



Ahi Evran Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Dergisi

Cilt 7, Sayı 3, 2021

**AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ**

Sahibi

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/Türkçe ve İlk Okuma Yazma Eğitimi)
Prof. Dr. Fazıl YOZGAT (Kamu Yönetimi)
Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK (Eğitim Tarihi)
Prof. Dr. Musa ÖZATA (İşletme)
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. 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. 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)

Akademik Danışma Kurulu

Prof. Dr. Ahmet AY (Selçuk Üniversitesi)
Prof. Dr. Ahmet GÖKBEL (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)
Prof. Dr. Akmatali ALİMBEKOV (Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi/Kırgızistan)
Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)
Prof. Dr. Camgırbek BÖKÖŞOV (Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi/ Kırgızistan)
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. Halil İbrahim YALIN (Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi)
Prof. Dr. Hayati AKYOL (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)
Prof. Dr. Kadyralı KONKOBÆV (Türk Akademisi Başkan Yardımcısı)
Prof. Dr. Nadir İLHAN (Kırşehir Ahi Evran 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 3, 2021

Dr. Ahmet YAYLA	Dr. Mine İMREN
Dr. Alpaslan KARABULUT	Dr. Mustafa ERDEM
Dr. Aslı SAĞIROĞLU ARSLAN	Dr. Mustafa TÜRKYILMAZ
Dr. Aysun YEMEN ÖCAL	Dr. Neşe ÇULLU KAYGISIZ
Dr. Bengisu KAYA ÖZGÜL	Dr. Nuri BALOĞLU
Dr. Berrin GENÇ ERSOY	Dr. Olcay KILINÇ
Dr. Çiğdem ŞAHİN	Dr. Ömer KEMİKSİZ
Dr. Deniz AKDAL	Dr. Önder BALTACI
Dr. Emine SAKLAN	Dr. Özlem BAŞ
Dr. Fazıl YOZGAT	Dr. Öznur KARAOĞLU
Dr. Güven SAYILGAN	Dr. Remzi AYDIN
Dr. Hamza YAKAR	Dr. Sabri SİDEKLİ
Dr. Hasan Güner BERKANT	Dr. Seda Başar YILMAZ
Dr. Hatice DEĞİRMENCİ	Dr. Serap Nur DUMAN
GÜNDOĞMUŞ	Dr. Seval YİNİLMEZ AKAGÜNDÜZ
Dr. Hüseyin ANILAN	Dr. Soner DOĞAN
Dr. İzzet ERDEM	Dr. Yurdal DİKMENLİ
Dr. Lale YILMAZ	
Dr. Süleyman Erkam SULAK	
Dr. Veli TOPTAŞ	
Dr. Yasemin KUŞDEMİR	
Dr. Zeynep OZTURK	

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 3, 2021

Araştırma Makalesi

Mahmut Onur GEZEN & Akın EFENDİOĞLU

Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı Televizyon Kanalı (EBA TV) Üzerinden Yapılan Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi.....776-791

Araştırma Makalesi

Hale ERSAN, İbrahim TÜRKMEN & Ramazan Rüçhan KAYA

Sağlık Kurumları İşletmeciliği Programlarının Ders Çeşitliliğinin Analizi.....792-809

Araştırma Makalesi

Berrin GENÇ-ERSOY & Mehmet ERSOY

Teknoloji Destekli Türkçe Öğretimi Üzerine Yayınlanan Makalelerin İçerik Analizi: ULAKBİM-TR Dizin Örneği.....810-829

Araştırma Makalesi

Süleyman Erkam SULAK & Alperen Şükrü ÇAPANOĞLU

İlkokul Türkçe Ders Kitaplarının Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Dayalı Olarak Bütüncül Bir Yaklaşımla Değerlendirilmesi.....830-849

Araştırma Makalesi

Şeyda EMEKÇİ

Yaşam Döngüsü Maliyet Analizi Yoluyla Enerji Maliyeti Yükünün Belirlenmesi: Toplu Konutlar Üzerine Bir Araştırma.....850-861

Araştırma Makalesi

Mustafa TATAR

Aziz Nesin'in Yazmış Olduğu "Helal Olsun" İsimli Hikâyenin Benlik Kavramı Açısından Değerlendirilmesi.....862-880

Araştırma Makalesi

Ufuk ÖZKUBAT, Hanifi SANIR & Emine Rüya ÖZMEN

Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Yönelik Yapılan Öğretimsel Uyarlamalara İlişkin Öğretmen Görüşleri.....881-900

Araştırma Makalesi

Murat ÖZLER

Kamu Yönetimi Bağlamında Afete Dirençli Toplum ve Bütünleşik Afet Risk Yönetimi.....901-917

Araştırma Makalesi

Gülten ÜNAL, Hüseyin Zahid CAMBAZ & Ece Ceren AKKAYA

Motivasyon ile Yaratıcılığın Ortaokul Öğrencilerinde Bilişsel Beceriler Çerçevesinde İncelenmesi.....918-935

Araştırma Makalesi

Ayşe UĞUR GÖÇMEZ & Emre ÜNAL

Dijital Eğitim Sürecinde İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi..... 936-955

Araştırma Makalesi

Cansu Can AKCA & Zişan KORKMAZ ÖZCAN

Yerel Kalkınma Üçgeninde Sakin Şehir Hareketi: Yalvaç Örneği.....956-972

Araştırma Makalesi

Ömer KEMİKSİZ

Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Düzeyleri973-992

Derleme Makale

İlker GÜL & Dilistan SHIPMAN

Aşırı Turizm, Nüfus Teorisi ve Turizme Katılım993-1006

Araştırma Makalesi

Seraceddin Levent ZORLUOĞLU, Gamze DEVECİOĞLU & İdil SAYIN

Uzaktan Eğitimin Öğretim Elemanları Açısından Değerlendirilmesi: Covid-19 Pandemi1007-1025

Araştırma Makalesi

Sibel YARAR

Gelendost Abdulgaffar Camii Planı ve Süsleme Programı Hakkında Bir Değerlendirme.....1026-1045

Araştırma Makalesi

Gökhan KARADİREK & Mehmet Akif KARA

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sosyokültürel ve Akademik Uyumunu Üzerinde Ulusal ve Örgütsel Kültürün Etkisi.....1046-1065

Araştırma Makalesi

Özal TIN, Ahmet KAYA & Seyit Ahmet GÜZEN

Öğretmenler Beklenen Büyük Depreme Hazır mı?.....1066-1085

Araştırma Makalesi

Ümit DOĞAN, Seyfettin ABDURREZZAK, Yalçın Varol YILDIZBAŞ & Ramazan ÖZKUL

Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Örgütsel Muhalefet ve Örgütsel Yalnızlık Algı Düzeylerinin İncelenmesi.....1086-1099

Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı Televizyon Kanalı (EBA TV) Üzerinden Yapılan Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Mahmut Onur GEZEN
Milli Eğitim Bakanlığı
mahmutonurgezen12@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-8704-8952

Akın EFENDİOĞLU
Çukurova Üniversitesi
eakin@cu.edu.tr
ORCID: 0000-0001-6756-7405

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.913343
Geliş Tarihi: 11.04.2021	Revize Tarihi: 29.10.2021
	Kabul Tarihi: 18.11.2021

Atf Bilgisi

Gezen, M. O. ve Efendioğlu, A. (2021). Sınıf öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı Televizyon Kanalı (EBA TV) üzerinden yapılan uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 776-791.

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, ilkökul öğrencilerine yönelik olarak Eğitim Bilişim Ağı televizyon kanalında (EBA TV) yapılan uzaktan eğitimle ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşlerini incelemektir. Araştırma nitel araştırma yöntemi kullanılarak durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Veriler, Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapan 48 sınıf öğretmenin katılımıyla çevrimiçi iletişim araçları kullanılarak toplanmıştır. Katılımcıların yanıtları içerik analizi ile çözümlenerek kodlar ve temalar oluşturulmuş ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin çoğu EBA TV'de yayınlanan derslerde öğretmenin aktif öğrencinin pasif olması sebebiyle yöntem ve tekniği sınırlı bulduğunu; öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmadığı için kazanımlara istenen düzeyde ulaşamayacağını; derslerin etkililiğinin artması için somutlaştırıcı ve motive edici etkinliklerin çoğaltılması gerektiğini; etkili bir ölçme değerlendirme sistemi kurulmasının önemli olduğunu ve öğretmenlerin deneyimleri arttıkça uzaktan eğitimle işlenen derslerin kalitesinin yükseleceğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda, uzaktan eğitim derslerinin niteliği artırılarak yıl boyu örgün eğitime destek olarak yayınlanmaya devam etmesi oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: EBA TV, ilkökul, öğretmen görüşleri, uzaktan eğitim.

Investigating Views of Classroom Teachers on Distance Education Implemented through the Education Information Network Television Channel (EBA TV)

ABSTRACT

The aim of this research is investigating the views of classroom teachers on distance education broadcast on the Educational Information Network television channel (EBA TV) for Primary School students. This research was conducted in a case study design using qualitative research method. Data was collected using online communication tools with the participation of 48 classroom teachers working in different regions of Turkey. The views of the participants were analyzed with content analysis, codes and themes were created and supported with direct quotations. According to the results, most of the teachers found that the method and technique used in the course on EBA TV were very limited as the teacher was active and the student was passive. Since the individual differences of the students are ignored, the goals will not be achieved at the desired level; Concretizing and motivating activities should be increased in order to increase the effectiveness of the courses; They were stated that the importance of establishing an effective measurement and evaluation system and also depending on teachers' experience of distance education, the quality of the courses will improve. In this context, it can be said that it is very important to increase the quality of distance education courses for supporting formal education system via distance education throughout the year.

Keywords: EBA TV, primary school, teachers' views, distance education.

Giriş

Geçmişten günümüze toplum yapısının değişmesiyle birlikte eğitim anlayışı da değişip gelişmektedir. Geleneksel eğitim anlayışında öğretmen ve öğrenci aynı zaman ve mekân içerisinde bulunması gerekirken günümüz şartlarında “uzaktan eğitim” düşüncesiyle böyle bir zorunluluk ortadan kalkmıştır. Uzaktan eğitim, öğretmen ve öğrencinin bir arada bulunmadığı, zaman ve mekân sınırının olmadığı eğitim türüdür (Elcil ve Şahiner, 2014). Baki (2007) uzaktan eğitimi, örgün eğitim sürecinin

sınıflarda devam etmesinin imkansızlaştığı durumlarda öğretmen ve öğrencinin etkileşim içerisinde ders işlemeye devam ettiği öğretim yöntemi olarak tanımlamıştır.

Uzaktan eğitim, eş zamanlı (senkron) ve eş zamanlı olmayan (asenkron) şeklinde iki farklı yöntemle uygulanmaktadır. Eş zamanlı eğitim, öğretmen ve öğrencinin eş zamanlı olarak farklı ortamlarda bir araya gelmesiyle oluşturulan sanal sınıflarda gerçekleşmektedir (Işık, Karacı, Özkaraca ve Biroğul, 2010). Eş zamanlı eğitim ortamlarında öğretmen ve öğrenci etkileşim içerisinde ders işleyebilmektedir (Toker Gökçe, 2008). Öğretmen ve öğrenci iletişimiyle motivasyon arasında doğrusal bir ilişki olduğu düşünülürse (Uçgun, 2013) eş zamanlı eğitimde öğrencinin daha istekli ve başarılı olacağı söylenebilir. Branon ve Essex'in (2001) yaptıkları çalışmada senkron eğitimde etkileşimin olmasıyla beyin fırtınası, soru cevap, tartışma gibi fikir üretici etkinliklerin yapılabildiği ve bu sayede klasik örgün eğitime çok benzediğini vurgulamışlardır.

Eş zamanlı olmayan eğitim, öğretmen ile öğrenci arasında zaman ve mekân sınırı olmadan birbirinden bağımsız gerçekleştirdiği derslerdir (Şen, Atasoy ve Aydın, 2010). Bu eğitim türünde doğrudan bir etkileşim olmadığı için özellikle ilkökul öğrencilerinin olumsuz etkilendiği söylenebilir. Çünkü somut işlemler dönemindeki ilkökul öğrencilerinin öğretmenleriyle iletişime girerek duygusal anlamda ve materyaller kullanılarak görsel anlamda desteklenmesi gerekmektedir (Ceylan, 2008; Fidan, 2008; Sünbül, 2008; Yapıcı, 2004). Böylece birden çok duyu organına hitap edileceğinden öğrenme kalıcı hale gelecektir (Ocak, Islak ve Ocak, 2015; Okatan, 2010). Bununla birlikte Ergüney (2015) ve Yıldız (2011) yaptıkları çalışmada öğrencinin istediği kadar dersi tekrar ederek kendi öğrenme hızında ilerlemesini eş zamanlı olmayan eğitimin avantajları arasında görmüşlerdir.

Avantaj ve dezavantajlarının dışında günümüzde meydana gelen bazı gerekçeler uzaktan eğitimi zorunlu kılmaya başlamıştır (Deveci, 2019). Bu gerekçelerin başında doğal afetler (deprem, sel, heyelan...vb) gelmektedir. Doğal afetlerin meydana geldiği bölge veya ülkelerde hayat şartlarıyla birlikte eğitim süreci de olumsuz etkilenmektedir. Fakat toplumlar kesintisiz eğitime önem verdiği için tüm şartlarda eğitimin devam etmesini istemektedir. Böyle zamanlarda eğitimin devamlılığı ise alternatif eğitim metodu olan uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilmektedir (Kılınç, 2015).

