi ve bu konu bağlamında genişletilmesidir. Katılımcı doğrudan ifade kesitlerine bakıldığında (ÖA145, ÖA418 ve ÖA641), insan haklarının korunması ve ihlallerinin önlenmesi amacıyla yasama çalışmalarının artırılması, ceza adaleti sisteminin bu konuda ilerletilmesi ve adil yargılanma ve eşitlik prensiplerinin hâkim kılındığı bir hukuk sisteminin işe koşulması gerektiği gibi öneri tespitlerine vurgu yapıldığı görülmektedir.

ÖA682; “Bence bu konuda ilerleme kat edebilmek için önce devlet yetkililerinin insan haklarını gözetken kişiler olmalarını sağlamalıyız. Otoriter yaklaşımlara sahip olmayan, insanları baskılamayan ve özgürlükleri sınırlandırmayan birileri olmalı ki toplumlar onları örnek alsınlar...”

ÖA98; “Bence insanlar temel geçim sıkıntılarını karşılayamadıktan sonra bu konularda duyarlılığı sağlayamazlar. Şuan birçok ülkede milyonlarca insan gelir adaletsizliğinin içerisinde... Bu insanlardan başkalarının haklarına özgürlüklerine saygılı davranmasını ne kadar bekleyebiliriz ki... O yüzden önce bu konuda eşitliği sağlayabilmeliyiz ki insan haklarını gerçekten konuşabilelim...”

Katılımcıların bir diğer öneri alanı olarak, kamu yönetiminde ve toplumsal yaşam refahına ilişkin unsurları ortaya koydukları görülmektedir (ÖA682 ve ÖA98). Bu doğrultuda birçok katılımcı tarafından insan hak ve özgürlüklerinin korunmasında ve bunlara yönelik ihlallerin önlenmesinde kamu yönetiminden sorumlu kişilerin bu konulardaki hassasiyetlerinin önemine değinildiği görülmüştür. Ayrıca toplumsal yaşam içerisinde gelir adaletinin ve eşitliğinin liyakat temelinde sağlanmasının ve insanların belirli bir refah düzeyine kavuşturulmalarının insan haklarına ilişkin sorunların giderilmesindeki önemli yollardan bir tanesi olarak belirtildiği görülmüştür.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının uluslararası ve ulusal ölçekteki insan hakları ihlallerine yönelik belirli bir farkındalık düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktada belirtmek gerekmektedir ki öğretmen adaylarının büyük bölümü arasında, ülkemizde yaşanan insan hakları ihlallerine ilişkin bir görüş birliği bulunmaktadır. Bu bulgunun edinilmiş olmasında, bazı temel hak ve özgürlük ihlallerinin uluslararası bağlama göre daha yaygın ve daha görünür olmalarının gerekçe oluşturabileceği söylenebilir. Edinilen diğer bir sonuç ise öğretmen adaylarının küresel ve

yerel bağlamda yaşandığı düşünülen insan hak ve özgürlüklerine ilişkin benzer tespitlerde bulunmuş olmalarıdır. Bu sonuç ekseninde katılımcılara yönelik olarak, ulusal ve uluslararası alandaki bilgi ve haber akışlarını paralel olarak takip ettikleri veya küresel ölçekte yaşanan hak ihlallerinin etki gücü ve alanı itibariyle ülkemizde de yaşanmasını temel dayanak olarak görüyor olmaları değerlendirmesinde bulunmak mümkündür. Bu öngörünün çıkış noktası ile benzer şekilde Leung ve Lo (2012) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, öğretmenlerin sahip oldukları insan hakları anlayışları ile uluslararası insan hakları standartları arasında büyük bir boşluğun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktada gerçekleştirilen bu araştırmada öğretmen adaylarının, hak ihlallerine yönelik olarak ulusal ve uluslararası ölçekteki ihlallerin paralelliğine yönelik algıları dikkat çekmekte ve Leung ve Lo'ya (2012) ait araştırma bulguları ile kısmi bir tezatlığın varlığından söz edilebilir.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının, ulusal bağlamda en çok eğitim hakkının, cinsel dokunulmazlık hakkının, çocuk haklarının, düşünce ve ifade hürriyeti hakkının, şiddetten korunma hakkının, yaşama hakkının, ayrımcılıktan korunma, adil yargılanma ve savunma, özgürlük ve güvenlik, eşitlik ve basın hürriyeti hakkının; uluslararası bağlamda ise en çok yaşam hakkı, eğitim hakkı, çocuk hakları, ayrımcılıktan korunma, sağlık hakkı ve vücut bütünlüğü ve dokunulmazlığı hakkının ihlal edildiğini belirttikleri görülmüştür. Ancak adayların insan hak ve özgürlüklerinin ihlallerine yönelik gerekçelerin arasında adetleri, gelenek ve görenekleri, toplumsal yargıları ve yerleşik düşünce kalıplarını işaret etmelerine rağmen bunlardan kaynaklı olabilecek ihlal alanlarına ilişkin yeterli farkındalığa sahip olmadıkları sonucuna da ulaşılmıştır. Nitekim çocuk evlilikleri, kız çocuklarının sünneti, çok eşli evlilik vb. gibi konuların, öğretmen adayları tarafından ulusal ve uluslararası alanda varlığa sahip temel insan hakları ihlalleri arasında görülmemesi çarpıcı bir sonuç olarak değerlendirilmiştir. Varlı (2020), dünya çapında insan hakları ihlallerine ilişkin olarak genellikle düşünce ve ifade özgürlüğü, eğitim hakkı, yasalar önünde eşitlik, yaşam hakkı, işkenceye tabi tutulmama, zorla çalıştırılmama, toplanma ve örgütlenme özgürlüğü gibi hususların dile getirildiğini ancak bunların dışında kültürlerin içine gizlenmiş veya kültürler tarafından kabul görmüş insan hakları ihlallerinin var olduğunu ve bunların daha tehlikeli ve daha yaygın olduğunu belirtmiştir. Bu noktada sınıf öğretmeni adaylarının, bu çerçevede ele alınabilecek insan hak ve özgürlüklerine -ihlallerine- ilişkin yeterli farkındalığa sahip olmadıklarını söylemek mümkündür.

Mesleki yaşamlarının ilk dönemlerinden itibaren uzun dönemler daha çok kırsal alanlarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin, kültür, inanç, örf-adet, gelenek ve toplumsal algı unsurlarının yaşamda daha hakim olduğu bu bölgelerdeki insan hak ve özgürlük alanlarının ihlallerine yönelik daha fazla farkındalığa sahip olmaları gerekmektedir. Bu görüşü, sınıf öğretmenlerinin kırsal bölgelerde yaşayan çocuklara ve yetişkinlere rol model oldukları gerçeği ile gerekçelendirmek mümkündür. Jennings (2006), insan hakları ve insan hakları eğitimine ilişkin standartların birçok eğitimci açısından yabancı karşılandığına dikkat çekmiş ve bu standartların esas olarak, sınıf öğretmenleri söz konusu olduğunda uygulamaya yönelik becerilerin varlığına dayandığını ifade etmiştir. Dolayısıyla bugünün ve geleceğin sınıf öğretmenlerinin bu konudaki farkındalık durumlarının uygulama becerisi destekli olarak geliştirilmesi son derece önemli bir gerekliliktir. Bu gerekliliği destekler nitelikte Özbek (2017) araştırmasında öğretmenlerin, insan hakları ihlalleri, korunması ve insan haklarının korunmasında karşılaşılan sorunlar gibi uygulamaya yönelik konulara ait kazanımların öğrencilere en düşük düzeyde aktarılabilindiklerini belirttikleri sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada dikkat çeken bir diğer sonuç, sınıf öğretmeni adaylarının insan hakları ve eğitimi konusundaki kişisel farkındalıklarını yeterli görmedikleri, yaşamakta olan hak ihlallerinin temel gerekçeleri arasında eğitimsizliği, farkındalık kazandırıcı faaliyetlerin yetersizliğini ve eğitim sisteminin bu konudaki yetersiz unsurlarını gördükleri ve çözüm önerileri noktasında da buna paralel olarak eğitimsel düzenlemeleri ve insan hakları konusundaki toplumsal farkındalığın geliştirilmesine yönelik etkinlikleri işaret etmiş olmalarıdır. Bu sonuçlarla benzer yönde, sınıf öğretmenlerinin ve adaylarının insan hakları, vatandaşlık ve demokrasi eğitimi konularında ve bu içerikteki derslerde kendilerini alan bilgisi açısından yetersiz gördükleri, kaliteli bir insan hakları eğitimine ihtiyaç duydukları, bu konuda okullarda verilen eğitimlerin yetersiz olduğunu düşündükleri, erken yaşlardan itibaren çocuklara insan hakları, vatandaşlık ve demokrasi eğitimlerinin verilmesi gerektiğini

düşündükleri gibi araştırma sonuçları ile ortaya konulmuştur (Ersoy, Balbağ ve Gündoğan Bayır, 2017; Gündoğdu, 2011; Gürel, 2016; Toprak ve Demir, 2017).

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının ulusal ve uluslararası çerçevedeki insan hakları ve özgürlük ihlallerine yönelik belirli bir farkındalığa sahip oldukları, ancak normlarda yer almayabilen bazı ihlallere yönelik -kültürel kökenli vb.- farkındalığa sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Adayların ayrıca, insan hakları ve özgürlüklerinin ihlal gerekçeleri ve bunlara yönelik öneriler hususunda da belirli farkındalığa sahip olduklarını ancak yine insan hakları, çocuk hakları ve eğitimi gibi konularda eğitim ihtiyaçlarının bulunduğunu söylemek mümkündür. Bu noktada bir öneriye yer vermek gerekirse, insan hakları ve özgürlükleri konusuna ilişkin olarak dünya üzerindeki politika çalışmalarında, öğretmen eğitiminde ve okul bazında bazı tedbirlerin acil olarak alınması gerektiği ifade edilmiştir (Leung ve Lo, 2012). Bu doğrultuda sınıf öğretmeni adaylarının insan hakları ve özgürlükleri, hak ihlalleri, çocuk hakları ve toplumsal cinsiyet eşitliği gibi konularda farkındalık kazandırıcı etkinliklere katılımlarının sağlanması gerekmektedir. Bu öneri ile benzer olarak Kwon ve diğ. (2020) araştırmalarında, üniversite öğrencilerinin insan hakları yaşantılarının zenginleştirilmesine yönelik sosyal etkinliklerin gerçekleştirilmesinin yararlı olacağına dikkat çekmişlerdir. Öğrencilerin ayrıca, insan hakları ve hak ihlallerine yönelik toplumsal yaşam içerisindeki farkındalıklarını artırmaya yönelik sosyal hizmet (proje, topluma hizmet vb.) çalışmalarının gerçekleştirilebileceği önerisinde bulunmuşlardır.

İnsan haklarına ve özgürlüklerine duyarlı bir toplumsal yapının inşasını hayata geçirecek kişiler arasında sınıf öğretmenlerinin de yer aldığı ifade etmek yerinde olacaktır. Bu noktada hizmet öncesi süreçten itibaren, geleceğin yetişkinlerini şekillendirecek olan bugünün öğretmen adaylarının bu konularda son derece bilinçli olmaları ve topluma bu konudaki duruşları ile örnek teşkil edebilmeleri gerekmektedir. Bu konuda yürütülecek tüm politika, hukuk ve eğitim alanlı çalışmaların insan hakları kültürünün dünya ve ülkemiz üzerinde yerleşmesinde bir mihenk taşı olacağı düşüncesinin varlığını belirtmek gerekmektedir. Bu araştırma sonuçları ile de gerçekleştirilecek diğer çalışmalara güncel ve özgün bir kaynağın da sunulmuş olması ümit edilmektedir.

Yazarların Katkı Oranı

Yazarın bu makaledeki katkı oranı %100'dür.

Çıkar Çatışması

Araştırmada çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Adami, R. (2014). Toward cosmopolitan ethics in teacher education: An ontological dimension of learning human rights. *Ethics and Education*, 9(1), 29-38.
- Akyeşilmen, N. (2014). Uluslararası insan hakları düzenlemeleri ve eğitim: Eğitime hak temelli bir bakış. *Milli Eğitim Dergisi*, 201, 5-14.
- Birleşmiş Milletler Genel Kurulu. (1948). *İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi* <https://www.insanveinsan.org/> adresinden 05.09.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Burridge, N. and Chodkiewicz, A. (2017). Educating teachers about human rights: building a rights based culture in Australian schools. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(5), 455-468.
- Cassidy, C., Brunner, R. and Webster, E. (2014). Teaching human rights? "All hell will break loose!". *Education. Citizenship and Social Justice*, 9(1), 19-33.

- Covell, K. , Howe, B. R. and McNeil, J. K. (2010). Implementing children's human rights education in schools. *Improving Schools*, 13(29), 117–132.
- Council of Europe Committee of Ministers (1985). *Of The Committee of Ministers To Member States on teaching and learning about human rights in schools.*
<https://rm.coe.int/16804c2d48> adresinden 9.4.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları.* (Çev. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çiydem, E. (2014). The perceptions of prospective teachers about democracy and human rights, and the roles laid by them on social sciences course on this subject. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 143(6), 679-686.
- Dewey, J. (1990). *The school and society and the child and the curriculum.* Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Emmert, S. and Eur, L. M. (2011). Education in terms of human rights. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 12, 346-361. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.02.044.
- Ersoy, A. F., Balbağ, N. L. ve Gündoğan Bayır, Ö. (2017). İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersini öğretmenler ve öğrenciler nasıl algılıyor? *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 223-241.
- Gürel, D. (2016). Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin ilkökul 4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersine yönelik görüşlerinin karşılıklı olarak incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 641-660.
- Gündoğdu, K. (2011). Türkiye’de öğretmen adaylarının insan hakları eğitimine yönelik tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 99-116.
- Hareket, E. (2019). Temel eğitim bölümü öğrencilerinin çocuk haklarına yönelik bilişsel algıları. *Başkent University Journal of Education*, 6(2), 167-180.
- Hareket, E. (2020). Çocuk hakları perspektifinden Türkiye’de eğitim unsurları. *Başkent University Journal of Education*, 7(1), 47-61.
- Hareket, E. ve Yel, S. (2021). *Eğitim hukukunda çocuk hakları ve eğitimi.* Ankara: Anı Yayıncılık
- Isenström, L. (2021). Teachers’ rights-teaching mentalities—what teachers do and why. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(1), 1-15.
- Jennings, T. (2006). Human rights education standards for teachers and teacher education. *Teaching Education*, 17(4), 287-298.
- Kwon, I., Lee, J., Cummings, C. E., Shamrova, D. P., Macomber, C. A., Milanović, E., Woodward, A. T. and Hughes, A. K. (2020). Human rights attitude and civic engagement behavior among university students. *Journal of Human Rights and Social Work*, 5(3), 174-184.
- Leung, Y. W. and Lo, Y. L. (2012) Are liberal studies teachers ready to prepare human rights respecting students? A portrait of teachers’ attitudes towards human rights. *Intercultural Education*, 23(4), 341-358.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber.* (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. United States of America: Sage Publications.
- Özbek, R. (2017). Realization level of the citizenship and human rights education course objectives, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 18(1), 359-371.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Robson, C. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (Çev. Ş. Çınkır ve N. Demirkasımoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Robinson, C., Phillips, L. and Quennerstedt, A. (2018). Human rights education: developing a theoretical understanding of teachers' responsibilities. *Educational Review*, 72(2), 221-241.
- Struthers, A. E. C. (2015). Human rights education: Educating about, through and for human rights. *The International Journal of Human Rights*, 19(1), 53-73.
- Struthers, A. (2016). Human rights: a topic too controversial for mainstream education? *Human Rights Law Review*, 16(1), 131-162.
- Toprak, E. ve Demir, S. B. (2017). İlkokul 4. sınıf "insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi" dersinde yaşanan sorunların sınıf öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 2160-2179.
- Varlı, N. (2020). Kültürlerin insan hakları ihlallerine etkileri ve çözüm önerisi. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 622-638.

Extended Abstract

Introduction

It is possible to describe the concept of right as a concept that human beings, as a social being, have before they are born, signifies the obligation to be protected by the authorities as a social organization and is also guaranteed by legal norms. Although there are rapid and various processes of change on a global and local scale, it is a fact that the concept of human rights is still one of the indispensable concepts of democratic societies and that education, law and policy studies on this issue continue without slowing down. At this point, human rights and freedoms, which emerge as a subject area in social life, are among the basic issues of education and educational elements, which are among the basic arguments of national and international law as well as social building. Undoubtedly, this determination raises the need for educators and teachers candidates, who are among the basic elements of educational processes, to have attained sufficient knowledge and sensitivity on human rights. In line with these views, educators, especially classroom teachers and candidates who embrace the first step in life phase, have a very important role. Based on these issues, it is necessary to ensure that human rights should be operated with real life experiences in institutions where educators who are respectful / sensitive to human rights and freedoms and who have sufficient awareness of these rights and their violations in national / international framework will be involved, Thus, it is thought that it will be possible for the social life to have a texture sensitive to human rights.

Method

702 teacher candidates who were determined by criterion sampling method participated in the research. The data of the research which was designed in accordance with the qualitative research approach, were obtained with written documents created by the participants. The qualitative data obtained were analyzed using the content analysis technique.

Findings

It is observed that the participants stated that the right to life, the right to education, children's rights, protection from discrimination, right to health and the right to bodily integrity and immunity are violated most in the world. On the other hand, it is seen that the violations in areas such as freedom of language, citizenship, freedom of the press, the right to science and art, public merit, the right to information and communication are expressed by less of a participant. Otherwise, It is seen that there is a consensus on human rights violations in our country. Among these rights violations, the right to education, sexual immunity, children's rights, the right to freedom of thought and expression, the right to be protected from violence, the right to life, protection from discrimination, fair trial and defense, freedom and security, equality and freedom of the press It seems to have been expressed by the segment. On the other hand, it is observed that the right to health, tax justice, consumer rights, housing immunity, alimony and the right to compensation are less commonly violated by far less of the participants in our country.

The determinations of the participating classroom teacher candidates regarding the causes of fundamental human rights and freedom violations have been categorized under twelve different headings. When the headings of this category are examined, it is understood that teacher candidates consider many factors in economic, social, cultural and political contexts among the basic causes of violation of human rights and freedoms.

The determinations of participating classroom teacher candidates for the prevention of fundamental human rights and freedom violations have been categorized under eleven different headings. When these category titles are examined, measures for the security of life and property, criminal practices with high deterrence, regulations to be made in education systems, rights trainings for the development of social awareness, regulations for the establishment of freedom of the press,

policy towards an equitable and fair social structure It has been observed that their studies put forward suggestions for introducing additional protective measures for women and children, carrying out studies for the prevalence of democracy in the administration, developing social awareness on family planning and developing migration / health care policies within the framework of human rights.

Conclusion, Discussion and Recommendations

As a result of the research, it was concluded that the primary school teacher candidates have a certain level of awareness of human rights violations at international and national scale. At this point, it should be noted that there is a consensus among the teacher candidates regarding human rights violations in our country. It can be said that the reason for this finding may be that some violations of fundamental rights and freedoms are more common and more visible than in the international context.

Another result is that primary school teacher candidates have made similar determinations about human rights and freedoms, which are thought to be experienced in global and local contexts. On the basis of this result, it is possible to evaluate that the participants follow the national and international information and news flows in parallel or they consider the rights violations experienced on a global scale as the main basis of the experience in our country in terms of their power and field.

As a result of the research, primary school teachers candidates' right to education, sexual immunity, children's rights, right to freedom of thought and expression, right to protection from violence, right to life, protection from discrimination, fair trial and defense, liberty and security, equality and freedom of the press. ; In the international context, it was observed that they mostly stated that the right to life, the right to education, children's rights, protection from discrimination, the right to health and the right to bodily integrity and immunity were violated. However, it was concluded that the candidates did not have sufficient awareness of the areas of violation that could be caused by them, although they pointed out the customs, traditions and customs, social judgments and established thought patterns among the reasons for the violations of human rights and freedoms. As a matter of fact, child marriages, circumcision of girls, polygamy etc. It was considered as a striking result that the subjects such as these were not seen among the fundamental human rights violations that exist in the national and international arena by the teacher candidates.

It should be noted that these results are even more important for our country. Because the classroom teachers, who have been working mostly in rural areas for a long time since the first periods of their professional life, should have more awareness of the violations of human rights and freedoms in these regions where the elements of culture, belief, customs, traditions and social perception are more dominant in life.

Bir Öğrenme Yönetim Sistemi Üzerinden Yürütülen Lisansüstü Derslerin Süreç Değerlendirmesi: AYDEP Örneği

Menderes ÜNAL
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
menderesunal@gmail.com
ORCID: 0000-0001-9439-3308

Murat ÇOKYAMAN
Milli Eğitim Bakanlığı
m.cokyaman@hotmail.com
ORCID: 0000-0002-9682-5036

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.907624
Geliş Tarihi: 01.04.2020	Revize Tarihi: 09.06.2021
	Kabul Tarihi: 05.07.2021

Atıf Bilgisi

Ünal, M. ve Çokyaman, M. (2021). Bir öğrenme yönetim sistemi üzerinden yürütülen lisansüstü derslerin süreç değerlendirilmesi: AYDEP örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 620-639.

ÖZ

Teknolojinin 21. yüzyılda hızlı bir şekilde gelişmesiyle birlikte ortaya çıkan sanal öğrenme ortamları uzaktan eğitim için önemli bir dönüm noktası olan Öğrenme Yönetim Sistemlerinin gelişmesine neden olmuştur. Bu sistemlerden bir tanesi de Ahi Yeterliğe Dayalı Eğitim Portalıdır (AYDEP). Bu çalışmada AYDEP Öğrenme Yönetimi Sisteminin değerlendirilmesi ve bu sistem üzerinden yürütülen lisansüstü ders etkinliklerinin Stufflebeam'ın Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Değerlendirme Modeli olarak da bilinen CIPP Program değerlendirme modeline göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma (tarama) modeli kullanılmıştır. Çalışma evrenini Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde lisansüstü öğrenim görmekte olan öğrenciler ve derslere giren öğretim elemanları oluşturmaktadır. Çalışmaya 171 öğrenci ve 40 öğretim elemanı katılmıştır. Çalışmada veri toplamak için AYDEP Değerlendirme Anketi ve CIPP Modeli Süreç Değerlendirme Anketi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler uygun bir istatistik programına aktarılarak çalışma amaçları doğrultusunda yüzdelik oranları, frekans değerleri ve aritmetik ortalamaları tespit edilmiş ayrıca bağımsız gruplar t-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların AYDEP Öğrenme Yönetim Sistemini faydalı buldukları ve CIPP Program Değerlendirme Modeli süreç boyutu ölçütlerine göre de lisansüstü ders etkinliklerinden memnun oldukları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: AYDEP, CIPP modeli, öğrenme yönetim sistemi.

Process Evaluation of Graduate Courses Conducting Through a Learning Management System: AYDEP Sample

ABSTRACT

Online learning environments emerged with the rapid development of the technology in the 21st century have led to the development of Learning Management Systems, which is an important milestone for distance education. One of these systems is the Ahi Competence Based Education Portal (AYDEP). In this study, it was aimed to evaluate the AYDEP Learning Management System and to evaluate the graduate course activities conducted through this system according to Stufflebeam's CIPP Program Evaluation Model, also known as Context, Input, Process and Product Evaluation Model. Descriptive survey model, one of the quantitative research methods, was used in the study. The universe of the study consists of graduate students and lecturers at the Institute of Social Sciences at Kırşehir Ahi Evran University. 171 students and 40 lecturers participated in the study. AYDEP Evaluation Questionnaire and CIPP Model Process Evaluation Questionnaire were used to collect data in the study. Percentages, frequencies and arithmetic means were determined, independent groups t-test and One-Way Analysis of Variance (ANOVA) were applied. As a result of the research, it was determined AYDEP Learning Management System was useful according to participants and they were satisfied with the graduate course activities according to the process dimension of CIPP Program Evaluation Model.

Keywords: AYDEP, CIPP model, learning management system.

Giriş

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan hızlı gelişmeler, her alanda olduğu gibi eğitim ve öğretim alanında da birtakım değişimleri ortaya çıkarmaktadır. Bu değişimin altında teknolojik aletlere kolay erişim kadar bireylerin değişen ihtiyaçları ve eğitim öğretime yönelik paradigmatik dönüşümler

yatmaktadır. Dijital aletlerin günlük hayatın vazgeçilmez bir parçası olduğu ve giderek artan bir şekilde günlük hayatımızı etkilediği bu günlerde, bireylerin zaman ve mekân farkı gözetmeksizin öğrenme ortamlarına katılabilecekleri sistemlerin kullanılmasına yönelik arayış sürmektedir. Çünkü bireyler daha esnek öğrenme yöntemleri ile öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak istemektedirler. Bu bağlamda Kırık'ın (2014) belirttiği üzere geçmişi 1728'li yıllara dayanan ve Amerika'da mektupla stenografi dersleriyle başlayan "Uzaktan Eğitim" kavramı karşımıza çıkmaktadır. Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimini Moore ve Kearsley (2002) "Mektuplaşma" (1. nesil), "Radyo ve televizyon" (2. nesil), "Açık üniversiteler" (3. nesil), "Telekonferans" (4. nesil) ve "İnternet/Web" (5. nesil) olmak beş aşamada incelemektedir. Özellikle son yıllarda bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelere paralel olarak internetin yaygınlaşmasıyla uzaktan eğitim 5. nesil döneminde geniş bir kullanım alanı bulmuştur (Al ve Madran, 2004; Bozkurt, 2017; Elitaş, 2017; Rovai ve Barnum, 2003; Sezer 2019).

Teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte ortaya çıkan sanal öğrenme ortamları uzaktan eğitim için önemli bir fırsat sunmaktadır. Al ve Madran (2004) uzaktan eğitimin arzu edilen kaliteye ulaşması ve yeterli öğrenen-öğreten-eğitim materyali etkileşiminin internetin bir eğitim platformu olarak kullanılmaya başlanmasıyla gerçekleştiğini ifade etmektedir. Moore ve Kearsley'in (2002) 5. nesil olarak adlandırdığı bu uzaktan eğitim formatı, internet tabanlı uzaktan eğitimin ortaya çıkmasına internete dayalı uzaktan eğitim de Öğrenme Yönetim Sistemlerinin (ÖYS) geliştirilmesine zemin hazırlamıştır. Kullanıcıların tanımlanması ve yönetilmesi, ders içeriklerinin yönetilmesi, ödev sistemi, sınav uygulama sistemi, öğrenci davranışlarının izlenmesi, öğrenci başarı durumlarının değerlendirilmesi ve iletişim araçlarının yönetilmesi gibi işlevleri barındıran internet tabanlı uzaktan eğitim ÖYS adı verilen özel yazılımlarla sağlanmaktadır (Al ve Madran, 2004).

İnternet tabanlı uzaktan eğitimde önemli bir yeri olan ÖYS, alanyazında Öğretme Yönetim Sistemleri ve Öğrenim Yönetim Sistemleri olarak da adlandırılmaktadır. Bu çalışmada Öğrenme Yönetim Sistemleri (ÖYS) ifadesi tercih edilmiştir. ÖYS, öğrenci, öğretmen ve yöneticiler için erişim kontrolü, öğrenme içeriğinin sağlanması, tartışılması ve değerlendirilmesi ile ödev sistemi, materyal paylaşımı, ölçme değerlendirme gibi kullanıcı gruplarının organizasyonlarını içeren çevrimiçi öğrenim hizmetlerini düzenleyen bir terim olarak tanımlanmaktadır (Al ve Madran, 2004; Karaman, 2009; Paulsen, 2002; Sezer, 2019). ÖYS iletişim, etkileşim, işbirliği, ders sunumu öğretim etkinliklerinin yönetimi, izlenmesi ve raporlaştırılması gibi eğitimde yapılabilecek tüm uygulamaları üzerinde barındıran özelliklere sahiptir. ÖYS'ler açık kaynak kodlu ve ticari amaçlı olmak üzere iki farklı türde hazırlanmaktadır. Açık kaynak kodlu ÖYS'ler kaynak kodları gizli olmayan ve kullanıcılardan belli bir lisans ücreti talep edilmeyen yazılımlar iken ticari amaçlı ÖYS'ler kaynak kodları gizli ve belli bir lisans ücreti karşılığında kullanma imkânı sunan yazılımlardır (Özbay, 2015).

İnternet tabanlı uzaktan eğitim Türkiye'de ilk kez 1998 yılında Orta Doğu Teknik Üniversitesinde kullanılmış ve o tarihten itibaren teknolojinin gelişmesine paralel olarak kullanım oranı artmıştır. 2017 yılı itibarıyla Türkiye'deki 196 üniversiteden 82'si örgün eğitime alternatif olarak lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde uzaktan eğitim vermektedir (Elitaş, 2017). Dolayısıyla 2017 yılında Türkiye'deki üniversitelerin yaklaşık yarısına yakınının uzaktan eğitim altyapısına sahip olduğu söylenebilir. Bununla birlikte 2020 yılı başında ortaya çıkan Covid-19 salgını nedeniyle uzaktan eğitime geçilmesiyle birlikte tüm üniversiteler internet tabanlı uzaktan eğitim sunan ÖYS'leri kullanmaya başlamıştır. ÖYS'lerden bir tanesi de Kırşehir Ahi Evran Üniversitesinde (KAEÜ) kullanılan Ahi Yeterliğe Dayalı Eğitim Portalı (AYDEP) adı verilen platformdur. AYDEP ÖYS, KAEÜ'de Covid-19 salgını öncesinde lisans düzeyinde örgün eğitimde uluslararası standartlarda yeterlik temelli eğitim-öğretim yapılması, ölçme ve değerlendirmenin standartlaşması ve sürekli iyileştirmeyi esas alan dinamik bir eğitim öğretim yönetimi sağlamayı amaçlayan bir platform olarak geliştirilmiştir. Başlangıçta Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programında yüzyüze eğitim yoluyla pilot uygulaması yapılan AYDEP, salgın sebebiyle yapılan uzaktan eğitim faaliyetlerinin de yürütüldüğü bir platform haline dönüşmüştür. Salgının artması sonucunda Nisan 2020 tarihinden itibaren KAEÜ'de ön lisans, lisans ve lisansüstü programlarda tüm teorik dersler AYDEP üzerinden yapılmaktadır. AYDEP ÖYS ve bu sistem üzerinden gerçekleştirilen ders etkinliklerinin süreç bakımından değerlendirilmesi paydaşlara süreç içerisinde yaşananlarla ilgili dönütler sağlayacaktır.

AYDEP üzerinden yürütülen ders etkinlikleri sürecinin değerlendirmesi için program değerlendirme modellerinden Stufflebeam'e ait CIPP Program Değerlendirme Modeli kullanılmıştır. Bu program değerlendirme modelinde Bağlam (Context), Girdi (Input), Süreç (Process) ve Ürün (Product) olmak üzere 4 boyut bulunmaktadır. Modelin ilk aşaması olan bağlam boyutu programın planlama aşamasını oluşturmada ve bir bakıma programın ihtiyaç analizini yapmaktadır. Bu aşamada hedefler, ihtiyaçlar ile çözülecek problemlere odaklanılır ve çevre şartları ortaya konulur. Kaçırılmış fırsatlar, karşılanamayan ihtiyaçlar ve ihtiyaçların karşılanamama sebepleri tespit edilmeye çalışılır. Girdi boyutunda hedeflenen ihtiyaçları karşılamak ve hedeflere ulaşmak için alternatif yaklaşımlar, eylem planlarını uygunluk ve maliyet etkinliği açısından değerlendirir. Süreç boyutunda programda işe koşulması planlanan etkinlikler değerlendirilirken, ürün boyutunda programdan beklenen sonuç ile gerçekleşen sonuç karşılaştırılarak programın etkililiği değerlendirilir (Stufflebeam 2003; Ünal 2011).

CIPP modeli değerlendirmede birçok boyutu ele alan çok yönlü ve kapsamlı bir modelidir. Ünal (2011) bu modelin politikacılar, program veya proje yöneticileri ve bireysel hizmet sağlayıcılar tarafından programın çalışması, geliştirilmesi, taslak program ve projelerin denenmesi, mevcut programın veya hizmetin güçlendirilmesi, ilgililere ve kurumlara hesap verme amacı ile işe koşulabileceğini belirtmektedir. Modelin boyutlarının birbiriyle ilişkisi göz önüne alınarak tüm boyutlarda değerlendirme yapılabileceği gibi, her bir boyut ayrı ayrı değerlendirilebilir (Stufflebeam, 2003). AYDEP'in teknik özelliklerinin değerlendirilmesi ile modelin bağlam ve girdi boyutlarında değerlendirme yapılırken ders etkinliklerinin değerlendirilmesi ile de süreç boyutu değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme çalışması, uygulanan etkinlik veya programın yürütülmesinden sorumlu olanlara dönüt verme gibi yürütme ile ilgili kararların alınmasına yardım etmektedir. Stufflebeam (2003) bu modelin çalışma planındaki veya uygulanmasındaki kusurları belirlemek, süreci yönetmek için geri bildirim sağlamak ve gerçekleşen sürecin kaydını tutmak gibi üç amacı olduğunu vurgulamaktadır. Böylece programa ilgili tahminde bulunmak, işlemlerle ilgili zorluklarla baş etmek ve planlanan kararları almak için karar vericilere ihtiyaç duydukları bilgiler sağlanır (Ornstein ve Hunkins, 2004).

Bu çalışmada bir ÖYS olan AYDEP'in ve bu sistem üzerinden yürütülen lisansüstü ders etkinliklerinin süreç değerlendirmesini yapmak amaçlanmıştır. Bu amaçla şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Lisansüstü ders etkinliklerinin uzaktan yürütülmesinde kullanılan AYDEP ÖYS'ye ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir ve bu görüşler cinsiyete, program ve anabilim dalına göre farklılaşmakta mıdır?
2. AYDEP üzerinden uzaktan yürütülen lisansüstü ders etkinliklerinin süreç boyutuna ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir ve bu görüşler cinsiyete, program ve anabilim dalına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Lisansüstü ders etkinliklerinin uzaktan yürütülmesinde kullanılan AYDEP ÖYS'ye ilişkin öğretim elemanı görüşleri nelerdir ve bu görüşler cinsiyet, unvan ve anabilim dalına göre farklılaşmakta mıdır?
4. AYDEP üzerinden uzaktan yürütülen lisansüstü ders etkinliklerinin süreç boyutuna ilişkin öğretim elemanı görüşleri nelerdir ve bu görüşler cinsiyet, unvan ve anabilim dalına göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile araştırma etiğine ilişkin detaylı bilgiye yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma (tarama) modeli kullanılmıştır. Karasar (2012) tarama modelini, "geçmişte ya da hâlâ var olan bir durumu, olduğu haliyle betimlemeyen araştırma yaklaşımı" olarak tanımlamaktadır. Tarama çalışmalarında amaç konu ile ilgili mevcut durumun bir fotoğrafını olduğu gibi çekerek betimlemektir (Büyüköztürk Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Bu bağlamda betimsel çalışmalar olanın olduğu gibi ortaya

çıkarılmasını amaçlamaktadır. Bu çalışmada AYDEP üzerinden yürütülen lisansüstü ders etkinliklerinde AYDEP ÖYS ve ders sürecinin mevcut durumuyla ortaya konulması amaçlanmıştır.

Evren ve Örneklem

Çalışma evreni 2020-2021 akademik yılı güz döneminde KAEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsünde lisansüstü öğrenim görmekte olan öğrenciler ve lisansüstü programlarda dersi bulunan öğretim elemanları ile sınırlandırılmıştır. Çalışmada sınırlandırılmış evrenin tümüne ulaşılmaya çalışıldığı için örneklem seçimine gidilmemiştir. Anket öğrencilere kısa mesaj; öğretim elemanlarına ise e-posta ile gönderilmiştir. Google formlar üzerinden anketi yanıtlayan 171 öğrenci ve 40 öğretim elemanına ait demografik özellikler şöyledir:

Tablo 1
Katılımcılara Ait Demografik Özellikler

Katılımcı	Demografik Özellikler	Tür	f	%
ÖĞRENCİ	Cinsiyet	Kız	87	50.90
		Erkek	84	49.10
	Program Türü	Yüksek Lisans (YL)	133	77.80
		Doktora (DR)	38	22.20
	Ana Bilim Dalı	Antropoloji	6	3.50
		Eğitim Bilimleri	27	15.80
		Geleneksel Türk El Sanatları	10	5.80
		İktisat	8	4.70
		İşletme	16	9.40
		Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi	12	7.00
		Tarih	18	10.50
		Temel Eğitim	17	9.90
		Türk Dili ve Edebiyatı	22	12.90
		Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi	21	12.30
Uluslararası İlişkiler	14	8.20		
ÖĞRETİM ELEMANI	Cinsiyet	Kadın	14	35.00
		Erkek	26	65.00
	Ünvan	Profesör	8	20.00
		Doçent	14	35.00
		Doktor Öğretim Üyesi	12	30.00
		Öğretim Görevlisi	6	15.00
	Anabilim Dalının Bulunduğu Fakülte	Eğitim Fakültesi	14	35.00
		Fen-Edebiyat Fakültesi	7	17.50
		İdari ve İktisadi Bilimler Fakültesi	8	20.00
		Güzel Sanatlar Fakültesi	5	12.50

Tablo incelendiğinde katılımcı öğrencilerin cinsiyet oranlarının birbirine oldukça yakın olduğu, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (%77,8) YL öğrencisi olduğu ve KAEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsünde yer alan tüm anabilim dalından öğrencilerin katıldıkları görülmektedir. Öğretim elemanı boyutunda erkek katılımcıların oranı (%65) kadın katılımcılardan (%35) daha yüksektir. Çalışmaya en çok doçent unvanına (%35) sahip öğretim elemanları katılmıştır. Ayrıca çalışmaya en yüksek katılım eğitim fakültesinde yer alan anabilim dallarındaki öğretim elemanları tarafından sağlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan AYDEP Değerlendirme ve CIPP Modeli Süreç Değerlendirme olmak üzere iki farklı anket kullanılmıştır. Anketlerin AYDEP ile ilgili maddeleri hazırlanırken AYDEP ÖYS incelenmiş, AYDEP'ten sorumlu uzmanlar ile görüşmeler yapılmış ve Davis'in (1989) Teknoloji Kabul Modeli incelenmiştir. Anketlerin CIPP Modeli değerlendirme kısmı hazırlanırken alanyazın taraması yapılarak bu konudaki çalışmalar incelenmiştir. Belirlenen anket soruları AYDEP sistemi hakkında dönüt sağlayabilecek iki uzmanın

görüşüne sunulmuştur. Anketlerde ilk etapta 15'i AYDEP Değerlendirme; 21'i CIPP Modeli Süreç Değerlendirme kısmında toplam 36 soru yer almıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda son hali verilen anketlerde 17'si AYDEP Değerlendirme Anketi; 18'i CIPP Modeli Süreç Değerlendirme Anketi olmak üzere toplam 35 soru yer almıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanmasında Google formlardan faydalanılmıştır. Anketin bağlantı adresi katılımcılara gönderilerek araştırmaya katılımları sağlanmıştır. Toplanan veriler öncelikle Excel programına aktararak düzenlenmiş ve nicel veri analiz yöntemleri ile uygun bir istatistik programında analiz edilmiştir. Veri analizinde betimsel istatistik ile katılımcıların vermiş olduğu cevapların frekans, yüzdelik dilim ve aritmetik ortalamaları hesaplanmıştır. Öğrenci anketindeki cinsiyet ve öğrenim görülen program türüne göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi; anabilim dalı açısından bir fark olup olmadığını belirlenmesinde Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Öğretim elemanı anketinde ise cinsiyet değişkeni için bağımsız örneklem t-testi; unvan ve görev yaptıkları anabilim dalı değişkeni için ANOVA testi yapılmıştır.

Araştırma Etiği

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu (04/03/2021 tarih ve 2021/01/21 sayı) tarafından "Bir Öğrenme Yönetim Sistemi Olan AYDEP Kapsamında Yürütülen Lisansüstü Derslerin Süreç Değerlendirmesi" konulu araştırmanın bilimsel araştırmalar etiği açısından yapılan değerlendirmesinde kabulüne oy birliğiyle karar verilmiştir.

Bulgular

Araştırma bulguları 4 başlık altında sunulmuştur. İlk başlık altında AYDEP'e ilişkin, ikinci başlıkta ders etkinliklerine ilişkin öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular sunulmuştur. Üçüncü başlıkta AYDEP'e ilişkin, dördüncü başlıkta ders etkinlikleri süreç boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerine ait bulgular sunulmuştur.

AYDEP'in Teknik Özelliklerine İlişkin Öğrenci Bulguları

AYDEP'in teknik özelliklerinin değerlendirmesine yönelik olarak öğrencilerden elde edilen verilerin aritmetik ortalama, yüzde ve frekansları hesaplanmış, ayrıca cinsiyet, program türü ve anabilim dalı değişkenlerine göre anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. AYDEP'in öğrenciler tarafından değerlendirilmesini içeren maddelere ilişkin verilen cevapların aritmetik ortalamaları, frekansları ve yüzdelik dilimleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

AYDEP'in Teknik Özelliklerinin Değerlendirilmesine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Frekans ve Yüzdelik Dilimleri

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	
		1	2	3	4	5	\bar{X}
1. AYDEP platformu hakkında yeterince bilgin vardır.	f	2	7	19	68	75	
	%	1.20	4.10	11.10	39.80	43.90	4.20
2. AYDEP üzerinden yapılan derslerin süresi yeterlidir.	f	11	20	43	50	47	
	%	6.50	11.70	25.10	29.20	27.50	3.60
3. AYDEP üzerinden yapılan derslere kolayca ulaşılmaktadır.	f	1	5	13	47	105	
	%	0.60	2.90	7,6	27.50	61.40	4.50

4. AYDEP ara yüzünü kullanmak kolaydır.	f	0	3	13	59	96	4.50
	%	0.00	1.80	7.70	34.50	56.10	
5. AYDEP'in kullanımına yönelik ulaşabileceğim kılavuzlar bulunmaktadır	f	6	5	28	39	93	4.20
	%	3.50	2.90	16.40	22.80	54.40	
6. AYDEP derslerin amaçlarını gerçekleştirmeye katkı sağlayacak nitelikte bir platformdur.	f	1	5	20	69	76	4.30
	%	0.60	2.90	11.70	40.40	44.40	
7. AYDEP sistemi üzerinden yürütülen dersler akademik gelişimimi destekleyici niteliktedir.	f	3	4	20	70	74	4.20
	%	1.80	2.30	11.70	40.90	43.30	
8. AYDEP. uygulama açısından işlevsel bir platformdur	f	0	2	20	76	73	4.30
	%	0.00	1.20	11.70	44.40	42.70	
*9. AYDEP üzerinden yapılan çevrimiçi dersler öğrenmeyi zorlaştırmaktadır.	f	70	58	16	13	14	4.00
	%	40.90	33.90	9.40	7.60	8.20	
10. AYDEP üzerinden yapılan çevrimiçi dersler öğrenmeyi destekleyici niteliktedir.	f	0	6	16	56	93	4.40
	%	0.00	3.50	9.40	32.70	54.40	
11. AYDEP üzerinden yapılan dersleri tekrar izleyebilme imkânı vardır.	f	3	4	23	30	111	4.40
	%	1.80	2.30	13.50	17.50	64.90	
*12. AYDEP sisteminin kullanımında altyapı sorunları (server vb.) sıklıkla yaşanmaktadır.	f	44	53	33	20	21	3.50
	%	25.70	31.00	19.30	11.70	12.30	
13. AYDEP üzerinden yapılan derslerde yaşanan sorunlara uygun çözümler bulunmaktadır.	f	1	5	30	63	72	4.20
	%	0.60	2.90	17.50	36.80	42.10	
14. AYDEP platformunda derslerle ilgili önemli duyurular (sınav /ödev teslim tarihleri) yapılmaktadır.	f	0	2	27	28	134	4.70
	%	0.00	1.20	4.10	16.40	78.40	
15. AYDEP platformu yüklenen ödevlere öğretim elemanlarınca dönüt verme imkânı sunmaktadır.	f	0	5	10	30	126	4.60
	%	0.00	2.90	5.80	17.50	73.70	
16. AYDEP sisteminin ekran paylaşımı ve ekran kullanımı işlevseldir.	f	8	16	43	50	54	3.70
	%	4.70	9.40	25.10	29.20	31.60	
17. AYDEP'in uzaktan eğitim sürecinde faydalı olduğunu düşünüyorum.	f	3	2	14	37	115	4.50
	%	1.80	1.20	8.20	21.60	67.30	
						Ortalama	4.20

*Ters çevrilerek kodlanan olumsuz maddeler

Öğrenci anketinde AYDEP'in teknik özelliklerine ilişkin yanıtların genel ortalaması 4,20'dir. Bu bölümdeki iki olumsuz madde ters çevrilerek kodlanmıştır. Yapılan analiz sonucu elde edilen bulgular incelendiğinde tüm maddelerin olumlu nitelikte olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre lisansüstü öğrencilerin AYDEP ÖYS hakkında yüksek düzeyde olumlu düşüncelere sahip olduğu söylenebilir. Bulgu ve yorumların daha anlaşılır olması için, anket maddeleri "Algılanan Fayda (AF)", "Algılanan Kolaylık (AK)" ve "Sistem Özellikleri ve İyileştirmeleri (SÖİ)" olmak üzere üç başlık altında toplanmıştır. AF ve AK başlıkları Davis'in (1989) Teknoloji Kabul Modelinden alınmıştır. SÖİ başlığı ise araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. AF grubunda sekiz (2, 6, 7, 8, 9, 10, 16 ve 17); AK grubunda iki (3 ve 4); SÖİ grubunda yedi madde (1, 5, 11, 12, 13, 14 ve 15) bulunmaktadır.

AF grubundaki maddelerin tamamının aritmetik ortalaması katılıyorum düzeyi ve üzerindedir. Ders süreleri, sistemin ekran kullanımı ve paylaşımına ilişkin maddeler en düşük ortalamaya sahiptir. Katılımcıların ders sürelerinin yeterliliği ve sistemin ekran paylaşımı/kullanımı konusunda kararsızım düzeyine yakın oldukları söylenebilir. AK grubundaki iki maddenin (3 ve 4) aritmetik ortalamalarının aynı ve tamamen katılıyorum düzeyinde ($\bar{X}=4,50$) olması katılımcılara göre AYDEP sistemini kullanmanın kolay olduğunu göstermektedir. SÖİ grubunda yer alan 12. maddenin (AYDEP sisteminin kullanımında altyapı sorunları (server vb.) sıklıkla yaşanmaktadır) ortalaması ($\bar{X}=3,50$) katılıyorum düzeyinde olmakla birlikte kararsızım düzeyine yakındır. Bu bulguya göre katılımcıların AYDEP sistemini kullanırken bazı altyapısal sorunlarla karşılaştıkları söylenebilir. Öte yandan diğer maddelerin aritmetik ortalamasının tamamen katılıyorum düzeyinde olması katılımcıların AYDEP'in sistem özellikleri ve iyileştirmeleri hakkında olumlu düşüncelere sahip olduğunu göstermektedir.

AYDEP'in teknik özelliklerine ilişkin öğrenci görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre farklılık olup olmadığını tespit etmek için bağımsız örneklem T-testi yapılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilen maddeler Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

Cinsiyet Değişkenine İlişkin t-Testi Sonucu (AYDEP-Öğrenci)

Madde	Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	P
5. AYDEP'in kullanımına yönelik ulaşabileceğim kılavuzlar bulunmaktadır.	Erkek	84	4.39	0.86	169	2.18	.030
	Kız	87	4.04	1.18			

*Anlamli farklılık bulunmayan maddeler için Tablo 2'yi inceleyebilirsiniz.

Cinsiyet değişkenine göre bir maddede (M5) anlamlı farklılık bulunmuştur ($p=.030<.05$). Bu maddeye her iki grupta katılmakla birlikte erkek öğrencilerin aritmetik ortalaması daha yüksek olduğu için erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu söylenebilir.

AYDEP'in teknik özelliklerine ilişkin öğrenci görüşlerinde program türü değişkenine göre farklılık olup olmadığını tespit etmek için bağımsız örneklem T-testi yapılmıştır. Program türü değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilen maddeler Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4

Program Türü Değişkenine İlişkin t-Testi Sonucu (AYDEP-Öğrenci)

Madde	Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
3. AYDEP üzerinden yapılan derslere kolayca ulaşılmaktadır.	YL	133	4.41	0.84	79.20	-2.01	.048
	DR	38	4.66	0.63			
6. AYDEP derslerin amaçlarını gerçekleştirmeye katkı sağlayacak nitelikte bir platformdur.	YL	133	4.17	0.84	169	-2.37	.019
	DR	38	4.53	0.69			
8. AYDEP uygulama açısından işlevsel bir platformdur	YL	133	4.22	0.74	169	-2.37	.019
	DR	38	4.53	0.56			
10. AYDEP üzerinden yapılan çevrimiçi dersler öğrenmeyi destekleyici niteliktedir.	YL	133	4.31	0.85	107	-2.97	.004
	DR	38	4.63	0.49			
11. AYDEP üzerinden yapılan dersleri öğrencilerin tekrar izleyebilme imkânı vardır.	YL	133	4.35	0.97	76.40	-2.11	.037
	DR	38	4.66	0.75			
17. AYDEP'in uzaktan eğitim sürecinde faydalı olduğunu düşünüyorum.	YL	133	4.45	0.90	110	-2.53	.013
	DR	38	4.74	0.50			

*Anlamli farklılık bulunmayan maddeler için Tablo 2'yi inceleyebilirsiniz.

Program türü değişkenine göre 17 maddeden iki tanesinde anlamlı fark bulunmuştur. Anlamlı fark olan tüm maddelerde doktora grubunun aritmetik ortalamalarının yüksek olması farkın doktora grubu lehine olduğu göstermektedir. İlgili maddeler incelendiğinde doktora öğrencileri yüksek lisans öğrencilerine göre AYDEP sistemini daha kolay, işlevsel ve faydalı buldukları anlaşılmaktadır.

AYDEP'e ilişkin öğrenci görüşlerinde anabilim dalı değişkenine göre anlamlı anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testine ilişkin analizler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Anabilim Dalı Değişkenine İlişkin ANOVA Testi Sonucu (AYDEP-Öğrenci)

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	2.150	10	.21	.64	.772
Gruplar içi	53.21	160	.33		
Toplam	55.36	170			

11 anabilim dalında gruplar arası ve gruplar içi anlamlı fark olmadığı için ($p=.772>.05$) değişkenlerin kendi arasındaki dağılımının incelenmesinde kullanılan post-hoc testleri yapılmamıştır.

CIPP Modeli Süreç Boyutuna İlişkin Öğrenci Bulguları

AYDEP üzerinden yürütülen ders etkinlikleri CIPP modeli süreç boyutuna göre değerlendirilmiştir. Bu boyuta ait verilerin ortalama, yüzde ve frekansları ile cinsiyet, program türü ve anabilim dalına göre anlamlı fark olup olmadığı belirlenmiştir. Ders etkinliklerinin değerlendirmesini içeren maddelerin aritmetik ortalama, frekans ve yüzdelik dilimleri Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6

Ders Etkinliklerinin CIPP Modeli Süreç Boyutuna Göre Değerlendirmesine İlişkin Aritmetik Ortalama, Frekans ve Yüzdeler Dilimleri

		Kesinlikle	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle	\bar{X}
		Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum	
		1	2	3	4	5	
1. AYDEP üzerinden yapılan derslerdeki etkinlikler derslere aktif olarak katılmamı sağlamaktadır.	f 3 % 1.80	3	3	20	51	94	4.30
2. AYDEP üzerinden yapılan dersler öğrenci merkezli olarak yürütülmektedir.	f 3 % 1.80	3	7	20	49	92	4.30
3. AYDEP üzerinden yapılan derslerde bireysel öğrenmelere olanak sağlayacak etkinliklere yer verilmektedir.	f 3 % 1.80	3	10	29	44	85	4.20
4. AYDEP üzerinden yapılan derslerde işbirlikçi etkinlikler yapılmaktadır.	f 5 % 2.90	5	20	50	62	34	3.60
5. AYDEP üzerinden yapılan ders etkinliklerinde grup çalışmalarına yer verilmektedir.	f 13 % 7.60	13	23	57	45	33	3.40
6. AYDEP üzerinden yapılan derslerdeki etkinlikler derse olan motivasyonumu ve ilgimi arttırmaktadır.	f 5 % 2.90	5	8	28	63	67	4.00
7. AYDEP üzerinden yapılan dersler problem çözme ve eleştirel düşünme gibi üst düzey becerilerimi geliştirmektedir.	f 3 % 1.80	3	12	32	71	53	3.90
8. AYDEP üzerinden yapılan derslerde paylaşılan görsel ve işitsel materyaller öğrenmemi kolaylaştırmaktadır.	f 3 % 1.80	3	4	21	73	70	4.20
9. AYDEP üzerinden yapılan derslerde öğrendiklerimi hayata geçirecek araştırma ödevleri verilir.	f 5 % 2.90	5	3	13	67	83	4.40
10. AYDEP üzerinden yapılan derslerde verilen ödevlere/araştırmalara öğretim elemanları yeterli düzeyde rehberlik ederler.	f 3 % 1.80	3	7	13	41	107	4.40
11. AYDEP üzerinden yapılan derslerde yapılan ödevlere/araştırmalara uygun süre içerisinde dönüt verilmektedir.	f 2 % 1.20	2	6	17	38	108	4.40
12. AYDEP üzerinden yapılan derslerde ilgi ve yeteneklerime uygun ödevler verilmektedir.	f 4 % 2.30	4	6	15	41	105	4.40
13. AYDEP üzerinden yapılan derslerde verilen ödevler için yeterli süre tanınmaktadır.	f 3 % 1.80	3	7	10	43	108	4.40
14. AYDEP üzerinden yapılan derslerde gerçekleştirilen etkinlikler tartışarak ve karşılıklı fikir alışverişinde bulunarak öğrenmemi sağlamaktadır.	f 7 % 4.10	7	5	28	59	72	4.10
15. AYDEP üzerinden yapılan derslerde süreç değerlendirilmesi yapılmaktadır	f 6 % 3.50	6	10	25	72	58	4.00
16. AYDEP üzerinden yapılan derslerde farklı yöntem ve teknikler kullanılmaktadır	f 10 % 5.80	10	23	41	62	35	3.50
*17. AYDEP üzerinden yapılan derslerde zaman zaman ders düzeni bozulmaktadır.	f 21 % 12.30	21	15	21	47	67	3.70
18. AYDEP üzerinden yapılan derslerde öğretici-öğrenen ve öğrenen-öğrenen arasında iki yönlü iletişim sağlanmaktadır.	f 3 % 1.80	3	2	16	51	99	4.40
*Ters kodlanan maddeler						Ortalama	4.00

Öğrencilerin ders etkinliklerine ilişkin yanıtlarının genel ortalaması 4,00'dir. Bu bağlamda CIPP modeli süreç boyutu ölçütlerine göre öğrencilerin ders etkinlikleri hakkında olumlu düşüncelere sahip olduğu söylenebilir. Tabloda en düşük aritmetik ortalamaya sahip 3 madde (4, 5 ve 16) derslerde kullanılan farklı yöntem ve tekniklerle ilgilidir. Dolayısıyla derslerde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması hususunda öğrencilerin düşüncelerinde net bir farklılık olmadığı yorumu yapılabilir. Öte yandan en yüksek aritmetik ortalamaya ($\bar{X}=4,40$) sahip maddeler (9, 10, 11, 12 ve 13) ödevler yani öğrencilerin iş yükü ile ilgilidir. Öğrencilerin ödevlerin uygunluğu, süresi ve yapılan rehberlik ile verilen dönütlere ilişkin olumlu düşüncelere sahip olduğu söylenebilir. En yüksek ortalamaya sahip bir diğer madde (M18) ise iki yönlü iletişimle ilgilidir. Dolayısıyla derslerde öğretici-öğrenen ve öğrenen-öğrenen arasındaki iletişim düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir. Diğer maddelerin aritmetik ortalaması yaklaşık olarak "Katılıyorum" düzeyinde olduğu için katılımcıların işlenen derslerin aktif katılım, öğrenci merkezli olması, ilgi çekici olması ve bireysel öğrenmelere imkân sağlanması ve sürekli olarak değerlendirilmesi konusunda olumlu düşüncelere sahip olduğu yorumu yapılabilir.

Ders etkinliklerine ilişkin öğrenci görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre farklılık olup olmadığını tespit etmek için bağımsız örneklem T-testi yapılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilen maddeler Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7
Cinsiyet Değişkenine İlişkin t-Testi Sonucu (Süreç-Öğrenci)

Madde	Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
8. AYDEP üzerinden yapılan derslerde paylaşılan görsel ve işitsel materyaller öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.	Erkek	84	4.32	0.79	169	2.00	.046
	Kız	87	4.06	0.92			
13. AYDEP üzerinden yapılan derslerde verilen ödevler için yeterli süre tanınmaktadır.	Erkek	84	4.61	0.68	146	2.43	.016
	Kız	87	4.28	1.06			

*Anlamlı farklılık bulunmayan maddeler için Tablo 6'yı inceleyebilirsiniz.

Cinsiyet değişkenine göre 18 maddeden iki tanesinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Anlamlı farklılık bulunan maddelere her iki grupta katılmakla birlikte gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($p=,046/016<,05$). Aritmetik ortalamalar incelendiğinde erkek öğrencilerin aritmetik ortalaması yüksek olduğu için anlamlı farklılığın erkek öğrenci grubu lehine olduğu söylenebilir.

Ders etkinliklerine ilişkin öğrenci görüşlerinde program türü değişkenine göre farklılık olup olmadığını tespit etmek için bağımsız örneklem T-testi yapılmıştır. Program türü değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilen maddeler Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8
Program Türü Değişkenine İlişkin t-Testi Sonucu (Süreç-Öğrenci)

Madde	Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
1. AYDEP üzerinden yapılan derslerdeki etkinlikler, derslere aktif olarak katılmamı sağlamaktadır.	YL	133	4.26	0.91	169	-2.29	.023
	DR	38	4.63	0.71			
3. AYDEP üzerinden yapılan derslerde bireysel öğrenmelere olanak sağlayacak etkinliklere yer verilmektedir.	YL	133	4.08	1.04	169	-2.00	.047
	DR	38	4.45	0.89			
12. AYDEP üzerinden yapılan derslerde ilgi ve yeteneklerime uygun ödevler verilmektedir.	YL	133	4.32	1.01	89	-2.25	.027
	DR	38	4.63	0.67			
13. AYDEP üzerinden yapılan derslerde verilen ödevler için yeterli süre tanınmaktadır.	YL	133	4.37	0.97	103	-2.51	.014
	DR	38	4.68	0.57			
14. AYDEP üzerinden yapılan derslerde gerçekleştirilen etkinlikler, tartışarak ve karşılıklı fikir alışverişinde bulunarak öğrenmeyi sağlamaktadır.	YL	133	3.99	1.04	169	-1.99	.048
	DR	38	4.37	0.97			
15. AYDEP üzerinden yapılan derslerde süreç değerlendirilmesi yapılmaktadır	YL	133	3.89	1.03	169	-2.02	.045
	DR	38	4.26	0.95			
18. AYDEP üzerinden yapılan derslerde öğretici-öğrenen ve öğrenen-öğrenen arasında iki yönlü iletişim sağlanmaktadır.	YL	133	4.33	0.89	84	-2.79	.006
	DR	38	4.68	0.62			

*Anlamlı farklılık bulunmayan maddeler için Tablo 6'yı inceleyebilirsiniz.

Program türüne göre yedi maddede anlamlı fark bulunmuştur. Anlamlı farklılık bulunan tüm maddelerde doktora grubunun aritmetik ortalamalarının yüksek olması anlamlı farklılığın doktora grubu lehine olduğu göstermektedir. Tablodaki maddeler incelendiğinde doktora öğrencilerinin yüksek lisans öğrencilerine göre derslere katılım, bireysel öğrenme, ödevlerin uygunluğu, ders içi iletişim ve ders sürecinin değerlendirilmesi gibi konularda olumlu düşüncelere sahip olduğu söylenebilir.

Ders etkinliklerine ilişkin öğrenci görüşlerinde anabilim dalı değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için yapılan ANOVA testine ilişkin analizler Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Anabilim Dalı Değişkenine İlişkin ANOVA Testi Sonucu (Süreç-Öğrenci)

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	3.55	10	.35	.60	.810
Gruplar içi	94.29	160	.58		
Toplam	97.84	170			

11 anabilim dalında gruplar arası ve gruplar içi anlamlı farklılık olmadığından ($p=,810>,05$) değişkenlerin kendi arasındaki dağılımının incelenmesinde kullanılan post-hoc testleri yapılmamıştır.

AYDEP’in Teknik Özelliklerine İlişkin Öğretim Elemanı Bulguları

AYDEP’e ilişkin verilerin aritmetik ortama, yüzde ve frekansları tespit edilmiş ve bunun yanı sıra cinsiyet, program türü ve anabilim dalı değişkenlerine göre anlamlı farklılık olup olmadığını tespit edilerek tablo halinde sunulmuştur. Öğretim elemanlarının AYDEP’i değerlendirmesini içeren maddelerin aritmetik ortalama, frekans ve yüzdeler dilimler Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10

AYDEP’in Teknik Özelliklerinin Değerlendirilmesine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Frekans ve Yüzdeler Dilimleri

		Kesinlikle Katılmıyorum		Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum		\bar{X}
		1	2			5	6	
1. AYDEP platformu hakkında yeterince bilgim vardır.	f	0	1	2	12	25		4.50
	%	0	2.50	5.00	30.00	62.50		
2. AYDEP üzerinden yapılan derslerin süresi yeterlidir.	f	1	3	7	15	14		3.90
	%	2.5	7.50	17.50	37.50	35.00		
3. AYDEP üzerinden yapılan derslere kolayca ulaşılmaktadır.	f	0	0	3	17	20		4.50
	%	0	0	7.50	42.50	50.00		
4. AYDEP ara yüzünü kullanmak kolaydır.	f	0	4	3	8	25		4.40
	%	0	10.00	7.50	20.00	62.50		
5. AYDEP’in kullanımına yönelik ulaşabileceğim kılavuzlar bulunmaktadır	f	0	1	13	11	15		4.00
	%	0	2.50	32.50	27.50	37.50		
6. AYDEP derslerin amaçlarını gerçekleştirmeye katkı sağlayacak nitelikte bir platformdur.	f	0	3	4	16	17		4.20
	%	0	7.50	10.00	40.00	42.50		
7. AYDEP sistemi üzerinden yürütülen dersler öğrencilerin akademik gelişimini destekleyici niteliktedir..	f	0	4	6	16	14		4.00
	%	0	10.00	15.00	40.00	35.00		
8. AYDEP uygulama açısından işlevsel bir platformdur	f	0	5	4	15	16		4.10
	%	0	12.50	10.00	37.50	40.00		
*9. AYDEP üzerinden yapılan çevrimiçi dersler öğrenmeyi zorlaştırmaktadır.	f	0	3	7	14	16		4.10
	%		7.50	17.50	35.00	40.00		
10. AYDEP üzerinden yapılan çevrimiçi dersler öğrenmeyi destekleyici niteliktedir.	f	0	1	6	17	16		4.20
	%		2.50	15.00	42.50	40.00		

11. AYDEP üzerinden yapılan dersleri öğrencilerin tekrar izleyebilme imkânı vardır.	f	0	0	3	11	26	4.60
	%	0	0	7.50	27.50	65.00	
*12. AYDEP sisteminin kullanımında altyapısal sorunlar (server vb.) sıklıkla yaşanmaktadır.	f	6	4	10	10	10	3.40
	%	15.0	10.00	26.00	25.00	25.00	
13. AYDEP üzerinden yapılan derslerde yaşanan sorunlara uygun çözümler bulunmaktadır.	f	1	3	11	11	14	3.90
	%	2.50	7.50	27.50	27.50	35.00	
14. AYDEP platformunda derslerle ilgili önemli duyurular (sınav/ödev teslim tarihleri) yapılmaktadır.	f	0	0	2	15	23	4.60
	%	0	0	5.00	37.50	57.50	
15. AYDEP platformu yüklenen ödevlere öğretim elemanlarınca dönüt verme imkânı sunmaktadır.	f	0	1	3	14	22	4.50
	%	0	2.50	7.50	35.00	55.00	
16. AYDEP'in sisteminin ekran paylaşımı ve ekran kullanımını işlevseldir.	f	1	2	3	15	19	4.20
	%	2.50	5.00	7.50	37.50	47.50	
17. AYDEP'in uzaktan eğitim sürecinde faydalı olduğunu düşünüyorum.	f	0	0	5	11	24	4.50
	%	0	0	12.50	27.50	60.00	
						Ortalama	4.20

*Ters kodlanan maddeler

Öğretim elemanlarının AYDEP'in teknik özelliklerine ilişkin yanıtlarının genel ortalaması öğrencilerin ortalamasıyla aynıdır ($\bar{X}=4,20$). Öğretim elemanlarının da öğrenciler gibi AYDEP'in teknik özellikleri hakkında yüksek düzeyde olumlu düşüncelere sahip olduğu söylenebilir. AF ile ilgili maddelerin (2, 6, 7, 8, 9, 10, 16. ve 17.) aritmetik ortalamasının katılıyorum düzeyi ve üzerinde olması katılımcıların AYDEP'i faydalı bulduğunu göstermektedir. Ders sürelerinin yeterliğine ilişkin ikinci maddenin en düşük aritmetik ortalamaya ($\bar{X}=3,90$) sahip olması dikkat çekmektedir. AK grubundaki iki maddenin (3. ve 4.) aritmetik ortalaması aynı ve oldukça yüksektir ($\bar{X}=4,50/4,40$). Dolayısıyla AYDEP kullanımının öğretim elemanlarına göre kolay olduğu söylenebilir. SÖİ grubundaki (1, 5, 11, 12, 13, 14. ve 15. maddeler) madde 12 (AYDEP sisteminin kullanımında altyapı sorunları sıklıkla yaşanmaktadır) gruptaki en düşük ortalamalara ($\bar{X}=3,40/3,90$) sahiptir. Buna göre katılımcıların AYDEP'i kullanırken altyapısal sorunlarla karşılaştıkları ve sistemde yaşanan sorunlara ilişkin uygun çözümler bulunduğu konusunda katılıyorum düzeyinin altında görüş belirttikleri söylenebilir. Diğer maddelerin ortalamasının katılıyorum düzeyi ve üstünde olması katılımcıların AYDEP'in sistem özellikleri ve iyileştirmeleri hakkında olumlu düşüncelere sahip olduğunu göstermektedir.

AYDEP'in teknik özelliklerine ilişkin öğretim elemanı görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan bağımsız örneklem T-testi yapılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilen madde Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

Cinsiyet Değişkenine İlişkin t-Testi Sonucu (AYDEP-Öğretim Elemanı)

Madde	Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
4. AYDEP ara yüzünü kullanmak kolaydır.	Erkek	26	4.15	1.16	38	-2.16	.037
	Kadın	14	4.71	0.47			

*Anlamlı farklılık bulunmayan maddeler için Tablo 10'u inceleyebilirsiniz.

Cinsiyet değişkenine bir maddede anlamlı farklılık bulunmuştur ($p=.037<.05$). Kadın öğretim elemanlarının aritmetik ortalaması yüksek olduğu için anlamlı farklılığın kadın öğretim elemanları lehine olduğu söylenebilir.

AYDEP'in teknik özelliklerine ilişkin öğretim elemanı görüşlerinde unvan ve anabilim dalına göre bir fark olup olmadığının tespiti için yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12

Unvan ve Anabilim Dalı Değişkenine İlişkin ANOVA Testi Sonucu (AYDEP-Öğretim Elemanı)

UNVAN	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar arası	.38	3	.12	.68	.567
Gruplar içi	6.70	36	.18			
Toplam	7.08	39				

ANABİLİM DALI	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar arası	.85	4	.21	1.19	.331
Gruplar içi	6.23	35	.17			
Toplam	7.08	39				

Unvan ve anabilim dalında gruplar arası ve gruplar içi fark olmadığı için ($p=,567/.331>,05$) değişkenlerin kendi içindeki dağılımlarının incelenmesi için kullanılan post-hoc testleri yapılmamıştır.

CIPP Modeli Süreç Boyutuna İlişkin Öğretim Elemanı Bulguları

Öğretim elemanlarının ders etkinliklerinin değerlendirmesini içeren maddelere ilişkin verdiği cevaplara göre hesaplanan aritmetik ortalama, frekans ve yüzdelik dilimler Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13

Ders Etkinliklerinin CIPP Modeli Süreç Boyutuna Göre Değerlendirmesine İlişkin Aritmetik Ortalama, Frekans ve Yüzdelik Dilimler

	f	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	\bar{X}
		1	2	3	4	5	
1. AYDEP üzerinden yaptığım derslerdeki etkinlikler, öğrencilerin derslere aktif olarak katılmalarını sağlamaktadır.	3	2	6	17	12		3.80
	% 7.50	5.00	15.00	42.50	30.00		
2. AYDEP üzerinden yaptığım dersler öğrenci merkezli olarak yürütürüm.	1	1	5	18	15		4.20
	% 2.50	2.50	12.50	45.00	37.50		
3. AYDEP üzerinden yaptığım derslerde bireysel öğrenmelere olanak sağlayacak etkinliklere yer veririm.	2	1	11	16	10		3.80
	% 5.00	2.50	27.50	40.00	25.00		
4. AYDEP üzerinden yapılan derslerde işbirlikçi etkinliklere veririm.	1	3	12	16	8		3.60
	% 2.50	7.50	30.00	40.00	20.00		
5. AYDEP üzerinden yaptığım ders etkinliklerinde grup çalışmalarına yer veririm.	2	11	12	11	4		3.10
	% 5.00	27.50	30.00	27.50	10.00		
6. AYDEP üzerinden yaptığım derslerdeki etkinlikler öğrencilerin derse olan motivasyonunu ve ilgisini arttırmaktadır.	0	3	12	15	10		3.80
	% 7.50	30.00	30.00	37.50	25.00		
7. AYDEP üzerinden yaptığım dersler. Öğrencilerin problem çözme ve eleştirel düşünme gibi üst düzey becerilerini geliştirmektedir.	0	3	12	20	5		3.70
	% 0	7.50	30.00	50.00	12.50		
8. AYDEP üzerinden yaptığım derslerde paylaşılan görsel ve işitsel materyaller öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır.	0	1	9	16	14		4.10
	% 0	2.50	22.50	40.00	35.00		
9. AYDEP üzerinden yaptığım derslerde öğrencilerin öğrendiklerini hayata geçirecek araştırma ödevleri veririm.	0	0	6	17	17		4.30
	% 0	0	15.00	42.50	42.50		
10. AYDEP üzerinden yapılan derslerde verdiğim ödevlere/araştırmalara yeterli düzeyde rehberlik ederim.	0	0	5	18	17		4.30
	% 0	0	12.50	45.00	42.50		

11. AYDEP üzerinden yapılan derslerde verdiğim ödevlere/araştırmalara uygun süre içerisinde dönüt veririm.	f	1	0	4	20	15	4.20
	%	2.50	0	10.00	50.00	37.50	
12. AYDEP üzerinden yapılan derslerde öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun ödevler veririm.	f	0	2	3	18	17	4.30
	%	0	5.00	7.50	45.00	42.50	
13. AYDEP üzerinden yapılan derslerde verdiğim ödevler için yeterli süre tanırım.	f	0	1	1	10	28	4.70
	%	0	2.50	2.50	25.00	70.00	
14. AYDEP üzerinden yapılan derslerde gerçekleştirdiğim etkinlikler, öğrencilerin tartışarak ve karşılıklı fikir alışverişinde bulunarak öğrenmelerini sağlamaktadır.	f	1	5	8	15	11	3.80
	%	2.50	12.50	20.00	37.50	27.50	
15. AYDEP üzerinden yaptığım derslerde süreci değerlendiririm.	f	0	0	6	15	19	4.40
	%	0	0	15.00	37.50	47.50	
16. AYDEP üzerinden yaptığım derslerde farklı yöntem ve teknikler kullanırım.	f	0	4	12	17	7	3.70
	%	0	10.00	30.00	42.50	17.50	
*17. AYDEP üzerinden yaptığım derslerde zaman zaman ders düzeni bozulmaktadır.	f	1	10	5	11	13	3.70
	%	2.50	25.00	12.50	27.50	32.50	
18. AYDEP üzerinden yapılan derslerde öğretici-öğrenen ve öğrenen-öğrenen arasında iki yönlü iletişim sağlanmaktadır.	f	1	8	6	13	12	3.70
	%	2.50	20.00	15.00	32.50	30.00	
*Ters kodlanan maddeler						Ortalama	3.90

Öğretim elemanlarının ders etkinliklerine ilişkin yanıtlarının genel ortalaması 3.90'dır. Öğretim elemanlarının CIPP modeli süreç boyutu değerlendirme ölçütlerine göre ders etkinlikleri hakkındaki düşüncelerinin katılıyorum düzeyine yakın olduğu söylenebilir. Tabloda "Katılıyorum" düzeyinde aritmetik ortalamaya sahip 9 madde (1, 3, 4, 6, 7, 14, 16, 17 ve 18) bulunmaktadır. Bu maddeler derslere aktif katılım, derslerde kullanılan yöntem ve teknikler, ders içi iletişim ile ilgilidir. Öğretim elemanların bu hususlarda düşünceleri katılıyorum düzeyinde olmakla birlikte aritmetik ortalamaların 4,00 altında olması sebebiyle düşüncelerinde net bir ayırım olmadığı söylenebilir. 5. madde (AYDEP üzerinden yaptığım ders etkinliklerinde grup çalışmalarına yer veririm) tablodaki en düşük aritmetik ortalamaya ($\bar{X}=3,10$) sahiptir ve kararsızım düzeyindeki tek maddedir. Aritmetik ortalaması katılıyorum düzeyinden yüksek olan maddelerin (2, 8, 9, 10, 11, 12, 13. ve 15.) öğrenci merkezli eğitim, materyaller, ödevler ve ders sürecinin devamlı değerlendirilmesi ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretim elemanları derslerin öğrenci merkezli olarak yürütüldüğünü, öğrencilere fayda sağlayacak uygun ödevler verildiğini, uygun sürede dönüt verilerek rehberlik yapıldığını ve ders sürecinin devamlı değerlendirdiklerini düşünmektedirler.

Ders etkinliklerine ilişkin öğretim elemanı görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre farklılık olup olmadığını tespit etmek için bağımsız örneklem T-testi yapılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilen maddeler Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonucu (Süreç-Öğretim Elemanı)

Madde	Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
6. AYDEP üzerinden yaptığım derslerdeki etkinlikler, öğrencilerin derse olan motivasyonunu ve ilgisini arttırmaktadır.	Erkek	26	3.58	0.90	38	-2.21	.033
	Kadın	14	4.21	0.80			
7. AYDEP üzerinden yaptığım dersler, öğrencilerin problem çözme ve eleştirel düşünme gibi üst düzey becerilerini geliştirmektedir.	Erkek	26	3.50	0.86	38	-2.22	.032
	Kadın	14	4.00	0.55			

*Anlamlı farklılık bulunmayan maddeler için Tablo 13'ü inceleyebilirsiniz.

Cinsiyet değişkenine göre iki maddede anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu maddelere her iki grupta katılmakla birlikte kadın öğretim elemanları lehine anlamlı farklılık vardır ($p=,033/032<,05$).

Ders etkinliklerine ilişkin öğretim elemanı görüşlerinde unvan ve anabilim dalına göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15

Unvan ve Anabilim Dalı Değişkenine İlişkin ANOVA Testi Sonucu (Süreç-Öğretim Elemanı)

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
UNVAN	Gruplar arası	.09	3	.03	.12	.944
	Gruplar içi	9.41	36	.26		
	Toplam	9.51	39			
ANABİLİM DALI	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar arası	1.45	4	.36	1.58	.201
	Gruplar içi	8.06	35	.23		
	Toplam	9.51	39			

Unvan ve anabilim dalı değişkenlerine göre gruplar arası ve gruplar içi anlamlı fark olmadığından ($p=.944/.201>.05$) değişkenlerin kendi arasındaki dağılımlarının incelenmesinde kullanılan post-hoc testleri yapılmamıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

AYDEP ÖYS Değerlendirme Anketinden elde edilen bulgulara göre öğrenci ve öğretim elemanlarının verdiği yanıtların ortalaması “Tamamen Katılıyorum” düzeyindedir. Bu bağlamda anketteki maddelerin AF, AK ve SÖİ başlıkları altında gruplandırıldığı göz önüne alınacak olursa katılımcıların AYDEP sistemi hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi oldukları, sistemi kolay ve faydalı buldukları ayrıca sistemin teknik özellikleri konusunda memnun oldukları sonucu çıkarılabilir.

Davis (1989) AF ve AK’ı bireylerin teknoloji kullanımı konusunda düşünceleri belirleyen önemli etkenler olduğunu belirtmektedir. AF’a ilişkin sekiz maddeden öğrenci grubunda altısının; öğretim elemanı grubunda yedisinin olumlu düzeyde olması katılımcıların AYDEP’i faydalı ve işlevsel buldukları sonucu ortaya koymaktadır. Öte yandan ders süresi, ekran paylaşımı ve kullanımına ilişkin maddelerin nispeten düşük ortalamaları dikkat çekmektedir. AK grubundaki iki maddenin hem öğrenci hem de öğretim elemanı grubunda aritmetik ortalamasının tamamen katılıyorum düzeyinde olması sistemin katılımcılar tarafından kullanımının kolay bulunduğu bir göstergesidir. AYDEP’in katılımcılarca faydalı ve kolay bulunması anketin genel puanını olumlu yönde etkilemiştir. Alanyazında bu sonuca benzer bulgular içeren çalışmalar bulunmaktadır (Aldemir, 2017; Efiloğlu Kurt, 2015; Eren ve Kaya, 2017; Lee, Cheung ve Chen, 2005; Solak, 2012). Yıldırım ve Kaplan (2019) çalışmalarında algılanan fayda ve algılanan kolaylığın mobil teknoloji kullanımlarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. İlgili çalışmada katılımcılar kolay anlaşılabilir, işlevsel ve kendilerine fayda sağlayabilecek uygulamaları tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Eren ve Kaya (2017) uzaktan eğitim sisteminin kolay ve kullanışlı olmasının kullanıcıların sistem hakkındaki düşüncelerini olumlu etkilediğini ifade etmektedir. Efiloğlu Kurt (2015) uzaktan eğitimde kullanılan sisteme erişimin kolay olması, anlaşılabilirliği, öğreniminin zor olmaması algılanan faydayı ve sistem kullanımını olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Yabancı alanyazın incelendiğinde Sun vd. (2008) algılanan kolaylığının öğrencilerin sistemle ilgili düşüncelerini belirleyen etmenler arasında yer aldığı sonucuna ulaşmıştır. Lee vd. (2005) algılanan faydanın kullanıcı düşüncelerini olumlu etkilediği sonucunu ulaşırlarken, algılanan kolaylığın kullanıcı düşünceleri üzerinde bir etkisi olmadığını belirtmektedir.

ÖYS’lerde teknik özellikler, teknik sorunlara karşı geliştirilen çözümler katılımcıların ÖYS ile ilgili düşüncelerini etkilemektedir. Bu çalışmada SÖİ grubundaki altı maddeden öğrenci grubunda sadece bir; öğretim elemanı grubunda iki madde katılıyorum düzeyinin altında ortalamaya sahipken diğer maddeler katılıyorum düzeyinin üstünde ortalamaya sahip olması katılımcıların sistemin kalitesinden memnun oldukları sonucunu ortaya koymaktadır. Bu sonucu destekler nitelikte sistem kalitesinin kullanıcılarının sistem ile ilgili düşüncelerini olumlu etkilediğini belirten çalışmalar bulunmaktadır (Çelik, 2018; Lin, 2007; Freeze, Alshare, Lane ve Wen, 2010; Ramayah, Ahmad ve Lo, 2010; Şimşek, İslim ve Öztürk, 2019). Efiloğlu Kurt (2015) ise çalışmasında sistemin teknik özelliklerinin, sistem hakkındaki memnuniyeti destekler hipotezinin reddedildiği sonucuna ulaşmıştır.

AYDEP anketinde cinsiyet değişkenine göre her iki grupta sadece bir maddede anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğrenci grubunda “AYDEP’in kullanımına yönelik ulaşabileceğim kılavuzlar bulunmaktadır” maddesinde erkek öğrenciler; öğretim elemanı grubunda ise “AYDEP arayüzünü kullanmak kolaydır” maddesinde kadın öğretim elemanları lehine anlamlı farklılık vardır. Bu bağlamda cinsiyet değişkenine göre sistem hakkındaki görüşlerin farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İşbulan (2015) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmasında da cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. AYDEP anketinde öğrencilerin öğrenim gördükleri program türü değişkenine altı maddede doktora öğrencileri lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Anlamlı farklılık bulunan maddeler incelendiğinde doktora öğrencilerinin yüksek lisans öğrencilerine göre AYDEP sistemini daha kolay, işlevsel ve faydalı buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

CIPP Modeli Süreç Değerlendirme Anketinden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin ve öğretim elemanlarının verdiği yanıtların ortalaması “Katılıyorum” düzeyindedir. Bu bağlamda her iki grubun ders etkinlikleri hakkında olumlu düşüncelere sahip olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Alanyazın incelendiğinde bu araştırmadan elde edilen sonucu destekleyen çalışmalar olduğu görülmektedir (Cansu, 2010; Karataş, 2007; Orhan, 2016; Özer, 2011; Ünal, 2011). Cansu’nun (2010) bir e-sertifika programını değerlendirdiği çalışmasında katılımcıların büyük çoğunluğu e-öğrenme ortamlarının öğrenmeyi kolaylaştırdığını düşünmektedir. Orhan (2016) uzaktan eğitimle yürütülen İngilizce derslerinin değerlendirmesini yaptığı çalışmasında öğrencilerin en çok süreç boyutundan memnun olduklarını ortaya koymuştur. Ünal’ın (2011) çalışmasında ise süreç boyutu ile ilgili tüm maddelere katılımcılar tarafından olumlu cevaplar verildiği görülmüştür. Karataş (2007) ve Özer’in (2011) çalışmasında öğrenci ve öğretmenlerin süreç boyutuyla ilgili puanları yüksek çıkmıştır.

Öğrenci anketinde en düşük aritmetik ortalamaya sahip üç maddenin derslerde kullanılan farklı yöntem ve tekniklere ilişkin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin bu konuda kararsızca daha yakın oldukları söylenebilir. Öğretim elemanlarının ise derslerde kullanılan yöntem ve teknikler konusunun yanı sıra ders içi iletişim konusunda da katılıyorum düzeyinin altında fikir belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına paralel olarak Tokmak, Baturay ve Fadde (2013) çalışmalarında öğrencilerin derslerde kullanılan yöntem ve teknikler konusunda memnun olmadıklarını ortaya koymuştur. Tunç’un (2010) çalışması ise bu çalışmanın sonuçları ile farklıdır. Söz konusu çalışmada süreç boyutunda kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri ile kullanılan materyallerin hem öğrenci hem de İngilizce dersi okutmanlarını tatmin ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmada her iki grupta en yüksek ortalamaya sahip maddelerin ödevler yani öğrencilerin iş yükü ile ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların ödevlerin uygunluğu, süresi ve yapılan rehberlik ile verilen dönütlere ilişkin olumlu düşüncelere sahip olduğu söylenebilir. Karataş (2007) çalışmasında katılımcıların pekiştirici nitelikli ödevler verilmesi konusunda olumlu bir görüşe sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Öğrenci anketinde yüksek ortalamaya sahip maddelerden bir tanesi de AYDEP’in iki yönlü iletişim sağlama düzeyini inceleyen 18. maddedir. Bu madde öğrenci anketinde tamamen katılıyorum düzeyinde iken öğretim elemanı anketinde bu madde katılıyorum düzeyindedir. Dolayısıyla her iki grupta AYDEP’in iki yönü iletişim sağladığını düşünmekle birlikte bu oranın öğrencilerde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu çalışmanın sonucuyla çelişen İşman ve Dabaj (2005) çalışmalarında öğrencilerin önemli bir kısmının uzaktan eğitimde etkileşim ve iletişim sorunu yaşadıklarını sonucunu bulmuşlardır. Ancak bu çalışma AYDEP’in bir ÖYS olarak hem öğrenci hem de öğretim elemanlarına göre öğrenme-öğretme sürecinde iki yönlü iletişim sağladığı sonucunu ortaya koymaktadır. Bu sonucun ortaya çıkmasında çalışmanın lisans ve önlisans sınıflarına nispeten sınıf mevcutlarının daha az olduğu lisansüstü öğrenim verilen sınıflarda gerçekleştirilmesinin etkili olduğu düşünülmektedir. Diğer maddelerin aritmetik ortalaması incelendiğinde yaklaşık olarak “Katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda katılımcıların işlenen derslerin aktif katılım, öğrenci merkezli olması, ilgi çekici olması ve bireysel öğrenmelere imkân sağlanması, sürekli olarak değerlendirilmesi konusunda olumlu düşüncelere sahip olduğu yorumu yapılabilir. Bu çalışmanın sonuçlarına paralel olarak Yarmohammadian, Ahmadi, Sadrian ve Fooladvand (2011) çalışmalarında öğrencilerin ders etkinliklerinden genel itibarıyla memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Kudryavtseva (2014) farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması, görüntü ve ses aktarımı sağlayan

iletişim araçları vasıtasıyla öğrenen-öğreten veya öğrenen-öğrenen arasında iletişim sağlanmasının öğrencilerin güdülenmelerini arttırarak uzaktan eğitimde başarısının arttığı vurgulanmaktadır.