Son yıllarda tüm insanlığı etkisi altına alan ve yaşamı olumsuz yönde etkileyen Covid-19 salgını nedeniyle birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de örgün eğitime ara verilerek zorunlu uzaktan eğitime geçilmiştir. Uzaktan eğitimin eş zamanlı olmayan boyutunda zaman ve mekândan bağımsız olunması bu kararın alınmasında en önemli etkenlerden biridir. Böylece öğrenci ve öğretmenler arasında hastalığın yayılması önlenecek ve eğitim süreci sağlıklı bir şekilde devam edecektir. Bu bağlamda eğitim öğretim sürecinin kesintisiz devam etmesi amacıyla EBA TV kanalı kurulmuş ve tüm sınıf kademelerinde ders anlatımları yayınlanmıştır. Ders planlamasına bakıldığında, ilkökul kademesinde derslerin süreleri ortalama yirmi dakika ve günde iki ders olacak şekilde uygulanmaktadır. Ders saatleri dışında gün içinde aynı derslerin yayınları tekrar verilerek dersi izleyen veya izleyemeyen öğrencilere tekrar etme fırsatı sunulmaktadır. Temel derslerle birlikte öğrencilerin duyuşsal ve devinişsel iyi oluşlarını sağlamak amacıyla spor ve rehberlik saatleri de düzenlenmektedir.

EBA TV'nin güçlü yanları olmakla birlikte bazı sınırlılıkları da göze çarpmaktadır. Özellikle benimsenen ilerlemeci eğitim felsefesinin temel aldığı yaparak yaşayarak öğrenme anlayışının uygulama sürecine yansımadağı görülmektedir. Bununla birlikte eğitim sisteminin açık sistem olma özelliğini sağlayan ölçme değerlendirme süreci kesintiye uğramaktadır. Ayrıca yavaş veya hızlı öğrenen ayrımı yapmadan derslerin tek tip işlenmesi öğrenciler arasında bireysel farklılıkların dikkate alınmadığını göstermektedir. Bu bağlamda öğretmen ve öğrencilerin EBA TV'nin güçlü ve zayıf boyutlarını değerlendirerek sürece karşı olumlu/olumsuz bir bakış açısı oluşturacakları düşünülmektedir. Uzaktan eğitimde başarıya ulaşabilmek için öğretmen ve öğrencilerin uzaktan eğitime karşı olumsuz algılarını değiştirmek gerekmektedir (Telli ve Altun, 2020). Buradan hareketle öğretmenlerin EBA TV'de yayınlanan uzaktan eğitime yönelik algılarının ortaya çıkarılması uygulamanın başarıya ulaşmasında etkili olacağı düşünüldüğünde bu çalışma önem arz etmektedir.

Salgın sonrası uzaktan eğitimle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde (Afşar ve Büyükdoğan, 2020; Aydın, 2020; Coşkunserçe ve İşçitürk, 2019; Çakın ve Akyavuz, 2020; Doğan ve Koçak, 2020; İnci Kuzu, 2020; Öztürk ve Çetinkaya, 2021; Yıldız ve Bektaş, 2020) ilkökul kademesine yönelik çalışmaların yetersiz olduğu göze çarpmaktadır. Fakat ilkökul öğrencileri bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özelliklerindeki sınırlılıklar nedeniyle uzaktan eğitimde en fazla zorlanan gruplar arasındadır (Szente, 2020). Bu nedenle ilkökul öğrencilerinin uzaktan eğitimde yaşadığı sorunların sınıf öğretmenleri gözünden tespit edilmesi hem uzaktan eğitim programını hazırlayanların farkındalıklarını artıracak hem de nitelikli eğitim içerikleri hazırlanmasına katkı sağlayacaktır. Ayrıca bu çalışmanın EBA TV’de ders işleyen diğer branş öğretmenleri için rehber olacağı ve bundan sonra yapılacak benzer çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, EBA TV üzerinden ilkökul öğrencilerine yönelik yapılan uzaktan eğitime ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini çeşitli değişkenlere göre incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. EBA TV de işlenen derslerde öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandıkları yöntem-tekniklerin etkililiğine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. EBA TV de uzaktan eğitim yoluyla işlenen derslerde, öğretmenlerin, öğrencilerin kazanımlara ulaşabilmelerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. EBA TV de yayınlanan eğitimlerin etkisini arttırmak için neler yapılması gerektiğine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
4. EBA TV de uzaktan eğitim yoluyla işlenen derslerde öğretmenlerin kullandıkları ölçme değerlendirme yaklaşım ve araçları nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama süreci ve verilerin analizi açıklanmıştır.

Araştırma Modeli

EBA TV üzerinden 2020-2021 eğitim öğretim yılında yapılan uzaktan eğitime ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla yürütülen bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma biçimidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bununla birlikte çalışmada uzaktan eğitime ilişkin yaşanan sorunlar, derslerin etkisinin artırılması için çözüm önerileri ve bundan sonraki süreçte uzaktan eğitimin nasıl olması gerektiği derinlemesine incelendiğinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması araştırılan duruma müdahale etmeden derinlemesine inceleme, anlama ve betimleme imkânı sağladığından konuyla ilgili birey, toplum ya da katılımcı hakkında çıkarımlar yapma fırsatı sunar (Akar, 2019; Merriam, 2013; Patton, 2018). Ayrıca durum çalışması türlerinden tek durum deseni kullanılmıştır. Tek durum desenlerinde, isminden de anlaşılacağı gibi, tek bir analiz birimi (bir birey, bir kurum, bir program, bir okul, vb.) vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada ise analiz birimi olarak EBA TV’de yayınlanan derslerin ele alınması tek durum desenine uygunluğunu ortaya koymaktadır. Diğer yandan, durum çalışmalarında veri çeşitlenmesine gidilmesi önerilmekle birlikte, Covid-19 pandemisi nedeniyle, sadece görüşme yoluyla veri toplanmış olması araştırmanın temel sınırlılığıdır. Bu bağlamda analizler, toplanan veriler doğrultusunda gerçekleştirilerek çıkarımlarda bulunulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu EBA TV derslerini takip eden devlet ve özel okul öğretmenleri oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde mümkün olan en fazla çeşitliliğe ulaşmak amacıyla maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda çalışma grubunda çeşitliliğe

ulaşılacak istenmesinin nedeni farklı durumlar arasında benzer temalara ulaşabilmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmaya toplam 74 öğretmen gönüllü olarak katılmıştır. Katılımcılara, veri toplamak amacıyla hazırlanan elektronik form, sosyal ağlar ve çevrimiçi iletişim araçları aracılığıyla duyurulmuştur. Ancak 74 katılımcı arasında görüşme formundaki soruları boş bırakan ya da cevap vermeyen öğretmenlerin görüşleri dikkate alınmamış, görüşme formunu eksiksiz dolduran 48 öğretmenin görüşleri analiz edilmiştir. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerine ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1
Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Veriler

Çalışma Grubu	f	%
<i>Cinsiyet</i>		
Erkek	28	58
Kadın	20	42
<i>Kıdem</i>		
0-5	14	29
6-10	14	29
11-20	15	31
21 ve üstü	5	10
<i>Çalışma Yeri</i>		
Şehir Merkezi	25	52
Köy	14	29
İlçe	9	19
<i>Mezuniyet</i>		
Lisans	43	90
Yüksek lisans	5	10
<i>Uzaktan Eğitim Tecrübesi</i>		
Var	6	13
Yok	42	88

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %58’inin erkek %42’sinin kadın öğretmenlerin oluşturduğu ve en fazla (%31) 11-20 yıl kıdem sahibi öğretmenlerin katıldığı görülmektedir. Bununla birlikte %90’ı lisans mezunu olan katılımcıların şehir merkezi, köy, ilçe gibi çeşitli yerleşim yerlerinde çalıştıkları belirlenmiştir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin %88’i herhangi bir uzaktan eğitim vermemişken %13’ü uzaktan eğitim tecrübesine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, Covid-19 nedeniyle örgün eğitime ara verilmesi ve öğretmenlerle okullarda yüz yüze görüşme fırsatı olmamasından dolayı Google form isimli çevrimiçi web sitesi üzerinden katılımcılara gönderilen açık uçlu görüşme sorularıyla toplanmıştır. Görüşme sorularını belirleme sürecinde alanyazın taranarak soru havuzu oluşturulmuştur. Belirlenen sorulara ilişkin uzman görüşüne (Eğitim programları alanında bir Doç. Dr., Sınıf öğretmenliği alanında bir Dr. ve en az yedi yıl deneyime sahip iki sınıf öğretmeni) başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda bazı sorular elenmiş, bazı sorular ise yeniden revize edilerek görüşme formu son halini almıştır. Yapılan düzenlemeyle birlikte geliştirilen form iki bölümden meydana gelmektedir. İlk bölüm araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kişisel özelliklerini tespit etmek amacıyla beş sorudan, ikinci bölüm ise sınıf öğretmenlerinin EBA TV’de karşılaştığı sorun ve çözüm önerilerini belirlemek amacıyla beş açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Katılımcıların derslerle ilgili görüşlerini ortaya koyabilmek için yöneltilen açık uçlu sorulardan elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak çözümlenmiştir. Analiz sürecinde takip edilen işlem basamakları aşağıda verilmiştir.

- 1) Verilerin kodlanması
- 2) Temaların bulunması
- 3) Kodların ve temaların düzenlenmesi
- 4) Bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır

Nitel araştırmalarda veri analizi süreci ilk olarak görüşme dökümlerini okumakla başlar (Merriam, 2013). Bu nedenle görüşme verileri toplandıktan sonra genel bir ön okuma yapılmıştır. Daha sonra anlamlı yapıların bir araya getirilmesiyle kodlar ve temalar oluşturulmuş, bulgular bu bağlamda yorumlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Merriam (2013), nitel bir araştırmada geçerlik ve güvenirliliğinin sağlanabilmesi amacıyla sekiz farklı strateji önermektedir. Bunlar; çeşitleme, katılımcı doğrulaması, veri toplama aşamasında yeterli ve uygun katılım, araştırmacının konumu, uzman incelemesi, denetleme tekniği, zengin betimleme ve azami çeşitliliktir. Bu araştırmada, önerilen yöntemlerden, uzman incelemesi ve zengin betimleme stratejilerinden yararlanılmıştır. Yapılan analizin güvenirliliğini belirlemek için araştırmacının dışında iki bağımsız kodlayıcının (Sınıf öğretmenliği alanında bir Dr. ve eğitim programları alanında bir Doç. Dr.) bir grup görüşme metni üzerinden (toplam görüşmelerin %20'si) oluşturdukları kodlar arasındaki uyum incelenmiştir. Kodlayıcılar 20 kod üzerinde benzer açıklamalara sahip olarak fikir birliği sağlamış, 2 kod üzerinde ise fikir ayrılığı yaşamışlardır. Bu bağlamda, Miles ve Huberman'ın (1994) formülü dikkate alınarak $[Kodlayıcı\ uyumu = (Fikir\ birliği / Fikir\ birliği + Fikir\ ayrılığı) \times 100]$ kodlayıcı uyumu %90 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç veri analizinin yeterli güvenirlilik düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca, oluşturulan kodların uygunluğu bir alan uzmanı (Dr. Sınıf Öğretmeni) tarafından değerlendirilmiştir. Kodlara ilişkin açıklamalar yapılırken doğrudan alıntılara yer verilmiş, katılımcıların görüşleri MaxQda yazılımla görselleştirilerek sunulmuştur.

Lincoln ve Guba (1985) nitel bir çalışmanın geçerlik ve güvenirliliğini sağlamak için “inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık, teyit edilebilirlik” stratejilerinden de yararlanılabileceğini ifade etmiştir. Bu çalışmada inandırıcılığı sağlamak amacıyla alanyazında önerilen ayrıntılı betimleme (Creswel ve Poth, 2016) ve farklı uzmanları araştırma sürecine katma (Merriam, 2013); aktarılabilirliği sağlamak amacıyla doğrudan alıntılara yer verme ve açık, anlaşılır bir dil kullanma (Lincoln ve Guba, 1985); tutarlılığı sağlamak amacıyla veri toplama aracını hazırlama, uygulama ve analiz etme sürecini detaylı bir şekilde sunma (Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2008); teyit edilebilirliği sağlamak amacıyla ise bulgu, yorum ve sonuçların verilerle desteklenmesi yöntemlerinden yararlanılmıştır (Creswel ve Poth, 2016).




Araştırma Etiği

Araştırmada yürütülen sürecin Çukurova Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunca (20.10.2020 tarihli ve E.30821 sayılı) etik açıdan herhangi bir sakınca taşımadığına oy birliği ile karar verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde ilkökul öğrencilerine yönelik EBA TV 'de yayınlanan eğitime ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulguların analizinde kullanılan sembollere ilişkin açıklamalar Tablo 2'de tanıtılmıştır.