Ders etkinliklerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılığıyla ilgili analizlerde öğrenci ve öğretim elemanı gruplarında sadece iki maddede farklılık bulunmuştur. Erkek öğrenciler lehine materyallerin öğrenimi kolaylaştırması ve ödev sürelerinin yeterliği konusunda anlamlı fark vardır. Bu bağlamda erkek öğrencilerin derslerin anlaşılabilirliği konusunda kızlara göre görsel işitsel materyallere daha çok ihtiyaç duyduğu ve ödev süreleri ile ilgili sorun yaşamadıkları sonucuna ulaşılabılır. Ders etkinliklerinin öğrenci motivasyonunu arttırıcı nitelikte olması ve derslerin üst düzey becerileri arttırıcı nitelikte olması hususunda kadın öğretim elemanları lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu bağlamda kadın öğretim elemanları, derslerinin öğrenci motivasyonunu arttırdığını ve öğrencilerin üst düzey becerilerini geliştirdiğini düşünmektedirler. Ders etkinlikleri öğrencilerin program türü değişkenine göre incelendiğinde doktora grubu öğrencilerinin derslere aktif katılım, bireysel öğrenme, ödevlerin ilgi ve yeteneklerine uygunluğu, derslerdeki iletişim ve ders sürecinin değerlendirilmesi ile ilgili yüksek lisans öğrencilere göre olumlu düşüncelere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan öğrencilerin öğrenim gördükleri anabilim dalı, öğretim elemanlarının unvanları ve görev yaptıkları bölüm değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığa sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bir ÖYS olan AYDEP ve bu sistem üzerinden yürütülen lisansüstü ders etkinliklerinin incelendiği bu çalışmada, katılımcıların AYDEP'ten ve ders etkinliklerinden genel olarak memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonuçlarından hareketle şu öneriler getirilebilir. Sistemin altyapısı (server vb.) geliştirilebilir, ekran paylaşımı ve kullanım özelliği gözden geçirilebilir. AYDEP üzerinden yürütülen ders etkinliklerinde farklı yöntem ve teknikler kullanılabilir. Çeşitli teknoloji kabul modellerine ilişkin teoriler incelenerek hazırlanan bir ölçme aracı ile ÖYS'ler değerlendirilebilir. CIPP değerlendirme modelinin tüm boyutları veya farklı değerlendirme modelleri ile değerlendirme yapılabilir. Çalışma daha geniş bir örneklem üzerinde, farklı üniversitelerde veya lisans/ön lisans düzeyindeki öğrencilerinin özellikleri (sınıf ortamları, internete erişim, öğretimden beklenti) farklı olabileceği için lisans veya ön lisans öğrencileri ile gerçekleştirilebilir.

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

Al, U. ve Madran, O. 2004. Web tabanlı uzaktan eğitim sistemleri: Sahip olması gereken özellikler ve standartlar. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 259-271.

Aldemir, Ö. (2017). *Endüstri 4.0'ın teknoloji kabul modeli kapsamında değerlendirilmesine yönelik üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.

Büyüköztük Ş., Çakmak E., Akgün Ö., Karadeniz Ş. ve Demirel F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Cansu, T. (2010). *Anadolu Üniversitesi ilköğretimde teknoloji uygulamaları e-sertifika programının öğrenen görüşüne göre bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

- Çelik, K. (2018). *Genişletilmiş teknoloji kabul modeli: Uzaktan eğitim öğrencileri üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Bilişim Enstitüsü, Ankara.
- Efiloğlu Kurt, Ö. (2015). Defining university students' perspectives on distance learning with integration of TAM and IS success model. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 7(3), 223-234.
- Elitaş, T. (2019). *Uzaktan eğitim lisans sürecinde yeni iletişim teknolojileri: Atatürk Üniversitesi uzaktan eğitim merkezi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Eren, A. ve Kaya, M.D. (2017). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim sistemine bakış açılarının teknoloji kabul modeli ile incelenmesi. *YYÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(35), 233-252.
- Freeze, R.D., Alshare, K.A., Lane, P.L. and Wen, H.J. (2010). IS success model in e-learning context based on students' perceptions. *Journal of Information Systems Education*, 21(2), 173-184.
- İsman, A. and Dabaj, F. (2005). Diffusion of distance education in North Cyprus. *Turkish Online Journal of Distant Education*, 6(4), 59-65.
- İşbulan, O. (2012). *Öğretmen adaylarının eğitim amaçlı Facebook kullanımlarının teknoloji kabul modeline göre incelenmesi ve geliştirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Karaman, S., Özen, Ü., Yıldırım, S. ve Kaban, A. (2009, 11-13 Şubat). *Açık kaynak kodlu öğretim yönetim sistemi üzerinden internet destekli (harmanlanmış) öğrenim deneyimi*. XI. Akademik Bilişim Konferansı. Harran Üniversitesi, https://ab.org.tr/ab09/kitap/karaman_ozen_AB09.pdf adresinden 01.06.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karataş, H. (2007). *Yıldız Teknik Üniversitesi Modern Diller Bölümü İngilizce II dersi öğretim programının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kırık, A. M. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, 21, 73-94. <https://doi.org/10.17829/midr.20142110299>
- Kudryavtseva, M. G. (2014). Possibilities of distance learning as a means of foreign language learning motivation among students of economics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 1214-1218. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.301>
- Lee, M. K., Cheung, C. M. and Chen, Z. (2005). Acceptance of internet-based learning medium: The role of extrinsic and intrinsic motivation. *Information and Management*, 42(8), 1095-1104. <https://doi.org/10.1016/j.im.2003.10.007>
- Lin, H. F. (2007). Measuring online learning systems success: Applying the updated DeLone and McLean model. *Cyberpsychology and Behavior*, 10(6), 817-820. <https://doi.org/10.1089/cpb.2007.9948>
- Moore, M. G. and Kearsley, G. (1995). *Distance education: A system view*. Belmont: Wadsworth.
- Ornstein, A. C. and Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. Boston, Mass: Allyn and Bacon.

- Orhan, A. (2016). *Uzaktan eğitimle yürütülen yabancı dil dersi öğretim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Özbay, Ö. (2015). *Öğretim yönetim sistemi üzerinde üniversite (lisans) düzeyindeki öğrenci hareketliliğinin veri madenciliği yöntemleriyle analizi*. Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Özer, B. (2011). *Uzaktan eğitim programlarının öğrenci ve öğretim üyesi görüşleri açısından değerlendirilmesi (Sakarya Üniversitesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Paulsen, M. F. (2002). Online education systems: Discussion and definition of terms. *NKI Distance Education*, 202.
- Ramayah, T., Ahmad, N. H. and Lo, M.C. (2010). The role of quality factors in intention to continue using an E-learning system in Malaysia. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5422-5426. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.885>
- Rovai, A. P. and Barnum, K. (2003). On-line course effectiveness: An analysis of student interactions and perceptions of learning. *Journal of Distance Education*, 18(1), 57-73.
- Sezer, C. (2019). *Bilişim teknolojileri ve yazılım dersinde öğrenme yönetim sistemi kullanımının öğrenci akademik başarı, tutum ve motivasyonuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Solak, M. (2012). *Öğretmenlerin akıllı tahta kullanımına karşı tutumlarının teknoloji kabul modeline göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Stufflebeam, D. L. (2003). *The CIPP model for evaluation. Annual conference of the Oregon program evaluators network (OPEN)*. Portland: Oregon.
- Şimşek, H., İslim, Ö. ve Öztürk, N. (2019). Yükseköğretimde kalite arayışında bir gösterge olarak öğrenci memnuniyeti: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(3), 380-395.
- Tokmak, H.C., Baturay, H.M. and Fadde, P. (2013). Applying the context, input, process and product evaluation model for evaluation, research and redesign of an online master's program. *The International Review Research in Open and Distance Learning*, 14(3), 273-293.
- Tunç, F. (2010). *Evaluation of an English language teaching program at a public university using CIPP model*. Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ünal, M. (2011). *Avrupa Birliği Erasmus öğrenci öğrenim hareketliliği programının CIPP (bağlam, girdi, süreç, ürün) modeline göre değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yarmohammadian, M.H., Ahmadi, A., Sadrian, M. and Fooladvand, M. (2011). Evaluation of distance education programs based on the NADE-TDCE 2009-2010. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 28(1), 117-119.
- Yıldırım, S.C. ve Burçin, K. (2019). Mobil uygulama kullanımının benimsenmesi: Teknoloji kabul modeli ile bir çalışma. *Kafkas Üniversitesi İdari ve İktisadi Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(19), 22-51.

Extended Abstract

Introduction

Online learning environments emerged with the rapid development of the technology in the 21st century have led to the development of Learning Management Systems (LMS), which is an important milestone for distance education. LMSs are defined as a term that organizes online learning services which include the organization of user groups such as Access control, homework system, material sharing, assessment and evaluation, as well as providing, discussing and evaluating learning content for students, teachers and administrators (Al and Madran, 2004; Karaman, 2009; Paulsen, 2002; Sezer, 2019). Internet-based distance education, which was first used in Turkey in 1998 at the Middle East Technical University, has become popular in parallel with the development of technology since then. Elitaş (2017) states that 82 out of 196 universities in Turkey use distance education as an alternative way to formal education in undergraduate, master and doctorate education. Due to the Covid-19 epidemic, it is known that LMSs, which offer internet-based distance education, are used in all universities with the transition to distance education. One of these LMSs is the platform called Ahi Competence Based Education Portal (AYDEP) used in Kırşehir Ahi Evran University (KAEU). In this study, it is aimed to evaluate AYDEP Learning Management System and the process of graduate course activities conducted with distance education through AYDEP LMS. The CIPP Program Evaluation Model, developed by Stufflebeam, was chosen for the evaluation of the graduate course activities carried out through AYDEP LMS. While the context and input dimensions of the model are used in the evaluation of AYDEP LMS, the process dimension is used in the evaluation of the graduate activities. In this context, answers to the following questions will be sought in the study:

1. What are the students' views on the AYDEP LMS and the process dimension of the course activities carried out through this system?
2. Do students' views differ according to gender, program type and department?
3. What are the lecturers' views on the AYDEP LMS and the process dimension of the course activities conducted through this system?
4. Do lecturers' views differ according to gender, title and department?

Method

In this study, descriptive research (scanning) model, one of the quantitative research methods, was used. Karasar (2013) defines this model as "a research approach that aims to describe a past or current situation as it is". In this study, it is aimed to reveal the current situation of the AYDEP LMS and the course process carried out through this system. The universe of the study consists of 171 students who are studying at KAEU Institute of Social Sciences in the 2020-2021 academic year and 40 lecturers who have lectures in graduate programs. AYDEP evaluation and CIPP Model Process Evaluation questionnaires were used as data collection tools which were developed by the researchers. The link address of the research questionnaires was sent to the students by text message and by e-mail to the lecturers. Participants answered the questionnaire via Google forms. Descriptive statistics were used to analyze the data. In this context, frequencies, percentiles and arithmetic means were calculated. Independent samples t-test and One-Way Analysis of Variance (ANOVA) were used to reveal whether the items, whose arithmetic averages were calculated, differ according to the variables of gender, program type, department and title.

Findings

According to the research findings, the mean of the items in the perceived benefit group related to AYDEP LMS is at the level of "agree" and "completely agree" in both student and lecturer questionnaire. In the perceived ease of use group, the item means are at the level of "completely agree" in both student and lecturer questionnaire. In the system features and improvements group, the item means are at the level of "agree" and "completely agree" in both student and the lecturer

questionnaire. The general mean of items related to AYDEP LMS is at the level of “completely agree” in both student and lecturer questionnaire. In the findings obtained from the student questionnaire, while there is a significant difference in five items according to the type of program and one item according to gender, there is no significant difference according to the variable of the department. In the findings obtained from the lecturer questionnaire, while there is a significant difference in only one item according to the gender, there is no significant difference according to the variable of the title and the department.

All items related to graduate course activities are at the level of “agree” and “completely agree” in both student and lecturer questionnaire. In the findings obtained from the student questionnaire, while there is a significant difference in seven items according to the type of program and two items according to gender, there is no significant difference according to the variable of the department. In the findings obtained from the lecturer questionnaire, while there is a significant difference in two items according to the gender, there is no significant difference according to the variable of the title and the department. The general mean of the items related to graduate course activities is at the level of “agree” in both student and lecturer questionnaire.

Conclusion, Discussion and Recommendations

According to the findings obtained from the AYDEP Evaluation Questionnaire, the general average is at the level of "completely agree". Considering that the items in the questionnaire are grouped under the titles perceived benefit, perceived ease of use and system features/improvements, it can be concluded that the participants have enough knowledge about AYDEP LMS, find the system easy and useful, and they are satisfied with the features of the system. There are various studies in the literature whose findings similar to this result (Aldemir, 2017; Çelik, 2018; Eren and Kaya, 2017; Freeze vd. 2010; Lee vd. 2005; Lin, 2007; Ramayah vd. 2010; Solak, 2012; Yıldırım and Kaplan, 2019).

According to the findings obtained from the CIPP Model Process Evaluation Questionnaire, the general average of the responses is at the level of "Agree". In this context, it is concluded that the two groups have positive opinions about the course activities according to the CIPP model process dimension evaluation criteria. There are various studies in the literature whose findings similar to this result (Cansu, 2010; Karataş, 2007; Orhan, 2016; Özer, 2011; Ünal, 2011).

In this study, in which the AYDEP LMS and the graduate course activities conducted through this system were investigated, it was concluded that the participants were generally satisfied with the AYDEP LMS and the course activities carried out. The suggestions developed based on the results of the study are as follows:

1. Course hours on AYDEP can be increased
2. The infrastructure of the AYDEP LMS (server, etc.) can be developed.
3. Screen sharing of AYDEP LMS and usage of this feature can be reviewed.
4. Different methods and techniques can be used in the course activities conducted through AYDEP LMS.
5. LMSs can be evaluated with a scale prepared by examining the theories regarding various technology acceptance models.
6. LMSs can be evaluated employing all dimensions of the CIPP evaluation model or different evaluation models.
7. The study can be carried out on a larger sample or on LMS of different universities.
8. The study can be carried out undergraduate or associate degree students.

Covid-19 Pandemi Dönemindeki Uzaktan Eğitim Sürecinde Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Kazanımlarının ve Sorunlarının İncelenmesi

Hasan BAKIRCI

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
hasanbakirci09@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-7142-5271

Nurgül DOĞDU

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü
nurguldogdu13@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-5772-0338

Hüseyin ARTUN

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
huseyinartun@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-8496-918X

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.909184

Geliş Tarihi: 03.04.2021

Revize Tarihi: 31.05.2021

Kabul Tarihi: 17.05.2021

Atf Bilgisi

Bakırcı, H., Doğdu, N. ve Artun, H. (2021). Covid-19 Pandemi dönemindeki uzaktan eğitim sürecinde fen bilgisi öğretmenlerinin mesleki kazanımlarının ve sorunlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (2), 640-658.

ÖZ

Koronavirüs (Covid-19) pandemisi, dünya ülkelerini olduğu gibi ülkemizi de birçok alanda etkilemiştir. Etkilenen bu alanların başında eğitim kurumları gelmektedir. Bütün ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de pandeminin etkisiyle eğitim-öğretim faaliyetleri uzaktan eğitim ile yürütülmeye çalışılmıştır. Bu araştırmanın amacı, Covid-19 pandemi döneminde uzaktan eğitim sürecinde Fen Bilgisi öğretmenlerinin mesleki kazanımlarının ve sorunlarının incelenmesidir. Bu amacı gerçekleştirmek için araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırma, Doğu Anadolu Bölgesinde bir ilde görev yapan 10 Fen Bilgisi öğretmeni ile yürütülmüştür. Katılımcıların belirlenmesinde kolay ulaşılabılır örneklem yöntemi kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanılmıştır. Pandemi nedeniyle öğretmenler ile mülakatlar “Zoom” programı üzerinden gerçekleştirilmiştir. Veriler, betimsel ve içerik analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Fen Bilgisi öğretmenleri, Covid-19 pandemi sürecinde yapılan uzaktan eğitim uygulamalarının yaklaşımının mesleki gelişimlerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmenler, özellikle birçok bilgisayar programını, yazılımını ve donanımını etkili bir şekilde kullanmayı öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Buna karşın öğretmenler, uzaktan eğitim sürecinde öğretmen ve öğrenci olmak üzere iki temel sorun ile karşılaştıklarını dile getirmişlerdir. Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine katılma konusunda isteksiz oldukları ve öğrencilerin bilgisayara/internete erişimde sıkıntı yaşadıkları görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin derse katılımlarını zorlaştırdığı için öğrencilerde motivasyon düşüklüğüne neden olmuştur. Bu durumu azaltmak adına derslerin belli bir süreliğine uzaktan eğitim ile devam edeceği düşüncesi öğrencilere söylenmelidir. Her ne kadar ev ortamını sınıf ortamına benzetmeleri zor olsa da uzaktan eğitim sürecinin ciddiye alınarak sınıf ortamındaymış gibi derslere odaklanmaları gerektiği öğrencilerin yaşına uygun bir dille anlatılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Fen bilgisi öğretmeni, covid-19 pandemisi, uzaktan eğitim.

Investigation of Professional Achievements and Problems of Science Teachers in the Distance Education Process of Covid-19 Pandemic Period

ABSTRACT

As much as any other country, the Covid-19 pandemic has also affected my sectors in our country too. Educational institutions are at the top of these affected areas. Like other countries, due to the affects of the pandemic, education-learning activities have been tried to be carried out by distance learning in our country as well. The purpose of this research is to investigate the problems and achievements of Science teacher during the distance education period of Covid-19 pandemic. In order to achieve this, in this research science (phenomenology) pattern has been used as one of the qualitative research methods. The research was conducted with 10 science teachers working in a city in the Eastern Anatolia Region. Easily accessible sampling method was used in determining the participants. Semi-constructed interview form was used by researchers in data gathering. Due to the pandemic, interviews with teacher were conducted through “Zoom”. Data was resolved by narrative and content analysis method. Science teacher have stated that, distance education approach during the Covid-19 pandemic period has contributed to their occupational skills.

Teachers have stated that, they learned to use especially a lot of computer programmes, software and hardware. Despite to this, teachers also stated that, they encountered two fundamental problems as teachers and students during the distance education period. It has been evaluated that, teachers were insufficient when it came to using technological devices in distance education. It has been witnessed that, students were unwilling to participate in the distance education process and they also suffered hardships to acquire computer/internet access. As this situation made it hard for the students to participate in classes, it caused a low level of motivation in students. In order to reduce this situation, students should be told that the lessons will continue with distance education for a certain period of time. Although it is difficult to compare the home environment to the classroom environment, the need to take the distance education process seriously and focus on the lessons as if they were in the classroom should be explained in a language appropriate for the age of the students.

Keywords: Science teachers, covid-19 pandemic, distance education.

Giriş

Dünyanın varoluşundan günümüze kadar geçen süre zarfında, insanların birçok doğal afetle karşılaştığı söylenebilir. Günümüzde tüm dünyayı etkileyen Covid-19 pandemisi, insanların karşılaştığı son doğal afetlerden birisidir. Bu doğal afet, bütün kıtalarda etkisini gösteren ve insanlığı rahatsız eden en önemli pandemilerden birisidir. Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ), bir hastalığın pandemi olarak tanımlamasında belli ölçütleri dikkate almaktadır. Bu ölçütler, insandan insana rahatlıkla geçmesi ve devamlı bir biçimde bulaşabilmesi, mutasyona uğramış bir faktör olması, tüm ülkeleri tehdit eden bir hastalık olması ya da daha önceden görülmemiş bir virüs olması şeklinde açıklamıştır (Türkiye Bilimler Akademisi [TÜBA], 2020).

Covid-19 ismi; DSÖ tarafından “korona” için “CO”, “virüs” için “VI”, “hastalık” için ise “D” şeklinde açıklanmıştır. Covid-19 Çin’in Hubei eyaletine bağlı Wuhan kentinde 31 Aralık 2019 tarihinde tüm dünyaya yayılmaya başlamıştır. DSÖ, Covid-19’u 11 Mart 2020 tarihinde “pandemi olarak” ilan etmiştir (DSÖ, 2020). Bütün ülkelerde hızla yayılmakta olan Covid-19 vaka sayısıyla birlikte toplumsal endişeler ve kaygılar da tüm ülkelerde artmaya başlamıştır (Lin, 2020). Aralık 2019’dan sonra; ekonomi, sağlık, sosyal faaliyetler ve eğitim alanında kritik değişiklikler meydana gelmiştir Eğitim kurumlarında ilk kez bu kadar büyük bir evrensel ölçekte etkilenme söz konusu olmuştur. Yeni tip Covid-19 salgınının yayılmasını kısıtlamak amacıyla dünyanın birçok ülkesinde tüm eğitim kademelerinde gerekli tedbirler alınmaya başlanmıştır. Tüm dünyada eğitim-öğretim faaliyetleri yaklaşık 1.58 milyar öğrenci için durma noktasına gelmiştir. Türkiye de birçok ülke gibi, bu pandemiden ciddi şekilde etkilenmiştir. Bundan dolayı eğitim kurumları, uzaktan eğitim yaklaşımını kullanmaya başlamıştır (Genç ve Gümrükçüoğlu, 2020).

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı 2019 raporuna göre 950 bin civarında öğretmen ve 18 milyon civarında öğrenci vardır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020). Milli Eğitim Bakanlığı örgün ve yaygın eğitim kurumlarının 16 Mart 2020 tarihinden itibaren kapatılmasıyla salgından etkilenen en büyük kamusal alan haline gelmiştir. Ekonomilerini korumakla ilgilenen devletlerin çoğu Covid-19 salgınının oluşturduğu karışıklıktan dolayı eğitim sürecini devam ettirmek için dijital teknolojilerin kullanımını benimseyen acil durum önlem paketleri başlatmışlardır (Angoletto ve Queiroz, 2020; Lee, 2020). Türkiye’de uzaktan eğitim, Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve Türkiye Radyo Televizyon Kurumu Eğitim Bilişim Ağı Televizyon (TRT EBA TV) kanalları aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Bu öğrenme sürecinde uzaktan eğitim ile ilgili bazı eksiklikler ortaya çıkmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bu eksikliklere hemen müdahale edilmiş ve bu sorunlar ivedilikle giderilmeye çalışılmıştır. Özellikle uzaktan eğitim sürecinde EBA’nın teknolojik ve öğretim materyalleri bakımında zenginleştirilmesinde Milli Eğitim Bakanlığı’nın önemli katkıları olmuştur (Doğan ve Koçak, 2020; Sarıtaş ve Kızıkan, 2020). Buradan hareketle pandeminin başlangıcında uzaktan eğitimde bazı sorunların olduğu ancak son dönemlerde bu sorunların minimum düzeye indirildiği söylenebilir. Dolayısıyla Milli Eğitim Bakanlığı’nın pandemi sürecinde uzaktan eğitimin etkili gerçekleşmesinde önemli katkılarının olduğu anlaşılmaktadır.

Covid-19 pandemisi, Dünya’da yaklaşık bir buçuk milyar öğrencinin yüz yüze öğrenme ortamlarından uzaklaşmasına neden olmuştur. Ülkeler, pandeminin öğrenme ortamlar üzerindeki olumsuz etkilerini en aza indirmek için uzaktan eğitim platformlarıyla eğitimdeki bu zorunlu

boşluğu doldurmaya çalışmışlardır. Karantina günleri ve eğitim kurumlarının kapatılması ile tüm dünya beklenmedik bir süreç içerisine girmiştir. Eğitimler evde dijital platformlardan desteklenmeye ve sürdürülmeye çalışılmıştır. Bu durum, doğal olarak uzaktan eğitimi ya da bir diğer adıyla çevrimiçi eğitimi gündeme getirmiştir (Genç ve Gümrükçüoğlu, 2020). Günümüzde örgün eğitime alternatif olarak doğan uzaktan eğitim mekân ve zaman sınırlaması olmaksızın içerisine teknolojinin de bütünleştirildiği bir eğitim öğretim sistemidir (Uşun, 2006; Yamamoto ve Altun, 2020). Birçok dil eğitimleri, mesleki ve kariyer sertifika programları, lise ve üniversite sisteminde uygulanan açık öğretim modeli ülkemizde yıllardır uzaktan eğitimin bir parçası olarak uygulanmaktadır. Türkiye bu bakımdan uzaktan eğitim sistemine yabancı değildir. Uzaktan eğitim alan öğrenci sayısı da her geçen gün artmaktadır. Belirli bölümler için devlet okullarında uygulanan uzaktan eğitim modeli giderek gelişen ve yaygınlaşan bir eğitim sistemidir. Uzaktan eğitim yaklaşımı, koronavirüs tedbirleri kapsamında çok daha geniş bir kullanım alanına sahip olmaya başlamıştır. Bu sistem öğrencilerin fiziki bir ortamda ders görmelerinin sakıncalı olabileceği gerekçesi ile klasik eğitim sunan ortaöğretim ve üniversitelerin tedbir amaçlı olarak uzaktan eğitimin daha da yayılmasını sağlamıştır (Genç ve Gümrükçüoğlu, 2020).

MEB'in diğer ülkelere kıyasla bu pandemi ile etkili mücadele ettiği görülmektedir. Bu konu da MEB öğrencilere farklı alternatifler sunmuştur. Bunlardan bir tanesi internet üzerinden öğrenci katılımını sağlayan platform bir diğeri ise televizyon üzerinden sunulan hizmetlerdir. Özellikle MEB tüm öğretim kademeleri için ders ile ilgili içerikler önceden hazırlanmış ve Eğitim Bilişim Ağı sistemine yüklenmiştir. MEB öğrencilere belirlenen saatlerde TRT EBA TV kanalları üzerinden belirli saatlerde her sınıf seviyesine uygun olarak dersler vermeye başlamıştır. EBA platformu üzerinden öğrencilere kendi öğretmenleri tarafından canlı ders uygulaması ile dersler oluşturulup verilmeye çalışılmıştır. İnternet ağına öğrencilerin erişimini sağlayabilmek için MEB, EBA destek noktaları ve gezici sınıflar gibi uygulamalara başvurmuştur. Mobil operatörler üzerinden tüm öğrencilere EBA'da geçerli belirli miktarda ücretsiz internet hizmeti sağlama başlamıştır (MEB, 2020).

Milli Eğitim Bakanlığı, 2020-2021 eğitim-öğretim yılının güz döneminde seyreltilmiş ve aşamalı eğitim ile hibrit eğitim sürecine başlamıştır. 6. ve 7. sınıflarda uzaktan eğitim; 5. ve 8. sınıflarda da yüz yüze eğitim yapılmaya başlanmıştır. Ders saatleri yüz yüze eğitim alan tüm sınıflarda bütün sınıflarda azaltılmıştır. Fen Bilimleri dersi de haftalık ders süresi 160 dakikadan 60 dakikaya indirilmiştir (MEB, 2020). Hibrit adını taşıyan eğitim modeli harmanlanmış öğrenme ve karma öğrenmeyi içerisine alan bir öğrenme şekli olarak tanımlanmaktadır. Yani bu model yüz yüze eğitim metodunun çevrimiçi eğitim materyalleriyle harmanlanması yoluyla zenginleştirilmesi olarak ifade edilebilir. Öğrencinin hibrit eğitimin çevrimiçi kısmında kendi eğitim hızını kendisinin belirleyebilmesi hibrit eğitimin en önemli avantajlarından biridir. Bazı çevrimiçi öğrenme yöntemleri, öğrenciler tarafından istenildiği kadar tekrar edilebilme ve istediği yerde duraklatılabilme özelliğine sahiptir (MEB, 2020). Bu çevrimiçi öğrenme yöntemlerine yönelik Covid-19 pandemi sürecinde birçok çalışmanın yapıldığı söylenebilir. Bu çalışmalardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Çakın ve Külekçi-Akyavuz (2020) öğretmenler ile bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada katılımcılar, veliler ve öğrenciler ile iletişim sorunları yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencileri motive etmek için destekleyici etkinlikler yaptıklarını, güzel sözler söylediklerini ve okulun devam ettiğini hissettirdiklerini belirtmişlerdir. Bayburtlu (2020) tarafından Türkçe öğretmenleri ile yapılan bir çalışmada öğretmenler, öğrencilerin bir kısmında tablet, bilgisayar gibi cihazların olmayışından canlı derslere katılmadıklarını, velilerin bir kısmının bu süreçte ilgisiz olduğunu ve öğrencilerini bilgisayar başındayken dersleri takip etmediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin derslere katılım düzeylerinin istenilen seviyede olmadığını dile getirmişlerdir. Covid-19 pandemisinin pedagojik yansımalarının araştırıldığı bir çalışmada, toplum tarafından uzaktan ve yüz yüze eğitim hizmetlerinin öneminin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte uzaktan ve yüz yüze eğitimin hem niceliği hem de niteliğinin önemli olduğu ortaya çıkmıştır (Can, 2020). Külekçi-Akyavuz ve Çakın (2020), okul yöneticilerinin Covid-19 süreci kapsamında eğitim sistemi içerisinde birtakım sorunlar yaşadıklarını belirlemişlerdir. Bu sorunlar teknik olarak yetersizlik, bilgi eksikliği, iletişim eksikliği, öğretmenlerin ilgisizliği ve planlama yetersizliği olarak öne çıkmaktadır. Arslan ve Şumuer (2020) yapmış oldukları çalışmada, öğretmenlerin daha çok fiziksel düzen boyutu olan donanım,

yazılım ve plan-program etkinlikleri öğretiminin değerlendirilmesinde sorun yaşadıklarını belirlemişlerdir. Duban ve Şen (2020), tarama modelinin kullanıldığı çalışmada sınıf öğretmen adaylarının Covid-19 pandemi sürecine ilişkin görüşlerini araştırmışlardır. Araştırmaya katılan öğretmen adayları, çocukların sağlıklarının öncelikli olması nedeniyle okulların kapatılmasını olumlu karşıladıklarını söylemişlerdir. Adaylar, bu süreçte uzaktan eğitime geçilmesinden memnun olduklarını dile getirmişlerdir.

Pandemi ile ilgili çalışmaların daha çok sağlık alanında yapıldığı görülmüştür. Buradan hareketle eğitim alanında yapılan çalışmaların az sayıda olduğu söylenebilir. Özellikle alanyazında pandemi döneminde Fen Bilgisi öğretmenlerine yönelik araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Covid-19 pandemi sürecinde en çok etkilenen eğitim paydaşlarından birisi de öğretmenlerdir. Özellikle Fen Bilgisi öğretmenlerinin bu süreçten olumsuz etkilendiğini ifade etmek mümkündür. Çünkü Fen Bilimleri derslerinde birçok konunun öğretilmesinde deneyler önemli yer tutmaktadır ve deneylerin yapılmasında laboratuvara ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla uzaktan eğitim yaklaşımı ile deneylerin yapılmasının zor olması Fen Bilgisi öğretmenlerinin dersleri daha aktif işlemelerini zorlaştırmaktadır. Diğer taraftan Fen Bilgisi öğretmenlerinin pandemi sürecinde karşılaştıkları sorunların belirlenmesinin diğer branş öğretmenlerine yol göstereceği ve bundan sonraki yapılacak çalışmalara da ışık tutacağı düşünüldüğünde bu çalışma önem arz etmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı, Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde Fen Bilgisi öğretmenlerinin mesleki kazanımlarını ve sorunlarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın temel sorusu “Covid-19 pandemi döneminde uzaktan eğitim sürecinde Fen Bilgisi öğretmenlerinin mesleki kazanımları ve sorunları nelerdir?” olarak ifade edilmiştir. Bu temel soruya dayalı olarak araştırmanın alt soruları aşağıdaki gibidir:

- Covid-19 pandemi döneminde uzaktan eğitim sürecinde Fen Bilgisi öğretmenlerinin karşılaştığı temel sorunları nelerdir?
- Covid-19 pandemi döneminde uzaktan eğitim sürecinde Fen Bilgisi öğretmenlerinin mesleki yeterliliği açısından herhangi bir kazanımları var mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın desenine, çalışma grubuna, veri toplama aracına, verilerin analizine ve araştırma etiğine dair bilgilere yer verilmiştir. Araştırmada, olgubilim yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem kapsamında Fen Bilgisi öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri alınmıştır. Öğretmen görüşleri, yarı yapılandırılmış mülakat tekniği aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen verilerin okuyuculara sunulmasından içerik ve betimsel analizden yararlanılmıştır.

Araştırma Deseni

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni ile yürütülmüştür. Olgubilim, yaşanmış deneyimleri değerlendirme üzerine yoğunlaşan bir yöntemdir (Baltacı, 2019; Jasper, 1994). Bu desenin amacı çalışma grubunun bir durumla ilgili kişisel deneyimlerini inceleyerek olgu ya da olay hakkındaki genel bir anlayışı saptamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Olgubilim deseni farkında olduğumuz fakat ayrıntılı ve derinlemesine bir anlayışa sahip olmadığımız olaylara yoğunlaşmaktadır. Olgular var olduğumuz dünyada deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar, durumlar ve olaylar gibi farklı durumlarda karşımıza çıkabilmektedir. Olgubilim, bireyler tarafından yaşanmış deneyimlerin özünü açıklamaya ve deneyimlenmiş dünyayı tanımlamaya çabalarak öncelikli olarak olgunun altında yatan ortak anlamları keşfetmeye çalışmaktadır (Baker, Wuest ve Stern, 1992). Bu araştırmada olgubilim desenin tercih edilmesinde, Fen Bilgisi öğretmenlerinin deneyimleri doğrultusunda, uzaktan eğitim konusunda öğretmenlerin görüşlerinin ele alınmasının etkili olduğu söylenebilir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını, 2020-2021 eğitim-öğretimi yılında Doğu Anadolu Bölgesinde yer alan bir ilde görevli 10 Fen Bilgisi öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların tamamı devlet okullarında görev yapmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme göre belirlenmiştir. Bu örnekleme türü araştırmaya hız ve pratiklik kazandırdığı için bu çalışmada tercih edilmiştir. Nitel yaklaşımlı araştırmalarda, katılımcıların bir evreni temsil etmesi yerine araştırma konusuyla doğrudan ilişkili olmaları önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Katılımcıların isimleri kullanılmayarak araştırmanın etik ve gizliliği sağlanmıştır. Katılımcı öğretmenler; Ö1, Ö2, Ö3.....Ö9, Ö10 kodları ile isimlendirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tanımlayıcı demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Çalışmaya Katılan Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Özellik	Kategori	Sayı
Cinsiyet	Kadın	8
	Erkek	2
	Toplam	10
Yaş/ Yıl	25<x<30	8
	30<x<35	2
Mesleki Tecrübe (yıl)	0<x<3	2
	3<x<6	8
Eğitim Seviyesi	Lisans	7
	Yüksek Lisans	3
Görev Yaptığı Okulun Yerleşim Yeri	İl merkezi	2
	İlçe merkezi	3
	Köy	5

Tablo 1’de görüldüğü üzere, mülakat yapılan öğretmenlerin 2’si erkek, 8’i kadındır. Katılımcılardan 8 kişi 25 ile 30 yaş aralığında, 2 kişi de 30 ile 35 yaş aralığında bulunmaktadır. Mülakat yapılan öğretmenlerin mesleki tecrübe yılı 1 yıl ve 5 yıl arasında değişmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 3’ü yüksek lisans mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Veriler, yarı yapılandırılmış mülakat formu aracılığıyla toplanmıştır. Covid-19 pandemi sürecinde Fen Bilgisi öğretmenlerinin öğrenme ortamında karşılaştıkları sorunları belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış mülakat formu oluşturulmuştur. Literatür taraması yapılarak mülakatta yer alacak sorular hakkında fikir sahibi olunmuştur. Bu tarama sonucunda, 12 sorudan oluşan bir soru havuzu oluşturulmuştur. Fen eğitiminde doktora yapmış ve nitel araştırma alanında makalelerinin olduğu tespit edilen iki öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur. Bunun yanı sıra nitel veri analizi dersini almış üç yüksek lisans öğrencisinin görüşü alınmıştır. Bu uzman görüşleri doğrultusunda yarı yapılandırılmış mülakat formunda yer alan sorular yeniden düzenlenmiştir. Örneğin önceden hazırlanan “Uzaktan eğitim sürecinde kullandığınız öğretim materyalleri nelerdir?” sorusu yapılan düzenlemeler ile “Uzaktan eğitim sürecinde kullandığınız teknolojik ürünler nelerdir?” şeklinde düzeltilmiştir. Ayrıca soru havuzundan bazı sorular çıkarılmıştır. Bu sorulara “Pandemi sürecinde uzaktan eğitim yapabildiniz mi?”, “Pandemi öncesinde pandemi ile ilgili ön bilgiye sahipmiydiniz?”, “Laboratuvar çalışması gerektiren kazanımları uzaktan eğitim ile öğrencilerinize ne tür etkinlikler yaparak vermeye çalıştınız?”, “Uzaktan eğitim öğrencileriniz ile iletişiminizde bir zayıflığa sebep oldu mu?”, “Uzaktan eğitim sürecinde hangi yöntem ve tekniklere yer verdiniz?” örnek verilebilir. Yarı yapılandırılmış mülakat formunun ilk halinde yer alan beş soru araştırma problemi ile ilgili olmaması ve kapsam olarak birbirine benzer olması sebebi ile çıkarılmıştır. Yapılan düzenleme ve değişiklikler ile son hâli verilen yarı yapılandırılmış mülakat formunda yedi soruya yer verilmiştir. Bu bağlamda araştırmada aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

- *Pandemi sürecinde öğrencilerinizin uzaktan eğitime katılma oranları hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?*
- *Uzaktan eğitim sürecinde kullandığınız teknolojik ürünler nelerdir?*
- *Pandemi sürecinde uzaktan eğitim ile ilgili karşılaştığınız problemler nelerdir?*
- *Pandemi sürecinde öğretim programındaki kazanımları etkili bir şekilde gerçekleştirme konusundaki düşünceleriniz nelerdir?*
- *Uzaktan eğitimle işlenen derslerde öğrencilerin motivasyon düşüklüğü hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?*
- *Uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler ile iletişim kurma konusundaki düşünceleriniz nelerdir?*
- *Pandeminin mesleki gelişiminizi hangi yönlerde nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?*

Verilerin Analizi

Veriler, betimsel ve içerik analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Katılımcılar ile yapılan mülakatlar, araştırmacılar tarafından düz yazıya çevrilmiştir. Düz yazıya aktarılan ham veriler üzerinde veri indirilmesi yapılmıştır. İlk olarak araştırmacıların dâhil olduğu üç farklı araştırmacı tarafından verilerden; kod, tema ve kategoriler ortaya çıkarılmıştır. Daha sonra üç araştırmacı bir araya gelerek oluşturulan kod ve tema üzerinde uyum oranını belirlemiştir. Bu uyum oranının hesaplanmasında, Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Bu formül, $Güvenirlik = \frac{Görüş\ Birliği}{(Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı)} \times 100$ şeklindedir. Araştırmada kodlayıcılar arasındaki uyum güvenilirliği katsayısı %84 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen değer, nitel çalışmalar için yapılan kodlama için güvenilir olduğunu göstermektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu analiz sonucunda ortaya çıkan kategoriler, tema ve kodlar tablo halinde verilmiştir.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Nitel araştırmaların geçerliliği ve güvenirliği; inanırlık, tutarlık, genellenebilirlik ve doğrulanabilirlik kavramları ile sağlanmaktadır (Miles ve Huberman, 1994). Çalışmanın inanırlığı için ham veriler ve analizler katılımcıların görüşüne sunulmuştur. Daha sonra verilerin farklı araştırmacılar tarafından kodlanması sağlanıp veri indirilmesi yapılmıştır. Güvenirliği arttırmak için katılımcıların gönüllü öğretmenlerden seçilmesine dikkat edilmiştir. Araştırma soruları açık, net ve süreçle uyumlu olacak şekilde seçilmiştir. Araştırmanın doğrulanabilirliği için ham verilerin/işlenmiş verilerin alındığı doküman eklenmiştir. Araştırmanın geçerliliği için katılımcıların onayı, katılımcıların ayrıntılı tanıtımı ve araştırmacılarından ön yargılardan uzak durması gibi tekniklere başvurulmuştur (Arastaman, Öztürk Fidan ve Fidan, 2018). Üç Fen Bilgisi öğretmeni ve fen eğitimi alanda doktorasını yapmış iki öğretim üyesi mülakat formunda yer alan soruları incelemişlerdir. Böylelikle mülakat formunun geçerliliği sağlanmıştır. Verilerin analiz biçimi başka alan araştırmacıların görüşlerine sunulmuştur. Burada amaç, daha önce oluşturulan kavramsal kategorilerin, temaların ve kodların incelenmesidir. Alan uzmanlarının yapmış olduğu karşılaştırmalar ile araştırmacıların yapmış olduğu karşılaştırmalar arasındaki tutarlılık gözden geçirilmiştir.

Araştırmanın Etiği

Etik onay ve yazılı izin Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Yayın Etik Kurulu'ndan (25.03.2021 tarih ve 2021/05-11 sayılı kararı gereği) alınmıştır. Araştırmanın tüm aşamalarında etik ilkelere öncelikle uyulmuştur. Araştırmaya katılan Fen Bilgisi öğretmenleri çalışmaya gönüllülük esasıyla katılmışlardır. Bu kapsamda öğretmenlere araştırmanın amacı ve yöntemi tanıtılmış ve araştırmanın gerekli izinleri de alınmıştır.

Bulgular

Fen Bilgisi öğretmenlerinin mülakat formunun “*Pandemi Sürecinde Öğrencilerinizin Uzaktan Eğitime Katılma Oranları Hakkındaki Düşünceleriniz Nelerdir?*” şeklindeki ilk sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen tema ve kodlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Pandemi Sürecinde Öğrencilerin Uzaktan Eğitime Katılma Oranları Hakkındaki Düşüncelerine İlişkin Kod ve Temalar

Ana Tema	Alt Tema	Kodlar	Öğretmenler	f
Öğrencilerin Uzaktan Eğitime Katılma Oranları	Düşük (10)	1-2 kişi	Ö1, Ö4, Ö8	3
		2-3 kişi	Ö2, Ö3	2
		3-4 kişi	Ö5, Ö6, Ö10	3
		4-5 kişi	Ö7	1
		5-6 kişi	Ö9	1

Tablo 2 incelendiğinde katılımcılar Covid-19 salgını döneminde öğrencilerin uzaktan eğitime katılma oranlarının düşük olduğunu ifade etmişlerdir. Derse katılan öğrencilerin f=1 ile f=6 kişi arasında değiştiği görülmektedir. Örnek öğretmen görüşleri şu şekildedir.

Girdiğim sınıflarda katılım oranı çok düşüktü. Sınıf mevcudu 40 ile 60 kişi arasında değişen sınıflarda katılım iki ile üç kişi arasında değişmektedir (Ö3).

Bir köy okulunda görev yapmaktayım. Bu nedenle okul ve öğrenci imkânları göz önünde bulundurulduğu takdirde uzaktan eğitime katılım oranları süreç boyunca düşük düzeyde seyretti. Birçok öğrencimize hastalık süreci ve kısıtlı imkânlar nedeni ile ulaşamadım (Ö5).

Mülakat formundaki “*Uzaktan Eğitim Sürecinde Kullandığımız Teknolojik Ürünler Nelerdir?*” şeklindeki ikinci sorusuna Fen Bilgisi öğretmenlerinin verdikleri cevaplardan elde edilen tema ve kodlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Kullandıkları Teknolojik Ürünlere Vermiş Olduğu Cevaplarda Elde Edilen Kod ve Temalar

Ana Tema	Alt Tema	Kodlar	f	
Uzaktan Eğitim Sürecinde Kullanılan Teknolojik Ürünler		Bilgisayar	Eba ders içeriği	10
		Tablet	Whatsap	10
		Telefon	Video	6
		Televizyon	Diğer	3
			Web Uygulamaları (z kitap vs.)	1

Tablo 3 incelendiğinde Fen Bilgisi öğretmenleri uzaktan eğitim sürecinde kullandıkları teknolojik ürünlerin bilgisayar, tablet, telefon ve televizyon olduğunu ifade etmişlerdir. Yine aynı tablo incelendiğinde, öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde öğretim materyali olarak EBA ders içeriğini (f=10), Whatsapp’ı (f=10), videoları (f=6), diğer (f=3), Web uygulamalarını (f=1) kullandıkları görülmektedir. Örnek öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

Kullandığım teknolojik ürünler, telefon, tablet ve bilgisayar (Ö2).

Bilgisayar ve telefon. Aynı zamanda televizyonumu da akıllı tahta işlevinde kullanıyorum bazı zamanlar. Öğrencilere etkinlikli ya da etkileşimli akıllı tahta uygulamaları açmaya çalışıyorum (Ö6).

Fen Bilgisi öğretmenlerinin “*Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim İle İlgili Karşılaştığınız Sorunlar Nelerdir?*” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen tema ve kodlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim İle İlgili Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Kod ve Temalar

Ana Tema	Alt Tema	Kodlar
Bilgisayar kaynaklı sorunlar	Problem yaşamadım (f=4) Problem yaşadım (f=6)	Bilmeme (f=2) Bilgisayar aksamaları (f=3) Bilgisayar programı (f=3) İnternet bağlantısı (f=6)
İnternet bağlantısı ile yaşanan problemler	Problem yaşamadım (f=4) Problem yaşadım (f=6)	Bağlantı kopması (f=6) Bağlantı yavaşlığı (f=6) Aşırı yoğunluk (f=6)
Öğrenciler ile yaşanan problemler	Problem yaşamadım (f=2) Problem yaşadım (f=8)	Dersi sabote etme (f=2) Öğretmen-öğrenci iletişim güçsüzlüğü (f=4) Öğrencilerde isteksizlik / motivasyon düşüklüğü (f=7) Öğrencinin bilgisayara/internete erişememesi (f=8) Öğrencilerin programları bilmemesi (f=8) Derslere katılım düşüklüğü (f=10)
Zümre ile yaşanan problemler	Problem yaşamadım (f=5) Problem yaşadım (f=2) Zümrem yok (f=3)	İletişim kopukluğu (f=2) Bilgiyi paylaşmama (f=1)
Okul yönetimi ile yaşanan problemler	Problem yaşamadım (f=6) Problem yaşadım (f=2) Yanıt yok (f=2)	Öğretmene danışmama (f=1) Beklenti yüksekliği (f=1) Süreci bilmeme (f=2) Bitmeyen talepler (f=2) Baskı (f=2)

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenler, bilgisayar kaynaklı sorunlar başlıklı ana temaya ait; internet bağlantısı (f=6), bilgisayar programı (f=3), bilgisayar aksamaları (f=3) ve bilgisayar kullanımını bilmeme (f=2) konularında sıkıntı yaşadıkları görülmektedir. Katılımcıların internet bağlantısı ile yaşadıkları problemleri ise; aşırı yoğunluk (f=6), bağlantı yavaşlığı (f=6) ve bağlantı kopması (f=6) kodları ile açıklamışlardır. Örnek öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

Evlerinde bilgisayar ve internet olmayan öğrenciler çok fazla. Derse bağlansalar bile bu sefer alt yapı yetersizliğinden dolayı sıklıkla dersten düşmeler, ses gitmesi, derse katılmada isteksizlik gibi problemlerle karşılaştım (Ö9).

Bazılarında ses sıkıntısı yaşanmaktadır. Sesimin onlara gitmemesi ve onlardan ses alamamak gibi bu da eğitimde dönüt durumunu ve iletişimi zorlaştırmaktadır (Ö7).

Fen Bilgisi öğretmenleri çevrimiçi eğitim sürecinde öğrencileri ile yaşanan sıkıntıları; öğrencilerin derslere katılım düşüklüğü (f=10), öğrencinin internete/bilgisayara erişememesi (f=8), öğrencilerin programları bilmemesi (f=8), öğrencilerde isteksizlik/motivasyon düşüklüğü (f=7), öğretmen-öğrenci iletişim güçsüzlüğü (f=4) ve canlı dersleri sabote etmeleri (f=2) olarak ifade etmişlerdir. Örnek öğretmen görüşleri şu şekildedir.

Kısıtlı imkânlar uzaktan eğitime erişimi de kısıtladı. Çoğu öğrencimin evinde internet yok. Evinde internet olanında tek bir teknolojik aleti olması ve uzaktan eğitime katılan kardeş sayısının fazla olması gibi sıkıntılardan dolayı bazı öğrencilerim her dersime katılamıyor. Derslerde öğrenci ile öğretmen arası etkileşim azaldı (Ö2).

En büyük problem kısıtlı imkânlar ve derslere katılamamak. Bunun yanında büyük bir sorun ise internete erişiminin olmaması. Yoğunlukla bilgisayar, tablet veya akıllı bir cihazın evde bulunmaması veya kalabalık bir ailede yetişen çocuğun derslere katılım sağlayacağı kişisel bir cihazın olmaması uzaktan eğitim sürecinde karşılaştığımız en büyük problemlerden olmuştur (Ö5).

Uzaktan eğitim henüz yapım aşamasında bana göre ama ilgilenen ve uğraş veren çocuk problemleri çözebiliyor. EBA'ya girmek bir sorundu önce sonra Zoom odaklı dersler olmaya başladı. Öğrenciler zamanla bu problemleri de çözdü diye düşünüyorum. Ancak tabii ki yüz yüze eğitimle kıyaslamıyorum uzaktan eğitimi bence en büyük problem ülkemizin henüz uzaktan eğitime hazır olmaması. Çocuklarımızın hatta birçok yetişkinimizin bile oto kontrolü olmadığını düşünüyorum. Öğrencilerimizin en büyük problemi oto kontrolü sağlamaktır (Ö6).

Öğretmenlerin büyük bir kısmı (f=6) çevrimiçi eğitim sürecinde zümreleri ile sıkıntı yaşamadıkları Tablo 4'de görülmektedir. Sıkıntı yaşayan iki öğretmen; bilgiyi paylaşmama (f=1) ve iletişim kopukluğu (f=2) konusunda problemler yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 4'e göre öğretmenlerin çoğu (f=6) okul yönetimi ile çevrimiçi eğitim sürecinde sıkıntı yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Sıkıntı yaşayan iki öğretmen, kendilerine baskı yapılmasından (f=2), süreci bilmemelerinden dolayı oluşan belirsizlikten (f=2), okul yönetiminin bitmeyen taleplerinden (f=2), ders saatleri konusunda öğretmene danışılmamasından (f=1) ve normal bir süreçteki gibi başarı beklentilerinin yüksek olmasından (f=1) doğan sıkıntıların olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuda Ö4 öğretmenine ait görüş aşağıda verilmiştir.

İdarenin gün içerisinde daima talepte bulunması, sabah akşam öğretmenlik sürecini çok can sıkıcı bir durum haline getirdi (Ö4).

Fen Bilgisi öğretmenlerinin mülakat formunun "Pandemi Sürecinde Öğretim Programındaki Kazanımları Etkili Bir Şekilde Gerçekleştirme Konusundaki Düşünceleriniz Nelerdir?" şeklindeki dördüncü sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen tema ve kodlar Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5

Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Pandemi Sürecinde Öğretim Programındaki Kazanımları Gerçekleştirebilme Konusundaki Düşüncelerine İlişkin Kod ve Temalar

Ana Tema	Alt Tema	Kodlar
Pandemi sürecinde öğretim programındaki kazanımları etkili bir şekilde gerçekleştirebilme	Gerçekleştirilemedi (f=10)	Tüm öğrencilere ulaşılamaması (f=10) Ortamin uygun olmaması (f=4) Öğrencilerin pasif olması (f=4) Ders süresinin yetersiz olması (f=4)

Tablo 5 incelendiğinde Fen Bilgisi öğretmenlerinin pandemi sürecinde kazanımları etkili bir şekilde gerçekleştiremedikleri görülmektedir. Fen Bilgisi öğretmenleri kazanımları etkili bir şekilde gerçekleştirememeye sebeplerini; tüm öğrencilere ulaşılamaması (f=10), öğrencilerin ders ortamlarının uygun olmaması (f=4), öğrencilerin pasif olması (f=4) ve ders süresinin yetersiz olması (f=6) şeklinde ifade etmişlerdir. Örnek öğretmen görüşlerinden birkaçı şu şekildedir.

Çok az öğrenci olduğu için kazanımları her öğrenciye kazandıramadım. Somut öğrenmeye ve deneye dayalı bir ders olduğu için çok verimli olmuyor. Soru çözümleri (özellikle çarpazlama vs.) verimli yapılamıyor. Bu şekilde öğretim programını tamamlayabileceğimi düşünmüyorum (Ö4).

Derslere katılım oranının yeterli düzeyde olmaması ve öğrencilerin bu süreçte dersleri düzenli takip edememe problemi üzerine kazanımlar etkili bir şekilde öğrencilere verilememiştir (Ö5).

Öğrenciler tek sobalı bir odada tüm aile fertleri ile birlikte oldukları için derse aktif bir şekilde katılamıyorlar. Sınıf ortamı gibi bir ortamın olmaması kazanımları etkili bir şekilde gerçekleştirebilmenin en büyük engeli oluşturuyor (Ö2).

Öğretmenlerin mülakat formunun "Uzaktan Eğitimle İşlenen Derslerde Öğrencilerin Motivasyonu Düşüklüğü Hakkındaki Düşünceleriniz Nelerdir?" şeklindeki beşinci sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen tema ve kodlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğrencilerin Motivasyon Düşüklüğü Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Kod ve Temalar

Ana Tema	Alt Tema	Öğretmenler/Frekans
Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğrencide Motivasyon Düşüklüğü	Aşırı kaygının olması	Ö2, Ö5, Ö8 (f=3)
	Uygun öğrenme ortamının olmaması	Ö2, Ö4, Ö8 (f=3)
	Yüz yüze etkileşimin olmaması	Ö1, Ö3 (f=2)
	Sosyallaşmanın olmaması	Ö9, Ö10 (f=2)
	Oto kontrol	Ö6 (f=1)
	Dikkat dağımlılığın olması	Ö7 (f=1)
	Sınav modu	Ö4 (f=1)
	İsteksizlik	Ö6 (f=1)

Fen Bilgisi öğretmeni uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerde meydana gelen motivasyon düşüklüğünü, aşırı kaygı düşüklüğü (f=3), uygun öğrenme ortamının olmaması (f=3), yüz yüze etkileşimin olmaması (f=2) ve sosyalleşmenin olmaması (f=2) kodları ile açıklamışlardır. Ayrıca öğretmenler öğrencilerdeki motivasyon düşüklüğünü; oto kontrol (f=1), dikkat dağımlılığın olması (f=1), sınav modunun olması (f=1) ve isteksizlik (f=1) kavramları ile ifade etmişlerdir. Bu konuda örnek öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

Motive olmadıkları bir gerçektir. Dediğim gibi oto kontrol sağlayamadıkları için kendi kendilerine nasıl çalışacaklarını bilmiyorlar. Okulların durumu da belli olmadığı için büyük bir isteksizlik var (Ö6).

Öğrenci ders ve sınav moduna giremiyor. Öğrenci uygun bir öğrenme ortamına sahip olamadığı için odaklanamıyor. Motivasyon için çeşitli duyguları öğrenciye geçiremiyoruz (Ö4).

Öğretmenlerinin mülakat formunun “Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğrenciler İle İletişim Kurma Konusundaki Düşünceleriniz Nelerdir?” şeklindeki altıncı sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen tema ve kodlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğrenciler İle İletişim Kurma Konusundaki Düşüncelerine İlişkin Kod ve Temalar

Ana Tema	Alt Tema	Kodlar	Öğretmenler/Frekans
Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğrenciler İle İletişimi Sağlama	Whatsapp	Maddi imkânların yetersizliği	Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö10 (f=5)
	EBA Canlı Ders	Öğretmen-veli arasındaki iletişim zayıflığı	Ö1, Ö2, Ö6, Ö9 (f=4)
	Zoom	Velinin ilgisizliği	Ö5, Ö8, Ö9 (f=3)

Tablo 7 incelediğinde Fen Bilgisi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler ile Whatsapp, EBA ve Zoom programları aracılığıyla iletişim sağladıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenler, maddi imkânların yetersizliği (f=5), öğretmen-veli arasındaki iletişim zayıflığı (f=4) ve velinin ilgisizliği (f=3) gibi unsurlardan dolayı iletişim sağlama konusunda zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu konudaki örnek öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

Öğrencilerim kendi telefonları olmadığı için iletişim zor oluyor. Ailelerini arayınca veya ödev atınca evde olmayabiliyorlar. İnternet sorunu da yine burada karşımıza çıkıyor (Ö4).

Genellikle öğrencilerde bu süreçte whatsapp üzerinden konuşuyoruz anlamadıkları ya da yapamadıkları soruları buradan bana fotoğrafını atarak cevaplandırmaya çalışıyorum. Ancak her öğrencinin evinde ya da telefonunda internet olmadığı için ulaşamadığım veli ve öğrenciler de var (Ö7).

Çevrimiçi mesajlaşma programları ile iletişime geçmeye çalışsam da bazı sınıflarda neredeyse hiç iletişim kuramadığım öğrenci ve veliler oldu. Aradığım zaman telefonu açmayan velilerle karşılaştım. Ya da mesajımı okumayan iki gün sonra dönüş yapan öğrenciler oldu. Bu iletişimsizlik onlarda da bende de derse katılımlarda isteksizliğe sebep oldu. Derse katılan öğrenciler sık sık bağlantı problemi yaşadığı için dersle alakalı sorularımda cevap alamadığım zamanlar oldu. Soru-cevap yöntemi düz anlatım yöntemine döndü çoğu zaman (Ö9).

Fen Bilgisi öğretmenlerinin mülakat formunun “Pandeminin Mesleki Gelişiminizi Hangi Yönde Nasıl Etkilediğini Düşünüyorsunuz?” şeklindeki son sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen tema ve kodlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Pandeminin Mesleki Gelişimlerini Hangi Yönde Nasıl Etkilediklerine İlişkin Düşüncelerine Yönelik Kod ve Temalar

Ana Tema	Alt Tema	Kodlar
Teknolojileri kullanımı	Etkiledi (f=8) Etkilemedi (f=2)	Farklı programları keşfetme (f=8) Teknoloji kullanımının artması (f=8) Online platformları kullanmaya başlama (f=8)
Mesleki doyum	Etkiledi (f=6) Etkilemedi (f=4)	Olumsuz Etkiledi (f=6) Öğrencilerle iletişim kuramama (f=6) Yüz yüze eğitimden yoksunluk (f=6) Olumlu Etkiledi (f=4) Daha aktif olma (f=2) Kendini geliştirmeye vakit ayırabilme (4)
Mesleki gelişim	Etkiledi (f=4) Etkilemedi (f=2) Hem olumlu hem olumsuz etkiledi (f=2) Yanıt yok (f=2)	Olumsuz Etkiledi (f=4) Herkesin farklı uygulamaya başvurması (f=2) Bilgi körelmesi oluşması (f=2) Okula olan hasretin artması (f=2) Öğrenciyle iletişimde güçlük (f=1) Boşluk hissi oluşması (f=1) Olumlu Etkiledi (f=4) Farklı alanda öğrenci ile iletişim kurma (f=2) Daha az yorulma (f=2) Kendine olan güven hissinin gelişmesi (f=3) Kendini geliştirme fırsatı (f=4) Hem olumsuz hem olumlu etkiledi (f=2) Yüz yüze eğitimden yoksunluk, farklı bir tecrübe yaşama (f=1) Sınıf hâkimiyeti sağlayamama, kendini geliştirme fırsatı (f=1)
Öğretmenlik mesleğine/ branşa yönelik tutum	Değişti (f=4) Değişmedi (f=2) Yanıt Yok (f=4)	Mesleğin kutsallığının anlaşılması (f=4) Bilimin öneminin anlaşılması (f=2) Deney yapmanın öneminin anlaşılması (f=1)

Tablo 8 incelendiğinde pandemi sürecinin katılımcıların eğitim alanındaki teknoloji kullanımlarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Fen Bilgisi öğretmenleri salgın sürecinde; çevrimiçi platformları kullanmaya başlama (f=8), farklı programları keşfetme (f=8) ve teknoloji kullanımının artması (f=8) gibi kavramlarının hayatlarında önemli yer aldığını ifade etmişlerdir. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

Daha fazla teknolojik aletlerle ve teknolojiyle haşır neşir oluşumuz aslında bilmediğimiz görmediğimiz birçok uygulama ve web sitelerinden haberdar olmamızı sağladı (Ö3).

Teknolojik aletlerin daha çok kullanılmasını sağladı. Derste teknolojik araç gereçlerin kullanılmasını olumlu yönde etkiledi (Ö1).

Fen Bilgisi öğretmenleri salgın sürecinde mesleki doyumlarının olumlu veya olumsuz olarak etkilendiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerle iletişim kuramama (f=6) ve yüz yüze eğitimden yoksun olma (f=6) gibi değişkenleri gerekçe göstererek mesleki doyumlarının olumsuz etkilendiğini ifade etmişlerdir. Mesleki doyumlarını olumlu etkilediğini ifade eden öğretmenler, öğrencilerle iletişimde daha aktif oldukları (f=2) ve kendini geliştirmeye vakit ayırabildikleri (f=4) değişkenleri ile açıklamışlardır. Bu konuda iki öğretmen görüşü örnek olarak aşağıda verilmiştir.

EBA platformunu daha etkili kullandığımı düşünüyorum. Zoom gibi bir programla tanıştım. Açıkçası daha klasik yöntemler kullanıyordum okuldayken. Süreç içinde akıllı tahta uygulamaları dediğimiz z-kitap ve etkileşimli etkinlikleri daha çok kullandım. Ama yine de okuldaki gibi doyum aldığımı düşünmüyorum (Ö9).

Aslına bakılırsa pandemi teknoloji olarak bizi bir tık daha üst seviyeye taşıdı. Zamanla bu teknoloji çağına alışıp, oto kontrolümüzü sağlayacağımıza eminim. Zamanla öğrenciler de bunu öğrenecek diye düşünüyorum. Kıyaslayacak olursak birçok öğrenci internette ulaşabileceği kaynakların farkında değilken şuan birçoğu Zoom'dan canlı derslere katılıp, internetten ders izliyorlar. Bu bile bizim uyum yeteneğimizin ne kadar ilerlediğinin kanıtı bence. Kendi adıma da pandemi sürecinde birçok kaynağın farkına varıp on-line eğitimler alabildim, on-line seminerlerle kendimi geliştirme fırsatı bulabildim (Ö6).

Fen Bilgisi öğretmenleri, Covid-19 salgınının mesleki alandaki gelişimlerini olumlu yönde katkı sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmenler, zor şartlar altında eğitimi sürdürebildikleri için kendilerine olan güven hislerinin geliştiğini (f=3), kendilerini geliştirme fırsatı bulduklarını (f=4), farklı alanda öğrenci ile iletişim kurduklarını (f=2) ve çevrimiçi eğitim sürecinde daha az yorulduklarını (f=2) ifade etmişlerdir. Dört öğretmen ise Covid-19 salgınının mesleki gelişimlerini olumsuz olarak etkilediğini ifade etmiştir. Öğretmenler bu görüşlerini; herkesin farklı uygulama kullanması (f=2), uzaktan eğitim sürecinde bilgi körelmesinin yaşanması (f=2), okula özlem hissini artırması (f=2), uzaktan eğitim sürecinde öğrenciyle iletişimde zorluk yaşanması (f=1) ve boşluk hissi (f=1) kodları ile desteklemişlerdir. Yine iki öğretmen salgın sürecinin mesleki gelişimlerini hem olumlu hem de olumsuz etkilediğini iki öğretmen belirtmiştir. Öğretmenler bu düşüncelerini; sınıf hâkimiyeti sağlayamama, kendini geliştirme fırsatı, yüz yüze eğitimden yoksunluk ve farklı bir tecrübe yaşama kavramları ile açıklamışlardır. Mülakatın bu sorusuna verilen cevaplardan bazıları aşağıda sunulmuştur.

Teknoloji hakkında daha kapsamlı bilgi sahibi olup bunları aktif bir şekilde kullanıyorum (Ö2).

Yüz yüze eğitimin daha etkili olduğunu düşünüyorum. Konuları yüz yüze anlatamamak pekiştiremememize neden oluyor. Bu da bende bilgi körelmesi oluşturdu (Ö5).

İki yönden de etkiledi uzaktan öğretim sürecinde on-line eğitim konusunda kendimizi geliştirdik fakat evde kaldığımız için eğitim öğretim sürecinde bazı eksiklikler oluşuyor (Ö8).

Fen Bilgisi öğretmenlerinin pandemi sürecinde öğretmenlik mesleğine/branşına yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştiiğine yönelik bulgular Tablo 8'de verilmiştir. Tutumu olumlu yönde değişenler (f=4); öğretmenlik mesleğinin kutsal bir meslek olduğunun anlaşılması (f=4) ve bilimin öneminin anlaşılması (f=2) şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Bazı öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

Öğretmenlik mesleğinin kutsal bir meslek olduğunu bu süreçte yaşarak görmüş oldum ve eğitimini yüz yüze yapabilmenin ne kadar önemli olduğunu bu süreçte yaşadıklarım ile daha iyi daha anlamış oldum (Ö4).

Tutumumda bir değişim olmadı. Bu süreçlerin hepsini atlatıp yüz yüze eğitim dönemine geçtiğimizde kaldığımız yerden öğrencilerimizle devam edeceğiz (Ö10).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Fen Bilgisi öğretmenleri, Covid-19 pandemi döneminde öğrencilerinin uzaktan eğitime katılma oranlarının düşük olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler öğrencilerin uzaktan eğitime katılım oranının düşük olmasını; her evde internetin olmaması, bilgisayar ve tablet sayısının sınırlı olması, okula giden kardeş sayısının çok fazla olması nedeniyle yeterli teknolojik araçların olmamasıyla açıklamışlardır. Birçok ailede öğrencilerin derslere, akıllı telefonlar aracılığıyla katıldığı ve bu akıllı telefonların velilere ait olduğu düşünülmektedir. Veliler işte olduğu zaman, öğrenciler uzaktan eğitimdeki derslerine katılmadıkları öğretmenler ile yapılan görüşmelerde ortaya konulmuştur. Uzaktan eğitimin başladığı ilk aylarda internet bağlantısı olan ve yeterli teknolojik araç gereçlerin olduğu evlerde uzaktan eğitime bağlanmada bir takım sıkıntılar olmuştur. İnternet bağlantısını sağlayan şebekelerin yeterli alt yapılarının olmaması ve internet kullanıcı sayısının birden artmasının bu konuda etkili olduğu söylenebilir. Evlerinde internet erişimi bulunan ailelerde, internet erişiminin hanede bulunan ebeveynlerin veya başka bir bireyin cep telefonu üzerinden sağlanıyor olması gibi durumlarda, öğrenci tarafından internet erişiminin kullanılabilmesi muhtemel olmayabilir (Türk Eğitim Derneği Düşünce Kuruluşu [TEDMEM], 2020). Bayburtlu (2020) da Türkçe öğretmenleri ile yürüttüğü bir çalışmada, öğrencilerin bir kısmında tablet, bilgisayar gibi cihazların olmayışından canlı derslere katılmadıklarını ve velilerin bir kısmının bu süreçte ilgisiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğrencilerin derslere katılım düzeylerinin istenilen seviyede olmadığını saptanmıştır. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar, bu konuda daha önce yapılan çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermiştir. Bu açıdan bakıldığında yaklaşık bir yıldır devam eden uzaktan eğitime öğrencilerin katılma oranlarının hala düşük olması oldukça manidar bir durumdur.

Araştırmaya katılan öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde; bilgisayar, tablet ve telefon gibi teknolojik ürünleri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu teknolojik araçların tercih edilmesinde, temin edilmelerinin kolay olması, günlük hayat için gerekli olan teknolojik araçlar olması ve temel iletişim araçları olmalarının etkili olduğu düşünülmektedir. Covid-19 pandemi sürecinde yapılan çalışmalar incelendiğinde, uzaktan eğitim yaklaşımında öğretmenler bilgisayar, tablet, cep telefonu ve TRT EBA TV'yi kullanmışlardır (Arslan ve Şumuer, 2020; Karakuş, Ucuzsatar, Karacaoğlu, Esendemir ve Bayraktar, 2020). Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde EBA ders içeriği, whatsapp, videolar ve web uygulamalarını (z kitap vs.) öğretim materyali olarak kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencileri ile iletişim halinde bulunan öğretmenler verdikleri ödevleri öğrencilerinin ebeveynlerinin de dâhil olduğu sınıf whatsapp grubu üzerinden takip edebilmektedir. Bunun yanı sıra öğrenciler derslerle ilgili anlamadığı bir nokta olduğunda, öğretmenlerine telefon ile ulaşım anlamadıkları noktaları sorabilmektedirler.

Araştırmaya katılan öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde iki temel sorun ile karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu sorunlardan birincisi öğretmenlerin uzaktan eğitimde kullanılan teknolojik araçları kullanma konusunda yaşadıkları sorunlardır. Bunlar; öğretmenlerin bilgisayarı yeterli düzeyde kullanamamaları, bilgisayar programlarını bilmemeleri, internet bağlantısı ve bilgisayar kaynaklı sorunlar şeklinde ifade edilmiştir. Elde edilen sonuçların, yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmaların sonuçları ile büyük oranda örtüştüğü görülmektedir. Örneğin Burke ve Dempsey (2020) tarafından İrlanda'da yapılan bir çalışmada, uzaktan eğitimde kullanılan teknolojik araçları kullanma konusunda öğretmenlerin görüşleri araştırılmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitim konusunda yeterli donanıma sahip olmadıkları, yazılım ve teknolojik ürünleri istenilen düzeyde kullanamadıkları tespit edilmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları sorunlardan ikinci ise öğrenci kaynaklı sorunlardır. Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine katılma konusunda isteksiz olmaları ve öğrencilerin bilgisayara/internete erişimde sıkıntı yaşamaları olduğu belirlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin derslere katılımlarını zorlaştırdığı için öğrencilerde motivasyon düşüklüğüne neden olmaktadır. Bakioğlu ve Çevik (2020) tarafından Fen Bilgisi öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin araştırıldığı çalışmada, uzaktan eğitimin öğrencilerde motivasyon düşüklüğüne neden olduğunu belirlenmiştir.

Fen Bilgisi öğretmenleri uzaktan eğitim ile öğretim programındaki kazanımları yeterli düzeyde gerçekleştiremediklerini belirtmişlerdir. Bu durumu, öğretmenler uygun öğrenme ortamının

olmaması ile açıklamışlardır. Çalışmaya katılan öğretmenler; öğrencilerin ailedeki hane halkı sayısının fazla olması, evlerin öğrenme ortamı için uygun ve ailelerin sosyo-ekonomik durumlarının iyi olmaması gibi değişkenlerin kazanımların gerçekleştirilmemesinde etkili olduğunu dile getirmişlerdir. Örneğin, hane halkının tamamının bulunduğu bir odada derse katılmaya çalışmakta olan öğrencilerin derslerden istenilen verimi almakta zorlanacakları düşünülmektedir. Uzaktan eğitimde ders süresinin yetersiz olması ve öğrencinin internet/bilgisayar erişiminde sıkıntı yaşamamasından dolayı derse katılım oranlarının az olması gibi sebepler de kazanımların etkili gerçekleştirilmesini olumsuz etkilemektedir. (Arslan ve Şumuer, 2020). Çakın ve Külekçi-Akyavuz (2020) Covid-19 süreci ve eğitime yansımaları ortaya çıkarmak için yaptıkları çalışmada öğretmenlerin görüşlerini almışlardır. Öğretmenler, uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin ders katılma konusunda isteksiz olduklarını, uygun öğrenme ortamlarının olmadığını ve bazı öğrencilerin aile ortamlarının derse katılma için uygun olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler bu olumsuzlukları ortadan kaldırmak için, öğrencilere destekleyici etkinlikler yapmışlar ve güzel sözler söylemişlerdir. Covid-19 pandemi sürecinde öğretmenler ile yapılan çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenler, uzaktan eğitim sürecinde motivasyon düşüklüğü olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler ayrıca motivasyon düşüklüğünün aynı zamanda öğrencilerde büyük bir kaygı oluşturduğunu da ifade etmişlerdir. Öğrencilerde oluşan bu kaygının nedenlerini öğretmenler; mutsuzluk, uzaktan eğitimde kendini yetersiz hissetme, öğrencilerdeki bilgi eksikliği ve öğretmenleri ile aktif iletişim kuramama olarak açıklamışlardır. Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim yaklaşımında, öğretmenler ile öğrenciler arasında iletişim kopukluğu olduğuna dair birçok çalışma bulunmaktadır (Arslan ve Şumuer, 2020; Duban ve Şen, 2020). Öğretmen ve öğrenciler gibi çoğu insan, salgın sırasında evde durmak zorunda kalmış bu da bireyleri daha fazla endişelenmeye yöneltmiştir (Bakioğlu ve Çevik, 2020). Öğretmenler öğrencilerdeki motivasyon düşüklüğünün bir diğer nedenini ise uygun bir öğrenme ortamının olmayışı şeklinde ifade etmişlerdir. Kişi sayısının fazla olduğu ailelerde öğrencilerin uygun öğrenme ortamı bulmakta zorlandıkları düşünülmektedir. Dolayısıyla, uzaktan eğitim sürecinde ev ortamının öğrencilerin derse olan motivasyonunu belirlemede önemli bir faktör olduğu düşünülmektedir. Motivasyon düşüklüğüne sebep olan diğer faktörlerden biri de yüz yüze etkileşimin olmamasından kaynaklı öğrencilerin sınav moduna girmelerinde sıkıntı yaşamalarıdır. Öğrencilerin okulda olmamaları ve arkadaşlarından ayrı kalmaları onları sosyallikten uzaklaşmalarını neden olmuştur. Bunun yanı sıra öğrenciler, kendi kendilerine nasıl çalışacaklarını unutmışlar. Bütün bunlar öğrencilerde oto kontrol sorununu meydana getirmiştir (Çakın ve Külekçi-Akyavuz, 2020). Öğrencilerde meydana gelen bu motivasyon düşüklüğünü gidermek için okul yönetiminin de bazı çalışmalar yapmaları gerektiği düşünülmektedir. Zira yapılan bir çalışmada okul yöneticilerinin; öğretmenleri, öğrencileri ve velileri motivasyon etme rollerinin olduğu ve pandemi sürecinde bu rollerini gerçekleştirmek için büyük çabalar gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır (Külekçi Akyavuz ve Çakın, 2020).

Fen Bilgisi öğretmenleri uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler ile Whatsapp, EBA ve Zoom gibi programlar aracılığıyla iletişim sağlamaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu programları kullanmalarında, bu programların kolay ulaşılabilir, ekonomik ve kullanışlı olması gibi unsurlar etkili olduğu düşünülmektedir. Duban ve Şen (2020) tarafından yapılan bir çalışmada uzaktan eğitim sürecinde öğretmen adaylarının ders takibini telefonda mesaj ve whatsapp aracılığıyla yaptıkları belirlenmiştir. Ayrıca maddi imkânların yetersizliğinden dolayı tüm öğrencilerde akıllı telefon veya tablet gibi araçların bulunmadığını ya da sınırlı sayıda olması nedeniyle çoğu öğrenciler ile iletişime geçmede sıkıntı yaşadıkları görülmüştür. Öğretmenler, uzaktan eğitim sürecinde öğretmen-veli arasındaki iletişimin etkili olmadığını dile getirmişlerdir. Diğer taraftan bazı velilerin ilgisizliğinin de öğrenciler ile iletişimi sağlamada sıkıntıya sebep olduğu düşünülmektedir. Bu sonuç Türk Eğitim Derneği'nin "*Covid-19 Sürecinde Eğitim Uzaktan Öğrenme, Sorunlar ve Çözüm Önerileri*" raporu ile örtüşmektedir. Bu rapora göre; salgın sürecinde öğrencilerin öğrenme sürecinin daha etkili hâle getirilmesindeki en önemli unsurlardan birisi de evdeki teknolojik araçlardır. İnternet, bilgisayar, akıllı telefon gibi teknolojik araçları olan ve erişimi kolay olan öğrencilerin bu konuda diğer öğrencilere göre avantajlı olduğu açık bir şekilde söylenebilir (Arat ve Bakan, 2011). Uzaktan eğitimin sınırlı yönlerinden birisi de öğrencilerin daha önce öğretmenler ya da uzmanlar tarafından hazırlanan içeriklere ulaşabilme imkânının olmamasıdır. Bu nedenle, her kesimden öğrencinin

içeriklere ulaşmasının sağlanması ve on-line eğitim için kullanılacak iletişim araçlarının çeşitlendirilmesi büyük önem taşımaktadır (TEDMEM, 2020).

Araştırmaya katılan öğretmenler, Covid-19 pandemi sürecinin mesleki gelişimlerini olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. Pandemi süreci nedeniyle uzaktan eğitime geçilmesi, öğretmenlerin teknoloji kullanımı zorunlu hale getirmiştir. Bunun sonucu olarak, teknolojik ürünleri kullanma konusunda kendilerini geliştirme fırsatı doğurmuştur. Bu fırsatın öğretmenlerin teknoloji okuryazar olmalarına olumlu katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu sonuç çalışmaya katılan öğretmenler tarafından mesleki gelişimleri açısından olumlu bir durum olarak yorumlanmıştır. Ayrıca katılımcıların büyük kısmı, zor şartlar altında eğitim faaliyetlerini sürdürebildikleri için kendilerine olan güvenlerinin arttığını ve bu süreçte kendilerini geliştirme fırsatı bulduklarını ifade etmişlerdir. Diğer taraftan öğretmenler uzaktan eğitim ile yapılan derslerde daha az yorulduklarını belirtmişlerdir. Bu durumu, öğretmenler EBA'da öğretim materyallerine rahatlıkla ulaşılması ve evde derslerini yürüttükleri için zaman kaybının olmaması ile açıklamışlardır. Benzer bir çalışmada, Covid-19 sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitim aracılığıyla birçok teknolojik yazılım ve donanımı kullanmak zorunda kaldığı ve öğretmenlerin bu teknolojik araçların kullanımı konusunda kendilerini geliştirdikleri belirlenmiştir (Mulenga ve Marban, 2020). Yapılan başka bir çalışmada uzaktan eğitim sürecinde kullanılan iletişim teknolojilerinin kullanımına yönelik bir rehber klavuz hazırlanmış ve bu süreçte öğretmenlere yardımcı olunması amaçlanmıştır (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2020). Buna karşın katılımcılar bu süreçte mesleki doyumlarının olumsuz olarak etkilendiğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların olumsuz görüş beyan etmelerinde yüz yüze eğitimin olmamasının etkili olduğu düşünülmektedir. Yüz yüze eğitimin olmaması nedeniyle öğrenciler ile iletişim kurmada sıkıntılar yaşandığı düşünülmektedir. İleri süreçte yürütülecek araştırmalara yol göstermesi amacıyla araştırmada elde edilen sonuçlar ışığında aşağıda bazı öneriler sunulmuştur.

Bu araştırma, Doğu Anadolu Bölgesinde 10 Fen Bilgisi öğretmeni ile yürütülmüştür. Pandemi sürecinde karşılaşılan sorunlar hakkında daha kapsamlı bilgiye ulaşmak için farklı branşlardaki öğretmenlere yönelik farklı bölgelerde benzer araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Pandemi sonrasında da öğretmenlerin uzaktan eğitimi yürütebilme faaliyetlerini güçlendirmek ve bilişim teknolojilerini kullanma becerilerini geliştirmek adına çeşitli kurs ve seminerler düzenlenebilir.

Eğitim sisteminin paydaşları olan öğretmen adayları, öğrenciler, okul yöneticileri ve aileler ile çalışmalar yürütülerek pandeminin olumlu ya da olumsuz etkileri boylamsal araştırmalar aracılığıyla ortaya koyulabilir.

Uzaktan eğitim yaklaşımına uygun olarak ders materyalleri hazırlanabilir.

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

- Angoletto, R. and Queiroz, V. C. (2020). COVID-19 and the challenges in education. *The Centro de Estudos Sociedade e Tecnologia*, 5(2), 1-12.
- Arastaman, G., Öztürk-Fidan, İ. ve Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: Kuramsal bir inceleme. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75.
- Arat, T. ve Bakan, Ö. (2011). Uzaktan eğitim ve uygulamaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 14(1-2), 363-374.
- Arslan, Y. ve Şumuer, E. (2020). Covid-19 döneminde sanal sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları sınıf yönetimi sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 201-230.
- Baker, C., Wuest, J. and Stern, P. N. (1992). Methodslurring: The grounded theory/phenomenology example. *Journal of Advanced Nursing*, 17(11), 1355-1360.
- Bakioğlu, B. ve Çevik, M. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Turkish Studies*, 15(4), 131-151.
- Burke, J. and Dempsey, M. (2020). *Covid-19 Practice in primary schools in Ireland report*. <https://www.into.ie/app/uploads/2020/04/COVID-19-Practice-in-Primary-Schools-Report-1.pdf> adresinden 02.02. 2021 tarihinde erişilmiştir.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Çakın, M. ve Külekçi Akyavuz, E. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansıması: Öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186.
- Doğan, S. ve Koçak, E. (2020). EBA sistemi bağlamında uzaktan eğitim faaliyetleri üzerine bir inceleme. *Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(14), 111-124.
- Duban, N. ve Şen, F. G. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının Covid-19 pandemi sürecine ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 357-376.
- Dünya Sağlık Örgütü (2020). *WHO director-general's opening remarks at the media briefing on Covid-19*. <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-Covid-19> adresinden 01.02.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Genç, M. F. ve Gümrükçüoğlu, S. (2020). Koronavirüs (Covid-19) sürecinde ilâhiyat fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime bakışları. *Turkish Studies*, 15(4), 403-422.
- Jasper, M. A. (1994). Issues in phenomenology for researchers of nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 19, 309- 314.

- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N. ve Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 19, 220-241.
- Külekçi-Akyavuz, E. ve Çakın, M. (2020). Covid-19 salgınının eğitime etkisi konusunda okul yöneticilerinin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 723-737.
- Lee, S. A. (2020). Coronavirus anxiety scale: A brief mental health screener for Covid-19 related anxiety. *Death Studies*. 44(7), 393-401.
- Lin, C. Y. (2020). Social reaction toward the 2019 novel coronavirus (Covid-19). *Social Health Behaviour*, 3(1), 1-2.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). *Eğitimin içeriği eğitim izleme raporu*. https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/EIR_Egitimin_Icerigi.pdf adresinden 13.01.2021 tarihinden erişilmiştir.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mulenga, E. M. and Marban, J. M. (2020). Is Covid-19 the gateway for digital learning in mathematics education? *Contemporary Educational Technology*, 12(2), 1-11.
- Sarıtaş, D. ve Kızılcapan, O. (2020). Fen bilimleri öğretmen adaylarının kendi tasarladıkları öğretim materyallerine ilişkin görüş ve değerlendirmeleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 1-18.
- Türkiye Bilimler Akademisi (2020). *Covid-19 pandemi değerlendirme raporu*. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları.
- Türk Eğitim Derneği Düşünce Kuruluşu (2020). *Covid-19 Sürecinde eğitim: Uzaktan öğrenme, sorunlar ve çözüm önerileri*. <https://tedmem.org/yayin/covid-19-surecinde-egitim-uzaktan-ogrenme-sorunlar-cozum-onerileri> adresinden 15.01.2021 tarihinde erişilmiştir.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020). *How to keep engaged remotely with your students in the context of the COVID-19 Crisis: Tips for Teachers*. <https://en.unesco.org/news/resources-parents-and-teachers-motivating-supporting-children-during-remote-learning> adresinden 15.01.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yamamoto, G. T. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (on-line) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1),25-34.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

Covid-19 pandemic has caused around one-billion students to become distant from learning environments around the world. In order to minimise the negative effects of the pandemic upon learning environments, countries tried to close this mandatory gap through distance learning environments. With quarantine and the shutdown of education institutions the entire world has entered into an unexpected process. Learning was tried to be resumed and supported out from homes through digital platforms. This naturally brought up distance learning or in other words the online education (Genç and Gümrukçüoğlu, 2020). Today, distance education, born as an alternative to formal education, is an education system in which technology is integrated without the limitations of both time and space (Uşun, 2006; Yamamoto and Altun, 2020). For many years various language courses, occupational and career certificate programs and the open education model within the high-school and university system have been conducted as a part of the distance education in our country. In this regard, Turkey is no stranger to the distance education system. Number of students in distance learning is increasing each day. The distance education model applied in the certain departments of public schools is an education system that is gradually developing and becoming widespread. Distance learning approach has begun to acquire a wider range of application due to the Coronavirus precautions. With the justification that it may be convenient for students to have lessons in a physical environment; this system has enabled secondary education and universities that offer classical education to spread distance education even more for precautionary purposes (Genç and Gümrukçüoğlu, 2020).

It can be said that studies on this pandemic are mostly in the field of health and there are fewer studies in the field of education. It has been witnessed that, during the pandemic period, studies concerning the problems faced by Science teachers on the education environment were very few in numbers especially within the field literature. It can be said that one of the most difficult education stakeholders during the pandemic process were teachers. Science teachers are thought to be the most effected group within these teachers. Laboratories are needed as various subjects are thought through experiments in Science classes. It has been believed that, while experiments are difficult to be conducted by distance education approach, the most effected personnel from this process are Science teachers. On the other hand, this study is important when it is considered that determining the problems faced with Science teachers during the pandemic process will guide teachers in different branches and shed light on future studies. Thus, the purpose of this study is to determine the achievements and problems of the Science teachers during the Covid-19 pandemic distance education process.

Method

This study has been conducted by fact science (phenomenology) pattern as one of the qualitative research methods. Fact science is a method that focuses on the evaluation of lived experiences (Jasper, 1994). Participators consist from 10 Science teachers stationed at Van province during the 2020-2021 education-learning calendar. All of the participants are stationed at public schools. In determining the participants, easy accessible sample, from the purposive sample methods, was used. Data were gathered through semi-constructed interview form. In order to determine the problems faced by Science teachers in the learning environment during the Covid-19 pandemic process, a semi-structured interview form was created by researchers.

Data were resolved by narrative and content analysis method. Interviews with participants were put into prose by researchers. Data reduction was performed on the raw data that had been put into prose. First, from the data; codes, themes and categories were extracted by three different researches including the researchers themselves. Second, three researchers determined the rate of harmony on the extracted cod and theme. In the calculation of this rate of harmony, reliability formula

which was recommended by Miles and Huberman (1994) was used. In the research, the harmony reliability was determined as 84% between coders. This value shows that it is reliable for the coding for qualitative studies (Miles and Huberman, 1994).

Findings

When table 8 was examined, it can be seen that, the pandemic period had a positive effect on the participants' use of technology in the field education. Science teachers stated that, during the pandemic period; concepts such as increase in the beginning to use on-line platforms (f=8), increase in discovering different programs (f=8) and increase in the use of technology (f=8) has become an important part of their lives. Teachers' comments are on this subject are given below.

Science teachers have stated that, Covid-19 pandemic has positive effects on their occupational developments. As teachers were able to continue the education process under difficult conditions, they stated that; their self-confidence was advanced (f=5), found opportunities for self-development (f=4), connecting with students upon a different field (f=2) and became less tired during the on-line education process (f=2). Two of the teachers' stated that the Covid-19 pandemic had negative effects on their occupational development. Teachers supported this negative commentary with codes of everybody using different applications (f=2), suffering from information atrophy during distance education process (f=2), increase in the sense of longing for school (f=2), difficulty in communicating with students during the distance education period (f=1) and sense of emptiness (f=1). Two teachers stated that the pandemic period had both positive and negative effects on their occupational developments. Teachers' explained this with incapability in class control, self-development opportunity, lack of face-to-face teaching and living a different experience.

Conclusion, Discussion and Recommendations

Science teachers stated that the Covid-19 pandemic period had positive effects on their occupational developments. Due to the pandemic, teachers have shifted to distance education. Teachers' use of technology has become mandatory during this educational process. This situation has given teachers' the opportunity to improve themselves in using technology products that they had to use through distance education. This opportunity had positive effects for becoming technological literacy. This result was interpreted by teachers participated to this research as a positive circumstance in regard to their occupational developments. Apart from this, large part of the participants stated that due to the continuation of education under dire conditions, their self-confidence was grown and they found an opportunity for self-development during this process. Teachers' also stated that, they became less tired with classes performed through distance education. Teachers' explained this by easy access to the teaching materials in Education Information Network and no waste of time since they conducted their lessons from home. In a research done on this subject, during the Covid-19 process, teachers had to use many technological software and hardware through distance education. In this process, it has been concluded that, teachers improved themselves in using these technological devices (Mulenga and Marban, 2020). In another research a guide had been compiled on the utilisation of communication technologies in use and aimed at aiding the teachers in this process (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2020). Despite to this participants have stated that their occupational fulfilment has suffered negatively. Lack of face-to-face teaching is thought to be the reason for the negative opinions. Because of the lack of face-to-face teaching there are problems in communicating with students. In order to guide further studies in this process, some recommendations are made in the light of the results acquired in this present research. After the pandemic, it is recommended to organise various courses and seminars in order to strengthen the distance education activities of teachers during the pandemic process and to improve their skills in using information technologies.

Otizmlı Bireylerin Görevi Tamamlama Davranışlarının Artırılmasında Sürekli ve Aralıklı Pekiştirme Kullanmanın Etkililiği

Abdurrahman MENĞİ
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
abdurrahmanmengi@yyu.edu.tr
ORCID: 0000-0001-5903-254X

Yusuf ALPDOĞAN
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
yusufalpdogan@yyu.edu.tr
ORCID: 0000-0002-6615-397X

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.908712

Geliş Tarihi: 02.04.2021

Revize Tarihi: 26.07.2021

Kabul Tarihi: 22.07.2021

Atf Bilgisi

Mengi, A. ve Alpdoğan, Y. (2021). Otizmlı bireylerin görevi tamamlama davranışlarının artırılmasında sürekli ve aralıklı pekiştirme kullanmanın etkililiği. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 659-677.

ÖZ

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), genellikle erken çocukluk döneminde etkilediği bireylerde belirginleşen, bireylerde sınırlı ilgi ve stereotip/takıntılı davranışlara yol açan, bireylerin sosyal etkileşim ve iletişim becerilerini sınırlandıran, onların sosyalleşmesini olumsuz etkileyerek onları dış dünyaya karşı yabancılaştıran nöro biyolojik bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır. Otizm, bireylerin birçok yönde problem davranış sergilemesine neden olmaktadır. Otizmlı bireylerde problem davranışlarının azaltılması ancak özel eğitim yoluyla mümkündür. Otizmlı bireylerin bir görevi yerine getirmeye çalışırken görevi yarıda bırakma, stereotip davranışlar sergileme, sosyal etkileşim ve iletişimde sınırlılığa sahip olma gibi problem davranışların sağlığını ancak özel eğitim yoluyla belli yöntem veya teknikler kullanılarak yapılmaktadır. Bu araştırma, otizmlı bir bireyin görevi tamamlama davranışlarının artırılmasında sürekli ve aralıklı pekiştirmeyi birlikte kullanmanın etkisini ortaya koymak amacı ile yapılmıştır. Araştırma, tek denekli araştırma modellerinden ABAB modeli ile yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini beş yaşında otizmlı bir erkek çocuktur. Araştırmada öğrencinin tercih ettiği pekiştiricileri belirlemek için dolaylı ve doğrudan pekiştiriciler belirleme yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada, otizmlı bireyin gelişimine ve tercihlerine uygun olacak şekilde düzenlemeler yapıldığında, gerekli pekiştirmeler kullanıldığında bireyin görevi tamamlama davranışlarının arttığı bulgulanmıştır. Bu araştırmada sürekli ve aralıklı pekiştirmenin, örneklemin görevi tamamlama davranışlarında artmasına ve görevi sürdürmede olumlu etkiye yol açtığına ilişkin bir sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, ileri araştırmalar için bu konunun birden çok örnekleme yönelik yapılması ve uygulamada başka bir öğretim modeli kullanılarak araştırmanın yürütülmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Otizm spektrum bozukluğu, görevi tamamlama davranışları, sürekli ve aralıklı pekiştirme, problem davranışlar.

The Effectiveness of Using Continuous and Interval Reinforcement in Increasing Task-Achieving Behaviors of Individuals with Autism

ABSTRACT

Autism spectrum disorder (ASD) is defined as a neurobiological disorder that usually becomes apparent in individuals affected in early childhood, leads to limited attention and stereotype / obsessive behaviors in individuals, limits individuals' social interaction and communication skills, negatively affects their socialization and alienates them from the outside world. Autism causes individuals to exhibit problem behaviors in many ways. The reduction of problem behaviors in individuals with autism is only possible through special education. The treatment of problem behaviors such as abandoning the task, exhibiting stereotypical behaviors, having limitations in social interaction and communication of individuals with autism while trying to fulfill a task is only done by using certain methods or techniques through special education. This study was conducted to reveal the effect of using continuous and intermittent reinforcement together on increasing task completion behavior of an individual with autism. The research was conducted with ABAB model, which is one of the single subject research models. The sample of the study is a five-year-old boy with autism. In the study, indirect and direct reinforcement determination methods were used to determine the reinforcers preferred by the student. In the study, it was found that when arrangements are made in accordance with the development and preferences of the individual with autism, when the necessary reinforcements are used, the individual's task completion behaviors increase. In this study, it was concluded that continuous and intermittent reinforcement leads to an increase in the sample's task completion behavior and has a positive effect on maintaining the task. In the study, it is suggested that this subject should be done

for more than one sample for further research and the research should be carried out using another teaching model in practice.

Keywords: Autism spectrum disorder, task completion behaviors, continuous and intermittent reinforcement, problem behaviors.

Giriş

İnsan, içinde yaşadığı toplumla etkileşimde bulunan ve iletişim kuran sosyal bir varlıktır. Geçmişten günümüze kadar insanlar arasındaki etkileşim ve iletişim biçiminde önemli oranda değişimler ve gelişmeler olmuştur (Richman, Wacker ve Winborn, 2001). İnsanlar arası etkileşim ve iletişimde görülen bu gelişmelere rağmen insanlarla sosyal etkileşime ve iletişime geçme konusunda bazı bireyler sorunlar yaşayabilmektedirler. Günümüzde, otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bireyler, bu tür sorunları yoğun bir şekilde yaşayan bireylerin başında gelmektedirler (Aydın, 2008). OSB, Yunancada kendisi anlamına gelen “*autos*” ve Latince’de bir görüşün ya da sürece ilişkin takı eki olarak kullanılan “*ismus*” sözcüklerinin birlikte kullanılmasıyla oluşmuştur (Kuhn ve Cahn, 2004, ss. 361-366). İlk olarak tıbbi bağlamda tanımlamaya çalışan psikiyatrist Leo Kanner OSB terimini; bireyleri yaşam boyu etkileyen bazı tekrarlayıcı davranışlara, bireylerde görülen konuşma gecikmesi veya iletişim becerilerindeki sınırlılığa, sosyal etkileşimdeki yetersizliğe dikkat çekerek tanımlamıştır (Kanner, 1943, ss. 217-250). OSB bireylerde stereotipik davranışların sergilenmesine, aynı davranışları sürdürmekten hoşlanmasına, nesnelere normalden fazla bağlanmasına ve sosyal olarak etkileşimden kaçınmasına yol açmaktadır (Darıca, Abidoğlu ve Gümüşçü, 2002). Dolayısıyla OSB, bireylerin sosyalleşmesini olumsuz etkileyen ve onları kendi doğasına ve topluma karşı yabancılaştıran bir işleve sahiptir. Başka bir ifadeyle OSB’yi, “bireylerin sosyalleşmesini olumsuz etkileyen ve onları dış dünyaya karşı yabancılaştıran” (Wall, 2004, s. 5) nöro biyolojik bir bozukluk olarak da tanımlamak mümkündür (Kunt, 2010). OSB’li bireylerin diğer bireyler ile iletişime geçme konusunda sorunlar yaşaması, onlar ile diğerleri arasındaki sosyal etkileşim ve iletişime yeni bir boyut kazanmaktadır. Böylece OSB, OSB’den etkilenen bireyler ile diğer bireyler arasında farklı bir ilişki biçiminin ortaya çıkmasına yol açmaktadır. “*Bu ilişki biçiminde, sosyal etkileşim giderek etkileşimsizlik veya negatif etkileşim halini almaktadır. Birincil ve ikincil sosyal ilişkilerin yerine, etkileşim ve iletişimin çoğu zaman tek taraflı olduğu, ilişkinin asgari ihtiyaçlar üzerinden ve zorunlu bir şekilde yürütüldüğü bir ilişkiler biçimi yer almaktadır*” (Çopuroğlu ve Mengi, 2014, s. 611).

Amerikan Psikiyatri Birliğinin hazırladığı Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı (Diagnostic and Statistical Manual of Menatal Disorder [DSM-5]) OSB’yi, erken çocukluk dönemlerinde ortaya çıkan, sosyal etkileşim ve sosyal iletişim alanlarındaki yetersizlikler ile sınırlı ilgi/tekrarlayıcı davranışlarla kendini gösteren gelişimsel bir bozukluk olarak açıklamıştır (DSM-5, 2013). OSB olan bireylerin dil ve iletişim becerilerinde, sosyal etkileşim becerilerinde, zihinsel işlevlerinde ve motor becerilerinde aksamalar görülmektedir (Clifford, Young ve Williamson, 2007). Dolayısıyla OSB’li bireyler tipik gelişen akranlarından farklı bir gelişim seyretmektedirler (Mengi, 2014). OSB olan bireyler her ne kadar akranlarından farklı davranış ve gelişim özellikleri gösterebilirler de, bu bireylerin birbirine benzeyen davranışları bulunmaktadır (Özdemir, 2014). Bunlar: duygularını karşı tarafa aktarmada yetersizlik yaşama, çoğunlukla göz teması kurmaktan kaçınma, sözel ve sözel olmayan ifadelere tepkisiz kalma ve sosyal etkileşim ile iletişimde sınırlılık yaşama gibi problemlerdir. Ayrıca zihinsel bozukluk, stereotipik davranışların varlığı, problem davranışlar sergileme, duyu organlarda aşırı hassaslık, düzenlerinin değişmesine karşı aşırı tepki verme, saldırgan davranışlarda bulunma, beslenme ve uyuma bozuklukları, uygun jest ve mimikleri kullanmada yetersizlik gibi sorunlar da yaşamaktadırlar (Töret, 2016).

OSB olan bireylerde sözel olmayan iletişim becerilerinde, alıcı dil becerilerinde ve ifade edici dil becerilerinde önemli sorunlar görülmektedir (Diken ve Bakkaloğlu, 2016; Webber ve Scheuermann, 2008). Dili becerilerindeki sınırlılık onların problem davranış yoluyla kendilerini ifade etmelerine dönüşmektedir (Winborn, Wacker, Richman, Asmus ve Geier, 2002). Oysa tipik gelişim gösteren bireyler dil becerileri yoluyla diğerleriyle iletişime geçebildikleri için bebeklikte bile kendilerini ifade etmeye ilişkin problem davranışları ortadan kalkmaktadır (Carr, Levin, McConnachie, Carlson, Kemp and Smith, 1994). Ancak OSB olan bireylerde sosyal etkileşim ve iletişimde sınırlılık önemli bir problem davranışa dönüşmektedir (Erbaş, 2001; Kadak, Demir ve

Doğangün, 2013). Hatta günlük yaşamlarında ciddi sorunlara yol açmaktadır (Durand, 1999). Keza OSB olan bireylerin sosyal etkileşimde yaşadıkları iletişim sorunları, onların problem davranışlar sergilemesine neden olmaktadır (Girli, 2004).

Diken ve Bakkaloğlu (2016) OSB olan bireylerin sergiledikleri problem davranışları, etkileşimlerini ve öğrenmelerini olumsuz etkileyen, görevlerini tamamlamalarını engelleyen fiziksel veya sözel öfke şeklinde ortaya çıkan davranışlar olarak açıklamışlardır. OSB olan bireyler normal hayat içerisinde üstlenmeleri gereken rolleri ya da gerçekleştirmeleri gereken görevlerini yapmakta problem yaşamaktadırlar. Bu bireyler gerçekleştirmeleri gereken görevlere ya hiç başlamamaktadırlar ya da başladıkları görevleri yarıda bırakmaktadırlar. OSB olan bireylerin günlük hayatta yaşadıkları bu problem davranışlar onların hayat akışlarını olumsuz etkilemektedir. Problem davranışlar, OSB olan bireylerin kendilerine verilen herhangi bir göreve katılmaları, görevi sürdürmeleri ile tamamlamaları üzerinde olumsuz etkiler bırakmakta ve bu bireylere yönelik gerçekleştirilen eğitsel müdahaleleri de olumsuz etkilemektedir (Sucuoğlu, 2012). Bireylerin yaşamı üzerinde olumsuz etkisi olan problem davranışların (Alan ve Özsoy, 2019) azaltılması OSB olan bireylerin sosyalleşmelerinde büyük önem taşımaktadır (Durand ve Carr, 1992). Ayrıca problem davranışların ortadan kaldırılması bu bireylerin eğitim hayatlarına katılmalarını olumlu etkilemekte, eğitim-öğretim faaliyetlerine katılım sıklığını ve sürelerini de olumlu yönde etkilemektedir (Erbaş, 2017). OSB olan bireylerin görevi yarıda bırakma, vurma, ısırma, dağıtma gibi problem davranışlarının azaltılması ve ortadan kaldırılması için, bu bireylerin temel becerilerinin eğitim yoluyla artırılması gerektiği vurgulanmaktadır (Sönmez ve Vuran, 2008; Sucuoğlu, 2009). Bu nedenle alanyazında OSB olan bireyler ve aileleri için özel eğitim hizmetleri önerilmektedir (Kurt ve Subaşı Yurtçu, 2017). OSB olan bireyler, pek çok beceriyi öğrenmek için yapılandırılmış bir eğitim-öğretim ortamına ihtiyaç duymaktadırlar (Tekin İftar ve Değirmenci, 2012). Dolayısıyla OSB olan bireylerin yetersizlikten etkilenme oranına göre özel eğitim hizmetleri almaları gerekmektedir.

OSB olan bireylerin problem davranışlarının azaltılmasında kullanılacak yöntemlerin kanıta dayalı olması önemlidir (Odom, Cooley Kliment, Rogers ve Hatton, 2010). Bir yöntemin kanıta dayalı olabilmesi için çok sayıda uygulamanın benzer sonuçlar vermesi gerekir (Kurt, 2012; Yücesoy Özkan, 2014). Amerikan Birleşik Devletlerinde OSB olan bireyler için uygulamaları inceleyen Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi (The National Professional Development Center On Autism Spectrum Disorders [NPDC]) kanıta dayalı bilimsel dayanağı olan uygulamaları belli dönemlerde ortaya koymaktadır (Wong vd., 2013; Akt. Cavkaytar, 2015). Amerikan Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi'nin yayınladığı The National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice (NCAEP) 2020 raporunda, OSB olan bireyler için 28 uygulama kanıta dayalı ve bilimsel dayanaklı uygulama olarak görülmüştür. Bunlardan birkaçı şöyledir: Ayrık denemelerle öğretim, beceri öğretimi, pekiştirme, öncüle dayalı uygulamalar, sönme, video model, doğal öğretim, doğrudan öğretim, sosyal beceri öğretimi, davranışsal ivme, ipucu sunma, kendini yönetme olarak sıralanabilir (NCAEP, 2020).

OSB olan bireylerin eğitimlerinde etkisi deneysel araştırmalarla ortaya konulmuş kanıta dayalı veya bilimsel dayanaklı uygulamalar arasında pekiştirme de yerini almıştır. Pekiştirmeler, özel eğitime gereksinimi olan bütün bireylerde olduğu gibi OSB olan bireylerde de yoğun bir şekilde kullanılan uygulamalardan biridir. Pekiştirme, hedef davranışı izleyen ve ilerde aynı davranışın gerçekleşme ihtimalini artırmak üzere ortama bir uyarının dâhil edilmesi ya da ortamda mevcut olan bir uyarının o ortamdan kaldırılması şeklinde tanımlanmaktadır (Tekin İftar ve Kırcalı İftar, 2019, s. 35). *Pekiştirme bir davranışın ardından ortama hoşça giden bir uyarın eklenmesi ya da itici olan uyarının kaldırılması durumunda, davranışın ilerde gerçekleşme olasılığını ve sıklığını artırma süreci* olarak da tanımlanmaktadır (Besler ve Süzer, 2019, s. 216). Pekiştirmeler, olumlu pekiştirme, olumsuz pekiştirme ve otomatik pekiştirme olmak üzere üç türde incelenebilir (Yücesoy Özkan, Kaya ve Gülboy, 2017 s. 274). Olumlu pekiştirme, bir davranışın ardından ortama bir uyarının eklenmesiyle o davranışın ilerde yapılma olasılığının artırılması iken; olumsuz pekiştirme bir davranışı izleyen durumda ortamdan bir itici uyarının çekilmesiyle o davranışın ilerde yapılma olasılığının artırılmasıdır (Tekin İftar ve Kırcalı İftar, 2019, s. 40). Her iki pekiştirme türünde de davranışın ilerde artması söz konusudur. Otomatik pekiştirme ise herhangi bir aracı olmaksızın davranışın kendiliğinden pekiştirme etkisi göstermesi durumudur (Yücesoy Özkan, Kaya ve Gülboy, 2017, s. 279).

OSB olan bireylerin davranışlarının sıklık ya da sürelerinin artırılmasında pekiştiricilerin kullanılması önemlidir (Peterson, Lerman ve Nissen, 2016). Pekiştiric, bireyin davranışının hemen ardından bireye sunulan hoş giden uyarın olarak tanımlanır (Özyürek, 2000). Alanyazında pekiştiriciler temelde birincil ve ikincil pekiştiriciler olarak ikiye ayrılmaktadır. Birincil pekiştiriciler, koşulsuz veya öğrenilmemiş pekiştiriciler (yiyecek-ıcecek pekiştiriciler) olarak tanımlanırken; ikincil pekiştiriciler, koşullu veya öğrenilmiş pekiştiriciler (övgü-sembol pekiştiriciler) olarak tanımlanmaktadır (Besler ve Süzer, 2019, s. 226). Bireysel özellikler nedeniyle pekiştiriciler kişiden kişiye göre değişir ve bir kişi için anlam ifade eden bir uyarın bir başkası için aynı işlevi görmeyebilir. Benzer bir şekilde aynı bireyde etkili olan bir pekiştiric zaman içinde değişkenlik gösterip etkisini yitirebilir (DeLeon vd., 2001). Dolayısıyla bir davranış değiştirme programı hazırlanacağı zaman bireye uygun etkili pekiştiricilerin ve pekiştirme tarifelerinin belirlenmesi önemlidir (Rush, Mortenson ve Birch, 2010; Topor Korkmaz, 2017). Başka bir deyişle pekiştiricilerin işlevsel olarak amaca hizmet edebilmesi için pekiştirmenin belli kurallar dâhilinde yapılması gerekmektedir. Pekiştiricilerin hangi sıklık ya da sürede sunulacağını pekiştirme tarifeleri belirler. Bu tarifeler ise bireyin performans durumuna göre gerçekleştirilen düzenlemeler sonucunda sürekli pekiştirmeden hiç pekiştirmemeye doğru değişebilmektedir (Tekin İftar ve Kırcalı İftar, 2019). Pekiştirme tarifeleri sürekli pekiştirme, aralıklı pekiştirme olarak ele alınır (Lee ve Belfiore, 1997). Sürekli pekiştirme, hedef davranışın her sergilenişinde pekiştiricilerin sunulması iken aralıklı pekiştirme, her uygun davranıştan sonra değil, belli uygun davranışlardan sonra pekiştiricilerin sunulmasıdır (Lee ve Belfiore, 1997; Tekin İftar ve Kırcalı İftar, 2019, s. 41; Yücesoy Özkan, Kaya ve Gülboy, 2017, s. 302). Sürekli pekiştirme ile beceri veya kavram öğretildiği zaman her doğru tepkinin pekiştirilmesi yapılarak bireyin davranışları hızlı ve etkili bir şekilde ayırdedici uyarın kontrolüne sokulmaya çalışılır. Böylece bireyde yeni öğrenmelerin daha çabuk gerçekleşmesi sağlanmış olur (Özyürek, 2010, s. 107). Ancak pekiştirmeye son verildiğinde sönmenin hızlı gerçekleşme ve öğrenmelerin çok çabuk unutulma riski doğmaktadır. Dolayısıyla sürekli pekiştirme ile meydana gelen bu riskli durumun önlenmesi için aralıklı pekiştirme ile davranış, beceri ve öğrenmelerin kalıcılığı sağlanmaya çalışılır. Aralıklı pekiştirme tarifesi ile pekiştirmeden önce belli bir sayıda davranışın oluşmasına ve belli bir sürenin geçmesine dikkat edilir. Aralıklı pekiştirme tarifesi, bireyin davranışı pekiştirilmeden önce tepki sayısı (oranlı tarife), geçen süre (aralı tarife), pekiştiricilerin tahmin edilebilir olması (sabit) ve pekiştiricilerin tahmin edilemez olması (değişken olması) şeklinde dört farklı tarife dikkate alınır (Özyürek, 2010, s. 108).

OSB olan bireylerin bağımsız işlevsellik becerilerini geliştiren ve başkalarına bağımlılığı azaltan, diğer bir ifadeyle görevi bağımsız bir şekilde tamamlamayı amaçlayan müdahalelere ihtiyaç duyulmaktadır (Hume, Loftin, ve Lantz, 2009). Görevi tamamlama davranışlarıyla ilgili olarak son yıllarda yapılan araştırmalar, teknolojik aygıtlar yoluyla beceri analizi yapılan görevlerin bağımsız bir şekilde tamamlanmasının olumlu sonuçları olduğunu ortaya koymaktadır. Bouck, Savage, Meyer, Taber Doughty ve Hunley (2014), OSB olan üç birey ile bağımsız görevi tamamlama davranışlarını çalışmışlardır. Araştırmacılar, örneklemelerin düşük teknolojik müdahale (kağıt/kalem) ve yüksek teknolojik müdahale (iPad) kullanarak kendi kendini gözlemlerken yemek hazırlama görevlerini tamamladıklarında görev bağımsızlığı düzeylerinde bir fark olup olmadığını belirlemeye çalışmışlar. Her iki müdahalenin de yönlendirme ihtiyacını azaltarak bağımsız bir şekilde görevi tamamlamada etkili olduğunu ancak bireylerin iPad kullanırken daha az ipucu ve pekiştiricilere ihtiyaç duydukları görülmüştür. Rosenbloom, Wills, Mason, Huffman ve Mason, (2019) araştırmalarında teknolojik olarak sağlanan kendi kendini izleme müdahalesinin (I-Connect) görevi bağımsız bir şekilde tamamlama davranışları üzerinde ki etkisine de bakmışlar. Araştırmayı dört OSB olan birey ile yürütmüşler. Araştırma sonuçları, öğretimin görevi bağımsız bir şekilde tamamlama davranışları üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermiştir. Türkçe alanyazın incelendiğinde OSB'li bireylerin görevi tamamlama davranışlarının artırılmasında pekiştirmelerin kullanıldığı herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bununla beraber alanda pekiştirmelerin kullanıldığı çalışma sayısının da sınırlı (Dayı ve Şafak, 2018; Eldeniz Çetin 2017; Erbaş, 2005; Özkubat ve Töret, 2014; Sönmez ve Varol, 2008; Sönmez ve Varol, 2009) olduğu görülmüştür. Bazı araştırmalar öğretmenlerin sınıf ortamlarında eğitimi engelleyen durumlar arasında öğrencilerin kendilerine verilen görevlere katılmamalarının önemli bir yer aldığını ifade etmektedirler (Acar, 2000; Brown ve Bullock, 1972). OSB olan bireylerin etkinliklere karşı ilgisiz olmalarının (DSM-5; Diken ve

Bakkaloğlu, 2016) kendilerine verilen görevleri tamamlama davranışları üzerinde olumsuz bir etki bıraktığı düşünülmektedir. Diken ve Bakkaloğlu (2016) OSB olan bireylerin eğitimlerinde yapılan düzenlemelerin bireyin gelişimine ve tercihlerine uygun olarak gerçekleştirilmesinin eğitim çıktıları üzerinde olumlu etkisi olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca, OSB olan bireylere yönelik eğitim-öğretim programı hazırlanırken, bireyin hâlihazırdaki performans düzeyinin belirlenmesinden, etkinliklerde kullanılacak pekiştireçlere kadar belli durum ve süreçlerin dikkate alınması önemlidir.

Bu araştırmada görevi tamamlama davranışları, OSB olan bireyin kendisine verilen göreve ilgi göstermesi/katılması, görevi sürdürmesi ve tamamlaması olarak ele alınmıştır. Araştırma, OSB olan bireylerin bireysel özelliklerine ve tercihlerine uygun öğretimsel düzenlemeler yapılarak, uygun pekiştirmeler kullanıldığında, onların görevi ne düzeyde tamamladıkları, görevi tamamlama davranışlarının artırılmasında sürekli ve aralıklı pekiştirme kullanmanın etkililiğinin ne düzeyde olduğunu sorgulamaktadır. Dolayısıyla araştırmada, görevi tamamlama davranışlarının artırılmasında sürekli ve aralıklı pekiştirme kullanımının ne derece etkili olacağı hususunun araştırılması alanyazına katkı sağlaması bakımından önemlidir. Bu nedenle, araştırmanın amacı, otizmli bir bireyin görevi tamamlama davranışının artırılmasında sürekli ve aralıklı pekiştirme kullanımının etki düzeyini ortaya koymaktır. Bu amaçla, araştırmada; *“Otizmli bireylerin görevi tamamlama davranışlarının artırılmasında sürekli ve aralıklı pekiştirmeyi birlikte kullanmanın etkililiği ne düzeydedir?”* sorusuna yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın bu kısmında araştırma modeline, araştırmanın örnekleme, bağımlı ve bağımsız değişkenlere, ortam ve araç-gereçlere, pekiştireçler ve pekiştirmeye karar verme sürecine, verilerin toplanmasına, araştırma verilerin güvenilirliğine, sosyal geçerliğine, verilerin analizine, araştırma etiğine yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, tek denekli araştırma modellerinden ABAB modeli ile yürütülmüştür. ABAB modeli özellikle ABA modelinin sınırlılıklarını ortadan kaldırmak üzere geliştirilmiştir. Geriye çekmeli modellerden olan ABAB modeli, bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasındaki işlevsel ilişkiyi (tahminde bulunma, doğrulama ve yineleme) kuran güçlü bir model olmasından dolayı tek denekli araştırmalar arasında sıklıkla kullanılan bir modeldir (Tekin İftar, 2012). Bir uygulamanın etkililiği ABAB modeliyle incelenmek istendiğinde öncelikle birinci başlama düzeyi A1 düzenlenir. Birinci başlama düzeyi evresinde hiçbir uygulama yapılmaz, belirlenen gözlem aralıklarında hedef davranışlar kaydedilir. Kararlı veri elde edildiğinde B1 evresine geçilir ve uygulama yapılır. Birinci uygulama evresinde kararlı veri elde edildiğinde bağımlı değişkenin bağımsız değişkene bağlı olarak değiştiği düşünülür ve tahminde bulunulur. Tahmini doğrulamak için birinci başlama düzeyindeki benzer olarak herhangi bir uygulama yapılmadan A2 oturumları düzenlenir, davranışlar kaydedilir. İkinci başlama düzeyindeki veriler birinci uygulama evresindeki verilere benzemiyorsa ve birinci başlama düzeyindeki veri eğilimlerine benzeyorsa tahmin doğrulanır (Tekin İftar, 2012). Yapılan doğrulamanın yinelenmesi için ikinci bir uygulama olan B2 oturumları düzenlenir. Bu şekilde güçlü bir işlevsel ilişki kurulur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın örnekleme belirlenirken önkoşul olarak OSB tanısı almış 4-7 yaş aralığında olan, kendisine verilen herhangi bir göreve/etkinliğe başlayamama ya da etkinliği yarıda bırakma problem davranışları olan ve anne-babasının çalışmaya istekli olma şartı aranmıştır. Bunun için önkoşul becerileri taşıyan üç örneklem belirlenmiştir. Değerlendirme aşamasında örneklemlerden birinin annesinin trafik kazası geçirmesi nedeniyle ailesi tarafından araştırmadan çekilmiştir. Başka bir örneklem ise kendisinde var olan kemik rahatsızlığının artması nedeniyle yine ailesi tarafından araştırmadan çekilmiştir. Bunun için araştırmacılar, önkoşul şartları taşıyan tek bir örneklem ile araştırmaya devam edilmesine karar vermişlerdir. Araştırmanın örnekleme, OSB tanısı olan 5 yaşında

bir erkek çocuğudur. Araştırmada gizlilik ve etik ilkelere bağlı kalınmak şartıyla örneklemin gerçek ismine yer verilmemiş olup örneklem Mehmet kod adıyla kodlanmıştır. Örneklemin, giyinme-soyunma, yemek yeme gibi özbakım becerileri ve diğer birçok günlük yaşam becerileri annesi tarafından gerçekleştirilmektedir. Mehmet, tuvalet becerilerini henüz kazanmamıştır. Mehmet'in günlük olarak tükettiği yiyecekler sınırlıdır. Mehmet genellikle süt, çorba, fıstık, çubuk kraker tüketmektedir. Mehmet, akranlarıyla iletişim kurmaktan kaçınmakta, verilen görevlere ya hiç başlanamakta ya da yarıda bırakmaktadır. Mehmet, kendisine bir yönerge verildiğinde çoğu zaman yönergeyi yerine getirmemektedir. Mehmet bir şey isteyeceği zaman ya da kendisine verilen bir şeyi ret edeceği zaman genellikle yüksek sesle ağlamakta ve krize girmektedir. Mehmet anasınıfına gitmektedir. Gittiği anasınıfında da aynı problem davranışları sergileyip isteklerine kavuşmaktadır. Sınıf ortamında genellikle bir köşede oturup etkinliklere katılmamaktadır. Öğretmen, kendisine bir görev verdiği zaman Mehmet öğretmeni duymuyormuş şeklinde davranmaktadır. Öğretmen, Mehmet'in görevi yapması konusunda ısrarlı davrandığı zaman ise Mehmet çığlık atarak ağlamaya başlamaktadır.

Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler

Bu araştırmanın bağımlı değişkeni örneklemin görevi tamamlama davranışlarıdır. Araştırmanın bağımsız değişkeni sürekli ve aralıklı pekiştirmenin kullanılmasıdır. Pekiştireçler, bireysel özellikler nedeniyle kişiden kişiye göre değişen (DeLeon vd., 2001), bireyin performans durumuna göre gerçekleştirilen düzenlemeler sonucunda sürekli pekiştirmeden hiç pekiştirmemeye doğru düzenlemeler gerektiren (Tekin İftar ve Kırcaali İftar, 2019) ve bireyin davranışının hemen ardından bireye sunulan hoş giden uyaran olarak açıklanmaktadır (Özyürek, 2000). Bu araştırmada pekiştireçler, OSB olan bir bireyin görevi tamamlama davranışlarını artırmak amacıyla uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları başlığı altında ortam ve araç-gereçler bilgisi, pekiştireçler ve pekiştirmeye karar verme süreci detaylı olarak açıklanmıştır.

Ortam ve Araç-Gereçler

Araştırmanın uygulaması, Van ilinde örneklemin yaşadığı evin bir odasında gerçekleştirilmiştir. Odanın eni altı uzunluğu sekiz metre olup odanın büyüklüğü 48 metre karedir. Uygulamanın gerçekleştirileceği ev ortamı, örneklemin dikkatini dağıtacak uyaranlardan arındırılmış ve etkinliklerde örneklemin odada rahatça oturabileceği ve araştırmacının da etkinlikleri sunabilmesi için odaya bir masa, iki sandalye yerleştirilmiştir. Örneklemin, masa dışında yerde oturmak istemesi durumundaki ihtiyaçları için yere bir halı ve iki minder konulmuştur. Araştırma ortamında araştırmacı ve öğrenci dışında kimsenin olmamasına özen gösterilmiştir. Uygulamada kullanmak için ortamda ses kartları, küçük topların içinde bulunduğu bir kutu, öğrencinin topları içine atması için üzerinde dört küçük penceresi olan boş bir kutu ve ahşaptan yapılmış olan üzerinde sekiz adet takıp-çıkarmalı hayvan figürlü tak-çıkarmalı legosu bulundurulmuştur. Ayrıca uygulama ortamında pekiştireç olarak kullanmak için tablet bilgisayar, çubuk kraker, antep fıstığı ve şeker bulundurulmuştur.

Pekiştireçler ve Pekiştirmeye Karar Verme Süreci

Bu araştırmada örneklemin tercih ettiği pekiştireçleri belirlemek için dolaylı ve doğrudan pekiştireç belirleme yöntemleri kullanılmıştır. Dolaylı yöntem için, örneklemin öğretmeninden, anne-babasından görüşmeler yoluyla kendisinin tercih ettiği pekiştireçler hakkında bilgi edinilmiştir. Dolaylı gözlemlerde elde edilen bilgiler kayıt edilmiş ve doğrudan gözlemler için deneme temelli değerlendirme oturumları düzenlenmiştir. Oturumlar, çift uyaran sunumu yoluyla yapılmıştır. Bu sunum yoluyla toplanan verilerle, her bir pekiştirecin kaç defa seçilmiş olduğu hakkında bilgi elde edilmiş ve pekiştireçler daha sonra en çok tercih edilenden en az tercih edilene doğru sıralanmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda yiyecek pekiştireçleri çubuk kraker, antep fıstığı, şeker; sosyal

pekiştireçler aferin, harikasin ve etkinlik pekiştireci olarak ise her etkinlik tamamlandıktan sonra tablet bilgisayar yoluyla oyun oynama pekiştireçlerinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Görüşme ve gözlemlerde örneklemin, kendisine görev verildiğinde genellikle görevlerini yapmaktan kaçındığı ve çoğu zaman ağlama davranışını gösterip görevleri tamamlamamakta direndiği görülmüştür. Örneklemin anne-babası ve öğretmeni böyle durumlarla başa çıkmak için örnekleme sevdiği yiyecekler ya da tablet bilgisayar vererek örneklemin kısa süreli olarak istenilen davranışı sergilemesini sağlamışlardır. Örneklemin sergilediği bu davranışlar incelendiğinde, uygulama sürecinde pekiştireçlerin etkili ve sistematik bir şekilde kullanılarak öğretim yapılabileceği, dolayısıyla görevi tamamlama becerisinin kazandırılabilceği düşünülmüştür. Bu nedenle bu araştırma sürecinde, örneklemin sergileyeceği her istedik davranış öncelikle sürekli pekiştirilerek sıklık ya da süresi arttırıldıktan sonra aralıklı pekiştirme kullanılmasına karar verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma uygulamasının başlama düzeyi oturumları, uygulama süreci ve izleme oturumlarına ilişkin bütün verileri aynı ortamda toplanmıştır. Uygulamaları kaydetmek için odanın bir köşesine kamera yerleştirilmiştir. Her oturum video kaydı tekniğiyle kayıt edilmiştir. Her uygulama, oturum sonunda bilgisayara aktarılmış ve kameradan silinmiştir.

Başlama Düzeyi Oturumları

Başlama düzeyi oturumlarında örnekleme herhangi bir öğretim ve pekiştirme sunulmadan yönergeler şu şekilde: *“söylediğim sesi tekrar et, topu kutuya at, legoları yerlerine uygun olarak yerleştir”* verilmiştir. Örneklemin, kendisine verilen görevleri yapmayarak, ağlama, odadan çıkmaya çalışma, meteryalleri fırlatma davranışlarını sergilemiştir. Bu davranışlar örneklemin bir görev karşısında, görevden kurtulmak için kaçma işlevine hizmet eden davranışlar olarak belirlenmiştir. Başlama düzeyi oturumlarında örneklemin görevi yerine getirmemek için sergilediği görevi tamamlamama davranışlarının tanımı yapılmaya çalışılmıştır. Örneklemin, öğretmenin verdiği görevleri yapmayıp, görevde bulunan materyalleri eliyle iterek sağa-sola fırlatıp, yerinden kalkarak görevden kaçmak için ağlamıştır. Başlama düzeyi oturumları video kameraya kaydedilmiştir. Örneklemin görevi tamamlama davranışlarının kaydı için süre kaydı tekniği kullanılmıştır. Böylece örneklemin, kendisinden bir görevi tamamlanması istenildiğinde, görevde bulunan etkinliklere katılma süresi tutulmuştur. Başlama düzeyi oturumlarında en az üç oturum üst üste kararlı veri elde edildikten sonra uygulama sürecine geçilmiştir.

Uygulama Süreci

Bu araştırmanın uygulama süreci, hafta içi her gün örneklemin dikkat süresinin en fazla olduğu sabah saat 9 ile 10 arasında yapılmıştır. Uygulamaya başlamadan önce araştırmacı, örneklemin herhangi bir ihtiyacı olup olmadığını sormuştur. Uygulama esnasında örnekleme uyması gereken kuralları şöyle: *“beni iyice dinle, söyle dediğimde söyle, göster dediğimde göster, yap dediğimde yap, yerine otur dediğimde otur”* hatırlatılmıştır. Daha sonra araştırmacı tafarından, örneklemin etkinlik kurallarına uyup kendisine verilen görevleri yapmaya başladığında ve etkinliklere katılarak görevi tamamladıktan sonra kazanacağı pekiştireç örnekleme şu şekilde *“söylediğim sesi tekrar et dediğimde tekrar edersen, topu kutuya at dediğimde topu kutuya atarsan ve legoları uygun yerlere yerleştir dediğimde yerleştirirsen sana çubuk kraker ya da antep fıstığı vereceğim. Sana verdiğim görevleri tamamladıktan sonra ise tablet bilgisayar ile oynamana izin vereceğim”* hatırlatılmıştır.

Araştırmacı, örneklemin sürekli pekiştirme ve aralıklı pekiştirme sürecine ilişkin şu şekilde: *“derste yap dediğilerimi yaptığında, göster dediğilerimi gösterdiğinde, söyle dediğilerimi söylediğinde sana çubuk kraker vereceğim. Ama beni dinlemezsen, verdiğim görevleri yapmazsan, çubuk kraker, antep fıstığı ve tablet bilgisayarla oynamayı kazanamayacaksın”* bilgilendirmiştir. Bu bilgilendirmeler ilk başlarda sürekli pekiştirme için yapılmış, daha sonraki öğretim oturumlarında aralıklı pekiştirme için de yapılmıştır.

Araştırmacı, örneklem ile a- söylediğim sesi tekrar et, b- topu kutuya at c- legoları yerlerine uygun olarak yerleştir şeklinde üç hedef beceri üzerinden uygulama süreci yürütmüştür. Birinci beceri için örnekleme, masada bulunan ses kartlarını sırayla kaldırıp seslendirerek “söylediğim sesi tekrar et” yönergesini vermiştir. Akabinde örneklem yönergeyi tekrar ettiğinde uygulamacı örnekleme yiyecek pekiştireci vermiş ve sosyal pekiştireç ile davranışını pekiştirmiştir. Yermi tane ses kartı bu şekilde uygulandıktan sonra ikinci hedef beceri olan topları kutuya atma becerisine geçilmiştir. Toplam yermi adet topu kutusundan alıp dört pencere boş kutuya atması için araştırmacı, örnekleme “topları kutuya at” yönergesini vermiştir. Örneklem topu kutuya atma görevini tamamladığında her defasında bu davranışı pekiştirilmiştir. Örneklem verilen ikinci görevi tamamladıktan sonra son hedef beceri olan legoları yerlerine yerleştirme becerisi için araştırmacı, örnekleme “legoları yerlerine yerleştir” yönergesini vermiştir. Diğer iki hedef becerideki gibi öğrenci her görevi yerine getirme davranışı sergilediğinde araştırmacı tarafından bu davranışları da yiyecek ve sosyal pekiştireçlerle pekiştirilmiştir. Uygulama süreci sonunda görevi tamamlama davranışı yerine getirdiğinde örneklemin beş dakika tablet bilgisayarla oynamasına izin verilmiştir. Uygulama sürecinde örneklemin yönergeyi algılayıp yerine getirme davranışlarına bağlı olarak araştırmacı, ilk üç öğretim oturumunu sürekli pekiştirme ile yürütmüştür. Daha sonraki üç oturum da ise aralıklı pekiştirme türlerinden olan değişken oranlı pekiştirme kullanılarak, oturumlarda pekiştireç etkisinin düşmesini ve öğrencinin pekiştirece bağlı olarak görevleri tamamlamasının önüne geçilmiştir. Böylece sürekli pekiştirmeden farklı olarak her davranış pekiştirilmemiş örneklemin görevleri tamamlaması davranışları değişen oranlara göre pekiştirilmiştir. Sürekli pekiştirmede kullanılan pekiştireçler aralıklı pekiştirme oturumlarında da kullanılmıştır.

Uygulamalar 40 dakikadan oluşan öğretim oturumlarından oluşmuştur. Her bir öğretim oturumunda dört denemeye yer verilmiştir. Öğretim oturumlarında üç oturum üst üste %100 düzeyinde ölçüt karşılanıncaya kadar devam edilmiştir. Ölçüt olarak, görevi tamamlama davranışlarında yer alan tanıma uygun olarak örneklemin, verilen görevleri tamamlama davranışını gerçekleştirmesi beklenmiştir. Uygulama sürecine örneklemin problem davranışları ortadan kalkana kadar ve bu davranışlarda kararlılık gösterinceye kadar devam edilmiştir. Böylece uygulama süreci toplamda dört hafta sürmüştür.

İzleme Oturumları

İzleme oturumları; araştırmacı tarafından öğretim oturumlarından sonraki birinci, ikinci ve üçüncü haftalarda düzenlenmiştir. Araştırmacı oturumlar sırasında örnekleme hedef becerilerin yönergesini vererek örneklemin görevi tamamlama düzeyine bakmıştır. İzleme oturumları sırasında örnekleme herhangi bir yardım veya pekiştireç sunulmamıştır. Ancak oturumlar tamamlandıktan sonra örneklemin görevi tamamlama davranışı pekiştirilmiştir.

Araştırma Verilerinin Güvenirliği

Araştırma verilerinin güvenirliliği; (a) gözlemciler arası güvenirlilik ve (b) uygulama güvenirliliği şeklinde sunulmuştur. Araştırmada gözlemciler arası güvenirlilik, özel eğitim alanında doktora yapan iki özel eğitim öğretmeni olan uzmanların katkılarıyla sağlanmaya çalışılmıştır. Uzmanlar, araştırmacıların “Gözlemciler Arası Güvenirlilik Veri Toplama Form’unda” yer alan basamakları yerine getirip getirmediğini kamera kaydından izleyerek uygunsuz formda yer alan “evet” sütununa, uygun değilse “hayır” sütununa (+) işaretini koymuşlardır. Başlama düzeyi oturumları, uygulama süreci ve izleme oturumlarına ilişkin tüm oturumların en az %30’unda araştırmacının video kayıtları, gözlemciler tarafından izlenerek, gözlemciler arası güvenirlilik verileri toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlilik hesabı [(görüş birliği) / (görüş birliği + görüş ayrılığı)] x 100 formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Hedef beceriler için başlama, yoklama, uygulama ve izleme oturumlarına ilişkin güvenirlilik yüzdesi %98 olarak hesaplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirliliğe ilişkin veriler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1
Gözlemciler Arası Güvenirliğe İlişkin Veriler

Beceri	Uygulama	B.D.	Uygulama	T.Y.	İzleme
Görevi Tamamlama	Video	100	98	98	98

Anahtar: B.D.: Başlama Düzeyi Yoklama, T.Y.: Toplu Yoklama

Uygulama sırasında, örneklemin görevi tamamlama davranışlarının artırılmasında sürekli ve aralıklı pekiştirmenin öğretim basamaklarına ilişkin uygulamanın güvenilir bir biçimde gerçekleşip gerçekleşmediğini belirleyebilmek amacıyla uygulama güvenilirliğine ilişkin bir form geliştirilmiştir. Uygulama güvenilirliğine ilişkin veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan görevi tamamlama davranışları öğretim paketinin uygulama güvenilirliğine yönelik hazırlanan form aracılığıyla toplanmıştır. Uygulama güvenilirliğine ilişkin veriler; (a) Araştırmacının kendisini ve uygulama esnasında kullanılacak olan araç gereçleri tanıtmayı, (b) Öğretimsel amaçların, hedef becerilerin ve pekiştireçlerin örnekleme açıklanması, (c) Örneklemin çalışma esnasında ne gibi görevleri olduğu, görevlerini nasıl yerine getireceğinin ve hangi pekiştireçleri kazanacağını kendisine açıklanması, d) Örneklemin dikkatinin hedef becerilere çekilmesi, (e) İzleme sürecinde örnekleme görevleri hakkında açıklamalar yapılması, (f) Hedef beceri yönergelerinin doğru sunulması, (h) Örneklemin görevi tamamlama beceri basamaklarını gerçekleştirilmesinin sağlanması, (i) Görev etkinlikleri gerçekleştirildiğinde pekiştireçlerin, pekiştireç tarifesine uygun olarak verilmesi basamaklarından oluşmuştur. Uygulama güvenilirliğine ilişkin veriler bütün oturumlar için toplanmıştır. Gözlemci tarafından tüm oturumların %30'unda uygulama güvenilirliğine yönelik veriler elde edilmiştir. Uygulama güvenilirliği katsayısı, gözlenen uygulamacı davranışının, planlanan uygulamacı davranışına bölünerek yüzdesinin alınmasıyla hesaplanmıştır (Kırcaali İftar ve Tekin İftar, 2012). Uygulama güvenilirliğine ilişkin veriler, görevi tamamlama beceri basamaklarının uygulanışında %100 olarak bulunmuştur. Uygulama güvenilirliğine yönelik veriler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2
Uygulama Güvenirliğine İlişkin Veriler

Beceri	Uygulama	B.D.	Öğretim	T.Y.	İzleme
Araç-gereçler	Video	100	98	100	100
Öğretimin tanıtımı	Video	100	100	100	100
Görevleri açıklama	Video	100	100	100	100
Dikkat çekme	Video	100	100	100	100
Hedef beceri sunumu	Video	100	100	98	100
Pekiştireç sunma	Video	100	100	100	100

Anahtar: B.D.: Başlama Düzeyi Yoklama, T.Y.: Toplu Yoklama

Sosyal Geçerlik

Araştırmalarda kuramsal çerçeve ile sınırları çizilen problem durumu, belirli bir soru şeklinde biçimlendirilir (Baltacı, 2019). Bu çalışmada da otizmli bir bireyin görevi tamamlama davranışlarının artırılmasında sürekli ve aralıklı pekiştirme kullanımı öğretim sürecinde elde edilen sonuçların öğrenci açısından önemini belirleyebilmek için araştırmacılar tarafından yapılandırılmış sosyal geçerlilik formu geliştirilmiştir. Form "Bu çalışma çocuğunuzun görevi tamamlama davranışlarının artmasında ne düzeyde etkili oldu? Araştırmanın hoşunuza giden yanları nelerdir? Araştırmanın hoşunuza gitmeyen yanları nelerdir?" şeklinde açık uçlu üç sorudan oluşmuştur. Örnekleme, görevi tamamlama davranışlarının hedef becerilerini %100 düzeyinde kazandıktan sonra araştırmacılar tarafından aile ziyaret edilerek örneklemin annesiyle sosyal geçerlilik formu doldurulmuştur. Araştırmada, örneklemin annesinin, araştırmanın hedefini oluşturan görevi tamamlama davranışlarının artırılmasında sürekli ve aralıklı pekiştirmenin kullanılmasına ilişkin görüşleri alınarak, araştırmanın sosyal geçerliliği incelenmiştir.

Örneklemin annesi “*Bu çalışma çocuğunuzun görevi tamamlama davranışlarının artmasında ne düzeyde etkili oldu?*” sorusuna araştırmanın hedefi olan görevi tamamlama davranışlarının artırılmasını “*anlamalı bulduğunu, sürekli ve aralıklı pekiştirmenin çocuğunun dikkatini çektiğini*” söylemiştir. Ayrıca örneklemin “*evde daha önce yapmaktan kaçındığı bazı görevleri yapmaya başladığını*” ifade etmiştir. Örneklemin annesi “*Araştırmanın hoşunuza giden yanları nelerdir?*” sorusuna ise öğretim oturumlarında sürekli ve aralıklı pekiştirmenin birlikte kullanılmasının çok işe yaradığını söylemiştir. Bu konuda ki görüşünü şöyle açıklamıştır: “*Oğlum daha önce bir şey yaptığında hemen ardında yiyecek ya da oyun istiyordu. Sizin öğretim oturumlarında yaptığınız gibi belli aralıklarla pekiştirecin sunulması oğlumun bu davranışının çok azaldığını gördüm.*” Örneklemin annesi “*Araştırmanın hoşunuza gitmeyen yanları var mı, varsa nelerdir?*” sorusuna da araştırmada beğenmedikleri veya hoşlanmadıkları herhangi bir durumun olmadığını ifade etmiştir. Böylece araştırmanın uygulama sürecine ilişkin sosyal geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır.

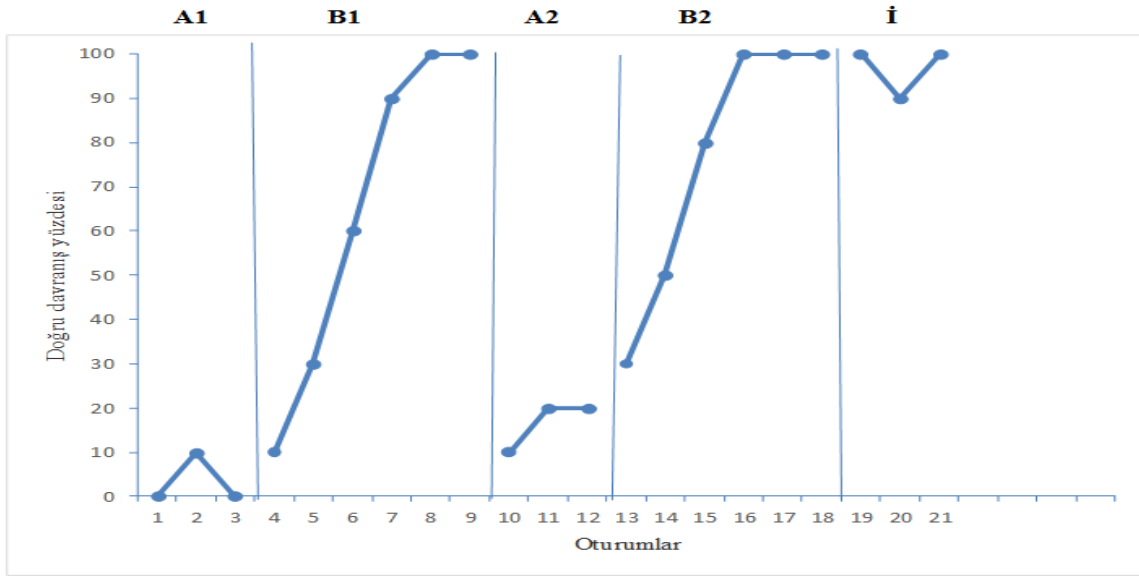
Araştırmada, uygulama sürecinde ve öğretim ortamlarında elde edilen veriler grafiksel olarak çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesi için, grafiksel analiz tekniklerinden çizgisel grafik kullanılmıştır. Örneklemin görevi tamamlama davranışlarına ilişkin puanlar yüzde olarak y ekseninde 0-100 arasında eşit aralıklarla gösterilmiş, başlama düzeyi 1, uygulama 1, başlama düzeyi 2, uygulama 2 ve izleme verileri x ekseninde numaralandırılmış ve eşit aralıklarla gösterilmiştir.

Araştırma Etiği

Bu araştırmada, etik onay ve yazılı izin Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Yayın Etik Kurulundan 13.05.2020 tarih ve 2020/03-09 sayılı yazıyla alınmıştır. Ayrıca araştırmanın tüm aşamalarında etik kurallara uyulmuştur

Bulgular

Bu bölümde örneklemin görevi tamamlama davranışlarının artırılmasında sürekli ve aralıklı pekiştirmenin etkililik düzeyine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Araştırmada, sürekli ve aralıklı pekiştirmenin görevi tamamlama davranışları üzerinde etkili olduğu, örneklemin öğretim oturumlarından önce düzenlenen başlama düzeyi verilerinde verilen göreve ya başlamadığı ya da başladığı görevi tamamlamadığı bulgulanmıştır. Araştırmada ilk gerçekleştirilen öğretim oturumlarında, örneklemin göreve dikkatini çekmek ve görev basamaklarını gerçekleştirmesi için doğru yaptığı her davranışı pekiştirilmiştir. Sonraki öğretim oturumlarında örneklemin pekiştirece bağımlılığını azaltmak ve görevleri bağımsız bir şekilde gerçekleştirmesini sağlamak amacıyla değişik aralıklarda pekiştirme yapılmıştır. Bu sürecin, örneklemin öğretim oturumları tamamlandıktan sonra da kazanımları sürdürmesini sağladığı görülmüştür. Örneklemin hedef becerileri kazanma ve sürdürme düzeylerine ilişkin bulgular Şekil 1’de gösterilmiştir. Şekil 1’de örneklemlerle gerçekleştirilen uygulamalar birinci başlama düzeyi A1, birinci uygulama evresi B1, ikinci başlama düzeyi A2, ikinci uygulama evresi B2 şeklinde ve sürdürülebilirlik oturumları ise İ şeklinde gösterilmiştir.



Şekil 1. Otizmlı Bir Bireyin Görevi Tamamlama Davranışlarının Artırılmasında Sürekli Pekiştirme ve Aralıklı Pekiştirmenin Etkililiği

Şekil 1’de görüldüğü üzere, birinci başlama düzeyi evresinde (A1) örneklemin hedef beceri olan görevi tamamlama davranışlarına sahip olmadığı bulgulanmıştır. Birinci başlama düzeyi evresinde üç oturum üst üste örneklemin hedef beceriye sahip olmadığı görülünce kararlı veri elde edilmiş ve uygulama evresine geçilmiştir. Uygulama evresinde hedef becerinin öğretimi yapılmıştır. Öğretim evresinde doğru tepki yüzdesinin %10 ile %100 arasında değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Örneklemin, uygulama evresinde düzenlenen 4., 5. ve 6. oturumlarda hedef beceriyi kabul edilebilir düzey olan %90-100 ölçütünde sergilemiştir. Bu düzey, istenilen ölçüde performans olduğundan belirlenen ölçüt karşılanmış olup, hedef becerinin birinci öğretim evresi sonlandırılmıştır. Birinci uygulama verileri ile birinci başlama düzeyi verilerinin bir birine benzemediği ve uygulama sonucunda örnekleminde anlamlı değişikliğin olması bağımlı değişkenin bağımsız değişkene bağlı olarak değiştiği tahminini doğrulamıştır. Araştırmanın modeli gereği bir daha başlama düzeyi verileri toplanmış ve grafikte A2’ye bakıldığında örneklemin hedef beceri doğru tepki yüzdesinin %10 ile %20 arasında olduğu görülmektedir. Üç oturum üst üste düzenlenen başlama düzeyi oturumlarında örneklemin hedef beceriyi yerine getirmediği görülmüş ve tahmin doğrulanmıştır. Grafik üzerinde A2 evresi incelendiğinde kararlı veri elde edildikten sonra ikinci uygulama olan B2’ye geçildiği görülmektedir. B2’de örneklemin görevi tamamlama davranışları doğru tepki yüzdesinin %25 ile %100 arasında olduğu görülmektedir. İkinci uygulama evresi olan B2’deki verilerin A2 verilerine benzemeyip B1 verileriyle paralellik gösterdiği görülmüştür. Dolayısıyla A2’de doğrulanmış tahmin yinelenmiştir. Örneklemin, ikinci uygulama evresinde düzenlenen 4., 5. ve 6. oturumlarda hedef beceriyi kabul edilebilir düzey olan %100 ölçütünde sergilemiştir. Bu düzey, istenilen ölçüde performans olduğundan belirlenen ölçüt karşılanmış olup, hedef becerinin ikinci öğretim evresi sonlandırılmış ve izleme verilerine yer verilmiştir. Örneklemin hedef becerilerinin öğretimine ilişkin öğretim sona erdikten bir, iki ve üç hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında görevi tamamlama davranışlarının %90-100 düzeyinde sergilendiği bulgulanmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada, OSB’li bir bireyin görevi tamamlama davranışlarının artırılmasında sürekli ve aralıklı pekiştirme kullanılmıştır. Bir öğretim uygulamasında pekiştirmeden söz etmek için, davranış izleyen durumların, davranışın sıklık ve süresi üzerinde olumlu etki bırakması gerekmektedir (Cooper, Heron ve Heward, 2007). Pekiştireçleri belirlerken ve kullanırken pekiştirecin bireyin yaşına, ilgilerine ve isteklerine uygun olması, pekiştirecin davranışın hemen ardından verilmesi ve pekiştireçlerin küçük miktarda sunulması gerekir. Ayrıca diğer pekiştireçlerin sosyal pekiştireçlerle eşlenmesi, premack ilkesinin benimsenmesi, davranışın tanımlanması, pekiştireçlerin çeşitlendirilmesi, belli aralıklarla

pekiştirme değerlendirilmesinin yapılması ve pekiştirmeceilerin zamanla silikleştirilmesinin gerçekleştirilmesine dikkat edildiğinde örneklemin pekiştirmeceiden etkilenmesi ve dolayısıyla öğretim uygulamasının başarılı olması sağlanmış olur (Yücesoy Özkan, Kaya ve Gülboy, 2017). Problem davranışları ortadan kaldırmak amacıyla gerçekleştirilen öğretimlerde araştırmacılar, pekiştirmeceilerin davranış üzerindeki etkisini azaltmak ve doğal koşullarda uygulama sırasında sunulan pekiştirmeceiler olmadan davranışların sergilenebilmesi için pekiştirmeceileri silikleştirmelidirler. Dolayısıyla öğretimlerde ilk başlarda davranışlar daha sık pekiştirilirken, sonraki aşamalarda pekiştirme daha az sıklıkta yapılmalıdır (Kurt, 2012). OSB'li bireylerin temel problem davranışlarından birisi de bazı davranışları normalden fazla sergilemeleri, bazılarını ise çok az ya da hiç sergilememeleridir. Bu özelliklerinden dolayı OSB'li bireyler için hazırlanan öğretim programlarında pekiştirme ve davranışların pekiştirme yapacağı şartları belirleyen çevresel uyarlamalar için pekiştirme durumunun sınırlarını çizen pekiştirme tarifelerinin dikkatlice uygulanması önemlidir (Akmanoğlu, 2012). Bu araştırmada da, alanyazında OSB'li bireyler için vurgulanan ifadelerle paralel olarak, OSB'li bireyin gelişimini ve tercihlerini ortaya koymak amacıyla doğrudan ve dolaylı gözlemler yapılmış, davranışsal olarak değerlendirmeler gerçekleştirilmiş, bireye uygun pekiştirmeceiler ve pekiştirme tarifeleri belirlenmiştir. Örneklemin sıklıkla sergilediği görevi tamamlamaktan kaçınma problem davranışlarının azaltılması ve görevi tamamlama davranışlarının artırılması için sürekli ve aralıklı pekiştirme uygulamaları sonucunda, örneklemin problem davranışının ortadan kalktığı ve uygulama sona erdikten sonrada örneklemin bu davranışları sürdürdüğü sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları, alanyazında pekiştirme kullanarak uygulanan birçok araştırma (Dayı ve Şafak, 2018; Eldeniz Çetin 2017; Erbaş, 2005; LeBlanc, Carr, Crossett, Bennett ve Detweiler, 2005; Özkubat ve Töret, 2014; Ricciardi ve Luiselli, 2003; Saloviita, 2002; Sönmez ve Varol, 2008; Sönmez ve Varol, 2009) sonuçlarını destekler niteliktedir. Ayrıca araştırma sonuçları Bouck vd. (2014) ile Rosenbloom, Wills, Mason, Huffman ve Mason (2019) araştırma sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Bouck vd. (2014) araştırmalarında şu sorulara: a) Öğrenciler kendi kendini gözlemlerken görevleri bağımsız bir şekilde gerçekleştirecekler mi? b) Geleneksel kağıt/kalem ve teknoloji tabanlı araçlar karşılaştırıldığında, istem sayısı ve görev bağımsızlığı farklılık gösterecek mi? c) Geleneksel kağıt/kalem ve teknoloji tabanlı araçlar karşılaştırıldığında, öğrencilerin görevleri tamamlama süreleri farklılık gösterecek mi? ve d) Öğrencilerin kendilerini gözlemlemek için kağıt/kalem veya teknoloji kullanımına bakış açıları nelerdir? yanıt aramışlardır. Araştırma sonucunda görevi bağımsız gerçekleştirmek için öğretim programlarının işe yaradığını ve bireylerin hayat akışlarını kolaylaştırdığını ortaya koymuşlardır. Benzer bir şekilde Rosenbloom, Wills, Mason, Huffman ve Mason (2019) kendi kendini izlemenin görevi bağımsız bir şekilde sağlama üzerine yaptıkları araştırmalarında şu sorulardan hareketle: a) OSB olan bireylerin kendi kendini izleme müdahalesi ile görev başındaki davranışları arasında işlevsel bir ilişki var mı? b) Kendi kendini izleme müdahalesi ile OSB olan bireylerin problem davranışları arasında doğal bir ilişki var mı? ve c) Kendi kendini izleme müdahalesi ile OSB olan bireylerin görev tamamlama yüzdesi arasında doğal bir ilişki var mı? araştırmalarını yürütmüşlerdir. Araştırma sonucunda tüm örneklemlerde görevi tamamlama davranışlarının arttığı ve problem davranışlarının azaldığı görülmüştür. Bu araştırma sonuçlarında da örneklemin görevi tamamlama davranışlarının arttığı ve bunun bir sonucu olarak göreve katılmama, görevi sürdürmeme ve görevi tamamlamama problem davranışlarının ortadan kalktığı görülmüştür.

Araştırmada, örneklemin görevi tamamlama davranışlarının artırılması için sürekli ve aralıklı pekiştirmenin birlikte kullanılması, uygulamacı, örneklem ve örneklemin ailesi için olumlu sonuçlar doğurduğuna ilişkin şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- a) Hedef davranışların sergilene süreleri artmıştır.
- b) Görevi tamamlama davranışlarındaki artışlarda, yalnızca pekiştirmeye bağlı olmaksızın sergilendiği görülmüştür.
- c) Örneklemin pekiştirmeceilere kolayca doyumuna ulaşmasının önüne geçtiği için pekiştirmecei, pekiştirici etkisinde herhangi bir düşünüş kaydedilmemiştir.

- d) Sürekli pekiştirmeden sonra aralıklı pekiştirmenin uygulanması sonucunda, pekiştireçlerin davranış üzerindeki etkisinin giderek azaldığı ve davranışın doğal olarak sergilendiği gözlenmiştir.
- e) Örneklemin öğretmeni ve ailesi, araştırma uygulamalarından önce örneklemin problem davranış sergilemesinin önüne geçmek amacıyla genellikle örneklemin istediği şeyi vermişlerdir. Bu da pekiştirecin asıl görevinden ziyade örneklemin problem davranışlarını sürdüren bir başka amaca hizmet etmesine neden olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırma sonucunda sürekli ve aralıklı pekiştirmenin birlikte kullanılmasının örneklemdaki bu yanlış öğrenmeyi düzelttiği ve pekiştireçlerin silikleştirilmesinde olumlu etkiye yol açtığı görülmüştür.
- f) Araştırmacıların, araştırmanın hangi aşamasında hangi sıklıkta pekiştireç sunacaklarını bilmelerine ilişkin sistematik bir yol izlendiği için araştırmanın kolay uygulanmasını sağlamıştır.
- g) Örneklemin görevi tamamlama davranışlarını hızlıca kazanmasını sağlamıştır.
- h) Örneklemin ailesi, programı beğendiklerini ve öğretim için farklı bir bakış açısı kazandıklarını ifade etmişlerdir.
- i) Program, kazanılan davranışların öğretim sona erdikten sonra da sürmesini olumlu yönde etkilemiştir.

Araştırmada otizmli bireyler için pekiştireçlerin belli pekiştirme tarifeleriyle uygulanması ve sistematik olarak geri çekilmesinin önemli olduğu sonucuna da varılmıştır. Araştırmada sürekli ve aralıklı pekiştirmenin, örneklemin görevi tamamlama davranışlarında artma ve görevi sürdürme davranışlarında olumlu etkiye yol açtığı saptanmıştır.

Bu araştırmada, ilerde yapılacak araştırmalar için, bir öğretim programı hazırlanırken örnekleme yönelik pekiştireç belirleme safhasında bazı değerlendirmelere ve gözlemlerin yapılması önerilmektedir. Ayrıca, ileri araştırmalar için bu konunun birden çok örnekleme yönelik yapılması ve uygulamada başka bir öğretim modeli kullanılarak araştırmanın yürütülmesi önerilmektedir. Görevi tamamlama davranışlarına yönelik ileri teknolojik aygıtlar kullanılarak etkisinin belirlenmesine yönelik de araştırmaların yapılması önerilmektedir.

Yazarların Katkı Oranı

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

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması oluşturacak bir husus yoktur.

Kaynaklar

Acar, Ç. (2000). *Zihin özürlü çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları problem davranışlarla ilgili görüş ve önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

American Psychiatric Association, (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Arlington, VA: American Psychiatric Association;

Akmanoğlu, N. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara uygun ve yeni davranışların kazandırılması ve artırılması. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (ss. 121-181). Ankara: Vize Yayıncılık.

Alan, S. ve Özsoy, G. (2019). Problem genişletme etkinliklerinin problem çözme başarısına ve üstbilişe etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 439-458.

- Aydın, A. (2008). *Otizmde ilk adım*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Besler, f. ve Süzer, T. (2012). Pekiştirme. E. Tekin-İftar (Ed.), *Uygulamalı Davranış Analizi* içinde (ss. 213-266). Ankara: Vize Akademi.
- Bullock, L. M., & Brown, R. K. (1972). Behavioral dimensions of emotionally disturbed children. *Exceptional Children*, 38(9), 740-742.
- Bouck, E. C., Savage, M., Meyer, N. K., Taber-Doughty, T., & Hunley, M. (2014). High-tech or low-tech? Comparing self-monitoring systems to increase task independence for students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 29(3), 156-167.
- Carr, E. G., Levin, L., McConnachie, G., Carlson, J. I., Kemp, D. C. and Smith, C. S. (1994). *Communication-based intervention for problem behavior: a user's guide for producing positive change*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Cavkaytar, A. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu* (1. Baskı). Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Grafik-Ofset Matbaacılık.
- Clifford, S., Young, R. and Williamson. P. (2007). Assessing the early characteristics of autistic disorder using video analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 37(2) 301-313
- Cooper, J.O., Heron, T.E. and Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Çopuroğlu, Y. C. ve Mengi A. (2014). Toplumsal Dışlanma ve Otizm. *Turkish Studies*, 9(5), 607-626.
- Darıca, N., Abidoğlu, Ü. ve Gümüşçü, Ş. (2002). *Otizm ve otistik çocuklar*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Dayı, E. ve Şafak, P. (2018). Çoklu Yetersizliği olan bir çocuğa dönüştürülebilir sembol pekiştirmeyi içeren tuvalet eğitim paketiyle tuvalet kontrolünün kazandırılması: vaka çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 43(196), 301-316.
- DeLeon, I. G., Fisher, W. W., Rodriguez-Catter, V., Maglieri, K., Herman, K. and Marhefka, J. M. (2001). Examination of relative reinforcement effects of stimuli identified through pretreatment and daily brief preference assessments. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34(4), 463-473.
- Diken, İ.H. ve Bakkaloğlu, (2016). *Zihinsel yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Duran, V. M. (1999). Functional communication training using assitive devices: recruiting natural communities of reinforcement. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 32, 247-267.
- Durand, V. M. and Carr, E. G. (1992). An analysis of maintenance following functional communication training. *Journal Of Applied Behavior Analysis*, 259, 777-794.
- Eldeniz Çetin, M. (2017). Özel gereksinimli bireylerin tercihlerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(2), 309-328.

- Erbaş, D. (2001) *Gelişimsel geriliği olan çocukların problem davranışlarının azaltılmasında işlevsel iletişim öğretiminin sönmeye birlikte ve sönmeye olmaksızın uygulanmasının etkililiklerinin karşılaştırılması*. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Erbaş, D. (2005) Olumlu davranışsal destek. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(1), 1-18.
- Erbaş, D. (2017). Problem davranışların işlevlerini belirleme. D. Erbaş ve Ş. Yücesoy-Özkan (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (ss. 215-264). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Girli, A. (2004). *Otistik çocuklar ve aileleri* (1. Baskı). İzmir: Işık Özel Eğitim Yayınları.
- Kadak, M. T., Demir, T., ve Doğançün, B. (2013). Otizmde yüz ve duygusal yüz ifadelerini tanıma. *Psikiyatride güncel yaklaşımlar-current approaches in psychiatry*, 5(1), 15-29.
- Hume, K., Loftin, R., & Lantz, J. (2009). Increasing independence in autism spectrum disorders: A review of three focused interventions. *Journal of ASD and Developmental Disorders*, 39, 1329-1338. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0751-2>.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances as affective contact. *Nervous child*, 2, 100-250.
- Kuhn R. and Cahn C. H. (2004). Eugen Bleuler's concepts of psychopathology. *Hist Psychiatry* 15(3), 361-366.
- Kunt, S. (2010). *Otizm el rehberi*. İstanbul: Sistem yayıncılık.
- Kurt, O. (2012). Davranış artırma ve azaltma yöntemleri. E. Tekin-İftar (ed). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* içinde (ss. 41-69). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Kurt, O. ve Subaşı-Yurtçu, A. B. (2017). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere yönelik kapsamlı uygulamalar. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 155-182.
- Lee, D. L. and Belfiore, P.J. (1997). Enhancing classroom performance: A review of reinforcement schedules. *Journal of Behavior Education*, 7(2), 205-217.
- LeBlanc, L. A., Carr, J. E., Crossett, S. E., Bennett, C. M. and Detweiler, D. D. (2005). Intensive outpatient behavioral treatment of primary urinary incontinence of children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(2), 98-105. Doi: 10.1177/10883576050200020601.
- Mengi, A. (2019). *Sosyolojik boyutlarıyla otizm*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Odom, S., Cooley-Klinenberg, L., Rogers, S. and Hatton, D. (2010). Evidence-based practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorder. *Preventing School Failure*, 54, 275-282.
- Özdemir, O. (2014). *Otizm davranış kontrol listesi türkçe versiyonu geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özkubat, U. ve Töret, G. (2014). Zihinsel yetersizliği olan çocuklara gündüz tuvalet kontrolü becerisi öğretiminde anneleri tarafından sunulan geleneksel gündüz tuvalet kontrolü öğretiminin etkililiği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 61-84.

- Özyürek, M. (2000). *Olumlu sınıf yönetimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Özyürek, M. (2010). *Problem davranışları değiştirme*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Peterson, C., Lerman, D.C. and Nissen, M.A. (2016). Reinforcer choice as an antecedent versus consequence. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 49(2), 286-293.
- Richman, D. M., Wacker, D. P. and Winborn, L. (2001). Response efficiency during functional communication training: effects of effort on response allocation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34(1), 73-76.
- Ricciardi, J. N. and Luiselli, J. K. (2003). Behavioral intervention to eliminate socially mediated urinary incontinence in a child with autism. *Child and Family Behavior Therapy*, 25(4), 53-63. Doi: 10.1300/J019v25n04_04.
- Rosenbloom, R., Wills, H. P., Mason, R., Huffman, J. M., & Mason, B. A. (2019). The effects of a technology-based self-monitoring intervention on on-task, disruptive, and task-completion behaviors for adolescents with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 49(12), 5047-5062.
- Rush, K. S., Mortenson, B. P. and Birch, S. E. (2010). Evaluation of preference assessment procedures for use with infants and toddlers. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 6(1), 1-15.
- Saloviita, T. (2002). Dry bed training method in the elimination of bed-wetting in two adults with autism and severe mental retardation. *Cognitive Behaviour Therapy*, 31(3), 135-140. Doi: 10.1080/165060702320338013.
- Sucuoğlu, B. (2009). Otizm ve otistik bozukluğu olan çocuklar. A. Ataman, (Ed), *Özel eğitime giriş* içinde (ss. 291-312). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların problem davranışlarının azaltılması. E. Tekin-İftar (Ed), *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri* (ss. 183-236). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Sönmez, M. ve Vuran, S. (2008). Sosyal geçerlik kavramı ve türkiye’de özel eğitim alanında yürütölen lisansüstü tezlerde sosyal geçerliğin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Faköltesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 55-65.
- Sönmez, N. ve Varol, N. (2008). Eve dayalı aile eğitimi programının zihinsel engelli çocukların gündüz tuvalet kontrolünü kazanmasına ve sürdürmelerine etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 7(14), 139-155.
- Sönmez, N. ve Varol, N. (2009). Annelere eve dayalı gündüz tuvalet kontrolü öğretme becerilerinin kazandırılması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 8(16), 159-178.
- Tekin-İftar, E.(2012). AB modelleri. E. Tekin-İftar, (Ed.). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar* içinde (ss.155-178). Ankara: Vize.
- Tekin-İftar, E. ve Değirmenci, H. D. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların öğretimi. E. Tekin- İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (ss. 267-321). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Tekin-İftar, E ve Kırcaali-İftar, G. (2019). *Yanlışız öğretim yöntemleri*. Ankara: Vize Akademik.

- Toper Korkmaz, Ö. (2017). Etkili pekiştireçlerin değerlendirilmesinde kullanılan sistematik yöntemler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1) 149-164.
- Töret, G. (2016). Oizm spektrum bozukluğu (OSB): özellikler. İ. H. Diken ve H. Bakkaloğlu (Ed.). *Zihinsel yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu içinde* (ss. 192-222). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Wall, K. (2004). *Autism and earlyyear spractice: A guide for earlyyear sprofessionals, teachers and parents*. London: Paul Chapman.
- Yücesoy Özkan, Ş., Ergenekon, Y., Çolak, A. ve Kaya, Ö. (2014) . *Otizm spektrum bozukluğu aile bilgilendirme rehberi*. Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı
- Yücesoy Özkan, Ş., Kaya, F. ve Gülboy, E. (2017). Uygun davranışları artırma. D. Erbaş ve Ş. Yücesoy-Özkan (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi içinde* (ss. 274-329). Ankara: Pegem Akademi Yayınları

Extended Abstract

Introduction

As a subject matter on which experts of different disciplines conduct several research studies and which is drawing more and more attention each day, ASD is a congenital neurobiological disorder (Kunt, 2010). Disruptions are observed in language and communication skills, social interaction skills, mental functions and motor skills of individuals with ASD (Clifford, Young and Williamson, 2007); therefore, they are different than their normally-developing peers (Mengi, 2014). With the problems manifested in using non-verbal communication styles among individuals with ASD, both receptive language and expressive language problems may be observed (Diken and Bakkaloğlu, 2016; Webber and Scheuermann, 2008). Such individuals who cannot use language efficiently may exhibit problem behaviors as a tool of communication (Winborn et al., 2002). Communication problems experienced by individuals with ASD in social interaction cause them to exhibit problem behaviors (Girli, 2004). This affects frequency and duration of engagement in an activity negatively (Erbaş, 2017). Individuals who have inability in such domains in regard to ASD need an educational environment structured to allow them to take normally-developing individuals as models and learn several skills on their own (Tekin İftar and Değirmenci, 2012). It is emphasized that communication skills of children with ASD should be improved through education to mitigate and eliminate problem behaviors such as aborting tasks, hitting, biting, and scattering (Sönmez and Vuran, 2008; Sucuoğlu, 2009). Reducing problem behaviors which have adverse effects on individual's life is of great importance in the socialization of individuals with ASD (Durand and Carr, 1992). It is important that methods to be used for reducing problem behaviors of individuals with ASD are evidence-based (Odom, Coolet Klinenberg, Rogers and Hatton, 2010). Reinforcement is among evidence-based practices of which effect has been proven on the education of individuals with ASD in experimental research studies.

Diken and Bakkaloğlu (2016) state that making arrangements in the education of individuals with ADS in line with their development and preferences affects educational outputs positively. It is considered important to explore whether problem behaviors of such individuals are reduced and to what extent they achieve their tasks once arrangements in line with development and preferences of individuals with ASD are made and appropriate reinforcements are used. It is seen in the relevant literature that there are limited number of studies testing the effect of reinforcement schedules in eliminating problem behaviors of individuals with ASD. Hence, it was deemed important to explore the effectiveness of using continuous and interval reinforcement in improving task-achieving behaviors of an autistic child.

Method

The research was conducted with the ABAB research design of single-subject research designs. The participant of the research was a 5-year-old boy diagnosed with ASD. The participant was given the codename Mehmet. Mehmet is a child who avoids communicating with his peers, abort the given tasks or do not start them at all. When he is going to want something or reject something he has been given, he usually cries, weeps and causes crisis. The research was conducted in a room of the participant's home. Collection of all data regarding the starting, implementation, and monitoring sessions of the research was performed in the same environment. It was ensured that only the researcher and the participant were present in the research environment.

To determine the reinforcers preferred by the student, indirect and direct reinforcer determination methods were used. At the end of the interviews, it was thought that education could be provided through the effective and systematic use of reinforcers to eliminate the problem behavior of task abortion. Hence, it was decided to reinforce all desirable behaviors to be exhibited by Mehmet and increase their frequency or duration in the first place, and then, to use interval reinforcement in the implementation.

In the starting sessions, the student was provided with directives without any instruction and reinforcement. Mehmet did not achieve the tasks he was given and exhibited behaviors such as crying, trying to leave the room and throwing away the activity materials. In the instruction sessions, the first three instruction sessions were conducted by the instructor with continuous reinforcement in compliance with student's behaviors of perceiving the directive and delivering it. In the next three instruction sessions, variable-ratio schedule of reinforcement which is a type of interval reinforcement was utilized to prevent decreased reinforcer effect and to stop the student from achieving the tasks depending on the reinforcer. The implementation process continued until student's problem behaviors were eliminated and such elimination was stable. The monitoring data were collected after the implementation had ended. The data were analyzed graphically.

Findings

It was concluded in the research that task-achieving behaviors of the individual with ASD were improved when arrangements were performed in accordance with individual's development and preferences and the required reinforcements were utilized. In the starting phase, it was observed that Mehmet did not possess the task-achieving behaviors which were the target skill. In the implementation phase, the target skill was taught to the participant. It was observed that the participant exhibited the task-achieving behaviors by 90-100% in the monitoring sessions held one week, two and three weeks following the instruction of the target skill. Social validity of the study was also examined by taking the opinions of participant's mother in the research. The mother reported that she found the improvement of task-achieving behaviors meaningful, that use of continuous and interval reinforcement was useful in this instruction, and that she liked the research.

Conclusion, Discussion and Recommendations

At the end of continuous and interval reinforcements performed to reduce problem behaviors of avoiding completing the task which had been often exhibited by the participant and to improve his task-achieving behaviors, it was found that problem behavior of the participant was eliminated and the participant continued to exhibit task-achieving behaviors after the procedure. Using continuous and interval reinforcement together to improve task-achieving behaviors of the participant led to positive outcomes for the instructor, the participant, and his family. It is important for individuals with ASD that reinforcers are utilized with certain reinforcement schedules and systematically withdrawn. When preparing an instructional program, it is recommended to conduct certain evaluations and observations in the phase of determining the reinforcers specific for the participants. It was found in this research that continuous and interval reinforcement had a positive impact on improving and maintaining participant's task-achieving behaviors. It is recommended for future studies to work with multiple participants or include another instructional model in this program.

Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik İle Örgütsel Özdeşleşme Arasındaki İlişki: Bir Meta-Analiz Çalışması

Seval AKSOY KÜRÜ
Gebze Teknik Üniversitesi
drsevalaksoykuru@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-1370-0287

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.735373

Geliş Tarihi: 10.05.2021

Revize Tarihi: 27.07.2021

Kabul Tarihi: 22.07.2021

Atf Bilgisi

Aksoy Kürü, S. (2021). Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik ile örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişki: Bir meta-analiz çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 678-697.

ÖZ

Bu çalışmanın temel amacı, ulusal yazında dönüşümcü ve etkileşimci liderlik ile örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkiyi inceleyen bireysel çalışmaların etki büyüklüğünü meta-analiz yöntemiyle belirlemektir. Bu amaçla, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi, Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (Ulakbim), Dergipark ve çeşitli uluslararası veri tabanlarında ve arama motorlarında belirlenen anahtar kelimelerle lisansüstü tezler ve makaleler taranmıştır. 17 bireysel çalışmadan [Dönüşümcü liderlik (k=11) ve etkileşimci liderlik (k=6)] elde edilen veriler (n=4798), Comprehensive Meta Analysis yazılım programında analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, dönüşümcü liderlik ile örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişki için meta-analize dahil edilen 11 çalışmanın rastgele etki büyüklüğüne göre etki büyüklüğünün orta düzeyde (EB=0.386, $p<0.05$) olduğu anlaşılmaktadır. Etkileşimci liderlik ile örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişki için meta-analize dahil edilen 6 çalışmanın rastgele etki büyüklüğüne göre etki büyüklüğünün orta düzeyde (EB=0.347, $p<0.05$) olduğu anlaşılmaktadır. Yayın türü, yayın yılı, örgütsel özdeşleşme ölçekleri, dönüşümcü liderlik, etkileşimci liderlik ölçekleri ve çalışmaların yapıldığı sektör bakımından farklılık olup olmadığına bakmak için moderatör analizleri de yapılmıştır. Ancak, desteklenen bir moderatör etki sonucuna ulaşılmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Dönüşümcü liderlik, etkileşimci liderlik, örgütsel özdeşleşme, meta-analiz.

The Relationship between Transformational and Interactive Leadership and Organizational Identification in National Literature: A Meta-Analysis

ABSTRACT

The main purpose of this study is to determine the total effect of individual studies examining the relationship between transformative and interactive leadership and organizational identification in the national literature by meta-analysis method. For this purpose, postgraduate theses and articles with keywords determined in Council of Higher Education (CoHE) National Thesis Center, Turkish Academic Network and Information Center (Ulakbim), Dergipark and in various international databases were scanned. Data from 17 individual studies [transformative leadership (k=11) and interactive leadership (k=6)] (n=4798) were analyzed in the Comprehensive Meta Analysis (CMA) software program. According to the results obtained, it is understood that the effect size is medium level (ES=0.386, $p<0.005$) according to the random effect size of 11 studies included in the meta-analysis for the relationship between transformative leadership and organizational identification. It is understood that the effect size is medium level (ES=0.347, $p<0.05$) according to the random effect size of the 6 studies included in the meta-analysis for the relation between interactive leadership and organizational identification. Moderator analyzes were also carried out to see if there are differences in terms of publication type, publication year, organizational identification scales, transformative leadership, interactive leadership scales and the sector in which the studies are conducted. However, a supported moderator effect result has not been reached.

Keywords: Transformational leadership, interactive leadership, organizational identification, meta-analysis.

Giriş

Örgütlerin en değerli sermayesi olan çalışanların örgütlerine besledikleri duygular ve bunların olumlu birer davranışa dönüşmesi çok önemlidir. Günümüzde örgütler, iş yaşamında yoğun rekabet koşulları içinde olmalarını dolayı zaman zaman düşük iş tatmini yaşayan çalışanlarla ve devamında da yüksek iş devir oranlarıyla karşı karşıya kalmaktadırlar. Örgütünü yalnızca maddi bir kaynak olarak görmekten çok daha fazlasına yani duygusal ve bilişsel anlamda sahiplenmeye erişen çalışanlar örgütler için olmazsa olmazdır. Ben kimim sorusuyla başlayıp biz kimiz sorusuna evrilen ve Sosyal Kimlik Kuramından (Tajfel, 1978; Tajfel ve Turner, 1986) kök alan örgütsel özdeşleşme, çalışanın örgütüne kalben aidiyetini temsil etmektedir. Bu denli kıymetli bir aidiyetin oluşmasında da çalışanlar için birer

rol model gerekmektedir. Dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderlik de bahsi geçen bu rol model için önemli birer örnektir. Örgütün içinde yer alan grupların özelliklerini ve amaçlarını çalışanlara anlatma ve benimsetmede liderin rolü yadsınamaz. Dönüşümcü liderler de bu rolü yerine getirmede oldukça etkindirler (Podsakoff, Mackenzie, Moorman ve Fetter, 1990). Bu sayede de çalışan, örgütünü tanıyabilecek ve örgütüyle özdeşim kurması kolaylaşacaktır. Etkileşimci liderlikte ise çalışanlarla yakın bir etkileşim ve açık bir iletişim söz konusudur (Coad ve Berry, 1998). Ayrıca, çalışanların örgütün amaçlarına erişmesinde çabaları nazarında ödüllendirmeleri görülmektedir. Bu da örgütün amaçlarını içselleştirmek ve uzun vadede de örgütü içselleştirerek özdeşim yaşamada kilit bir noktayı temsil etmektedir.

Ulusal yazına bakıldığında dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderliğin örgütsel özdeşleşme ile ilişkisini konu almış olan bireysel çalışma sayısının oldukça fazla olduğu görülmektedir. Çalışanların örgütleriyle özdeşleşmelerinde liderlik türlerinden en yaygın olarak kullanılan bu iki türün etkisini, bireysel çalışmaların etki büyüklüklerinin çelişkili sonuçlarının ortadan kaldırılması ve bu bireysel çalışmaların genel etki büyüklüğü değerini ifade eden bir meta-analiz çalışması uluslararası yazında mevcutken Türkiye örgütsel davranış yazınında bu iki liderlik türünün örgütsel özdeşleşmeyle ilişkisini ele almış bir meta-analiz çalışmasına rastlanmamaktadır. Bu nedenle de dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderlik ile örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkinin ve etkinin tam olarak hangi seviyede olduğunu nicel olarak ortaya koyabilen bir meta-analiz çalışmasının olmayışı bu çalışmanın temel motivasyonunu oluşturmaktadır. Bu çalışmanın amacı, Türkçe yazında bireysel araştırmacılar tarafından neredeyse hiç tercih edilemeyen meta-analiz yöntemini kullanarak Türkiye örneklemini kullanmış olan araştırmalarda; dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderlik ile örgütsel özdeşleşme ilişkisini inceleyen bireysel çalışmaların etki büyüklüğü değerlerine ulaşabilmektir. Bunun yanı sıra alt amaçlar ise, yayın yanlılığı, yayın yılı ve türü, kullanılan ölçeklere bağlı olarak oluşabilecek olası moderatör etkileri de test edebilmektir. Bu sayede, bu üç kavram arasındaki ilişkiye yönelen çok sayıda bireysel çalışmanın sonuçlarının birleştirilerek özetlenmesiyle büyük resmi ortaya koyabilmek mümkün olacaktır. Türkiye yönetim ve örgütsel davranış alanına kıymetli bir katkı sağlaması beklenen bu çalışmayla hem örgütler için liderliğin ve bu sayede de örgütsel özdeşleşmenin önemi anlaşılır kılınacak hem de gelecekteki araştırmacılar için nitelikli bir rehber hazırlanmış olacaktır.

Dönüşümcü Liderlik

Temelleri Downton (1973) tarafından “İsyan Liderliği” başlıklı kitapla ortaya atılan dönüşümcü liderlik, Burns’un 1978’de özellikle siyasi liderler üzerinde yapmış olduğu çalışmaların bir ürünü olan “Liderlik” isimli eseriyle daha da belirgin hale gelmiştir. Tarihsel süreçte özellikle de 1990’larda artan ilgiyle örgüt yöneticileri tarafından tercih edilir ve uygulanır hale gelmiştir. İlk başlarda karizmatik liderliğin özellikleri üzerinde duruluyor gibi anılsa da temelde etkili liderlik kuramlarının harmanlamasıyla bir liderin sahip olması gereken kişilik özelliklerini barındırdığı anlaşılmaktadır (Dubrin, 2010). Dönüşümcü liderlik, manevi anlamda da etkileyici olmaktadır. Sahip olduğu özellikler (güvenilir ve etkileyici olma, vb.) sayesinde çalışanları etkileyerek onlar için bir vizyon tayin ederek onların yeteneklerinin öne çıkmasına ve kendilerini tanımalarına yardımcı olmaktadır (Bottery, 2001). Böylece, dönüşümcü liderler, örgütün içinde bulunduğu değişen ve yoğun rekabet içeren çevre şartlarına uyum sağlayabilmesine yardımcı olmaktadır. Ayrıca, çalışanların da değer yargılarını, inançlarını ve tutumlarını örgütünkilerle bağdaştırarak örgüte karşı duygusal bir yakınlık oluşturmada etkilidir. Dönüşümcü liderler, örgütün amaç ve hedeflerini kaliteli iş çıktılarında ulaşmak için çalışanların sahip olduğu yeteneklerin yanı sıra potansiyel yeteneklerini de ortaya koymalarında ön ayak olmaktadır. Bu sayede de çalışanların performanslarını birkaç adım daha ileri seviyeye çekebilmeyi arzulayan oldukça etkin bir liderlik türüdür demek mümkün olmaktadır (Nielsen ve Cleal, 2011).

Etkileşimci Liderlik

Etkileşimci liderlik de tıpkı diğer liderlik türlerinde olduğu gibi çalışanların neyi ne zaman ve ne şekilde yapması hususunda rehberlik etmeyi anlatır. Etkileşimci liderlik, Burns’un (1978) ifadesiyle, hedefleri çalışanlarla etkileşim içinde veya bağımsız bir şekilde gerçekleştirmek üzere; çatışma ve rekabet ortamında bir takım güdü, değer, ekonomik ve politik kaynakları olan kişileri karşılıklı olarak

harekete geçirme sürecinin tamamıdır. Bass'ın (1999) anlatımıyla etkileşimci liderlik, çalışanlarla lider arasında bazı etkileşimler vardır ve bu etkileşimler, liderin çalışanlarının işlerinden elde edecekleri kazanımlarının neler olduğunu fark ederek onlar için ödül belirlemesini içeren bir davranışı tanımlar. Ne elde etmek istediklerini fark etmesi ve buna karşılık izleyicileri için ödüller oluşturmasını içerir (Macit, 2003). Odumeru ve Ifeanyi'nin (1996) da belirttiği gibi etkileşimci liderliğin örgütteki varlığı halinde, çalışanlara görev tanımlarının ve rollerinin açıklanmasıyla onların daha hızlı organize olması ve yüksek motivasyonla kaliteli çıktılar elde etmesi görülmektedir (Bolat, 2011). Nitekim, etkileşimci liderin çalışanlara çabalarının karşılığında belli ölçütler çerçevesinde belirlenmiş olan bazı taktimleri vardır. Bu sayede çalışanlar için yalnızca örgüt nezninde bir kazanım değil bireysel bir kazanım da oluşmaktadır ve çalışan tarafından liderin otoritesini kabullenme hızlı gerçekleşmektedir (Gomes, 2014). Tüm bu ifadelerin de anlatmaya çalıştığı üzere, etkileşimci liderlik, açık iletişimin ve etkileşimin yüksek yaşandığı bir liderlik türüdür.

Örgütsel Özdeşleşme

Hiçbir canlının uzun süre kendi başına yaşayamayacağı ve hatta zamanla bir grubun içinde olma arzusu güdeceğini öne süren Sosyal Kimlik Kuramı (Tajfel, 1978; Tajfel ve Turner, 1986), bireylerin birer sosyal kimlik kazanmak yönündeki istediklerini vurgulamaktadır. Temelleri bu kurama dayanan örgütsel özdeşleşme, çalışan tarafından örgütün başarılı ve/veya başarısız olma halini de benimseyip kabullenerek örgüte yönelik aidiyet hissetmesi, birlik içinde olmasını ifade etmektedir (Ashforth ve Mael, 1989). Temel vurgusu örgütsel aidiyet olan örgütsel özdeşleşme, çalışanın yalnızca duygusal değil aynı zamanda bilişsel olarak da bağlılık ve adanma içinde olduğunu ifade etmektedir. Patchen'e (1970) göre örgütüne yönelik dayanışma, birlik içinde olma, örgüte destek olma ve örgütün üyeleriyle paylaşılan ortak değer ve özellikler bütünü olan örgütsel özdeşleşme, çalışanın kendini tanımlarken örgütün nitelikleriyle uyumlaştırarak bilişsel bir bağ içinde olmasıdır (Dutton, Dukerich ve Harquail, 1994). Yoğun içselleştirmenin yaşandığı örgütsel özdeşleşmede çalışanın örgütünün başarı ve başarısızlıklarını tıpkı kendi başarısı ve başarısızlığı gibi benimsemesi görülmektedir (Mael ve Ashforth, 1992).

Kavramlar Arasındaki İlişkiler ve Alt Problemler

Etkileşimci liderliğin hâkim olduğu bir örgütte çalışanların rollerinin açıklığı ve bireysel hedeflerin belirlenmesiyle kendini güven ve hatta otorite tarafından oluşturulan bir çember içinde koruma altında hissetmektedir. Bu da tıpkı bir bireyin aile içindeki sorumluluğunun ne olduğunun bilinci ve farkındalığıyla yapması gerekenlerin belirlenmesine benzemektedir. Böylece çalışan, kendisini adeta örgütün olmazsa olmaz bir unsuru olarak kabul ederek sorumluluklarına sıkı sıkıya bağlı hareket edip örgütünün başarısı için çaba sarf etmek üzere uğraşacaktır. Etkileşimci liderliğin çalışanların örgütün misyonunu ve vizyonunu kendi çalışma alanları kapsamında algılamasına imkân vermesi, amaçlara ulaşmada ve bu sayede de örgütsel özdeşleşme yaşamalarında önemli bir etkidir (Jung ve Avolio, 1999). Çalışanlarla dönüşümcü liderlik arasındaki ilişkiye bakıldığında, etkileşimci liderlikteki gibi çalışanların statülerine bakılmaksızın onların görüşlerine önem verildiği ve onların teşvik edildiği görülmektedir (Coad ve Berry, 1998). Benzer şekilde Podsakoff vd. (1990) göre, çalışanların dahil oldukları grubun amaçlarını kabul etmeleri dönüşümcü liderliğin davranış kalıbının bir yansımasıdır ve bu sayede de örgütsel özdeşleşme için sağlam bir zemin hazırlanmaktadır. Epitropaki ve Martin'e (2005) göre ise dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderlik, örgütsel özdeşleşmeye pozitif yönde etki etmektedir. Yaptıkları çalışmada dönüşümcü liderliğin etkileşimci liderliğe nazaran örgütsel özdeşleşme üzerinde daha yüksek etki oluşturduğunu bulgulamışlardır. Yazında bahse konu olan değişkenlerin ilişkisini ele alan bir meta-analiz çalışmasına rastlanmamıştır. Türkiye örneklemeyle yapılmış ve değişkenler arasındaki ilişkiyi daha önceden ele almış olan bireysel görgül çalışmaların sonuçlarına bakıldığında ise tamamının pozitif yönde anlamlı olduğu görülmektedir. Ancak beklenenin aksine elde edilen her bulgunun yüksek düzeyde olmadığı da açıktır. Dönüşümcü liderlik ile olan ilişki için, örneğin; İşcan'ın (2006) Erzurum'da küçük ve orta büyüklükteki işletmelerinin (KOBİ) çalışanları üzerinde yaptığı araştırmasında dönüşümcü liderlik ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişki 0.310 olarak bulunurken; Özsöylemez'in (2009) İstanbul, İzmir ve Bodrum'da görev yapan Bağımsız Denetim ve Danışmanlık ile bankacılık sektörlerinde faaliyet gösteren firmalarda orta kademe çalışanlarıyla gerçekleştirdiği

çalışmasında 0.589 olarak belirtilmiştir. Güngör (2010) Türk Silahlı Kuvvetleri (TSK) bünyesindeki personellerle yürüttüğü çalışmasında dönüşümcü liderlik ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkiyi 0.250 olarak tespit ederken; Eren ve Çakır-Titizoğlu'nun (2014) Bolu'da faaliyet gösteren orta ve büyük ölçekli beş farklı üretim işletmesindeki mavi ve beyaz yakalı çalışanları örneklem aldığı çalışmada bu ilişkinin 0.398 olduğu görülmektedir. Etkileşimci liderlik ile olan ilişki ise; örneğin, Çeri-Booms'un (2009) kurumsal yönetim ilkelerini benimsediği kabul edilen Türk işletmelerindeki çalışanlarla gerçekleştirdiği çalışmasında 0.250 olarak belirtilmiştir. Erdoğan-Morçin ve Morçin'in (2013) Doğu Akdeniz bölgesinde yer alan Adana'da faaliyet gösteren A grubu seyahat acentelerindeki çalışanlar üzerindeki çalışmasında etkileşimci liderlik ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişki 0.365 olarak belirlenmiştir. Erdoğan-Morçin ve Çarıkçı'nın (2016) Antalya'daki beş yıldızlı otel çalışanlarını örneklem olarak seçtiği çalışmada ise bu ilişki düzeyi 0.498 olarak tespit edilmiştir.

Örgütsel özdeşleşme ile dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderlik arasındaki ilişkileri incelemiş olan bireysel çalışmaların nedensellik anlamında tartışmalı ve/veya çelişkili sonuçlar içerdiği söylemek mümkün değildir. Bu durumda ise çalışanların liderlik algularıyla örgütleriyle özdeşleşmeleri arasında ilişki düzeyleri farklılık göstermiş olsa da pozitif yönde anlamlı bir ilişki olması beklenmektedir. Fakat, liderlerin her türlü çaba, rehberlik ve teşvik etme davranışlarına rağmen çalışanların örgütsel değer ve amaçlarla uyumlaşmıyor olması da olasıdır. Buna etki edecek olan doğrudan gözlemlenebilir ve/veya gözlemlenemez durumda olan birçok unsur (kişilik, örgüt kültürü, sosyo-kültürel çevre, algılama vb.) olacağı da ihtimal dahilindedir. Bireysel çalışmaların yürütüldüğü çevredeki kültürün etkisi de değerlendirilerek hareket etmek daha rasyonel sonuç verecektir ki Türkiye'nin baskın olarak kolektif kültür özelliklerine sahip olduğu da bilinmektedir. Daha önceden yapılmış olan bireysel araştırmaların sonuçlarıyla kavramlar arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışan kuramsal temele bağlı kalınarak yapılan bu meta-analiz çalışmasında test edilmek üzere belirlenen alt problemler aşağıda sıralanmıştır.

- Dönüşümcü liderlik ile örgütsel özdeşleşme arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Yayın yılı, yayın türü, dönüşümcü liderlik ölçekleri, örgütsel özdeşleşme ölçekleri ve sektör dönüşümcü liderlik ile örgütsel özdeşleşme arasındaki pozitif ilişkide moderatör müdür?
- Etkileşimci liderlik ile örgütsel özdeşleşme arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Yayın yılı, yayın türü, dönüşümcü liderlik ölçekleri, örgütsel özdeşleşme ölçekleri ve sektör dönüşümcü liderlik ile örgütsel özdeşleşme arasındaki pozitif ilişkide moderatör müdür?

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde dönüşümcü ve etkileşimci liderlik ile örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişki üzerine yapılan meta-analiz çalışması için araştırma deseni, evren ve örneklem, veri toplama araçları, akış diyagramı, araştırmanın etiği ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmektedir.

Araştırma Deseni

Hunter ve Schmidt'in (2004) ifadesiyle; meta-analiz; gözden geçirme ve tekrar incelemeye tabi tutma çalışmalarına nazaran, ele alınan değişkenler arasındaki ilişkileri mümkün oldukça gerçeğe en yakın haliyle vererek bireysel çalışmalarda sonuçları nicel olarak bir araya getirip özetlemeye imkân vermektedir. Bahsi geçen bu gücü faydaya dönüştürebilmek amacıyla dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderlik ile örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkileri ele alan, şimdiye kadar birikmiş birçok bireysel çalışmanın (k=17) sonucunu meta-analiz yöntemiyle birleştirerek, bireysel çalışmaların oluşturduğu toplam değeri tespit edilmek amaçlanmaktadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evren ve örneklemini Türkiye örneklimi ele almış olan ve dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderlik ile örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkileri değerlendiren bireysel çalışmalar oluşturmaktadır. Günümüze kadar dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderliğin örgütsel özdeşleşmeyle ilişkisini konu alan bir meta-analiz çalışması olmadığı için 2019 yılı aralık ayı dâhil olmak üzere ulusal yazındaki tüm çalışmalar ele alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi, Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (Ulakbim), Dergipark, ERIC, DOAJ, PsycINFO, Sage Journals Online, Science Direct, Springer Link, Taylor and Francis Online Journals, Wiley Online Library veri tabanları kullanılmıştır. Ayrıca, internet arama motorlarında (Google Scholar, Yandex ve Google) da tarama yapılmıştır. Tarama yapılırken örgütsel özdeşleşme, örgütle özdeşleşme, örgütsel özdeşim, örgütle özdeşim, örgütsel kimlik, örgütsel kimliklenme, organizational identification, organizational identity, oi, öö, örg. özd., dönüştürücü liderlik, dönüşümcü liderlik, dönüşümsel liderlik, etkileşimci liderlik, etkileşimsel liderlik, transformational leadership ve interactive leadership anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Ulaşılan çalışmalar ayrıntılı olarak incelenmiştir. Uygun olduğu düşünülen araştırmaların özetleri okunarak meta-analize dahil edilme ölçütlerini taşıyanlar ve potansiyel nitelikte olanlarla birlikte meta-analiz kodlama formuna aktarılmıştır. Yayınlanmamış çalışmalara ulaşılmasında ise Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tez tarama sisteminde henüz erişimine izin verilmemiş olan doktora tez çalışmalarını meta-analize dâhil edebilmek amacıyla yazarlara e-posta metni gönderilerek ilgili teze erişim talep edilmiştir. Yazardan cevap alınmak üzere 15 gün beklemenin ardından enstitülerine ve tez danışmanlarına ulaşım sağlanarak tüm doktora tezlerine erişilmiştir. Yüksek lisans tezleri içinse sosyal medya aracı olan LinkedIn ve tıpkı doktora tezlerine erişebilmek için izlenen alternatif adımlardan biri olan tez danışmanı ve enstitüleri vasıtasıyla iletişim kurulması amaçlanmıştır. Doktora tez sahiplerine gönderilen e-posta metni yüksek lisans tezlerinin erişimi için uyarlanarak taraflara iletilmiştir. Böylece hem doktora hem yüksek lisans tezlerinin tamamına erişim sağlanmıştır. Bu çalışmaların ve konu özelindeki makalelerin analize dahil edilmesinde ise aşağıda da sıralandığı üzere bazı kriterler gözetilmiştir.

- Meta-analize dahil edilecek olan bireysel çalışmaların örgütsel özdeşleşme ve dönüşümcü liderlik ve/veya etkileşimci liderlik arasındaki ilişkiyi ele almış olması,
- Örgütsel özdeşleşme ve dönüşümcü liderlik ve/veya etkileşimci liderlik arasındaki ilişkiyi ele almış olan bireysel çalışmanın Türkiye örneklemini incelemiş olmaları,
- Türkiye örneklemini incelemiş olan bireysel çalışmaların bu ilişkiyi bir örgütte fiilen çalışmakta olan bireyler üzerinde ele almış olmaları,
- Konu özelinde yapılmış olan bireysel çalışmaların mutlaka görgül çalışmalar olması,
- Doğru anlaşılması ve doğru değerlendirme yapılabilmesi için örgütsel özdeşleşme ve dönüşümcü liderlik ve/veya etkileşimci liderlik arasındaki ilişkiyi ele almış olan bireysel çalışmaların Türkçe ve/veya İngilizce dillerinde hazırlanmış olmaları,
- Örgütsel özdeşleşme ve dönüşümcü liderlik ve/veya etkileşimci liderlik arasındaki ilişkiyi ele almış olan bireysel çalışmaların her birinin titiz ve objektif bir hakem değerlendirmesinden geçmiş olmaları,
- Bu bireysel çalışmaların ele alınan bu ilişkiyi değerlendirdiğine ilişkin olarak ortaya koyduğu bulgu ve sonuçlarda korelasyon katsayısı veya korelasyon katsayısının hesaplanmasına yardımcı olan değerlere (t-testi ve F testi) yer vermesidir.

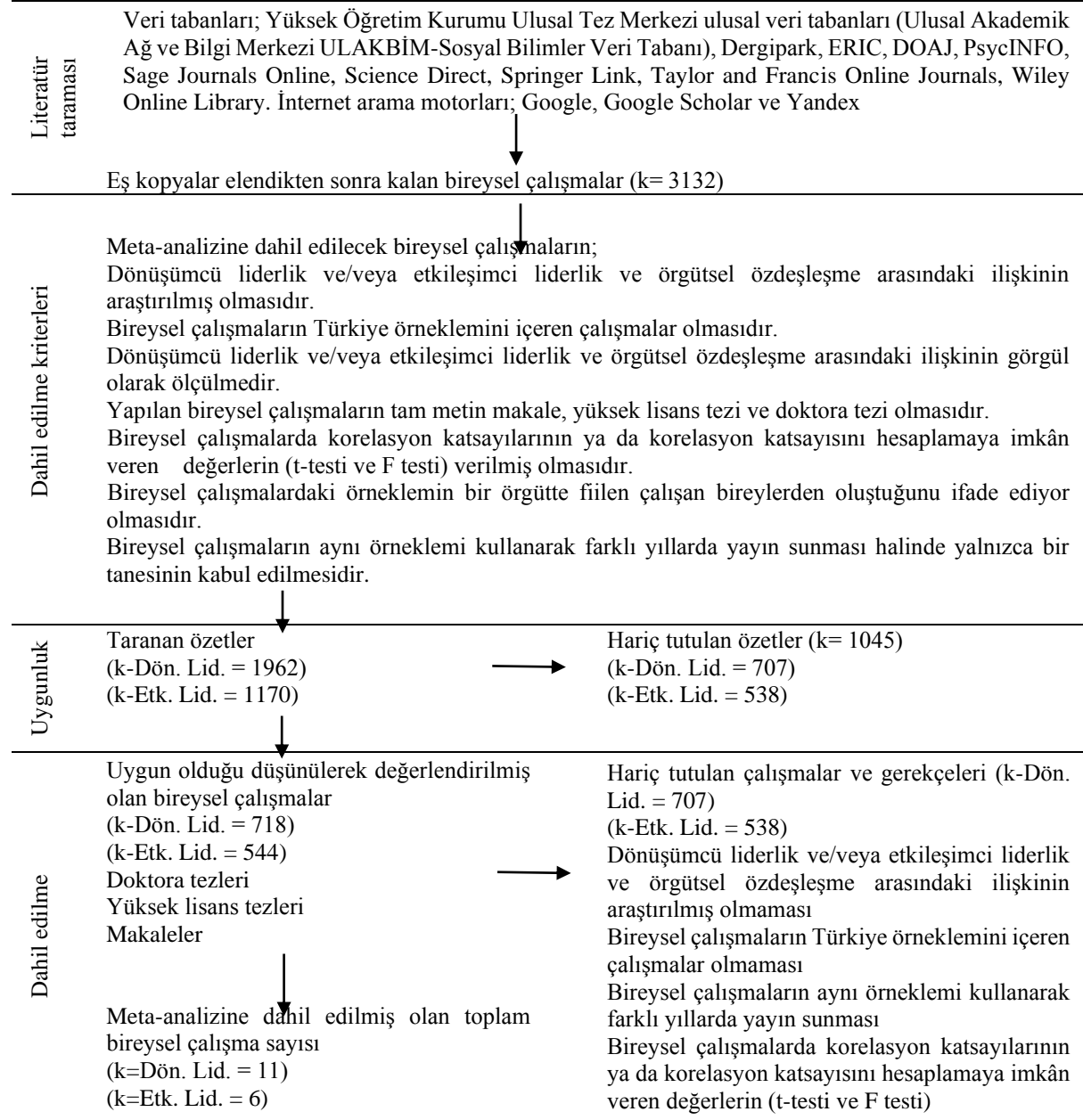
Meta-analiz kapsamına alınmamaya neden olan kriterler ise aşağıdaki gibidir.

- Lisansüstü çalışmalar ve makaleler dışındaki bildiri metinlerinin nitelikli ve objektif bir hakem değerlendirmesine tabi olmamaları nedeniyle meta-analiz çalışmasına dahil edilmemesi,

Bireysel araştırmacıların aynı örneklemini kullanarak biden fazla çalışma yapmış olması durumunda her ne kadar farklı yıllarda yapılmış olsalar dahi yapılmış olan bu bireysel çalışmalardan yalnızca bir tanesinin meta-analize dahil edilmesidir. Tüm bu kriterler ve izlenen adımları içeren sistematik derleme ve meta-analiz için kullanılan PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic review and Meta-Analysis Protocols) akış şemasının Türkçe versiyonuna Tablo 1'de yer verilmiştir (Aşık ve Özen, 2019).

Tablo 1

Dönüşümcü Liderlik ve Etkileşimci Liderlik İle Örgütsel Özdeşleşme Arasındaki İlişkiye Ait Alanyazın Taraması ve Erişilen Bireysel Çalışmaların Meta-Analize Dahil Edilme Sürecini Gösteren Akış Diyagramı



Nihayetinde, araştırma kapsamında 19 bireysel çalışmaya ulaşılmıştır. Yapılan ayrıntılı incelemeyle 19 çalışmadan meta-analize dahil edilmenin temel kriteri olan korelasyon değeri ya da korelasyon değerinin belirtilmemiş olması halinde hesaplamaya yardımcı olan t-testi ve F testi sonuçlarını sunmuş olan 17 bireysel çalışma meta-analize dahil edilerek sonuçları değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için öncelikle kodlama işlemleri yapılmıştır. Dönüşümcü liderlik ve örgütsel özdeşleşme, etkileşimci liderlik ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkileri ele alan bireysel çalışmalar üzerinden meta-analiz yapmayı amaçlayan bu çalışmada Hunter ve Schmidt (2004) ve Card'ın (2012) çalışmalarında kullandıkları kodlama formları kullanılmıştır. Kodlama formları üç türde hazırlanmıştır. Birincisi, meta-analize dahil edilen çalışmanın tam adı, yazar(lar)ı, yayın yılı, yayın türü ve örnekleme sayısını, ikincisi, çalışmaların örnekleme ilişkin cinsiyet ve çalışmanın yapıldığı sektör bilgisini,

üçüncüsü ise, çalışmalarda kullanılan ölçek bilgisi, ölçeklerin Cronbach alfa katsayıları, korelasyon katsayıları, ölçeklerin ortalama ve standart sapma değerini kapsamaktadır. Araştırmacının hazırlamış olduğu üçlü kodlama formlarına yapılan kodlamalarda formlarının gerektirdiği özellikleri içermeyen çalışma (Özsöylemez, 2009) analize dahil dışına alınmıştır. Dönüşümcü liderlik ve örgütsel özdeşleşme, etkileşimci liderlik ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkileri inceleyen bireysel çalışmaların analizlerinde Comprehensive Meta Analysis (CMA) paket programı kullanılmıştır. Çalışmada Cohen, Manion ve Morrison'un (2007) önermiş olduğu korelasyona ilişkin etki büyüklüğü eşik değerleri rehber alınmıştır. Dönüşümcü liderlik ve örgütsel özdeşleşme, etkileşimci liderlik ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkiyi inceleyen ve analize dahil edilmiş olan toplam 17 çalışmadaki toplam örneklem sayıları sırasıyla 2954 ve 1844'tür. Dönüşümcü liderlik ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkiyi incelemiş olan bireysel çalışmalardaki örneklem 1030'u kadınlardan; 1923'ü erkeklerden oluşurken; etkileşimci liderlik ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkiyi incelemiş olan bireysel çalışmalardaki örneklem ise 557'si kadınlardan; 1286'sı erkeklerden oluşmaktadır. Çalışmalarda 2 kişilik örnekleme ilişkin herhangi bir bilgi yoktur.

Araştırmaya dahil edilen toplamda 17 bireysel çalışmadan elde korelasyon katsayıları ve örneklem büyüklüğü meta-analizde etki büyüklüklerini hesaplamada kullanılmıştır. Bireysel çalışmaların analizinde ilk önce homojenlik-heterojenlik testleri yapılmıştır. Test sonuçlarının kritik değeri aşmış olup olmamasına ve anlamlılık değerinin 0.05'ten küçük olup olmamasına bakılarak uygun etki büyüklüğü modeli (sabit veya rastgele) seçilmiştir. Elde edilen bulgular, ilişkiyi ele alan toplam çalışma sayısı (k), örneklem büyüklüğü (N), etki büyüklüğü (nokta tahmini) (r), alt-üst limitler, Fisher's z değeri, Q değeri, serbestlik derecesi ile p değerine bakılarak değerlendirilip yorumlanmıştır. Meta-analize dahil edilmiş 17 bireysel çalışmada herhangi bir yayın yanlılığı olup olmadığına bakmak amacıyla Begg ve Mazumdar'ın (1994) sıra korelasyon testi uygulanmıştır. Bu teste binaen, Kendall Tau katsayısında ulaşılan sonuçların istatistiksel olarak anlamlı olmaması halinde yayın yanlılığının olmadığı söylenebilmektedir (Field ve Gillett, 2010). Bu teste binaen, elde edilen Kendall Tau katsayısına, bir başka analiz olan Egger regresyon analizi sonucunda elde edilen değere ve Rosenthal'in öne sürmüş olduğu değere göre de değerlendirmeler yapılmıştır. Ayrıca huni saçılım grafiklerinin yorumlarına da yer verilerek çalışmaların simetriği hakkında bilgi verilmeye çalışılmıştır. Yayın yanlılığın dışında örgütsel özdeşleşme ile dönüşümcü liderlik ve/veya etkileşimci liderlik arasındaki ilişkiyi ele almış ve meta-analiz çalışmasına dahil edilmeye uygun görülmüş olan 17 bireysel çalışmanın yayın yılına ve türüne, çalışmanın yapılmış olduğu sektöre, çalışmalarda tercih edilmiş olan örgütsel özdeşleşme ve dönüşümcü liderlik ve/veya etkileşimci liderlik ölçeklerine bağlı olarak gözlemlenebilecek bir farklılığı yorumlayabilmek için moderatör etki analizleri yapılmıştır.

Araştırma Etiği

Yapılan bu çalışma bir meta-analiz çalışması olması nedeniyle etik kurul kararı gerektirmemektedir. Birincil veri toplanmamıştır. Araştırma verisi daha önce yapılmış olan çalışmaların sonuçlarından elde edilmiştir.

Bulgular

Dönüşümcü liderlik ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkiyi ele almış ve bu meta-analiz çalışmasına dahil edilen bireysel çalışmaların 11 tane (k=11) olduğu bilinmektedir. Çalışmalar (yüksek lisans tezi, doktora tezi ve makale) tarihsel olarak 2006-2019 yılları arasında yayımlanmışlardır. On bir bireysel çalışmanın ikisinin doktora tezi (Tez (D)), altısının yüksek lisans tezi (Tez (YL)) ve dokuzunun da makale olduğu bilinmektedir. Makale çalışmaları en az tek; en çok iki yazarlıdır. Örneklem sayılarına bakıldığında ise en küçük örneklem sayısının 147; en büyük örneklem sayısının ise 644 olduğu anlaşılmaktadır. Toplam örneklem sayısının 2954 olduğu bilgisine bağlı kalarak ortalama örneklem büyüklüğü ise, 269'dur. Etkileşimci liderlik ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkiyi ele almış ve bu meta-analiz çalışmasına dahil edilen bireysel çalışmaların ise altı tane (k=6) olduğunu anlaşılmaktadır. Bu çalışmalar (doktora tezi ve makale), tarihsel olarak 2006-2016 yılları arasında yayımlanmışlardır. Altı bireysel çalışmanın ikisinin doktora tezi (Tez (D)) ve dördünün de makale olduğu bilinmektedir. Makale çalışmaları en az tek; en çok iki yazarlıdır. Örneklem sayılarına bakıldığında ise en küçük

örneklem sayısının 153; en büyük örneklem sayısının ise 644 olduğu anlaşılmaktadır. Toplam örneklem sayısının 1844 olduğu bilgisine bağlı kalarak ortalama örneklem büyüklüğü ise, 307'dir.

Dönüşümcü Liderlik ve Örgütsel Özdeşleşme Arasındaki İlişkide Etki Büyüklüğü Bulguları

Dönüşümcü liderlik ile örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkide etki büyüklüğünün hesaplanması için Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Standart hata, varyans ve Fisher Z değerleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Dönüşümcü Liderlik İle Örgütsel Özdeşleşme Arasındaki İlişki Düzeyini Gösteren Bireysel Çalışmalara Ait Bulgular ve Etki Büyüklükleri

Çalışma Adı	r	N	Standart Hata	Varyans	Fisher's Z Değeri
İşcan (2006)	0.310	213	0.069	0.005	0.321
Özsöylemez (2009)	0.589	148	0.083	0.007	0.676
Çeri-Booms (2009)	0.292	232	0.066	0.004	0.301
Güngör (2010)	0.250	317	0.056	0.003	0.255
Eren ve Çakır-Titizoğlu (2014)	0.398	352	0.054	0.003	0.421
Çulhaoğlu-Uludağ (2015)	0.286	250	0.064	0.004	0.294
Erdoğan-Morçin ve Çarıkçı (2016)	0.460	644	0.039	0.002	0.497
Temel (2016)	0.453	147	0.083	0.007	0.488
Karlı (2019)	0.425	231	0.066	0.004	0.454
Alagöz (2019)	0.250	193	0.073	0.005	0.255
Doğanlı (2019)	0.300	227	0.067	0.004	0.310

Tablo 2'ye göre, dönüşümcü liderlik ile örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkiyi Türkiye örneklemi kullanarak ele almış olan 11 bireysel çalışmanın meta-analize dahil edildiği anlaşılmaktadır. Bireysel çalışmaların Fisher's Z değerine göre etki büyüklükleri (0.255) ile (0.676) arasındadır. Özsöylemez'in (2009) yüksek lisans tezi ile Alagöz'ün (2019) yüksek lisans tezinin etki büyüklüklerinin uç noktaları temsil ettiği anlaşılmaktadır. Analize dahil edilmiş olan bireysel çalışmalara yönelik etki büyüklüklerinin hesaplanmasıyla birlikte genel etki büyüklüğünün hesaplanması için homojenlik-heterojenlik testleri yapılarak analiz modeli belirlenmektedir. Yapılan testlerin sonucuna göre kritik değeri aşır aşılamamasına ve anlamlılık değerinin 0.05'ten küçük olup olmamasına bağlı kalarak uygun analiz modeli (sabit veya rastgele etki modeli) seçilmektedir. Ellis'in (2010) belirttiğine göre, elde edilen etki büyüklükleri ortak bir etki büyüklüğünü paylaşması ve homojen dağılması halinde sabit etki modeli tercih edilirken; gerçek etki büyüklüğünün tüm çalışmalarda aynı olmayacağından dolayı ortaya çıkan farklı etki büyüklüklerinde rastgele etki büyüklüğü tercih edilmektedir (Hedges ve Vevea, 1998). Dönüşümcü liderlik ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkinin genel etki büyüklüğünün hesaplanması için kullanılacak modelin seçimi için heterojenlik testi sonuçlarına Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3

Dönüşümcü Liderlik İle Örgütsel Özdeşleşme Arasındaki Korelasyona Ait Heterojenlik Testi Sonuçları

Model	Etki Büyüklüğünün %95 Güven Aralığı				Heterojenlik Testi			
Model	Çalışma sayısı	Nokta tahmini (r)	Alt sınır	Üst sınır	Q değeri χ^2	Serbestlik Derecesi	P	I ²
Sabit	11	0.393	0.356	0.429	37.813	10	0.000	73.544
Rastgele	11	0.386	0.313	0.458				

Tablo 3'e bakıldığında hesaplanan ki-kare (χ^2) değerinin 37.813 olduğu görülmektedir. Elde edilen bu değer, ki-kare 0.05 anlamlılık düzeyi ve 10 serbestlik derecesine karşılık gelen değerin (18.307) üzerindedir. Kritik değeri aştığı görülen tablo değerine ve anlamlılık değerinin $p < 0.05$ ($p = 0.00$) olmasına bağlı olarak dönüşümcü liderlik ile örgütsel özdeşleşme ilişkisi için meta-analize dahil edilen 11 çalışmanın etki büyüklüklerinin homojen dağılmadıkları anlaşılmaktadır. Bu durumda homojenlik

reddedilerek heterojenlik düzeyini tespit etmek üzere Higgins değerine (I^2) bakılmıştır. Tablo 3'e göre ilgili değer 73.544 olduğu görülmektedir. Higgins ve Tompson'ın (2002) çalışmasında da belirttiği üzere, bu değer %30 düzeyinde olması düşük heterojenlik, %50 düzeyinde olması yüksek heterojenlik ve %70 düzeyinin üzerinde olması halinde oldukça yüksek bir heterojenlik vardır (Petticrew ve Roberts, 2006). Dönüşümcü liderlik ile örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişki için hesaplanmış olan değer yüksek heterojenliği temsil ettiği anlaşılmaktadır.

Tablo 4

Rastgele etki modeliyle etki büyüklüğü değeri (Dönüşümcü liderlik)

Çalışma Adı	Fisher's Z Değeri	Alt Limit	Üst Limit	Z Değeri
İşcan (2006)	0.321	0.185	0.456	4.645
Özsöylemez (2009)	0.676	0.513	0.839	8.142
Çeri-Booms (2009)	0.301	0.171	0.430	4.551
Güngör (2010)	0.255	0.145	0.366	4.526
Eren ve Çakır-Titizoğlu (2014)	0.421	0.316	0.526	7.870
Çulhaoğlu-Uludağ (2015)	0.294	0.169	0.419	4.624
Erdoğan-Morçin ve Çarıkcı (2016)	0.497	0.421	0.574	12.786
Temel (2016)	0.488	0.325	0.652	5.862
Karlı (2019)	0.454	0.324	0.584	6.852
Alagöz (2019)	0.255	0.113	0.398	3.521
Doğanlı (2019)	0.310	0.179	0.440	4.632
Rastgele etki modeli	0.386	0.313	0.458	10.460

Tablo 4'te gösterilmiş olan bulgulara bağlı kalınarak, dönüşümcü liderlik ile örgütsel özdeşleşme arasında pozitif yönlü bir ilişkiyi sorgulayan birinci alt problem, ilişkinin varlığı tespit edilerek cevaplanmıştır. Elde edilen etki büyüklüğü değeri $r=0.386$ Cohen, Manion ve Morrison'a (2007) göre orta düzeyde bir etkiye sahiptir. Analize dahil edilen 11 bireysel çalışmanın sonuçlarından rastgele etki modeliyle elde edilen değeri içeren Tablo 4'deki dağılımlar da Fisher's z değerine göre belirtmektedir. Tablo 4'e göre rastgele etki modeli etki büyüklüğü değeri 0.037 hata ile 0.386 olarak bulunmuştur. Etki büyüklüğünün alt limiti 0.313 ve üst limiti 0.458'dir.

Etkileşimci Liderlik İle Örgütsel Özdeşleşme Arasındaki İlişkide Etki Büyüklüğü Bulguları

Etkileşimci liderlik ile örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkide etki büyüklüğünün hesaplanması için de Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Standart hata, varyans ve Fisher Z değerleri Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Etkileşimci Liderlik İle Örgütsel Özdeşleşme Arasındaki İlişki Düzeyini Gösteren Bireysel Çalışmalara Ait Bulgular ve Etki Büyüklükleri

Çalışma Adı	r	N	Standart Hata	Varyans	Fisher's Z Değeri
İşcan (2006)	0.310	213	0.069	0.005	0.321
Çeri-Booms (2009)	0.250	232	0.066	0.004	0.255
Erdoğan-Morçin ve Morçin (2013)	0.365	153	0.082	0.007	0.383
Eren ve Çakır-Titizoğlu (2014)	0.257	352	0.054	0.003	0.263
Çulhaoğlu-Uludağ (2015)	0.284	250	0.064	0.004	0.292
Erdoğan-Morçin ve Çarıkcı (2016)	0.498	644	0.039	0.002	0.547

Tablo 5'e göre, etkileşimci liderlik ile örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkiyi Türkiye örneğini kullanarak ele almış olan altı bireysel çalışmanın meta-analize dahil edildiği anlaşılmaktadır. Bireysel çalışmaların Fisher's Z değerine göre etki büyüklükleri (0.255) ile (0.547) arasındadır. Çeri-Booms'un (2009) doktora tezi ile Erdoğan-Morçin ve Morçin'in (2013) makalesinin etki büyüklüklerinin uç noktaları temsil ettiği anlaşılmaktadır. Etkileşimci liderlik ve örgütsel

özdeşleşme arasındaki ilişkinin genel etki büyüklüğünün hesaplanması için kullanılacak modelin seçimi için heterojenlik testi sonuçlarına Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 6

Etkileşimci Liderlik İle Örgütsel Özdeşleşme Arasındaki Korelasyona Ait Heterojenlik Testi Sonuçları

Model	Etki Büyüklüğünün %95 Güven Aralığı				Heterojenlik Testi			
	Çalışma sayısı	Nokta tahmini (r)	Alt sınır	Üst sınır	Q değeri x^2	Serbestlik Derecesi	P	I ²
Sabit	6	0.382	0.336	0.428	28.789	5	0.000	82.632
Rastgele	6	0.347	0.232	0.461				

Tablo 6'ya bakıldığında hesaplanan ki-kare (x^2) değerinin 28.789 olduğu görülmektedir. Elde edilen bu değer, ki-kare 0.05 anlamlılık düzeyi ve 5 serbestlik derecesine karşılık gelen değerin (11.070) üzerindedir. Kritik değeri aştığı görülen tablo değerine ve anlamlılık değerinin $p < 0.05$ ($p = 0.00$) olmasına bağlı olarak etkileşimci liderlik ile örgütsel özdeşleşme ilişkisi için meta-analizine dahil edilen 6 çalışmanın etki büyüklüklerinin homojen dağılmadıkları anlaşılmaktadır. Bu durumda homojenlik reddedilerek heterojenlik düzeyini tespit etmek üzere Higgins değerine (I²) bakılmıştır. Tablo 6'ya göre ilgili değerin 82.632 olduğu görülmektedir. Etkileşimci liderlik ile örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişki için hesaplanmış olan değerin yüksek heterojenliği temsil ettiği anlaşılmaktadır.

Tablo 7

Rastgele etki modeliyle etki büyüklüğü değeri (Etkileşimci liderlik)

Çalışma Adı	Fisher's Z Değeri	Alt Limit	Üst Limit	Z Değeri
İşcan (2006)	0.321	0.185	0.456	4.645
Çeri-Booms (2009)	0.255	0.126	0.385	3.865
Erdoğan-Morçin ve Morçin (2013)	0.383	0.223	0.543	4.686
Eren ve Çakır-Titizoğlu (2014)	0.263	0.158	0.368	4.911
Çulhaoğlu-Uludağ (2015)	0.292	0.167	0.417	4.590
Erdoğan-Morçin ve Çarıkçı (2016)	0.547	0.469	0.624	13.840
Rastgele etki modeli	0.347	0.232	0.461	5.934

Tablo 7'de gösterilmiş olan bulgulara bağlı kalınarak, etkileşimci liderlik ile örgütsel özdeşleşme arasında pozitif yönlü bir ilişkiyi sorgulayan üçüncü alt problem, ilişkinin varlığı tespit edilerek cevaplanmıştır. Elde edilen etki büyüklüğü değeri $r = 0.347$ Cohen, Manion ve Morrison'a (2007) göre orta düzeyde bir etkiye sahiptir. Analize dahil edilen altı bireysel çalışmanın sonuçlarından rastgele etki modeliyle elde edilen değeri içeren Tablo 7'deki dağılımlar da Fisher's z değerine göre belirtmektedir. Tablo 7'ye göre rastgele etki modeli etki büyüklüğü değeri 0.058 hata ile 0.347 olarak bulunmuştur. Etki büyüklüğünün alt limiti 0.212 ve üst limiti 0.461'dir.

Dönüşümcü Liderlik ve Etkileşimci Liderlik İle Örgütsel Özdeşleşme Arasındaki İlişkide Yayın Yanlılığı

Hesaplanan genel etki büyüklüğünün ardından meta-analiz çalışmalarında önemli bir kısıt olarak kabule edilen ve değişkenler arasındaki ilişkiyle alakalı tüm bireysel çalışmaların yanlı bir örnekleme temsil ediyor olması yanlılığını (Hunter ve Schmidt, 2004) açıklayan yayın yanlılığı için de analizler yapılmıştır. Dickersin, Min ve Meinert'in (1992) belirttiği üzere, yayınlanan bireysel çalışmaların sonuçlarında baskın olarak istatistiksel anlamlı sonuçlara sahip olanlara yer verildiği iddia edilmektedir. Böyle bir durumda da yayın yanlılığı ortaya çıkmaktadır (Rosenthal, 1979). Yayın yanlılığının gerçekleşmesi halinde, meta-analize dahil edilen bireysel çalışmaların etki büyüklükleri de kaçınılmaz olarak bu durumdan etkilenip sapma gösterebilecektir. Buna bağlı olarak da ulaşılabilecek sonuçlarda da istatistiksel olarak anlamlı olan sonuçlar kendini göstermektedir (Field ve Gillett, 2010). Analize dahil edilen bireysel çalışmaların etki büyüklüklerinin dağılımını ve buna bağlı oluşabilecek yayın yanlılığının olasılığını gösteren huni saçılım grafiği kullanılan yaygın bir yöntemdir. Bu yöntemle elde edilen dağılıma göre bireysel çalışmaların değerlerinin huni çevresinde simetrik olarak dağılımları

beklenir. Huni saçılım grafiklerinin çizilmesiyle birlikte, dönüşümcü liderlik ile örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkisiyi ele almış olan bireysel çalışmalarda gözlenen değerlerle yayın yanlılığından doğabilecek etkiyi düzeltmek amacıyla belirtilen ve düzeltilmiş değerler arasında bir farklılık olmadığı söylenebilir. Bu durumda da merkez çizgisi etrafında kayıp bir veriye rastlanılmadığı ve meta-analize dahil edilen 11 bireysel çalışmanın bu çizginin iki tarafında yoğunlaşarak simetrik bir dağılım gösterdiği ifade edilebilmektedir. Etkileşimci liderlik ile örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkiyi ele almış olan bireysel çalışmaların değerleriyle çizilmiş olan grafiğe bakıldığında ise etkileşimci liderlik ile örgütsel özdeşleşme ilişkisini ele almış olan bireysel çalışmalarda gözlenen değerlerle yayın yanlılığından doğabilecek etkiyi düzeltmek amacıyla belirtilen ve düzeltilmiş değerler arasında bir farklılık olmadığı yine söylenebilir, ancak sola doğru bir yığılma olduğu da açıkça anlaşılmaktadır. Fakat, yayın yanlılığını açıklamada yalnızca huni grafiğinin yeterli olmadığı bilinmektedir (Petticrew ve Roberts, 2006). Bu nedenle yayın yanlılığının test edilmesinde en güvenilir istatistiklerden olan Begg ve Mazumdar'ın (1994) sıra korelasyon testi uygulanarak, örgütsel özdeşleşmenin her iki liderlik türü ile olan ilişkisi için Kendall Tau katsayısına da bakılmıştır. Yayın yanlılığının olmadığı ortaya konulurken gerçek etki büyüklüğünün varyansı olarak ifade edilen Tau katsayısı 1'e yakın bir değere sahip olup iki kuyruklu p değerinin de anlamlılık göstermemesi ($p > 0.05$) beklenmektedir (Dinçer, 2014). Dönüşümcü liderlik için elde edilen test sonucuna göre Tau katsayısının 0.146; p değerinin ise 0.267 olduğu, etkileşimci liderlik için ise Tau katsayısının 0.133; p değerinin ise 0.354 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre, her iki liderlik türünün örgütsel özdeşleşmeyle olan ilişkisini ele almış olan bireysel çalışmaların sonuçlarına göre yayın yanlılığının olmadığını ifade edilmektedir. Bir başka istatistik olan Rosenthal'in değerine göre ise, yayın yanlılığından söz edebilmek için elde edilen değer dönüşümcü liderlik için en az $5 \times 11 + 10 = 65$ değerinden küçük olması beklenir. Yapılan test sonucunda elde edilen 1194 değerinin ise 65'ten oldukça büyük olduğu görülmektedir. Benzer şekilde etkileşimci liderlik için de en az $5 \times 6 + 10 = 40$ değerinden küçük olması beklenir. Yapılan test sonucunda elde edilen 342 değerinin ise 40'tan oldukça büyük olduğu görülmektedir. Bu sayede de yayın yanlılığının olmadığı ifade edilebilir. Egger, Davey-Smith, Schneider ve Minder'in (1977) öne sürdüğü bir diğer istatistikte doğrusal regresyon yaklaşımı da ele alınmaktadır. Test değerinin, simetrik bir huni için regresyon çizgisinin orijinden geçmesi ve elde edilen beta değerinin de sıfır olması beklenmektedir. Dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderlik ile örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkinin yayın yanlılığının tespiti için yapılan Egger regresyon analizi sonucuna göre t test sonucunun tek yönlü testinin dönüşümcü liderlik ($t = 0.5517$; $p = 0.297$) ve etkileşimci liderlik ($t = 2.049$; $p = 0.060$) anlamsız olduğu görülmektedir. Bu da yayın yanlılığının olmadığını bir başka göstergesi olarak kabul edilebilir.

Dönüşümcü Liderlik İle Örgütsel Özdeşleşme Arasındaki İlişkide Alt Grup veya Moderatör Etki Bulguları

Meta-analizde, alt gruplar arasında bir farklılık olup olmadığını, farklılık olması durumunda bu farklılığın yönü ve değişkenlerin ortalama etki büyüklükleri arasındaki farklılığı tespit eden moderatör etki analizi (Littel, Corcoran ve Pillai, 2008; Akt. Ulubey ve Toraman, 2015) bulgularıyla, değişkenler arasındaki farklılığın istatistiki anlamlılığı Q_b değeriyle yorumlanır. Dönüşümcü liderlik ile örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkiyi ele alan ve meta-analize dahil edilmiş olan 11 bireysel çalışmanın etki büyüklükleri, çalışmanın yayın türü (doktora tezi (Tez (D)), yüksek lisans tezi (Tez (YL)) ve makale), yayın yılı, dönüşümcü liderlik ölçekleri, örgütsel özdeşleşme ölçekleri ve çalışmanın yapıldığı sektör bakımından farklılık gösterip göstermediğine bakılmak üzere moderatör etki analiziyle test edilmiştir. Yapılan moderatör etki analizleri sonucuna göre; dönüşümcü liderlik ile örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkiyi konu alan 11 bireysel çalışmanın üç farklı yayın türü (doktora tezi (Tez (D)), yüksek lisans tezi (Tez (YL)) ve makale) olduğu görülmektedir. Yayın türlerinin etki büyüklüklerinin Tez (D)=0.297; Makale=0.426 değerlerine sahip olmak üzere geniş bir aralıkta yer aldığı olduğu görülmektedir. Elde edilen Q_b değerinin (3.991) kritik değerin (5.991) altında olduğundan dolayı yayın türünün, dönüşümcü liderlik ile örgütsel özdeşleşme arasındaki pozitif ilişkide moderatör olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yayın yılına bakıldığında, meta-analize dahil edilen 11 bireysel çalışmanın 2006-2019 yılları arasında yürütüldüğü anlaşılmaktadır. Dönüşümcü liderlik ile örgütsel özdeşleşme ilişkisini konu alan çalışmaların yıllara göre etki büyüklüklerinin 2006-2009 yılları arasında 0.428; 2010-2014 yılları arasında 0.083 ve 2015-2019 yılları arasında 0.047 olmak üzere oldukça büyük farklılık vardır. Elde edilen Q_b değerinin (0.437) ise kritik değerin (5.991) altında olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda,

yayın yılının dönüşümcü liderlik ile örgütsel özdeşleşme arasındaki pozitif ilişkide moderatör olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dönüşümcü liderlik ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkiyi konu almış olan 11 bireysel çalışmada araştırmacıların tercih ettiği dönüşümcü liderlik ölçeklerinin iki farklı türde olduğu ve en çok tercih edilenin ($k=8$) ise Bass ve Avolio'nun (1990) geliştirdiği ölçek olduğu bilinmektedir. Kullanılan ölçeklerin etki büyüklükleri Podsakoff vd. (1990) =0.346; Avolio, Bass ve Jung (1999) =0.401 olmak üzere yakın bir aralıkta yer aldığı açıktır. Hesaplanan Q_b değerinin (0.535) kritik değerin (3.841) altında seyretti için araştırmacılarca tercih edilen dönüşümcü liderlik ölçeklerinin dönüşümcü liderlik ile örgütsel özdeşleşme arasındaki pozitif ilişkide moderatör olmadığı anlaşılmaktadır. Bireysel araştırmalarda tercih edilen örgütsel özdeşleşme ölçeklerinde üç farklı tür olduğu görülmektedir. En çok tercih edilen ($k=9$) örgütsel özdeşleşme ölçeğinin Mael ve Ashforth'un (1992) ölçeği olduğu anlaşılmaktadır. Kullanılan bu ölçeklerin etki büyüklüklerinin ise VanDICK Wagner, Stellmacher ve Chris (2004) ile Cheney (1983) =0.589 arasında seyrettiği; elde edilen Q_b değerinin (0.506) kritik değerin (3.841) oldukça altında olduğu için kullanılan ölçeğin farklılık oluşturmadığı söylenebilir. Bu durumda da araştırmacılar tarafından tercih edilen örgütsel özdeşleşme ölçekleri, dönüşümcü liderlik ile örgütsel özdeşleşme arasındaki pozitif ilişkide moderatördür olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Analize dahil edilen 11 bireysel çalışmanın sekiz tanesinin özel sektörde ve üç tanesinin de kamu sektöründe uygulandığı anlaşılmaktadır. Bireysel çalışmaların yapıldığı sektör için hesaplanan etki büyüklüklerinin birbirine oldukça yakın (Özel=0.366; Kamu=0.373) olduğu görülmektedir. Hesaplanan bu etki büyüklüklerine göre hesaplanan Q_b istatistik değeri 0.008'dir. Elde edilen Q_b değeri, kritik değerin (3.841) altındadır; bu durumda sektörler arasında bir farklılık olmadığı ifade edilebilir. Bu durumda araştırmanın yapıldığı sektör, dönüşümcü liderlik ile örgütsel özdeşleşme arasındaki pozitif ilişkide moderatör değildir sonucuna ulaşılarak belirlenen ikinci alt problem, yayın yılı, yayın türü, dönüşümcü liderlik ölçekleri, örgütsel özdeşleşme ölçekleri ve sektörün dönüşümcü liderlik ile örgütsel özdeşleşme arasındaki pozitif ilişkide moderatör olmadığı anlaşılmaktadır.

Etkileşimci Liderlik İle Örgütsel Özdeşleşme Arasındaki İlişkide Alt Grup veya Moderatör Etki Bulguları

Etkileşimci liderlik ile örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkiyi ele alan ve meta-analize dahil edilmiş olan altı çalışmanın etki büyüklükleri, çalışmanın yayın türü (doktora tezi (Tez (D)) ve makale), yayın yılı, etkileşimci liderlik ölçekleri, örgütsel özdeşleşme ölçekleri ve çalışmanın yapıldığı sektör bakımından farklılık gösterip göstermediğine bakılmak üzere moderatör analiziyle test edilmiştir. Yapılan moderatör etki analizleri sonucuna göre; etkileşimci liderlik ile örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkiyi konu alan altı bireysel çalışmanın doktora tezi (Tez (D)) ve makale olmak üzere iki farklı yayın türünde yapılmış olduğu görülmektedir. Yayın türlerinin etki büyüklüklerinin Tez (D)=0.274; Makale=0.382 olmak üzere geniş bir aralıkta yer almaktadır. Elde edilen Q_b değerinin (1.429) kritik değerin (3.841) altında seyretmesinden dolayı yayın türünün, etkileşimci liderlik ile örgütsel özdeşleşme arasındaki pozitif ilişkide moderatör olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yayın yılına bakıldığında, meta-analize dahil edilen altı bireysel çalışmanın 2006-2016 yılları arasında yürütüldüğü anlaşılmaktadır. Etkileşimci liderlik ile örgütsel özdeşleşme ilişkisini konu alan çalışmaların yıllara göre etki büyüklüklerinin (2009=0.250; 2016=0.498) arasında oldukça düşük düzeyde bir farklılık vardır. Elde edilen Q_b değerinin (0.598) ise kritik değerin (3.841) çok altında olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda yayın yılı, etkileşimci liderlik ile örgütsel özdeşleşme arasındaki pozitif ilişkide moderatör olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Etkileşimci liderlik ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkiyi konu almış olan altı bireysel çalışmada araştırmacıların tercih etmiş olduğu etkileşimci liderlik ölçeklerinin üç farklı türde olduğu ve en çok tercih edilenin ($k=4$) Bass ve Avolio'nun (1990) geliştirdiği ölçek olduğu bilinmektedir. Kullanılan ölçeklerin etki büyüklükleri Bass ve Avolio (1990) ve Avolio, Bass ve Jung (1999) = 0.287 ve diğer olarak kategorize edilen ölçeklerin etki büyüklüğü 0.441 olmak üzere geniş bir aralıkta yer aldığı açıktır. Hesaplanan Q_b değerinin (1.718) kritik değerin (3.841) çok altında seyretti için araştırmacılarca tercih edilen etkileşimci liderlik ölçeklerinin etkileşimci liderlik ile örgütsel özdeşleşme arasındaki pozitif ilişkide moderatör olmadığı anlaşılmaktadır. Analize dahil edilmiş olan altı bireysel çalışmada tercih edilmiş olan örgütsel özdeşleşme ölçeklerinin iki farklı ölçek türünde olduğu görülmektedir. En çok tercih edilen ($k=5$) örgütsel özdeşleşme ölçeğinin Mael ve Ashforth'un (1992) ölçeği olduğu görülmektedir. Kullanılan bu ölçeklerin etki büyüklüklerinin ise VanDICK vd. (2004) =0.310; Mael ve Ashforth'un (1992) =0.337 arasında seyrettiği; ancak elde edilen Q_b değerinin

(0.099) kritik değerin (3.841) altında kaldığı için kullanılan ölçegin farklılık oluşturmadığı söylenebilir. Bu durumda da araştırmacılar tarafından tercih edilen örgütsel özdeşleşme ölçekleri, etkileşimci liderlik ile örgütsel özdeşleşme arasındaki pozitif ilişkide moderatör değildir sonucuna ulaşılmıştır. Analize dahil edilen altı bireysel çalışmanın tamamının özel sektörde uygulandığı bilinmektedir. Elde edilen etki büyüklüğü Özel=0.364 ve hesaplanan bu etki büyüklüklerine göre Q_b istatistik değeri 0.000'dır. Elde edilen Q_b değeri farklılık olmadığı ifade etmektedir. Bu durumda araştırmanın yapıldığı sektör, etkileşimci liderlik ile örgütsel özdeşleşme arasındaki pozitif ilişkide moderatör değildir sonucuna ulaşılarak dördüncü alt problemde yayın yılı, yayın türü, dönüşümcü liderlik ölçekleri, örgütsel özdeşleşme ölçekleri ve sektörün dönüşümcü liderlik ile örgütsel özdeşleşme arasındaki pozitif ilişkide moderatör olmadığı anlaşılmaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Yapılan bu meta-analiz çalışması sayesinde hem ülkemizde hem de uluslararası yazında büyük ilgiyle üstünde durulan ve çalışmalar yapılan iki liderlik türü olarak dönüşümcü lidelik ve etkileşimci liderliğin örgütler için anlamı ve önemi çok fazla olan örgütsel özdeşleşme kavramıyla olan ilişkisini ele alan bireysel çalışmalar (k=17, n=4798) incelenmiştir. Homojenlik-heterojenlik durum tespiti yapılarak sabit-rastgele etki büyüklüğünden hangisinin uygulanacağına karar verilmiştir. Her iki liderlik türü için yapılan testler sonucunda rastgele etki büyüklüğünün seçilmesine karar verilerek iki liderlik türünün örgütsel özdeşleşmeyle olan ilişkisi üzerinden ayrı ayrı meta-analiz yapılarak etki büyüklükleri saptamıştır. Bunların yanı sıra dönüşümcü lidelik ve etkileşimci liderlik ile örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkiler üzerinde çalışmanın yapıldığı tür, çalışmanın yapıldığı yıl, kullanılan ölçek türleri, çalışmanın yürütüldüğü sektör değişkenlerinin moderatör etkisinin olup olmadığına bakılmak amacıyla beşer farklı moderatör etki analizi yapılmıştır. Yapılan bu analizlerin sonucunda ilişkilerin yönü ve gücü ortaya konularak moderatör değişkenlerin etkisinin de anlamlı olup olmadığı ayrıca tespit edilmiştir.

Öncelikle dönüşümcü liderlik ile örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkiyi ele alan 11 bireysel çalışmanın sonuçları analize alınarak genel etki büyüklüğü $r=0.386$, $p<0.05$ olarak hesaplanmıştır. Dönüşümcü liderlik, çalışanların örgütün değerlerini benimseyip örgütle birlik ve bütünlük içerisinde olarak katılım göstermesini, örgütleriyle özdeşim kurmalarını böylelikle de potansiyellerini performansla dönüştürmesini sağlamaktadırlar (Bryman, 1992). Örgüt amaçlarıyla özdeşleşen çalışanların, liderlerinin önemli davranış kalıplarını da benimsedikleri açıktır. Bu sayede de liderin davranışları bir rol model oluşturarak örgütsel özdeşleşme için pozitif bir etki oluşturmaktadır (Podsakoff vd., 1990). Liderlerine benzeme arzusu içindeki çalışanların örgüt için de istekli bir şekilde çaba göstermek isteyecekleri için liderlerini yüksek düzeyde benimsemeleri sayesinde örgütsel özdeşleşmeleri daha da kolaylaşmaktadır (Demir ve Okan, 2008). Benzer şekilde Avolio ve Gibbons (1998) da diğer araştırmacılar gibi, dönüşümcü liderliğin örgütsel özdeşleşmeye olumlu etkiler oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır (Epitropaki ve Martin, 2005). Sonuç olarak, çalışanlarının (takipçilerinin) fikirlerini önemseyen ve onların gelişim ve değişimleri için çaba gösteren liderlik türü olan dönüşümcü liderlik, örgütsel özdeşleşmeyle pozitif manada yakından ilişkilidir (Greenberg ve Baron, 2000). Böylece birinci alt problem yazınla paralellik göstererek cevaplanmıştır. Ayrıca, 11 çalışmanın etki büyüklük değerlerinin alt ve üst sınırları da sırasıyla 0.313-0.458 olarak bulgulanmıştır. Aynı işlemin etkileşimci liderlik ile örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkiyi ele alan altı bireysel çalışma için de yapılmasıyla etki büyüklük değeri $r=0.347$, $p<0.05$ olarak hesaplanmıştır. Alt ve üst sınırların ise sırasıyla 0.232-0.461 olduğu görülmüştür. Sıklıklı dönüşümcü liderlik ile beraber incelenen etkileşimci liderliğin örgütsel özdeşleşmeyle ilişki içinde olduğunu bulgulayan çalışmalarda, liderin çalışanlardan beklentilerinin yerine getirilmesinde ve lidere sadakatla bağlanılarak itaat edilmesi halinde çalışanlarının kazanımlarını açık bir şekilde ortaya koyduğu (Pillai, Schriesheim ve Williams, 1999), böylece yaşanan bu etkin iletişim ve etkileşimle çalışanların kendilerini örgütlerinin birer parçası gibi hissetmeleri sağlanmaktadır. Daha çok küçük ölçekli ve ağırlıklı olarak rutinleşen süreçte değişiklikler gerektiren işlerde kendini gösteren etkileşimci liderler (Black ve Porter, 2000), çalışanlarının onu izlerken onun belirlediği kurallardan şaşmadan hareket etmelerini bekler. Sınırları net belirlenmiş olan bu liderlik, adeta bir ailedeki yerleşmiş olan kurallar gibidir. Böylece, çalışanlar da kendilerini küçük bir topluluğun içinde belirsizlikten uzak ve güven içinde hissederek çalışmaktadır (Geijesel, Slegers ve VanDen Berg,

1999). Deyim yerindeyse, liderle çalışanlar arasında bir çeşit takası anlatan etkileşimci liderlik, karşılıklı ihtiyaçların gözetilerek karşılanmasıyla çıkar çatışması olmaksızın fayda sağlamaya odaklanmaktadır (Shriberg Shriberg ve Lloyd, 2002). Yazınla paralellik gösteren bulgular sayesinde üçüncü alt problem cevaplanmıştır. Bu iki liderlik türünün örgütsel özdeşleşmeyle olan ilişkisinde etki büyüklük değerlerinin birbirine yakın seyrettiği anlaşılmaktadır. Tıpkı Epitropaki ve Martin'in (2005) bireysel çalışmasında olduğu gibi yapılan bu meta-analiz çalışması sonucuna göre dönüşümcü liderliğin etkileşimci liderliğe nazaran örgütsel özdeşleşme üzerinde daha fazla etki oluşturduğu bulgulanmıştır.

Örgütsel özdeşleşme ile dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderlik arasındaki ilişkilerde çalışmaların yapıldığı yayın türleri, yayın yılı ve uygulandıkları sektörün moderatör etkisini ulaşılmamıştır. Benzer bir şekilde moderatör etki, kullanılan ölçek türlerinde de görülmemektedir. Araştırmacılar tarafından bireysel çalışmalarda tercih edilmiş olan ölçeklere verilen cevap, katılımcılar tarafından ideal düzeyde algılanıp ifade edilmesinde bireysel çalışmaların yapıldığı çevredeki kültürün etkisini de göstermektedir. Hem örgütsel özdeşleşme hem de dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderlik ölçeklerindeki bu farklılaşmayı, Triandis'in (1996) ölçekler her ne kadar uygulanacak dile çok iyi bir şekilde çevrilmiş olsalar da ele alınan kavramların farklı bir kültürde taşıdığı anlamı tam manasıyla ifade edememeleri olasıdır açıklamasıyla anlatmak mümkündür. Bu durumda, üç farklı türde ölçeğin tercih edildiği dönüşümcü liderlik ile iki farklı tür farklı türde ölçeğin tercih edildiği etkileşimci liderliğin katılımcılar tarafından farklı şekillerde algılanarak sonuçlara yansımaya dönüşümcü liderlik ölçeklerindekiyle benzer şekilde etkileşimci liderlik ölçeklerinin de moderatör etki oluşturmadığı anlaşılmaktadır. Nitekim bu meta-analize dahil edilmiş olan bireysel çalışmaların Türkiye'nin farklı coğrafyalarındaki İstanbul, İzmir, Bodrum, Bolu, Antalya, Sakarya, Kars, Aydın ve Adana gibi çeşitli şehirlerinde farklı büyüklüklere sahip örgütlerdeki çalışanlara uygulandıkları da açıktır. Bu durumda da gerek liderliği gerekse bu iki liderlik türünü anlamlandırarak yorumlamak pek tabii farklılık oluşturacaktır. Kullanılan örgütsel özdeşleşme ölçeklerinde ise her iki liderlik türünde de 17 çalışmanın 14'ünde Mael ve Ashforth'un (1992) geliştirdiği örgütsel özdeşleşme ölçeği tercih edilmiştir. Bu ölçeğin, örgütsel özdeşleşmeyi ölçmek üzere Cheney (1983) ve Van Dick, Wagner, Stellmacher ve Christ (2004) tarafından geliştirilmiş olan diğer ölçeklere nazaran daha kısa formda (altı ifadeli) ve yalnızca tek boyutlu olmasının uygulamada sağladığı kolaylık bakımından araştırmacıların tercih sebebi olabileceği düşünülmektedir. Dönüşümcü liderlik ile örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkileri ele alan çalışmalarda kullanılan örgütsel özdeşleşme ölçeğinden kaynaklanan farklılığın istatistiki anlamlılık Q_b değerinin (0.506) kritik değerin oldukça altında olduğu bulgulanırken benzer sonuç etkileşimci liderlik ile örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkileri ele alan altı bireysel çalışmada da elde edilmiştir. Moderatör etkisinin görülmediği bir başka alt grup ise araştırmaların yürütülmüş olduğu sektördür. Oysaki araştırmaların yürütüldüğü sektöre bağlı olarak yaşanan durumlar, çalışma koşulları farklılık göstermektedir. Örneğin, özel sektörde kamu sektöründen farklı olarak çalışanlara sunduğu çeşitli imkanların (bireysel ve profesyonel gelişimi, eğitimler, vb.) olduğu çok açıktır. Öte yandan kamu sektöründe de iş güvencesinin devlet tarafından sağlanıyor olması söz konusudur. Ekonomik kriz ya da durgunluk yaşanması halinde devletin garantör yaklaşımı çalışana güven vermekte olup örgütünü sahiplenmesinde de etki oluşturmaktadır. Bu farklılığın da çalışanların liderlik algılamaları ve buna bağlı olarak da örgütleriyle özdeşleşmelerine de etkisi olacağı bilinmektedir (Markovits, Davis, Fay ve VanDick, 2010).

Neredeyse her bilimsel çalışmada karşılaşıldığı gibi bu meta-analiz çalışmasında da karşılaşılan bazı kısıtlar söz konusudur. Bunlardan biri, yazarların ulaşabildiği bireysel çalışmaların meta-analize dahil edilmiş olmasıdır. Bireysel araştırmacıların lisansüstü çalışmalarının hepsine ulaşılmış olsa da hakemli bilimsel dergilerin yayın politikaları gereğince makalelerin kabul edilme ve yayınlama tarihlerinin farklılık gösteriyor olması nedeniyle makalelerin sadece yayımlanmış ve okurların erişimine açılmış olanlarına ulaşılabilmiştir. Tarama yapılan arama motorları ve veri tabanları yardımıyla elde edilen bireysel çalışmalar için zengin bir anahtar kelime havuzu oluşturulmuş olsa da yapılan arama sonucunda gösterilmemiş olan ya da ulaşılamayan çalışmaların da meta-analiz çalışmasına alınamaması önemli bir başka kısıt olarak görülmektedir. Bunlara ilave olarak, meta-analize dahil edilmiş olan bireysel çalışmaların sağlamış olduğu bilgilere bağlı kalınarak örgütsel özdeşleşme için sadece örgütlerle yaşanan özdeşleşme kabul edilmiş olup; Van Dick vd. (2004) ele aldığı gibi alt boyutları olan bir örgütsel özdeşleşme boyutlandırılmasına gidilememiştir. Benzer nitelikte bir kısıt olarak her iki liderlik

için de araştırmacıların boyutlarla örgütsel özdeşleşmenin ilişkisini sunan sonuçları çalışmalarında belirtmedikleri için sınıflandırmalar yapılmamıştır. Belirtilen bu kısıtlar üzerinde durularak; ileride yapılacak olan meta-analiz çalışmalarında kullanılacak olan bireysel çalışmaların verdiği imkânlarla bağlı olarak gerek örgütsel özdeşleşme gerekse dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderliğin incelenmesinde boyutlara göre de çalışmaların yapılmasıyla bu meta-analiz çalışmasının ulaştığı sonuçlarla karşılaştırma yapabilmek mümkün olabilecektir.

Yapılan bu meta-analiz çalışmasında da görüldüğü gibi liderlik yalnızca sosyal yaşamın değil çalışma yaşamının da önemli bir unsurudur. Liderliğin örgütteki yansımaları ise normal şartlar altında pozitif yönde seyretmektedir. Hem dönüşümcü liderliğin hem etkileşimci liderliğin hem de örgütsel özdeşleşmenin yönetim alanında önemli birer kavram oluşu, aralarındaki ilişkinin sıklıkla ele alınıyor olmasına da zemin hazırlamaktadır. Şimdiye kadar da kadar bu ilişkiler bağlamında çok sayıda yüksek lisans ve doktora teziyle makaleler olmak üzere çeşitli yayın türlerinde görgül bireysel çalışmalar yapılmıştır. Ancak yapılmış olan bireysel çalışmaların tekrar analize alınması olan meta-analiz çalışması ilk defa yapılarak araştırma sonuçları özetlenmiştir. Yapılan bu kapsamlı analizle ulusal yazındaki bireysel çalışmalardan ulaşılmış söz konusu ilişkilerin sonuçları net olarak ifade edilerek araştırmacılara uluslararası yazında yapılmış olan bireysel çalışmaların sonuçlarıyla kıyaslama fırsatı da sunması mümkün olmuştur. Böylece, Türkiye yönetim ve organizasyon ile örgütsel davranış yazınına naciwane bir katkı verilebileceğinden söz edilmesi de mümkündür. Bu çalışmanın gelecekte dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderlik ile örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkiyi konu alarak çalışmalar yapacak olan bireysel araştırmacılar için derlenmiş, bir araya getirilmiş ve bütünlük içinde oldukça kapsamlı bir bakış açısı sağlaması ümit edilmektedir. Ayrıca, daha sonra yapılacak olan meta-analiz çalışmalarına temel teşkil etmesi ve kurama da katkı sunması beklenmektedir.

Yazarların Katkı Oranı

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

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum yoktur.

Açıklamalar: Bu çalışma, Gebze Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme ABD'de Prof. Dr. Oya ERDİL danışmanlığında yürütülen ve Seval AKSOY KÜRÜ'nün 2020 yılında savunduğu Örgütsel Özdeşleşmenin Öncülleri ve Ardılları Üzerine Bir Meta-Analiz Çalışması başlıklı doktora tezinin bir bölümünü temsil etmektedir.

Kaynaklar

- Alagöz, M. (2019). *Dönüşümcü liderlik anlayışı ile örgütsel sinizm ve örgütsel özdeşleşme ilişkisi: Bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Ashforth, B. E. and Mael, F. (1989). Social identity theory and the organization. *Academy of Management Review*, 14(1), 20-39.
- Aşık, Z. ve Özen, M. (2019). Meta-Analiz basamakları ve raporlanması. *The Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care (TJFMPC)*, 13(2), 232-240.
- Avolio, B., Bass, B.M. and Jung, D.I. (1999). Re-Examining the components of transformational and transactional leadership using the multifactor leadership questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, 441-462.
- Avolio, B. J. and Gibbons, T. C. (1998). Developing transformational leaders: A lifespan approach. J. A., Conger ve R. N., Kanungo (Ed.), *Charismatic leadership: The elusive factor in organizational effectiveness* (pp. 276-308). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Bass, B. M. and Avolio, B. J. (1992). Developing transformational leadership: 1992 and beyond. *Journal of European Industrial Training*, 14(5), 21-37. <http://dx.doi.org/10.1108/03090599010135122>.
- Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational Leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 9-32.
- Begg, C. B. and Mazumdar, M. (1994). Operating characteristics of a rank correlation test for publication bias. *Biometrics*, 50, 1088-1101.
- Black, J. S. and Porter, L. W. (2000) *Management: Meeting new challenges*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bolat, O. İ. (2011). *Öz yeterlilik ve lider üye etkileşimi ilişkisi: Göze girme davranışları ve güç mesafesi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Bottery, M. (2001). Globalisation and the UK competition state: No room for transformational leadership in education. *School Leadership and Management*, 21(2), 199-218.
- Bryman, A. (1992). *Charisma and leadership in organizations*. London: Sage Publications.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper&Row Publishing.
- Coad, A. F. and Berry, A. J. (1998). Transformational leadership and learning orientation. *Leadership and Organization Development Journal*, 19(3), 164-172.
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York, US: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Çeri Booms, M. (2009). *An empirical study on transactional, transformational and authentic leaders: Exploring the mediating role of "trust in leader" on organizational identification*. Doktora Tezi, Yeditepe üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çulhaoğlu Uludağ, C. (2015). *Özdeşleşme, liderlik tarzları ve kültürel faktörler arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, H. ve Okan, T. (2008). Etkileşimsel ve dönüşümsel liderlik: Bir ölçek geliştirme denemesi. *İstanbul İktisadi Enstitüsü Dergisi*, 61, 72-90.
- Dickersin, K., Min, Y.I. and Meinert, C. L. (1992). Factors influencing publication of research results: Follow-up of application submitted to two institutional review boards. *Jama*, 267(3), 374-378.
- Doğanlı, U. (2019). *Dönüşümcü liderlik ve örgütsel özdeşleşme ilişkisinde örgüt kültürünün düzenleyici etkisine yönelik bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Downton, J. V. (1973). *Rebel leadership: Commitment and charisma in the revolutionary process*. New York: Free Press.
- Dubrin, A. J. (2010). *Principles of leadership* (6th ed.). Sydney: South-Western.
- Dutton, J. E., Dukerich J. M. and Harquail, C. V. (1994). Organizational images and membership commitment. *Administrative Science Quarterly*, 34, 191-206.
- Egger, M., Smith, G. D., Schneider, M. and Minder, C. (1997). Bias in meta-analysis detected by a simple, graphical test. *British Medical Journal*, 315(7109), 629.

- Epitropaki, O. and Martin, R. (2005). The moderating role of individual differences in the relation between transformational/transactional leadership perceptions and organizational identification. *The Leadership Quarterly*, 16(4), 569-589.
- Erdoğan Morçin, S. ve Morçin, İ. (2013). Etkileşimci liderliğin örgütsel özdeşleşmeye etkisi: Adana'daki seyahat acenteleri örneği. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 71-86.
- Erdoğan Morçin, S. ve Çarıkçı, İ. H. (2016). Dönüşümcü/Etkileşimci liderliğin iş tatminine etkisinde örgütsel özdeşleşmenin aracılık rolü: Antalya'daki beş yıldızlı otel işletmeleri örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(1), 97-112.
- Eren, M. Ş. ve Çakır Titizoğlu, Ö. (2014). Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik tarzlarının örgütsel özdeşleşme ve iş tatmini üzerindeki etkileri. *Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 14(27), 275-303.
- Field, A. P. and Gillett, R. (2010). How to do a meta-analysis. *British Journal of Mathematical & Statistical Psychology*, 63(3), 665-694.
- Geijesel, F., Slegers, P. and VanDen Berg, R. (1999). Transformational leadership and the implementation of large scale innovation programs. *Journal of Educational Administration*, 37(4), 309-328.
- Gomes, A. R. (2014). Transformational leadership: Theory, research, and application to sports. Mohiyeddini, C. (Ed.), *Contemporary topics and trends in the psychology of sports* (pp. 53-114). New York: Nova Science Publishers.
- Greenberg, J. and Baron, R. A. (2000). *Behaviour in organizations* (7th Ed.). New Jersey: Prentice-Hall.
- Güngör, H. (2010). *Dönüşümcü liderlik ile örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkinin incelenmesi: Algılanan örgütsel adalet düzeyinin aracılık etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İşcan, Ö. F. (2006). Dönüşümcü/Etkileşimci liderlik algısı ve örgütsel özdeşleşme ilişkisinde bireysel farklılıkların rolü. *Akdeniz Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 6(11), 160-177.
- Jung, D. I. and Avolio, B. J. (1999). Effects of leadership style and followers cultural orientation on performance in group and individual task conditions. *Academy of Management Journal*, 42(2), 208-218.
- Karşlı, E. (2019). *Dönüşümcü liderliğin motivasyon ve örgütsel özdeşleşmeye etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Macit, M. (2003). Leadership and bass transactional and transformational leadership theory. *SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 3(5), 86-114.
- Markovits, Y., Davis, A. J., Fay, D. and VanDick, R. (2010). The link between job satisfaction and organizational commitment: Differences between public and private sector employees. *International Public Management Journal*, 13(2), 177-196.
- Nielsen, K. and Cleal B. (2011). Under which conditions do middle managers exhibit transformational leadership behaviours'. *The Leadership Quarterly*, 22, 344-352.
- Odumeru, J. A. and Ifeanyi, G. O. (2013). Transformational vs. transactional leadership theories: evidence in literature. *International Review of Management and Business Research*, 2(2), 355-

361.