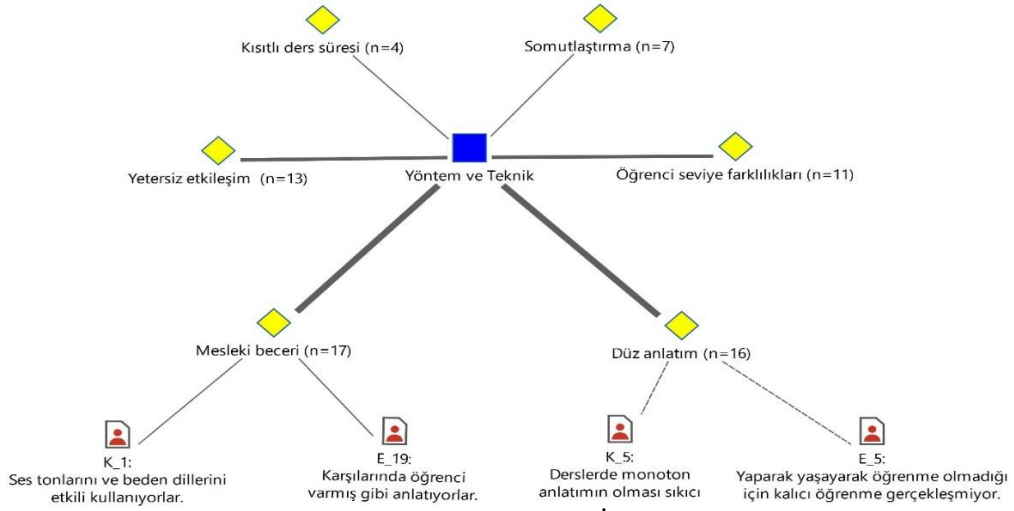
Tablo 2
Bulguların Analizinde Kullanılan Sembollerin Anlamları

Sembol	Anlamı
	Temayı ifade eder.
	Kodu ifade eder.
	Doğrudan alıntılarını ifade eder.

Tablo 2’de görüldüğü gibi tema, kod ve alıntılar farklı sembollerle gösterilerek bulguların açık ve anlaşılır olması hedeflenmiştir.

Kullanılan Yöntem ve Tekniklerin Etkililiğine İlişkin Kod ve Tema Yapısı

EBA TV’de ders anlatımı yapan öğretmenlerin süreç içerisinde kullandıkları yöntem ve tekniklerin etkili olup olmadığına ilişkin katılımcı görüşleri Şekil 1’de sunulmuştur.

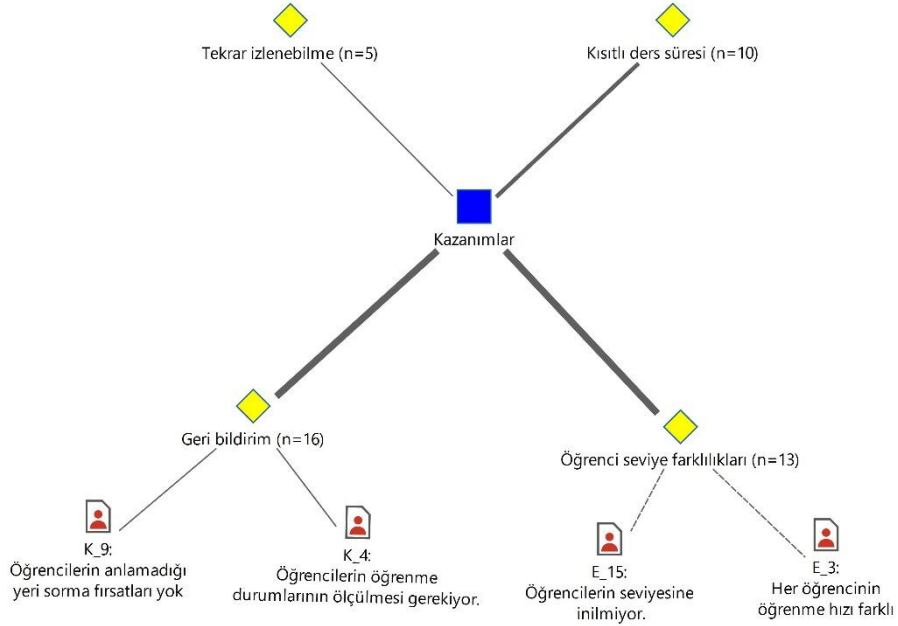


Şekil 1. Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşler

Şekil 1’de görüldüğü gibi EBA TV de öğretmenlerin kullandığı yöntem ve tekniklere ilişkin *Kısıtlı ders süresi*, *Somutlaştırma*, *Öğrenci seviye farklılıkları*, *Düz anlatım*, *Mesleki beceri*, *Yetersiz etkileşim* olmak üzere altı farklı kod ortaya çıkmıştır. Katılımcıların görüşleri içerisinde en fazla “Mesleki Beceri ve Düz Anlatım” kodları öne çıkmış ve bunlara ilişkin dikkat çeken ikişer alıntıya yer verilmiştir.

Kazanımlara İlişkin Oluşan Kod ve Tema Yapısı

EBA TV’de işlenen dersler sonucunda öğrencilerin kazanımlara ulaşıp ulaşmama nedenlerine ilişkin katılımcı görüşleri Şekil 2’de sunulmuştur.

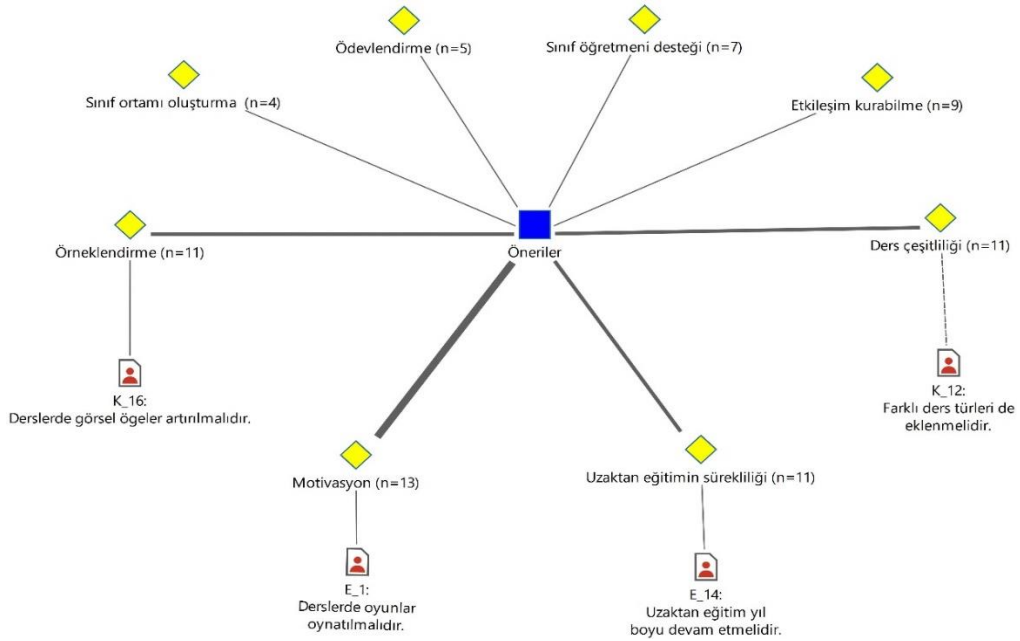


Şekil 2. Kazanımlara İlişkin Görüşler

Şekil 2’de görüldüğü gibi EBA TV de işlenen derslerde kazanımlara ulaşıp ulaşmama nedenlerine ilişkin *Tekrar izlenebilme*, *Kısıtlı ders süresi*, *Öğrenci seviye farklılıkları*, *Geri bildirim* olmak üzere dört farklı kod ortaya çıkmıştır. Katılımcıların görüşleri içerisinde “Öğrenci Seviye Farklılıkları ve Geri bildirim” kodları öne çıkmıştır. Bunlara ilişkin dikkat çeken ikişer alıntıya yer verilmiştir.

Derslerin Etkisini Artırmaya Yönelik Önerilere İlişkin Oluşan Kod ve Tema Yapısı

EBA TV’de işlenen derslerin etkililiğini artırmaya yönelik önerilere ilişkin katılımcı görüşleri Şekil 3’te sunulmuştur.



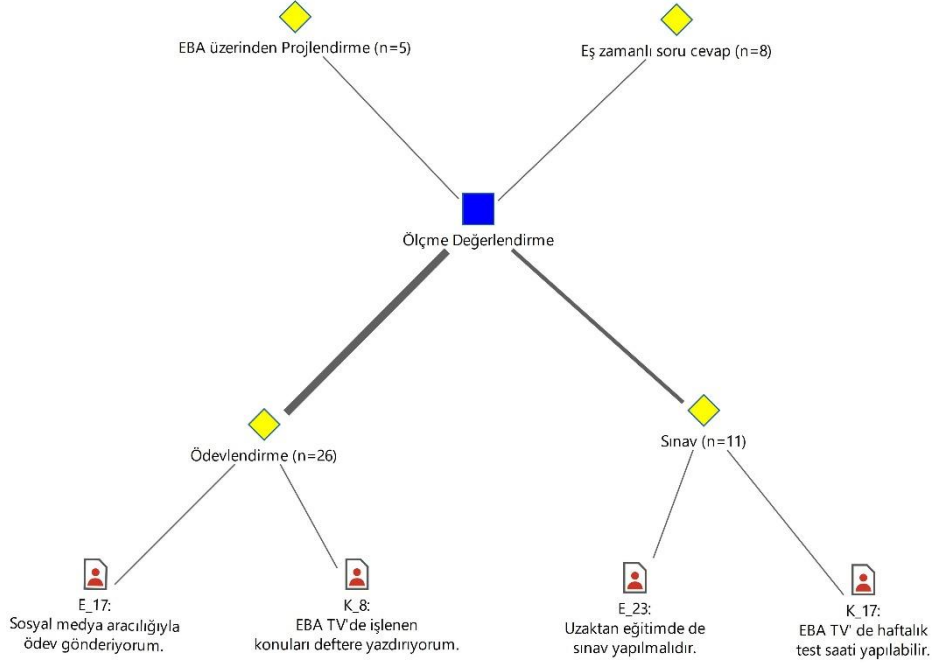
Şekil 3. Derslerin Etkisini Artırmaya İlişkin Öneriler

Şekil 3’te görüldüğü gibi derslerin etkisini artırmaya yönelik önerilere ilişkin *Sınıf ortamı oluşturma*, *Ödevlendirme*, *Sınıf öğretmeni desteği*, *Etkileşim kurabilme*, *Ders çeşitliliği*, *Uzaktan*

eğitimin sürekliliği, Motivasyon ve Örnekendirme olmak üzere toplam sekiz kod ortaya çıkmıştır. Katılımcıların görüşleri içerisinde en fazla “Motivasyon, Uzaktan eğitimin sürekliliği, Ders çeşitliliği ve Örnekendirme” kodları öne çıkmıştır. Bunlara ilişkin dikkat çeken birer alıntıya yer verilmiştir.

Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Oluşan Tema ve Kod Yapısı

EBA TV’de işlenen dersler sonucunda öğrencilerin kazanımlara ulaşip ulaşmadığını ölçebilmeye ilişkin katılımcı görüşleri Şekil 4’te sunulmuştur.



Şekil 4. Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Görüşler

Şekil 4’te görüldüğü gibi öğretmenlerin ölçme değerlendirme amacıyla uyguladıkları ve uygulanmasını önerdikleri düşüncelere ilişkin EBA üzerinden projelendirme, Eş zamanlı soru cevap, Ödevlendirme ve Sınav olmak üzere toplam dört kod ortaya çıkmıştır. Katılımcıların görüşleri içerisinde en fazla “Ödevlendirme ve Sınav” kodları tekrarlanmıştır. Bunlara ilişkin dikkat çeken ikişer alıntıya yer verilmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de Covid-19 pandemisi nedeniyle örgün eğitime ara verilip uzaktan eğitime geçilmesiyle birlikte EBA TV üzerinden yapılan eğitime ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yayınlanan derslerde kullanılan yöntem ve tekniklere, öğrencilerin kazanımlara ulaşma durumuna, derslerin etkisinin nasıl artırılabilceğine, derslerdeki ölçme değerlendirmeye ve sürece ilişkin görüşleri incelenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre EBA TV de kullanılan yöntem ve tekniklerin etkili olup olmadığına ilişkin cevaplar incelendiğinde “mesleki beceri” ve “düz anlatım” kodları öne çıkmıştır. Katılımcılar, öğretmenlerin ders anlatırken mesleki becerilerini kullanarak öğrencilerle konuşma havasında dersi anlattıklarını ve bu sayede dersin somutlaştırılmasına katkı sağladıklarını düşünmektedir. Bulguyu destekler nitelikte olan Yenilmez ve Duman (2008) yaptıkları araştırmada ders anlatım esnasında öğretmenin kullandığı dilin, yöntem ve tekniğin öğrencilerin dersi anlamasını etkileyen önemli faktörler arasında olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca Demirel (2000) yaptığı çalışmada etkili öğretmenin özelliklerinden birinin iş bilirlik olduğunu belirterek mesleki becerinin önemine değinmiştir. Buradan hareketle, uzaktan eğitimi etkili kılan baş aktörün öğretmen olduğu söylenebilir. Böylece öğretmenin

etkili anlatımı, öğrencinin istek ve ihtiyacını öngörmesi ve çeşitli materyallerden yararlanarak dersi somutlaştırmasının uzaktan eğitimin etkililiğini artıracığı söylenebilir.