- Özsöylemez, O. (2009). *Algılanan liderlik tarzlarının iş tatmini ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisinde örgütle özdeşleşmenin rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, İstanbul.
- Patchen, M. (1970). *Participation, achievement and involvement on the job*. New Jersey: Prentice- Hall.
- Pillai, R., Schriesheim, C. A. and Williams, E. S. (1999). Fairness perceptions and trust mediators for transformational and transactional leadership: A two sample study. *Journal of Management*, 25(6), 897-933.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Moorman, R. H. and Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviours and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviours. *Leadership Quarterly*, 1(2), 107-142.
- Shriberg, A., Shriberg, D. L. and Lloyd, C. (2002) *Practicing leadership: Principles and applications*. New York: John Wiley&Sons, Inc.
- Tajfel, H. (1978). Social categorization, social identity, and social comparison. Tajfel, H. (Ed.), *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations* (pp. 61-76). London: Academic Press.
- Tajfel, H. and Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behaviour. Worchel, S. ve Austin, W. G. (Ed.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7-24). Chicago, IL, Nelson.
- Temel, E. (2016). *Dönüşümcü liderlik ve psikolojik güçlendirme arasındaki ilişkide örgütsel özdeşleşmenin aracılık rolü: Nazilli'deki kamu kurumlarında bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Van Dick, R., Wagner, U., Stellmacher, J. and Christ, O. (2004). The utility of a broader conceptualization of organizational identification: Which aspects really matter? *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 171-191.

Extended Abstract

Introduction

It is a desired situation for employees, who are the most valuable capital for organizations, to be in unity with their organizations. Sometimes this can be done by the employee's own effort; sometimes it requires the presence of a leader who can guide the employee. Transformational leadership and interactive leadership are also a precursor to organizational identification. In the literature, it has been concluded that transformative leadership from Social Identity Theory to organizational identification has positive effects (Avolio and Gibbons 1998; Epitropaki and Martin, 2005). It is known that interactionist leadership has a positive relationship with organizational identification, such as transformative leadership (Pillai, Schriesheim and Williams, 1999). When the literature is analyzed, it is seen that there is no meta-analysis examining the relationship between these two types of leadership and organizational identification. The main purpose of the research is to determine whether transformative leadership and interactive leadership are related to organizational identification.

Method

According to Hunter and Schmidt (2004), meta-analysis is more comprehensive than review and re-examination studies. In other words, it gives the opportunity to gather and summarize the results of individual studies quantitatively by giving the relationships between the variables considered as close to reality as possible. Meta-analysis method was used to calculate the total effect size of the results of individual studies. The universe and sample of the research consist of individual studies that consider the Turkish sample and evaluate the relationships between transformational leadership and transactional leadership and organizational identification. Since there is no meta-analysis study on the relationship of transformational leadership and interactionist leadership with organizational identification, all studies in the national literature, including December 2019, have been discussed. For the literature review; Council of Higher Education (CoHE) National Thesis Center, Turkish Academic Network and Information Center (Ulakbim), Dergipark, ERIC, DOAJ, PsycINFO, Sage Journals Online, Science Direct, Springer Link, Taylor and Francis Online Journals, Wiley Online Library databases were used. In addition, internet search engines (Google Scholar, Yandex and Google) were also scanned. Organizational identification, organizational identification, organizational identification, organizational identification, organizational identity, organizational identification, organizational identification, organizational identity, oi, öö, org. özd., transformational leadership and interactive leadership keywords are used. In the inclusion of these studies in the analysis, some criteria were considered as listed below.

- Individual studies to be included in the meta-analysis have addressed the relationship between organizational identification and transformational leadership and/or transactional leadership. Examining the Turkish sample of the individual study that dealt with the relationship between organizational identification and transformational leadership and/or transactional leadership,
 - Individual studies made on the subject must be empirical studies. Each of the individual studies that have addressed the relationship between organizational identification and transformational leadership and/or transactional leadership has undergone a rigorous and objective peer review,
 - These individual studies include the correlation coefficient or values (t-test and F-test) that help in calculating the correlation coefficient in the findings and results revealed regarding the evaluation of this relationship.
- The criteria for not being included in the meta-analysis are as follows.
- Abstracts other than graduate studies and articles are not included in the meta-analysis study because they are not subject to a qualified and objective peer review,

In the event that individual researchers have conducted more than one study using the same sample, only one of these individual studies, even if they were conducted in different years, is included in the meta-analysis. The Turkish version of the PRISMA flowchart used for the systematic review and

meta-analysis, including all these criteria and the steps followed, is given in Figure 1 (Aşık and Özen, 2019). Within the scope of the research, 19 individual studies were reached. With the detailed examination conducted, 17 studies were included in the meta-analysis which included the correlation value, which is the basic criterion of being included in the meta-analysis.

Findings

Pearson correlation coefficient was used to calculate the effect size in the relationship between transformative leadership and organizational identification, and in the relationship between interactive leadership and organizational identification. Effect size values, 95% confidence interval values and Fisher Z values, which are calculated according to fixed and random effect models, were examined. Random effect models were used for both types of leadership. In the relationship between transformational leadership and organizational identification, the effect size $r=0.386$ was calculated. In the relationship between transactional leadership and organizational identification it is calculated as $r=0.347$. It was found that there was no publication bias and no moderator effect on the relationship between both leadership types and organizational identification.

Results, Discussion and Suggestions

Firstly, the results of 11 individual studies dealing with the relationship between transformative leadership and organizational identification were analyzed and the overall effect size was calculated as $r=0.386$, $p < 0.005$. Transformational leadership ensures that employees adopt the values of the organization and provide them with unity and integrity, thus enabling employees to participate and establish identification with their organizations, thereby transforming their potential into performance (Bryman, 1992). It is clear that employees identified with organizational goals also adopt important behavior patterns of their leaders. Thus, the behavior of the leader creates a role model and creates a positive effect for organizational identification (Podsakoff, Mackenzie, Moorman, and Fetter, 1990). Thus, the first sub-problem was answered by the parallel with the literature. In addition, the lower and upper limits of the effect size values of 11 studies were found to be 0.313-0.458, respectively. The effect size value was calculated as $r=0.347$, $p < 0.005$, by performing the same procedure for 6 individual studies that deal with the relationship between interactive leadership and organizational identification. In studies that found that the interactionist leadership examined with frequent transformative leadership is in relation to organizational identification, where the leader explicitly puts his employees' gains in meeting the expectations of the employees and if they are obeyed by loyalty to the leader (Pillai, Schriesheim and Williams, 1999). Thus, with this interaction and effective communication, employees are made to feel like a part of their organizations. Thus, employees also work in a small community, feeling uncertain and safe (Geijesel, Slegers and VanDen Berg, 1999). Thus, the third sub-problem was answered. It is understood that in the relationship of these two types of leadership with organizational identification, the effect size values remain close to each other.

With this comprehensive analysis, the results of the said relations, which have been obtained from the individual studies in the national literature, have been clearly expressed and have been able to offer researchers the opportunity to compare the results of individual studies conducted in the international literature. Thus, it is possible to mention that a modest contribution can be made to the Turkish administration and organization and organizational behavior literature. It is hoped that this study will compile, gather, and provide a comprehensive perspective in integrity, which will be compiled for individual researchers who will conduct studies on the relationship between transformative leadership and interactive leadership and organizational identification in the future. It is also expected to serve as a basis for meta-analysis and to contribute to the theory.

Bir Öğrenme Yönetim Sistemi Olarak AYDEP'in Sistem Kabul Edilebilirlik Modeline Göre İncelenmesi

Hüseyin ŞİMŞEK
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
husimsek@hotmail.com
ORCID ID: 0000-0001-7455-3706

Lokman ÇAVDAR
Erciyes Üniversitesi
lokmancavdar@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-1863-4015

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.842764
Geliş Tarihi: 18.12.2020	Revize Tarihi: 13.07.2021
	Kabul Tarihi: 18.07.2021

Atıf Bilgisi

Şimşek, H. & Çavdar, L. (2021). Bir öğrenme yönetim sistemi olarak Aydep'in sistem kabul edilebilirlik modeline göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 698-717.

ÖZ

Günümüzde internet ve diğer bilişim teknolojilerinin kullanımı hızla artmaktadır. Buna bağlı olarak eğitim öğretim kurumları da bu teknolojilere uyum sağlamaya ve eğitim öğretim kalitesini artıracak yazılımları kullanmaya başlamışlardır. Bu bağlamda özellikle yükseköğretim kurumları kontrol mekanizması sağlayacak ve öz değerlendirme yapma imkânı sağlayan öğretim yönetim sistemlerini kullanmaya başlamışlardır. Bu çalışmada Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi tarafından eğitimde kaliteyi artırmayı ve yeterliğe dayalı bir öğrenme yaklaşımı ile eğitimde kalite güvence sistemi oluşturmak amacıyla geliştirdiği AYDEP sisteminin sistem kabul edilebilirlik modeline göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu sistemi aktif olarak kullanan 123 öğrenci ve 27 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırmada araştırmacılar tarafından geliştirilen AYDEP sistem değerlendirme anketi kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre AYDEP sistemi kullanıcılar tarafından teknik kabul edilebilirlik boyutuna ilişkin (teknik özellikler, tasarımın kullanıcı seviyesine uygunluğu, menülerin hatasız çalışması ve yapılan işlemlerin verimli olması) açılarından ortalamanın üzerinde, sosyal kabul edilebilirlik boyutuna ilişkin tüm maddelerde ise ortalama seviyesinde puanlama yaptığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: AYDEP, öğrenme yönetim sistemleri, sistem kabul edilebilirlik modeli.

Investigation of AYDEP As A Learning Management System According to the System Acceptability Model

ABSTRACT

Today, the use of the internet and other information technologies is increasing rapidly. Accordingly, education and instruction institutions have started to adapt to these technologies and use software that will increase the quality of education. In this context, especially higher education institutions have started to use learning management systems that will provide a control mechanism and enable self-evaluation. In this study, it was aimed to evaluate the AYDEP system developed by Kırşehir Ahi Evran University in order to increase the quality in education and to create a quality assurance system in education with a learning approach based on competence, according to the system acceptability model. The study group of the research consists of 123 students and 27 instructors who actively use the system. AYDEP system evaluation questionnaire developed by the researchers was used in the study. According to the results of the research, it was observed that the AYDEP system scored above the average in terms of technical acceptability (technical features, the suitability of the design to the user level, error-free operation of the menus, and the efficiency of the operations), and at the average level in all items related to the social acceptability part by the users.

Keywords: AYDEP, learning management systems, system acceptability model.

Giriş

Öğrenme, insan yaşamının en önemli gereksinimlerinden biridir. Öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine ilişkin birçok teori bulunmakta ve teknolojinin öğrenme üzerindeki katkısı tartışılmaktadır. Teknolojik gelişmeler hayatın tüm yönlerini etkilediği gibi eğitim-öğretim faaliyetlerini de doğrudan etkilemektedir. Teknolojinin sunduğu imkânlar öğretim sürecine ilişkin yeni yaklaşımlar sunmakta, eğitim sistemlerini yeni teknolojileri kullanmaya zorlamaktadır. Küresel düzeyde rekabetin yoğunlaştığı günümüzde ayakta kalabilmenin temel yollarından biri, planlama,

yönetim/organizasyon ve imalat süreçlerinde bilişim sistemlerini kullanmaktan geçmektedir. Bilişim sistemleri: yönetim ve organizasyon süreçlerini destekleyen, kontrol süreçlerini güçlendiren ve karar verme aşamasında güçlü enformasyon sağlayan, organize edilmiş prosedürler seti şeklinde tanımlanmaktadır (Whyte, Bytheway ve Edwards, 1997). Günümüzde teknoloji eğitim faaliyetlerinin yürütülmesinde yoğun biçimde kullanılmaktadır. Ayrıca teknolojiye olan ilgi ve kullanma sürelerinin artması, teknolojiyi bir motivasyon aracı haline getirmiştir. Bilgi teknolojileri yükseköğretim kademesinde kayda değer bir etkiye sahiptir ve gelecek yıllarda da eğitim süreçlerine şekil verme potansiyeli taşımaktadır (Coaldrake ve Stedman, 1999). Ağ tabanlı bilgi işleme kapasitesi bilişim teknolojilerini yükseköğretimde cazip hale getirmektedir. Zaman ve mekân bağımlılığını ortadan kaldıran internet teknolojileri sayesinde sanal yönetim uygulamasına doğru bir gidiş gözlenmektedir. Bu yeni durumda veri oluşturma ve saklama gibi sorunlar ortadan kalkmakta, her türlü veriye çok kısa sürede ulaşma imkânı sunulmaktadır. İnternet teknolojisi, üniversitelerin bakış açılarını ve işleyişini değiştirmeye aday potansiyele sahiptir (Volery ve Lord, 2000). İnternet teknolojilerinin sunduğu çevrimiçi ağlar, büyük bir hızla ilerlemekte, uzaktan ve çevrimiçi eğitim gibi yeni bir sürece geçiş gözlenmektedir (Paulsen, Nipper ve Holmberg, 2003). Bu gelişmeler eğitim kurumlarını, internet teknolojileri ile daha fazla entegre çalışabilen sistemler geliştirmeye zorlamaktadır. Alanyazına e-öğrenme kavramının girmesi etkileşimli ve uzaktan öğrenme imkânlarının artmasını sağlamış, bu gelişme ile birlikte öğrenme yönetim sistemleri (ÖYS) ortaya çıkmıştır. Öğrenme yönetim sistemi, belirli bir öğrenme sürecini planlamak, uygulamak ve değerlendirmek için kullanılan bir yazılım uygulaması veya web tabanlı teknolojilerin oluşturduğu sistemlerdir (Alias ve Zainuddin, 2005). Başka bir tanımlamaya göre eğiticiler ve öğrenenleri bir araya getiren, ders içeriğine kolay ve hızlı erişim sağlayan ve öğrenme sürecinde ihtiyaç duyulan diğer birçok işlem ve etkinliğin planlanması ve gerçekleştirilmesine olanak sağlayan sistemlerdir (Turan ve Canal, 2011). Öğrenme yönetim sistemleri öğrencileri öğrenme sürecinin etkin bir paydaşı olmaya zorlamakta, aynı zamanda kurumsal yenilikler açısından fırsatlar oluşturmaktadır (Dutton, Cheong ve Park, 2004; West, Waddoups ve Graham, 2007).

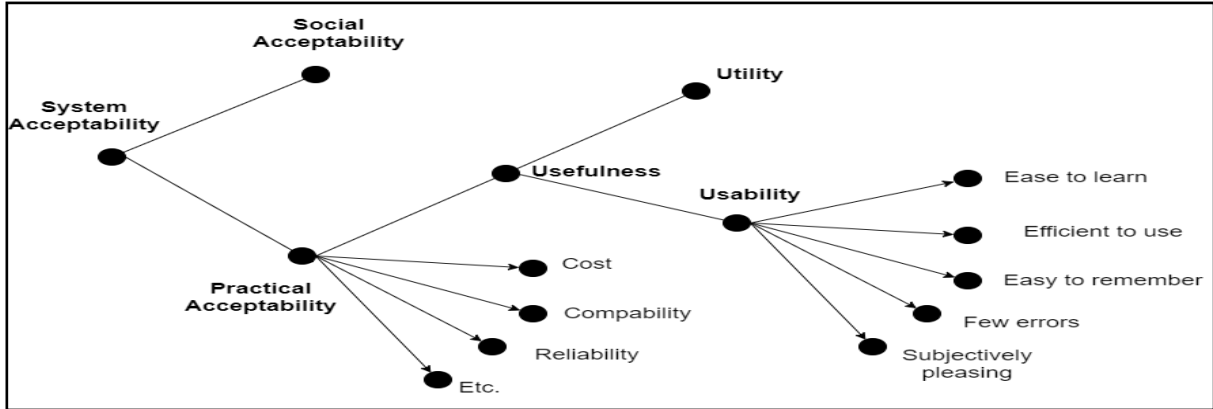
Yaklaşık son iki on yılda dünyada birçok öğrenme yönetim sistemi tasarlanmış ve kullanılmaya başlanmıştır. Türkiye yükseköğretim kurumlarında özgün olarak geliştirilen öğrenme yönetim sistemleri oldukça az, aynı zamanda işlevleri sınırlıdır. Bu çalışmada Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi tarafından özgün olarak geliştirilen Ahi Yeterliğe Dayalı Eğitim Portalı (AYDEP) adında bir öğrenme yönetim sistemi incelenmiştir. Temelinde yeterliğe dayalı bir eğitim yaklaşımı olan AYDEP, eğitim konusunda bir kalite güvence sistemi olmayı amaçlamaktadır. Bu bağlam ve kullanılan yazılım alt yapısıyla beraber AYDEP'in diğer yükseköğretim kurumlarında da kullanılabilmesi düşünülmektedir. AYDEP, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından yürütülen ve <https://aydep.ahievran.edu.tr/> linki ile giriş yapılan bir çevrimiçi yazılım üzerinden işletilmektedir. AYDEP, 2018-2019 öğretim yılından itibaren Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında pilot uygulama olarak kullanılmaya başlanmıştır. Öğrenme yönetim sistemlerinin giderek yaygınlaşması bu sistemlerinin etkililiğine ve kullanıcıların sisteme yönelik tutumlarının nasıl değiştiğine ilişkin araştırmaları beraberinde getirmiştir. Örneğin 1990'lı yıllarda Amerika Birleşik Devletleri tarafından vergi sürecini basitleştiren bilgisayar yazılım sistemine dört milyon dolar yatırım yapılmasına rağmen kullanıcıların sistemin kullanımını çok zor bulması nedeniyle bir yıl sonra geleneksel manuel yöntemine geri dönülmesi (Venkatesh, 2000, s. 342-343), bilişim sistemlerine yönelik kullanıcı tutumunun önemini göstermektedir. Öte yandan yeni sistemlerin kurulduğunda karşılaşılan teknolojik problemlerin toplam problemler içindeki göreceli payının %10'dan daha az olduğu göz önüne alındığında, yeni sistemler hakkındaki kullanıcı görüşlerinin önemi artmaktadır.

Bilişim sistemlerinin tasarımı, uygulanması ve geliştirilmesinde temel yapıtaşı kullanıcıdır (Akça ve Özer, 2012). Kullanıcılar, yeni sistemin yaptıkları iş üzerindeki etkisiyle ilgilendiklerinden, onların beklentilerini karşılayan sistem başarılı sayılmaktadır (Whyte vd., 1997). Bilişim sistemlerinin etkililiği ve kullanıcı tutumlarına yönelik farklı araştırma modelleri geliştirilmiştir. Bunlardan bir tanesi Davis (1985) tarafından geliştirilen Teknoloji Kabul Modelidir (TKM). Bu Model, Fishbein ve Ajzen (1975) tarafından, özel bir durum karşısında bireylerin isteğe bağlı ve iradeleri dâhilinde olan davranışlarını açıklamak amacıyla geliştirilen Sebepli Davranış Kuramından esinlenerek

geliştirilmiştir. TKM'nin temel amaçlarından biri içsel inanç, tutum ve niyeti etkileyen dışsal değişkenleri incelemektir. Bu modelin iki temel değişkeni kullanım kolaylığı ve yararlılıktır (Avcı Yücel ve Gülbahar, 2013). TKM modeli, farklı yönetim bilişim sistemlerinin adaptasyonun açıklanmasında ve kullanıcıların yeni sistemi kabul etme nedenlerinin ortaya konulmasında yaygın bir kullanıma sahiptir (Dasgupta, Granger ve McGarry, 2002, s. 87; King ve He, 2006, s. 740; Lu, Yu, Liu ve Yao, 2003, s. 207). Bilişim sistemlerini kullanım davranışı, dört aşamalı bir süreci içermektedir. Bunlar; dışsal değişkenler, algılanan kullanım kolaylığı ve faydasına yönelik inançlar, kullanıma yönelik tutum ve son olarak davranış niyetidir. King ve He (2006), TKM kullanılarak yayınlanmış 88 çalışma üzerinde gerçekleştirdikleri meta analiz çalışmasında, TKM'nin farklı teknolojiler ve kullanıcılar ile farklı sonuçlar verdiğini; bu nedenle sonuçların farklı örneklemelere genellemesinin sınırlı olduğunu belirtmişlerdir. Diğer taraftan Schepers ve Wetzels (2007) tarafından yapılan meta analiz çalışmasında, TKM çalışmalarında kullanılan ölçme araçlarının farklılaşması sebebiyle sonuçların farklılaştığına dikkat çekmişlerdir. Teo (2009), öğretmen adaylarının teknoloji kabul ve kullanımları üzerine yaptığı araştırmada modelin kullanıma yönelik niyetin ancak %54,6'sını açıkladığını, kalan yüzdenin ise modele yeni değişkenler eklenerek açıklanabileceğini ifade etmiştir.

Sistem Kabul Modeli

Bir başka model ise Nielsen (1990) tarafından geliştirilen sistem kabul edilebilirlik modelidir (SKM). Nielsen (1993), web tabanlı yazılımların sistem kabul edilebilirliğine yönelik bir çerçeve oluşturmuştur. Geliştirilen bu çerçevede, sosyal kabul edilebilirlik ve pratik kabul edilebilirlik boyutları bulunmaktadır. Nielsen (1990) Sistem Kabul Edilebilirlik Modeli Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Nielsen'in Sistem Kabul Edilebilirlik Modeli

Sosyal kabul edilebilirlik, arayüzün kullanıcıların bulunduğu toplum kültürü bağlamında kullanıcılar için kabul edilebilir olup olmadığını ifade ederken, pratik kabul edilebilirlikte, maliyet, destek, güvenilirlik, mevcut sistemlerle uyumluluk gibi faktörler dikkate alınır. Nielsen tarafından tanımlanan faydalılık, sistemin hedefine ulaşım ulaşılamayacağına yöneliktir. Yararlılık ayrıca "fayda" ve "kullanılabilirlik" olarak ikiye ayrılmaktadır. Kullanışlılık, sistemin işlevselliğini ifade etmekte ve şu konularda işlevsel olması anlamına gelmektedir: öğrenmesi kolay; kullanımı verimli; hatırlanması kolay; çok az hatalı işlem; kullanımı hoş. Kullanılabilirlik, altta yatan hiper ortam sistemi motorunun kullanılabilirliği ile hiper belge bilgi tabanının içeriğinin ve yapısının kullanılabilirliğinin ve bu iki öğenin birbirine nasıl uyduğunun bir kombinasyonudur. Bilgisayar yazılımları genellikle kullanışlılık boyutuna göre incelenmekte ve değerlendirilmektedir. Nielsen'e (1993) göre bilgisayar sistemlerinin incelenmesinde sadece kullanışlılığın dikkate alınması yeterli değildir. Bir sistemin kabul edilebilirliği paydaşların tüm ihtiyaç ve gereksinimlerini karşılayacak düzeyde olmasına bağlıdır. Nielsen (1993) bir yazılımın genel kabul edilebilirliğini sosyal kabul edilebilirlik ve teknik kabul edilebilirlik özelliklerinin birleşiminden ibaret olduğunu belirtmektedir.

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de özgün bir öğrenme yönetim sistemi olarak geliştirilen AYDEP yazılımının sistem kabul edilebilirlik modeline göre değerlendirilmesi ve bu bağlamda güçlü

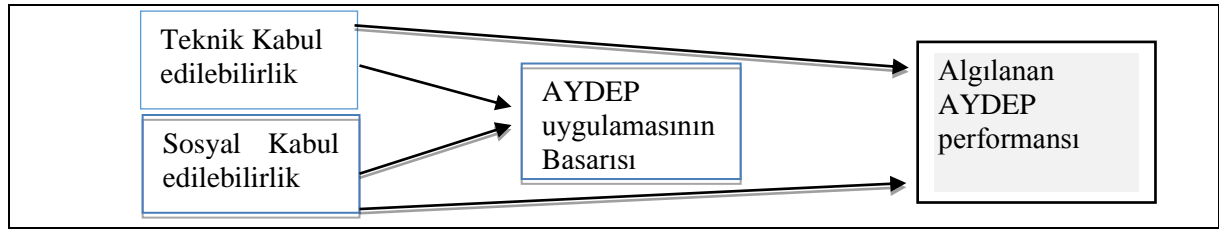
ve zayıf yönlerinin ortaya çıkarılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Sistem kabul edilebilirlik modeline göre AYDEP yazılımına ilişkin öğrenci görüşleri hangi yöndedir?
2. Sistem kabul edilebilirlik modeline göre AYDEP yazılımına ilişkin öğretim elemanı görüşleri hangi yöndedir?
3. Sistem kabul edilebilirlik modeline göre AYDEP yazılımına ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli/Deseni

Bu çalışma betimsel tarama modelinde tasarlanmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da hala var olan bir durumu var olduğu haliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2012). Sistem Kabul modelinde, yazılım sistemleri teknolojisinin kullanılmasıyla ilgili davranışın en önemli belirleyicileri teknik kabul edilebilirlik ile sosyal kabul edilebilirlik boyutudur (Nielsen, 1990). Bu çalışmada, kullanıcıların AYDEP yazılımını kullanım niyeti ve davranışları açıklanmaya çalışılacaktır. Bu iki değişkene ilişkin kullanıcı görüşleri ayrıca AYDEP'in uygulama başarısı ve algılanan organizasyonel performansının göstergesi olarak yorumlanacaktır (Şekil 2).



Şekil 2. AYDEP Uygulamasının Performansının Belirlenmesinde Sistem Kabul Edilebilirlik Değişkenlerinin Kullanılması

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu AYDEP yazılımı ile sisteme dâhil olan Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programına kayıtlı 123 öğrenci ile ilgili anabilim dallında ders veren 27 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Çalışmaya katılanların 105'ü kadın 45'ü ise erkektir. Öğrencilerin 66'sı birinci sınıf 57'si ikinci sınıflardan oluşmaktadır. Örneklem seçiminde çalışmanın amacına yönelik AYDEP sistemi kullanımı ölçüt alınmış ve yazılımı kullanan tüm bireylere anket uygulanmıştır. Sistemi kullanan toplam 420 kişi olmasına karşın toplam 150 kişiye erişilebilmiştir. Çevrimiçi uygulanan ankete katılım evrenin %36'sını oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

AYDEP yazılımının sistem kabul edilebilirliği hakkında görüşlerini almak amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan bir anket kullanılmıştır. Teknolojiye dayalı yazılımların değerlendirilmesinde iki farklı model kullanılmaktadır. Bunlardan ilki Nielsen (1990) tarafından geliştirilen Sistem Kabul edilebilirlik (System Acceptability) Modeli, diğeri ise Teknoloji Kabul Modeli (Technology Acceptance Model)'dir. Nielsen'in (1990) geliştirdiği model, sosyal kabul edilebilirlik ve pratikte kabul edilebilirlik olmak üzere iki ana boyut içermektedir. Nielsen (1990), sosyal kabul edilebilirliğin insana ve kültüre göre değişebileceğinden bahsetmektedir. Davis (1985)'e ait olan Teknoloji Kabul Modelinde (TKM) ise sosyal etki boyutu değerlendirme dışı tutulmaktadır. Malhotra ve Galletta (1999) bu durumu TKM'nin önemli eksiklerinden birisi olarak görmektedirler. Bandura (1982), kazandırılacak yeni bir davranışı öngörmede hem algılanan kullanım kolaylığının hem de algılanan kullanılabilirliğin dikkate alınması gerektiğinden bahsetmektedir. Bununla birlikte

Yücel ve Gülbahar (2013) yeni bir teknolojinin kullanıcılar tarafından daha kolay kabul edilmesi için, faydalı olmasının yanında kullanımının kolay olması gerektiğine işaret etmişlerdir. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan anketin hazırlanmasında Nielsen'in (1990) geliştirdiği Sistem Kabul Edilebilirlik modeli esas alınmıştır. Bu kapsamda, Nielsen'in geliştirdiği ölçeğin sosyal kabul edilebilirlik ve pratik kabul edilebilirlik boyutları anketin genel çerçevesini oluşturmuştur. Anketin hazırlanmasında şu adımlar izlenmiştir:

1. *Taslak anketin madde havuzunun belirlenmesi ve kapsam geçerliği çalışması*: İlgili alanyazından (Çavdar, 2018; Demirkol ve Şeneler, 2018; Malhotra ve Galletta, 1999) yararlanılarak 41 maddeden oluşan anket taslak formu hazırlanmıştır. Anketin kapsam geçerliliği için altı (6) uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda, benzer ve/veya eş anlamlı maddeler birleştirilmiş, ilgisiz olduğu belirtilen maddeler çıkartılarak 22 maddeden oluşan bir taslak anket halini almıştır.
2. *Dil ve anlam uygunluğunun belirlenmesi*: Uzman görüşleri doğrultusunda belirlenen 22 maddelik taslak anket formundaki her bir madde araştırmacılar tarafından anlam ve dil bilgisi açısından dil uzmanının görüşüne sunulmuş, gerekli düzeltmeler yapılmıştır.
3. *Anket uygulama yönergesinin hazırlanması*: Anket taslak formunda yer alan maddelere ilişkin katılımcı görüşlerinin belirlenmesinde her bir maddeye katılma derecesini belirtecek düzeyde, en olumsuzdan en olumluya doğru bir yön belirlenmiş "hiç katılmıyorum" ile "tamamen katılıyorum" aralığında 3'lü Likert tipinde bir ölçekleme kullanılmıştır. Ayrıca mevcut anketin nasıl uygulanacağı hakkında bilgilere yer verilmiştir.
4. *Uygulama ve analiz*: Anketin uygulama aşamasında, demografik bilgi formu ve mevcut anketin yer aldığı form yönerge ile birlikte, online olarak, çalışma grubuna gönderilmiş, anketi doldurmaları için 5 gün boyunca kullanıma açık tutulmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Elde edilen verilerin analizinde SPSS programından faydalanılmıştır. Demografik bilgilerin sınıflandırılmasında frekans ve yüzde hesapları yapılmış; Likert tipi ifadelerin güvenilirliği için Cronbach' alpha iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Yapılan analizde anket maddelerinin tamamı için $\alpha=0,96$, birinci bölüm için $\alpha=0,96$, ikinci bölüm için $\alpha=0,93$ bulunmuştur. Verilerin analizi sonrası elde edilen madde ortalamalarının yorumlanmasında ise Levin, Fox ve Forde'un (2010) geliştirdiği madde sınıf aralığı formülü kullanılmıştır. Formüle göre katılma düzeyi n olarak $(n-1)/n$ hesaplaması ile sınıf aralıkları belirlenmiştir. Sınıf aralığı baz alınarak elde edilen madde ortalamaları, 1.00-1.67 arasında ise kesinlikle katılmadıkları (düşük), 1.67-2.33 arasında ise kısmen katıldıkları (orta) ve son olarak 2.33-3.00 arasında ise maddeye kesinlikle katıldıkları (yüksek) şeklinde yorumlanmıştır. Verilerin analizinde nicel veri analiz yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların AYDEP Öğrenme Yönetim Sisteminin değerlendirilmesi için betimsel istatistikler kullanılmıştır.

Araştırma Etiği

"Bir Öğrenme Yönetim Sistemi Olarak AYDEP'in Sistem Kabul Edilebilirlik Modeline Göre İncelenmesi" başlıklı çalışmanın tüm süreçlerinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; çalışma için etik kurul raporu alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde AYDEP'in teknik ve sosyal kabul edilebilirlik özelliklerine ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

AYDEP'in Teknik Kabul Edilebilirlik Özelliklerine İlişkin Kullanıcı Görüşleri

Pilot uygulaması yapılan AYDEP'in teknik kabul edilebilirlik özelliklerine ilişkin kullanıcı görüşlerinin analizden elde bulgular Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1

AYDEP'in Teknik Özelliklerine İlişkin Kullanıcı Görüşlerin Değerlendirilmesi

		Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Tam Katılmıyorum	Toplam
1- AYDEP'in kullanımı kolaydır.	f	44	39	67	150
	%	29,3	26	46,6	100
2- AYDEP'in teknik özelliklerini yeterli buluyorum.	f	26	39	85	150
	%	17,3	26,0	56,7	100
3- AYDEP sayfaları arasında tutarlılık vardır.	f	59	51	40	150
	%	39,3	34,0	26,7	100
4- AYDEP kullanımı rahatlıkla öğrenilebilir.	f	30	44	76	150
	%	20,0	29,3	50,7	100
5- AYDEP'in arayüz tasarımı kullanıcı seviyesine uygundur.	f	18	41	91	150
	%	12,0	27,3	60,7	100
6- AYDEP sisteminin güvenilir olduğunu düşünüyorum.	f	36	41	73	150
	%	24,0	27,3	48,7	100
7- AYDEP sisteminde bulunan yönergeler açık ve anlaşılırdır.	f	28	48	74	150
	%	18,7	32,0	49,3	100
8- AYDEP sistemindeki menüler hatasız çalışmaktadır.	f	27	37	86	150
	%	18,0	24,7	57,3	100
9- AYDEP kullanılarak yapılan işlemler verimlidir.	f	25	32	93	150
	%	16,7	21,3	62,0	100
10- AYDEP sisteminde indirme ve yükleme işlemleri kolaylıkla yapılabilir.	f	57	48	45	150
	%	38,0	32,0	30,0	100
11- AYDEP sistemi kullanım açısından esnek bir yapıya sahiptir.	f	39	49	62	150
	%	26,0	32,7	41,3	100

Tablo 1 incelendiğinde, kullanıcıların AYDEP'in teknik kabul edilebilirlik özellikleri hakkında genel olarak olumlu görüşe sahip oldukları görülmektedir. Kullanıcıların en çok beğendikleri özelliklerin; *AYDEP sisteminin verimli olması* ($f = 93$, %62,0), *sitemin kullanıcı seviyesine uygunluğu* ($f = 91$, %60,7), *sistemdeki menülerin hatasız çalışması* ($f = 86$, %57,3), *sistemin teknik özelliklerini yeterli bulma* ($f = 85$, %56,7) ve *sistemin kullanımının rahatlıkla öğrenilebileceğine* ($f = 93$, %50,7) ilişkin maddeler olduğu anlaşılmaktadır. Kullanıcıların en az katıldığı maddeler ise *sayfalar arasında tutarlılık* ($f = 40$, %26,7) ve *sistemde indirme ve yükleme işlemlerinin kolay olmasına* ($f = 45$, %30,0) ilişkin maddelerdir.

AYDEP'in Sosyal Kabul Edilebilirlik Özelliklerine İlişkin Kullanıcı Görüşleri

Pilot uygulaması yapılan AYDEP'in sosyal kabul edilebilirlik özelliklerine ilişkin kullanıcı görüşlerinin analizden elde bulgular bulgular Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2

AYDEP'in Sosyal Kabul Özelliklerine İlişkin Görüşlerin Değerlendirilmesi

		Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Tam Katılmıyorum	Toplam
1- AYDEP'i sıklıkla kullanmak isterim.	f	32	43	75	150
	%	21,3	28,7	50,0	100
2- AYDEP kullanmak işimi kolaylaştırır.	f	37	48	65	150
	%	24,7	32,0	43,3	100
3- AYDEP'in yaygınlaşacağına inanıyorum.	f	37	35	78	150
	%	24,7	23,3	52,0	100
4- AYDEP benimsediğim değerlerle uyumludur.	f	33	41	76	150
	%	22,0	27,3	50,7	100
5- AYDEP'i kullanmak bana gurur veriyor.	f	49	40	61	150
	%	32,7	26,7	40,7	100
6- Meslektaşlarıma AYDEP'i kullanmalarını tavsiye ediyorum.	f	47	44	59	150
	%	31,3	29,3	39,3	100
7- AYDEP'in gelecekte diğer birimler tarafından da kabul göreceğini düşünüyorum.	f	33	41	76	150
	%	22,0	27,3	50,7	100
8- Gelecekte AYDEP'i ilginin daha fazla olacağını düşünüyorum	f	38	35	77	150
	%	25,3	23,3	51,3	100
9- Zorlu haller dışında da AYDEP sistemine giriş yapıyorum.	f	65	37	48	150
	%	43,3	24,7	32,0	100
10- AYDEP'i gelecekte de kullanmayı düşünüyorum	f	50	47	53	150
	%	33,3	31,3	35,3	100

11- AYDEP kullanırken kendimi daha mutlu hissediyorum.

f	60	55	35	150
%	40,0	36,7	23,3	100

Tablo 2 incelendiğinde, kullanıcıların AYDEP'in sosyal kabul edilebilirlik özellikleri hakkında genel olarak olumlu görüşe sahip oldukları görülmektedir. Kullanıcıların en çok beğendikleri özelliklerin; *AYDEP'in yaygınlaşacağına inanç* ($f=78$, %52,0), *gelecekte AYDEP'e olan ilginin artacağını düşünme* ($f=77$, %51,3), *kullanıcının benimsediği değerlere uygun olma* ($f=76$, %50,7), *sistemin gelecekte diğer birimler tarafından da kabul göreceği* ($f=76$, %50,7) ve *sistemi sıklıkla kullanma isteğine* ($f=75$, %50,0) ilişkin maddeler olduğu anlaşılmaktadır. Kullanıcıların en az katıldığı maddeler ise *sistemi kullanırken mutlu hissetme* ($f=35$, %23,3) ve *kullanıcıların zorunlu haller dışında da sisteme giriş yapmalarına* ($f=48$, %32,0) ilişkin maddelerdir.

AYDEP'in Teknik Kabul Edilebilirlik Özelliklerinin Cinsiyete Göre Değerlendirilmesi

AYDEP'in teknik kabul edilebilirlik özelliklerine ilişkin kullanıcı görüşlerinin cinsiyete göre dağılımı analiz edilerek aşağıdaki Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

AYDEP'in Teknik Özelliklerine İlişkin Görüşlerin Cinsiyete Göre Değerlendirilmesi

			Katılmıyorum			Toplam
			Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Tam Katılmıyorum	
1- AYDEP'in kullanımı kolaydır	Kadın	f	36	30	39	105
		%	34,3	28,6	37,1	100
	Erkek	f	8	9	28	45
		%	17,8	20,0	62,2	100
2- AYDEP'in teknik özelliklerini yeterli buluyorum.	Kadın	f	15	28	62	105
		%	14,3	26,7	59,0	100
	Erkek	f	11	11	23	45
		%	24,4	24,4	51,1	100
3- AYDEP sayfaları arasında tutarlılık vardır.	Kadın	f	42	36	27	105
		%	40,0	34,3	25,7	100
	Erkek	f	17	15	13	45
		%	37,8	33,3	28,9	100
4- AYDEP kullanımı rahatlıkla öğrenilebilir.	Kadın	f	17	31	57	105
		%	16,2	29,5	54,3	100
	Erkek	f	13	13	19	45
		%	28,9	28,9	42,2	100
5- AYDEP'in arayüz tasarımı kullanıcı seviyesine uygundur.	Kadın	f	10	29	66	105
		%	9,5	27,6	62,9	100
	Erkek	f	8	12	25	45
		%	17,8	26,7	55,6	100
6- AYDEP sisteminin güvenilir olduğunu düşünüyorum.	Kadın	f	25	31	49	105
		%	23,8	29,5	46,7	100
	Erkek	f	11	10	24	45
		%	24,4	22,2	53,3	100
7- AYDEP sisteminde bulunan yönergeler açık ve anlaşılmalıdır.	Kadın	f	18	37	50	105
		%	17,1	35,2	47,6	100
	Erkek	f	10	11	24	45
		%	22,2	24,4	53,3	100
8- AYDEP sistemindeki menüler hatasız çalışmaktadır.	Kadın	f	16	26	63	105
		%	15,2	24,8	60,0	100
	Erkek	f	11	11	23	45
		%	24,4	24,4	51,1	100
9- AYDEP kullanılarak yapılan işlemler verimlidir.	Kadın	f	15	22	68	105
		%	14,3	21,0	64,8	100
	Erkek	f	10	10	25	45
		%	22,2	22,2	55,6	100
10- AYDEP sisteminde indirme ve yükleme işlemleri kolaylıkla yapılabilir.	Kadın	f	37	36	32	105
		%	35,2	34,3	30,5	100
	Erkek	f	20	12	13	45
		%	44,4	26,7	28,9	100
11- AYDEP sistemi kullanım açısından esnek bir yapıya sahiptir.	Kadın	f	26	36	43	105
		%	24,8	34,3	41,0	100
	Erkek	f	13	13	19	45
		%	28,9	28,9	42,2	100

Tablo 3 incelendiğinde, kadın ve erkek katılımcıların AYDEP'in teknik kabul edilebilirliğe ait maddelere ilişkin görüşlerinin genel olarak benzer olduğu görülmektedir. Teknik kabul edilebilirliğe

ilişkin maddeler içerisinde görüş ayrılığının en fazla olduğu maddeler; *AYDEP'in kullanımının kolay olması* (K: %37,1; E: %62,2) ve *AYDEP kullanımının rahatlıkla öğrenilebilir olmasına* (K: %54,3; E: %42,2) ilişkin maddelerdir. Kullanımının kolaylığı konusunda erkek kullanıcılar daha olumlu görüş bildirirken, kullanımın rahat öğrenilmesi konusunda kadın kullanıcılar daha olumlu görüş bildirmiştir.

AYDEP'in Teknik Kabul Edilebilirlik Özelliklerinin Yetkilendirme Durumuna Göre Değerlendirilmesi

AYDEP'in teknik kabul edilebilirlik özelliklerine ilişkin kullanıcı görüşlerinin yetkilendirme durumuna göre dağılımı analiz edilerek Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

AYDEP'in Teknik Özelliklerine İlişkin Görüşlerin Yetkilendirme Durumuna Göre Değerlendirilmesi

			Katılmıyor	Kısmen	Tam	Toplam
			Katılmıyor	Katılmıyor	Katılmıyor	
1- AYDEP'in kullanımı kolaydır	Öğrenci	f	40	31	52	123
		%	32,5	25,2	42,3	100
	Öğretim elemanı	f	4	8	15	27
		%	14,8	29,6	55,6	100
2- AYDEP'in teknik özelliklerini yeterli buluyorum.	Öğrenci	f	20	30	73	123
		%	16,3	24,4	59,3	100
	Öğretim elemanı	f	6	9	12	27
		%	22,2	33,3	44,4	100
3- AYDEP sayfaları arasında tutarlılık vardır.	Öğrenci	f	52	38	33	123
		%	42,3	30,9	26,8	100
	Öğretim elemanı	f	7	13	7	27
		%	25,9	48,1	25,9	100
4- AYDEP kullanımı rahatlıkla öğrenilebilir.	Öğrenci	f	27	35	61	123
		%	22,0	28,5	49,6	100
	Öğretim elemanı	f	3	9	15	27
		%	11,1	33,3	55,6	100
5- AYDEP'in arayüz tasarımı kullanıcı seviyesine uygundur.	Öğrenci	f	16	33	74	123
		%	13,0	26,8	60,2	100
	Öğretim elemanı	f	2	8	17	27
		%	7,4	29,6	63,0	100
6- AYDEP sisteminin güvenilir olduğunu düşünüyorum.	Öğrenci	f	32	34	57	123
		%	26,0	27,6	46,3	100
	Öğretim elemanı	f	4	7	16	27
		%	14,8	25,9	59,3	100
7- AYDEP sisteminde bulunan yönergeler açık ve anlaşılırdır.	Öğrenci	f	24	40	59	123
		%	19,5	32,5	48,0	100
	Öğretim elemanı	f	4	8	15	27
		%	14,8	29,6	55,6	100
8- AYDEP sistemindeki menüler hatasız çalışmaktadır.	Öğrenci	f	23	29	71	123
		%	18,7	23,6	57,7	100
	Öğretim elemanı	f	4	8	15	27
		%	14,8	29,6	55,6	100
9- AYDEP kullanılarak yapılan işlemler verimlidir.	Öğrenci	f	17	28	78	123
		%	13,8	22,8	63,4	100
	Öğretim elemanı	f	8	4	15	27
		%	29,6	14,8	55,6	100
10- AYDEP sisteminde indirme ve yükleme işlemleri kolaylıkla yapılabilmektedir.	Öğrenci	f	46	42	35	123
		%	37,4	34,1	28,5	100
	Öğretim elemanı	f	11	6	10	27
		%	40,7	22,2	37,0	100
11- AYDEP sistemi kullanım açısından esnek bir yapıya sahiptir.	Öğrenci	f	32	40	51	123
		%	26,0	32,5	41,5	100
	Öğretim elemanı	f	7	9	11	27
		%	25,9	33,3	40,7	100

Tablo 4 incelendiğinde, kullanıcıların yetkilendirme durumuna göre teknik kabul edilebilirliğe ilişkin özellikler hakkındaki görüşlerinin genel olarak benzer olduğu görülmektedir. Teknik kabul edilebilirlik özellikleri arasında katılımcıların görüş ayrılığının en fazla olduğu maddeler; *AYDEP'in teknik özelliklerini yeterli bulma* (ÖE: %44,4,6; ÖĞ: %59,3), *AYDEP'in kullanımının kolay olması* (ÖE: %55,6; ÖĞ: %42,3) ve *AYDEP sisteminin güvenilir olmasına* (ÖE: %59,3; ÖĞ: %46,3) ilişkin maddelerdir. Öğrenciler AYDEP'in kullanımının kolay olması konusunda daha olumlu görüş

bildirirken, öğretim elemanları ise AYDEP sisteminin güvenilir olması ve kullanımının kolay olması konusunda daha olumlu görüş bildirmişlerdir.

AYDEP'in Teknik Kabul Edilebilirlik Özelliklerinin AYDEP Konusunda Eğitim Alma Durumuna Göre Değerlendirilmesi

AYDEP'in teknik kabul edilebilirlik özelliklerine ilişkin kullanıcı görüşlerinin AYDEP konusunda eğitim alma durumuna göre dağılımı analiz edilerek Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

AYDEP'in Teknik Özelliklerine İlişkin Görüşlerin AYDEP Konusunda Eğitim Alma Durumuna Göre Değerlendirilmesi

			Katkı Durumu			Toplam
			Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Tam Katılıyorum	
1- AYDEP'in kullanımı kolaydır	Eğitim aldım	f	31	32	59	122
		%	25,4	26,2	48,4	100
	Eğitim almadım	f	13	7	8	28
		%	46,4	25,0	28,6	100
2- AYDEP'in teknik özelliklerini yeterli buluyorum.	Eğitim aldım	f	19	32	71	122
		%	15,6	26,2	58,2	100
	Eğitim almadım	f	7	7	14	28
		%	25,0	25,0	50,0	100
3- AYDEP sayfaları arasında tutarlılık vardır.	Eğitim aldım	f	45	40	37	122
		%	36,9	32,8	30,3	100
	Eğitim almadım	f	14	11	3	28
		%	50,0	39,3	10,7	100
4- AYDEP kullanımı rahatlıkla öğrenilebilir.	Eğitim aldım	f	20	38	64	122
		%	16,4	31,1	52,5	100
	Eğitim almadım	f	10	6	12	28
		%	35,7	21,4	42,9	100
5- AYDEP'in arayüz tasarımı kullanıcı seviyesine uygundur.	Eğitim aldım	f	11	31	80	122
		%	9,0	25,4	65,6	100
	Eğitim almadım	f	7	10	11	28
		%	25,0	35,7	39,3	100
6- AYDEP sisteminin güvenilir olduğunu düşünüyorum.	Eğitim aldım	f	24	35	63	122
		%	19,7	28,7	51,6	100
	Eğitim almadım	f	12	6	10	28
		%	42,9	21,4	35,7	100
7- AYDEP sisteminde bulunan yönergeler açık ve anlaşılirdir.	Eğitim aldım	f	17	39	66	122
		%	13,9	32,0	54,1	100
	Eğitim almadım	f	11	9	8	28
		%	39,3	32,1	28,6	100
8- AYDEP sistemindeki menüler hatasız çalışmaktadır.	Eğitim aldım	f	17	27	78	122
		%	13,9	22,1	63,9	100
	Eğitim almadım	f	10	10	8	28
		%	35,7	35,7	28,6	100
9- AYDEP kullanılarak yapılan işlemler verimlidir.	Eğitim aldım	f	18	23	81	122
		%	14,8	18,9	66,4	100
	Eğitim almadım	f	7	9	12	28
		%	25,0	32,1	42,9	100
10- AYDEP sisteminde indirme ve yükleme işlemleri kolaylıkla yapılabilmektedir.	Eğitim aldım	f	42	42	38	122
		%	34,4	34,4	31,1	100
	Eğitim almadım	f	15	6	7	28
		%	53,6	21,4	25,0	100
11- AYDEP sistemi kullanım açısından esnek bir yapıya sahiptir.	Eğitim aldım	f	27	41	54	122
		%	22,1	33,6	44,3	100
	Eğitim almadım	f	12	8	8	28
		%	42,9	28,6	28,6	100

Tablo 5 incelendiğinde, kullanıcıların AYDEP konusunda eğitim alma durumuna göre sistemin teknik kabul edilebilirlik özellikleri konusundaki maddelere ilişkin görüşlerinin genel olarak *eğitim aldım* diyenlerin lehine farklılaştığı görülmektedir. Katılma konusunda görüş ayrılığının en fazla olduğu maddeler; *AYDEP sistemindeki menüler hatasız çalıştığı* (Eğ-aldım: %63,9; Eğ-aldım: %28,6), *AYDEP'in arayüz tasarımının kullanıcı seviyesine uygun olması* (Eğ-aldım: %65,6; Eğ-aldım: %39,3), *AYDEP sisteminde bulunan yönergelerin açık ve anlaşılır olması* (Eğ-aldım: %54,1; Eğ-aldım: %28,6), *AYDEP kullanarak yapılan işlemlerin verimli olması* (Eğ-aldım: %66,4; Eğ-

almadım: %42,9) ve AYDEP'in kullanımının kolay olması (Eğ-aldım: %48,4; Eğ-almadım: %28,6) maddeleridir.

AYDEP'in Sosyal Kabul Edilebilirlik Özelliklerinin Cinsiyete Göre Değerlendirilmesi

AYDEP'in sosyal kabul edilebilirlik özelliklerine ilişkin kullanıcı görüşlerinin cinsiyete göre dağılımı analiz edilerek Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

AYDEP'in Sosyal Kabulüne İlişkin Görüşlerin Cinsiyete Göre Değerlendirilmesi

			Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Tam Katılmıyorum	Toplam
			f	%	f	%
1- AYDEP'i sıklıkla kullanmak isterim.	Kadın	f	20	31	54	105
		%	19,0	29,5	51,4	100
	Erkek	f	12	12	21	45
		%	26,7	26,7	46,7	100
2- AYDEP kullanmak işimi kolaylaştırır.	Kadın	f	24	38	43	105
		%	22,9	36,2	41,0	100
	Erkek	f	13	10	22	45
		%	28,9	22,2	48,9	100
3- AYDEP'in yaygınlaşacağına inanıyorum.	Kadın	f	22	28	55	105
		%	21,0	26,7	52,4	100
	Erkek	f	15	7	23	45
		%	33,3	15,6	51,1	100
4- AYDEP benimsediğim değerlerle uyumludur.	Kadın	f	20	33	52	105
		%	19,0	31,4	49,5	100
	Erkek	f	13	8	24	45
		%	28,9	17,8	53,3	100
5- AYDEP'i kullanmak bana gurur veriyor.	Kadın	f	35	29	41	105
		%	33,3	27,6	39,0	100
	Erkek	f	14	11	20	45
		%	31,1	24,4	44,4	100
6- Meslektaşlarıma AYDEP'i kullanmalarını tavsiye ediyorum.	Kadın	f	33	35	37	105
		%	31,4	33,3	35,2	100
	Erkek	f	14	9	22	45
		%	31,1	20,0	48,9	100
7- AYDEP'in gelecekte diğer birimler tarafından da kabul göreceğini düşünüyorum.	Kadın	f	21	30	54	105
		%	20,0	28,6	51,4	100
	Erkek	f	12	11	22	45
		%	26,7	24,4	48,9	100
8- Gelecekte AYDEP'i ilginin daha fazla olacağını düşünüyorum	Kadın	f	24	28	53	105
		%	22,9	26,7	50,5	100
	Erkek	f	14	7	24	45
		%	31,1	15,6	53,3	100
9- Zorunlu haller dışında da AYDEP sistemine giriş yapıyorum.	Kadın	f	46	26	33	105
		%	43,8	24,8	31,4	100
	Erkek	f	19	11	15	45
		%	42,2	24,4	33,3	100
10- AYDEP'i gelecekte de kullanmayı düşünüyorum	Kadın	f	36	37	32	105
		%	34,3	35,2	30,5	100
	Erkek	f	14	10	21	45
		%	31,1	22,2	46,7	100
11- AYDEP kullanırken kendimi daha mutlu hissediyorum.	Kadın	f	43	44	18	105
		%	41,0	41,9	17,1	100
	Erkek	f	17	11	17	45
		%	37,8	24,4	37,8	100

Tablo 6 incelendiğinde, kullanıcıların cinsiyet durumuna göre sosyal kabul edilebilirliğe ait maddeler konusundaki görüşlerinin genel olarak benzer olduğu görülmektedir. Bu kategoride görüş ayrılığının en fazla olduğu maddeler; AYDEP kullanırken kendini mutlu hissetme (K: %37,8; E:17,1) ve AYDEP'i gelecekte de kullanmayı düşünme (K: %30,5; E: 46,7) konusundaki maddeleridir.

AYDEP'in Sosyal Kabul Edilebilirlik Özelliklerinin Yetkilendirme Durumuna Göre Değerlendirilmesi

AYDEP'in sosyal kabul edilebilirlik özelliklerine ilişkin kullanıcı görüşleri, yetkilendirme durumuna göre analiz edilerek Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

AYDEP'in Sosyal Kabulüne İlişkin Görüşlerin Yetkilendirme Durumuna Göre Değerlendirilmesi

			Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Tam Katılmıyorum	Toplam
			f	%	f	%
1- AYDEP'i sıklıkla kullanmak isterim.	Öğrenci	f	29	35	59	123
	Öğretim elemanı	%	23,6	28,5	48,0	100
2- AYDEP kullanmak işimi kolaylaştırır.	Öğrenci	f	31	39	53	123
	Öğretim elemanı	%	25,2	31,7	43,1	100
3- AYDEP'in yaygınlaşacağına inanıyorum.	Öğrenci	f	31	30	62	123
	Öğretim elemanı	%	25,2	24,4	50,4	100
4- AYDEP benimsediğim değerlerle uyumludur.	Öğrenci	f	30	32	61	123
	Öğretim elemanı	%	24,4	26,0	49,6	100
5- AYDEP'i kullanmak bana gurur veriyor.	Öğrenci	f	43	34	46	123
	Öğretim elemanı	%	35,0	27,6	37,4	100
6- Meslektaşlarıma AYDEP'i kullanmalarını tavsiye ediyorum.	Öğrenci	f	43	38	42	123
	Öğretim elemanı	%	35,0	30,9	34,1	100
7- AYDEP'in gelecekte diğer birimler tarafından da kabul göreceğini düşünüyorum.	Öğrenci	f	26	36	61	123
	Öğretim elemanı	%	21,1	29,3	49,6	100
8- Gelecekte AYDEP'i ilginin daha fazla olacağını düşünüyorum	Öğrenci	f	30	31	62	123
	Öğretim elemanı	%	24,4	25,2	50,4	100
9- Zorunlu haller dışında da AYDEP sistemine giriş yapıyorum.	Öğrenci	f	8	4	15	27
	Öğretim elemanı	%	29,6	14,8	55,6	100
10- AYDEP'i gelecekte de kullanmayı düşünüyorum	Öğrenci	f	55	30	38	123
	Öğretim elemanı	%	44,7	24,4	30,9	100
11- AYDEP kullanırken kendimi daha mutlu hissediyorum.	Öğrenci	f	10	7	10	27
	Öğretim elemanı	%	37,0	25,9	37,0	100
	Öğrenci	f	43	40	40	123
	Öğretim elemanı	%	35,0	32,5	32,5	100
	Öğrenci	f	7	7	13	27
	Öğretim elemanı	%	25,9	25,9	48,1	100
	Öğrenci	f	49	48	26	123
	Öğretim elemanı	%	39,8	39,0	21,1	100
	Öğrenci	f	11	7	9	27
	Öğretim elemanı	%	40,7	25,9	33,3	100

Tablo 7 incelendiğinde, kullanıcıların, yetkilendirme durumuna göre AYDEP'in sosyal kabul edilebilirliğine ilişkin maddeler konusundaki görüşlerinin genel olarak benzer olduğu anlaşılmaktadır. Kullanıcıların, yetkilendirme durumuna göre görüş ayrılığının en fazla olduğu maddeler; *Meslektaşlarına AYDEP'i kullanmalarını tavsiye etme* (ÖE: %63,0; ÖĞ: 34,1) ve *AYDEP'i kullanmanın kendisine gurur vermesi* (ÖE: %55,6; ÖĞ: 37,4) maddeleridir. Buna göre öğretim elemanları meslektaşlarına AYDEP'i kullanmalarını tavsiye etme ve AYDEP'i kullanımı konusunda gurur duyma konularında öğrencilere kıyasla daha olumlu görüş bildirmişlerdir.

AYDEP'in Sosyal Kabul Edilebilirlik Özelliklerinin Eğitim Alma Durumuna Göre Değerlendirilmesi

AYDEP'in sosyal kabul edilebilirlik özelliklerine ilişkin kullanıcı görüşleri, AYDEP konusunda eğitim alma durumuna göre analiz edilerek Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

AYDEP'in Sosyal Kabulüne İlişkin Görüşlerin AYDEP Konusunda Eğitim Alma Durumuna Göre Değerlendirilmesi.

			Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Tam Katılıyorum	Toplam
1- AYDEP'i sıklıkla kullanmak isterim.	Eğitim aldım	f	21	38	63	122
		%	17,2	31,1	51,6	100
	Eğitim almadım	f	11	5	12	28
		%	39,3	17,9	42,9	100
2- AYDEP kullanmak işimi kolaylaştırır.	Eğitim aldım	f	24	42	56	122
		%	19,7	34,4	45,9	100
	Eğitim almadım	f	13	6	9	28
		%	46,4	21,4	32,1	100
3- AYDEP'in yaygınlaşacağına inanıyorum.	Eğitim aldım	f	25	30	67	122
		%	20,5	24,6	54,9	100
	Eğitim almadım	f	12	5	11	28
		%	42,9	17,9	39,3	100
4- AYDEP benimsediğim değerlerle uyumludur.	Eğitim aldım	f	22	35	65	122
		%	18,0	28,7	53,3	100
	Eğitim almadım	f	11	6	11	28
		%	39,3	21,4	39,3	100
5- AYDEP'i kullanmak bana gurur veriyor.	Eğitim aldım	f	37	31	54	122
		%	30,3	25,4	44,3	100
	Eğitim almadım	f	12	9	7	28
		%	42,9	32,1	25,0	100
6- Meslektaşlarıma AYDEP'i kullanmalarını tavsiye ediyorum.	Eğitim aldım	f	35	34	53	122
		%	28,7	27,9	43,4	100
	Eğitim almadım	f	12	10	6	28
		%	42,9	35,7	21,4	100
7- AYDEP'in gelecekte diğer birimler tarafından da kabul göreceğini düşünüyorum.	Eğitim aldım	f	21	36	65	122
		%	17,2	29,5	53,3	100
	Eğitim almadım	f	12	5	11	28
		%	42,9	17,9	39,3	100
8- Gelecekte AYDEP'i ilginin daha fazla olacağını düşünüyorum	Eğitim aldım	f	26	29	67	122
		%	21,3	23,8	54,9	100
	Eğitim almadım	f	12	6	10	28
		%	42,9	21,4	35,7	100
9- Zorunlu haller dışında da AYDEP sistemine giriş yapıyorum.	Eğitim aldım	f	49	31	42	122
		%	40,2	25,4	34,4	100
	Eğitim almadım	f	16	6	6	28
		%	57,1	21,4	21,4	100
10- AYDEP'i gelecekte de kullanmayı düşünüyorum	Eğitim aldım	f	37	39	46	122
		%	30,3	32,0	37,7	100
	Eğitim almadım	f	13	8	7	28
		%	46,4	28,6	25,0	100
11- AYDEP kullanırken kendimi daha mutlu hissediyorum.	Eğitim aldım	f	45	45	32	122
		%	36,9	36,9	26,2	100
	Eğitim almadım	f	15	10	3	28
		%	53,6	35,7	10,7	100

Tablo 8 incelendiğinde, kullanıcıların AYDEP konusunda eğitim alma durumuna göre sosyal kabul edilebilirliğe ait maddelere ilişkin görüşlerinin genel olarak *Eğitim Aldım* diyenler lehine farklılaştığı görülmektedir. Eğitim alma durumuna göre kullanıcıların sosyal kabul edilebilirliğe ait maddelere katılma konusunda görüş ayrılığının en fazla olduğu maddeler; *Meslektaşlarıma AYDEP'i kullanmalarını tavsiye ediyorum* (Eğ-aldım: %43,4, Eğ-almadım: %21,4), *AYDEP'i kullanmak bana gurur veriyor* (Eğ-aldım: %44,3, Eğ-almadım: %25,0), *"Gelecekte AYDEP'e ilginin daha fazla olacağını düşünüyorum"* (Eğ-aldım: %54,9, Eğ-almadım: %35,7) ve *"AYDEP'in yaygınlaşacağına inanıyorum."* (Eğ-aldım: %54,9, Eğ-almadım: %39,3) maddeleridir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara ilişkin tartışmalar ve öneriler aşağıda verilmiştir.

AYDEP'in Teknik Kabul Edilebilirlik Özelliklerine İlişkin Sonuçlar

Kullanıcılar yeni sistemi kullanmaya istekli olduklarında uygulama başarısı artmakta ve sistemin potansiyel faydaları gerçekleşmektedir. Kullanıcıların sisteme karşı takındıkları tutumun olumsuz olması, sistemin kabul edilmediğinin göstergesi sayılmaktadır (Akça ve Özer, 2012). Öte yandan öğrenme yönetim sistemlerinin teknik özellikleri konusundaki kullanıcı görüşleri, sistemin başarısı açısından önemli bir gösterge kabul edilmektedir. Zira sistemin kalitesi, kullanıcıların sistem hakkındaki düşüncelerini olumlu yönde etkilemektedir (Çelik, 2018; Lin, 2007; Freeze, Alshare, Lane and Wen, 2010; Ramayah, Ahmad and Lo, 2010). Bu çalışmada AYDEP kullanıcılarının değerlendirme anketine ilişkin görüşleri, sistemin genel anlamda başarılı olduğunu göstermektedir. Ayrıca kullanıcıların anketin teknik ve sosyal özelliklere ilişkin maddelere verdikleri yanıtlar bu sonucu teyit etmektedir. Ancak sistemin teknik kabul edilebilirlik özelliklerine ilişkin maddelere verilen olumlu yanıtların oransal yüzdeleri, sosyal kabul edilebilirlik özelliklerine kıyasla istatistiksel olarak daha fazladır. Elde edilen bu sonuçlar, öğrenme yönetim sistemi yazılımı olarak geliştirilen ve henüz pilot uygulama sürecinde olan AYDEP'in kullanıcıları tatmin düzeyinin yeterli olduğu şeklinde yorumlanabilir. Zira kullanıcıların yeni teknolojiyi kullanım seviyesi, sistemin kullanımını ve teknolojiyi kabullerinin önemli bir göstergesi olarak görülmektedir. Elde edilen sonuçlar, bireyin sistemi kullanmayı reddetme veya kullanıma devam yönündeki kararına işaret etmektedir. Bireyin davranış amacı ne kadar güçlü ise, davranışın gerçekleştirilme olasılığı da o kadar fazla olacaktır (Özer ve Yılmaz, 2010). Çokyaman (2021) tarafından yapılan bir çalışmada AYDEP kullanan lisansüstü öğrencilerin sisteme ilişkin görüşlerinin yüksek düzeyde olumlu olduğu tespit edilmiş, bu sonuç genel itibarıyla öğrencilerin AYDEP hakkında olumlu düşüncelere sahip olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Çokyaman'ın araştırmasında AYDEP sisteminin ekran paylaşımı ve ekran kullanımının işlevselliği konusunda öğrencilerin daha düşük bir katılım gösterdikleri belirtilmiştir. Ayrıca AYDEP sisteminin kullanımında bazı altyapı sorunları yaşandığı gözlemlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin AYDEP ara yüzünün kullanmanın kolaylığı ve AYDEP üzerinden yapılan derslere kolayca ulaşılması konusunda yüksek düzeyde olumlu görüş bildirmeleri, sistemin algılanan kolaylığına güçlü bir işaret olarak değerlendirilmiştir. Davis (1985), algılanan fayda ve algılanan kolaylığı bireylerin teknoloji kullanma konusundaki düşüncelerini belirleyen önemli etkenlerden biri olarak görmektedir. Yıldırım ve Kaplan (2019) algılanan fayda ve kolaylığın mobil teknoloji kullanımlarını olumlu yönde etkilediğini, kendilerine fayda sağlayan uygulamaları tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Eren ve Kaya (2017) uzaktan eğitim sisteminin kolay ve kullanışlı olmasının kullanıcıların sistem hakkındaki düşüncelerini olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Elifoğlu Kurt (2015) uzaktan eğitimde kullanılan sisteme erişimin kolay olması, anlaşılabilirliği, öğreniminin zor olmaması algılanan faydayı ve sistem kullanımını olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Sun vd. (2008) algılanan kolaylığının öğrencilerin sistemle ilgili düşüncelerini belirleyen etmenler arasında yer aldığını, Lee vd. (2005) ise algılanan faydanın kullanıcı düşüncelerini olumlu yönde etkilediğini ileri sürmüşlerdir.

Kullanıcıların AYDEP'in sosyal kabul edilebilirlik özellikleri hakkında genel olarak olumlu görüşe sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Toplam 11 maddeden oluşan anket soruları içerisinde kullanıcıların en çok beğendikleri özelliklerin; AYDEP'in yaygınlaşacağına inanç, gelecekte AYDEP'e olan ilginin artacağını düşünme, kullanıcının benimsediği değerlere uygun olma, sistemin gelecekte diğer birimler tarafından da kabul göreceği ve sistemi sıklıkla kullanma isteğine ilişkin maddelerdir. Kullanıcıların en az katıldığı maddeler sistemi kullanırken mutlu hissetme ve kullanıcıların zorunlu haller dışında da sisteme giriş yapmalarına ilişkindir. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, AYDEP sisteminin sosyal kabul edilebilirliğinin yüksek olduğu ve gelecekte AYDEP'in yaygınlaşacağına yönelik güçlü bir kanaat oluşturduğu görülmektedir. Bu veriler Öğrenme Yönetim Sistemi olan AYDEP'in bazı düzeltmeler ile kalıcı olabileceğine işaret etmektedir. Çokyaman (2021) lisansüstü öğrencilerin AYDEP üzerinden yürütülen ders etkinlikleri hakkında olumlu düşüncelere sahip olduğunu AYDEP'in algılanan fayda ile ilgili konularda yüksek düzeyde olumlu görüş bildirdiklerini rapor etmiştir. Bu sonuç AYDEP'in sosyal kabul edilebilirlik konusundaki olumlu katılımı destekler niteliktedir.

AYDEP Yazılımına İlişkin Kullanıcı Görüşlerinin Yetkilendirme Durumuna Değerlendirilmesi

AYDEP kullanıcılarının (öğrenci ve öğretim elemanı) görüşleri, yetkilendirme açısından benzer bulunmuştur. Ancak öğrenciler AYDEP'in kullanım kolaylığı hakkında daha olumlu görüş bildirirken, öğretim elemanları AYDEP sisteminin güvenilir olması konusunda daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının AYDEP'in teknik kabul edilebilirlik özellikleri konusunda görüş ayrılığına düştükleri maddeler; AYDEP'in teknik özelliklerini yeterli bulma, AYDEP'in kullanımının kolay olması ve AYDEP sisteminin güvenilir olmasına ilişkin maddeleridir. Öğrencilerin AYDEP'in teknik özelliklerini yeterli bulmasına rağmen kullanım kolaylığı ve sistemin güvenilirliğine yönelik görece daha olumsuz görüş bildirmeleri anlamlı bulunmuştur. Bu sonuç öğrencilerin AYDEP eğitimi alma konusundaki eksiklikten kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Çokyaman (2021) öğrencilerin AYDEP öğrenme yönetim sisteminin ders etkinlikleri hakkında olumlu düşüncelere sahip olduğunu belirtmiştir. Çokyaman uzaktan eğitim yöntemi ile AYDEP sistemi kullanılarak yürütülen derslerde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması hususunda öğrencilerin düşüncelerinde farklılık olmadığı yorumunu yapmıştır. Çokyaman öğrencilerin ödevlerin uygunluğu, süresi ve yapılan rehberlik ile verilen dönütlere ilişkin konularda da olumlu düşüncelere sahip olduklarını; sistem üzerinden öğretici-öğrenen ve öğrenen-öğrenen arasında güçlü bir iletişim sağlandığını rapor etmiştir. Aynı çalışmada öğretim elemanlarının AYDEP sistemine ilişkin algılanan fayda kapsamındaki görüşlerinin de öğrencilere benzer biçimde yüksek düzeyde olumlu olduğu belirtilmiştir. Çokyaman'ın araştırmasında AYDEP sisteminin algılanan kolaylık grubunda yer alan maddelerden AYDEP üzerinden yapılan derslere kolayca ulaşılma ve AYDEP ara yüzünü kullanmanın kolay olması maddelerinde oldukça yüksek düzeyde olumlu katılım gözlenmiş; bu sonuç AYDEP sisteminin kullanmanın öğretim elemanları açısından çok kolay bulunduğu şeklinde yorumlanmıştır.

AYDEP Yazılımına İlişkin Kullanıcı Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

AYDEP yazılımı kullanıcılarının (öğrenci ve öğretim elemanı) değerlendirme anketine ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı görülmüştür. Bu durum öğrenme yönetim sistemlerinin kullanımına ilişkin görüşlerin cinsiyete göre dağılımların farklılaşmadığı çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Chua ve Montalbo, 2014; Shayan ve Işcioğlu, 2017; Şendağ ve Gündüz, 2007; Ünal ve Uzun, 2014). Ancak teknik özellikler açısından kullanımının kolaylığı konusunda erkek kullanıcılar daha olumlu görüş bildirirken, kullanımının rahat öğrenilmesi konusunda kadın kullanıcılar daha olumlu görüş bildirmiştir. Sosyal özellikler açısından ise sistemi kullanırken kendini mutlu hissetme konusunda kadın kullanıcıların, gelecekte de sistemi kullanma isteği konusunda erkek kullanıcıların daha olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür. Kadın ve erkek katılımcıların AYDEP'in teknik kabul edilebilirliğe ait maddelere ilişkin görüşleri arasında büyük benzerlikler gözlenmiştir. Ancak teknik kabul edilebilirliğe ilişkin maddeler içerisinde AYDEP'in kullanımının kolay olması ve AYDEP kullanımının rahatlıkla öğrenilebilir olmasına yönelik maddelerde görüş ayrılığı olduğu gözlenmiştir. Buna göre erkek kullanıcılar kullanımının kolaylığı konusunda daha olumlu görüş bildirirken, kullanımının rahat öğrenilmesi konusunda kadın kullanıcılar daha olumlu görüş bildirmiştir. Çokyaman (2021) cinsiyet değişkeni açısından sistemin değerlendirmesini içeren maddelere ilişkin görüşlerinde genel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı, 18 maddeden sadece iki tanesinde anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Bu maddeler AYDEP üzerinden yapılan derslerde paylaşılan görsel ve işitsel materyallerin öğrenmeyi kolaylaştırması ve AYDEP üzerinden yapılan derslerde verilen ödevler için yeterli süre tanınmasına yöneliktir. Her iki maddede de fark erkek öğrenciler lehinedir.

AYDEP Yazılımına İlişkin Kullanıcı Görüşlerinin AYDEP Eğitimi Alma Durumuna Göre Dağılımı

AYDEP yazılımı kullanıcılarının (öğrenci ve öğretim elemanı) görüşleri AYDEP eğitimi alma durumlarına göre istatistiksel olarak farklılaşmaktadır. Görüş ayrılığı olan maddelere ilişkin kullanıcı özellikleri incelendiğinde, AYDEP tanıtım eğitimlerinin başarılı olduğu ve eğitim alanların AYDEP'in teknik özellikleri hakkında daha olumlu görüşe sahip oldukları görülmektedir. Benzer şekilde eğitim

alanların almayanlara oranla sosyal özellikler açısından olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Emelyanova ve Voronina (2014), öğrenme yönetim sistemlerini etkili ve verimli kullanmanın kullanıcıların sistemleri nasıl kabullendikleri ve algıladıklarına bağlı olduğunu belirtmişlerdir. Bir sistem hakkında eğitim alma bu algıları değiştireceği düşünülürse Aydep sistemine yönelik olumlu görüşlerin kullanıcıların eğitim almaları ile doğru orantılı olması bu durumu destekler niteliktedir.

Kullanıcıların AYDEP Yazılımının Teknik Özellikleri Açısından En Çok Beğenilen ve Beğenilmeyen Yönlerine İlişkin Görüşleri

AYDEP kullanıcılarının sistemin teknik boyutunda en çok beğendikleri yönlerinin, arayüz tasarımının kullanıcı seviyesine uygunluğu, menülerin hatasız çalışması ve sistemi kullanılarak yapılan işlemlerin verimli olduğuna ilişkin olduğu görülmektedir. Teknik özelliklerine ilişkin en az beğenilen yönleri ise AYDEP sayfaları arasında tutarlılık olduğu ve AYDEP sisteminde indirme ve yükleme işlemlerinin kolaylıkla yapılabildiğine ilişkindir. Teknoloji Kabul Modeli'nde algılanan kullanım kolaylığı ve algılanan fayda sistemin benimsenmesi açısından önemli bir gösterge olarak görülmektedir (Akça ve Özer, 2012). Algılanan kullanım kolaylığı; kişinin belirli bir sistemi kullanırken fiziksel ve zihinsel cabaya gereksinim olmadığını algılama derecesi şeklinde tanımlanmaktadır (Davis, 1985). Bireylerin yeni teknolojinin kullanımını kolay şekilde algıladıklarında sistemi kullanmakta daha istekli oldukları (Saade ve Bahli, 2005, s. 318) bilinmektedir. Algılanan fayda ise kişinin belirli bir sistemi kullandığında iş performansını artıracığına olan inancına işaret etmektedir (Gyampah ve Salam, 2004, s. 733). Sistemin faydalı olduğuna ve kullanımın kolaylığına ilişkin algı, sistemi kullanmaya yönelik tutumu olumlu yönde etkilemektedir. Kullanıma yönelik tutum; sistemi beğenme veya beğenmeme, iyi veya kötü olarak görme, sevmeme veya sevmeme gibi lehte veya aleyhte duygulara ilişkin (Taylor ve Todd, 1995) tepkilerin göstergesidir. Algılanan fayda ve kullanıma yönelik tutum doğrudan sistemin kullanımı için davranış niyetini etkilemektedir. Kullanıcıların sistemi beğenme durumlarına ilişkin sonuçlar, AYDEP'in uygulama başarısına işaret etmekte, algılanan organizasyonel performansı etkileyeceği öngörülmektedir.

Kullanıcıların AYDEP Yazılımının Sosyal Özellikleri Açısından En Çok Beğenilen ve Beğenilmeyen Yönlerine İlişkin Görüşleri

AYDEP kullanıcılarının sistemin sosyal kabul edilebilirlik açısından en çok katıldıkları maddeler AYDEP'in yaygınlaşacağına yönelik inanç ve gelecekte AYDEP'e ilginin daha fazla olacağına ilişkindir. Sosyal boyutta en az katıldıkları maddeler ise AYDEP kullanırken kendini daha mutlu hissetme ve zorunlu haller dışında AYDEP sistemine giriş yapma maddeleridir. Bu sonuçlar, AYDEP sisteminin sosyal kabul edilebilirliğinin yüksek olduğu ve gelecekte AYDEP'in yaygınlaşacağına yönelik güçlü bir kanaat oluşturduğunu göstermektedir. Bu veriler AYDEP'in bazı düzeltmeler ile kalıcı olabileceğine işaret etmektedir. Çıkan sonuçların sistemin geleceği konusunda ümit verici olduğu söylenebilir. Teknolojinin eğitimde kullanımına yönelik araştırmalar, öğretmenlerin eski alışkanlıklarına göre hazırladıkları derslerini yeni bir biçimde sunmakta ve teknolojiyi derslerine bütünleştirmede sıkıntı yaşadıklarını göstermektedir (Demiraslan ve Usluel, 2005; Gülbahar, 2008; Knight, Knight ve Teghe, 2006; Kadıjevich, 2006; Lim and Khine, 2006; Mayya, 2007; Orlando, 2009). Bilişim teknolojilerinin okullarda kullanılması ve eğitim sürecine uyarlanması büyük ölçüde öğretmenlerin motivasyonuna, bilgi ve becerilerine bağlıdır. (Ursavaş, Şahin ve McIlory, 2014). Bu durum bilişim yazılımlarının eğitimde kullanımında öğretmenlerin vazgeçilemez olduğunu göstermektedir.

Elde edilen sonuçlar ışığında aşağıdaki önerilerin yapılması uygun bulunmuştur:

- AYDEP'e olan ilgi ve bununla birlikte kullanılabilirliğin artması için kullanıcıların sunulan teknolojiyi kullanmasına yönelik teknik açıdan bazı iyileştirmelerin yapılması, sayfaların birbiri ile tutarlılığı ve indirme-yükleme işlemlerinin daha hızlı hale getirilmesi ilk sırada olmalıdır. Kullanıcının sistemde kendi katkılarını da sunabileceği geliştirmeler istek ve talep doğrultusunda yapılabilir.

- Teknolojik alt yapıda değişiklikler yapılabilir ve bunun sürekli hale getirilmesi sağlanabilir. Bu durum kullanıcının gerekli haller dışında da AYDEP'e giriş yapmasını dolayısıyla sosyal kabul açısından önem arz etmektedir. Sosyal kabul sistemin yaygınlaşması ve kullanıcının bu yaygınlaşmada etkisini artıracaktır.
- AYDEP sisteminin kullanıcıların daha mutlu hissedeceği bir düzenleme ya da yapılandırma ile geliştirilmesi genel kabul açısından önem arz etmektedir. AYDEP'le ilgili verilen eğitimlerin artırılması sistemi kullanma ve yaygınlaşması açısından faydalar sağlayacaktır.
- AYDEP'in diğer öğrenme yönetim sistemleri ile karşılaştırılması, AYDEP kullanımını sırasında ısı grafikleri incelenerek ne tür değişikliklerin yapılacağına dair deneysel çalışmaların yapılması, öğrenme yönetim sistemleri kullanımında psikolojik ve sosyolojik faktörlerin incelenmesi ve öğrenme yönetim sistemleri geliştirirken potansiyel kullanıcı görüşlerinin inceleneceği nitel çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Yazarların Katkı Oranı

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

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması oluşturacak bir husus bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Akça, Y. ve Özer, G. (2012). Teknoloji kabul modeli'nin kurumsal kaynak planlaması uygulamalarında kullanılması. *Business and Economics Research Journal*, 3, 79-96.
- Alias, N. A., and Zainuddin, A. M. (2005). Innovation for better teaching and learning: Adopting the learning management system. *Malaysian Online Journal of Instructional Technology*, 2(2), 27-40.
- Avcı Yücel, Ü. ve Gülbahar, Y. (2013). Teknoloji kabul modeli: Önceki yordayıcıların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(1), 89-109.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122.
- Chua, C., and Montalbo, J. (2014). Assessing students' satisfaction on the use of virtual learning environment (VLE): An input to a campus-wide e-learning design and implementation. *In Information and Knowledge Management*, 3(4), 108-115.
- Çavdar, L. (2018). *Kodlama öğretiminde kullanılan çevrimiçi platformların değerlendirilmesi: Code.org örneği*. Yüksek lisans tezi. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Coaldrake, P. and Stedman, L. (1999). *Academic work in the twenty-first century*. Canberra: Higher Education Division, Training and Youth Affairs.
- Çelik, K. (2018). *Genişletilmiş teknoloji kabul modeli: Uzaktan eğitim öğrencileri üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi/Bilişim Enstitüsü, Ankara.
- Çokyaman, M. (2021). *Bir öğrenme yönetim sistemi olan AYDEP kapsamında yürütülen lisansüstü ders etkinliklerinin süreç değerlendirmesi*. Doktora Semineri. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

- Davis, F. D. (1985). *A technology acceptance model for empirically testing new end-user information systems: Theory and results*. Doctoral Dissertation. Massachusetts Institute of Technology, Massachusetts, USA.
- Demiraslan, Y. ve Usluel, Y. K. (2006). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme-öğretme sürecine entegrasyonunun etkinlik kuramı'na göre incelenmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 23, 38-49.
- Demirkol, D. ve Şeneler, Ç. (2018). A Turkish translation of the system usability scale: The SUS-TR. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 237-253.
- Dutton, W. H., Cheong, P. H. and Park, N. (2004). The social shaping of a virtual learning environment: The case of a university-wide course management system. *Electronic Journal of e-learning*, 2(1), 69-80.
- Elifoğlu Kurt, Ö. (2015). Defining university students' perspectives on distance learning with integration of TAM and IS success model. *International Journal of Alanya Faculty of Business*, 7(3), 223-234.
- Emelyanova, N. and Voronina, E. (2014). Introducing a learning management system at a Russian university: Students' and teachers' perceptions. *IRRODL*, 15(1), 272-289.
- Eren, A., Kaya, M. D. (2017). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim sistemine bakış açılarının teknoloji kabul modeli ile incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(35), 233-252
- Freeze, R. D., Alshare, K. A., Lane, P. L. ve Joseph Wen, H. (2010). IS success model in e-learning context based on students' perceptions. *Journal of Information Systems Education*, 21(2), 173.
- Gülbahar, Y. (2008). Improving the technology integration skills of prospective teachers through practice: A case study. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 7(4), 1-11.
- Gyampah, K.A. and Salam, A.F. (2004). An extension of the technology acceptance model in an erp implementation environment. *Information & Management*, 41(6), 731-745.
- Kadijevich, D. (2006). Achieving educational technology standards: The relationship between student teacher's interest and institutional support offered. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22(6), 437-443.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Knight, C. M., Knight, B. A. and Teghe, D. (2006). Releasing the pedagogical power of information and communication technology for learners: A case study, *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 2(2), 27-34.
- Levin, J., Fox, J. A. and Forde, D. R. (2010). *Elementary statistics in social research*. Boston: Allyn & Bacon Pearson.
- Lim, C. P. and Khine, M. S. (2006). Managing teachers' barriers to ICT integration in Singapore schools. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14(1), 97-125.
- Malhotra, Y. and Galletta, D. F. (1999). *Extending the technology acceptance model to account for social influence: Theoretical bases and empirical validation*. Paper presented at the Proceedings of the 32nd Hawaii International Conference on Systems Sciences.

- Mayya, S. (2007). Integrating new technology to commerce curriculum: How to overcome teachers' resistance? *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 6(1), 8-14.
- Nielsen, J. (1990). *Evaluating hypertext usability*. Berlin: Springer-Verlag.
- Nielsen, J. (1994). *Usability engineering*. California, USA: Elsevier.
- Paulsen, M. F., Nipper, S. and Holmberg, C. (2003). *Online education: Learning management systems: Global e-learning in a scandinavian perspective*. Oslo: NKI Gorlaget.
- Orlando, J. (2009). Understanding changes in teachers' ICT practices: a longitudinal perspective. *Technology, Pedagogy and Education*, 18(1), 33 – 44.
- Özer, G. ve Yılmaz, E. (2010). Planlı davranış teorisi (PDT) ile muhasebecilerin bilgi teknolojisi kullanımına yönelik bir uygulama, *MÖDAV Dergisi*, 2(12), 33-54.
- Ramayah, T., Ahmad, N. H. ve Lo, M. C. (2010). The role of Quality Factors in Intention to Continue Using an E-Learning System in Malaysia. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5422–5426.
- Saade, R. and Bahli, B. (2005). The impact of cognitive absorption on perceived usefulness and perceived ease of use in on-line learning: An extension of the technology acceptance model, *Information & Management*, 42(2), 317-327.
- Shayan, P., and Iscioglu, E. (2017). An assessment of students' satisfaction level from learning management systems: Case study of payamnoor and Farhangian Universities. *Engineering, Technology & Applied Science Research*, 7(4), 1874-1878.
- Şendağ, S., ve Gündüz, Ş. (2007). Öğretmen adaylarının web tabanlı öğrenme materyalinin kullanılabilirliği ve etkililiği hakkındaki görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(14), 137-149.
- Taylor, S. and Todd, P.A. (1995). Understanding information technology usage: A test of competing models, *Information Systems Research*, 6(2), 144-176.
- Ursavaş, Ö.F., Şahin, S. and McIlory, D. (2014). Technology acceptance measure for teachers: T-TAM (Öğretmenler için teknoloji kabul ölçeği: Ö-TKÖ). *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(4), 885-917.
- Ünal, E. ve Uzun A. M. (2014). Moodle öğrenme yönetim sisteminin kullanılabilirliğinin incelenmesi. In İ. Şahin, S. A. Kıray and S. Alan (Eds.), *Proceeding Book ICEMST 2014 (1. Baskı)*, (pp. 943-948). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Volery, T. and Lord, D. (2000). Critical success factors in online education. *International Journal of Educational Management*, 14(5), 216-223.
- Yıldırım, S. C. ve Kaplan, B. (2019). Mobil uygulama kullanımının benimsenmesi: teknoloji kabul modeli ile bir çalışma. *Kafkas Üniversitesi İdari ve İktisadi Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(19), 22-51.
- West, R. E., Waddoups, G. and Graham, C. R. (2007). Understanding the experiences of instructors as they adopt a course management system. *Educational Technology Research and Development*, 55(1), 1-26.
- Whyte, G., Bytheway, A. and Edwards, C. (1997). Understanding user perceptions of information systems success. *The Journal of Strategic Information Systems*, 6(1), 35-68.

Extended Abstract

Introduction

As science and technology develop, educational institutions are starting to keep up with these developments. In this context, the rapid advancement of internet technologies in the last century has led to the emergence of internet-based corporate software. One of this software is the learning management system. Especially higher education institutions have started to use their education management systems by purchasing or developing them within their own organization. In addition, the increasingly widespread use of learning management systems has led to research on the effectiveness of these systems and how users' attitudes towards the system have changed. Although information systems, which mainly include learning management systems, improve the productivity of managers and professional users, it is wondered why they are reluctant to use it, what causes them to refuse/resist or accept using information technology. In general, these systems work as managing education and training processes. Unlike these systems, Kırşehir Ahi Evran University has developed the AYDEP system based on a competency-based learning approach in order to establish a quality assurance system in education. AYDEP has an infrastructure that can be used in all higher education institutions that provide advanced vocational and special education and adopt competency-based education. AYDEP is operated through an online software run by Kırşehir Ahi Evran University Faculty of Education and accessed via the link <https://aydep.ahievran.edu.tr/>. AYDEP has been used as a pilot application in Kırşehir Ahi Evran University, Faculty of Education, Department of Class Education since 2018-2019 academic year. With the program used as a pilot, it is aimed to plan competency-based education, to prepare competencies in a hierarchical order, and to create assessment tools based on competence. In this study, it was aimed to evaluate AYDEP software based on the system acceptability model and in this context is to bring out the strengths and weaknesses. For this purpose, answers were sought for the following sub-problems;

1. According to the system acceptability model, what are the students' opinions about AYDEP software?
2. According to the system acceptability model, what are the instructors' views about AYDEP software?
3. According to the system acceptability model, is there a significant difference between the views of students and instructors about AYDEP software?

Method

This study is designed according to the descriptive survey research model. The Aydep evaluation questionnaire to be used in the research was developed by the researchers based on the system acceptability model. The system acceptability model consists of two dimensions: technical and social. The questionnaire prepared within the scope of the research was prepared in two parts as technical and social acceptability by sticking to the model. The 29-item questionnaire draft, prepared as 16 items in the technical acceptability part and 13 items in the social acceptability part, was first submitted to the expert opinions in the fields of Computer and Instructional Technologies, Informatics, and Turkish Language. According to expert opinions, there were items that were corrected, removed, and added in the questionnaire. After evaluating the opinions, the questionnaire was finalized with 11 items in the technical part and 11 items in the social part. The questionnaire was answered by 123 students and 27 instructors who are currently using the AYDEP system. In all processes of the study, scientific, ethical, and quotation rules were followed and an ethics committee report was obtained for the study.

Findings

According to the results of the research, it is seen that the opinions of AYDEP software users regarding the Aydep evaluation questionnaire are generally medium. Considering the opinions of the users regarding the parts of the questionnaire, it is understood that their views on the items regarding

technical part of the questionnaire are more positive compared to their opinions on the items regarding social part of the questionnaire. It was observed that the opinions of the users about the Aydep evaluation questionnaire did not differ statistically according to the authorization status (student or instructor) and gender, but differed according to the education status. The users scored more positively in terms of the suitability of the design to the user level, the error-free operation of the menus, and the efficiency of the operations. It was observed that there was a lower score on consistency between pages and download and upload processes. In terms of social acceptability of the system, the most common issues that users agree with are the opinions that they want to use AYDEP frequently, that the system will become widespread and that the system will be more interested in the future. According to the results regarding the social part of the questionnaire, the items they least agree on are the items of feeling happy while using the system and entering the AYDEP system except for compulsory situations.

Conclusion, Discussion and Recommendations

These results can be interpreted as the satisfaction level of the users of AYDEP, which was developed as a learning management system software and is still in the pilot implementation process, is sufficient at the initial stage. Because the users' level of using the new technology is seen as an important indicator of their use of the system and technology. The responses given by the users according to their status of being educated on the system differ significantly in terms of their responses to both parts. These results reveal that receiving training for the introduction of the system positively affects the opinions about AYDEP software. The results regarding the users' liking the system indicate the success of AYDEP's implementation and it is predicted that it will affect the perceived organizational performance. On the other hand, users contribute by providing inputs to the learning management system and using the outputs of the system. It is important to increase these inputs and to update the system by making evaluations according to the inputs. In general, it can be said that the results are promising for the future of the system. Besides, researchers are recommended to compare the system with other systems, to conduct experimental studies on the system to look at temperature graphics, and to study learning management systems in terms of psychological and sociological factors. In addition, it is recommended to conduct qualitative studies aimed at evaluating potential user opinions in the process of developing learning management systems.

Türk Siyasi Tarihinde Dörtlü Takrir ve Takiire Kaynaklık Etmesi Bakımından Serbest Cumhuriyet Fırkası

Ömer Ali KESKİN
Kırıkkale Üniversitesi
omerlikeskin@kku.edu.tr
ORCID ID: 0000-0003-0463-4433

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.907285
Geliş Tarihi: 31.03.2021	Revize Tarihi: 28.07.2021
	Kabul Tarihi: 15.07.2021

Atf Bilgisi

Keskin, Ö. A. (2021). Türk siyasi tarihinde dörtlü takrir ve takriire kaynaklık etmesi bakımından Serbest Cumhuriyet Fırkası. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 718-737.

ÖZ

Dörtlü Takrir, Cumhuriyet dönemi siyasi tarihi ve demokrasi hayatı için önemli bir belgedir. Bu belge Türk siyasi hayatının ve demokrasi mücadelesinin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Bu belgenin ortaya çıkmasına etki eden siyasi geçmiş içinde birçok önemli etken vardır. Bunlar arasında Serbest Cumhuriyet Fırkası (SCF) ayrı bir öneme sahiptir. 1945 yılında, Türk siyasi hayatının kırılma noktası olarak ortaya çıkan Dörtlü Takrir'in SCF ile hem doğrudan hem de dolaylı olarak ilintisi vardır. Zira, Dörtlü Takrir öncesindeki en önemli demokratikleşme adımı olarak SCF, 1930 yılında içinde bulunulan siyasi iklim bakımından çok önemli bir girişim ve buna bağlı olarak yapılması düşünülen değişimin en somut hamlesi olmuştur. Bu hamle, planlanan değişimdeki ana unsurların durumlarının analizinde, siyasi dönüşümün gerçekleştirilebilme olanağının anlaşılmasında, daha da önemlisi toplumun bu yeni hamleye karşı vereceği tepkinin, oluşturacağı yaklaşımın ölçülmesinde ve böylece yapılması düşünülen siyasi açılımın yönünün tayininde kilit rol oynayan bir konuma sahip olmuştur. SCF bu yeni yaklaşımla ortaya çıkabilecek verilerin görülmesini sağlaması bakımından Dörtlü Takrir'e kaynaklık eden tarihsel bir arka plan ve anahtar niteliğine haizdir. Bu çalışma ile, Dörtlü Takrir ve SCF'nin tarihsel arka planı analiz edilerek, bunun Türk demokrasi tarihi içindeki önemi, Dörtlü Takrir'in atıflarına konu SCF'nin temel özellikleri, takririn temel demokrasi atıfları içinde SCF'nin yeri ve SCF'nin takririn oluşmasındaki doğrudan ve dolaylı katkısının ortaya konması amaçlanmıştır. Çalışma hazırlanırken, arşiv vesikalarından, dönemin resmi yayınları olarak Meclis zabıtlarından, gazete arşivlerinden ve konuya dair tetkik eserlerden yararlanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dörtlü Takrir, Serbest Cumhuriyet Fırkası, Türk siyasi tarihi, Türk demokrasi tarihi.

The Quartet Motion in Turkish Political History and the Influence of the Liberal Republican Party as the Source of This Motion

ABSTRACT

The Quartet Motion is an important document for period of the Republican political history and democracy life. This document has emerged as a result of Turkish political life and the struggle for democracy. There are many important factors in the political past that contributed to the emergence of this document. Among these, the Liberal Republican Party has a special importance. Quartet Motion has been a subject that has been widely thought and written as the democratization move of 1945. The integrity of the Quartet Motion and the reasons for which it is based on its purpose are of particular importance. However, the Liberal Republican Party, which is given as a remarkable reference among them, is an issue that should be evaluated separately in this regard. Because the Liberal Republican Party was a very important initiative in terms of the political climate in 1930 and the most concrete move of the change planned to be made accordingly. This move has a key role in the analysis of the conditions of the main elements in the planned change, in understanding the possibility of realizing the political transformation, and more importantly, in measuring the reaction of the society against this new move and in determining the direction of the political initiative that is planned to be made. Liberal Republican Party has the characteristic of a historical key that is the source of the "Quartet Motion" in terms of showing the data that may arise with this new approach. While preparing the study, archive documents, the newspaper archives of the period, the minutes of the Assembly and the study works on the subject were used.

Keywords: Quartet motion, Liberal Republican Party, Turkish political history, history of Turkish democracy.

Giriş

Dörtlü Takrir, Cumhuriyet dönemi Türk siyasi tarihi açısından ve bir dönüm noktası olması bakımından önemli bir belgedir. Bu çalışma, *Dörtlü Takrir*'i ve onunla birlikte, Türk siyasi tarihi ve

Türk demokrasi hayatında dönüm noktalarından bir diğeri olan Serbest Cumhuriyet Fırkası'nı (SCF) *Dörtlü Takrir*'e kaynaklık etmesi bakımından ele alacaktır. SCF'yi önemli bir referans olarak alan *Dörtlü Takrir*, 1945 yılının demokratikleşme hamlesi olarak, üzerinde çokça düşünülen ve yazılan bir konu olmuştur. *Dörtlü Takrir*'in kendi içinde oluşturduğu bütünlük ve amacına dayanak yaptığı gerekçeleri ayrı ayrı öneme sahiptir. Fakat bunlardan dikkate değer bir referans olarak verilen SCF bu bakımdan ayrıca değerlendirilmesi gereken bir konudur. Zira, SCF 1930 yılında, içinde bulunulan siyasi iklim bakımından çok önemli bir girişim ve buna bağlı olarak yapılması düşünülen değişimin en somut hamlesi olmuştur. Bu hamle, planlanan değişimdeki ana unsurların durumlarının analizinde, siyasi dönüşümün gerçekleştirilebilme olanağının anlaşılmasında, daha da önemlisi toplumun bu yeni hamleye karşı vereceği tepki, oluşturacağı yaklaşımın ölçülmesinde ve böylece yapılması düşünülen siyasi açılımın yönünün tayininde kilit rol oynayan bir konuma sahipti. SCF, bu yeni yaklaşımla ortaya çıkabilecek farklı unsurların görülmesini sağlaması bakımından da tarihsel bir anahtar niteliğine haizdi.

SCF'nin bu yönü onu daha sonraki dönemlerde yapılacak olan siyasi açılımlara ve demokratik girişimler konusundaki teşebbüslere referans yapmıştır. Bu bakımdan değerlendirildiğinde, 1945 yılında Cumhuriyet Halk Partisi (CHP) Meclis Grubu'na verilen ve daha sonraki dönemlerde *Dörtlü Takrir* olarak adlandırılan önerenin, geçmişte yaşanan birçok demokratik yaklaşımın bir katkısı ve bunların gerçekleşme zorluklarının getirdiği tereddüdün bir analizi olması yadigarıdır. Böylece bu, *Dörtlü Takrir*'in müstakil olarak tamamen yeni bir anlayış olmadığını, geçmiş dönemlerde ve hatta bulunduğu yıllarda ortaya konulan demokratikleşme hareketlerini de gördüğünü, bunları özümlediğini açıkça gösterir. Takrir, bunlara atıfla demokrasinin nasıl bir zorunluluk olarak görüldüğünü gösteren bir mahiyet arz etmesinin yanı sıra bunlara ilişkin referansları ve analizleriyle daha iyi anlaşılabilir. *Dörtlü Takrir*'i kaleme alan önerge sahipleri takrirden, gerek Teşkilat-ı Esasi'ye dair analizleri gerekse 1924'de başlatılıp 1925'de sonlandırılan siyasal adımları aktarırken geçmişteki bazı demokratik yaklaşımlardan ve siyasi girişimlerden şu ifadelerle bahsetmişlerdir;

“Memleketi, Ortaçağ'dan kalma bir takım zararlı müesseselerden koruyabilmek ve irticayı kırmak maksadıyla, 1925'den sonraki yıllarda siyasi hürriyetlerin bazı tazyiklere uğratıldığını biliyoruz. Lakin, Türkiye Cumhuriyeti Devleti, Teşkilat-ı Esasiye Kanunu'nun demokratik ruhuna daima sadık kalmış, Cumhuriyet Kurucusu Büyük Atatürk'ün, bunu temami ile demokratik bir şekilde ulaştırmak idealinden ölünceye kadar ayrılmamıştır” (Demokratlar Kulübü, 2021).

Fakat takrir asıl olarak iki siyasi unsura vurgu yapmıştır. Bunlardan biri SCF diğeri ise CHP içinde bir kontrol mekanizması düşüncesi ile oluşturulan Müstakil Grup'tur. Bu iki siyasi hamle, 1946'da başlayan çok partili hayata dönük demokratikleşme sürecine geçişe etki eden iki önemli sıçrama noktası olarak görülmüştür. *Dörtlü Takrir*'de müstakil bir parti olarak SCF'ye ve parti içi grup olarak Müstakil Grup'a atıf yapılması önemli ve bir o kadar da ilginçtir. Bu ikisi içinde öne çıkan SCF, 1946'da başlayan çok partili hayatın değişim ve dönüşüm partisi olarak belirtilen Demokrat Parti'nin (DP) kurulması öncesinde adeta bir demokrasi provası veya ön hazırlayıcı unsur olarak görülebilir. SCF'nin kurulması ve siyasi hayatta boy göstermesini sağlayan, dönemin Reiscumhuru olarak devletin yönetiminde olan Gazi Mustafa Kemal'dir (Goloğlu, 1972). Müstakil Grup ise Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ten sonra Cumhurbaşkanı olan İsmet İnönü döneminde imkân verilen bir girişim olmuştur (Keskin, 2018). Bu açıdan yaklaştığımızda, *Dörtlü Takrir*'in bu iki unsura atıf yapması, takririn temel dayanaklarının ülkenin yöneticilerinin tercihlerine atıf yapmasıyla aynı olacağı, buradan hareketle meşru bir istemle siyasetin demokratik yönelimine katkı verilmesinin amaçlandığı muhakkaktır.

Dörtlü Takrir'i parti grup başkanlığına veren dört mebusun da CHP mebusları olarak yer almaları, SCF'nin aynı Tek Parti yönetimi tarafından kurulmuş olması bakımından, kendi takrirlerine dayanak yapabilmelerini daha kolay olanaklı kılmıştır. Başka bir açıdan bakıldığında ise dörtlü takrircilerin Serbest Fırka atıfları, onlara bu imkânları sunan cumhurbaşkanının geçmişte başarısızlığa mahkum edilen demokrasi girişimlerini tamamlama yönünde bir hatırlatıcı öğe olarak ele alınmasını da mümkün kılma imkânı verecektir. Takrir bu açıdan önemli bir hatırlatıcılık görevini yerine

getirmiştir. Zira, SCF kurulurken Gazi Mustafa Kemal'in partiyi kurmakla görevlendirdiği Fethi Bey'e "İki Fırkanın Cumhuriyeti kuvvetlendirecek mücadelesini memnuniyetle müşahade edeceğim" diyerek demokratik yönetim anlayışına yönelik düşüncelerini açıkça ortaya koymuştu. Bu bakımdan SCF parlamenter sistemin tesisini sağlamak amacıyla hayata geçirilen ve demokratik denetleme çabası olarak görülen bir girişim olmuştu (Goloğlu, 1972; Kantar, 2020; Yeni fırka ve Gazi, 1930, s. 1,4).

II. Dünya Savaşı sonrası demokrasilerin zaferinin Türkiye'de demokrasi girişimlerini destekleyici arka plan olanağı sağlaması dörtlü tavrirciler için bir dayanak noktası olmuş, kolaylaştırıcılık sağlamıştır. Fakat diğer taraftan ülkenin geleneksel Tek Parti iktidarı bağnazlığını kırarak, geçmişte çok partili hayata geçişte yaşanmış zorluklara işaret etmek oldukça güç olmuştur. İktidardaki yönetimin, doğal olarak da dönemin cumhurbaşkanının bu konuda, kendine göre, ülke birlik ve bütünlüğünü sarsıcı hareketlere karşı kolayca engelleyici manevralar yapabilecek olmasının getireceği tehdit, parti içi girişimlerin cesaretle yapılması ve sürdürülebilir olması konusunda önemli bir kararlılık gerektirmiştir. Dörtlü tavrircilerin yaptığı da tam olarak bu olmuştur. Bu yapılırken tarihsel siyasi atıflarla desteklenen bir tavrir -ki manifesto özelliği de taşır- önemli bir anahtar niteliği göstermiştir. 7 Haziran 1945'de CHP üyesi mebuslar tarafından CHP Grup Başkanlığı'na verilen tavrir, grup toplantısında görüşüldükten sonra usul bakımından reddedilmişti (DP Belgeleri, 1988). Bu gelişme Celal Bayar'ın önce milletvekilliğinden, ardından da CHP'den istifasını getirmiştir. Takip eden süre içinde tavrirde imzası olanlar da partiden çıkarılmıştı (DP Belgeleri, 1988). Dörtlü tavrircilerin hem istifa etmesine hem de partiden çıkarılmalarına sebep olan tavririn ana fikri Meclis denetimi, siyasal hak ve hürriyetlerin tam olarak kullanılması, parti çalışmalarının siyasal hak ve hürriyetlerin kullanılması prensibine göre düzenlenmesi esaslarına dayanıyordu (Akşin, 1988).

Tavrircilerin tavrirde işaret ettikleri bu talepleri parti içi demokrasi anlayışıyla da uyumluydu. Bir süreç olan parti içi demokrasinin işleyebilmesi bazı unsurları taşımasına bağlıdır. Bu unsurlardan biri siyasi partilerdeki oligarşik eğilimlerin ve bunun yanı sıra siyasi parti üzerindeki baskının ortadan kaldırılması, bir diğeri ise hukuki düzenlemelerin yerine getirilmesidir (Tuncay, 2000). Parti içi demokrasi, siyasi partilerin örgüt içi düzenlerinin demokrasi esaslarına uygun, hukuki düzenlemelerle sınırları çizilmiş, parti içi oligarşik eğilimlerin ve baskıların ortadan kaldırılmış olduğu bir sistemde, demokratik örgüt yapısının kurulması sonrasında lider, teşkilat, organlar ve adayların demokratik yöntemlerle belirlenmesi sonucu karar mekanizmasının tabandan üst yönetime kadar oluşturulması olarak tarif edilir. Bu sistemin işleyebilmesinin en önemli şartı ise farklı fikirlerin ortaya konulmasının sağlanması olan muhalefet anlayışının oluşmasına bağlıdır (Tuncay, 2000).

Milletin demokrasi prensiplerine olan inancı temelinde bu prensiplerin hayata geçirilmesi adına verilen *Dörtlü Tavrir*'de Cumhuriyet tarihi içinde övünçle yad edilen ilk unsur Teşkilat-ı Esasiye Kanunu olmuştu. Devletin temelini oluşturan anayasanın demokratik yönünün *Dörtlü Tavrir*'de anımsanması tavrircilerce önemli görülmüştür. Zira bununla, anayasanın ferdi hak ve hürriyetlere ilişkin sağladığı imkânın önemli görüldüğü açıkça belirtilmiştir. Tavrir'deki bu bahisle, anayasanın bu yönünün anlaşılmasına dikkat çekilir. *Dörtlü Tavrir*'deki ana düşünce, zaten anayasaya bağlı olarak onun sağladığı demokratik haklara her yönüyle uyulması, fakat asıl olarak siyasal hak ve hürriyetler temelinde anayasanın sağladığı imkânların tam olarak kullanılmasının sağlanması talebidir (Demokratlar Kulübü, 2021; DP Belgeleri: Dörtlü Tavrir, 1988).

Tavrir, 1925 sonrası bazı siyasal hürriyetlerin memleketin zararına olabilecek girişimlere kaynaklık edebileceği nedeniyle sınırlandırıldığını da dile getirmiştir. Bu sınırlandırmanın aynı şekilde başarısızlıkla neticelenen Serbest Fırka tecrübesinde de görüldüğünü not etmiştir. Tavrir bunları, Cumhuriyet yönetiminin demokratik ilerlemeye önem verdiğinin bir işareti olarak algılamıştır (Demokratlar Kulübü, 2021; DP Belgeleri: Dörtlü Tavrir, 1988). Tavrir, geçmişte yaşanan tecrübeler esasına dayanarak yeni çizilecek yolda kazanımların yeniden güncellenmesini, günün şartlarına uygun olarak geçmişte oluşan hataların tekrarlanmasının önüne geçilmesini ve böylece kesintiye uğramayacak bir demokrasi hamlesinin başlatılarak Cumhuriyet dönemi siyasetinde yeni bir sürece adım atılmasını sağlama esası üzerinde ana fikir oluşturan önemli bir metin niteliğindedir. Dörtlü tavrircilerden biri olan Adnan Menderes'e göre bu tavririn özü anayasanın hükümlerinin uygulanması çerçevesinde görülmüştür (Adnan Menderes'in nutku, 1946).

Yöntem

Araştırmanın yöntem kısmı beş alt başlıktan oluşmaktadır. İlk olarak “araştırma modeli” ve “çalışma grubu” açıklanmıştır. Ardından sırasıyla “veri toplama araçları”, “verilerin toplanması ve analizi” ile “araştırma etiği” alt başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Dörtlü Takrir ve SCF arasındaki etkileşim ve ilişki açısından ele alınan bu araştırma nitel bir çalışma olup tarihsel yöntem çerçevesinde, karşılaştırmalı tarih yönteminin uygulanması esası üzerinden çalışılmıştır. Bu, her iki çalışma çevresinin hem öznel durumlarının ortaya konmasını sağlamaya hem de iki ana konunun etkileşimini tespit etmeye olanak sağlamıştır. Bu yaklaşım ve buna temel teşkil eden yöntem bizim dönemsel etkileşimleri ve tarihin ana konularındaki öncelik ve sonralık anlayışındaki benzerlik ve farklılıkları görebilmemize imkân vermiştir. Böylece, bu çalışma *Dörtlü Takrir*'in ortaya çıkmasında etkisi olan tarihi süreç ve bu sürecin oluşturduğu birikimlerin *Dörtlü Takrir*'in metnine etkisini gösterebilecektir. Bu yöntem ile çalışma aynı zamanda, *Dörtlü Takrir*'in atf yaptığı SCF ve onun kuruluş, faaliyet ve fesih süreçlerindeki demokrasi teşebbüsleri ile antidemokratik yaklaşımları, buna eşlik eden gelişmeleri yeni bir bakış açısıyla görmemize ve bunun *Dörtlü Takrir* ana düşüncesi üzerindeki etkisinin anlaşılmasına olanak sağlayacaktır.

Çalışma Grubu

Çalışmada, *Dörtlü Takrir* ve SCF temelinde bir araştırma çevresi oluşturulmuştur. Farklı yıllara tarihlenen bu iki siyasi unsurun karşılaştırmalı tarih esasına bağlı olarak dönemsel etkileşimi çalışmaya esas teşkil etmiştir. Çalışma, hem *Dörtlü Takrir*'in siyasi hayattaki önemi ile tarihsel arka planı ve geliştiği ortamı hem de bundan on beş yıl kadar önce hayata geçirilmiş bir siyasi hareket olarak SCF'nin oluşturduğu siyasi çevreyi değerlendirilmiştir. SCF'ye atf yapan *Dörtlü Takrir* ve bu atfın kaynağı SCF'nin kendi dönemsel gerçekleri ve buna etki eden olay ve olguları bir bütün olarak ele alınmış ve buna bağlı olarak bunların içinde bulunduğu siyasi ortam ve etkileşimlere dikkat çekilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada çalışma döneminin resmi belgeleri niteliğinde olan kaynaklardan, gazetelerden ve tetkik eserlerden yararlanılmıştır. Arşiv vesikaları, Türkiye Büyük Millet Meclisi Zabıt Cerideleri incelenmiş, bu belgeler yine dönemin basın kaynaklarının tetkiki ile desteklenmiştir. Her iki ana konunun basın arşivi gözden geçirilmiştir. Çalışma, literatür taraması sonucu ulaşılan tetkik eser okumalarıyla derinleştirilerek farklı yaklaşımlar değerlendirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada öncelikle veri toplama araçlarıyla ulaşılan belge ve bilgilerin genel tasnifi yapılmıştır. Çalışma grubu içinde belirtilen araştırma çevresine göre belgelerin içerik analizleri ve değerlendirmeleri tamamlanmıştır. Bu aşamada karşılaştırmalı tarih yöntemi temelinde verilerin çalışmaya uygulanması sağlanmıştır.

Araştırma Etiği

Çalışma etik kurul izni gerektiren veri toplama yöntemleriyle yapılmamıştır. Bu yönüyle etik kurul kararı gerektirmeyen bir araştırma niteliğindedir. Bununla birlikte çalışma araştırma ve yayım etiğine özen gösterilerek hazırlanmıştır.

Bulgular

Karşılaştırmal tarih esası üzerinden değerlendirilerek 1930 ve 1945 yıllarının kendi koşulları içinde ele alınan *Dörtlü Takrir* ve SCF'ye ilişkin bu çalışma, Türk demokrasi tarihinin anlaşılması, birbirine etki eden ve etkilenen unsurların ortaya çıkması bakımından önemli bulgulara ulaşılmasını sağlamıştır. Çalışma, hem *Dörtlü Takrir* temel konusuna etki eden Serbest Cumhuriyet Fırkası'nın, hem de *Dörtlü Takrir*'in anlaşılmasında, bu sürece gelirken yaşanan tarihsel arka planın analiz edilmesinde önemli veriler sunmaktadır. Bu aynı zamanda demokratikleşme süreçlerine yaklaşım açısından 1930'lu yıllarda Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün ve 1940'lı yıllarda İsmet İnönü'nün yaklaşımlarını da yansıtmaları bakımından önemli olmuştur

1930'da Zorunlu Normalleşme ve Dönemin Şartları

1930 yılı, Tek Parti döneminde siyasal açılım bakımından stratejik hamlelerin yapıldığı önemli bir tarihtir. Bu tarih, zorunlu nedenler ve dönemin getirdiği şartlar çerçevesinde Türk siyasi hayatında kritik değişikliklerin yaşanacağı bir dönemin başlangıcı olmuştur. Bu dönemin en önemli siyasi hamlesi SCF'dir. SCF muhalif bir oluşum olarak doğmuştur. Fırka, ülkede uzun zamandır süregelen ve 1930'lu yılların başında hâla devam eden ekonomik bunalım için bir çıkış yolu oluşturma isteğinin sonucu olarak hayat bulmuştu. O dönemde ülkede baş gösteren temel sıkıntıların Tek Parti iktidarı tarafından da görüldüğü ve buna ilişkin birçok uyarının gerek Meclis'te milletvekillerine gerekse Meclis dışında parti kademelerine yapıldığı görülmüştür. Yeni fırkanın kuruluş amacının en genel ifadesi olarak yayınlanan beyanatta yer alan “her şeyden evvel müzmin hale gelen iktisat buhranına çare bulacağız, Meclis'te hükümeti açıkça tenkit edeceğiz” ifadeleri fırkanın genel çalışma anlayışı ve siyasi yaklaşımını açıkça belirtmiştir (Başkanlık Cumhuriyet Arşiv [BCA], 490.1.1/3.21 ; Keskin, 2021 ; Meclis açıldı, 1930 ; TBMMZC, D. 3, C. 22, İ. 4, İ. 1, 1.XI.1930 ; Yeni fırka hakkında, 1930, s. 1).

Gerçekten de o günlerde önemli bir iktisadi buhran söz konusuydu. Bu duruma ilişkin veriler sürekli yenileniyor, piyasa da bu konuyla yakından ilgileniyordu. Gelişmeleri dikkatle takip eden Ticaret Odası da ‘iktisadi buhran hakkında rapor’ düzenleyerek İktisat Vekaleti'ne gönderileceğini bildirmişti. Rapor daha çok pratik piyasa tetkikini içeren ve dönemin sorunlarını gözler önüne seren bir mahiyeteydi (İktisadi buhran, 1929, s. 1). Dönemin ekonomik durumunun getirdiği sorunlar neticesinde çözüm için bir taraftan ‘İstikraz Teklifleri’ yapılmakta, diğer taraftan maliyenin ihtiyacına ve düzeltilmesine ilişkin konulara dair yabancı görüşleri dile getirilmekteydi. Buna ilişkin İngiliz ve Fransızların borç ve mali yardım konusundaki şartları ve teklifleri gündemde önemli yer tutuyordu (İstikraz teklifleri, 1930, s. 1). Gazetelerde sıklıkla İngiliz Sterlininin borsada artış göstermesinden, hızla yükselmesinden bahsedilmekteydi (İngiliz lirası, 1929; İngiliz sterlini borsada, 1929). Bu gelişmeler üzerine hükümet de önemli tedbirler almak zorunda kalmıştı (Paramızın son günlerdeki temevvüğü, 1929). Bu tedbirlerden en önemlisi Türk parasını korumak için Millet Meclisi'nde kabul edilen kanundu (Paramızı korumak, 1930).

Dünyanın içinde bulunduğu buhrandan kurtulmanın çarelerine ilişkin dönemin Siirt Mebusu Mahmut Bey'in gazetede yer alan bir yazısı, Birinci Dünya Savaşı'nın bittiği zamandan beri on bir yıl olmasına rağmen ondan doğan etkilerle tüm insanlığın büyük bir ızdırab içinde olduğuna ilişkindir. Mahmut Bey'e göre milletlerarasındaki silahlanma yarışının ve her memleketi saran iktisadi buhranın bunda etkisi bulunmaktadır. Çareyi ise silahlanma yarışının durdurulması ve Birinci Dünya Savaşı'ndan evvel veya savaş sonrası doğan borçların belli bir planlamayla ödenmesi isteğinin yanı sıra milletlerin tahammül seviyesine indirilmesi olarak önermekteydi (Mahmut Bey, 8 Ağustos 1930). Ülkenin kaderi ve gidişatındaki olumsuz yönlerin, tek adam zihniyeti içinde düşünüldüğünde, Gazi Mustafa Kemal'e mal edilecek olması, Gazi Mustafa Kemal'in demokratik açılım yöntemiyle bir bakıma iktidardaki sorumluluğun paylaşılmasına olanak sağlamak isteğini ortaya çıkarmıştır. Zira, eğer tek adam ve tek parti anlayışı devam ederse bu durumda hem tek parti olarak CHP'nin hem de tek lider olarak Gazi Mustafa Kemal'in sorumluluğunun ortak olması kaçınılmazdı. Batılı demokrasilerin Sovyet rejimi ve yönetim anlayışıyla diğer yönetimleri karşılaştırmayı bir sistem haline getirdikleri bu

dönemde Türkiye'nin siyasi tercihinin demokrasiye yönelmesi için SCF'nin bir şans olacağını da düşünüldüğü muhakkaktı (Goloğlu, 1972; Okyar, 1999).

Diğer taraftan, 1929 büyük buhranının etkisinin de yansımalarıyla önemli bir daralmaya giren ekonomik durum, yeni bir açılımı ve halkın içinde bulunduğu sıkıntılı duruma alternatif bir siyasetle çare aramayı zorunlu kılan önemli ve önde gelen bir sorun olarak kendini hissettirmeye başlamıştı. Bu buhran ivedi adımların atılmasını da zorunlu kılmıştı. Sözkonusu buhranın ve bunun yanı sıra ekonomi yönetimindeki aksamaların da etkisiyle, 1930 yılı sonuna kadar devlet memurlarının maaşından alınmayan vergilerin dahi artık alınmaya başlanacağı bir sürece doğru giden gelişmeler SCF'nin kurulmasında hızlandırıcı etki yapmıştı. Mustafa Kemal'in, SCF'nin kurulmasından bir yıl kadar önce bu yönde bir muhalif hareket oluşmasını istediği, bunun parti içi hiziple mi yoksa harici bir parti olarak mı hayata geçirilmesi konusunda bazı ikilemlerle karşılaştığı biliniyordu. Nihayetinde yeni siyasi açılımın bağımsız bir parti olarak hayat bulmasında karar kılınmıştı. Bu konuda Meclis Başkanı Kâzım Paşa (Özalp), İsmet Paşa ve Rize mebusu Fuat Bey (Bulca) ile görüşmeler yapılmıştı (İlyas, 2021; Okyar, 1999 ; TBMM Albümü, 2010, s.167). Bu çerçevede, 1929 ekonomik bunalımının getirdiği huzursuzluğun, denk bütçe, harcamalarda kısıntı, ihtiyaçlarda az ile yetinme anlayışının zorunlu olarak değişmesine olan ihtiyaç çerçevesinde yeni bir açılım sağlayacak yol aranıyordu. Mustafa Kemal, tek partili devlet düzeninin denetimsiz ve eleştirisiz hükümet anlayışı ile yeni cumhuriyetin oluşan ekonomik bunalımını giderecek devrim aşamalarının yapılamayacağını görmüştü. Mevcut düzen denetimsiz, eleştirisiz ve şiddet politikası içeren bir durum içeriyordu. Denetimsiz parlamentonun oluşturduğu huzursuzluğun sürekli büyümesi ve ekonomik sıkıntıların artan bir şiddette çoğalıyor olması yeni bir çözüm arayışının ana gerekçesi olmuştu. Bunu değiştirmek ve çok partili cumhuriyet düzenine girmek gerekiyordu (Goloğlu, 1972; Goloğlu, 2013).

Serbest Cumhuriyet Fırkası ve Dörtlü Takrir'in Serbest Cumhuriyet Fırkası Atfı

SCF'yi kurduran, o dönemde Reiscumhur makamında olan Gazi Mustafa Kemal'di. Bu partinin kurulmasında, Gazi Mustafa Kemal'in demokratikleşme kaygısının yanı sıra ülkenin içinde bulunduğu buhranlı durumun bir alternatif yoluyla çözüme kavuşturulması isteği de vardı. Ayrıca halkın içinde bulunduğu daralmış siyasetten kurtularak ferahlamasını da istiyordu. Bunu sağlamanın yolu yeni bir parti kurdurmak olarak düşünülse de, bütün bunların yanı sıra iktidardaki İnönü Hükümeti'nin keyfi davranmasına karşı yeni bir alternatif oluşturma isteği ağır basıyordu. Zira, ülkenin içinde bulunduğu birçok olumsuz koşula rağmen, İsmet Paşa'ya göre gerekli ve isabetli bütün tedbirler alınarak huzurun sağlanması mümkün olmuştu. Başvekil İsmet Paşa, Meclis'te yaptığı konuşmada tatile girmeyi planlayan Milletvekillerine hitaben şunları söylemişti;

“Millete hakiki tehlikelerden, alınacak tedbirlerden, Hükümetçe ve Milletçe; resmi ve gayri resmi, tasarruftan ve bizzat evlerimizde idaresinde alınacak tedbirlerden cesaretle bahsettik. Bu gün geçirdiğimiz mücadelenin müsbet neticesiyle ve huzur ile ayrılıyoruz diyebiliriz” (Goloğlu, 1972, s. 276; Türkiye Büyük Millet Meclisi Zabıt Ceridesi [TBMMZC], D. 3, C. 20, İ. 3, İ. 80, 17.VI.1930, s. 272).

SCF kurulmadan önce, yeni muhalefet hareketinin parti içi bir hizip veya kontrol grubu olarak mı yoksa ayrı bir parti şeklinde mi oluşturulacağına dair farklı görüşler mevcuttu. Yeni siyasi oluşumun parti içi hizip olarak ortaya çıkmasına taraf olanlardan biri Kâzım Paşa (Özalp idi. Ona göre demokrasinin yumuşak geçişini sağlamanın yolu parti içi muhalif bir hiziple ilk hareketin yapılması, ardından da bu sürecin partileşmeyle sonuçlanmasıydı (Okyar, 1999). İsmet Paşa ise buna karşıydı. Zira böyle bir hizip onun iktidarının da sıkıntılı bir sürece girmesi anlamına gelirdi. Onun asker mizacının da kendisine kattığı yönüyle, parti içinde muhalif bir cephe oluşmamalı, ne varsa karşısına geçmeliydi. Böylece cephedeki lider tek ve emrindeki askerler de tam itaatkar olabilirdi. Yapılan görüşmeler sonunda, parti grubu içinde bir ayrı muhalif grup oluşturmak yerine, müstakil bir muhalif parti kurulması konusunda karara varılmıştı. Bu işle de Fethi Bey görevlendirilmişti. Fethi Bey'in kuracağı SCF, tıpkı onun liberal görüşü ekseninde bir siyaset üretmek esasına dayanan bir yol üzere hayata geçirilecekti. Fethi Bey de sürecin önce parti içi muhalefetle başlamasının ve ardından bağımsız bir partileşme sürecine girmesinin tarafındaydı. Buna rağmen İsmet Paşa'nın tavrı netti. Bu

durumda yapılacak iş Mustafa Kemal'in de direktifleri çerçevesinde yeni bir muhalif partinin kurulmasını sağlamak olacaktı. Geçmişte, Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası adıyla bir parti denemesi daha yapılmış olsa da bu konuda Gazi Mustafa Kemal Paşa'nın bir otokontrolü söz konusu olmamış, hatta bu partinin kurulmasını olumlu karşılamamıştı. Parti kendiliğinden doğmuş bir parti olmakla birlikte Mustafa Kemal'e göre güvensiz ellerde bulunuyordu. Bu tecrübe, kurulacak yeni parti konusunda Gazi Mustafa Kemal'i daha temkinli olmaya yöneltmişti (Goloğlu, 1972; Okyar, 1999).

Kurulacak partinin cumhuriyet rejiminin ilkelerine bağlı olması esas temel anlayış olarak belirlenmişti. Partinin görevi Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde (TBMM) serbest bir eleştiri ve tartışma imkânı sağlayacak ortamın yaratılmasına katkı sağlamaktı. Böylece, hükümetin denetlenmesi ve bunun sağlayacağı güçle Cumhuriyetin güçlenmesi mümkün olacaktı (Okyar, 1999). Partinin sol bir parti olması, CHP'ye göre daha solda (hürriyetçi, liberal ve demokrat) kararlaştırılmıştı (Fethi Bey yeni bir fırka yapıyor, 1930; Okyar, 1999). Yeni partinin Cumhuriyet Halk Fırkası (CHF) ile birlikte Cumhuriyeti kuvvetlendireceğine dair beklenti dönemin Reisicumhuru Gazi Mustafa Kemal tarafından dile getiriliyordu (Yeni fırka ve Gazi, 1930). Aynı günlerde Başvekil İsmet Paşa da yeni partinin kurulmasını sevinçle karşıladığını belirterek, yaptıklarını bilerek ve inanarak takip eden kişiler olduklarını ifade etmişti (İsmet Paşa, 1930). Dönemin yakın tanıklığını da yapan Şevket Süreyya Aydemir'e göre SCF üç eski arkadaş arasında siyasi bir nabız yoklamasıydı. Bu parti Gazi Mustafa Kemal için bir tecrübe, İsmet Paşa için kendi hesabı adına bir sondaj, Fethi Bey için bir hataydı. Aydemir'e (2007) göre SCF 9 Ağustos -17 Kasım arasında yaşamış bir kısa ömürlü çocuktur.

Dörtlü Takrir'i veren siyasilerin bu noktada SCF'yi işaret etmelerinin asıl gerekçesi, temelde bağımsız bir parti anlayışının o dönemde kabulünün ortaya çıkmış olmasına yönelik bir atıfla ellerini rahatlatmaktı. SCF'ye yapılan atıf, aynı zamanda SCF'nin akıbetine ve bu akıbetin geldiği noktada demokrasiye vurulan darbenin aynı şekilde tekerrür etmemesi gerektiğine ilişkin bir beklenti ve hatta bir uyarı da içermekteydi. Taktircilerin millî hâkimiyet ilkesine ve Atatürk idealine bağlılığından hiçbir şekilde şüphe edilmiyordu. Zira taktirciler hem CHP içinden çıkmış hem de geçmişte Gazi Mustafa Kemal Atatürk'le birçok konuda ortak ve uyumlu çalışmalar içinde bulunmuş kişilerden oluşuyordu. Tıpkı SCF'nin olduğu gibi taktircilerin de bu konuda bir tereddütleri söz konusu değildi. Takrir metni de bunu açıkça yansıtıyordu (İnan, 2006).

Dörtlü Takrir'in SCF atfı önemliydi. Zira, İsmet Paşa'nın bu konuda olumlu görüşü mevcuttu. Verdiği bir beyanatta "biz noktai nazarlarımızı ve yaptıklarımızı bilerek ve inanarak takip eden adamlarız. Fethi Bey'in teşebbüsünü sevinçle karşılarım" diyerek parti içi bir muhalefet oluşmasından ziyade parti dışında ikinci bir parti kurulmasına olumlu yaklaşmıştı (İsmet Paşa, 1930). Fakat, İsmet Paşa'nın, kendi kontrolü dışında gelişebilecek, parti içi bir muhalefete veya hizip olarak bir grup oluşmasına, 1930 yılında olduğu gibi, takririn verildiği 1945 yılında da sıcak bakmadığı muhakkaktı. 1939'da kurulan parti içi "Müstakil Grup" tecrübesi otokontrollü bir teşebbüstü. 1930'dan farklı olarak 1945 yılında Cumhurbaşkanı İsmet İnönü'nün parti dışı ikinci bir parti konusunda da mesafeli olduğu açıkça görülmüştü. Fakat İsmet İnönü'nün partiyi paylaşma keyfiyetinin olmadığı kesin olarak gözükiyordu. Sonuç olarak İsmet Paşa, 1930'da parti içi muhalefet oluşumu düşüncesine karşı çıkmış, böylece kurulan harici bir fırka olan SCF'nin kısa siyasi hayatı sonrası, kendi iktidarını koruyabilmişti (Okyar, 1999). İsmet İnönü, 1945'de verilen *Dörtlü Takrir*'in karşısında yer almış ve red oyu verilmesinde etkisi olmuştu. Bu parti içi muhalefeti istemediği, eğer böyle bir girişim olacaksa parti dışında bu teşebbüsün hayat bulması gerektiğine inandığı için alınmış bir tavırdı (Akşin, 1988). Oysa, taktircilerin lideri konumunda gözükken Celal Bayar, parti dışı bir tutum konusunda Fethi Okyar'ın akıbeti nedeniyle temkinli hareket ediyor, mücadelesini CHP içinde şekillendirmek istiyordu (Akşin, 1988). Dörtlü taktirciler, takrirle kanunlardaki ve parti tüzüğündeki demokrasi dışı hükümlerin kaldırılmasını istemişti (İnan, 2006). Bu onların, imkân bulabilirlerse, parti içinde muhalefet yanlısı olduklarının da bir işaretiydi. Fakat, 1930 SCF sürecinde İsmet Paşa'nın tutumunu bilmeleri nedeniyle bunun pek mümkün olamayacağını da düşünmüşlerdi. Bu onlara SCF atfını güçlü yapmak konusunda fikir vermişti.

Dörtlü taktircilerin önemle atıf yaptıkları SCF'nin kurucusu Fethi Bey (Okyar) 2 Ekim 1930 tarihli Meclis oturumunda söz aldığı yeni dönemin genel hissiyatını ifade eden;

“Hükümetin şimdi okuduğu beyannameyi hazırlamak için beş günden beri çalışmış olması da gösteriyor ki geçen Haziran, Meclis’in ittifakı ara ile itimadını alan hükümet bu fevkalade içtimadan bilistifade hiç olmazsa bazı vekaletlerde siyasetini tebdil etmek ve yeniden itimat rey almaya ihtiyacı hissetmiştir. Bu ihtiyaç neden olmuştur? Bu ihtiyaç neden hasıl olmuştur? ...Bu ihtiyaç Cumhuriyetimizin parlamento hayatına yeni bir fırkanın dahil olmasından doğmuştur. Serbest Cumhuriyet Fırkası’nın henüz bir buçuk aylık bir hayatı vardır. Fakat fırkayı doğuran ihtiyaçlar, yani münakaşa hürriyeti ve Büyük Meclis’te bir karşı fikra tarafından hükümet işlerinin murakabesi o kadar derinden hissedilen ihtiyaçlar idi ki, bunların zaruretlerine katlanmak mecburiyeti derhal kendini göstermiştir. Serbest murakabe ve serbest münakaşa tesirini yalnız hükümet üzerinde göstermekle kalmamıştır”

sözleri adeta *Dörtlü Takrir*’in bir ön habercisi niteliğindedir. *Dörtlü Takrir*’in “millî hâkimiyetin en tabii neticesi ve aynı zamanda dayanağı olan Meclis murakabesini anayasamızın yalnız şekline değil, ruhuna da tamamiyle uygun olarak tecellisini sağlayacak tedbirlerin aranması” ve “yurttaşları siyasi hak ve hürriyetlerini daha ilk Teşkilatı Esasiye Kanunumuzun gerektirdiği genişlikte kullanabilme imkânlarının sağlanması” ifadeleri Fethi Bey’in yukarıda aktarılan sözleriyle örtüşen içerikleri bakımından aynı yönde atılmış adımlar olduklarını hissettirirler (Demokratlar Kulübü, 2021; DP Belgeleri: *Dörtlü Takrir*, 1988, s. 264; TBMMZC, D. 3, C. 21, İ. 3, İ. 84, 2.X.1930, s. 36).

Dörtlü Takrir’in imzacılarından Adnan Menderes’e göre bu önerenin özü anayasanın hükümlerinin uygulanması çerçevesinde oluşturulmuştu (Adnan Menderes’in nutku, 1946). Ayrıca, takririn ortaya çıkmasında İnönü’nün 19 Mayıs 1945 tören nutkunda “siyaset ve fikir hayatımızda, demokrasi prensiplerinin daha geniş mikyasta tatbiki hüküm süreceği” ne dair beyanati önemli olmuştu (Aydemir, 2007, s. 126). Fakat, Takrir 12 Haziran’da okunmuş ve reddedilmişti. Bunun üzerine 17 Haziran’da Celal Bayar milletvekilliğinden istifa etmiş fakat partiden istifası 2 Aralık 1945’de gerçekleşmişti. Adnan Menderes ve Fuat Köprülü ise 25 Eylül’de partiden atılmıştı. Buna gerekçe ise partinin iç durumunu bozmak amacıyla partide kalmaları, Vatan ve Tan gazetelerindeki eleştirel yazıları gösterilmişti. Bu parti prensiplerine aykırı bir tutum olarak değerlendirilmişti. 27 Kasım’da da takircilerin dördüncüsü olan Refik Koraltan ihraç edilmişti (Aydemir, 2007, Goloğlu, 2013, Keskin, 2018). Bu gelişmelerin yaşandığı sıralarda Amerika Birleşik Devletleri’nin Japonya’ya atom bombası atması ve 15 Ağustos 1945’de Japonya’nın teslim olmasıyla II. Dünya Savaşı’nın sonuna gelinmişti. Savaşın sona ermesiyle, uluslar arası arenada savaş döneminde yapılması düşünülen bazı girişimlerin hayata geçirilmesi için yeni adımlar atılmaya başlanmıştı. Türkiye de bu adımlara uygun olarak, daha önce San Francisco’da imzalanan Birleşmiş Milletler (BM) anlaşmasının aynı günde Meclis’te onaylanmasıyla sürece dahil olmuştu. Demokratikleşme sürecinin hayata geçirilmeye başlanması 7 Haziran’da *Dörtlü Takrir*’in CHP Parti Meclisine sunulmasıyla, bir bakıma bu sürecin habercisi olmuştu. Takrir, savaşın Japonya cephesinde yaşanan son gelişmelerinden önce verilmişti (Goloğlu, 2013; Keskin, 2018).

İkinci Dünya Savaşı bitince tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de çok partili demokrasi yönetimi kaçınılmaz bir durum olarak ortaya çıkmıştı. İnönü “demokrasi memleketin ve milletin hayrını kendi düşüncesinde gören partiler arasında bir savaştır” diyerek gelinen noktadaki zorunluluğu ve gerekliliği dile getirmişti. İsmet İnönü gelinen bu noktada 1930’da belirlediği tutuma benzer bir tutum takınarak CHP dışında yeni bir parti oluşumunu uygun görmüştü. Onun bu yaklaşımında, dünyada daha yeni bitmiş olan savaşta demokratik güçlerin zaferinin kesin bir etkisi vardı (Goloğlu, 2013).

Serbest Cumhuriyet Fırkası’nın Feshine Giden Süreç ve Bunun Siyaset ve Demokrasi Algısına Etkisi

28 Ekim 1929’da başlayan Dünya Ekonomik Buhranı’ndan çalışmanın önceki bölümlerinde bahsedilmişti. Bu buhranın çıkış noktası ABD idi. Fakat buhran tüm dünyayı etkilemişti. Bu etkiden payını alan Türkiye’de, öncelikle ekonomi olmak üzere, bununla bağlantılı olarak birçok alanda açılım zorunlu görülmüştü. Zira yeni açılımın ülkeyi rahatlatması gerekiyordu. Bu amaçla kurulan SCF’nin temel kuruluş gayesinin iktisadi olduğu açıktı. Yeni anlayış çerçevesinde parti, bir bakıma müzmin hale gelen iktisadi buhranı gidermek amacıyla kurulmuştu (Keskin, 2018; Yeni fırka hakkında, 1930).

Her ne kadar yeni bir açılım zorunlu gözükse de bununla birlikte mevcut iktidarın hemen dışlanması veya tamamen olumsuz bir şekilde gösterilmesi söz konusu değildi. Dönemin gazetelerinden Milliyet, ülkede gerekli görülen muhalif bir siyasi oluşum konusundaki düşüncesini açıklarken aynı zamanda şunları da dile getirmişti;

“Vaziyeti yalnız memleket menafî cephesinden göreceğ, tenkit edecek, yalnız hakikatin yürümesini isteyecek bir muhalefet bu gün iktidar mevkiinde bulunanların çekineceği bir kuvvet olmaz. Çünkü onların da hedefi hakikatin kendisidir” (Vaziyeti, 1930, s. 1).

SCF kurulduktan sonra Meclis’te grubu oluşmuş ve daha ilk oturumunda önemli eleştiriler almıştı. Genel Başkan Fethi Okyar, 25 Eylül’de ilk kez katıldığı ve Gümüşhane milletvekili olarak bulunduğu oturumda, Türk Parasını Koruma Kanunu hakkında yapılan Meclis görüşmesinde, CHF’nin İzmir milletvekili ve aynı zamanda maliye bakanı olan Şükrü Saraçoğlu’nun yaptığı hükümetin mali önlemlerine ilişkin konuşmasına önemli eleştiriler getirmişti. Bunun üzerine Fethi Bey büyük tepkiler almıştı (Koçak, 2006; TBMMZC, D. 3, C. 21, İ. 3, İ. 82, 25.IX.1930). İktidar mebusları Fethi Bey’i kendi iddiaları üzerinden eleştirirken onunla birlikte Ahmet Ağaoğlu’nu, Türkçeyi düzgün konuşmamakla, yabancıların sözcülüğünü yapmakla itham etmişlerdi. Yine aynı toplantıda Kars milletvekili Ahmet Ağaoğlu’na başka eleştiriler de getirilmişti. Koçak’a (2006) göre, Meclis’te adeta tahammülsüzlük örnekleri birbiriyle yarışmıştı (TBMMZC, D. 3, C. 21, İ. 3, İ. 82, 25.IX.1930). Meclis’teki bu yaklaşım ve tahammülsüzlük ilerleyen günlerde daha ileri boyutlara da varmıştı. Okyar gelinen noktayı tarif ederken;

“Bir taraftan komünistlerin, diğer taraftan mürtecilerin tahrikatına alet olduğum yolunda tezvirat baş gösterdi. Fethi Bey’in ismi mahalli hükümet memurlarının raporlarında kaçakçı, yankesiciler ile bir arada geçmekte idi. O çirkin propaganda bir kartpostal şeklinde Meclis koridorlarına kadar girmiştir”

sözlerini sarf etmek durumunda kalmıştı (TBMMZC, D. 3, C. 21, İ. 3, İ. 84, 2.X.1930, s. 36). Fethi Bey’in bu tespitlerini doğrular nitelikte gelişmeler, belediye seçimlerinde, seçim süresince yaşanan gelişmeler ve seçim sonuçlarına ilişkin değerlendirmelerde kendini daha net olarak göstermişti. İzmir seçim sonuçları bu bakımdan önemli veriler sunmuştu. Seçim sonunda Hilmi Bey’in (Uran);

“Belediye intihabı Serbest Cumhuriyet Fırkası’nın müteşekkil bulunduğu her yerde olduğu gibi, bu muhitte de bir takım para ile tutulmuş külhanbeyler ve sabıkalar tarafından nümayişçiler ve fırkamıza (CHF’ye) karşı binbir türlü hakaretlerle başlamıştır. Vergiler üzerinde ve irticali sözlerle de mülahakat ve merkezde daimi propagandalar yapılmıştır. Bu vilayet dahilinde Kuşadası, Seferihisar, Bergama, Menemen ve Urla Kazaları ile Buca, Kınık, Armutlu nahiyelerinde belediye intihabı aleyhimize (SCF lehine) neticelenmiştir. Kuşadası Belediye Reisi, Reiscumhur Hazretleri’nin aleyhinde tefevühatta bulunduğundan, eylevm tahti muhakemededir”

şeklinde sarf ettiği sözler bakış açısı ve yaklaşımı göstermesi bakımından Fethi Bey’i haklı çıkaran ifadeler olarak kayda değerdir (Koçak, 2006, s. 311). Diğer taraftan seçim sonuçlarına etki eden genel durum ve CHF’nin ülke genelindeki algısına işaret eden raporların fırka yönetimince hazırlatıldığı bu dönemde SCF’ye olan eğilimin nedenleri ve CHF’nin başarısızlığına neden olan temel unsurlara da işaret edilmiştir (BCA, 490.1.00/724.477.1). O dönemde parti müfettişi olarak raporlar hazırlayan Hilmi Bey (Uran), 1930’daki görüşlerinin ve yaklaşımlarının yanlışlığını bundan 26 yıl sonra kaleme aldığı anılarında;

“O günkü seçimlerden yirmi altı sene sonra, yazmakta olduğum bu satırları bugünün soğukkanlılığı ile ve çeşitli seçim mücadelesi görmüş olarak yazdığım için itiraf etmeliyim ki, halkın bu yeni partiyi destekleyişi candan olmuştu ve Serbest Cumhuriyet Fırkası her türlü propagandasını ancak kanununun müsadese çerçevesi içinde yapmıştı. Fakat ben ve bütün halk partililer yeni partiye gösterilen bu umulmadık teveccühü hafsalamıza sığdıramıyorduk ve ondan acı acı şikayet etmiştik” cümleleriyle itiraf etmek durumunda kalmıştır (Uran, 2017, s. 196).

SCF’nin aktif olarak siyasette yer edinmeye başladığı o günlerde İzmir ile Manisa’da yaşanan ve önemli olaylar gündemi meşgul etmişti. Fethi Bey Manisa’dayken gelişen olaylarda altı kişi

yaralanmıştı. İzmir’de ise beş bin işçinin greve gitmesi önemli bir durum olarak gündem olmuştu (Fethi Bey Manisa’da, 1930). SCF’nin milletin genel durumunu tespitiye yönelik anlayışının da hayata geçirildiği ve Fethi Bey’in inisiyatifinde gerçekleşen geziler önemli sonuçlar doğurmaktaydı. Fethi Bey bu gezilerde verdiği nutuklarla önemli bir kitle toplamayı da başarmıştı. Fethi Bey, Ege bölgesinde verdiği önemli bir nutukta İsmet Paşa’nın uyguladığı siyaseti hem demiryolu siyaseti hem de iktisat siyaseti üzerinden tenkit etmişti. Ona göre “Tek fırkanın intaç ettiği mesuliyetsizliği hoş görenler bu yeni teşekkülü lüzumlu bulmuyorlar ve fırkaya dil uzatıyorlardı” (Fethi Bey’in nutku, 1930, s. 1). Bir vapur amelesi “Yunanı Akdeniz’e döktük. Gazi idaresinde hükümetimize sadıkız. Yalnız masraflar mahalline harcedilsin kafi. Biz de rahat edelim. Şimdi iktisadi şikayetlerimiz var. Bu inhisarları sen bilirsın Fethi Bey!” diye söyleyerek yapılacak büyük miting için Alsancak stadyumuna yürümüşdür (Fethi Bey’in nutku, 1930, s. 1,3).

İsmet Paşa, İzmir valisine telgraf çekerek karşı fırkanın faaliyetlerinin yapılmasına imkân verilmesini istemişti. Fethi Bey de 15 sayfalık bir mektubu -ki bu mektupta , bölgede yaşanan gerilim ve oluşan karmaşaya ilişkin açıklamalara yer verilmiştir- Gazi Mustafa Kemal’e göndermişti. Fethi Bey nutkunu daha önce söyleyecek olmasına rağmen, yapılan nümayişler ve 2 vatandaşın ölümü, 15 inin de yaralanması sonucu toplantı ertelenmişti. Bu gelişmeler çok ciddi endişeye de neden olmuştu. (Sükunet iade edildi, 1930).

Olaylar, CHF’nin önünde başlayan nümayişin devamında SCF aleyhine yapılan hareketlerden kaynaklı tepki ve Anadolu gazetesinin SCF aleyhine yayınladığı yazıların da etkisiyle doruk noktasına çıkmıştı. Olaylar, Fethi Bey’in İzmir’e geldiği günlerden birinde CHF önünde bir nümayişin tertibiyle başlamıştı. Denizli Mebusu Haydar Rüştü ile Ahenk Gazetesi başmuharriri Mehmet Şevki Bey burada birer konuşma yapmışlardı. Bu nümayiş sırasında SCF taraftarları gelerek Gazi Mustafa Kemal ve Fethi Bey lehine slogan atmışlardı. Diğer taraftan Haydar Şükrü Bey Anadolu gazetesinin 5 Eylül tarihli baskısında dokunucu bir yazı yazmış, buna karşılık halktan bir grup gazete önünde gösteri düzenlemişti. Fethi Bey bu sırada İzmir Palas’ta bulunuyordu. Bina önünde tezahüratlar yapılıyor çok büyük bir kalabalık toplanıyordu. Mehmet Şevki Bey, CHF önünde yaptığı konuşmada “*Gazi bizim reisimizdir, karşının değil*” diye bir çıkışta bulunmuştu. Yine, Halk Fırkası önündeki karşılıklı nümayişte Cumhuriyet Halk Fırkası azası Sabri Bey’in halka yönelik ağır hakareti sonrası fiili saldırılar yaşanmıştı. (İzmir’de kanlı nümayişler 1930, s. 1, 4). Bu sırada yaşanan karşılıklı gösteriler sonucu, yukarıda da değinildiği gibi, iki vatandaş vefat etmiş, on beş vatandaş da yaralanmıştı. Diğer taraftan Anadolu gazetesi basılmış ve zarar verilmişti. (İzmir’de kanlı nümayişler, 1930). Bu gelişmeler sonrası Fethi Bey konuşmasını ertelemişti. Konuşmasını daha sonra Alsancak Stadı’nda yapmıştı. Konuşmada ülke meselelerinden ve genel şikayetlerden bahsederek Cumhuriyet’i birlikte yüceltmek üzere çalışılması gerektiğini belirtmişti. Konuşma büyük bir coşkuyla karşılanmıştı. Oysa SCF’ye muhalif olanlar bu konuşmanın beklenildiği kadar ehemmiyet verilmesi gereken bir eser olmadığı konusunda hemfikir idi (Yunus Nadi, 9 Eylül 1930).

O günlerde, SCF’nin yanında Gazi Mustafa Kemal’in olduğu ve onun tarafında bulunduğu dair söylentiler vardı. Birçok SCF’li de bu tür haberleri dillendirmekteydi. Fakat bu konuda bir taraf olma meselesi ortaya çıkınca Cumhuriyet gazetesi baş yazarı Yunus Nadi, Gazi Mustafa Kemal’e bir “*Açık Mektup*” yazarak bazı konularda cevap beklediğini belirtmişti (Yunus Nadi, 9 Eylül 1930). Bu mektuptan bir gün önce yine Cumhuriyet gazetesinde Anadolu Ajansı kaynaklı bir tebliğ yayınlanarak konuya ilişkin bir değerlendirme yapılmıştı. Burada;

“Reisicumhur Gazi M. Kemal Hz.nin yeni S.C Fırkasına karşı Devlet reisi olarak vaziyetleri kendi aleni mektuplarında musarrahtır. Buna rağmen, şurada burada sarahaten ve imaen Reisicumhur Hz.nin yeni Fırka ile beraber olduğu halka ifade ve işae edilmektedir. Bu gibi ifade ve işaalar hakikate tamamen ve kat’iyyen muhaliftir”

denilmekteydi (Tebliğdir, 1930, s. 1). Bu tebliğden bir gün sonra Cumhuriyet gazetesi başyazarı “açık mektup”unda;

“İzmir’de bir matbaamıza taarruz edildiği ve C.H. Fırkamız binası taşa tutulduğu günden beri memlekette uhtemize tereddüp eden yeni vazifelerin vücut ve ehemmiyetini takdir ediyoruz. Bu meyanda ezeli ve ebedi şefimiz olarak bildiğimiz zatı devletlerini başka ve yeni fırkaların kendilerine mâl etmeye çalıştıklarını görerak öyle dahi olsa biz kendimizi yedi emanetimize tevdi olunan Cumhuriyetin muhafazası vazifesini kemalile ifaya muktedir biliyoruz. Vazifemizin teshili hesabına değil, belki vaziyetin tavzihi namına hakikati halin lutfu ifadesini istirahat etmeğe mecbur olduk. Her hal ve istimalde Cumhuriyetin hüsnü muhafaza edileceğinden daima emin bulunarak layezal hürmetlerimizi lütfen kabul buyurun, aziz şefimiz”

diyerek Gazi Mustafa Kemal’in durduğu noktayı bilmek istediklerini açıkça dile getirmişti (Yunus Nadi, 9 Eylül 1930, s. 1). Buna, Gazi Mustafa Kemal;

“Ben Cumhuriyet Halk Fırkası’nın Umumi Reisiyim. Bu teşekküle tarihen bağlıyım. Bu bağı çözmek için hiçbir sebep ve icap yoktur ve olamaz” diyerek cevap vermişti. Cevabi yazıda aynı zamanda “Resmi vazifemin hitamında Cumhuriyet Halk Fırkasının başında fiilen çalışacağım. Bu noktada tereddüde mahal yoktur. Benim bu esasi vaziyetim bir sene nihayetinde hitam bulacak olan bu günkü muvakkat resmi vazifemin bana tahmil ettiği bitarafılığı ihlal edemez”

diye de eklemiştir (Gazi Hz’nin Nadi Bey’e cevabı, 1930, s. 1-2). Karşılıklı mektuplaşma mahiyetindeki bu açıklamalar durumu büyük ölçüde açıklığa kavuşturmuştu. Fakat diğer taraftan SCF lehine oluşan büyük bir teveccüh de söz konusuydu. Bu teveccühün oluşturduğu ağırlık sonrasında ülkede önemli gelişmeler de vuku buluyordu. Yeni bir rejim olarak cumhuriyetin hızlı bir demokratikleşme adımı atmasının birçok bedeli vardı ve buna ilişkin gelişmeler zamanla ortaya çıkmaya başlamıştı. Gerek SCF’nin muhalefetinin kabul edilememesi, gerekse Tek Parti anlayışının kemikleşmiş bir ideoloji biçiminde bazı kesimler tarafından tavizsiz bir şekilde sahiplenilmesi, bütün bunların yanı sıra Gazi Mustafa Kemal’in tarafsız kalması konusunda başlangıçta tutulduğu tavrın zamanla kabul edilemeyecek bir yaklaşım olarak görülmesi sürecin bir bakıma sonlandırılmasını zaruri kılmıştı. Başlangıçta sadece siyasi bir rekabet gibi gözükken bu süreç çok hızlı bir şekilde rejimin bekası meselesine dönüşmüştü. Son olarak CHF’nin ağır baskısı ve buna bağlı gelişmeler, kısa bir süre sonra partinin feshini zorunlu kılmıştı (Serbes Fırka dağıldı, 1930).

Fethi Bey’in 15 Kasım 1930’da bir tebliğ neşretmesi ile SCF kendi kendini feshetmiş oldu. Bu suretle, Meclis içi kontrol sistemine dönük olarak atılmış olan bu adım sonlandırılmıştı. SCF başlangıçta ekonomik kaygılara bağlı olarak oluşturulan bir siyasi teşebbüstü. Fakat gelinen noktada SCF siyasi ve demokratik yaşamın bir parçası haline gelmişti. Sonuçta hem siyasi hem de demokratik yaşam açısından olumlu bir sonuç henüz alınmamışken bu adımın sert bir şekilde geri alınması ülkenin içinde bulunduğu ortamın iyileştirilmesine yönelik hamlenin olumsuz bir şekilde sonuçlanmasına neden olmuştu. Fethi Bey’e göre oluşan gergin ortamdan sonra gelinen noktada Gazi Mustafa Kemal’e karşı siyasi mücadeleye girme ihtimali oluşmuştu. Bu nedenle de partiyi feshetmişti (Fethi Bey’in fırka teşkilatına beyannamesi, 1930; Günün meselesi, 1930; Uran, 2017).

Serbest Cumhuriyet Fırkası’ndan Dörtlü Takrir’e

SCF’nin kurulmasından kısa bir süre sonra fesh edilmiş olması Türk siyasi hayatında önemli bir etki bırakmıştır. Bu aynı zamanda demokratikleşme ve çok partili hayat düşüncesinin sekteye uğraması bakımından acı bir tecrübe olmuştur. Fakat buna rağmen SCF bu kadar kısa süre içinde ülke genelinde önemli bir siyasi anlayışın oluşmasını da sağlamıştı. Bu siyasi anlayış bir süre sonra *Dörtlü Takrir* adı altında Tek Parti yönetimi döneminde yeniden hayat bulmuştu. *Dörtlü Takrir* ile nihayetlenen sürecin temellerinin Fethi Bey’in 1930’daki yurt gezileri sırasında atıldığı oldukça açıktı. Zira Fethi Bey, İzmir’den sonra Manisa ve Aydın’a da gitmiş ve buralarda da önemli mitingler yapmıştı (Fethi Bey bu gün Manisa’ya gidiyor, 1930). Aydın’ı ziyaretinde Adnan Bey (Menderes) ile tanışma ve birlikte çalışma imkânı bulmuştu. 9 Eylül 1930’da kurulan Aydın Serbest Cumhuriyet Fırkası teşkilatı Türkiye’de dördüncü teşkilat olmuş ve önemli bir sorun yaşanmadan faaliyete geçmişti. Adnan Bey il yönetim kurulunun başkanlığına getirilmişti. Bu gelişmeler Fethi Bey’in Aydın seyahati sonrası kararlaştırılmıştı (Güneş ve Akdağ, 2013; İnan, 2006). 1945 yılında CHP Meclis Grubu’na verilen *Dörtlü Takrir*’in temsilcilerinden biri olan Adnan Menderes, 1930 yılında SCF

kurulduğunda bu partiye geçen önemli simalardan biriydi. Bu onun ilk siyasi faaliyeti, siyasete ilk adımındı (İnan, 2006). Adnan Bey partiye, Aydın'a gelen Fethi Bey'in kendisiyle görüşmesinden sonra girmişti (İnan, 2006). Menderes'in anlattığına göre Fethi Bey o sıralarda yurt gezilerine çıkmıştı. Fethi Bey'in bu ziyaretinde Adnan Bey ile tanışması ve daha önceden başka bir adayın il başkanı olarak düşünülmesine rağmen bir değişiklik ile Adnan Bey'in parti yönetimine getirilmesi bu ziyaret sonrasında gerçekleşmişti. Bu yurt gezileri sırasında Fethi Bey uğradığı Aydın'da Adnan Bey'e, yeni fırkanın ülke hayatını değiştirici bir mahiyetle hareket edeceğini söylemişti (İnan, 2006; Okyar, 1999). Bu tarihsel süreci yaşayan SCF'nin oluşturduğu muhalif siyasetin kendinden on beş yıl sonra ortaya çıkan demokratikleşme hamlesi DP'nin siyasi yaşamına etkisi muhakkaktı. Bir başka deyişle SCF'nin oluşturduğu muhalefet hareketinin önce *Dörtlü Tahrir* ardından da DP içinde yeniden hayat bulduğunu söylemek mümkündür (Güneş ve Akdağ, 2013).

1945'de *Dörtlü Tahrir* ile oldukça farklı bir siyasi mecraya yönelen grubun içinde yer alan Adnan Bey'in 1930'da siyasete adım attığı SCF'nin kısa sürede fesih kararıyla kapatılmış olmasından sonra, tek parti anlayışı içinde siyaset yeniden yol almaya başlamıştı. Adnan Bey de bu süreçte CHF saflarında yeniden siyasi yaşamın içine girmişti. Adnan Bey'in CHF'ye girişi istekli olmamıştı. Zira SCF'nin kurulmasından önce CHF'den teklif almış olmasına rağmen partiye girmeyi kabul etmemişti. Bunun Adnan Bey açısından önemli bir gerekçesi mevcuttu. Zira o dönemde CHF'nin mutemetler saltanatı anlayışı hâkimdi. Bu anlayışta Vilayet mutemeti partinin ildeki temsilcisiydi. Bunlar partinin illerde ve ilçelerdeki etkin birimiydi. Atanarak bu göreve gelirlerdi. Bu uygulama 1931 kongresinde kaldırılmıştı (İnan, 2006, s. 61 ; Cumhuriyet Halk Fırkası, 1931). Bu siyasi yaklaşım Aydın'da oldukça belirgin bir şekilde siyasete etki ediyordu. O devirdeki "mutemetler saltanatı idaresi"ni beğenmiyordu. Fakat Adnan Bey, Celal Bey (Bayar) başkanlığında ve yine içinde bildiği ve fikirlerine inandığı bazı kişilerin de bulunduğu bir kurulun (SCF fesh edilince CHF kendini toparlamak istemiş ve illere bazı heyetler göndermişti. Aydın ve İzmir'e Bayar başkanlığında bir heyet gelmişti) etkisiyle CHF'ye girmişti (İnan, 2006). Adnan Bey CHF'ye girerek fikirlerini parti içinde müdafaa imkânı bulacağını da düşünmekteydi. Daha o tarihlerde "fikirlerimizi parti içinde müdafaa etmek muvafık olacaktı" diye düşündüğünü daha sonraki dönemlerde açık olarak ifade etmişti (İnan, 2006, ss. 61-62).

Adnan Bey'i SCF il başkanı olmaya ikna eden Fethi Bey'in partisi kapandıktan bir süre sonra Reiscumhur Gazi Mustafa Kemal Aydın'a gitmişti. 17 Kasım 1930'da Fethi Bey'in SCF'yi feshetme kararını açıkladığı gün başlayan yurt gezileri çerçevesinde Gazi Mustafa Kemal, 3 Şubat 1931'de, gezinin üçüncü aşaması olarak bilinen dönemde uğradığı Aydın'da Adnan Bey (Menderes) ile görüşmüştü. Eski SCF'lilerin CHF'na geçtikleri itibarla, önce partiye gitmek istemeyen Gazi Mustafa Kemal daha sonra partiye uğradığında orada dört saat kadar kalmış ve memleket meselelerine dair Adnan Bey'le uzun bir görüşmesi olmuştu (İnan, 2006). Bu şekilde başlayan süreç Adnan Bey'in Ankara'ya mebus olarak gitmesine ve siyasete CHF'de devam etmesine vesile olmuştu (İnan, 2006; Okyar, 1999).

Önemli bir siyasi süreç sonunda birçok etkenin katkısı ve CHF'nin, tek parti anlayışı çerçevesinde elinde olan gücün paylaşılma veya kaybolma tehlikesi gösteren gelişmelerden etkilenmesinin verdiği endişe ve buna bağlı olarak oluşturduğu eleştirilerle, SCF'nin fesih süreci gerçekleşmişti. Oysa, fesih sürecine giden yolda birçok endişe ve eleştiri konusu dayanaksız ve bir o kadar yüzeysel gözüküyordu. Fethi Bey de bunu fark etmiş ve bu yüzeysel eleştiri ve endişeleri kendi üslubunca dile getirmiştir. Fethi Bey;

"Anlıyamadığım bir zihniyet var: Amele, Halk Fırkası'na mensup oldukça iş yolundadır! Vaktaki bu amele Halk Fırkası'na intisap etmek hakkını Serbest Fırka lehine istimalle başlar, o zaman iş değişir. Derhal iktisadi meslekler ihtilafı meydan alır. Devletçilik ve liberalizm nazariyelerile bu meselenin halli çareleri aranır. Efendiler, nazariyeler ihtilafı bu meseleyi hal için zahmet çekeceğimize amelenin neden gayri memnun olduklarını tahkik etsek daha doğru olur zannederim. Rica ederim iktisadi menfaatin hangi fırka programı ile daha iyi temin olunacağını fark ve temyiz etmek hakkını hiç kimseden nezetmeyelim. Bilumum ameleyi komünist telakki etmek doğru mudur?" derken bu çelişkileri açıklıkla belirtmişti (TBMMZC, D. 3, C. 21, İ. 3, İ. 84, 2.X.1930, ss. 36-37).

Yine başka bir Meclis toplantısında Fethi Bey; “Bana muhalefete nihayet verin memleket kane bulanmasın demek istiyorlar” diye durumu açık bir şekilde özetlemişti. Diğer taraftan Fethi Bey’e yönelik eleştiri ve ithamlar sertleşmeye başlamıştı. Ağır bir eleştiri olarak Afyon Mebusu Ali Bey, Fethi Bey’i Mondros ile ilişkilendirmiş ve şöyle demişti: “Fethi Bey Mondros Mütarekesi gibi bir esaret hüccetini imza etmiştir.” Bu söze bakıldığında siyaset meydanında muhalefete yönelik baskı oldukça farklı noktalara taşınmaya başlamıştı (M. Meclisi’nin, 1930, s. 1). Fethi Bey tarafından verilen istizah takriri sonrası Meclis’te yaşanan gelişmeler ortamı hassas bir duruma getirmişti. Fethi Bey, SCF için teşkilat yapıp yapmam ve ya bu siyasi tercihi devam ettirip ettirmeme konusunda tereddüt içinde kalmıştı. Onun deyişiyle “Serbest Fırka için teşkilat yapmalı mıdır, yapmamalı mıdır? Yapsam da muaheze ediliyorum, yapmasam da” diye içinde bulunulan durumu açıklamaya çalışmıştır. Diğer taraftan partinin daha yeni kurulmuş olduğu günlerde CHF yönetimi mensupları tarafından SCF’nin de CHF gibi rejimin hassasiyetlerine benzer şekilde yaklaştığını fakat bazı ard niyetlilerin parti içine kadrolaşabileceğini belirterek bir ön kabul oluşturmayı ve böylece SCF’yi baskı altına almış olmayı da ihmal etmemişlerdir (BCA, 490.01/1.4.12; Fethi Bey iki tavsiye arasında müteredit kaldı, 1930, s. 1).

Mustafa Kemal, 1 Kasım 1930’da TBMM yeni açılış yılında yaptığı konuşmada;

“Siyasi hayatımızda yeniden fırkaların zuhur memlekette belediye intihaplarına tekaddüm eden yakın günlerde vuku buldu. Bu münasebetle dikkate şayan safhaların şahidi olduk. Bu müşahadelerin verdiği tecrübelerden Türk Milleti, Cumhuriyetin baka ve inkişafı için istifade etmelidir. Siyaset sahasında karşılıklı faaliyetin feyizli inkişafı ancak vatandaşlar arasında düşmanlık husulüne mahal verilmemesiyle temin olunabilir. Bunun çareleri, fırkaların içine girebilecek gayri samimi ve gizli maksatlı unsurların, kanun fevkında netice isteyen emel sahiplerinin bütün milletçe menfur görülmesi ve bir de, Cumhuriyet esası üzerinde çalışan fırkalarca bu gibilerin faaliyetlerinden daima uzak kalınmasıdır. Memlekette kalem hürriyetinin de; demokrat bir idareye layık vakar ile kullanmakta daha dikkatli bulunulacağını ümit ederim. Hürriyet suistimalinin tevlit ettiği birçok felaketleri çekmiş olan bu memlekette, bu dikkate bilhassa lüzum olduğu kanaatindeyim” demişti (TBMMZC, D. 3, C. 22, İ. 4, İ. 1, 1.XI.1930, s. 3).

Halkın teveccühü ve buna bağlı olarak oluşan siyasi ortamda meydana gelen gelişmelerin de etkisiyle SCF feshedilmek durumunda kalmıştı. Bu fesih, bu partinin başına Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası’nın akıbetinin ve o dönemde yaşanan olumsuzlukların gelmemesi adına bir tedbir olarak da düşünülmüştü (Goloğlu, 2013). SCF’nin feshi sonrası Tek Partili yönetim yeniden kendi içine kapanmış oldu. 1930 yılında SCF’yi fesih tercihine zorlayan Tek Parti anlayışı, 1945 yılına gelindiğinde de kendi içinde oluşabilecek bir hizipleşmeye karşı olduğunu göstermişti. Tek Parti aynı zamanda kendi dışında bir siyasi açılımı da endişeyle ve öfkeyle karşılayacak bir yaklaşımla siyaset yapmaktaydı. Kısaca Tek Parti siyasi yönetim anlayışında 1930’dan 1945’e siyaset, muhalefet ve demokrasi konularında değişen bir durum gözüküyordu. Bu nedenledir ki CHP Meclis Grubu’na verilen takririn sahiplerinin parti içi demokrasi ve seçim rejimini de demokratikleştirme düşünceleri vardı. Diğer taraftan ise Türkiye’nin çok partili rejime geçmesinden yana bir anlayış da benimsemişlerdi. Fakat önerge sahipleri önergenin reddedileceğini de tahmin edebiliyorlardı. Aynı zamanda CHP iktidarı da bu önergeyi reddetmek konusunda kararlıydı (Goloğlu, 2013; Parti grubunda mühim bir toplantı, 1945). Bu önergedeki asıl beklenti, geçmişe yapılan atıflarla girişilecek bir partileşme sürecinin aynı karşı koymalarla geçmiş benzerlikleriyle karşılanmamasıdır. Zira bunu sağlayacak olan İnönü’ydü. SCF döneminde hükümetin başında başvekil olarak bulunan İnönü şimdi Cumhurbaşkanı olarak bulunuyordu. İnönü’nün bu konuda, yani parti içi muhalif oluşuma yaklaşımı konusundaki düşüncesi değişmemiş olacaktır ki dörtlü takrircilerin verdiği önergenin görüşülmesinden bir gün önce Çankaya’da İnönü’nün de bulunduğu toplantıyla önergenin reddi zaten kararlaştırılmıştı (Goloğlu, 2013). O halde bu tür yaklaşımı olanların parti dışına itilmesi ve tıpkı 1930’da gerçekleşen sürecin yeni bir formda şekillendirilmesi planlanmış gözüküyordu. Bu da CHF üyesi ve milletvekili olan takrircilerin partiden ya istifaya etmeleri ya da atılmaları sürecinin başlatılması demektir.

Önerge reddedildikten bir gün sonra bildiriyle kamuoyuna duyurulmuştu. Bu da CHP içindeki muhalefetin varlığını somut bir şekilde ortaya çıkarmıştı. Bu gelişme böylece kamuoyuna da mal olmuş oldu. Fakat bundan birkaç gün sonra San Francisco’da imzalanan Birleşmiş Milletler anlaşması ile dünyada yeni bir süreç başlayacak, dünyada genel bir kabul çerçevesinde hak ve hürriyetler konusu

teminat altına alınmış olacaktı (İnsan Hakları Dairesi Başkanlığı, 2021). 26 Haziran'da imzalanan Birleşmiş Milletler Antlaşması, 15 Ağustos 1945'de TBMM'de onaylanarak kabul edilmişti. Bu yeni durum Türkiye'de siyasetin yeniden şekillenmesini sağlayan bir unsur olmuştur.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Dörtlü Takrir, Cumhuriyet dönemi siyasi yaşamı açısından bir dönüm noktası olması ve aynı zamanda hayat bulduğu zamandan önceki tüm siyasi ve demokratik bahislere atıf yapması bakımından önemli bir siyasi belgedir. Takrir, hem siyasetin kendi döneminde geldiği noktayı tarif etmesi hem de geçmişte yaşanan gelişmeleri günün koşulları açısından değerlendirmesi bakımından da dikkate değerdir. Takrir asıl olarak parti içi muhalif bir grup oluşturma veya parti dışında yeni bir muhalif parti kurma konuları etrafında yeni bir yaklaşımı siyasete aktarma anlayışıyla kaleme alınmış bir metin niteliğindedir. Bu metin, özellikle 1930 yılında hayata geçirilen çok partili rejim denemesinde SCF'nin doğmasını, CHF'nin Tek Parti anlayışı çerçevesinde bu muhalif partiye yaklaşımını ve sonuçta SCF'nin feshiyle sonuçlanan sürecini 1945 yılı şartları içinde yeniden değerlendirmiştir. Metin, gerek yapılan yanlış uygulamalardan alınan dersler konusunda görüşlerini aktarması bakımından gerekse yeni bir anlayış ortaya koymanın gerekliliği açısından bir karşılaştırmalı tarih çalışmasına konu olması yönüyle de önemlidir.

Dörtlü Takrir, kendi siyasi anlayışına dayanak yaptığı ve siyasi ömrü kısa da olsa önemli bir etki oluşturduğunu düşündüğü SCF'nin, Türk demokrasi yaşamına öncülük eden, bu cesur adımını kendi siyasi anlayışına çerçeve yapmıştır. Bu noktada dörtlü takrircilerin hayata geçirmek istedikleri yeni siyasi anlayışın temel dayanak noktası da SCF olarak gösterilmiştir. Zira SCF, Reisicumhur Gazi Mustafa Kemal'in bilgisi ve gözetiminde kurulan bir siyasi parti olsa da asıl itibarıyla hem demokratik bir siyasi hayatın yeni bir emaresi hem de Tek Parti anlayışı içinde muhalif bir yaklaşımın siyasette yer edinmiş hali olması bakımından kendilerine örnek niteliğindedir. Bu örneğin, o dönemde CHF başında bulunan İsmet Paşa'nın yeni dönemde Gazi Mustafa Kemal'in rolüne soyunarak aynı yaklaşımla dörtlü takrircilerin önünü açması bir beklenti olarak öne çıkmıştır. SCF'nin kurulduğu dönemde Başvekil olan İsmet Paşa'nın o dönemde tuttuğu tavır ve SCF'nin feshine giden süreci doğru bulmayan Takrir, İsmet İnönü'nün Cumhurbaşkanı olduğu 1945'de, tıpkı Reisicumhur Gazi Mustafa Kemal'in 1930'daki yaklaşımıyla konuyu ele almasını, parti içi muhalif harekete ve bunların taleplerine onay çıkmaması halinde yeni bir muhalif hareketin başlatılmasına engel olmamasını, kurulacak partiye karşı, tıpkı 1930'da SCF'ye uygulanan baskının tekrar edilmemesi konusunda beklentilerini de satır aralarında belirtmişlerdir. Zira 1930'da SCF'nin kurulmasından önce muhalefetin parti içinde oluşturulması fikri ortaya çıkmış fakat bu görüş İsmet Paşa'nın itirazları sonucu kabul edilmemişti. Bir sonraki parti içi muhalif grup olarak 1939'da oluşturulan Müstakil Grup deneyimi gerçekleşmiş olsa da bu grup hem parti içinde oluşmuş olması hem de parti denetiminde bulunması bakımından tam bir parti içi muhalefet olarak tezahür edememiştir.