Katılımcılar, televizyon karşısında öğrencilerin pasif dinleyici olması ve derslerde sadece düz anlatımın olmasından dolayı uzaktan eğitimi verimsiz olarak görmektedirler. Bunu destekler nitelikte olan Fidan (2008) yaptığı araştırmada öğrencilerin tam olarak kazanımlara ulaşabilmesi için sınıf ortamında aktif bir şekilde eğitim araçlarından yararlanması gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca Ocak vd. (2015) yaptıkları çalışmada ders işleniş sürecinde sabit yöntem ve teknik kullanımının öğretimi etkisizleştirdiği farklı yöntem ve teknikler kullanılmasının öğretimin niteliğini yükselttiğini belirtmiştir. Buradan hareketle uzaktan eğitim sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerin yapılandırmacı anlayışın aksine öğretmeni aktif öğrenciyi pasif duruma getirdiği söylenebilir. Bu bağlamda EBA TV’de kullanılan materyallerin niteliklerinin yetersiz olduğu ve geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Bu bulgunun aksini ortaya koyan Salyers, Carter, Barrett ve Williams (2010), inceledikleri uzaktan eğitim çalışmalarında tecrübeli uzman öğretmenlerin dersleri yürütmesi nedeniyle kullanılan materyallerin yeterli düzeyde olduğu ve öğretmenlerin derste kullandıkları yöntem ve tekniklerin dersi kolaylaştırıcı bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde uzaktan eğitim konusunda deneyimli bir kadronun oluşturulması eğitim uygulamalarının kalitesini yükselteceği düşünülmektedir. Ayrıca verilen cevaplar içerisinde “Yetersiz etkileşim” de öne çıkan ifadeler arasında yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler, uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin yeri tutamayacağını ifade etmişlerdir. Çünkü ilkökul çağındaki öğrencilerin öğretmenle etkileşim içinde duygusal bağ kurduğu zaman öğrenmeye istekli olacağını belirtmişlerdir. Buradan hareketle öğretmen öğrenci etkileşiminin ilkökul çağındaki öğrencilerin öğrenmesini etkileyen önemli değişkenlerden biri olduğu söylenebilir. Buna paralel olarak Ceylan (2008) yaptığı çalışmada, ilkökul öğrenci ve öğretmenleri arasında etkili iletişimin sağlanmasıyla birlikte akademik başarının da yükseldiğini vurgulamıştır.

Araştırma sonuçlarına göre kazanımlara ulaşip ulaşmama durumuna ilişkin en fazla “öğrenci seviye farklılıkları” ve “geri bildirim” kodları öne çıkmıştır. Katılımcılar nitelikli bir öğretim süreci için ders sonunda öğrenme düzeylerinin ölçülmesi ve öğrencilerin anlamadığı yerleri sorarak geri bildirim alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Bulguyu destekler nitelikte olan Kılınç (2015) uzaktan eğitimin sınırlılıkları arasında, öğrencinin öğrenme gücünü yaşadığı konularda anında çözüm bulamaması ve sorularına cevap alamamasını vurgulamıştır. Ayrıca katılımcılar öğrenci seviyeleri birbirinden farklı olduğu için herkese tek tip eğitim verilmesinin yanlış olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulguya benzer olarak Deveci (2019) yaptığı çalışmada uzaktan eğitimin sorunları arasında birbirinden farklı düzeyde çok sayıda öğrencinin olmasını ifade etmiştir. Bununla birlikte bireysel farklılıklara ilişkin yapılan çalışmalar (Demirbaş ve Demirkan, 2003; Hasırcı, 2006; Musgrove, 2002; Oral, 2003) incelendiğinde, her öğrencinin öğrenme stiline farklı olabileceği ve öğretim sürecinde buna dikkat edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu bulgunun aksine, Lu, Yu ve Yiu (2003) yüksek lisans öğrencileri üzerinden yaptıkları çalışmada, uzaktan eğitimde öğrencilerin farklı öğrenme biçimlerine sahip olmalarının öğretim sürecinde herhangi bir sorun oluşturmadığı ve öğrencilerin eşit düzeyde öğrenme sağladıklarını belirtmişlerdir. Oysa, uzaktan öğretimin, yetişkin eğitimi için uygun yapıda olması, uzaktan eğitim alan yetişkinlerin eğitime katılma amaç ve motivasyonuna sahip olması, öğrenme süreçlerine de olumlu yansıtacaktır. Diğer yandan, temel eğitim kademesinde öğrencilerin yetişkinler düzeyinde sorumluluk üstlenmesi beklenmemekte ve dışsal motivasyon odaklı bir anlayışa sahip olmaktadır. Buradan hareketle öğrencilerde öğrenme sorumluluğu geliştirildiğinde uzaktan eğitimin seviye farklılıkları boyutundaki olumsuzluğunun en aza indirgenebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, uzaktan eğitimin, temel eğitim düzeyinde başarıya ulaşabilmesi için öğrencilerde öncelikle öğrenme sorumluluğunun geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı öğrencilerin kazanımlara rahatlıkla ulaşabileceğini düşünmektedir. Bu düşüncenin altında yatan dayanak ise “tekrar izlenebilir” kodu ile ortaya çıkmıştır. Uzaktan eğitimde öğrenciler kayıtlı dersleri tekrar izleyebildikleri için anlamadıkları konu ve bilgileri yeniden gözden geçirme fırsatına sahip olmakta ve kazanımlara ders dışında da ulaşabilmektedir. Bulguyu destekler nitelikte olan Ergüney (2015) ve Yıldız (2011) da eş zamanlı olmayan (asenكرون)

derslerin sürekli tekrar edilebilmesinin, öğrencilere kendi hızında ilerleme ve öğrenme imkânı sağladığını vurgulamıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin EBA TV de işlenen derslerin etkisini artırmaya yönelik önerilerine ilişkin; “motivasyon”, “örneklendirme”, “ders çeşitliliği” ve “uzaktan eğitimin sürekliliği” kodlarının öne çıktığı görülmüştür. Katılımcılar, öğrencilerin motivasyon düzeylerinin yüksek olması için ders içerisinde ilgi çekici etkinliklere veya oyunlara yer verilmesinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bulguyu destekler nitelikte olan Uçgun (2013) tarafından yapılan araştırmada, motivasyonu yüksek öğrencilerin öğrenme sürecinden keyif aldıkları ve başarılarını artırdıkları tespit edilmiştir. Böylece uzaktan eğitim derslerinde motivasyonu artan öğrencinin, başarısının da olumlu yönde destekleneceği düşünülebilir. Bununla birlikte katılımcılar, dersleri anlamakta zorluk yaşayan öğrenciler için örnek sayılarının artırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, örneklerin artırılmasının konuların/bilgilerin anlamlandırılmasını sağlayarak öğrencinin kazanımlara ulaşmasına katkı sağlayacağı ileri sürülebilir. Alanyazında yapılan bazı araştırmalar (Fidan, 2008; Ocak, Islak ve Ocak, 2015; Okatan, 2010) ders içerisinde kullanılan örneklerle birçok duyu organının işe koşulmasının kalıcı izli öğrenme sağladığını vurgulamıştır. Diğer önemli bir bulgu, uzaktan eğitimin, örgün eğitime destek olacak şekilde yıl boyunca sürdürülmesinin yararlı olacağına yöneliktir. Uzaktan eğitim etkinliklerinin niteliğinin her geçen gün arttığını, öğretmen ve öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine alışmasıyla verimliliğin arttığını belirtmişlerdir. Özellikle ilk defa kameralar karşısında dersi anlatan öğretmenlerin uzaktan eğitim konusunda gün geçtikçe tecrübe kazanması eğitim öğretim sürecini olumlu etkilediği söylenebilir. Buradan hareketle üniversitelerde öğretmenlik lisans programlarına uzaktan eğitime ilişkin derslerin eklenmesi, öğretmen adaylarının deneyim kazanması açısından önemli olacağı ifade edilebilir. Bununla birlikte daha önceden atanmış öğretmenlere tecrübe kazanmaları için uzaktan eğitimle ilgili MEB tarafından hizmet içi eğitimler düzenlenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye yönelik görüşleri içerisinde en fazla “ödevlendirme” ve “sınav” kodları öne çıkmıştır. Katılımcılar EBA TV de yayınlanan derslere ilişkin ölçme değerlendirme sürecini ödev göndererek takip ettiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğrencilerine istenen düzeyde geri bildirim verebilmeleri için EBA web adresinde anlatılan konulara yönelik haftalık veya aylık sınav yapılmasının önemli olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca katılımcılar uzaktan eğitimin kendi içerisinde anlık sınav yapabileceği ölçme değerlendirme sisteminin kurulması gerektiğini önermişlerdir. Buna paralel olarak Brannon ve Essex (2001) yaptıkları çalışmada eş zamanlı olmayan eğitimlerde anında dönüt düzeltme yapılmamasının ölçme değerlendirme sürecini aksattığını ifade etmişlerdir. Nitekim Aktaş (2008) yaptığı çalışmada, eğitim sürecinde ölçme değerlendirmenin eğitim kadar önemli olduğunu vurgulamıştır. Buradan hareketle formal eğitimin olduğu her platformda (örgün veya uzaktan eğitim) ölçme değerlendirmenin de olması gerektiği söylenebilir. Fakat katılımcıların ölçme değerlendirmeye yönelik görüşleri geleneksel yöntemler olan ödev ve sınav etrafında toplanmıştır. Bunun sebebi, katılımcıların yarıya yakını (%42) on yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğundan yenilikçi ölçme değerlendirme araçlarını kullanmıyor olmalarıyla açıklanabilir. Bulguyla paralel Kanatlı (2008) yaptığı çalışmada genç öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme araçlarına daha olumlu baktığını vurgulamıştır. Buradan hareketle MEB tarafından özellikle 10 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere çağdaş ölçme araçlarıyla ilgili hizmet içi eğitimler düzenlenmesinin yararlı olacağı söylenebilir.

Sonuç olarak dünyada ve Türkiye’de olağanüstü dönemlerden geçilmesi, uzaktan eğitimi, eğitim sisteminin önemli alternatiflerden biri haline getirmiştir. Ülkemizde eğitim tarihi boyunca ilk defa ulusal anlamda uzaktan eğitime geçilmesi birtakım sorunları da beraberinde getirmiştir. Öğretmen ve öğrencilerin alışık olmadığı bu sistemde özellikle etkileşimin olmaması, bireysel farklılıkların dikkate alınmaması, öğretimde kullanılan yöntem ve tekniklerin yetersiz olması, örneklerin sınırlı olması, ders sürelerinin kısa olması ve ölçme ve değerlendirmenin yapılamaması yaşanan olumsuzluklar arasında sayılmıştır. Fakat bu sorunların uzaktan eğitime uyum sağlamaya başladıkça ortadan kalkacağı beklenmektedir. Nitekim dile getirilen sorunların çoğu eğitmen veya sistem kaynaklıdır. Buradan hareketle öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi ve sistemin yeniden düzenlenmesiyle eğitim sürecinin daha işlevsel olacağı söylenebilir. Bu bağlamda araştırma sonuçlarına göre uygulama sürecinin niteliğini arttırmaya ve ileride yapılacak çalışmalara yönelik bazı öneriler sunulabilir:

- Bu çalışmada öğretmenlerin büyük kısmının uzaktan eğitim tecrübesi olmadığı belirlendiğinden, MEB tarafından öğretmenlere sertifika programları düzenlenerek uzaktan eğitim verebilme yetkinliği artırılmalıdır.
- Bu çalışmada EBA TV’de ders anlatan öğretmenlerin ders anlatım sürecini farklılaştırmak yerine çoğunlukla düz anlatım yöntemiyle dersi yürüttükleri belirlendiğinden, öğretmenlik lisans programlarına uzaktan eğitimle ilgili seçmeli/zorunlu dersler eklenerek uzaktan eğitimde yöntem ve teknik konusunda bilgilendirici çalışmalar yapılmalıdır.
- Bu çalışmada uzaktan eğitimin yıl boyu devam etmesinin faydalı olacağı belirlendiğinden, uzaktan eğitim dersleri daha da geliştirilip yıl boyunca örgün eğitime destek olarak yayınlanmaya devam etmelidir.
- Bu çalışmada EBA TV’de dersleri takip eden öğrencilerin motivasyon düzeylerinin yüksek tutulmasının önemli olduğu belirlendiğinden, uzaktan eğitim sürecinde zenginleştirilmiş içerikler geliştirilmelidir.
- Yeni yapılacak araştırmalarda; çalışma grubu genişletilerek ilkökul yöneticileri, velileri ve öğrencileri de eklenebilir.
- Yeni yapılacak araştırmalarda; EBA TV’de yayınlanan derslerin ilkökul kademelerine göre ayrı ayrı değerlendirilmesi yapılabilir.
- Yeni yapılacak araştırmalarda; EBA TV’nin diğer kanalları olan ortaokul ve lise kanallarında uygulanan eğitimin değerlendirmesi yapılabilir.
- Yeni yapılacak araştırmalarda; EBA TV’de uygulanan uzaktan eğitime ilişkin program geliştirme çalışmaları yapılabilir.

Yazarların Katkı Oranı

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

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum yoktur.

Kaynaklar

- Afşar, B. ve Büyükdoğan, B. (2020). Covid-19 pandemisi döneminde İİBF ve SBBF öğrencilerinin uzaktan eğitim hakkındaki değerlendirmeleri. *Karatay Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (5), 161-182.
- Akar, H. (2019). Durum çalışması. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.). *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (ss. 139-179). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aktaş, C.M. (2008). *Öğretmenlerin yeni ortaöğretim matematik öğretim programının ölçme değerlendirme boyutuna bakışlarının incelenmesi*. Doktora tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Aydın, E. (2020). Covid-19 döneminde EBA TV üzerinden yapılan Türkçe derslerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 877-894.
- Bahçeşehir Üniversitesi. (2020, Mayıs). *Uzaktan eğitim süreci üzerine veli, öğretmen ve öğrencilerden elde edilen veriler ile ilgili araştırma bulgularının rapor*. https://docs.google.com/document/d/1Yg6DyVDFf_ZwVoMhxislU5ipztqQQm8naNgAEUqz_yCg/edit?usp=sharing adresinden 20.05.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Baki, A. (2007). Bilişim ve iletişim teknolojileri karşısında geleceğin üniversiteleri. Aktan, C.C. (Ed.), *Değişim çağında yüksek öğretim: Global trendler-paradigmalar yönelimler*, Yaşar Üniversitesi, İzmir.

- Branon, R. F. and Essex, C. (2001). Synchronous and asynchronous communication tools in distance education: A survey of instructors. *Tech Trends*, 45(1), 36-42.
- Ceylan, G. (2008). *Öğretmen-öğrenci etkileşiminin sınıf atmosferine etkisi (Aksaray ili örneği)*. Yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Coşkunserçe, O. ve İşçitürk, G. B. (2019). Eğitim bilişim ağı (EBA) platformu hakkında öğrencilerin farkındalığının artırılmasına yönelik bir durum çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 260-276.
- Creswell, J. W., and Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry & research design choosing among five approaches* (4. Edition). London: Sage Publications.
- Çakın, M. ve Akyavuz, E. K. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansımaları: öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186.
- Demirbaş, O. O. ve Demirkan, H. (2003). Focus on architectural design process through learning styles. *Design Studies*, (24), 437-456.
- Doğan, S. ve Koçak, E. (2020). EBA sistemi bağlamında uzaktan eğitim faaliyetleri üzerine bir inceleme. *Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(14), 110-124.
- Elcil, Ş. ve Şahiner, D. (2014). Uzaktan eğitimde iletişimsel engeller. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 6(1), 21-33.
- Ergüney, M. (2015). Uzaktan eğitimin geleceği: MOOC (Massive open online course). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 15-22.
- Fidan, N. K. (2008). İlköğretimde araç gereç kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 1(1), 48-61.
- Gürer, M. D., Tekinarslan, E. ve Yavuzalp, N. (2016). Çevrimiçi ders veren eğitim elemanlarının uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1).
- Hasırcı, Ö. K. (2006). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme stilleri: Çukurova Üniversitesi örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1), 15-25.
- Işık, A. H., Karacı, A., Özkaraca, O. ve Biroğul, S. (2010). Web tabanlı eş zamanlı (senkron) uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı analizi. *Akademik Bilişim*, 10-12.
- İnci Kuzu, Ç. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde uygulanan ilköğretim uzaktan eğitim programı (eba tv) ile ilgili veli görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 505-527.
- Kanatlı, F. (2008). *Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Kılınç, M. (2015). *Uzaktan eğitim uygulamalarının etkililiği üzerine bir araştırma (İnönü Üniversitesi uzaktan eğitim merkezi ilahiyat lisans tamamlama programı örneği)*. Doktora tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Musgrove, A. T., (2002). *An examination of the Kolb LSI and gift and their relationship to academic achievement in web-based and face to face nursing courses*. Thesis of Florida Atlantic University, Boca Raton, Florida.
- Ocak, İ., Islak, F. G. ve Ocak, G. (2015). İlkokul 4. sınıf fen bilimleri dersinde kavram karikatürü kullanımının akademik başarıya etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 119-132.
- Okatan, D. S. (2010). *Fen bilgisi eğitiminde modellendirme ve somutlaştırmanın öğrenci başarısına etkisi*. Yüksek lisans tezi. Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Oral, B. (2003). Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme stillerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 35, 418-435.
- Öztürk, B. ve Çetinkaya, A. (2021). Pandemi döneminde bir eğitim aracı olarak televizyon: TRT EBA TV. *İNİF E- Dergi*, 6(1), 140-162.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: M. Bütün ve S.B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Salyers, V., Carter, L., Barrett, P., and Williams, L. (2010). Evaluating Student and Faculty Satisfaction with a Pedagogical Framework. *The Journal of Distance Education*, 24(3).
- Sünbül, A. M. (2012). *Eğitime yeni bakışlar*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- 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.
- Şen, B., Atasoy, F. ve Aydın, N. (2010, 10-12 Şubat). *Düşük maliyetli web tabanlı uzaktan eğitim sistemi uygulaması*. 12. Akademik Bilişim Konferansı Etkinlikleri, Muğla Üniversitesi, Muğla. <https://ab.org.tr/kitap/ab10.pdf> adresinden 28.10.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Telli, S. G. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Toker Gökçe, A. (2008). Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 1-12.
- Uçgun, D. (2013). Türkçe öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyleri ile ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 449-460.
- Yapıcı, M. (2004). İlköğretim dilbilgisi konularının çocuğun bilişsel düzeyine uygunluğu. *İlköğretim-Online*, 3(2), 35-41.
- Yenilmez, K. ve Duman, Ö. A. (2008). İlköğretimde matematik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin öğrenci görüşleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), 251-268.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, S. ve Bektaş, F. (2020). EBA TV'de yayınlanan beden eğitimi etkinliklerinin veli ve beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleriyle değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 969-987.

Extended Abstract

Introduction

From the past to the present, depending on the changes in the social structure, our understanding of education has changed and developed. While the teacher and the students must be together at the same place and time within the conventional education system, distance education opens some new educational approaches which can be eliminating the same place and the same time requirements. Distance education defined as a type of education in which there is no limitation regarding the time and place (Elcil and Şahiner, 2014). According to Baki (2007), distance education is a method in which the students continue to learn and interact with their teacher in case applying formal education in classrooms is not possible. In recent days, due to the epidemic of Covid-19, formal education was interrupted and distance education has started as compulsory in Turkey. The most important factor in the heart of the decision is that the distance education can be applied asynchronously, regardless of time and place. Thus, the spread of the disease among students and teachers may be prevented and the education process will continue in a healthy and secure way. However, most of the teachers and students faced difficulties in terms of adaption to distance education, which is the "future education system" as they had not' experienced before (Uzaktan Eğitim Raporu, 2020). Telli and Altun (2020) emphasized that in order to achieve success in distance education, it is necessary to change and improve teachers' and students' perceptions towards distance education positively. In this context, determining teachers' current thoughts and perceptions related to distance education may be helpful to succeed within the practice (Bakan and Kefe, 2012). Therefore, the main purpose of the study is to determine the classroom teachers' current views on distance education implemented through the education information network television channel (EBA TV).

Method

In this study, which was conducted to determine the views of classroom teachers on distance education through EBA TV, a qualitative research method called case study was used. Moreover, to address current problems related to distance education and to reveal the solutions and suggestions and to increase the effectiveness of the courses, and also to determine how to distance education should be implemented in the next period were taken into consideration together. Thus, a single case study design was used in a holistic view. Ensuring maximum diversity has been taken into account in the process of determining the participants. Based on the purpose, the electronic format of the interview form (google form), which has open-ended questions, was prepared and shared via social networks and online communication tools. Classroom teachers who work in public and private primary schools and also follow the EBA TV courses participated in the study (n=48). The data were analyzed through the MaxQda software by implementing the content analysis approach.

Findings

Two different themes have emerged called "competencies" and "limitations" regarding the methods and techniques used by teachers on EBA TV. While the "competencies" theme includes concretization and vocational skill codes, the "limitation" theme includes inadequate interaction, differences among students' levels, limited course time, and direct instruction codes. On the other hand, differences among students' levels, limited course time, and feedback codes were determined related to situations preventing the students to gain learning goals. Moreover, retrack course record was found as a supportive code in terms of achieving the students learning goals. In the context of teachers' suggestions related to increase effectiveness of the courses on distance education; giving more examples, create a classroom environment, create interaction, teacher support, homework, providing persistence of distance education, increase variety of courses and motivation codes were obtained. Finally, it was found that take-home assignments and project codes have been the most preferred homework type implemented by teachers. Furthermore, teachers suggest simultaneously a question-answer method more during the course.

Conclusion, Discussion and Recommendations

Participants thought that teachers use their professional skills to teach the course, during the course time they prefer a conversation style communication with the students to contribute concreteness of the course and the subjects. In parallel with the finding, Yenilmez and Duman (2008) state that the language used by the teacher in the classroom is one of the most important factors which positively affect students' learning. In addition, according to Demirel (2000), one of the most important teacher qualifications is customizing communication style. In this regard, it seems, the main factor that makes the course more effective in distance education is the teacher.

On the other hand, due to students' passive role in front of the TV or monitor and they seem like audiences. Thus, the teacher-centered direct instruction method is more dominant. For this reason, the courses on distance education have been ineffective. Fidan (2008) emphasizes that in order to gain learning goals, students should be active and they should use instructional tools and materials in the classroom environment. Moreover, according to the teachers' views, in a qualified teaching process, students' learning levels should be measured at the end of each course and immediate feedback should be obtained by asking questions whether students gained the learning outcomes or not. However, Kılıç (2015) express that inabilities giving immediate feedback, suggestions about learning problems and difficulties to students are in the limitations of distance education. While the teachers mention that they follow the students learning process on homework assignments regarding measurement and evaluation, they emphasize the importance of weekly and/or monthly tests-quizzes in order to give satisfactory feedback to students. Furthermore, the importance of measurement and evaluation activities in the instruction processes has been ignored (Aktaş, 2008). Therefore, it can be asserted that measurement and evaluation activities must be embedded in to distance education system; however, most of the teachers use conventional measurement methods such as homework and test as they have not enough information about alternative techniques.

Based on the research results, some proposals were presented below.

- Related to distance education, in-service courses and the programs should be provided for teachers by Ministry of National Education (MEB),
- Related to distance education, some courses should be provided into the pre-service teacher education curriculum.
- Distance education should be used as a supportive part of formal education system during the year.
- A research should be conducted by expanding the size and the variety of the participants (e.g. teachers, parents and school directors)

Sağlık Kurumları İşletmeciliği Programlarının Ders Çeşitliliğinin Analizi

Hale ERSAN
Uşak Üniversitesi
hale.ersan@usak.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-7042-3186

İbrahim TÜRKMEN
Uşak Üniversitesi
ibrahim.turkmen@usak.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-1558-0736

Ramazan Rüçhan KAYA
Uşak Üniversitesi
ramazan.kaya@usak.edu.tr
ORCID ID: 0000-0001-6520-1848

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.818012
Geliş Tarihi: 29.10.2020	Revize Tarihi: 29.10.2021
	Kabul Tarihi: 16.11.2021

Atf Bilgisi

Ersan, H., Türkmen, İ. ve Kaya, R. R. (2021). Sağlık kurumları işletmeciliği programlarının ders çeşitliliğinin analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 792-809.

ÖZ

Sağlık Kurumları İşletmeciliği ön lisans programları, sağlık kurumlarının orta ve alt düzey idari pozisyonları için profesyonel insan kaynağı yetiştirmek üzere faaliyet göstermektedir. Bu araştırmayla Türkiye’de önlisans düzeyinde eğitim vermekte olan Sağlık Kurumları İşletmeciliği programlarının güncel ders programlarında yer alan ders çeşitliliği incelenerek, bu programlardan yetişen mezunların aldıkları dersler açısından yetkinliklerinin ortaya çıkarılması hedeflenmektedir. Araştırma, Sağlık Kurumları İşletmeciliği programlarında müfredat geliştirme çalışmalarına için yol gösterici olması ve sağlıkta insan kaynakları planlaması üzerine öneriler sunması açısından önemli görülmektedir. Araştırmada ikincil verilerden yararlanılmış, bu kapsamda YÖK önlisans atlası ve üniversitelerin Bologna bilgi paketleri kullanılmıştır. Araştırma kapsamında Sağlık Kurumları İşletmeciliği programı bulunan ve örgün eğitim vermekte olan 34 devlet, 14 vakıf olmak üzere 48 üniversite tespit edilmiştir. Gerekli verilere ulaşılamayan 12 üniversite örneklemeden çıkarılmış, 26 devlet ve 10 vakıf olmak üzere 36 üniversitenin Sağlık Kurumları İşletmeciliği programlarının müfredatında yer alan derslerin çeşitliliği incelenmiştir. Araştırma sonucunda Türkiye’de Sağlık Kurumları İşletmeciliği programlarında ders sayılarının 24 ile 70 arasında çok geniş bir aralıkta değiştiği tespit edilmiştir. Devlet üniversitelerinde ortalama 36 ders bulunurken vakıf üniversitelerinde ortalama 40 ders bulunmaktadır. Devlet üniversitelerinde daha çok zorunlu dersler, vakıf üniversitelerinde ise daha çok seçmeli dersler bulunmaktadır. Sağlık Kurumları İşletmeciliği programları müfredatlarında yer alan 196 ders tespit edilmiştir. Söz konusu derslerin, içerikleri ve kapsamı incelendiğinde; “sağlık bilimleri, hukuk, matematik, ekonomi ve finansman, sosyoloji, yönetim ve strateji, iletişim, teknoloji, araştırma yöntemleri, mesleki uygulama, sanat, mesleki İngilizce, beden eğitimi, psikoloji, işletme, pazarlama, kalite, dokümantasyon” olmak üzere 18 farklı alan içerisinde değerlendirilmiştir. Bu durum Sağlık Kurumları İşletmeciliği mezunlarının başta yönetsel dersler olmak üzere, sağlık bilimleri, ekonomi ve hukuk gibi önemli alanlarda dersler aldıklarını ve sağlık kurumlarının ilgili idari birimlerinde görev alabilecek yetkinlikte olduklarını göstermektedir. **Anahtar Kelimeler:** Sağlık Kurumları İşletmeciliği, Sağlık Yönetimi, Bologna, Müfredat, Üniversiteler, İnsan Kaynakları Yönetimi.