Dörtlü Takrir, parti içi muhalif anlayışın oluşması, aksi durumda muhalif bir parti kurulması esası üzerinden hareket ederken gerek Müstakil Grup'un başarısız siyasi mevcudiyetinin gerekse SCF'nin sonunun yaşanmak istenmediğini, bu konuda demokratik yaklaşım sergilenmesinin gerektiğini açıklıkla ifade etmiştir. Bu noktada İnönü'den beklenen, ya parti içi muhalefet konusunda tarafsız davranarak bu muhalif yaklaşımın önünü açması ya da SCF gibi bir bağımsız partinin kurulmasına imkân verilmesi ve yaşatılmasının mümkün kılınması olmuştur. Türk siyasi tarihi açısından bakıldığında 1930'da bunun başarılammış olduğu gözükmeyle birlikte, Reisicumhur Gazi Mustafa Kemal'in liderliği sayesinde bu zor süreçte ilk teşebbüs gerçekleştirmiş, İsmet Paşa da bu teşebbüse ayak uydurmaya mecbur kalmıştır. Fakat o dönemde İsmet Paşa hükümetin başı ve parti yöneticisi olarak bir iç hizbe imkân vermemiş, muhalif oluşumu parti dışında kurulmaya zorlamıştır. Bu gelişmeleri analiz eden *Dörtlü Takrir*, hem bu atıflarla parti içi muhalif grup oluşturma veya ayrı bir parti kurma niyetini belli etmiş hem de bunların önünde geçmişte yaşanan engellemelerin yaşanmaması konusunda beklentisini belirtmiştir. Bu bakımdan bu iki atıf ayrıca önemlidir ve metin içinde bu iki siyasi unsura atıf yapılması demokrasinin önünün açılmasında bu takririn bir uyarı belgesi olmasını da sağlamıştır.

1945’de CHP içinde dörtlü tavrirciler tarafından oluşturulan muhalif siyasi hareketlenme, Cumhurbaşkanı İsmet İnönü’nün de etkisiyle, artık kontrollü de olsa parti içi muhalif bir grubun tahammül edilebilir olmadığı kanaatiyle, yeniden parti dışına itilmişti. Bu tıpkı 1930’da partiyi hizipsiz ve sorunsuz elde tutma anlayışının yeni bir tezahürüydü. Bu tutum, bir taraftan da, *Dörtlü Tavrir* sonrası gelişen olaylar ve tavrircilerin partiden çıkarılmalarıyla oluşan yeni muhalif partinin (DP) kurulmasına imkân verilmesi ve böylece muhalefete imkân sağlandığının gösterilmesi bakımından, batıya açılan pencerede demokrasinin yanında yer alındığı imajını da vermişti.

CHF, 1930’da SCF’nin kurulmasıyla kendi iktidarını sağlamlaştırmış, ilerleyen zamanda, 1925’de yapılarına benzer bir siyasi manevrayla SCF devre dışı kalmıştı. 1945’de CHP Meclis Grubu Başkanlığı’na verilen *Dörtlü Tavrir*’in reddi ile 1930’da parti içi muhalefetin reddi aynı şekilde İsmet İnönü’nün siyasi yaklaşımı ve iktidar politikasının benzer iki örneği olmuştu. Böylece İsmet İnönü, harici bir partinin kurulması yolu ile kendi güçlü liderliğinin parti içinde sürmesini sağlamış, partisi dışında oluşacak olan muhalif partilerle mücadelesi daha kolay olarak değerlendirilmişti. Bir başka yaklaşım olarak İsmet İnönü’nün dörtlü tavrircilere karşı bu tutumu, onların kuracağı bir partinin, bir şekilde 1930’daki gibi saf dışı bırakılabileceğine inanmasıydı. *Dörtlü Tavrir* de bu iki atfı yaparak, 1945 yılına geldiğinde oluşan yeni yaklaşımda, bu iki unsura ilişkin yapılan hataların yapılmaması fikrinden doğmuş bir ana düşüncenin belgeye yansıtılmış hali olarak bir uyarı ve öneri belgesi niteliğinde Türk siyasi tarihinde yerini almıştır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Çalışma tek yazarlı olup, yazarın katkı oranı %100’dür.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir husus bulunmamaktadır.

Kaynaklar

Adnan Menderes’in Nutku. (1946, 18 Temmuz). *Vatan*, s. 3.

Akşin, S. (1988). Demokrat Parti’nin Kurulması. *Tarih ve Toplum*, 9(58), 269-271.

Aydemir, Ş. S. (2007). *Menderes’in Dramı 1899-1960*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Başkanlık Cumhuriyet Arşivi, 490.1.1/3/21. (1930, 5 Şubat). [Dahiliye Vekili Şükrü Kaya’nın CHF Umumi Katibi Saffet Bey’e Teşkilatların Uyarılması Amacıyla Gönderdiği Yazı], Ankara.

Başkanlık Cumhuriyet Arşivi, 490.01/1.4.12. (1930, 22 Ağustos). [CHF Umumi Katibi Saffet Bey’in Parti Müfettişlerine Genelgesi], Ankara.

Başkanlık Cumhuriyet Arşivi, 490.1.00/724.477.1. (1931, 5 Ocak). [CHF Umumi Katipliği’ne 1930 Yerel Seçimleri Sonuçlarına İlişkin Sunulan Bölgesel Rapor], Ankara.

Cumhuriyet Halk Fırkası Nizamnamesi ve Programı (1931). Ankara: TBMM Matbası. Erişim adresi: <https://acikerisim.tbmm.gov.tr/xmlui/bitstream/handle/11543/655/197505818.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden 10.07.2021 tarihinde erişilmiştir.

Demokratlar Kulübü. (2021). *Dört’lü Tavrir*.

<https://demokratlarkulubu.blogspot.com/2013/06/dortlu-tavrir-7-haziran-1945-2013-68yl.html> adresinden 10.01.2021 tarihinde erişilmiştir.

Demokrat Parti Belgeleri. (1988). *Tarih ve Toplum*, 9(58), 264-268.

- Demokrat Parti Belgeleri: Dörtlü Takrir. (1988). *Tarih ve Toplum*, 9(58), 264-265.
- Fethi Bey Bu Gün Manisa'ya Gidiyor (1930, 8 Eylül). *Cumhuriyet*, s. 1.
- Fethi Bey İki Tavsiye Arasında Mütereddit Kaldı. (1930, 17 Teşrinisani). *Son Posta*, s. 1.
- Fethi Bey Manisa'da. (1930, 9 Eylül). *Cumhuriyet*, s. 1.
- Fethi Bey Yeni Bir Fırka Yapıyor. (1930, 9 Ağustos). *Cumhuriyet*, s. 1.
- Fethi Bey'in Fırka Teşkilatına Beyannamesi. (1930, 18 Teşrinisani). *Cumhuriyet*, s. 1.
- Fethi Bey'in Nutku. (1930, 8 Eylül). *Cumhuriyet*, s. 1.
- Gazi Hz'nin Nadi Bey'e Cevabı. (1930, 10 Eylül). *Cumhuriyet*, s. 1.
- Goloğlu, M. (2013). *Türkiye Cumhuriyeti Tarihi-IV Demokrasiye Geçiş 1946-1950*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Goloğlu, M. (1972). *Türkiye Cumhuriyeti Tarihi-I Devrimler ve Tepkiler (1924-1930)*. Ankara: Turhan Kitabevi.
- Güneş, G. ve Akdağ, M. (2013). Çok Partili Yaşama Geçiş Sürecinde Adnan Menderes'in Aydın İlindeki Siyasi Faaliyetleri (1946-1950). *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 13(27), 185-224. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ctad/issue/25624/270467>
- Günün Meselesi: Muhalif Fırka Nasıl Dağıldı. (1930, 18 Teşrinisani). *Cumhuriyet*, s. 1.
- İktisadi Buhran Hakkında Rapor. (1929, 2 Kanunuevvel). *İkdam: Cumhuriyet İçin Halk İçin*, s. 1.
- İlyas, A. (2021). CHP Yardım Sandığının Kurulması ve Lağvedilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 85-98. doi: 10.31592/aeusbed.694617
- İnan, S. (2006). *Muhalefet Yıllarında Adnan Menderes*. Ankara: Liberte Yayınları.
- İngiliz Lirası Dün de Bir Hayli Farklı Yükseldi. (1929, 5 Kanunuevvel). *İkdam: Cumhuriyet İçin Halk İçin*, s. 1.
- İngiliz Sterlini Borsada Hiç Görülmemiş Bir Terffü Gösterdi. (1929, 2 Kanunuevvel). *İkdam: Cumhuriyet İçin Halk İçin*, s. 1.
- İnsan Hakları Dairesi Başkanlığı. (2021). *Birleşmiş Milletler Antlaşması*. https://inhak.adalet.gov.tr/Resimler/SayfaDokuman/2212020141836bm_01.pdf adresinden 14.01.2021 tarihinde erişilmiştir.
- İsmet Paşa Hz.nin Beyanatından. (1930, 10 Ağustos). *Cumhuriyet*, s. 1.
- İstikraz Teklifleri. (1930, 5 Mayıs). *Cumhuriyet*, s. 1.
- İzmir'de Kanlı Nümayişler. (1930, 6 Eylül). *Cumhuriyet*, s. 1, 4.
- Kantar, G. (2020). Demokrasi ve Türk Demokratikleşmesi Bağlamında Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 123-135. doi:10.31592/aeusbed.664875

- Keskin, Ö. A. (2018). *Tek Parti Döneminde Bir Asker, Devlet Adamı ve Siyasetçi: İbrahim Şükrü Sökmensüer*. Doktora Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Keskin, Ö. A. (2021). 1929 Dünya Ekonomik Buhranına Değınmesi Bakımından Reiscumhur Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün TBMM Açış Konuşmaları (1929-1933). A. Ç. Ceylan, F. Özbay, Z. Özomay ve M. B. Kurt (Ed.), *Sosyal ve Beşeri Bilimlerde Araştırma ve Değerlendirmeler* (Cilt 2) içinde (ss. 549-574). Ankara: Gece Kitaplığı.
- Koçak, C. (2006). *Belgelerle İktidar ve Serbest Cumhuriyet Fırkası*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- M. Meclisi'nin Gece Yarısından Sonraya Kadar Süren İctimainda Çok Hararetli ve Mühim Münakaşalar Yapıldı. (1930, 16 Teşrinisani). *Milliyet*, s. 1.
- Mahmut Bey. (1930, 8 Ağustos). Cihan Buhranından Kurtulmanın Ameli Çareleri. *Milliyet*, s. 1.
- Meclis Açıldı Gazi Söyledi. (1930, 2 Teşrinisani). *Cumhuriyet*, s. 1,4.
- Okyar, O. ve Seyitdanlıoğlu, M. (1999). *Fethi Okyar'ın Anıları: Atatürk, Okyar ve Çok Partili Türkiye*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Paramızı Korumak İçin Millet Meclisi'nce Kabul Edilen Kanunun Dünden İtibaren Tatbikine Başlandı. (1930, 23Şubat). *Milliyet*, s. 1.
- Paramızın Son Günlerdeki Temevvücü Üzerine Hükümet Kati Tedbirler Aldı. (1929, 6 Kanunuevvel). *Milliyet*, s. 1.
- Parti Grubunda Mühim Bir Toplantı: Celal Bayar İle Üç Arkadaşının Önergeleri. (1945, 13 Haziran). *Cumhuriyet*, s. 1.
- Serbes Fırka Dağıldı. (1930, 17 Teşrinisani). *Cumhuriyet*, s. 1.
- Sükunet İade Edildi. (1930, 7 Eylül). *Cumhuriyet*, s. 1.
- TBMM Albümü 1920-2010, I. C., 1920-1950* (2010). Sema Yıldırım ve Behçet Kemal Zeynel (Ed.), Ankara: TBMM Basın ve Halkla İlişkiler Müdürlüğü Yayınları. Erişim adresi: https://www.tbmm.gov.tr/TBMM_Album/Cilt1/Cilt1.pdf adresinden 10.07.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Tebliğdir. (1930, 9 Eylül). *Cumhuriyet*, s. 1.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi Zabıt Ceridesi. Dönem 3, Cilt 20, İctima 3, İnikat 80, 17.6.1930.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi Zabıt Ceridesi. Dönem 3, Cilt 21, İctima 3, İnikat 82, 25.9.1930.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi Zabıt Ceridesi. Dönem 3, Cilt 21, İctima 3, İnikat 84 (I. Celse), 2.10.1930.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi Zabıt Ceridesi. Dönem 3, Cilt 22, İctima 4, İnikat 1, 1.11.1930.
- Tuncay, S. (2000). *Parti İçi Demokrasi ve Türkiye*. Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Uran, H. (2017). *Meşrutiyet, Tek Parti, Çok Parti Hatıralarım (1908-1950)*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Vaziyeti Yalnız Memleket Menafî Cephesinden Görecek, Tenkit Edecek, Yalnız Hakikatin
Yürümesini İsteyecek Bir Muhalefet. (1930, 9 Ağustos). *Milliyet*, s. 1.

Yeni Fırka Hakkında Beyanat. (1930, 10 Ağustos). *Cumhuriyet*, s. 1.

Yeni Fırka ve Gazi Hz'nin Fikirleri. (1930, 11 Ağustos). *Cumhuriyet*, s. 1,4.

Yunus Nadi (1930, 9 Eylül). Fethi B'in Nutku. *Cumhuriyet*, ss. 1-2.

Yunus Nadi (1930, 9 Eylül). Açık Mektup: Reisicumhur Gazi M. Kemal Hz.ne. *Cumhuriyet*, s. 1.

Extended Abstract

Introduction

The Quartet Motion is an important document in terms of Turkish political history in the Republican period, as a turning point. This study will deal with the Liberal Republican Party (LRP), which is one of the turning points in Turkish political history and Turkish democracy life, together with the *The Quartet Motion*. It will evaluate the LRP in terms of being a source of *The Quartet Motion*.

The main idea of *The Quartet Motion* was based on the principles of the control of the Assembly, the full use of political rights and freedoms, and the organization of party work according to the principle of exercising political rights and freedoms. These demands, which the quartets pointed out, were also in line with the general understanding of intra-party democracy. The functioning of intra-party democracy, which is a process, depends on its carrying some elements. One of these elements is the elimination of oligarchic tendencies in political parties as well as the pressure on the political party. Another is the fulfillment of legal regulations. The most important condition for the functioning of this system depends on the formation of an opposition understanding, which is to enable different ideas to be put forward. The main idea in *The Quartet Motion* is the demand to comply with all aspects of the democratic rights provided by the constitution, but to ensure the full use of the opportunities provided by the constitution on the basis of political rights and freedoms. *The Quartet Motion* also stated that some political freedoms after 1925 were restricted because they could be a source of initiatives to the detriment of the country. He noted that this limitation was also seen in the Liberal Party experience, which ended in failure. *The Quartet Motion* perceived these as a sign that the Republican administration attaches importance to democratic progress. *The Quartet Motion* wanted to update the gains on the way to be drawn, based on past experiences. In accordance with the conditions of the day, he stated that the mistakes that occurred in the past should be prevented. Thus, it has gained the feature of being an important text that constitutes the main idea on the principle of initiating an uninterrupted democracy move and enabling a new process to be taken in the politics of the Republican Period.

Method

This study, which is handled in terms of the historical interaction and relationship between *The Quartet Motion* and the LRP is handled with an approach that complies with the principles of qualitative research and comparative history methods. This approach and the method underlying it enable us to see the periodic interactions and the similarities and differences in the understanding of priority and later in the main issues of history. Thus, this study will be able to show the effect of the historical process and the accumulation of this process on the text of *The Quartet Motion*. At the same time, it will also enable to see the LRP to which *The Quartet Motion* refers, and the democracy attempts in its establishment and termination processes and the developments accompanying it with a new perspective with anti-democratic approaches.

In the study, a research environment was created on the basis of the *The Quartet Motion* and the LRP. The periodic interaction of these two political elements based on the comparative historical basis was the basis for the study. Both the importance of *The Quartet Motion* political life and the political environment formed by the LRP as a political movement that was realized about fifteen years ago were evaluated. *The Quartet Motion* referring to the LRP and the source of this reference have been handled as a whole by the periodic realities of the LRP and the events and facts affecting it. Accordingly, attention was drawn to the political environment and interactions in which they are involved. In this research, firstly, the sources that are official documents of the study period were used. Archive documents, Grand National Assembly of Turkey examined the Minutes, these documents are still supported by the examination of the sources of press time. The press archives of both major issues have been reviewed. The study was shaped in the framework of different perspectives with the study

of the study and the data obtained were analyzed within the framework of comparison principles. Our study is a research that does not require an ethics committee decision. In addition, the study was prepared by paying attention to research and publication ethics.

Findings

This study, which was evaluated within the framework of the comparative history method and dealt with the terms of the years 1930 and 1945, on *The Quartet Motion* and the LRP, provided important findings in terms of understanding the history of Turkish democracy and the emergence of factors affecting each other. The study presents important data in understanding the LRP, which has an impact on the basic issue of *The Quartet Motion*, and analyzing the historical background experienced while coming to this process.

Conclusion, Discussion and Recommendations

The Quartet Motion is an important political document in terms of being a turning point in terms of the political life of the Republic period and at the same time referring to all political and democratic bets before it came to life. This statement is noteworthy in terms of both describing the point politics has reached in its own period and evaluating the developments experienced in the past in terms of today's conditions. *The Quartet Motion* is essentially a text written with the understanding of transferring a new approach to politics around the issues of forming an opposition group within the party or establishing a new opposition party outside the party. This text especially drew attention to the emergence of the LRP in the multi-party regime trial implemented in 1930, the approach of the Republican People's Party to this opposition party within the framework of the Single Party understanding, and the process that resulted in the dissolution of the LRP. Thus, the main content was to raise concerns about democratization. At the same time, the way out will be explained by comparing historical and current realities. These issues have been re-evaluated within the conditions of 1945. The text is also important in terms of conveying its views on the lessons learned from wrong practices and in terms of being the subject of a comparative history study in terms of the necessity of revealing a new understanding.

The Quartet Motion has been a text that puts forth the importance of the LRP, which he considers as a basis for his own political understanding and has a significant impact, even though his political life is short. *The Quartet Motion* pioneered the life of Turkish democracy made this brave step a framework for its own political understanding. At this point, the main basis of the new political understanding that the Quartets wanted to implement was shown as the LRP. Although the LRP is a political party founded under the knowledge and supervision of the President of the Republic Gazi Mustafa Kemal. It is a new sign of a democratic political life and an example of an opposing approach in politics within the understanding of the Single Party.

Sinemada Dramatik Yapıyı Oluşturan Unsurların “400 Darbe” Filmi Üzerinden Çözümlemesi

Esennur SİRER
Üsküdar Üniversitesi
esennur.sirer@uskudar.edu.tr
ORCID ID: 0000-0003-0345-4158

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.832442

Geliş Tarihi: 27.11.2020

Revize Tarihi: 25.05.2021

Kabul Tarihi: 27.07.2021

Atf Bilgisi

Sirer, E. (2021). Sinemada dramatik yapıyı oluşturan unsurların “400 Darbe” filmi üzerinden çözümlemesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 738-756.

ÖZ

Kamera keşfedildiği günden bu yana insanın hikâyesini görsel olarak yazan bir araçtır. 20.Yüzyılın ortalarında teknolojik gelişmelerle birlikte filmler daha portatif kameralarla çekilmeye başlanmış, böylece konu seçiminde de özgürleşilmiştir. Bu dönemde Fransa’da ortaya çıkan “Yeni Dalga” Sineması dramatik yapıyı tamamen yönetmenin oluşturduğu, çekimlerin doğal mekânlarda yapıldığı, sade bir anlatım dili olan kendine özgü sinema anlayışını benimsemiştir. ‘Yeni Dalga’nın ilk filmi sayılan “400 Darbe” aynı zamanda “Auteur Sineması” olarak adlandırılan kuramın ilk filmidir. Gösterime girdikten sonra milyonlarca kişi tarafından izlenen ve yönetmeni Truffaut’a “en iyi yönetmen” unvanını kazandıran “400 Darbe” filminin etkisiyle Fransız eğitim sisteminde köklü değişikliklere gidilmiş, öğrenci odaklı eğitim sistemine geçilmesine neden olmuştur. Bu çalışmada; “400 Darbe” filmi, görüntü analizine dayanan ve niteliksel bir yöntem olan dramatik çözümleme yöntemiyle incelenmiştir. Filmde auteur yönetmen Truffaut’nun dramatik yapıyı oluşturan izleği nasıl işlediğine, mekân, oyuncular, ilişkiler ve diyalogları nasıl çekip kurguladığına ve nasıl bir anlatım tarzı kullandığına bakılmıştır. Filmden alınan fotoğraf kareleriyle dramatik yapının tüm unsurları incelenerek çözümleme yapılmıştır. Çalışma ile toplumsal yapıda değişikliklere gidilmesine neden olan “400 Darbe” filminde dramatik yapının güçlü bir şekilde nasıl inşa edildiğinin gösterilmesi hedeflenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sinema, auteur, yönetmen, film.

An Analysis of the Elements of Dramatic Structure in Cinema: "400 Blows"

ABSTRACT

The camera is an instrument that visually writes the human story since the day it was discovered. With the technological developments in the middle of the twentieth century, films started to be shot with more portable cameras, thus freedom in the selection of the theme. The "New Wave" Cinema, which appeared in France during this period, adopted a distinctive understanding of cinema, with a simple narrative language, shot in natural spaces completely created by the director, the dramatic structure. The first film of the "New Wave", "400 Blows" is also the first film of the theory called "Auteur Cinema". With the effect of the film "400 Blows", which was watched by millions of people after its screening and earned Truffaut the title of "best director", big changes were made in the French education system, leading to the transition to a student-oriented education system. In this study; The film "400 Blows" was analyzed using the dramatic analysis method, which is a qualitative method based on image analysis. In the film, it is examined how the auteur director Truffaut handles the theme that forms the dramatic structure, how he takes and constructs the space, actors, relationships and dialogues, and what kind of narration he uses. Analysis was made by examining all the elements of the dramatic structure with the photographs taken from the film. With the study, it is aimed to show how the strong dramatic structure was created in the film "400 Blows", which caused changes in the social structure.

Keywords: Cinema, auteur, director, film.

Giriş

İnsanın kamera ile hikâye anlatıcılığı kameranın insan gözü gibi hareket edebildiği ve yaşamın her anını kaydedebildiği andan itibaren başlamıştır. Resmî olarak sinema tarihi ise, Lumière Kardeşler’in 1895 yılında Paris Grand Café’de halka açık olarak yaptıkları film gösterimi ile başlatılmaktadır (Bergan, 2011, s.13). Bundan 126 yıl önce başlayan film gösterimleri günümüzdeki sinema filmleriyle kıyaslanmasa da yoğun ilgi görmeyi başarmıştır. Sinemadan para kazanma potansiyelinin fark edilmesiyle de pek çok kişi bu alana yönelmiştir (Monaco, 2001, s.224). Böylece yeni bir sektör doğmuştur. Sinema bir eğlence aracı olması yanında çok daha önemli işleve sahiptir. Bütün sanat dallarını içinde barındırarak ortaya çıkmakta ve 7. sanat tanımlaması ile

değerlendirilmektedir. Sinemanın kendine özgü dili ve anlatı tarzı ise görüntüler aracılığıyla kurulmaktadır (Bolat, 2019, s.508; Onaran, 1999, s.4).

1920'li yılların sonuna kadar kamera sadece sinemaya hizmet etmiştir. Araya giren II. Dünya Savaşı'nın ardından bir başka ekran olan televizyon sürekli gösteriler sunan bir yayın aracı olarak yaşama dâhil olmuştur. Televizyonun yayın hayatına başlamasıyla birlikte sürekli yapım üretme ihtiyacı 1956'da "Özgür Sinema"yı doğurmuştur. Bu dönemde filmler daha portatif kameralarla çekilmeye başlamış, mekân konusunda ortaya çıkan özgürlük kameranın da özgürlüğü olmuştur. 1950'li yıllardan itibaren Fransa'da ortaya çıkan "Yeni Dalga", "Özgür Sinema"nın uygulamalarından yararlanmış (Özön, 1990, s.165), kamerayı dilediği serbestlikte kullanmıştır.

"Yeni Dalga"nın başlamasında bir diğer etkili unsur da Fransa'nın o dönemde içinde bulunduğu toplumsal ve siyasal durumdur. Fransız Sineması'nda 1950'lere kadar olan dönemde sanat filmleri çekilmiştir. "Bu dönemde Fransa'da sadece sanat filmleri gösteren sinema salonu sayısı 437'dir. Bu salonlardan 186'sının Paris'te bulunmaktadır" (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2011, s.12). Özellikle Paris dönem itibarıyla sinemanın gelişimi ve yayılımı için uygun bir ortamdır. Bu dönemde başlayan "Yeni Dalga Hareketi"nin kökeni iki sinemasever -film arşivcisi Henri Langlois ve eleştirmen André Bazin'in- yol göstericiliğinde ilerlemiştir. Bazin "Cahiers du Cinéma" adlı sinema eleştirileri yazan derginin, Langlois ise; Paris'te düzenli gösterimler yapan film arşivi "Cinémathèque Française"nin kurucusudur (Kemp, 2014, s.248). II. Dünya Savaşı sırasında Alman işgali altındaki Fransa'ya girmesi yasak olan Amerikan filmleri savaş sonrasında Fransa'da büyük ilgi görmüştür. Salon sayısının fazlalığı "yenilikçi ve yabancı filmler için yeterli bir pazar oluşturmuştur" (MEB, 2011, s.12). Henri Langlois de kurduğu "Cinémathèque Française"nin geniş arşivi sayesinde eski ve yeni tüm filmleri sinemasever gençlerle buluşturmuştur (Esen, 2013, ss.36-37).

Aynı dönemde, 1951 yılında André Bazin tarafından kurulan "Cahiers du Cinéma Dergisi" bünyesinde toplanan bir grup sinema eleştirmeni sinema sanatını derinlemesine incelemeye ve sinema hakkında derinliği olan makaleler kaleme almaya başlamıştı. Farklı ideolojik anlayışa sahip bu eleştirmenleri sadece sinema tutkusu biraraya getirmiş, önyargısız biçimde sinemayı sanat yapmak için uğraşmışlardı. "Cahiers du Cinéma Dergisi" bünyesindeki Truffaut, Godard, Chabrol, Rohmer, Rivette gibi o günün tanınmamış genç sinemacıları "Yeni Dalga" adı altında filmler çekmeye başlamıştı (Vincenti, 1993, s.115). "Yeni Dalga" (Nouvelle Vague)'nın manifestosu kameranın kalem gibi kullanılması temeline dayanıyordu. "Le camerastylo" kamerayı kalem gibi kullanarak kişisel anlatımların gerçekleştirilebileceği kamera-kalem kuramının temelini atan Aleksandre Astruc, "Cinema d'auteurs" yani auteur sineması kuramı'nın da (Onaran, 1986, s.147) fikir babasıydı. Astruc, 1948 yılında "L'ecran Français Dergisi"ne yazdığı bir yazısında (Esen, 2013, s.34) yönetmenin de diğer sanatçılar gibi eserin tamamının sahibi olduğu fikrini savunmuştu (Vincenti, 1993, s.125). Auteur kuramı; senaryo yazarı gibi aradaki kişilerin çıkarılarak dramatik yapının yönetmen tarafından kurulması temeline dayanmaktadır. Auteur filmlerinde; yönetmenin kurduğu dramatik yapı toplumsal sorunlardan çok kişilerin iç dünyasını yansıtmaktadır (Özön, 1990, s.166). Yönetmenler tarafından başarılı yapımlara imza atılan "Yeni Dalga"nın ortaya çıkış sürecinde; Astruc bir çağrıyı dile getirmiş, Langlois malzemeyi temin etmiş, Bazin temel yapıyı oluşturmuş, Truffaut, Godard, Chabrol, Rohmer ve Rivette gibi yönetmenlerde "Auteur Kuramı"ni eserlerinde uygulamışlardır (Monaco, 2013; Akt; Esen, 2013, s.38).

1950'lerde Fransa'da doğan ve gelişen "auteur kuramı", 1962 yılında Andrew Sarris'in yazdığı "Notes on the Auteur Theory" adlı yazıyla Amerika'ya adım atmıştır. Kuramı formülize eden Sarris, auteur yönetmeni belirleyen üç kriter ortaya koymaktadır: Öncelikle yönetmen teknik açıdan yeterli olmalıdır, ikinci olarak görülebilir, seçilebilir bir kişiliğe sahip olmalı ve ürettiği filmlerde kendi imzası olan biçim özelliklerini sergileyebilmelidir, üçüncü olarak da filmin iç anlamı, ruhu ve coşkusu olmalıdır (Büker, 2012, Akt; Esen, 2013, s.41). Wollen'a (2017, ss.149-150) göre; izleyicinin düş gibi izlediği, aslında "filmin önyüzüdür" ve bunu yönetmen düzenler. Filmin bir de "bilinçaltında" yatan süreci vardır ve diğer sanatlardan farklı olarak sinemada auteur bir katalizör görevi yaparak bir iç anlam üretir. Sinema sanatının yaratıcılığını ön plana çıkaran ve yapıttan daha çok yapıttın üreticisine önem veren yönetmen odaklı "auteur kuramı", sinemanın bir sanat, yönetmenin de özgün kişiliğiyle bir sanatçı olduğunu savunmaktadır (Gökmen, 2018).

“Yeni Dalga” yönetmenleri içerik kadar işin teknik yanına da önem vermiştir. “Yeni Dalga” filmlerinde teknik olarak gerçekçilik duygusu; tanınmamış oyuncularla, sade makyajla, samimi diyaloglarla ve doğal mekânlarla sağlanmıştır. Bu konuda Bazin’in anahtar cümlesi doğanın her zaman fotojenik olduğudur (Wollen, 2017, s.113). Doğal mekânlar geniş kamera açılarıyla ve uzun planlarla gösterilmektedir. Sinemada “Yeni Dalga”nın öncü ismi Bazin, Eisenstein’in "montaj" teorisi yerine, gerçekliği en zengin haliyle gösteren alan derinliği kavramından yararlanmıştır (Gök, 2007, s.121). Bazin’e göre; bu filmlerin biçimle ilgili teknik anlamda iki önemli özelliği bulunmaktadır: “alan derinliği ve plan-sekans. Alan derinliğinden anlaşılabilir, bir çerçevenin içinde ön planda görülenlerle, arka planda görülenlerin aynı netlikte olmasıdır. Plan-sekans deyimi ise, ‘sürekli çekim’, ‘uzun çekim’ ya da ‘çekim içinde kurgu’ anlamlarına gelir; filmin bir bölümünü, bir sekansı, tek bir çekimle, kurgu için kesmelere başvurmadan tamamlamaktır” (Vincenti, 1993, s.121). “Yeni Dalga” filmlerinde sinemanın en küçük birimi plan, en büyük birimi sekansla birleştirildiği için sahnelerin uzunluğu göze çarpmaktadır. Kamera çekilen planlarda çoğunlukla durağan kullanılmıştır ama plan-sekansta durağanlığın önüne geçmek için daha hareketlidir, bu nedenle kayma hareketlerinden yararlanılmaktadır (Yıldız, 2014, s.124). Dönem itibarıyla kameranın hareketli kullanımı 16 mm.’lik kameralarla sağlanmış ve bu kameralar sinema dilinin gelişimine büyük katkı sağlanmıştır (Vincenti, 1993, s.126). Ayrıca sesin canlı kaydedilmesi de filmlere dinamizm ve doğallık katmıştır.

“Yeni Dalga” yönetmenlerinin fikir birliği yaptığı konulardan birisi de kurgunun ön plana çıkarılıp anlamın kurgu ile kesintiye uğratılmamasıdır. Bu nedenle; filmlerinde gereksiz yere kurguya başvurmamışlar, hayatın doğal akışına uygun şekilde yaptıkları görünmeyen kurgu sayesinde filmleri gerçek hayata yaklaştırmışlardır. Bu şekilde seyirciye hissettirmeden yaptıkları kurgu ile özel bir anlatım dili oluşturmuşlardır. Yönetmenler filmlerinde planları birbirine bağlamak için; açılma, kararma, zincirleme gibi farklı kurgusal noktalama işaretleri yerine sadece kesme yöntemi kullanılmıştır. Kesme ile çarpıcı bir etki yaratılması ve dramatik yapının desteklenmesi hedeflenmiştir (Özön, 1990, s.166). Bazin; kesmenin en önemli işlevinin eksilti olduğunu, uzun çekimlerin birleştirilmesinde durak işlevi gördüğünü belirtmiş, özellikle Truffaut filmlerinde kesmeyi gerçekliği bozmadan görüntüleri nesnel biçimde yansıtmak için kullanmıştır (Büker, 2012, s.111).

Nesnel bir bakış açısıyla ürettikleri filmlerinde söylem ve tarz birliği olmayan “Yeni Dalga” yönetmenleri düşük bütçeli ve bağımsız filmleriyle yönetmen sinemasının önemli örneklerini vermişlerdir. (Yıldız, 2014, ss.114-115). “Cahiers du Cinéma” dergisi eleştirmenleri, dönemin muhafazakâr Fransız sinemasını reddetmiş, onun yerine Amerikalı yönetmenleri ve bir yönetmenin fark edilebilir imzasını taşıyan auteur kuramını desteklemiş (Kemp, 2014, s.248), bu görüşlerini de çektikleri filmlere taşımışlardır. Yönetmen kimliğinin yanı sıra bir sinema eleştirmeni de olan Truffaut’ya göre; o döneme kadar Fransız Sineması çok edebiydi ve tiyatrodan etkilenmişti, çok az sinemasaldı ve sinema dilinin özelliklerinden haberdar değildi (Vincenti, 1993, ss.124-125). Truffaut, Fransız sinemasına yönelik eleştirel tutumu nedeniyle, 1958’de Cannes Film Festivali’ne çağrılmamıştı. Ancak bir sonraki yıl yönetmenliğini yaptığı “400 Darbe” filmi ile festivale damga vurmuştu (Kemp, 2014, s.249).

“Bir auteur’ü incelemek için harekete geçiş, zaten onun yaptığı filmde ötürüdür” (Esen, 2013, s.44). Eserleriyle öne çıkan auteur yönetmenlerden birisi de Truffaut’dur ve O’na genç yaşta hak ettiği ünü “400 Darbe” filmi getirmiştir. “400 Darbe”, Truffaut’nun ilk uzun metrajlı filmidir ve ilk izlendiği anda kendisine hemen ün kazandırmıştır. Bu film aynı zamanda Fransız “Yeni Dalga Hareketi”nin başlangıcının da müjdesini (Kemp, 2014, ss.252-253) vermiştir. “400 Darbe” filminde ailesi tarafından istenmeyen, okuldaki katı disiplin kuralları nedeniyle de eğitim sisteminin mutsuz ettiği Antoine adında 12-13 yaşlarındaki bir çocuğun hikâyesi anlatılmaktadır. Filmin orijinal adı "faire les quatre cents coups" Fransızca “okulu kırmak” anlamına gelmektedir. Okulundaki katı disiplin kuralları ve ezberci eğitim anlayışına katlanamayan Antoine sürekli okuldan kaçıp özgürlüğüne kavuşma hayalleri kurmaktadır. Yönetmenin bu tema üzerine kurduğu dramatik yapı Antoine’ı sürekli açmaza sürüklemektedir. Bir çocuk olarak aile ve okuldan yoksun olmak onu yanlışlar yapmaya ve yalan söylemeye alıştırmıştır. Antoine’ın filmde yalana başvurmadan kendini en iyi ifade ettiği yer ıslahevinde psikologla konuştuğu sahnedir. Eleştirmenler tarafından çok doğal bulunan bu sahne yönetmen Truffaut tarafından yazılı bir metin olmadan ve sesli olarak çekilmiştir. Çekim sırasında psikoloğun Antoine’a sorduğu soruları Truffaut doğaçlama olarak sormuş, daha sonra sahne üzerine dublaj yapılmıştır (Kemp, 2014, s.253).

"400 Darbe" filminin konusu ile Truffaut'nun hayat hikâyesi arasında paralellikler vardır. Truffaut'nun çocukluğunda, annesi bir dergide sekreter olarak çalıştığı için yoğun çalışma hayatını bahane etmiş ve oğluna çok az ilgi göstermiştir. Üvey babası da bir dağcılık kulübünde vaktini geçirmiş, Truffaut'la ilgilenmemiştir. Filmde Antoine'nin evi olarak kullanılan sıkışık daire Truffaut'un Paris'in merkezinde yer alan ve ailesi ile birlikte yaşadığı evinden izler taşımaktadır. Truffaut da Antoine gibi sığıntı olarak yaşadığı evi yerine hayatını Paris sokaklarında geçirmiştir. Truffaut'nun en büyük tutkusu sinemadır ve okulu kırdığı zamanlarda tıpkı Antoine gibi sinemaya gitmektedir. Filmin başrol oyuncusu Antoine'ın yaşadığına benzer bir hırsızlık olayından sonra Villejuif'de suçlular için olan bir merkeze gönderilmiş ve buradan kaçmaya çalışmıştır. Sonrasında 1951 yılında Indochina'daki Fransız savaşında yer almak için orduya katılmış, oradan da kaçtığı için hapis cezası almıştır. Truffaut, o yıllarda, film eleştirmeni arkadaşı André Bazin tarafından hapisten kurtarılmış ve bir süre Bazin'in evinde yaşamıştır (Mahrer, 2013, s.7). Bazin'den etkilenerek film eleştirileri yazan Truffaut, ilk filmi "400 Darbe"yi 1959 yılında tamamlamıştır.

Cannes Film Festivali'nde izlendiğinde büyük yankılar uyandıran ve Truffaut'a en iyi yönetmen ödülünü kazandıran "400 Darbe" filminin sonunda Antoine sorgulayan ve suçlayan bir ifadeyle yüzünü seyirciye dönmüş, Truffaut bu sahneyi dondurmuştur (Kemp, 2014, s.253). Film eleştirmenleri tarafından çok etkili bulunan son sahne aslında filmin burada bitmediği ve devamının çekileceğinin ipucunu vermiştir. Truffaut, dramatik anlamda Antoine'nin hikâyesine yeni bir düğüm atmıştır ve seyirci bu düğümün sonucunu merak etmektedir. Kısmen otobiyografik bir yapı olan "400 Darbe" filminin devamı sonraki 20 yıl boyunca beş filme yayılmış ama hiçbiri "400 Darbe" kadar başarılı bulunmamıştır. Truffaut ise; yaşamı boyunca 25 film çekmiş, 30 film hedefine ulaşmadan 52 yaşında vefat etmiştir (Kemp, 2014, ss.252-253).

"400 Darbe" filminin çalışmanın örnekleme olarak seçilmesinin nedeni; filmde yönetmenin oluşturduğu özgün dramatik yapı ve bu yapıyla oluşturulan iç anlamının yarattığı güçlü tesirdir. Film gösterime girdiği 1959 yılında Fransa'da dört milyon kişi tarafından izlenmiş, aile, okul ve toplumsal yapının çocuklara bakış açısı sorgulanmıştır (McKim, 2015). "400 Darbe" filmi Fransa'da o güne kadar olan geleneksel eğitim sisteminin eleştirilmesine ve eğitimde yeni bir sayfa açılmasına sebep olmuştur. Bu dönemden itibaren Fransa'da okul sayıları artırılmış, öğrenciye bakış açısı değiştirilerek daha özgürlükçü, tüm öğrencilere açık ve birbirine bağlı bir sisteme geçilmiştir. (Ergün, 2018, s.134). "Okulun olumlu bir sosyal iklime sahip olmasının, öğrencilerin okula yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde çok önemli bir katkısı vardır" (Şahin ve Atbaşı, 2020, s.674). Bu durum öğrencilerin sonraki yaşamlarını da etkilemektedir. "Gelişim dönemlerinin başarı ile tamamlanması, bireylerin algıladıkları yaşam kalitesi üzerinde doğrudan etkilidir. Birey yaşam algıları ise içerisinde buldukları toplumu etkileyebilmektedir" (Şimşek ve Çöplü, 2018, s.18-19). Toplumun bir yansımasının görüldüğü okullardaki geleneksel eğitim sisteminde; "öğretmen-öğrenci ilişkisi toplumdaki güç ve iktidarın bir yansıması şeklinde" (Sarığöz ve Özkara, 2015, s.711) ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda; öğrenciler birer nesne konumuna indirgenmekte, özgür düşünce yeteneğine sahip olamamaktadır.

Bu çalışmada; çekildiği dönemde geniş bir izleyici kitlesinin beğenisini kazanarak, toplumsal yapıda değişikliklere gidilmesine neden olan ve yönetmeni Truffaut'a "en iyi yönetmen" unvanı kazandıran "400 Darbe" filmi teknik ve içerik olarak auteur ekseninde değerlendirilecektir. Filmin konusunun yanı sıra konunun nasıl işlendiği, dramatik yapıyı oluştururken izleyicinin dikkatini çekmek için nerelere düğümler atıldığı, kişiler ve kişilerin hem kendi hem de çevreleri ile olan ilişkileri ve diyalogları, yönetmenin kullandığı kamera ve kurgu teknikleriyle konuyu anlatış biçimi dramatik çözümlene yöntemi kullanılarak analiz edilecektir. Çalışmada; filmin içerisinden seçilen fotoğraf kareleriyle teknik ve içerik olarak inceleme yapılırken görsel anlamda filmin nasıl işlendiği ve dramatik yapının nasıl oluşturulduğunun bulunması hedeflenmiştir. Filmde verilen mesajın anlaşılması ve doğru hedefe ulaştırılması açısından dramatik yapının güçlü tutulduğu düşünülmektedir.

Sinemada Dramatik Çözümleme

Bir sinema filmin çözümlenmesinde dramatik yapının hangi öğelerden oluştuğu, filmin anlaşılması ve mesajı doğru verip vermediğinin belirlenmesi açısından önem taşımaktadır. Dramatik

yapının çözümlenmesinde filmin konusu ve konunun ilgi çekiciliğinin yanı sıra bu konunun görsel olarak nasıl işlendiği de belirleyicidir. Dramatik yapıyı oluşturan kişiler, ilişkiler, kişilerin yaşadığı mekânlar ve anlatımın akıcılığı çözümlenmenin ana unsurlarıdır. Bu durumun görsel anlamda filmde nasıl işlendiği ise; filmin içerisinden seçilen fotoğraf karelerinin teknik ve içerik olarak incelenmesi ile analiz edilmektedir.

Dramatik çözümlemede bakılacak unsurlar şunlardır;

1. Filmin uyarılma olup olmadığı: Filmin uyarılma olup olmaması dramatik çözümlemede izleğin belirlenmesini sağlamaktadır. Eğer film uyarılma ise; asıl yapıta ne ölçüde uyulmuş olduğuna bakılmalıdır. Bu durum sadece temel düşünceden yola çıkma ya da eseri harfi harfine uygulama şeklinde de olabilmektedir.
2. Dramatik yapı farklı unsurlar bir araya getirilerek oluşturulmaktadır. Bunlar;
 - a. İzlek ve işlenmesi: Yönetmen görüntü aracılığıyla filmin içeriğini aktarır. İzlek yani tema ise; bu içeriğin en kısa biçimde özetlenmiş biçimidir. İzlek ilgi çekici, sağlam, yalın ve işlenmeye elverişli olmalıdır. Film boyunca konunun işlenmesi ve geliştirilmesiyle de dramatik yapı kurulur. Filmin ana izleği yanında konuyu zenginleştirmesi açısından ikincil izlekler de vardır. İkincil izlekler ana izleğe uygun mu yoksa filmi zenginleştirmek için mi konulduğu önemlidir. İzlek nasıl işlenmiş? Konu salt olgulardan mı oluşuyor yoksa sağlam, inandırıcı bir temele mi dayanıyor? Konu kolaylıkla ve ilgi ile izleniyor mu, akıcı mı? gibi öğeler dramatik yapının akışını belirlemektedir.
 - b. Dramatik yapının bölümleri: Bir film; giriş, gelişme, düğüm ve çözümlenme bölümlerinden meydana gelir. Bu bölümlerin hangi ayrımlarda ve nasıl ortaya konulduğu ise filmin yapısını oluşturur. Dramatik yapının çatışma ve durgunluk yerleri, filmin sonucunun gidişata uyup uymadığı dramatik yapının bölümlerini belirler.
 - c. Noktalama çeşitleri: Noktalama dramatik yapının çeşitli bölümlerini birbirine bağlama işlemine denilmektedir. Filmde çekimlerin nereden ayrıldığı, birleşme noktalarında ne gibi uygulamalar yapıldığı ya da çekimlerin nasıl birleştirilmiş olduğu ve bu birleşmeden nasıl bir anlam çıktığı noktalama yani kurgu çeşitleriyle oluşturulmaktadır.
 - d. Kişiler: Yönetmen izleği en iyi biçimde işleyebilmek için bu izleğe uygun kişileri, çevreyi ve bunlar arasındaki ilişkileri ele alır. Dramatik yapıyı oluştururken kişilerin analizi, kişiler arasındaki ilişkiler ve kişilerin çevre ile olan ilişkileri önem taşır. Kişilerin yaşı, cinsiyeti ve görünüşünün yanı sıra filmdeki kişinin dış görünüşüne mi, yaratılışına, ruhsal yapısına mı önem verildiği, ruhsal durumları gerçeğe uygun olup olmadığı, kişilerin kendilerine yüklenen özyapıya ne derece uygun davrandığı, ruhsal durumlarını açığa vuruş biçimleri ve bu kişilerin toplumsal durumlarını belirleyici davranışları da önemlidir.
 - e. Çevre: Filmde kişilerin yaşadığı ve ele alınan çevre ya da çevreler yanında filmin bu çevreleri yüzeysel mi derinlemesine mi gibi ne ölçüde yansıttığı da önemlidir. Kullanılan mekânların gerçeğe uygunluğu filmde çevreyle olan ilişkiyi yansıtmaktadır.
 - f. Söyleşme: Söyleşme doğal mı, kitabî mi? Söyleşme kişilere uygun mu? Söyleşme kişi üzerinden seyirciyi ne ölçüde bilgi sahibi yapıyor? Söyleşme olgunun gelişmesine ne ölçüde yardımcı oluyor? gibi soruların cevap bulduğu film içerisinde yer alan diyalogların inandırıcılığı izleğin akıcılığı açısından önem taşımaktadır.
 - g. Anlatış: Yönetmenin bir konuyu anlatırken başvurduğu iki yol vardır. Film; kişilerin bakış açısından ve ağzından anlatılıyorsa buna öznel anlatım, kameranın yani üçüncü kişinin gözünden anlatılıyorsa buna da nesnel anlatım denilmektedir (Özön, 1990, s.75-

179). Bu nedenle; yönetmenin oluşturduğu dil önem taşımakta, teknik olarak kameranın konumlandırılışı ve hareketleri de yönetmenin anlatımını belirlemektedir.

'400 Darbe' Filmi'nin Dramatik Çözümlemesi

Çalışmada; François Truffaut'nun yönetmenliğini yaptığı "400 Darbe" filmi, görüntü analizine dayanan ve niteliksel bir yöntem olan dramatik çözümleme yöntemiyle incelenmiştir. İncelemenin örneklemini oluşturan "400 Darbe" filminde; aile, okul ve toplum baskısından kurtulup özgür olmak isteyen orta öğretim çağındaki bir çocuğun hayatı konu edilmektedir. Bu bağlamda; auteur yönetmen Truffaut'nun filmde dramatik yapıyı oluşturan izleği nasıl işlediği, oyuncular, ilişkiler, diyaloglar ve mekânı nasıl çekip kurguladığı ve nasıl bir anlatım tarzı kullandığına bakılmıştır. "400 Darbe" filminden alınan fotoğraf kareleriyle dramatik yapının tüm unsurlar incelenmiş, bu yapının nasıl oluşturulduğu çözümlenmiştir. Bu çalışma kapsamında etik kurul kararının gerektirecek herhangi bir yöntem kullanılmamıştır.

Filmin Uyarlama Olup Olmadığı

"400 Darbe" filmi yönetmeni François Truffaut'ya "auteur" niteliği kazandıran baş yapıt niteliğinde bir filmidir. Gösterime girdiği yıl "en iyi yönetmen" ödülünü alan film bir uyarlama değildir ama yönetmenin yarı otobiyografik hayat hikâyesidir. Yönetmen filmdeki güçlü dramatik yapıyı ve ana izleği kendi hayatından alıntılanmıştır. Truffaut; mutsuz geçen çocukluğun 12-13 yaşındaki bir çocuğu nasıl suç işlemeye teşvik ettiğini anlattığı filmde aslında kendi hayatından motifler kullanmıştır. Eleştirmenler filmin ve baş karakteri Antoine Doniel'in başarısında yönetmenin alter egosunun yansımalarının olduğunu söylemektedir (Kemp, 2014, s.252).

"400 Darbe" aslında özgürlük hakkında yapılmış bir filmidir. Kısıtlama ve sınırlamanın hedeflere ulaşmaya engel olduğu ile ilgili bir konusu vardır. Truffaut bu konuyu özgün bir dille anlatmış, anlattığı hikâye dünyanın herhangi bir yerindeki herhangi bir kişiyi içine alabilecek görsellikte inşa edilmiştir (Maher, 2013, s.6).

Dramatik Yapı

1950'lerden sonra Antonioni, Truffaut, Penn gibi çağdaş yönetmenler tarafından doğrusal olmayan ve Aristoteles'in klasik olay örgüsünü kullanmayan bir film anlatısı kullanılmaya başlanmıştır. Auteur kimliğindeki bu yönetmenlerin yaptıkları filmlerinde hayatın içinden öyküler konu seçilerek dramatik yapı oluşturulmuştur. Hikâyeler kahramanın etrafında döner ama kahraman ayırt edilir farklı özelliklere sahip birisi değildir. Toplumun içerisinde yaşayan basit sade insanların hayat öyküleri konu olarak alınmıştır. Bazı yapımlarda bu öykülerin bilinen anlamda bir 'son'u da bulunmamaktadır. Filmin kahramanının eylemleri soyut bir soruna işaret eder ama olay örgüsünde bu durumu çözmek gibi bir amaç yoktur. Sorun ortaya konulurken görüntüler ve konuşmalar da bu durumu destekler (Büker, 2012, s.85) şekilde inşa edilmiştir.

İzlek ve İşlenmesi

"400 Darbe" filminde doğrusal olmayan bir olay örgüsü kullanılmıştır. Filmde; ne, niçin olmuştur ya da neyin sonucunda olmuştur gibi sorulara cevap aranmamaktadır. Filmin ilginç olmayan sıradan konusu 12-13 yaşlarındaki bir çocuğun hayat hikâyesi üzerinden ilerlemektedir. İzlek sürekli bu konu üzerinden işleyerek dramatik yapı güçlendirilmektedir. Film alışıldığı şekilde bir sonla da bitmemektedir.

"400 Darbe" filminin ana konusu; ailesi tarafından sevilmeyen, okul tarafından da sisteme uygun bulunmadığı için istenmeyen bir çocuğun hayat hikâyesidir. Bu izlek üzerinden aile ve eğitim sistemi sorgulanmaktadır. Filmin ana izleği; küçük bir çocuğun hayatı yolunda gitmeyen konularla uğraşması üzerinden ele alındığı için duygusal yönden oldukça yoğun işlenmiştir. Bunun yanında ikincil önemde olan konular daha çok diyaloglarla verilerek seyirci bilgilendirilmiştir. Bazen de bu konular

görüntülerle anlatılmıştır. Bunlardan birisi de filmin başrol oyuncusu Antoine’ın sinemaya olan ilgisidir. Okuldan ve evden kaçan Antoine’ı mutlu eden tek şey en yakın arkadaşıyla okulu kırıp sinemaya gittiği anlardır. Bu anlatı; arkadaşıyla eğlendiği ve güldüğü yakın plan çekimlerle gösterilmektedir. Filmde ana konu olan Antoine’ın hayatı ve okul ile olan ilişkisinden uzaklaşmamış, izlek sürekli bu konu üzerinden işleyerek dramatik yapı güçlü tutulmuştur.



Fotoğraf 1. Filmin açılış sahnesi Antoine Doniel’in sınıfı ve edebiyat dersi (400 Darbe Görseller, <https://www.google.com/search?q=400+darbe> adresinden 01.06.2020 tarihinde erişilmiştir.)

“400 Darbe” filminin etkili açılış sahnesi edebiyat dersi sınavıyla başlamaktadır. Öğrenciler sürekli klasik edebiyat şairlerinin şiirleri ezberletildiği için mutsuzdur. Sınavda da yine ezberlenen klasik bir şiirin yazılması istenmiştir. Kara tahta ve önünde duran otoriter edebiyat öğretmeni bu sınıfta olmaktan ve halinden pek memnun görünmemektedir. Öğrenciler ise; başları önlerine eğilmiş biçimde otoriteye boyun eğmiş görülmektedir. Otoriteye boyun eğmeyen Antoine başı dik bir şekilde sınıfı ve öğretmenini izlemektedir. Antoine sınıfta işlenen dersleri sıkıcı bulmakta, bu nedenle sürekli öğretmenine baş kaldırmakta, derslerde haylazlık yapmaktadır. Sınavda bir takvim yaprağı öğrenciler arasında elden ele dolaşırken, öğretmeni tarafından Antoine’nin elinde yakalanır ve tüm sınıfın içinde cezalandırılarak, tahtanın arkasında bekletilir ve teneffüse de çıkarılmaz.



Fotoğraf 2. Antoine Sınıfta



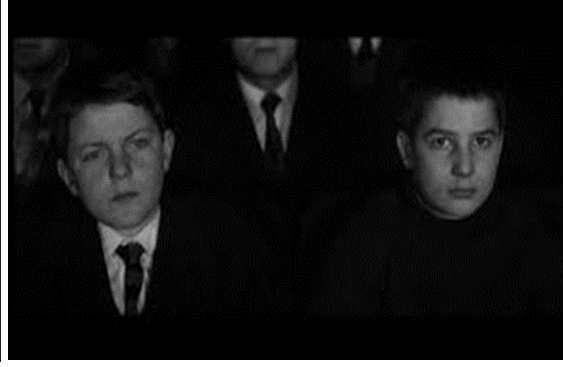
Fotoğraf 3. Antoine sınıfta cezalandırılıyor

Antoine’ın evinde yaşadıkları da onu mutsuz etmektedir. Annesi ilgisiz ve sevgisizdir. Üvey babası da her defasında evde fazlalık olduğunu vurgulamaktadır. Okuldan ve evden kaçmak isteyen Antoine’ın filmde mutlu gösterildiği sahneler yakın arkadaşı René ile okulu kırıp sinemaya gittiğinde gülüp eğlendiği anlardır. Antoine’nin hikâyesi somut olaylar ve yaşayan mekânlar üzerinden akıcı biçimde ilerlemektedir. Belirli bir sıra takip eden olaylar kolaylıkla izlenip takip edilebilmektedir.



Fotoğraf 4. Antoine dönme dolapta

(400 Darbe Görseller, <https://www.google.com/search?q=400+darbe> 01.06.2020 tarihinde erişilmiştir.)



Fotoğraf 5. Antoine sinemada

Dramatik Yapının Bölümleri

Dramatizasyon, gerçeği belirli kurallar çerçevesinde uyarlamak yani rastlantı ve karmaşaya biçim vermek demektir. Dramatik olan gerçeğin kendisi değil ama yoğunlaştırılmış ve yeniden yazılmış hâlidir. Bu çerçevede; gerçeğin anlam ve önem taşıyan parçalarına yer verilir, etkili biçimde düzenleme yapılır (Foss, 2012, ss. 157,159). Önemli olan seyircinin ne anladığı ve nasıl yorumladığıdır. Bu nedenle dramatik yapı kurulurken yönetmenin bakış açısı karşısında seyircinin alacağı tutum önem kazanır. Bu durum filmin başarısını etkiler. Film çekerken yönetmen sıra dışı dramatik etkiler yaratabilir, fakat 'sıradan' olandan dramatik ve etkileyici bir şeyler ortaya çıkarılırsa, sanatçı olunur (Dmytryk, 1990, s.148).“Yeni Dalga, klasik Hollywood öykülemesinden farklı bir stilde hikâyeler yaratmıştır. Öyküleyici sahneler birbirini anlamlı bir biçimde izlemez. Seyirci hiçbir zaman ne olacağını bilemez. Komik bir sahne bir cinayetle tamamlanabilir. Kurgulama, can alıcıdır”(Avrupa Sinemaları, 2011, s.11).

Türkçeye “400 Darbe” olarak çevrilen filmin orijinal adı Fransızca “okulu kırmak” anlamında bir deyimden gelmektedir. Filmin orijinal adı olan bu deyim "faire les quatre cents coups", sorun çıkarmak, ortalığı birbirine katmak anlamında kullanılmaktadır (Özdemir, 2017). Filmdeki güçlü dramatik yapı açılış sahnesinden itibaren okul ve aile ile ilişkilendirilerek, eğitimin gerekliliği ve gereksizliğinin çatışması üzerinden sürdürülmüştür. “400 Darbe” filminde dramatik yapı oldukça başarılı kurgulanmış, bu durum seyircinin yoğun ilgisine yol açmıştır, seyirci yönetmenin tarafında yer almıştır. Filmin başrolünde olan 12-13 yaşlarındaki Antoine'nın hayat hikâyesi, hikâyeyi oluşturan olaylar ve mekânlar üzerinden akıcı biçimde işlenmiştir. Hikâyenin ikincil izleğinde Antoine'nin etrafındaki bulunan annesi, babası, öğretmeni ve arkadaşının tutumları ve ruhsal durumlarına bağlı davranışları dramatik yapıyı destekler biçimde örülmüştür.



Fotoğraf 6. Antoine evde annesi ve üvey babasıyla

(400 Darbe Görseller, <https://www.google.com/search?q=400+darbe>, 01.06.2020 tarihinde erişilmiştir)

Antoine, 1950'li yıllarda Paris'te yaşayan üvey babası ve annesiyle zor sığıldıkları küçük ve bakımsız bir apartman dairesinde yaşamaktadır. Evde yaşayanların hepsi bu durumdan oldukça mutsuzdur ve O'nun hikâyesinde mutsuzluk sürekli işlenmektedir. Aile bireyleri içinde buldukları

çaresizlikten dolayı ev dışında mutlu oldukları hayatı yaşayarak günlerini geçirmektedir. Annesi, istenmeyen bir çocuk olduğunu Antoine'a hemen her gün hissettirmektedir. Evde yırtık pijamaları ile gördüğümüz Antoine'nin merdiven altında sığıştığı küçücük yatağında ne çarşafı, ne de üzerine örtecek yorganı olmadığı için uyku tulumuyla yattığı, film içerisinde anne babasının karşılıklı diyalogu ile seyirciye anlatılmaktadır. Ailesinden ilgi ve sevgi göremeyen Antoine evin alış verişini yapmakta, annesine yemek hazırlarken yardım etmekte, sofrayı kurup kaldırmakta, çöpleri atmakta karşılığında da okulda üvey babasının soyadını kullanabilmektedir.

Dramatik yapının okul tarafı daha yoğun örülmüştür. Her şeyin otorite üzerine kurulu olduğu okul yaşamında öğrencilerin ve öğretmenlerin mutsuzluğu yine karşılıklı diyaloglarla işlenmekte, bu duruma okuldaki katı disiplin kurallarının da eklendiği gösterilmektedir. Öyle ki tenefüs saati bile okul otoritesinin istediği anda faydalandırmadığı bir sistem içerisinde öğrenciler adeta boğulmaktadır. Antoine ve yakın arkadaşı René'nin okul yönetimine ve öğretmenlerine başkaldırıları onların sık sık okuldan uzaklaştırılmalarına neden olmaktadır. Okuldan soğuyan çocuklar "okulu kırmak" için çeşitli bahaneler aramaktadır.



Fotoğraf 7. Antoine okul duvarını siliyor



Fotoğraf 8. Arkadaşı René ile

(400 Darbe Görseller, <https://www.google.com/search?q=400+darbe> 01.06.2020 tarihinde erişilmiştir.)

Antoine'nin annesinin öldüğü yalanını uydurarak okulu kırması dramatik yapıya atılan güçlü bir düğümdür. Çünkü Antoine okulu kırıp, sinemaya gittiği, dönme dolaba bindiği ve Paris sokaklarında amaçsızca dolaştığı bir gün annesini başka bir adamla görmüştür. Bundan sonra dramatik yapı başka bir şekilde örülmeye başlamıştır. Antoine'ın annesi 'küçük sırlarını söylemesin diye' O'na çok iyi davranmaya başlar. Ailece sinemaya gittikleri gece Antoine'ın en mutlu anıdır.



Fotoğraf 9. Antoine ve ailesinin sinemadan dönüşü

(400 Darbe Görseller, <https://www.google.com/search?q=400+darbe> 01.06.2020 tarihinde erişilmiştir.)

Antoine'ın annesi oğlunu okuması için teşvik etmektedir. İkisinin diyalogunda anne Gilberte Doinel'in eğitimle ilgili bakış açısı etkileyicidir. O'na göre; dersler ve okul hayatta hiçbir işe yaramamaktadır. Tek faydası düzgün bir iş bulmak için gerekli oluşudur. Üvey babasının statü atlayamama ve mutsuz olma nedenini de lise diplomasına sahip olmayışına bağlar.

Antoine annesine inanır ve karşılıklı konuştukları gece ders çalışır. Ertesi gün edebiyat öğretmeninini ezberlemelerini istediği ödevi yapmış ve Balzac'tan alıntılacağı kompozisyon ödevi ile sınıfta birinci olmuştur ama öğretmeni buna inanmaz. Kopya çektiğini düşündüğü için Antoine'ı okuldan kovar. Bu durumu ailesine nasıl anlatacağını bilemeyen Antoine, arkadaşı René ile birlikte deniz kıyısına kaçmaya karar verir. Deniz metaforu film boyunca özgürlüğü anlatmak için kullanılmıştır. Ancak paraya ihtiyaçları vardır. Satacak bir şeyler düşünürken üvey babasının işyerindeki daktilosunu çalmaya karar verirler ama daktiloyu satamayınca geri yerine koymaları gerekir. İşte o anda Antoine yakayı ele verir ve bekçi tarafından üvey babasına teslim edilir.



Fotoğraf 10. Antoine Balsac okuyor



Fotoğraf 11. Antoine'ın okuldan kovulduğu sahne



Fotoğraf 12. Daktiloyu satmaya çalışırken



Fotoğraf 13. Üvey babası polise teslim eder (400 Darbe Görseller, <https://www.google.com/search?q=400+darbe> 01.06.2020 tarihinde erişilmiştir.)

Dramatik yapıda bu kez ipler ailenin eline geçmiş, Antoine'den kurtulmanın fırsatını bulmuşlardır. Üvey babası Antoine'dan şikayetçi olur, annesi de oğlunu önemseyip yardımına gelmez. Bir çocuk olarak geceyi nezarethane suçlularla aynı hücrede geçiren Antoine çok korkmuştur. Gün ağarmadan ıslahevine gönderilir. Cezaevi arabasının içinde Paris sokaklarını geride bırakan Antoine'ın gözlerinden yaşlar süzüldüğü görülmektedir.



Fotoğraf 14. Antoine hapse atılır



Fotoğraf 15. Filmin son sahnesi

(400 Darbe Görseller, <https://www.google.com/search?q=400+darbe> 01.06.2020 tarihinde erişilmiştir.)

Filmin sonu yaklaşırken, dramatik yapı tekrar düzenlenir. Antoine ıslahevinde oradan kaçan birini görmüştür. O andan itibaren kaçmaya karar verir. Uzun bir kaçma sahnesinin sonunda özgürlüğüne yani denize ulaşmıştır ama ne yapacağını bilememektedir. Sorgulayan gözlerle kameraya baktığında yönetmen dramatik sonu seyirciye bırakmış, Antoine'nin yüzünde donmuştur. Aslında sonu belli olan bir yola çıkmıştır ama bunu önceden bilmesi imkânsızdır, çünkü o bir çocuktur ve çocuk olmak bazen çok zordur.

Noktalama Çeşitleri

“Yeni Dalga” filmlerinin bir özelliği de plan sekansların yer aldığı uzun çekimlerin kullanılmasıdır. Hareketli kullanılan kamera, plan sekansların hareketli kaydedilmesine yardımcı olmuştur. “Yeni Dalga”nın auteur yönetmenleri hem kamera hem ses konusunda tekniği görsellikle birleştirmişler ve başarılı projelere imza atmışlardır.

“Yeni Dalga”nın önemli çalışmalarından olan “400 Darbe” filminde uzun çekimler ve süregelen kamera hareketleri göze çarpmaktadır. Antoine’nin denize ulaşmak için sürekli koştuğu kaçış sahnesi kesintiye uğramadan çekilen bir plan-sekanstır. Kamera Antoine’ı ıslahevinden denize kadar takip etmiş ama bu uzun plan seyirciyi rahatsız etmeyecek biçimde çekilmiştir. Hareketli kamera sayesinde plan boyunca seyirci Antoine ile birlikte temposunu arttırıp azaltarak o anı yaşamıştır.



Fotoğraf 16. Antoine’ın denize varış plan sekansı

(400 Darbe Görseller, <https://www.google.com/search?q=400+darbe> 01.06.2020 tarihinde erişilmiştir.)

Filmlerde çekimlerin birleşme yerleri kesme, bindirme, açılma kararına ve zincirleme denilen kurgusal noktalama işaretleri kullanılarak birleştirilmektedir. Kesme; uzun uzun ya da defalarca yapılan çekimleri eksiltmekte kullanılan en yalın, en dinamik ve en çarpıcı etkiyi elde etme yöntemidir. Kesme aynı zamanda “Yeni Dalga” yönetmenlerinin filmlerinde en çok kullandıkları noktalama çeşididir. Truffaut filmlerinde genellikle kesmeye başvurmuş ama filmin iç dinamizmini bozmamıştır. “400 Darbe”de uzun çekimleri bağlarken kesme kullanılmıştır ama izleyici eylemin kesintiye uğradığını anlamaz, sürdüğünü sanır (Büker, 2012, s.111). Buna “görünmeyen kurgu” denilmektedir. Görünmeyen kurgu “400 Darbe” filmine özgün bir bakış açısı kazandırmıştır.

Kişiler

“Yeni Dalga” filmlerinde teknik anlamda gerçekçilik tanınmamış oyuncularla, sade makyajla, samimi diyaloglarla ve doğal mekânlarla sağlanmaktadır (Gök, 2007, s.121). “400 Darbe” filmindeki kişiler hem fiziksel hem de ruhsal durumlarıyla dramatik yapıyı destekleyecek biçimde seçilmişlerdir. Başroldeki oyuncuların hiçbiri ünlü değildir. Sıradan bir hayat hikâyesinin içinde yer alan bu tanınmamış oyuncular, özellikle de başrol oyuncusu Pierre Léaud; Antoine Doinel rolüyle filmin doğal ve sade akışına tam uyum sağlamıştır.



Fotoğraf 17. Antoine’n üvey babası



Fotoğraf 18. Antoine’ın annesi

(400 Darbe Görseller, <https://www.google.com/search?q=400+darbe> 01.06.2020 tarihinde erişilmiştir.)

Filmin diğer oyuncularını ise; başroldeki mutsuz, sisteme karşı direnmekten yorgun ve özgürlük arayışındaki Antoine'ın etrafındaki kişilerdir. Gilberte Doinel rolündeki sarışın, bakımlı ama evi ile ilgilenmeyen ve çocuğuna karşı gelgitleri olan anneyi Claire Maurier; sempatik olmaya çalışan ama üvey oğlunun fazlalık olduğunu kafasından silemeyen, kendi hobileri ile ilgilenen az eğitilmiş üvey baba Julien Doinel rolünü de yine tanınmamış bir oyuncu Albert Rémy oynamıştır.

Filmde; Guy Decomble as Sourpuss; edebiyat öğretmeni olarak oldukça önemli bir roledir. Edebiyat öğretmeni filmin açılış sahnesinden itibaren eleştirilen eğitim sisteminin temsilcisi rolünde gösterilmiştir. Edebiyat öğretmeni; filmde benimsediği didaktik eğitim anlayışı ve uyguladığı katı disiplin kuralları ile diplomadan başka bir işe yaramayan ezberci eğitim sisteminin ve erkin simgesi durumundadır. Ayrıca filmin bir sahnesinde edebiyat öğretmeninin bu sıkıcı sisteminden öğrenciler gibi kendisinin de bunaldığını bir başka öğretmene itiraf etmesi seyirciye sistemi sorgulatmaktadır.



Fotoğraf 19. Edebiyat öğretmeni (400 Darbe Görseller, <https://www.google.com/search?q=400+darbe> 01.06.2020 tarihinde erişilmiştir.)



Fotoğraf 20. René ile sinema önünde (400 Darbe Görseller, <https://www.google.com/search?q=400+darbe> 01.06.2020 tarihinde erişilmiştir.)

Filmde haylaz, sevimli ve işini bilen en iyi arkadaş René Bigey rolünü Antoine Auffay canlandırmıştır. René'nin babası Mösyo Bigey'i; Georges Flamant, İngilizce öğretmenini; Pierre Repp oynamıştır. Filmdeki diğer önemli karakterler; okul müdürü, polis müfettişi, inceleme sulh yargıci ve komisyon üyesi de tanınmamış oyuncularlardır. Ayrıca filmde; Truffaut ve birkaç ünlü arkadaşı da yer almıştır. Truffaut ve Philippe De Broca lunapark sahnesinde; Jacques Demy, polis olarak; Jean-Luc Godard ve Jean-Paul Belmondo basım işleri sahnesindeki küçük rollerde görünmüşlerdir.

Çevre

Yeni Dalga yönetmenleri Hollywood'un yüzeyselliğinden kaçınmışlar, İtalyan yönetmen Roberto Rossellini'yi örnek olarak sokaklara çıkmışlardır. Sonsuz kurgulama olanakları, kamera çalışması, ses ve mizansenle oynamayı tercih etmişlerdir. Aynı zamanda sevilen filmlerden alıntılar da yapmışlardır (Avrupa Sinemaları, 2011, s. 11). "400 Darbe" filminde mekân olarak 1948 yılında çekilen "Bisiklet Hırsızları" filmindekine benzer şekilde doğal mekân kullanımları göze çarpmaktadır. İtalyan "Yeni Gerçekçiliği"nin devamı sayılabilecek biçimde filmde doğal mekânlar ve özellikle dış mekânda doğal ışık kullanılmıştır. Bu teknik hikâyenin anlatım gücünü arttırmıştır. Paris şehrinin sokakları filmin platosunu oluşturmuştur. Paris, başrol oyuncusu Antoine'nin da "dünyasının bir parçasıdır; soluduğu hava, aynı zamanda içinde boğulabileceği denizdir" (Kemp, 2014, s. 253).



Fotoğraf 21. Filme plato olan Paris sokakları (400 Darbe Görseller, <https://www.google.com/search?q=400+darbe> 01.06.2020 tarihinde erişilmiştir.)



Fotoğraf 22. Eyfel Kulesi'nin görüntüsü (400 Darbe Görseller, <https://www.google.com/search?q=400+darbe> 01.06.2020 tarihinde erişilmiştir.)

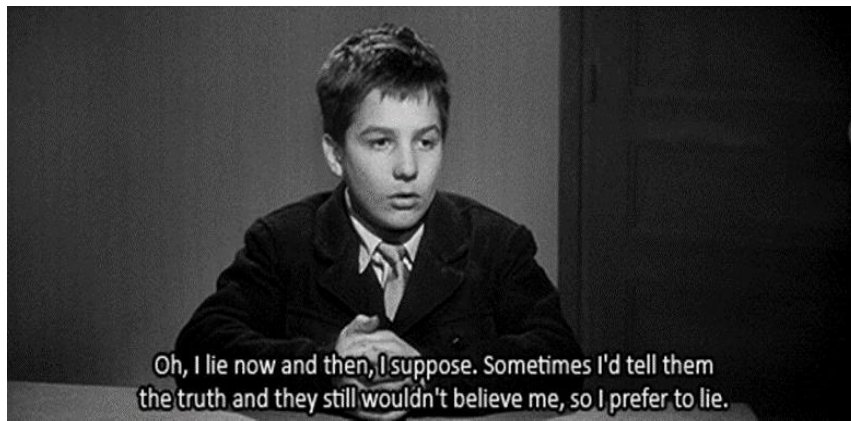
Filmde; Paris sokakları hiçbir kamera ya da ışık düzenlemesine gerek duymadan belgesel filmlerde olduğu gibi tüm yalınlığıyla gösterilmiştir. Paris ve çevresi aynı zamanda Truffaut'nun da çocukluğunun geçtiği mekândır ve yönetmen tarafından iyi bilindiği için çok başarılı biçimde kullanılmıştır. Filmin başrol oyuncusu Antoine Paris sokaklarında gezerken O'nu takip eden geniş açılı kamera alan derinliğini de yakalamıştır. Yönetmen filmin daha ilk sahnesinde filme konu olan sokakları Paris'in simge yapısı Eyfel Kulesi ekseninden göstermektedir. Truffaut, ilk görsel metaforunu Paris'in simgesi Eyfel Kulesi'nin görüşünü binalarla kısıtlayarak kullanmış, kısıtlamanın rahatsız edici yanına dikkat çekmiş ve Eyfel Kulesi binaların arkasından sürekli kadraja girmiştir (Maher, 2013, ss. 6-7).

Bir diğer kısıtlama ise; Antoine'nin ev yaşamının yine metafor üzerinden gösterilmesidir. Truffaut, Antoine'nin ev hayatının tüm sahnelerini çok küçük bir dairede çekmiştir. Antoine'ın uyuduğu yer merdivenin altındaki bir alanda olduğu için annesi ve üvey babası odalarına geçmek için onun alanından geçmek zorunda kalmışlar, bu durum Antoine'ın özgürlük alanını sürekli işgal edildiğini vurgulamak için kullanılmıştır. Evdeki çekimler oldukça sıkışık bir mekânda gerçekleştirilmiş, böylece yönetmen yaptığı kamera konumlandırmalarıyla Antoine'a özgürlük için hiçbir boşluk bırakmamıştır.

Kameranın konumlanması aynı zamanda yalın anlatımı da desteklemiştir. "400 Darbe" Filmi'nde doğal mekânlar geniş kamera açılarıyla ve uzun planlarla gösterilmiştir. Ayrıca "Yeni Dalga" sinemasının bir özelliği olan "alan derinliği" kavramını bu filmde göze çarpmaktadır. Şehrin sokaklarında anlatımı zenginleştirilmesi için tüm alanlar nettir. Okul sahnelerindeki kamera konumlandırmalarında da tüm detaylar seçilebilecek şekilde alan derinliğinden yararlanılmıştır. Filmin başından itibaren kullanılan mekânlar ve çekim teknikleri Antoine'ın sıkışmışlık yada özgürlük duygularını yansıtmıştır. Teknik olarak uzun soluklu kamera devinimleri, alan derinliği ile sağlanan geniş planlar ve kamera hareketleri görsel bir dil oluşturmuştur. Eksik kalan noktalar da diyaloglarla tamamlanarak, anlatım güçlendirilmiştir.

Söyleşme

"Yeni Dalga" yönetmenlerinin bir özelliği de diyaloglara çok önem vermeleri ve karakterleri tanıtmak yada eksik bırakmamak için diyalogu tercih etmeleridir. Daha sonra tüm "Yeni Dalga" filmlerinde görüleceği üzere Truffaut "400 Darbe" filminde diyaloglara çok önem vermiş, konuşmalarda yalın, sade ve doğal bir dil kullanmıştır. Filmdeki karakterler doğal ve yaşamın içinden olduğu için konuşmaları da karakterlerine uygun doğallıkta yansıtılmıştır. Ayrıca başrol oyuncusu Antoine'ın diyalogları da o yaştaki bir çocuk için oldukça başarılı bulunmuştur.



Fotoğraf 23. Antoine'ın ıslahevinde psikolog ile konuşması (400 Darbe Görseller, <https://www.google.com/search?q=400+darbe> 01.06.2020 tarihinde erişilmiştir.)

Filmin en önemli sahnelerinden biri başrol oyuncusu Antoine'ın kendini en iyi ifade ettiği yer olan ıslahevinde psikologla konuştuğu sahnedir. Sahnede beden dili diyalogun önüne geçmiştir. Doğallığıyla eleştirilenlerden tam not alan sahnenin çekimleri Truffaut tarafından yazılı bir metin olmadan ve sesli çekilmiş, çekim sırasında psikoloğun sorduğu soruları Truffaut doğaçlama olarak Antoine'a sormuş, daha sonra üzerine dublaj yapılmıştır (Kemp, 2014, s.253).

Anlatış

"Yeni Dalga" filmlerinin genelinde görüldüğü gibi "400 Darbe" filmi de nesnel bakış açısıyla çekilmiştir. Kamera olayları yansız olarak takip etmiş, film üçüncü kişinin gözünden ve göz hizası çekim açısından anlatılarak tarafsızlık gösterilmiştir. Seyirci film boyunca tarafsız bir biçimde olayları yorumlamaya davet edilmiştir.

Senaryosunu da kendinin yazdığı "400 Darbe" filminde Truffaut, dramatik yapının tüm unsurlarını kullanarak güçlü bir anlatım dili oluşturmuştur. Filmde anlatım Truffaut'un tarzı olan renkli ve hareketlidir. Filmin temposu hiç düşmemektedir. Tempo biraz yavaşladığında yeni bir düğüm atılarak, izleyicinin dikkatinin dağılmasının önüne geçilmektedir. Truffaut sinemayı sirke benzetmektedir. Filmde kamera hareketlerini de buna göre dizayn etmiştir. Auteur yönetmen Truffaut; sirkteki renkli dünyayı sırasıyla filmlerine koyduğunu, izleyicinin dikkati dağılırken filmin temposunu yavaşlattığını, daha sonra seyirciyi tekrar avucunun içine aldığı ve gösterişli bir sonla filmi bitirdiğini söylemiştir (Büker, 2012, s.89).

"400 Darbe" filminin sonu filmlerde görülen aksine alışılmışın dışında çözüme ulaşmadan bitirilmiş, Truffaut seyirciyi soru işaretleriyle birlikte arafta bırakmıştır. "Yapıttan çok gerçekliğin peşinde koşan yaklaşım mutlu sonu vermez. Sonucu seyirciye bırakır. Anlamı dikte etmez, seyirci her zaman bir yoruma gitme şansına sahiptir" (Yıldız, 2014, s.115). Filmin sonunda açık alana yani özgürlüğüne koşan Antoine açık denize ulaşmıştır ama orada kalmıştır. Özgürlük gibi görünen şey aslında gidilecek başka bir yer olmamasıdır. Truffaut tam bu sahnede Antoine'ın yüzünü dondurmuş (Maher, 2013, s.7) ve filmi sonlandırmıştır. Aslında belki de sonucu söylemiştir. Hep arzulanan özgürlük aslında sınımlanacak bir liman arayışı mıdır?



Fotoğraf 24. Antoine denize ulaşmıştır ama özgürlüğüne ulaşmış mıdır (400 Darbe Görseller, <https://www.google.com/search?q=400+darbe> 01.06.2020 tarihinde erişilmiştir.)

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Dünyayı bilme ve anlama adına yapılan gayretler aslında insanoğlunun birleştiği noktadır. Bütün sanat alanlarında olduğu gibi sinema da hayatı farklı boyutlarıyla ele almaktadır. Toplumu anlamaya ve toplumsal bakış açılarını göstermeye çalışan auteur sinema aile, okul, çevre gibi pek çok toplumsal konuya ustaca değinmiştir. 'Auteur' yönetmenler tarafından ele alınan bu tarz filmlerde dramatik yapı öyle gerçekçi kurulmuştur ki, filmde herkes kendinden ve yaşadığı toplumdan bir şeyler bulabilmektedir. Auteur yönetmenin toplumu değiştirme gibi bir misyonu yoktur ama oluşturduğu dil ile sistemin sorunlarına dikkat çekmekte, izleyicinin işlenen konular üzerinde düşünmesi ve çözüm arayışına gitmesi noktasında etkili olmaktadır.

Auteur sinemanın önemli filmlerinden biri kabul edilen "400 Darbe" filmi aynı zamanda Fransız "Yeni Dalga" Sineması'nın da başlangıç filmi olarak dikkat çekmektedir. "Yeni Dalga"; 1950'li yıllarda André Bazin önderliğindeki sinema eleştirmenlerince oluşturulan, tiyatrunun devamı şeklinde biçimlenen sinema anlayışına karşı çıkan, bireysel ve toplumsal konuların "auteur" denilen yönetmen bakış açısıyla işlendiği ve taşınabilir kameranın kullanılmaya başladığı dönemdir. "Yeni Dalga" filmlerinde, toplumsal olmayan ama toplumun içinden konular kişisel yaşam öyküleri üzerinden

işlenmiştir. Bu dönemde; kamerayı kalem gibi kullanarak kişisel anlatımların gerçekleştirildiği, “kamera-kalem” anlayışıyla olay örgüsünün teknik olarak desteklediği filmler üretilmiştir.

“Yeni Dalga” filmlerinden olan ve 1959 yılında Cannes Film Festivali’nde yönetmeni François Truffaut’a “en iyi yönetmen” ödülünü kazandıran “400 Darbe” özgürlük üzerine yapılmış bir filmidir. Filmde; ailesi tarafından istenmeyen, okulda ise katı disiplin kuralları ve ezberci eğitim anlayışının kurbanı olan Antoine Doinel adında bir çocuğun mutsuz yaşam hikâyesi anlatılmaktadır. François Truffaut’nun hayatından izler de taşıyan ve yönetmenin 26 yaşında tamamladığı “400 Darbe” filmi, sinema eleştirmenleri tarafından izlenmesi gereken filmler listesinde daima üst sıralarda yer alan bir “auteur film” örneği kabul edilmektedir. Bir filmin “auteur” kabul edilebilmesi için öncelikle yönetmenin teknik açıdan yeterli olması gerekmektedir. İkinci özelliği; yönetmenin görülebilir, seçilebilir bir kişiliğe sahip olması ve ürettiği filmlerde kendi imzası olan biçim özelliklerini sergileyebilmesi önem taşımaktadır. Son olarak da filmin ruhu, coşkusu ve iç anlamı bulunmalıdır.

“400 Darbe” filmi; dramatik yapısı, iç anlamı, kullanılan teknikler ve etkileri bakımından dikkat çekici bir filmidir. Sinema filmlerinde dramatik yapının yönetmen tarafından doğru oluşturulması, verilen mesajın doğru algılanması ve seyirciyi yanına çekmesi önemlidir. Ayrıca mesajın iletim şekli ve görsel olarak nasıl işlendiği de önem taşımaktadır. “400 Darbe” filmi gösterime girdiği tarihlerde toplumsal yapıda değişikliklere gidilmesine sebep olmuş, okulların durumunu çarpıcı biçimde gözler önüne sermiş ve eğitim sistemine darbe vurmuştur. Bu filmden sonra Fransız eğitim sisteminde köklü değişikliklere gidilmiş, özgürlükçü, tüm öğrencilere açık, katı disiplin kuralları ve ezberci anlayıştan vazgeçilen, birbirine bağlı bir eğitim sistemine geçilmiştir. Eğitimde reform dönemi olarak adlandırılan bu dönemde okul sayısında arttırılmıştır.