Analysis of Course Diversity of Management of Health Institutions Programs

ABSTRACT

Management of Health Institutions associate degree programs operate to train professional human resources for middle and lower level administrative positions of health health facilities. With this research, it is aimed to examine the variety of courses included in the current curriculum of Management of Health Institutions programs that are providing associate degree education in Turkey and to reveal the competencies of graduates who are trained in these programs in terms of the courses they receive. The research is seen as important for guiding curriculum development in Management of Health Institutions programs and providing recommendations on human resource planning in health. Secondary data was used in the study, and in this context, the associate degree atlas of YÖK and the Bologna information packages of universities were used. Within the scope of the research, 48 universities were identified, including 34 public universities and 14 foundation universities, which have Management of Health Institutions programs and provide formal education. 12 universities that did not have the necessary data were removed from the sample and the variety

of courses included in the curriculum of Management of Health Institutions programs of 36 universities consisting of 26 public universities and 10 foundation universities was examined. As a result of the research, it was found that the number of courses in Management of Health Institutions programs in Turkey varies from 24 to 70 in a very wide range. Public universities have an average of 36 courses, while foundation universities have an average of 40 courses. Compulsory courses are more common in public universities, and elective courses are more common in foundation universities. 196 courses included in the curricula of Management of Health Institutions programs have been identified. Examined the content and scope of the courses in question; “health sciences, law, mathematics, economics and finance, sociology, management and Strategy, Communication, Technology, Research Methods, Professional Practice, Art, English, vocational, physical education, psychology, business, marketing, quality, documentation” fields, including 18 different areas were evaluated. This indicates that graduates of the Management of Health Institutions program take courses in important areas such as health sciences, economics and law, especially management courses, and are competent to work in the administrative units of health institutions.

Keywords: Management of Health Institutions, Health Management, Bologna, Curriculum, Universities, Human Resources Management.

Giriş

Günümüzde küreselleşmenin de etkisiyle yaşanan gelişmeler toplumsal, ekonomik, sosyal, kültürel ve teknolojik alanlarda hızlı bir değişim yaratmaktadır. Bu hızlı değişim özellikle bilim ve teknoloji alanında kendini göstermektedir. Geçmişte sanayi devriminin etkisiyle meydana gelen bu değişim, günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler ile devam etmektedir (Aktan ve Vural, 2016, s. 2). Yaşanan değişim neticesinde içinde bulunduğumuz bilgi çağının bir gereği olarak hem toplumsal hem de ekonomik yapı dönüşmekte, toplumsal yapı için “bilgi toplumu” ekonomik yapı için ise “bilgi ekonomisi” adında yeni bir anlayış ortaya çıkmaktadır. Buna göre insanların sahip oldukları bilgi düzeyleri insani gelişmişliklerini (eğitim, sağlık ve gelir) belirlemekte; ülkeler açısından ise kalkınmışlık ve rekabet gücü ise sahip oldukları entelektüel sermayeleri ile ölçülmektedir (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2007, s. 13).

Ülkelerin gelişmişlik düzeylerini etkileyen; üretme, gelişme ve kalkınma çalışmalarının temelini oluşturan, değişime yön veren ve gelecek için yapılan en önemli yatırım eğitimidir (Güneş, 2012, s. 1). Eğitim kurumları, ülkelere bu beşeri ve sosyal sermayeyi kazandıran en önemli kurumlardır. Eğitim kurumları ülke ekonomilerini geliştirirken ekonomik anlamda fayda sağlamalarının yanında, entelektüel sermayenin geliştirilmesi fonksiyonunda da etkili rol oynayan kurumlardır. Bu fonksiyonların gerçekleştirilmesinde yükseköğretim kurumlarının katkısı oldukça yüksektir. Aynı zamanda yükseköğretim kurumları kuruldukları bölgelerde hem sosyal hem de ekonomik gelişime fayda sağlar. Bu durum ilerleyen süreçte ülke geneline yayılır (Dalğar, Tunç ve Kaya, 2009, s. 40).

Türkiye’de yükseköğretime olan talep gelişmekte olan diğer ülkelerde olduğu gibi giderek artmaktadır. Bu sebeple artan talebi karşılamak adına yükseköğretim kurum sayısı gün geçtikçe artarken, hâlihazırda eğitim veren kurumların da eğitim kapasiteleri arttırılmaktadır. Genç nüfusun ülkemizdeki yoğunluğu ve demografik değişimi sebebiyle yükseköğretim kurumlarına olan talebin artmaya devam edeceği görülmektedir (Günay ve Özer, 2016, s. 2). Yükseköğretim kurumları içinde, özellikle sanayi, ticaret ve hizmet sektörlerinde yer alan iş dünyasının ihtiyaç duyacağı alt ve orta düzey personelin yetiştirilmesi maksadıyla kurulan meslek yüksekokulları, mesleki ve teknik eğitimin en önemli unsurudur (Alkan, Suiçmez, Aydınkal ve Şahin, 2014, s. 134). Meslek Yüksekokullarında verilen mesleki eğitimle, bu eğitimi alan bireyler sektörün beklentilerini karşılayacak gerekli donanımı kazanırlar. Meslek Yüksekokullarından mezun olanlara tekniker/ meslek elemanı unvanı verilir. Bu unvana sahip olan kişi, çalıştıkları/çalışacakları kurumlarda nitelikli ara personel ihtiyacını karşılamaktadır (Kaya, 2014, s. 348).

Mesleki ve teknik eğitimin işgücü piyasasında talep edilen belirli özelliklere göre güncellenmesi ile özellikle gelişmekte olan ülkelerdeki yüksek işsizlik oranları ve istihdam uyumsuzluğu sorunu azaltılabilmektedir (Eichhorst, Rodriguez-Planas, Schmidl, ve Zimmermann, 2012, s. 1). Mesleki-teknik eğitimin bir parçası olan Meslek Yüksekokullarının eğitim kalitesinin yükseltilmesi, verilen eğitim ve istihdam olanakları dengesinin sağlanması ülkenin kalkınması ve rekabet gücünün artırılması bağlamında büyük önem arz etmektedir ve bu bağlamda kalkınma planları

içinde önemli bir başlık olarak yerini almıştır (Günay ve Özer, 2016, s. 2). Meslek yüksekokulları içerisinde sağlık hizmetlerine yönelik eğitim veren kurumlar bu sebeple son yıllarda özellikle istihdam kapsamında ön plana çıkmaktadır.

Günümüzde gelişmiş ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de tıbbi teknolojilerin ve mesleki bilgi birikiminin artmasıyla birlikte sağlık hizmetleri gelişmektedir. Bu gelişmeler sonucunda sağlık hizmetlerinin çeşitliliği artmış ve yeni sağlık meslekleri ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu mesleklere yönelik yeni iş ve görev tanımları yapılmış ve bu durum sağlık sisteminin “nitelikli sağlık insan gücü” ihtiyacının artmasına neden olmuştur. Bu insan gücünü karşılamak amacıyla “Sağlık Meslekleri Eğitimi” verilen Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokullarının mezunları, sağlık sektörünün vazgeçilmez unsurları olmuştur. Buradan mezun olan kişiler verilen hizmetlerde kalite ve katma değer yaratmakta, tıbbi teknik altyapıyı etkili şekilde kullanarak sağlık hizmetlerinde hekimlere destek sağlamaktadır. Dolayısıyla bu okullardan mezun olan sağlık teknikerlerine verilen önem ve ihtiyaç her geçen gün artmaktadır (Taştan, 2017, s. 2).

Sağlık Kurumları İşletmeciliği Eğitimi

Sağlığın insan hayatındaki konumu, ortak kabul etmeyecek şekilde önemlidir. Bu konuda Kanuni Sultan Süleyman’ın sağlığın önemi ile ilgili söylediği; “Halk içinde muteber bir nesne yok devlet gibi, olmaya devlet cihanda, bir nefes sıhhat gibi” sözü herkesçe bilinmektedir. Aslında bu söz sağlığın öneminin devletin varlığıyla aynı seviyede tutulduğu, diğer bir deyişle sağlığın devlet gibi büyük bir otoriteye eş değer görüldüğü bir söylemdir.

Sağlık hizmetleri sunumunda en önemli faktör hekimlerdir. Hekimler, tıp biliminin icrasının onlara vermiş olduğu tıbbi güç (Turner, 2011, s. 45) ve otorite sebebiyle saygınlığı tartışılmaz bir mesleğe mensuptur. Bu durum geçmişten günümüze hekimleri sağlık hizmet sunumunun gerçekleştiği tüm kurumlarda doğrudan lider konumuna getirmektedir. (Akdaş, Sur, Şişman ve Gemlik, 2008, s. 41). Mintzberg (1979, s. 348), hastaneler gibi sağlık kuruluşlarında profesyonel bürokrasinin geçerli olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla hekimlerin resmi olarak yönetici olmadıkları hallerde dahi sağlık ekibi içerisinde, mesleki bir ağırlıkları olduğu ve lider olarak değerlendirildiklerini söylemek yanlış olmayacaktır.

Günümüzde hastanelerin yönetim kademelerinde hekimlerin yer aldığı görülmektedir. Hekimlerin tıp eğitimi sırasında yönetsel süreçlerle ilgili yetiştirilmediği düşünüldüğünde, hekimlerin yönetimindeki sağlık kurumlarının bazı yönetsel sorunlarla karşılaşması muhtemeldir (Sur, 2017). Hekimlik başlı başına bir sorumluluk ve asli görevleri olmasına rağmen yöneticilik görevleriyle de ilgilenmeleri mesleki kimliklerini melezleştirmekte hekimlik ile yöneticilik arasında kalmalarına sebep olmaktadır (Joffe ve MacKenzie-Davey, 2012, s. 171; Kippist ve Fitzgerald, 2009, s. 644; Spehar, Frich ve Kjekshus, 2014, s. 2). Dolayısıyla hekimlik mesleğinin yanı sıra ekstra bir yük olarak yöneticilik yapmaları hekimleri mesleki anlamda bir karmaşaya sürükleyecek belki de körelmelerine sebep olacaktır (Kaya ve Kaya, 2021, s. 290). Her ne kadar yönetim konusunda bir eğitim almamış olsalar da hekimler, sağlık kurumlarında yönetim kademelerinde yer almak için bir eğitime gerek olmadığını düşünmektedirler, Nusret Fişek (1968), bu konuda hekimlerin yönetimi bir bilim olarak kabul etmeleri gerektiğini vurgulayarak bu durumu; “Hekimler yönetimin bir bilim olduğunu kabul etmezlerse ve sağlık yönetiminde görev alanlar yönetim bilimini öğrenmez, yönetim uzmanlarının önerilerini dinlemez ve yönetim kurallarını uygulamazlarsa, hizmetlerini geliştiremezler” şeklinde ifade etmiştir. Bu görüşten yola çıkılarak, sağlık yöneticiliği için bu konuda özel yetiştirilmiş olmak gerektiğini söylemek yanlış olmayacaktır (Sarvan, 1995, s. 12).

Sağlık kurumları, dinamik, değişken ve açık sistemlerdir (Tengilimoğlu, Akbolat ve Işık, 2018, s. 192). Ayrıca sağlık hizmetlerini sunmalarının yanı sıra birer işletme olmaları sebebiyle bilimsel işletmecilik yöntemlerinin de göz önünde bulundurulması gereken kompleks yapılardır (Kavuncubaşı ve Yıldırım, 2015, s. 96). Dolayısıyla sağlık kurumlarında yönetsel faaliyetler, sevk zinciri, örgütlenme, personel, finans, donanım ve bilgi sistemleri kaynaklı problemlerin çözülmesi (Ersoy ve Kavuncubaşı, 1995, s. 7; Türk Tabipleri Birliği [TTB], 1995, s. 153) gibi kurum amaçlarının

etkili ve verimli şekilde gerçekleştirilmesi adına gerek üst düzey gerekse orta ve alt düzey yönetim kademelerinde profesyonel sağlık yöneticilerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Sağlık yönetimi anlayışının temelleri 20.Yüzyılın başlarında Amerika Birleşik Devletleri'nde atılmış ve hastane yöneticiliği adı altında uzmanlık eğitimi verilmeye başlamıştır. Sağlık yönetiminin bir bilim dalı olarak Türkiye'ye gelişi ise 1963 yılında Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı bünyesinde Sağlık İdaresi Yüksekokulu'nun kurulmasıyla gerçekleşmiştir. (Sarvan, 1995, s. 12). 2018 yılı itibarıyla Türkiye'de 75'i önlisans, 93'ü lisans, 50'si Yüksek Lisans ve 13'ü Doktora düzeyinde olmak üzere çeşitli üniversitelerde sağlık yönetimi eğitimi verilmektedir (Tengilimoğlu vd., 2018, s.568).

Türkiye'de ön lisans düzeyinde sağlık yönetimi eğitimi, meslek yüksekokulları bünyesinde yer alan "Sağlık Kurumları İşletmeciliği" programlarında verilmektedir. Charles Austin, sağlık yönetimini tanımlarken; "...tıp ve sağlık hizmetlerinin tüm boyutlarını işletmecilik perspektifiyle inceleyen, uzmanlaşmış yönetsel disiplin" şeklinde ifade etmiştir. Ancak gerek bu tanımdaki gerekse Türkiye'de yer alan sağlık yönetimi alanında eğitim veren ön lisans programların isimlerinde yer alan işletmecilik kavramı; serbest piyasa koşulları, rekabet ve karlılık ifadesi olarak değil sağlık kurumlarında kaynakların etkin ve verimli yani ussal kullanımını vurgulamaktadır (Kavuncubaşı ve Yıldırım, 2015, s. 5). Bu doğrultuda sağlık kurumlarının herhangi bir işletmeden farklı olarak, kar yüksekliğine değil insan hayatına odaklandığını vurgulamak gerekmektedir.

Türkiye'de Sağlık Kurumları İşletmeciliği ön lisans programlarında:

- Sağlık yönetimi hakkında temel bilgilere sahip,
- Sağlık alanındaki güncel bilgileri takip ederek kararlarında kullanabilen,
- Ülke ve Dünya gündemindeki sağlık politikaları ile ilgili bilgileri öğrenip, değerlendirebilen,
- Sağlık kurumlarıyla ilgili gerekli arşiv kayıtlarını tutabilen, gerekli yazışmaları takip edip yönetebilen,
- Hekimler ve diğer sağlık personelleri ile iş birliği içerisinde ve sorumluluk alarak çalışabilen,
- Sağlık kurumlarını ilgilendiren gerekli istatistik bilgileri elde edip bu bilgileri yorumlayabilen,
- Sağlık kurumlarının mevzuatsal yapısını, kendisinin ve beraber çalıştığı diğer sağlık personellerinin hak ve sorumluluklarını bilen ve gerektiğinde kullanabilen,
- Ülkenin güncel sağlık sistemi ve politikaları çerçevesinde çalışabilen ve değişimlere ayak uydura bilen,
- Sağlık personellerinin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (<https://tyc.gov.tr/>).

Amaca uygun şekilde Sağlık Kurumları İşletmeciliği ön lisans programı mezunları:

- Sağlık Bakanlığı'nın merkez ve taşra teşkilatlarında,
- Kamu hastaneleri, Üniversite hastaneleri ve özel hastaneler gibi tüm hastanelerin idari birimlerinde,
- Sağlıkla ilgili rehabilitasyon hizmeti sunan merkezlerde,
- Özel sağlık sigortası kuruluşlarında,
- İlaç ve tıbbi cihaz üreten kurumlarda,
- Sağlık araştırmaları yapan kurumlarda,
- Diyaliz merkezlerinde,
- Diğer özel ya da gönüllü sağlık hizmeti sunan kuruluşlar vb.,'inde çalışabilecek gerekli bilişsel yeterliliklere sahip olarak yetiştirilmekte ve istihdam olanağı bulunmaktadır (<https://tyc.gov.tr/>).

Bu doğrultuda Sağlık Kurumları İşletmeciliği programları, yetiştireceği insan profili gereği üzerine düşen misyonla, sağlık kurumlarının işleyişinde önemli bir yer aldığı söylenebilir. Dolayısıyla bu programlarda verilecek eğitimin içeriği son derece önem arz etmektedir.

Yükseköğretimde Bologna Süreci

Kalkınmışlık düzeyinin yüksek olabilmesi için yükseköğretim kurumlarının; sorgulayan, analitik ve eleştirel düşünme becerisine sahip, çözüm odaklı, araştırmacı kişiliğe sahip, anlama kapasitesi yüksek bireyler yetiştirmesi kritik öneme sahiptir. Teknolojiye ve bilimsel gelişmelere uyum sağlayamayan ezberci, kalıplaşmış yargılar barındıran geleneksel eğitim anlayışı, modern bilgi toplumunun beklentilerini karşılayamamaktadır. Bu durumun ülkenin gelişimine katkı sağlamadığını gören bazı ülkeler, yükseköğretimde eğitim sistemi üzerinde değişiklikler yapmaya başlamıştır (Güneş, 2012, s. 1). Bu anlamda dünyanın pek çok farklı yerinde yoğun çalışmalar yürütülmektedir. Yapılan çalışmaların ortak noktası eğitimin girdilerden ziyade öğrenim çıktılarının geliştirilmesi ve kalitesinin artırılmasına yöneliktir (Elmas, 2012, s. 138).

Avrupa ülkelerinin neredeyse tamamı, 1990'larda ve 2000'li yılların başında idari ve mali konularda kendi yükseköğretim sistemlerinin sorunlarına çözüm bulmak amacıyla yasal düzenlemeler yapmışlardır. Burada ortaya çıkan ortak sorun Avrupa ülkelerinin farklı üniversite geleneklerinin olmasıdır (YÖK, 2007, s. 28). Bununla ilgili olarak 1998 yılında, başta Fransa olmak üzere İngiltere, Almanya ve İtalya'nın katılımıyla yapılan Sorbonne'daki toplantıda, ortak bir "Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA)" oluşturma fikri ortaya çıkmıştır. Avrupa'nın yükseköğretim sistemlerinin daha çekici, daha rekabet edebilir ve Avrupa yükseköğretim mezunlarının daha fazla 'istihdam edilebilir' olması amaçlanmış (Wachter, 2004, s. 265) ve buna binaen bir yıl sonra Bologna'da Avrupa'dan 29 ülkenin katılımıyla, Avrupa'da yükseköğretimde "ortak bir alan" oluşturmak amacıyla Bologna Bildirisi imzalanmıştır. Yükseköğretimde öğrenciler ile birlikte öğretim elemanlarının da hareketliliğini yaygın hale getirerek Avrupa'nın yükseköğretimde etkinliğini arttırmak, yükseköğretim derecelerinin ve diplomalarının birbiriyle eşdeğer, karşılaştırılabilir ve anlaşılır olmasını sağlamak, Avrupa Kredi Transfer Sistemini uygulamak, kalite güvencesi ile ilgili sistemler oluşturup uygulamak Bologna sürecinin hedefleri arasındadır. Bugün bu süreç yalnızca Avrupa'dan değil, farklı kıtalardan pek çok farklı ülkenin de sürece dâhil olması ile birlikte 47 üye ile devam etmektedir (Çelik, 2012, s. 101).

Türkiye'nin Bologna sürecine katılımı 2001'deki Prag toplantısında gerçekleşmiştir. Türkiye bu süreç ile yükseköğretimde dünyadaki yerini ortaya koymak istemiştir. Türk Ulusal Ajansı, Türkiye'deki süreç çalışmalarını değerlendirmek için Bologna Rehberleri Ulusal Takımını kurmuştur. Türkiye, bu süreçte performansını izleyerek ara değerlendirmelerle yükseköğretimde kaliteyi arttırmayı hedeflenmektedir. Yapılan performans değerlendirmesi sonucu 2005-2007 arası Türkiye'nin performansı Bologna ülkelerinin ortalamasının üstünde gerçekleşmiştir ve bu durum oldukça olumlu karşılanmıştır (Arslan ve Bahadır, 2007, ss. 222-229).

Bologna süreci ile yükseköğretimde üç aşamalı bir sisteme geçilmiştir. Bu sistemde ilk aşama lisans (3-4yıl), ikinci aşama yüksek lisans (2 yıl) ve üçüncü aşama doktora (4 yıl) olarak belirlenmiştir. Bu aşamalar için Avrupa Kredi Transfer Sistemi (European Credit Transfer System [ECTS/AKTS]) dâhilinde gerekli krediler belirlenmiştir. Türk Yükseköğretim Sistemindeki "önlisans" yani "kısa dönem" dereceleri 2005 Bergen Bakanlar Zirvesinde (Avusturya), yükseköğretimin birinci aşaması içerisinde tanımlanmıştır. Ön lisans dereceleri, öğrencilerin ortaöğretimde mesleki olan veya olmadan aldıkları eğitimden hemen sonra meslek edinmelerini sağlamayı ve bunu insan kaynakları çeşitliliğini arttırarak gerçekleştirmeyi hedefler. Ön lisans düzeyi daha çok ara düzey personel yetiştirmeye yöneliktir ve bu düzeyde gereken nitelik ve yeterlikler sektörlerle işbirliği içinde, ilgili sektördeki gelişmelere duyarlı ve hızlı şekilde cevap verecek nitelikte planlanmaktadır. Bu niteliklerin tespit edilmesinde ve planlanmasında yer alan "düzey tanımlayıcıları ve öğretim çıktıları" kısa dönemli derecelerde 120 AKTS kredisi olarak belirlenmektedir (YÖK, 2007, s. 30).

Bologna süreci ile birlikte 2005 yılında Bergen'de yapılan Bakanlar Zirvesi ile ulusal yeterlilikler çerçevelerinin oluşturulması kararı alınmış, Türkiye de Yükseköğretim Kurulu tarafından ilk çalışmalarını yükseköğretimde Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi (UYÇ) oluşturulmasıyla başlatmıştır. Bu çalışmalarla birlikte Yükseköğretim Yeterlilikler Komisyonu (YYK) kurulmuş ve komisyon temelde UYÇ'yi, Avrupa Yükseköğretim Alanı Yeterlilikler Çerçevesi tanımlayıcıları dâhilinde önlisans, lisans, yüksek lisans ve doktora gibi yükseköğretimin tüm düzeyleri sonunda temel olarak

edinilmesi gerekli olan yetkinlik, bilgi ve becerilere göre tanımlamıştır. Daha sonra komisyon çalışmaları ile birlikte Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) oluşturulmuştur (YÖK, 2010).

TYYÇ’de ana başlıklar; sahip olunması beklenen bilgi “Kuramsal ve olgusal”, edinilmesi gereken beceri “Bilişsel ve uygulamalı”, kazanılması yetkinlikler ise “Bağımsız çalışabilme ve sorumluluk, öğrenme, iletişim ve sosyal yetkinlik, alana özgü yetkinlik” ifadelerinden meydana gelmektedir. (Elmas, 2012, s. 139). Burada yer alan yeterliliklerin içeriği, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulları için “Sağlık” temel alanı içinde 5. Düzey (MYO) bölümünde ön lisans programları için ayrıca belirlenerek Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokullarında eğitim gören her öğrenciye asgari olarak kazanılması gereken bilgi, beceri ve yetkinlikler geliştirilmiştir.

Bu çalışmada Türkiye’de eğitim ve öğretim faaliyeti gösteren devlet ve vakıf üniversitelerinin ön lisans düzeyinde eğitim veren Meslek Yüksekokulları içinde Sağlık Kurumları İşletmeciliği programlarının Bologna çalışmaları kapsamında belirlenen müfredatları ve verilen derslerin AKTS değerleri incelenmiştir.

Yöntem

Araştırma ikincil verilerden yararlanılan nicel bir araştırmadır. Araştırma kapsamında YÖK tarafından erişime açılmış olan YÖKATLAS veri tabanı kullanılmıştır (<https://yokatlas.yok.gov.tr>). YÖKATLAS Ön Lisans Atlası üzerinden Sağlık Kurumları İşletmeciliği programı aratılmış ve 2019 yılı itibariyle öğrenci almış bulunan üniversiteler ve programlar üzerinden araştırma yapılmıştır.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evreni, Türkiye’deki üniversitelerde yer alan Sağlık Kurumları İşletmeciliği programlarından oluşmaktadır. Belirli bir örneklem seçilmeden evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. YÖKATLAS Ön Lisans Atlası üzerinden yapılan taramada, Türkiye’de Sağlık Kurumları İşletmeciliği programı bulunan 34 kamu ve 14 vakıf olmak üzere 49 üniversite tespit edilmiştir. Afyon Sağlık Bilimleri Üniversitesi ve Kayseri Üniversitesi’nin Sağlık Kurumları İşletmeciliği programlarının Bologna bilgilerine ulaşamadığı için araştırma kapsamına alınmamıştır. Ayrıca açık öğretim sistemi üzerinden eğitim öğretim yapılan üniversite programları örnekleme dâhil edilmemiştir. Birden çok Sağlık Kurumları İşletmeciliği programı bulunan üniversitelere ait sadece bir program alınmıştır. Yapılan elemeler sonucunda 26 kamu, 10 vakıf üniversitesinin Bologna sistemleri üzerinden araştırma yapılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Sağlık Kurumları İşletmeciliği programlarının müfredatlarında yer alan derslerin; isimleri, saatleri, AKTS’leri, dönemleri, zorunlu/seçmeli durumları ve teorik/uygulama olarak ders çeşitliliği incelenmiştir. Üniversitelerin Bologna sistemleri üzerinden yapılan tarama sonucunda tespit edilen derslerin Zorunlu/Seçmeli olması durumu, Ders saatleri (Teorik/uygulama), AKTS bilgileri analiz kapsamına alınmıştır. Elde edilen veriler Excel programında oluşturulan veri tabanına aktarılarak frekans dağılımları değerlendirilmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında tespit edilen dersler konularına, içerik ve kapsamlarına göre kendi aralarında gruplandırılarak, Sağlık Kurumları İşletmeciliği programlarının derslerinin kapsamı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu yöntemle Sağlık Kurumları İşletmeciliği mezunlarının elde etmiş oldukları teorik yetkinlikler belirlenmesi ve istihdam olanaklarının değerlendirilmesi hedeflenmektedir.