“400 Darbe” filminde Truffaut sade bir dil ile basit bir hikâye anlatmıştır. Film boyunca kurguladığı olay örgüsünde; oyuncular ve çevre dramatik yapıyı oluşturacak şekilde ustaca yansıtılmıştır. Filmin izleği süresince yaşadıkları hayattan ne aileler, ne öğrenciler, ne de öğretmenler memnundur, ama kimse değiştirmek için çaba göstermemekte, durumu olduğu gibi kabul etmektedir. Bu durum film içerisinde durum tespiti olarak görüntülerle ve diyaloglarla etkili bir biçimde işlenmiştir. Filmin açılış sahnesinden itibaren yönetmen tarafından oluşturulan dramatik yapı mekân ve kamera kullanımı ile de desteklenmiştir. Filmin başrolündeki Antoine’ın mutlu anlarını geçirdiği sinema salonu, Paris sokakları ve denize ulaştığı anlarda izleyici mekânın ferahlığını hissetmekte, mutsuz anlarını geçirdiği küçük apartman dairesinin merdiven altında, hapishane ve kalabalık okulda sıkışmışlık hissini yaşamaktadır.

Dramatik yapı oluşturulurken günün teknik olanaklarından da faydalanılmış, taşınabilir kameralarla çekilen filmde Paris ve çevresi doğal film platosu olarak kullanılmıştır. “400 Darbe” filminde şehrin sokaklarında geçen sahneler geniş açılı kamera ile çekilmiş, alan derinliği ile şehrin dokusunu oluşturan mekân ve içindeki insanlar olanca doğallığıyla gösterilmiştir. İç mekân çekimleri dar alanlarda gerçekleştirilerek, insanların sıkışmışlık hissi yine kamera aracılığıyla yansıtılmıştır. Antoine’nin hapishaneden kaçıp denize ulaştığı sahnede olduğu gibi yapılan uzun çekimlerde kamera hareketli kullanılmış, hareketli plan sekanslarla kesmeye ihtiyaç duymadan akıcılık sağlanmıştır. Dinamizmin sağlanması için kesme gereken durumlarda da dramatik yapının kesintiye uğramaması için görünmeyen kurguya başvurulmuştur.

Auteur kuramı gelişen sinema teknolojisi kullanımı ile özünden bir şey kaybetmemiştir. Çünkü teknoloji içeriği bozguna uğratmadan desteklemektedir. Önemli olan içeriktir. Bir ana fikirden yola çıkan yönetmen eğer bunu dile getirme yolunu biliyorsa, teknik sadece yardımcı unsur olarak kalmaktadır. “400 Darbe” filminde teknikle desteklenen önemli bir konu dramatik yapının tüm unsurları kullanılarak işlenmiştir. Ailesinden ve okulundan mutsuz olduğu için girdiği özgürlük arayışı başrol oyuncusu Antoine’ı her defasında daha da açmazın içine sokmuş, bu durum küçük bir çocuğun gözünden film boyunca yorumlanmıştır. Film sayesinde ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocuklara bakış açısında yeni bir ufuk açılmıştır. “400 Darbe” filmi aracılığıyla; çocukların da özgürlük alanları olduğunun unutulmaması, çocukları yetiştirirken sevgi, özen ve özveri gerektiği mesajı verilmiştir.

Sinema keşfedildiği günden bu yana insanları etkilemiş ve hayatlarına dokunmuş güçlü bir kitle iletişim aracıdır. Özellikle işi iyi bilen auteur yönetmenler tarafından anlatılan hikâyeler dünya çapında yankı bulmuş, pek çok konuya sinema üzerinden dikkat çekilmiştir. Toplumun içinden seçilen konular ve auteur bakış açısıyla yapılan dramatik yapısı güçlü filmler; sorunların toplumun nezdinde öne çıkarılmasına ve çözüm yolları bulunmasına yardımcı olmuştur. Bu bağlamda; filmlerde dramatik yapıyı oluşturan unsurların ustaca kullanılması verilmek istenen mesajın da doğru ve anlaşılır biçimde iletilmesini sağladığı için toplumsal yapıda değişikliklere gidilmesine yol açtığı düşünülmektedir.

Yazarların Katkı Oranı

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

Çıkar Çatışması

Çalışmada çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum yoktur.

Kaynaklar

- Bergan, R. (2011). *The film book a complete guide to the world of cinema*. Londra: Dorling Kindersley.
- Bolat, N. (2019). Geleneksel mecralarda çapraz medya ve transmedya anlatıları üzerine bir inceleme: ağır roman örneği, *Selçuk İletişim*, 12 (2), 503-531.
- Büker, S. (2012). *Sinemada anlam yaratma*. İstanbul: Hayalperest Yayınevi.
- Dmytryk, E. (1990). *Sinemada yönetmenlik*. (çev. U. Uzun). İstanbul: AFA Yayınları.
- Esen, Ş. K. (2013). Sinemada auteur kuramı. Z. Özarslan (Ed.), *Sinema kuramları 2*, içinde: (33-50). İstanbul: Su Yayınları.
- Ergün, M. (2018). *Modern eğitim sistemlerinin doğuşu ve gelişimi - Cilt-1*. Ankara: Pagem Akademi Yayınları.
- Foss, B. (2012). *Sinema ve televizyonda anlatım teknikleri ve dramaturji*. (çev. M. K. Gerçekler). İstanbul: Hayalperest Yayınevi.
- Gök, C. (2007). Sinema ve Gerçeklik. *Sosyal Bilimler Dergisi*. 1 (2). 2007. 112-123.
- Gökmen, E. (2018). Auteur kuramı ve bir auteur yönetmen olarak Ömer Kavur. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 11(58). ss.649-668.
- Herme, G. (2006). *"The 400 Blows"-children lost in the health care system*. <https://www.researchgate.net/publication/233908115> adresinden 25.08.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Jaich, L. (2017). *Constraints of childhood in truffaut's "The 400 Blows"*. <https://www.researchgate.net/publication/316171313> adresinden 25.08.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Kemp, P. (2014). *Sinemanın tüm öyküsü*. (çev. E. Yılmaz ve N. Yılmaz). İstanbul: Hayalperest Yayınevi.
- Maher, B. (2013). *Les quatre cents coups aka The 400 Blows*. Fresh Film Festival Study Guide. <https://julianwhiting.files.wordpress.com/2013/09/400-blows-film-guide-blows.pdf> adresinden 31.08.2020 tarihinde erişilmiştir.

- McKim, K. (2015). *Teaching The 400 Blows*. The Cine-Files.
file:///C:/Users/Esennur/Downloads/Teaching_The_400_Blows_The_Cine-Files%20(1).pdf
adresinden 31.08.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. (2011). *Avrupa sinemaları*. Ankara: T.C Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Monaco, J. (2013). *Bir film nasıl okunur? Sinema dili, tarihi ve kuramı*. (çev. E. Yılmaz). İstanbul: Oğlak Yayınları.
- Onaran, Â. Ş. (1986). *Sinemaya giriş*. İstanbul: Filiz Kitabevi.
- Özdemir, B. *François Truffaut'un "The 400 Blows"u mercek altında*. Habertürk internet sitesi
<https://www.haberturk.com/francois-truffaut-un-the-400-blowsu-mercek-altinda-1694877-sinema>
adresinden 01.11.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Özön, N. (1990). *100 soruda sinema sanatı*. İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Sarıgöz, O. ve Y. Özkara (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ve ilkeleri hakkındaki görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. Cilt: 8, Sayı: 39. ss. 710-716. doi: 10.17719/jisr.20153913791.
- Şahin, A. ve Atbaşı, Z. (2020). Olumlu okul iklimi oluşturmada öğretmenin rolünün incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 6(3), 672-689.
- Şimşek, H. ve Çöplü, F. (2018). Lise öğrencilerinin riskli davranışlar gösterme düzeyleri ile okula bağlanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 4(1), 18-30. Doi: 10.31592/aeusbed.358223
- The Buffalo Film Seminars (2008). François Truffaut, 400 Blows. *The Market Arcade Film & Arts Center*. XVI:6.
- Vincenti, G. (1993). *Sinemanın yüz yılı*. (çev. E. Ayça). İstanbul: Evrensel Basım Yayın.
- Wollen, P. (2017). *Sinemada göstergeler ve anlam*. (çev. Z. Aracagök ve B. Doğan). İstanbul: Metis Yayınları.
- Yıldız, S. (2014). *Sinematografik anlatım*. İstanbul: Su Yayınları.
- 400 Darbe Görseller (2020).
https://www.google.com/search?q=400+darbe&sxsrf=ALeKk00jttMFdhqJqq0gRCe_HSyP0sKvg:1591364821034&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKEwino_b25rpAhWmk4sKHbz9BNcQ_AUoAnoECBcQBA&biw=1266&bih=595
adresinden 01.06.2020 tarihinde erişilmiştir.

Extended Abstract

Introduction

The camera is a tool that visually writes the story of the human since its discovery. Until the first quarter of the twentieth century, the shootings of this tool were seen in movie theatres with great interest. In the middle of the century, the screening area expanded with the release of television, and movies began to be shot with more portable cameras. The "New Wave" Cinema, which appeared in France during this period, also experienced freedom in the use of space and theme selection with portable cameras. The directors who have formed the "New Wave" are a group of unprejudiced cinema enthusiast critics gathered within the "Cahiers du Cinéma" magazine of André Bazin. These filmmakers, who watched and analysed hundreds of films, made existential films that reflected one's inner world when they sat on the director's chair. The narrative language is plain and distinctive in these films, where the dramatic structure is completely created by them. They developed the 'Auteur Theory', where the movie comes to the fore with the director's perspective.

"The 400 Blows" which is considered as the first movie of the "Auteur Cinema", is also the first movie of "New Wave". The film attracted great attention from the moment it was released in 1959, and the same year its young director François Truffaut won the best director award at the Cannes Film Festival with his first movie. The film, which means "skipping the school" in French, tells the story of a boy named Antoine who is 12-13 years old, who is not desired by his family and who suffers from the education system due to strict discipline rules at the school. The film is a semi-autobiographical work due to the similarities with the childhood life of the director Truffaut.

Method

In the study, the movie "400 Blows" directed by Truffaut was analysed by dramatic analysis method. The elements of the dramatic structure were examined with the photographs taken from the film and how this structure was created was evaluated through the parts of theme and dramatic structure, people, environment, conversations and the expression style. In addition, how the dramatic structure in the film was created with the technique was observed. In this context; camera use, camera positioning and editing techniques were examined.

Findings

In the plot set up by the auteur director François Truffaut throughout the film "400 Blows"; the actors and the place are skillfully reflected in a way that creates the dramatic structure. During the course of the film, neither the students, nor the parents, nor the teachers are satisfied with the education system, but nobody tries to change it and accepts the situation as it is. This situation has been effectively processed with images and dialogues as a situation determination in the film. The dramatic structure created by the director from the opening scene of the film was presented in association with the school, and the school was used as the venue for a significant part of the film. The people, environment, and dialogues that make up the dramatic structure have been constructed in association with education. In the dialogues in the film, it is given from a critical point of view from time to time that the education system does not work at all.

While the dramatic structure is being established, the attitude of the audience against the perspective of the director gets more important as this affects the success of the movie. The dramatic structure was very successful in the movie "400 Blows". The life story of 12-13 years old Antoine, who starred in the film, has been told in a fluent manner through the events and places that make up the story. The school side of the dramatic structure is more intensely built. In the story, the attitudes of people around Antoine and their behaviours depending on their mental state supported the dramatic structure. The shooting techniques used for the places from the beginning of the movie reflected Antoine's feelings of being stuck or freedom. Technically, long-running camera movements, wide plans provided with

field depth and “invisible fiction” gave the film an original perspective. The narration in the film was strengthened by completing the information without any camera movements with the dialogues. Thus, it was observed that a strong dramatic structure was created within the film.

Conclusion, Discussion and Recommendations

The efforts made to know and understand the world are actually the point where human beings meet. Auteur cinema, which tries to understand society and show its social perspectives, skillfully touched on many social issues such as family, school and environment. The dramatic structure in such films handled by 'auteur' directors is so realistic that everyone can find something from themselves and the society they live in. The auteur director does not have a mission to change the society, but with the language he creates, he draws attention to the problems of the system, and is effective in the audience's reflection on the topics covered and seeking solutions.

The “400 Blow”, which is considered as one of the most important films of Auteur cinema, also stands out as the starting film of the French “New Wave” cinema. The “New Wave” is the period, which was brought in the 1950s, by the cinema critics under the leadership of André Bazin, who more cared about the individual and social problems against the elitist, theatre-based movies and it is the period when the “auteur theory”, also called as the director's perspective gave its first fruits and the camera which became technologically portable was started to be used as a writing tool by means of images.

The “400 Blows”, which always remains at the top films to be watched in the lists of the cinema critics, won the best director award at the Cannes Film Festival in 1959 for its 26-year-old director François Truffaut as a result of its strong dramatic structure and supporting of this structure with the technique and actually inflicted a heavy blow by revealing the education system, and after this movie, radical changes were made in the French education system.

Being unhappy of his family and his school, the leading role Antonie's, search for freedom has put him in a deadlock every time and at the end, the movie opened a new horizon in the perspectives of parents and teachers towards children. The message telling that the children also have a free space, and that love, care and dedication was necessary when raising them were conveyed to each and every audience through this movie. In this context; films with strong dramatic structure, made with selected subjects from within the society and an auteur perspective; It ensured that the problems were brought forward in the eyes of the society and solutions were found. The skillful use of the elements that make up the dramatic structure in the films is thought to lead to changes in the social structure, as it enables the message to be conveyed correctly and clearly.

Kişilerarası İletişim Yetkinliği Envanteri'nin (KİYE) Türkçeye Uyarlanması

Özkan ÇIKRIKÇI
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
ozkanc61@hotmail.com
ORCID ID: 0000-0002-9789-5888

Enes ÇİNPOLAT
Ordu Üniversitesi
enescinpolat@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-3411-4300

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.908975
Geliş Tarihi: 03.04.2021	Revize Tarihi: 28.07.2021
	Kabul Tarihi: 30.07.2021

Atf Bilgisi

Çıkrıkçı, Ö. ve Çınpolat, E. (2021). Kişilerarası İletişim Yetkinliği Envanteri'nin (KİYE) Türkçeye uyarlanması. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 757-775.

ÖZ

Bu çalışmada, Huang ve Lin (2018) tarafından geliştirilen Kişilerarası İletişim Yetkinliği Envanteri'ni (KİYE) Türkçeye uyarlamak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda bağımsız dört farklı çalışma yürütülmüştür. KİYE'nin geçerlik ve güvenilirliği belirlemek için dil geçerliği (N = 45), yapı geçerliği (N = 208), güvenilirlik ve madde analizi (N = 211), ölçüt ve ayırt edici geçerliği (N = 370) incelenmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik prosedürlerine dil geçerliği ile başlanmış ve KİYE'nin hedef dilde (Türkçe) geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İkinci aşamada ölçme aracının yapı geçerliği değerlendirilmiştir. Huang ve Lin (2018) tarafından belirlenen dört faktörlü yapının (dinleme becerisi, sosyal rahatlık becerisi, empati becerisi, ifade becerisi) Türk örnekleminde geçerli olduğu doğrulayıcı faktör analizi sonucunda belirlenmiştir. Üçüncü aşamada, ölçme aracını güvenilirliği iç tutarlık katsayısı aracılığıyla sınanmıştır. Güvenirlik analizi ile ilgili bulgular, KİYE'nin Türkçe formunun güvenilir olduğunu desteklemektedir. Araştırmanın son aşamasında ölçme aracının ölçüt ve yapı geçerliği araştırılmıştır. Ölçüt geçerliği kapsamında KİYE toplam puanları ile İletişim Becerileri Ölçeği toplam puanları arasındaki korelasyon ele alınmıştır. İki ölçme aracı arasındaki korelasyon değeri, KİYE'nin ölçüt geçerliğini sağladığına ilişkin güçlü bulgular sunmaktadır. Son olarak KİYE'nin ayırt edici geçerliği araştırılmıştır. Kurulan regresyon modelinden elde edilen bulgulara göre, KİYE'nin kabul edilebilir düzeyde ayırt edici geçerliğe sahip olduğu ifade edilebilir. Sonuç olarak, KİYE'nin Türkçeye uyarlaması sürecinde elde edilen bulgular ölçme aracının geçerli ve güvenilir olduğunu yansıtmaktadır. Kişilerarası iletişim yetkinliğinin oldukça geniş bir kullanım alanına sahip olduğu alan yazında açıkça belirtilmiştir. KİYE Türkçe formunun özellikle eğitim ve psikoloji çalışmalarına önemli katkılarının olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kişilerarası iletişim yetkinliği, iletişim, envanter, ölçek uyarlama.

Adaptation of the Interpersonal Communication Competence Inventory (ICCI) into Turkish

ABSTRACT

In current paper, it was aimed to adapt the Interpersonal Communication Competence Inventory (ICCI) developed by Huang and Lin (2018) into Turkish. For this purpose, four independent studies were conducted. To determine the validity and reliability of ICCI, language equivalence (N = 45), structural validity (N = 208), reliability and item analysis (N = 211), convergent and discriminant validity (N = 370) were examined. Validity and reliability procedures were started with language equivalence and it was concluded that ICCI was valid in the target language (Turkish). In the second phase, the structural validity of the measure was evaluated. As a result of the confirmatory factor analysis, it was determined that the four-factor structure (listening skill, social relaxation skill, empathy skill, expressiveness skill) determined by Huang and Lin (2018) was valid in the Turkish sample. In the third phase, the reliability of the measure was tested through internal consistency coefficients. Reliability analysis results supported that the Turkish form of ICCI was reliable. In the last phase of the research, the convergent and discriminant validity of the measure was investigated. Within the scope of convergent validity, the correlation between ICCI total scores and Communication Skills Scale total scores was considered. The correlation value between the two measures provided strong evidence that ICCI had the convergent validity. Finally, the discriminant validity of ICCI was investigated. According to the findings obtained from the established regression model, it would be stated that ICCI had an acceptable level of discriminating validity. As a result, the results obtained during the adaptation of ICCI into Turkish reflected that the measure was valid and reliable. It was clearly stated in the literature

that interpersonal communication competence has a wide range of usages. It would be thought that the Turkish version of ICCI will have significant contributions especially to education and psychology studies.

Keywords: Interpersonal communication competence, communication, inventory, scale adaptation.

Giriş

İnsan varoluşunun merkezinde iletişim yer almaktadır. İnsanların büyük bir çoğunluğu zamanlarının %80 ile %90 arasındaki zaman dilimini diğer insanlarla iletişim kurarak geçirirler (Klemmer ve Snyder, 1972). Bu etkileşim yoluyla kişilerarası ilişkilerin gelişimi sağlanmaktadır (Graham ve Shue, 2000). Kişilerarası iletişimin anlaşılabilirliği için iletişimin iki temel kategoride ele alınması gerekmektedir: genel bir kavram olarak iletişim (i) ve insan iletişimi (ii). Genel bir bağlamda iletişim, bilginin harekete geçirilme sürecidir (Beebe, Beebe ve Redmond, 2014). İnsan iletişimi ise dünyayı anlamlandırma süreci olarak ele alınabilir. Aynı zamanda, insan iletişimi sözlü ve sözsüz mesajlar yoluyla oluşturulan anlamın yukarıda ifade edilen anlamlandırma sürecinde diğer insanlarla paylaşılmasıdır (Carl ve Duck, 2004). Kişilerarası iletişimin, ilişkileri yönetebilme gibi önemli bir ayırt edici özelliği bulunmaktadır. Kişilerarası iletişim sadece iletişimde bulunulan insanların sayısı ile tanımlanamaz. Kişilerarası iletişimde, iletişimin niteliği oldukça önemli bir fonksiyona sahiptir (Aydın, 1997; Dağıstan ve Çalışkan, 2018; Kart ve Çalışkan, 2019). Kişilerarası iletişim, diğer bireylerin varoluşuna saygı gösterildiğinde belirginleşmektedir. İletişim sürecinde yetkin olabilmek arzu edilen bir kazanımdır (Beebe vd., 2014). Bu yetkinliğin sağlanabilmesi algılanan mesajlara etkili ve uygun tepki vermeyi gerektirir (Wilson ve Sabee, 2003). Aktarılan mesajların diğer insanlar tarafından anlaşılması ve mesajın arzu edilen etkiyi oluşturması bireyin etkili iletişim kurabildiğinin göstergesidir (Beebe vd., 2014). Yapılan bu çıkarımlar kişilerarası iletişim yetkinliği kavramını öne çıkarmaktadır.

Kişilerarası iletişim yetkinliği, iletişim durumlarındaki kişilerarası ilişkilerin düzenlenebilmesinde bireysel bir yeterliğe işaret etmektedir. Bu yeterlik, birçok spesifik bireysel özelliği içermektedir (Rubin ve Martin, 1994). Bilgili, yetenekli ve güdülenmiş olmak kişilerarası iletişim yetkinliği için en temel gereklilikler arasında gösterilmektedir (Almeida, 2004). İletişim konusunda bilgili olarak değerlendirilebilecek bireyler, iletişimin doğasını ve nasıl işlediğini bilmektedir. Bu bireylerin, iletişim sürecinin bileşenlerini, ilkelerini ve kurallarını içselleştirdikleri kabul edilmektedir. Bu bileşenler kişilerarası etkililiğin sürdürülmesi açısından bir gereklilik olarak görülmekle beraber, bu bilgi ya da kazanımlar tek başına kişilerarası iletişim yetkinliğini kazandıramamaktadır (Beebe vd., 2014). Yetenekli olmak, kişilerarası iletişim yetkinliğinde gerekli olan bir diğer özelliktir. İletişim sürecinde yetenekli olma durumu, bilginin eyleme nasıl dönüştürüleceği ile ilişkilendirilmektedir (Miller ve de Winstanley, 2002). Bu özelliğin geliştirilebilmesi için birey, kendi eylemlerinin uygunluğunu doğrulayabilen diğer bireylerden yararlı ve işe dönük geri bildirimlere gereksinim duymaktadır (Carrell ve Wilmington, 1996). Üçüncü gereklilik olarak güdülenme öne çıkmaktadır. Becerinin türü ne olursa olsun bir becerinin geliştirilebilmesi için üzerinde çalışılması gerekmektedir. Birey bilgisini ve yeteneklerini kullanmaya güdülenmelidir. Kişilerarası iletişimde yetkin olmak isteyen birey kendini geliştirmeye ve diğer insanlarla iletişim halinde olmaya yönelik bir arzuya sahip olmak zorundadır (Beebe vd., 2014).

Kişilerarası iletişim yetkinliğini açıklamak için çeşitli yaklaşımlar kullanılmaktadır. Temel, kişilerarası, sosyal, sözel, iletişimsel ve ilişkisel yaklaşımlar kişilerarası yetkinlik kavramının kuramsal yapısını oluşturmaktadır (Spitzberg ve Cupach, 1984). Kişilerarası İletişim Yetkinliği Envanteri (KİYE), ilişkisel yaklaşımın doğasına ve bileşenlerine uygun olarak geliştirilmiştir (Huang ve Lin, 2018). İlişkisel yaklaşım, uygun ve etkili davranışlar arasındaki çift yönlü ilişkiye odaklanmaktadır. Aynı zamanda, ilişkisel yaklaşım bireysel hedeflere ulaşabilmek için gerekli olan becerileri ve duyarlılığı göz önünde bulundurmaktadır (Spitzberg, 1983). Eğer bir davranış uygun olarak kabul görmüyorsa iki olasılığın vuku bulmuş olabileceği değerlendirilmektedir. İlk olasılığa göre, durum ya da davranış ile ilgili sosyal kurallar önemsenmemiş olabilir. İkinci olasılığa göre ise, kurallar kasıtlı olarak ihmal edilmiş olabilir ve bu durum da yanlış anlaşılmanın oluşmasına zemin hazırlayabilir. Ayrıca, insanlar iletişimin ne kadar etkili olduğuna da karar verebilirler. İletişimin etkililiğinin sınanması, amaç yönelimli davranışa dayandırılmaktadır (McCroskey, 1982). Eğer

iletişim bir amacın başarıya ulaşmasını sağlıyorsa, bu durum iletişimin etkililiğinin göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Kişilerarası iletişim sürecinde uygun ve etkili performans sergileyebilmek için çeşitli özelliklerin bireyde bulunması gerekmektedir (Bochner ve Kelly, 1974). Yukarıda, kişilerarası iletişim yetkinliğinin sergilenebilmesi için gerekli üç temel bireysel özellikten (bilgili, yetenekli ve güdülenmiş olmak) söz edilmiştir. Bu üç özellik, kişilerarası iletişim yetkinliğinin sergilenmesinde olmazsa olmaz koşuldur. Ancak, arzu edilen kişilerarası iletişim yetkinliğine erişebilmek için bu üç özelliğin yanında bireylerin bazı becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Kendini açma, empati, sosyal rahatlama, iddialı olma, etkileşim yönetimi, diğeri-odaklılık, ifade edicilik (dışavurumluk), destekleyici olma, samimiyet, çevresel kontrol (Rubin ve Martin, 1994) ve öz-düzenleme (Aydın, 2018) kişilerarası iletişim yetkinliğinin sergilenmesi önemli role sahip olan becerilerdir.

Huang ve Lin (2018), ilişkisel yaklaşıma uygun olarak üniversite öğrencilerinin iletişim yetkinliğini değerlendirmek amacıyla KİYE'yi dört temel beceri alanına (dinleme becerisi, empati becerisi, ifade etme becerisi, sosyal rahatlama becerisi) dayalı olarak geliştirmiştir. Kişilerarası iletişim yetkinliğine sahip bireyin nitelikli bir dinleyici olması ve dinleme becerisine sahip olması gerekmektedir. Dinleme becerisi, kişilerarası iletişim başarılı olabilmesi için önemli bir gerekliliği olarak değerlendirilmektedir (Bodie, 2011). Aktif dinleme, konuşanın ciddiye alındığı ve dinleyicinin de konuşan kimsenin söylediklerine ilgi gösterdiği durumu temsil eden bir iletişim becerisidir (Huang ve Lin, 2018). İletişim yetkinliğinin gözlenebilmesi için gerekli olan bir diğer beceri empati becerisidir. Empati becerisi, iletişimde olunan bireylerin duygu ve düşüncelerinin içinde bulunulan duruma dayalı olarak anlamlandırılmasına olanak sağlamaktadır (Rogers, 1975). İfade etme becerisi, KİYE'nin üçüncü bileşenidir. Akıcı bir iletişim için gerekli olan ifade etme becerisi, duyguların yansıtılmasında ve kendini açma yaşantısının tam olarak karşılık bulmasında önemli bir role sahiptir (Graham, Papa ve Brooks, 1992). KİYE için sosyal rahatlama becerisi son bileşen olarak ele alınmıştır. Bubas (2001), sosyal etkileşimlerde sosyal rahatlamanın önemli bir davranış olduğunu belirtmektedir. Rahatlık hissi ve düşük düzeyde endişe ile karakterize edilebilen sosyal rahatlama, aşırı stres yaşamadan diğer insanların olumsuz reaksiyonlarını veya eleştirilerini yönetebilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Rubin ve Martin, 1994). Sonuç olarak, dört temel beceri alanını kapsayan ölçme araçlarının kişilerarası iletişim yetkinliğinin saptanmasında işlevsel olabileceği ifade edilebilir.

Alan yazın incelendiğinde, Türkiye'de iletişim becerilerinin değerlendirilmesinde çeşitli ölçme araçlarının kullanıldığı görülmektedir. İletişim Becerileri Ölçeği (Korkut-Owen ve Bugay, 2014), İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği (Korkut, 1996), Etkili İletişim Becerileri Ölçeği (Buluş, Atan ve Erten Sarıkaya, 2017), İletişim Becerileri Envanteri (Ersanlı ve Balcı, 1998) ve İletişim Yeterlilik Ölçeği (Koca ve Erigüç, 2017) iletişim temalı araştırmalarda sıklıkla kullanılan ölçme araçları arasındadır. Ancak, kişilerarası iletişim yetkinliği kavramının sahip olduğu kuramsal yapı doğrultusunda değerlendirilmesine olanak sağlayan herhangi bir ölçme aracı bulunmamaktadır. Dolayısıyla, beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin kişilerarası ilişkilerle ilgili sorunlarını hızlıca betimleyecek ölçme aracına yönelik ihtiyaç daha da belirginleşmektedir. Kişilerarası İletişim Yetkinliği Envanteri'nin, iletişim sürecinde yetersizliklere neden olan spesifik bileşenlerin saptanmasında ve kişilerarası iletişimin çeşitli psikososyal faktörler üzerinde etkisinin yordanmasında kullanılabilir bir ölçme aracı olduğu düşünülmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, kişinin konuşmacıyı etkin dinleyebilmesi, sosyal çevrede rahatlayabilmesi, diğer insanlarla empati kurabilmesi ve diğer insanlarla anlamlı bir şekilde etkileşime girebilmesi onun kişilerarası iletişimde yetkin olduğunun göstergeleri olarak yorumlanmaktadır. Bu çalışmada, kişilerarası iletişim yetkinliğini dört temel beceri alanında (dinleme becerisi, empati becerisi, ifade etme becerisi, sosyal rahatlama becerisi) değerlendiren Kişilerarası İletişim Yetkinliği Envanteri'nin (KİYE) Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, dört farklı aşama izlenmiştir. Birinci aşamada, KİYE'nin kaynak dilden hedef dile uyarlanması gerçekleştirilmiştir. İkinci aşamada, KİYE'nin yapı geçerliği test edilmiştir. Üçüncü aşamada, KİYE'ye ilişkin güvenilirlik ve madde analizi süreçleri tamamlanmıştır. Son olarak, dördüncü aşamada KİYE'nin ölçüt ve ayırt edici geçerliği araştırılmış ve rapor edilmiştir.

Yöntem

Çalışma Grubu

Araştırmanın amacı doğrultusunda dört farklı çalışma grubundan veri toplanmıştır. Birinci gruptan dil geçerliğini, ikinci gruptan yapı geçerliğini, üçüncü gruptan güvenilirlik ve madde analizini, dördüncü gruptan da ölçüt ve ayırt edici geçerliği incelemek için veri toplanmıştır.

KİYE'nin dil geçerliği kapsamında her iki dile hâkim olan bireylere ulaşılmıştır. Her iki dile hâkim olan 45 İngiliz Dili ve Edebiyatı üniversite son sınıf öğrencisi dil geçerliği çalışmasına katılmıştır. KİYE'nin kaynak ve hedef dildeki versiyonları bu öğrencilere uygulanmıştır. 33 kadın (73.3%) ve 12 erkek (26.7%) dil geçerliğini araştırmak için gerçekleştirilen birinci çalışmaya katılmıştır. Çalışma grubunda yer alan üniversite öğrencilerinin yaşları 18 ile 35 arasında değişmektedir. Çalışma grubunun yaş ortalaması 22.87'dir ($SS = 2.71$).

Yapı geçerliği için yapılan çalışmaya gönüllülük esasına dayalı olarak, 147 kadın (%70.7) ve 61 erkek (%29.3) toplam 208 üniversite öğrencisi katılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin yaşları 18 ile 30 arasında değişmektedir. Çalışma grubunun yaş ortalaması 20.70'dir ($SS = 1.66$). Yapı geçerliğine yönelik sınamalar 13 (%6.3) üniversite birinci sınıf, 59 (%28.4) üniversite ikinci sınıf, 77 (%37) üniversite üçüncü sınıf ve 59 (%28.4) üniversite son sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

Güvenirlik ve madde analizi için yapılan çalışmaya 144 kadın (%68.2) ve 67 erkek (%29.3) toplam 211 üniversite öğrencisi katılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin yaşları 18 ile 30 arasında değişmektedir. Çalışma grubunun yaş ortalaması 19.23'tür ($SS = 1.32$). Güvenirlik ve madde analizine yönelik değerlendirmeler 150 (%71.1) üniversite birinci sınıf, 47 (%22.3) üniversite ikinci sınıf, 14 (%6.6) üniversite üçüncü sınıf öğrencisinin gönüllü katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

Ölçüt ve ayırt edici geçerliğinin incelendiği çalışmaya 277 kadın (%74.9) ve 93 erkek (%25.1) toplam 370 üniversite öğrencisi katılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin yaşları 19 ile 30 arasında değişmektedir. Çalışma grubunun yaş ortalaması 21.89'dur ($SS = 1.58$).

Veri Toplama Araçları

Bu bölümde bilgileri verilen ölçme araçları araştırmada ölçüt ve ayırt edici geçerliği incelemek için kullanılmıştır.

İletişim Becerileri Ölçeği (İBÖ)

İletişim becerilerini değerlendirmek amacıyla Korkut Owen ve Bugay (2014) tarafından geliştirilmiştir. İBÖ, 25 maddeden oluşan ve öz-bildirime dayalı beşli likert tipi değerlendirmeye sahip bir ölçme aracıdır. Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre dört faktörlü yapı toplam varyansın %45.93'ünü açıklamaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre dört faktörlü yapı verilerle iyi düzeyde uyum göstermektedir ($RMSEA = .046$, $TLI = .90$, $CFI = .91$, $SRMR = .068$). İBÖ'nün güvenilirliği Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ile değerlendirilmiştir ($\alpha = .88$). Sonuç olarak, İBÖ'nün geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ifade edilebilir. Bu çalışma kapsamında, İBÖ'nün iç tutarlık katsayısı .88 olarak belirlenmiştir.

Kısaltılmış Proaktif Kişilik Ölçeği (KPKÖ).

Proaktif kişilik eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla Bateman ve Crant (1993) tarafından geliştirilmiştir. KPKÖ'nün Türkçeye adaptasyon çalışması Akın ve Özcan (2015) tarafından gerçekleştirilmiştir. KPKÖ, 10 maddeden oluşan ve öz-bildirime dayalı yedili likert tipi değerlendirmeye sahip ölçme aracıdır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre tek faktörlü yapı verilerle iyi düzeyde uyum göstermektedir ($RMSEA = .044$, $NFI = .99$, $CFI = .99$, $SRMR = .033$).

KPKÖ'nün güvenilirliği Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ile değerlendirilmiştir ($\alpha = .86$). Sonuç olarak, KPKÖ'nün geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ifade edilebilir. Bu çalışma kapsamında, KPKÖ'nün iç tutarlık katsayısı .85 olarak belirlenmiştir.

Genel Öz-Yeterlik Ölçeği (GÖYÖ)

Bireylerin öz-yeterlik algılarını genel bir perspektifte değerlendirmek amacıyla Schwarzer ve Jerusalem (1979) tarafından geliştirilmiştir. GÖYÖ'nün Türkçe adaptasyon çalışması Aypay (2010) tarafından gerçekleştirilmiştir. GÖYÖ, iki boyutta toplam 10 maddeden oluşan ve öz-bildirime dayalı dörtlü likert tipi değerlendirmeye sahip ölçme aracıdır. GÖYÖ'nün güvenilirliği Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ile değerlendirilmiştir ($\alpha = .83$). Sonuç olarak, GÖYÖ'nün geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ifade edilebilir. Bu çalışma kapsamında, KPKÖ'nün iç tutarlık katsayısı .88 olarak belirlenmiştir.

Pozitiflik Ölçeği (PÖ)

Bireylerin pozitiflik düzeylerini değerlendirmek amacıyla Caprara ve ark. (2012) tarafından geliştirilmiştir. PÖ'nün Türkçe adaptasyon çalışması Çıkrıkçı, Çiftçi ve Gençdoğan (2015) tarafından gerçekleştirilmiştir. PÖ, 8 maddeden oluşan ve öz-bildirime dayalı beşli likert tipi değerlendirmeye sahip bir ölçme aracıdır. Doğrulamalı faktör analizi sonuçlarına göre tek faktörlü yapı verileri iyi düzeyde uyum göstermektedir ($RMSEA = .06$, $CFI = .95$, $SRMR = .04$). PÖ'nün güvenilirliği Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ile değerlendirilmiştir ($\alpha = .73$). Sonuç olarak, PÖ'nün geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ifade edilebilir. Bu çalışma kapsamında, PÖ'nün iç tutarlık katsayısı .80 olarak belirlenmiştir.

İşlem Basamakları

KİYE'nin dil geçerliği için maddelerin geri çevirisinin tamamlanması ve kaynak-hedef dil versiyonlarının her iki dile hâkim bireylere uygulanması amaçlanmıştır. Kişilerarası İletişim Yetkinliği Envanteri'nin dil geçerliği kapsamında öncelikle geri çeviri yöntemi benimsenmiştir (Brislin, 1970). Geri çeviri aşamasında, KİYE kaynak dilden (İngilizce) hedef dile (Türkçe) iki çevirmen tarafından uyarlanmıştır. Daha sonra bu çevirmenlerden farklı iki çevirmen de ölçme aracını oluşturan maddeleri hedef dilden (Türkçe) kaynak dile (İngilizce) çevirmiştir. Orijinal ve geri çevirisi yapılmış yapılar karşılaştırılmış ve iki durumun orijinal forma denkliği araştırılmıştır (Hambleton, 2005). Kaynak dilden hedef dile uyarlanan maddeler anlaşılabilirlik açısından hedef dil uzmanları tarafından değerlendirilmiştir. Bu aşamadan sonra, KİYE maddelerinin (hedef dilde), içeriği kapsama durumu alan uzmanları tarafından gerçekleştirilmiştir. Son olarak, her iki dile hâkim olan bireylere kaynak form ve hedef form uygulanmıştır. Aynı bireylerden elde edilen ölçümlere dayalı olarak ölçme aracının dil geçerliği araştırılmıştır.

KİYE'nin yapı geçerliğini test etmek amacıyla madde analizi ve doğrulamalı faktör analizi süreçleri takip edilmiştir. Huang ve Lin (2018), KİYE'nin faktör yapısını incelemiş ve dört faktörlü yapının verilerle iyi düzeyde uyum gösterdiğini rapor etmiştir. Daha önce belirlenmiş olan dört faktörlü yapının (kaynak dilde; İngilizce) hedef dildeki (Türkçe) uygunluğunu değerlendirmek amacıyla doğrulamalı faktör analizinin uygulanmasına karar verilmiştir. Yapı geçerliği kapsamında ilk olarak KİYE'de yer alan maddelerin birbirleriyle ve bütün yapı ile tutarlığı madde analizi süreciyle araştırılmıştır. Madde-toplam korelasyonları incelenerek madde analizi süreci tamamlanmıştır. KİYE'yi oluşturan maddelerin kendi aralarında tutarlı olduğuna karar vermek için madde-toplam korelasyonlarının .30 ve üzeri olması ölçüt olarak kabul edilmiştir. Madde analizi sürecinden sonra doğrulamalı faktör analizi gerçekleştirilmiş ve dört faktörlü yapı test edilmiştir. Kuramsal bir çıkarıma dayalı olarak belirlenen faktörlerin gerçek verilerle tutarlığını değerlendirmek için doğrulamalı faktör analizinin uygulanması önerilmektedir (Kline, 2016). Doğrulamalı faktör analizinin sonuçları bazı uyum indekslerine dayalı olarak değerlendirilmektedir. Bu çalışmada, model uyumu değerlendirilirken Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), Tucker-Lewis Index (TLI), Comparative Fit Indices (CFI), Goodness of Fit Index (GFI) ve Standardized Root Mean Square Residual (SRMR)

uyum indekslerinden yararlanılmıştır. Bununla birlikte, doğrulayıcı faktör analizi ile sınanan modeller arasında karşılaştırma yapabilmek amacıyla Akaike's Information Criterion (AIC) ve The Expected Cross-validation Index (ECVI) uyum göstergeleri incelenmiştir.

Ölçme araçlarının bilimsel araştırmalarda kullanılabilmesi için geçerli ve güvenilir olmaları gerekmektedir. KİYE'nin orijinal formunun güvenilir olduğu Huang ve Lin (2018) tarafından rapor edilmiştir (Cronbach'a Alpha = .84). Araştırmanın üçüncü aşamasında KİYE'nin hedef dildeki (Türkçe) güvenilirliğinin belirlenmesi ve KİYE'ye ilişkin madde analizinin yeniden gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. KİYE'nin bütününe ve alt faktörlerine ilişkin iç tutarlık katsayıları Cronbach Alpha (α) ve McDonald Omega (ω) güvenilirlik katsayıları aracılığıyla incelenmiştir. Her iki güvenilirlik katsayısı için .70 ve üzeri değerler ölçüt kabul edilmiştir.

Kişilerarası İletişim Yetkinliği Envanteri'nin ölçüt geçerliğini belirlemek amacıyla İletişim Becerileri Ölçeği toplam puanı ile Kişilerarası İletişim Yetkinliği Envanteri toplam puanı arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı tekniği ile incelenmiştir. Ayırt edici geçerlik kapsamında, kişilerarası iletişim yetkinliği, proaktif kişilik ve genel öz-yeterlik pozitifliğin yordayıcıları olarak değerlendirilmiştir. Kişilerarası iletişim yetkinliğinin pozitiflik üzerindeki özgün yordayıcılığı hiyerarşik regresyon analizi ile belirlenmiştir.

Etik Prosedürler

Bu araştırmanın tüm aşamalarında bir takım etik kurallar benimsenmiştir (American Educational Research Association [AERA], 2011; American Psychological Association [APA], 2020). Amerikan Psikoloji Birliği (APA) tarafından önerilen etik prosedürler özenle takip edilmiştir. Aynı zamanda, araştırmanın etik açıdan uygunluğu ikinci yazarın görev yaptığı üniversitenin Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu tarafından onaylanmıştır (29.09.2020; Karar No: 2020-75). Katılımcılar gönüllülük ilkesi doğrultusunda çalışmaya dâhil olmuş ve katılımcılardan onay alınmıştır. Katılımcıları tanımlayacak nitelikte bilgi (ad, soyad vb.) talep edilmemiştir. Katılımcılardan kendileri için bir rumuz (takma ad) oluşturmaları istenmiştir. Kişisel mahremiyet ile birlikte katılımcıların itibarı ve hakları güvence altına alınmıştır. Katılımcılara, bir sebep belirtmeksizin araştırmanın herhangi bir aşamasında çalışmadan çekilebilecekleri bilgisi sunulmuştur. Araştırmacılar, analiz ve raporlama sürecinde şeffaflık ilkesini titizlikle benimsemiştir. Son olarak, benimsenen yayın etiğinin bir yansıması olarak da araştırmacılar sorumlu ve nitelikli bir çalışma gerçekleştirmiştir.

Bulgular

Dil Geçerliği

KİYE'nin dil geçerliğini istatistiksel olarak saptamak amacıyla hedef ve kaynak dile ilişkin ölçümler karşılaştırılmıştır. Her iki dile ilişkin ölçümlerin karşılaştırılmasına geçilmeden önce verilerin normallik varsayımı test edilmiş ve her iki ölçümün Shapiro-Wilk değerleri incelenmiştir. Normallik varsayımı analizi sonuçlarına göre, KİYE'nin İngilizce ($S-W_{(45)} = .10, p = .200$) ve Türkçe formu ($S-W_{(45)} = .08, p = .200$) normallik varsayımını karşılamaktadır. Dolayısıyla, her iki dile ilişkin ölçümlerin karşılaştırılmasında parametrik tekniklerden bağımlı grup t testi uygulanmıştır. Bağımlı grup t testi sonuçlarına göre KİYE'ye ilişkin Türkçe ve İngilizce ölçümler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t_{(44)} = .126, p > .05$). KİYE'yi oluşturan maddelere ilişkin gerçekleştirilen analiz sonucunda, her bir maddenin Türkçe ve İngilizce ölçümü arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, KİYE'nin dil geçerliğini sağladığı ifade edilebilir.

Yapı Geçerliği

Madde analizi kapsamında madde-toplam korelasyonları incelenmiştir. KİYE için madde-toplam korelasyonları .30 ile .59 arasında değişmektedir. Bu bulgu doğrultusunda, ölçme aracını

oluşturan maddelerin toplam yapı ile tutarlılık gösterdiğine ve ileri analizlere KİYE'yi oluşturan tüm maddelerle devam edilmesine karar verilmiştir (Tablo 1).

Tablo 1.

Kişilerarası İletişim Yetkinliği Envanteri Madde Analizi Sonuçları

Madde	Madde silinirse ortalama	Madde silinirse varyans	Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu	Madde silinirse Cronbach Alpha
KİYE_m1	54.80	40.60	.50	.791
KİYE_m2	54.96	41.33	.40	.797
KİYE_m3	55.14	39.81	.59	.786
KİYE_m4	55.20	39.92	.49	.791
KİYE_m5	55.48	41.05	.32	.803
KİYE_m6	55.60	40.44	.34	.802
KİYE_m7	55.42	41.21	.29	.805
KİYE_m8	55.77	40.11	.39	.798
KİYE_m9	55.57	39.35	.44	.794
KİYE_m10	55.32	41.10	.30	.807
KİYE_m11	55.56	39.65	.38	.799
KİYE_m12	55.16	39.81	.57	.787
KİYE_m13	55.90	40.21	.36	.800
KİYE_m14	55.40	39.584	.594	.785
KİYE_m15	55.44	40.161	.429	.795

Not. Cronbach Alpha = .81; McDonald Omega = .82

Madde analizinden sonra, dört faktörlü KİYE'nin Türk kültüründeki uygunluğu doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Standartlaştırılmış faktör yükleri, standart hatalar, t değerleri ve R2 değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

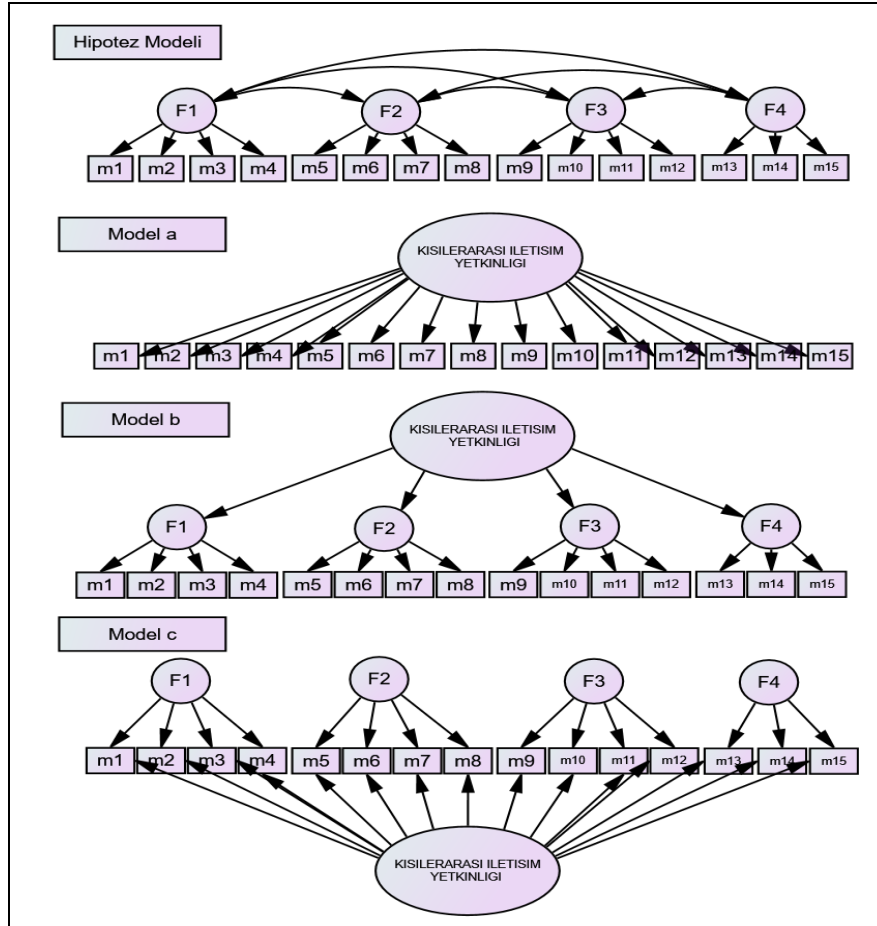
Kişilerarası İletişim Yetkinliği Envanteri'nin Maddelerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Faktör	Madde	λ	t	R ²	Hata varyansı	
Dinleme	Madde 1	.63	8.55**	.40	.60	
	Becerisi	Madde 2	.55	9.12**	.30	.69
		Madde 3	.68	8.05**	.46	.53
		Madde 4	.54	9.19**	.29	.70
Sosyal	Madde 5	.52	8.24**	.73	.28	
	Rahatlık	Madde 6	.57	7.75**	.67	.33
Becerisi	Madde 7	.34	9.43**	.88	.12	
		Madde 8	.59	7.48**	.65	.35
Empati	Madde 9	.53	9.02**	.71	.29	
	Becerisi	Madde 10	.36	9.72**	.87	.13
Madde 11		.55	8.96**	.69	.30	
Madde 12		.78	5.46**	.39	.61	
İfade	Madde 13	.49	9.23**	.76	.24	
	Becerisi	Madde 14	.75	5.82**	.43	.56
		Madde 15	.51	9.10**	.74	.27

λ = Standartlaştırılmış Faktör Yüğü

Tablo 2'de görüldüğü gibi standartlaştırılmış faktör yükleri $\lambda = .34$ ile $\lambda = .78$ arasında değişmektedir ve t değerlerinin tamamı anlamlıdır ($p < .01$). Doğrulayıcı faktör analizi sürecinde dört farklı model test edilmiştir. Birinci model (hipotez model) birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi

olarak adlandırılan yapıyı kapsamaktadır. Başka bir ifadeyle hipotez model KİYE'nin faktörleri arasında kovaryansların olduğuna ilişkin bir yapıyı temsil etmektedir. İkinci model (model a), KİYE'yi oluşturan tüm maddelerin tek bir yapı altında toplandığına ilişkin varsayımı kapsamaktadır. Üçüncü model (model b), ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi olarak ifade edilebilecek bir yapıyı göstermektedir. Model b, KİYE'yi oluşturan alt faktörlerin tek bir yapı ile ilişkisini kapsamaktadır. Dördüncü model, iki faktör (bi-factor) modeli temsil etmektedir. Dördüncü modelde, KİYE maddelerinin hem tek bir yapı altında hem de ilgili faktörler altında yer almaları durumu test edilmiştir (Şekil 1).



Şekil 1. Karşılaştırılan Modeller

Not. F1 = Dinleme Becerisi, F2 = Sosyal Rahatlık Becerisi, F3 = Empati Becerisi, F4 = İfade Becerisi

Yapılan analizler doğrultusunda dört model değerlendirilmiştir. Buna göre, ikinci (model a) ve üçüncü modelin (model b) uyum indekslerinin ölçütleri karşılamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Birinci (hipotez model) ve dördüncü (iki faktör model) modelin verilerle iyi düzeyde uyum gösterdiği belirlenmiştir. Bu modeller arasında hangi modelin daha uygun olduğuna karar vermek amacıyla AIC ve ECVI değerleri incelenmiştir. Yapılan değerlendirme sonrasında birinci modelin (hipotez modelin) daha düşük AIC ve ECVI değerlerine sahip olduğu gözlenmiştir ($\chi^2/sd = 1.59$, $RMSEA = .054$ %90CI [.036, .070], $TLI = .91$, $CFI = .93$, $GFI = .92$, $SRMR = .05$; $AIC = 206.65$, $ECVI = 1.00$ 90%CI [.868, 1.170]). Test edilen tüm modellere ilişkin uyum indeksleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

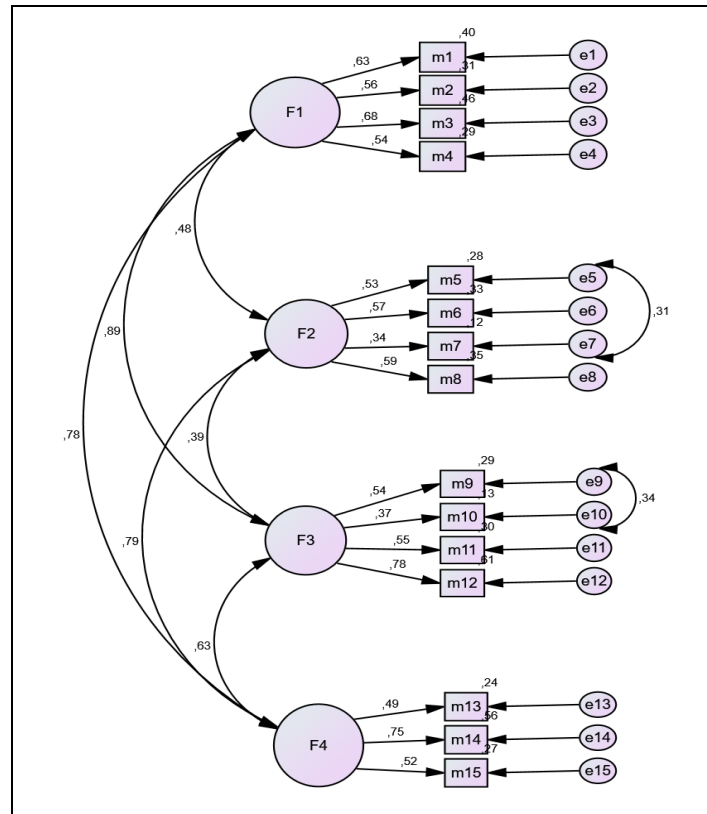
Doğrulayıcı Faktör Analizinden Elde Edilen Uyum İndekslerinin Özeti

Model	χ^2	sd	χ^2/sd	RMSEA	TLI	CFI	GFI	SRMR	AIC	ECVI
Ölçüt değerler	-----	----	< 3	< .08	> .90	> .90	> .9	< .08	-----	-----
Hipotez modeli	130.95	82	1.59	.054 [.036, .070]	.91	.93	.92	.05	206.95	1.00 (90%CI [.868, 1.170])

Birinci Model (Model a)	269.93	88	2.99	.098 [.085, .112]	.70	.74	.83	.09	219.82	1.06 (90%CI [.919, 1.242])
İkinci Model (Model b)	207.57	88	2.36	.08 [.067, .095]	.80	.83	.87	.08	271.57	1.31 (90%CI [1.127, 1.534])
Üçüncü Model (Model c)	124.84	73	1.71	.059 [.041, .076]	.89	.92	.92	.05	218.84	1.057 (90%CI [.927, 1.226])

Not. ** $p < .01$. Düşük AIC ve ECVI değerleri daha iyi uyumu göstermektedir.

Sonuç olarak hipotez model kabul edilmiş ve ileri analizler hipotez modeldeki yapıya uygun olarak gerçekleştirilmiştir. KİYE'nin doğrulayıcı faktör analizine (hipotez model) ilişkin path diagramı Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. KİYE Path Diagramı

Not. F1 = Dinleme Becerisi, F2 = Sosyal Rahatlık Becerisi, F3 = Empati Becerisi, F4 = İfade Becerisi

Güvenirlilik ve Madde Analizi

Kişilerarası İletişim Yetkinliği Envanterine ilişkin güvenirlik analizi bulguları Tablo 4'te sunulmuştur. Elde edilen bulgulara göre KİYE güvenilir bir ölçme aracıdır ($\alpha = .78$; $\omega = .80$). KİYE'nin alt boyutlarının iç tutarlık katsayıları ölçüt olarak Kabul edilen .70 değerinin üzerindedir (Dinleme Becerisi [$\alpha = .73$; $\omega = .73$]; Sosyal Rahatlık Becerisi [$\alpha = .71$; $\omega = .73$]; Empati Becerisi [$\alpha = .76$; $\omega = .78$], İfade Becerisi [$\alpha = .78$; $\omega = .80$]). Dolayısıyla, alt faktörlerin de güvenilir bir yapıya sahip olduğu ifade edilebilir.

Tablo 4.

Güvenirlilik, Ortalamalar, Standart Sapmalar, Alt Faktörler Arasındaki Korelasyonlar

Ölçek	Ranj		X	SS	Korelasyonlar				
	α	ω			Min.	Max.	1	2	3

DB (1)	.73	.73	11.00	20.00	17.06	2.12	1				
SRB (2)	.71	.73	7.00	20.00	14.54	2.86	.336**	1			
EB (3)	.76	.78	9.00	20.00	15.91	2.58	.447**	.268**	1		
İB (4)	.78	.80	4.00	15.00	10.83	2.15	.316**	.314**	.231**	1	
KİY (5)	.78	.80	40.00	74.00	58.35	6.81	.723**	.727**	.705**	.635**	1

Not. ** $p < .01$; KİY = Kişilerarası İletişim Yetkinliği; DB = Dinleme Becerisi, SRB = Sosyal Rahatlık Becerisi, EB = Empati Becerisi, İB = İfade Becerisi

Güvenirlilik analizinin ardından Kişilerarası İletişim Yetkinliği Envanteri'ni oluşturan maddelerin ölçme aracının tamamı ile tutarlılığını belirlemek için tekrar madde analizi yapılmıştır. Madde analizi sürecinde iki farklı uygulama yapılmıştır. Birinci uygulamada, bağımsız gruplar t testi uygulanmış ve %27'lik alt-üst gruplara ilişkin toplam puanlar arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. İkinci uygulamada, madde toplam korelasyonlarına incelenmiş ve madde toplam korelasyon katsayılarının .38 ile .60 arasında değişkenlik gösterdiği belirlenmiştir (Tablo 5).

Tablo 5.

Madde Toplam Korelasyonları, %27'lik Alt-Üst Gruplar Arasındaki Farklılıklar

Madde	r_{tt}	t
KİYE_m1	.45**	6.88***
KİYE_m2	.58**	10.60***
KİYE_m3	.52**	7.91***
KİYE_m4	.58**	8.07***
KİYE_m5	.52**	8.00***
KİYE_m6	.49**	7.87***
KİYE_m7	.47**	6.56***
KİYE_m8	.53**	7.23***
KİYE_m9	.47**	6.62***
KİYE_m10	.46**	7.41***
KİYE_m11	.49**	6.90***
KİYE_m12	.60**	10.29***
KİYE_m13	.40**	5.42***
KİYE_m14	.59**	9.42***
KİYE_m15	.38**	5.78***

*** $p < .001$, ** $p < .01$; r_{tt} : Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyon Katsayısı

Ölçüt ve Ayırt Edici Geçerlik

Ölçüt Geçerliği

Ölçüt bağıntılı geçerlik kapsamında Kişilerarası İletişim Yetkinliği Değerlendirme Envanteri ve İletişim Becerileri Ölçeği toplam puanları arasındaki ilişkiler incelenmiştir (Tablo 6). Korelasyon analizi sonucuna göre Kişilerarası İletişim Yetkinliği Envanteri toplam puanları ile İletişim Becerileri Ölçeği toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır ($r = .78$, $p < .01$; %95 CI = .73, .82). Buna göre Kişilerarası İletişim Yetkinliği Envanteri'nin ölçüt bağıntılı geçerliği sağladığı ifade edilebilir.

Tablo 6.

Kişilerarası İletişim Yetkinliği ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	1	2
KİY (1)	1	
İB (2)	.78**	1
Ortalama	61.59	104.95
Standart Sapma	6.27	10.21
Cronbach Alpha	.75	.88

Not. $k = 10000$, ** $p < .01$; KİY = Kişilerarası İletişim Yetkinliği, İB = İletişim Becerileri

Ayırt Edici Geçerlik

Ayırt edici geçerlik kapsamında Kişilerarası İletişim Yetkinliği Envanteri toplam puanları ile Kısaltılmış Proaktif Kişilik Ölçeği, Genel Öz-yeterlik Ölçeği ve Pozitiflik Ölçeği toplam puanları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Buna göre, kişiler arası iletişim yetkinliği ile proaktif kişilik ($r = .37$, $p < .01$; %95 CI = .26, .47), öz-yeterlik ($r = .40$, $p < .01$; %95 CI = .29, .50) ve pozitiflik ($r = .39$, $p < .01$; %95 CI = .28, .49) arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Kişilerarası İletişim Yetkinliği Envanteri'nin ayırt ediciliğini saptamak amacıyla proaktif kişilik, öz-yeterlik ve kişilerarası iletişim yetkinliğinin pozitifliği yordama gücü hiyerarşik regresyon analizi ile değerlendirilmiştir (Tablo 7). Regresyon analizinin gerçekleştirilebilmesi için gerekli olan varsayımların karşılandığı görülmüştür. Buna göre, oto korelasyon durumunun değerlendirilmesine olanak sağlayan Durbin-Watson değeri (1.58) kabul edilebilir sınırlar (1.5-2.5) arasındadır (Field, 2013). Değişkenler tarafından açıklanamayan varyans oranına vurgu yapan tolerans değeri ($1-R^2$) ve varyans büyütme faktörü (VIF) ayrıca incelenmiştir. İnceleme sonucunda, elde edilen değerlerin ($1-R^2 = .55-.99$; VIF = 1.006- 1.800) kabul edilebilir sınırlar ($1-R^2 = > .20$; VIF = < 10) arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Field, 2013).

Tablo 7.

Hiyerarşik Regresyon Model Özeti

Model	R	R ²	TSH	Değişim İstatistikleri					Durbin-Watson
				ΔR^2	ΔF	sd ₁	sd ₂	p	
Model 1	.46	.21	4.62	.20	24.50	4	365	<.001	1.58
Model 2	.51	.26	4.48	.25	25.64	5	364	<.001	

Not. TSH = Tahmini Standart Hata, sd = Serbestlik Derecesi

Kişilerarası İletişim Yetkinliği Envanteri'nin ayırt edici geçerliği kapsamında pozitiflik bağımlı değişken, yaş, cinsiyet, proaktif kişilik, öz-yeterlik ve kişiler arası iletişim yetkinliği bağımsız değişkenler olarak belirlenmiştir. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordama gücü hiyerarşik regresyon analizine uygun formatta enter metodu kullanılarak iki adımda gerçekleştirilmiştir. Birinci adımda yaş ve cinsiyet ile birlikte proaktif kişilik ve öz-yeterliğin pozitifliği yordama gücü araştırılmıştır. Regresyon analizi bulguları, proaktif kişilik ile öz-yeterliğin pozitifliğin anlamlı birer yordayıcısı olduklarını göstermektedir ($F_{(4, 365)} = 24.50$, $p < .001$). Aynı zamanda, proaktif kişilik ($\beta = .30$, $p < .001$, %95 CI = .11, .29) ile öz-yeterliğin ($\beta = .20$, $p < .001$, %95 CI = .07, .34) modele katkısı anlamlı bulunmuştur. Birinci adımda yer alan değişkenler pozitiflik toplam varyansının %20'sini açıklamaktadır. İkinci adımda kişilerarası iletişim yetkinliği modele dâhil edilmiş ve analiz yeniden gerçekleştirilmiştir. Buna göre, proaktif kişilik ($\beta = .26$, $p < .001$, %95 CI = .08, .27) ve kişilerarası iletişim yetkinliği ($\beta = .25$, $p < .001$, %95 CI = .12, .29) pozitifliğin anlamlı yordayıcılarıdır ($F_{(5, 364)} = 25.64$, $p < .001$). Öz-yeterliğin modele katkısı anlamsız bulunmuştur ($\beta = .12$, $p < .001$, %95 CI = -.01, .25). Bu model pozitiflik toplam varyansının %25'ini açıklamaktadır (Tablo 8). Hiyerarşik regresyon model özeti değerlendirildiğinde, kişilerarası iletişim yetkinliğinin pozitifliğin açıklanmasında önemli katkısının olduğu (R^2 değişim = %5) sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak, Kişilerarası İletişim Yetkinliği Envanteri'nin ayırt edici gücünün kabul edilebilir nitelikte olduğuna karar verilmiştir.

Tablo 8.

Pozitifliğin Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

	B	Std. Hata	β	t	p
Model 1					
Sabit	14.18	3.81		3.72	<.001
Cinsiyet	.66	.56	.05	1.16	.244
Yaş	-.08	.15	-.02	-.54	.584
PK	.19	.03	.30	4.97	<.001
GÖY	.20	.06	.20	3.30	<.001
Model 2					

Sabit	8.23	3.89		2.11	.035
Cinsiyet	.37	.55	.03	.67	.503
Yaş	-.19	.15	-.05	-1.27	.203
PK	.17	.03	.26	4.40	<.001
GÖY	.12	.06	.12	2.01	.045
KİY	.206	.042	.25	4.903	<.000

Not. PK = Proaktif kişilik, GÖY = Genel öz-yeterlik, KİY = Kişilerarası iletişim yeterliği

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışma, kişilerarası iletişim yetkinliği kavramının sahip olduğu kuramsal yapı bağlamında değerlendirmesine olanak sağlayan Kişilerarası İletişim Yetkinliği Envanteri'nin (KİYE) (Huang ve Lin, 2018) Türk kültürüne uyarlanmasını içermektedir. KİYE'nin Türk kültürüne uyarlanması ve psikometrik bulgularının saptanabilmesi amacıyla araştırmacılar tarafından yapılandırılmış bir süreç benimsenmiştir. Bu bağlamda, çalışma dört aşamada tamamlanmıştır: (i) dil geçerliği (N = 45), (ii) yapı geçerliği (N = 208), (iii) güvenilirlik ve madde analizi (N = 211) ve (iv) ölçüt ve ayırt edici geçerlik (N = 370).

Birinci aşamada (N = 45) KİYE'nin dil geçerliği araştırılmıştır. Bu amaç doğrultusunda ilk olarak geri çeviri yöntemi (back translation method) uygulanmıştır. Daha sonra kaynak (İngilizce)-hedef (Türkçe) dildeki formlar her iki dile halim katılımcılar tarafından değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda her bir katılımcı ile eşleştirilmiş bir çift ölçüm elde edilmiştir. Bu ölçümlerin istatistiksel açıdan uygunluğunu değerlendirmek amacıyla bağımlı gruplar t testi uygulanmıştır. Bağımlı gruplar t testi sonuçlarına göre kaynak ve hedef dil ölçümleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Sonuç olarak, dil geçerliği kapsamında gerçekleştirilen prosedürel ve istatistiksel işlemlere ilişkin bulgular, kaynak (İngilizce)-hedef (Türkçe) dil versiyonlarının uyumlu olduğunu göstermektedir.

İkinci aşamada (N = 208), KİYE'nin yapı geçerliği incelenmiştir. KİYE'nin yapı geçerliğini saptamak amacıyla madde analizi ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Madde analizi sonucunda ölçme aracında yer alan tüm maddelerin madde-toplam korelasyonları ölçüt olarak kabul edilen .30 değerinden yüksek olduğu belirlenmiştir. Madde analizinden sonra, Huang ve Lin (2018) tarafından dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenen KİYE'nin Türk örnekleminde faktör yapısının uygunluğunu test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, dört faktörlü yapı Türk örnekleminde elde edilen verilerle iyi düzeyde uyum göstermektedir. Daha yalın bir ifade ile ölçme aracının orijinal faktör yapısının Türk örnekleminde de geçerli olduğunu destekleyen bulgular elde edilmiştir.

Üçüncü aşamada (N = 211), KİYE'ye ilişkin güvenilirlik ve madde analizi gerçekleştirilmiştir. Güvenirlik analizi kapsamında, Cronbach Alpha ve McDonald Omega iç tutarlık katsayıları incelenmiştir. Güvenirlik analizi sonucunda elde edilen bulgular iç tutarlık katsayılarının değerlendirilmesinde ölçüt olarak kabul edilen .70 değerinin üzerindedir (Creswell, 2012). Madde analizi kapsamında, %27'lik alt-üst grup farkları ve madde toplam korelasyonları incelenmiştir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda, %27'lik alt-üst grup farkları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu ve madde-toplam korelasyon değerlerinin kabul edilebilir aralıklarda olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, KİYE'yi oluşturan maddelerin ölçme aracının tamamı ile tutarlık gösterdiğini desteklemektedir.

Araştırmada son olarak dördüncü aşamada KİYE'nin ölçüt ve ayırt edici geçerliği incelenmiştir (N = 370). Bu amaç doğrultusunda Kişilerarası İletişim Yetkinliği Envanteri ile İletişim Becerileri Ölçeği toplam puanları arasındaki ilişki araştırılmıştır. İki ölçme aracına ilişkin toplam puanlar arasındaki istatistiksel açıdan anlamlı ilişkinin varlığı, KİYE'nin ölçüt geçerliğini karşıladığına ilişkin bulgular sunmaktadır. KİYE'nin ayırt ediciliğini belirlemek amacıyla hiyerarşik

regresyon analizi prosedürleri etkinleştirilmiştir. Bu bağlamda pozitiflik bağımlı değişken olarak belirlenmiştir. Kişilerarası iletişim yetkinliği, proaktif kişilik ve genel öz-yeterlik pozitifliğin olası yordayıcıları olarak analize dahil edilmiştir. Kişilerarası iletişim yetkinliğinin hiyerarşik regresyon modeline özgün katkısının istatistiksel açıdan anlamlı olması KİYE'nin ayırt edici geçerliği sağladığının bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Dört farklı araştırmayı içeren bu çalışmadan elde edilen bulgular Kişilerarası İletişim Yetkinliği Envanteri'nin (KİYE) geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Buna göre, KİYE dört faktörden oluşan 15 maddeli beş dereceli likert tipi değerlendirmeye sahip bir ölçme aracıdır (Ek 1). Ölçme aracından elde edilebilecek puanlar 15 ile 75 arasında değişmektedir. Ölçme aracının alınan puanın yüksek olması yüksek düzeyde kişilerarası iletişim yetkinliğini göstermektedir. İfade edilen özellikleri nedeniyle, psikolojik danışmanlar, psikologlar, araştırmacılar ve öğretmenler tarafından üniversite öğrencilerinin kişilerarası iletişim yetkinliklerinin değerlendirilmesinde KİYE'nin işlevsel olabileceği düşünülmektedir. Üniversite öğrencilerine yönelik olarak yürütülebilecek birçok çalışmada KİYE kullanılabilir. Kişilerarası iletişim yetkinliği kavramının anlamlandırılmasında, temel bileşenlerinin, belirleyicilerinin ve çıktılarının ortaya çıkarılmasında KİYE başvurulabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır. Sonuç olarak, güçlü kuramsal dayanağı olan KİYE'nin, üniversite öğrencilerinin kişilerarası iletişim yetkinliklerinin başat olduğu yeni araştırmalarda kullanışlı olabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın bazı sınırlıkları bulunmaktadır. Bu çalışma kapsamında dört farklı araştırma yürütülmüştür ve bu araştırmalar için örneklem belirlenirken kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Dolayısıyla, bu çalışma kapsamında sunulan bulguların evrene genellenmesi zorlaşmaktadır. Farklı çalışma grupları üzerinde araştırmaların gerçekleştirilmesi elde edilen sonuçların evrene genellenebilmesini kolaylaştırabilir. Araştırma kapsamında standart prosedürler takip edilmesine rağmen, ölçme aracının zamana karşı kararlılığı test edilmemiştir. Yanıtlama yanlılığı ele alınması gereken bir diğer sınırlılıktır. Araştırmaya gönüllü katılım sağlanmış olmasına rağmen, katılımcılar ölçme aracındaki ifadelere içtenlikle yanıt verilmemiş olabilir. Değerlendirilen son sınırlık sosyal istenirliktir. Katılımcılar kendilerini gerçekte olduğundan farklı bir profilde yansıtmış olabilir. Gelecek çalışmaların ifade edilen sınırlıkları giderecek ve KİYE'nin dış geçerliğini artıracak nitelikte olması önerilmektedir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

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

Çıkar Çatışması

Çalışmada çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir durum yoktur.

Kaynaklar

Akın, A. ve Özcan, N. A. (2015). Short Turkish version of Proactive Scale: A study of validity and reliability. *Mevlana International Journal of Education*, 5(1), 165-172.

Almeida, E. P. (2004) A discourse analysis of student perceptions of their communication competence. *Communication Education*, 53(4), 357-364.

American Educational Research Association. (2011). Code of ethics. Retrieved March 23, 2021, from: <https://www.aera.net/About-AERA/AERA-Rules-Policies/Professional-Ethics>.

American Psychological Association. (2020). Publication manual of the American Psychological Association (7th ed.). Washington: American Psychological Association.

- Aydın, D. (1997). *Bilişsel davranışçı yaklaşımlı grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin iletişim çatışmalarını önlemede etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, D. (2018). Relationship between the spiritual intelligence and self-regulation skills of education faculty students. *Journal of Education and Training Studies*, 6(12), 227-234.
- Aypay, A. (2010). Genel Öz Yeterlik Ölçeği'nin GÖYÖ Türkçe'ye uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 113-131.
- Bateman, T. S., and Crant, J. M. (1993). The proactive component of organizational behavior: A measure and correlates. *Journal of Organizational Behavior*, 14(2), 103-118.
- Beebe, S., Beebe, S. J., and Redmond, M. (2014). *Interpersonal communication: Relating to others* (7th ed.). Essex: Pearson.
- Bochner, A. P., and Kelly, C. W. (1974). Interpersonal competence rationale, philosophy and implementation of a conceptual framework. *Speech Teacher*, 23, 279-301.
- Bodie, G. D. (2011). The understudied nature of listening in interpersonal communication: Introduction to a special issue. *The International Journal of Listening*, 25(1-2), 1-9.
- Brislin, R. W. (1970). Back-translation for cross-cultural research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1, 185-216.
- Bubas, G. (2001). Toward competence in interpersonal communication: Constitutive traits, skills, and dimensions. *World Futures*, 57, 557-581.
- Buluş, M., Atan, A. ve Erten Sarıkaya, H. (2017). Etkili iletişim becerileri: bir kavramsal çerçeve önerisi ve ölçek geliştirme çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(2), 575-590.
- Caprara, G. V., Alessandri, G., Eisenberg, N., Kupfer, A., Steca, P., Caprara, M. G., and Abela, J. (2012). The Positivity Scale. *Psychological Assessment*, 24, 701-712.
- Carl, W. J., and Duck, S. (2004). How to do things with relationships ... and how relationships do things with us. *Annals of the International Communication Association*, 28(1), 1-35.
- Carrell, L. J., and Willmington, S. C. (1996). A comparison of self-report and performance data in assessing speaking and listening competence. *Communication Reports*, 9(2), 185-191.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4th ed.). New York: Pearson.
- Çıkrıkçı, Ö., Çiftçi, M. ve Gençdoğan, B. (2015). Pozitiflik Ölçeği Türkçe formu'nun psikometrik özellikleri. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 57-76.
- Dağıstan, A. ve Çalışkan, N. (2018). İletişim becerileri üzerine bir araştırma "öğretmen adaylarının kalıplaşmış düşünce eğilimleri". *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 123-133.
- Ersanlı, K. ve Balcı, S. (1998). İletişim Becerileri Envanterinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(10), 7-12.

- Graham, E. E., and Shue, C. K. (2001). Reflections on the past, directions for the future: A template for the study and instruction of interpersonal communication. *Communication Research Reports, 18*(4), 337-348.
- Graham, E. E., Papa, M. J., and Brooks, G. P. (1992). Functions of humor in conversation: Conceptualization and measurement. *Western Journal of Communication, 56*(2), 161–183.
- Hambleton, R. K. (2005). Issues, designs and technical guidelines for adapting tests into multiple languages and cultures. In R.K. Hambleton, P.F. Merenda & S.D. Spielberger (Eds.), *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment* (pp. 3-38). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Huang, Y. C., and Lin, S. H. (2018). An inventory for assessing interpersonal communication competence of college students. *British Journal of Guidance & Counselling, 46*(4), 385-401.
- Mehmet, K. ve Çalışkan, N. (2019). Ahilik ve iletişim: Nitel bir çalışma. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(1), 93-111.
- Klemmer, E. T., and Snyder, F. W. (1972). Measurement of time spent communicating. *Journal of Communication, 22*(2), 142-158.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). Guilford Press.
- Koca, G. Ş. ve Erigüç, G. (2017). İletişim Yeterlilik Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirliği. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, 13*(4), 789-799.
- Korkut, F. (1996). İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin geliştirilmesi: Güvenirlik ve geçerlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2*(7), 18-23.
- Korkut-Owen, F. ve Bugay, A. (2014). İletişim Becerileri Ölçeği'nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(2), 51-64.
- McCroskey, J. C. (1982). Oral communication apprehension: A reconceptualization. *Annals of the International Communication Association, 6*(1), 136-170.
- Miller, J. B., and de Winstanley, P. A. (2002). The role of interpersonal competence in memory for conversation. *Personality and Social Psychology Bulletin, 28*(1), 78-89.
- Rogers, C. R. (1975). Empathic: An unappreciated way of being. *The Counseling Psychologist, 5*(2), 2-10.
- Rubin, R. B., and Martin, M. M. (1994). Development of a measure of interpersonal communication competence. *Communication Research Reports, 11*(1), 33-44.
- Schwarzer, R., and Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy Scale. J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston (Ed.), *Measures in Health Psychology: A User's Portfolio. Causal and Control Beliefs* (pp. 35-37). Windsor: NFER-Nelson.
- Spitzberg, B. H. (1983). Communication competence as knowledge, skill, and impression. *Communication Education, 32*(3), 323-329.
- Spitzberg, B. H., and Cupach, W. R. (1984) *Interpersonal communication competence*. Beverly Hills: Sage.

Webb, L., and Thompson-Hayes, M. (2002). Do popular collegiate textbooks in interpersonal communication reflect a common theory base? A telling content analysis. *Communication Education, 51*(2), 210-224.

Wilson, S. R., and Sabee, C. M. (2003). Explicating communicative competence as a theoretical term. In J. O. Greene and B. R. Burleson (Eds.), *Handbook of Communication and Social Interaction Skills* (pp. 3-50). NJ: Erlbaum.

Extended Abstract

Introduction

Communication is at the center of human existence. The vast majority of people spend between 80% and 90% of their time communicating with other people (Klemmer & Snyder, 1972). Through this interaction, the development of interpersonal relationships has been provided (Graham & Shue, 2000). In order to understand interpersonal communication, communication should be considered in two basic categories: communication as a general concept (i) and human communication (ii). In a general context, communication is the process of activating information (Beebe, Beebe, & Redmond, 2014). Human communication can be assessed as the process of making sense of the world. Furthermore, human communication is the sharing of the meaning created by verbal and non-verbal messages with other people in the signification process mentioned above (Carl & Duck, 2004). Interpersonal communication has an important distinguishing feature, such as the ability to manage relationships. Interpersonal communication cannot be defined only by the number of people with whom it is communicated. In interpersonal communication, the quality of communication has a very important function. Interpersonal communication becomes apparent when the existence of other individuals is respected. Being competent in the communication process is a desired achievement (Beebe et al., 2014). Being competent in the communication process requires reacting effectively and appropriately to perceived messages (Wilson & Sabee, 2003). Understanding the messages conveyed by other people and creating the desired effect of the message is an indication that the individual is able to communicate effectively (Beebe et al., 2014). These inferences highlight the concept of interpersonal communication competence. In general, the ability of a person to listen to the speaker effectively, to relax in the social environment, to empathize with other people, and to interact with other people in a meaningful way can be interpreted as indicators of competence in interpersonal communication. In the current paper, it was aimed to adapt the Interpersonal Communication Competence Inventory (ICCI) into Turkish.

Method

In the present study, it was aimed to conduct a Turkish adaptation study of the Interpersonal Communication Competence Inventory (ICCI) developed by Huang and Lin (2018). In this context, four studies were conducted independently. Language equivalence (N = 45), structural validity (N = 208), reliability and item analysis (N = 211), convergent and discriminant validity (N = 370) were examined in order to determine the validity and reliability of ICCI. A two-step process was followed for language equivalence. First, the back translation method was applied. After the back translation process, participants who had good command of the source and target language were asked to evaluate the English and Turkish forms. The structural validity of ICCI was tested by confirmatory factor analysis. Cronbach Alpha and McDonald Omega coefficients were examined within the scope of reliability analysis. To determine the convergent validity, correlation values between the total scores of ICCI and the Communication Skills Scale were calculated. Finally, hierarchical regression analysis was applied to determine the discriminant validity of ICCI. The ethical consideration of the study was approved by the Social and Humanities Ethics Committee of the state university where the second author has worked (29.09.2020; Decision No: 2020-75).

Findings

In order to statistically determine the language equivalence of the ICCI, the forms of the target and source language were compared. According to the dependent group t-test results, there was no statistically significant difference between the Turkish and English forms of ICCI ($t(44) = .126, p > .05$). In line with the findings, it can be stated that ICCI provides language equivalence. According to the confirmatory factor analysis results, the four-factor model had a good fit to the data ($\chi^2 / df = 1.59, RMSEA = .054, 90\% CI [.036, .070], TLI = .91, CFI = .93, GFI = .92, SRMR = .05; AIC = 206.65, ECVI = 1.00, 90\% CI [.868, 1.170]$). Reliability analysis revealed that ICCI was a reliable measure (α

= .78; $\omega = .80$). The internal consistency coefficients of the sub-dimensions of ICCI were above the accepted criterion .70 (Listening Skill [$\alpha = .73$; $\omega = .73$]; Social Relaxation Skill [$\alpha = .71$; $\omega = .73$]; Empathy Skill [$\alpha = .76$; $\omega = .78$], Expressiveness Skill [$\alpha = .78$; $\omega = .80$]). Therefore, it would be stated that the sub-factors also have a reliable structure. The relationships between the total scores of the Interpersonal Communication Competence Inventory and the Communication Skills Scale were examined within the scope of convergent validity. Correlation analysis showed that there was a significant positive relationship between the total scores of the Interpersonal Communication Competence Inventory and the Communication Skills Scale ($r = .78$, $p < .01$; 95% CI = .73, .82). Within the scope of the discriminant validity of the Interpersonal Communication Competence Inventory, positivity was determined as the dependent variable; age, gender, proactive personality, self-efficacy, and interpersonal communication competence were assessed as independent variables. When the hierarchical regression model summary was evaluated, it was concluded that interpersonal communication competence had a significant contribution to accounting positivity (R^2 change = 5%). As a result, it would be concluded that the Interpersonal Communication Competence Inventory met the discriminant validity

Conclusion, Discussion and Recommendations

The results showed that the Interpersonal Communication Competence Inventory (ICCI) was a valid and reliable measure. Accordingly, ICCI is a 15-item five-point Likert-type assessment measure consisting of four factors. The scores that can be obtained from the measure range between 15 and 75. The high score of the measure indicates a high level of interpersonal communication competence. Due to its stated features, it was thought that ICCI could be functional in evaluating the interpersonal communication competencies of university students by psychological counselors, psychologists, researchers, and teachers. ICCI would be used in many studies that can be carried out for university students. It is a valid and reliable measure that can be used to make sense of the concept of interpersonal communication competence and to reveal its basic components, determinants, and outputs. As a result, it was thought that ICCI, which has a strong theoretical basis, can be useful in future studies where interpersonal communication competencies of university students will be dominant.

EKLER

Ek 1. Kişilerarası İletişim Yetkinliği Envanteri (KİYE)

Kişilerarası İletişim Yetkinliği Envanteri (KİYE)

1	DB1	Arkadaşlarımla yaptığım sohbetlerde ne hakkında konuştuğumuzu bilirim.
2	DB2	Konuşma sırasında başkalarını dikkatlice dinlerim.
3	DB3	Diğerleri benimle konuşurken onlara olumlu geribildirim veririm.
4	DB4	Çoğu durumda sohbetlere ilgi gösteririm.
5	SRB1	Yeni insanlarla iyi geçinmek benim için zor değildir.
6	SRB2	Başkalarına nasıl hissettiğimi doğal bir biçimde belli ederim.
7	SRB3	Yeni arkadaşlar tanımak hoşuma gider.
8	SRB4	Yabancılarla konuşurken rahat ve sakinimdir.
9	EB1	Başkalarıyla konuşurken her zaman onların nasıl hissettiklerini düşünürüm.
10	EB2	Başkalarının ne hissettiğine çok fazla dikkat etmem.
11	EB3	Tartışırken kendimi başka birinin yerine koyabilirim.
12	EB4	Karşımdaki kişinin ihtiyaç ve duygularına karşı duyarlıyım.
13	İB1	Kendimi ifade etmek için doğru kelimeyi bulmakta zorlanırım.
14	İB2	Başkalarıyla etkileşime girdiğimde kendimi açıkça ifade edebilirim.
15	İB3	Başkalarına bazı şeyleri anlatırken sıklıkla farklı yüz yüz ifadeleri kullanırım.

Not. Kişilerarası İletişim Yetkinliği Envanteri (KİYE) beş dereceli likert tipi bir değerlendirmeye sahiptir (1 = Bana Tamamen Uygun Değil, ..., 5 = Bana Tamamen Uygun). Alt Faktörler: DB = Dinleme Becerisi (1., 2., 3. ve 4. madde), SRB = Sosyal Rahatlık Becerisi (5., 6., 7. ve 8. madde), EB = Empati Becerisi (9., 10., 11. ve 12. madde), İB = İfade Becerisi (13., 14. ve 15. madde). 10. ve 13. madde ters puanlanır.