Araştırma Etiği

Bu araştırma, Türkiye’de Sağlık Kurumları İşletmeciliği programı bulunan üniversitelerin, Bologna bilgi paketlerinden yararlanılan, ikincil verilerin kullanıldığı bir araştırmadır. Araştırma kapsamında insan ya da hayvan öznesi bulunan; deney, gözlem, anket ya da mülakat yöntemleri kullanılmamıştır. Bu sebeple Etik kurul raporu alınmasına gerek duyulmamıştır.

Bulgular

Sağlık Kurumları İşletmeciliği Programlarının Toplam Ders Sayıları Açısından Değerlendirilmesi

Sağlık Kurumları İşletmeciliği programlarında yer alan derslerin üniversitelere göre, zorunlu ve seçmeli ders olma durumlarına göre dağılımı Tablo 1.'de yer almaktadır. Tablo 1. yardımıyla, programların müfredatlarında yer alan toplam ders yükü ve yapısı açısından genel bir profil çıkarmak hedeflenmektedir.

Tablo 1

Türkiye'deki Sağlık Kurumları İşletmeciliği Programlarındaki Ders Sayıları

Üniversite (Devlet/Vakıf)	Toplam* Ders Sayısı	Zorunlu Ders Sayısı	Seçmeli Ders Sayısı	Zorunlu Ders Oranı %	Seçmeli Ders Oranı %
Dokuz Eylül Üniversitesi	43	26	17	60,47	39,53
Sağlık Bilimleri Üniversitesi	33	19	14	57,58	42,42
Akdeniz Üniversitesi	30	20	10	66,67	33,33
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	40	25	15	62,50	37,50
Yalova Üniversitesi	30	17	13	56,67	43,33
Uşak Üniversitesi	50	18	32	36,00	64,00
Batman Üniversitesi	36	21	15	58,33	41,67
Balıkesir Üniversitesi	30	20	10	66,67	33,33
Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi	36	25	11	69,44	30,56
Kırıkkale Üniversitesi	30	17	13	56,67	43,33
Pamukkale Üniversitesi	40	24	16	60,00	40,00
Karabük Üniversitesi	43	24	19	55,81	44,19
Giresun Üniversitesi	37	22	15	59,46	40,54
Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi	42	18	24	42,86	57,14
Bingöl Üniversitesi	35	15	20	42,86	57,14
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	34	17	17	50,00	50,00
Tokat Gazi Osman Paşa Üniversitesi	42	24	18	57,14	42,86
Kastamonu Üniversitesi	42	24	18	57,14	42,86
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	39	23	16	58,97	41,03
Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi	38	26	12	68,42	31,58
Iğdır Üniversitesi	36	19	17	52,78	47,22
Bitlis Eren Üniversitesi	34	17	17	50,00	50,00
Atatürk Üniversitesi	26	18	8	69,23	30,77
Hakkâri Üniversitesi	39	25	14	64,10	35,90
Gümüşhane Üniversitesi	25	18	7	72,00	28,00
Kafkas Üniversitesi	33	23	10	69,70	30,30
Devlet Üniversiteleri / Ortalama	36	21	15	58,33	41,67
Üsküdar Üniversitesi	24	16	8	66,67	30,33
İstanbul Medipol Üniversitesi	37	23	14	62,16	37,84
Ufuk Üniversitesi	29	18	11	62,07	37,93
İstanbul Okan Üniversitesi	58	18	40	31,03	68,97
İstanbul Gelişim Üniversitesi	50	17	33	34,00	66,00
Beykent Üniversitesi	30	16	14	53,33	46,67
İstanbul Kültür Üniversitesi	70	18	52	25,71	74,29
İzmir Kavram Meslek Yüksekokulu	35	16	19	45,71	54,29
Altınbaş Üniversitesi	32	16	16	50,00	50,00
Avrasya Üniversitesi	30	19	11	63,33	36,67
Vakıf Üniversiteleri / Ortalama	40	18	22	45,00	55,00
Genel Ortalama	37	20	17	53,96	46,04

YÖK ortak zorunlu dersleri olan; Türk Dili, İngilizce, Atatürk ilke ve İnkılapları dersleri tüm üniversitelerde standart olarak yer aldığı için araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Programların toplam ders sayılarının 24 ile 70 arasında çok geniş bir aralıkta yer almaktadır. En az ders Üsküdar Üniversitesi Sağlık Kurumları İşletmeciliği programında (24) yer alırken en fazla ders ise İstanbul Kültür Üniversitesi'nin Sağlık Kurumları İşletmeciliği programında (70) yer almaktadır. Önlisans düzeyinde eğitim veren birimlerde zorunlu/seçmeli derslerin dağılımı önemli bir noktadır. Bu doğrultuda örnekleme alınan programlarda yer alan derslerin zorunlu ve seçmeli olarak dağılımı incelendiğinde vakıf üniversitelerinin (%55) kamu üniversitelerine (%41,67) göre öğrencilere daha fazla seçmeli ders imkânı sunduğu görülmektedir. Son yıllarda Türkiye'de seçmeli ders sayılarının zorunlu dersler sayısı ile eşit ya da zorunlu derslerden yüksek olması anlayışı hâkimdir. Aynı doğrultuda YÖK üniversitelerinde "Bologna Süreci" kapsamında bunu özendirilmektedir. 5 devlet üniversitesi ve 5 vakıf üniversitesi olmak üzere 10 üniversitede seçmeli derslerin oranı %50'nin üzerindedir. Sonuç olarak, üniversitelerin Sağlık Kurumları İşletmeciliği programlarında, zorunlu ders sayısının seçmeli derslerle kıyaslandığında daha yüksek olduğu ve programlar arasında bu konuda önemli farklılıklar bulunduğu tespit edilmiştir.

Sağlık Kurumları İşletmeciliği Programlarında Yer Alan Derslerin Çeşitliliğinin Değerlendirilmesi

Türkiye'de eğitim ve öğretime devam eden Sağlık Kurumları İşletmeciliği programlarının müfredatlarında yer alan dersler incelendiğinde, araştırmaya dâhil edilen üniversitelerde toplam 196 ders bulunduğu tespit edilmiştir. Söz konusu derslerin birçoğunun içeriği ve kapsamı aynı olmasına rağmen isimleri farklıdır. Bu durum Sağlık Kurumları İşletmeciliği programları müfredatlarında bir standardizasyon olmadığını göstermektedir. İlgili derslerin kaç üniversitede (N), hangi dönemde, kaç saat, teorik (T) / uygulama (U), AKTS kredisi ve zorunlu (Z) / seçmeli (S) ders olması durumu ayrıca söz konusu dersler için oluşturulan kategorilere ait veriler Tablo 2.'de yer almaktadır.

Tablo 2

Türkiye'deki Sağlık Kurumları İşletmeciliği Programlarındaki Ders Çeşitliliği (N=36)*

Kategori	Dersler	N	%	Dönem	Ders Saati	T	U	AKTS	Z/S
Sağlık Bilimleri	Tıbbi Terminolojiye Giriş	4	11	1	2/3	2/3	0	2/3/4	Z
	Tıbbi Terminoloji	25	69	1	2	2	0	3/4	Z
	Tıbbi Terminoloji 1	3	8	1	2	2	0	3	Z
	Tıbbi Terminoloji 2	1	3	2	2	2	0	3	Z
	Temel Sağlık Bilgisi ve Tıbbi Terminoloji	1	3	1	3	3	0	5	S
	Halk Sağlığı	11	31	1/2/3/4	2	2	0	3	S
	Halk Sağlığı ve Epidemiyoloji	3	8	2	2	2	0	4	Z
	Epidemiyoloji	3	8	2/4	2	2	0	3	S
	Radyasyondan Korunma	1	3	1	2	2	0	2	S
	Laboratuvar Teknikleri ve Güvenliği	2	6	2	2	2	0	2	S
	İlk Yardım ve Acil Sağlık Hizmetleri	2	14	2/4	2	2	0	3	S
	İlk Yardım	21	58	3/4	2	2	0	2/3	S
	Acil Yardım	1	3	2	2	2	0	3	S
	Temel Sağlık Bilgisi ve İlk Yardım 1	1	3	3	2	1	1	3	Z
	Temel Sağlık Bilgisi ve İlk Yardım 2	1	3	4	2	1	1	3	Z
	Hastalık Bilgisi	7	19	3	2/3	2/3	0	3/4	S
	Akılcı İlaç Kullanımı	1	3	2	2	2	0	2	S
	Afet ve Acil Durum Yönetimi	1	3	3	2	2	0	6	Z
	Temel Afet Bilgisi ve Sivil Savunma	3	8	3	3	3	0	4	S
Çevre Eğitimi	1	3	2	2	2	0	3	S	
Hukuk	Hukukun Temel Kavramları	33	92	1	2	2	0	3	Z
	İdare Hukuku	4	11	2	2	2	0	3	Z
	Ticaret Hukuku	1	3	2	3	3	0	5	Z
	Borçlar Hukuku	1	3	3	2	2	0	3	S
	İş ve Sosyal Güvenlik Hukuku	21	58	4	2	2	0	3	S
	Sağlık Kurumlarında İş Sağlığı ve Güvenliği	26	72	2	2	2	0	3	S
	Hasta ve Çalışan Güvenliği	1	3	2	3	3	0	5	Z
	Sağlık Yönetiminde Etik	3	8	2/3	2	2	0	2	S
	Sosyal Sorumluluk ve Etik	1	3	3	2	2	0	2	S

	Tıbbi Etik ve Hasta Hakları	2	6	3	2	2	0	2	S
	Meslek Etiği	19	53	4	2	2	0	3	S
	Sağlık Yönetimi Etiği	1	3	2	3	3	0	3	S
	İş Ahlakı	1	3	2	2	2	0	2	S
	Sağlık Mevzuatı	12	33	3/4	2	2	0	3/4	Z
	Sağlık Kurumları Mevzuatı	5	14	3/4	2/3	2/3	0	3/4	Z
	Sağlık Hukuku ve Mevzuatı	3	8	3/4	2/3	2/3	0	4	Z
	Sağlık Hukuku	11	31	2/3/4	2/3	2/3	0	3	Z
	Hasta Hakları	12	33	3/4	2/3	2/3	0	3	S
Matematik	Matematik	10	28	1	3	3	0	3	Z
	Genel Matematik	5	14	1	2	2	0	4	S
	Ticari Matematik	6	17	1	2	2	0	3	S
Ekonomi ve Finansman	Genel Muhasebe	25	69	1	3	3	0	4	Z
	Genel Muhasebe 1	10	28	1	3	3	0	4	Z
	Genel Muhasebe 2	10	28	2	3	3	0	4	Z
	Dönem Sonu Muhasebe İşlemleri	6	17	2	3	3	0	4	Z
	Genel İktisat ve Muhasebe Uygulamaları	1	3	2	3	3	0	10	Z
	Medikal Muhasebe	1	3	2	3	3	0	4	Z
	Maliyet Muhasebesi	26	72	3/4	3	3	0	4/5	Z
	Yönetim Muhasebesi	2	6	3	3	3	0	3	S
	Hastanelerde Mali Yönetim	3	8	3/4	2	2	0	2	S
	Sağlık Kurumlarında Maliyet Yönetimi	1	3	4	3	3	0	4	Z
	Sağlık Sigortacılığı	26	72	3	2	2	0	3	S
	Finansal Yönetim	29	81	3/4	3	3	0	4	Z
	Finansal Okur Yazarlık	2	6	3/4	2	2	0	3	S
	Finansal Kurumlar	1	3	3	3	3	0	5	S
	Sağlık Ekonomisi	16	44	3	2	2	0	4	Z
	Mikro Ekonomi	3	8	1	3	3	0	3	Z
	Makro Ekonomi	3	8	2	3	3	0	3	Z
	Genel Ekonomi	12	33	1	3	3	0	3	Z
	İktisada Giriş	9	25	1	3	3	0	3	Z
	Sağlık Kurumlarında Lojistik ve Satın Alma	2	6	3	3	3	0	4	S
	Bilgisayarlı Muhasebe	4	11	2/3/4	3	1	2	3	S
	Satın alma ve Tedarik Yönetimi	6	17	4	2	2	0	3	S
	Tedarik Zinciri ve Malzeme Yönetimi	3	8	3	2	2	0	3	S
	Sağlık Hizmetlerinde Lojistik Yönetimi	7	19	4	2	2	0	4	S
	Sağlık Kurumlarında Kaynak Yönetimi	4	11	4	2	2	0	3	S
	Sağlık Kurumlarında Kaynak Planlaması	7	19	3/4	2	2	0	4	Z
	Sağlık Kurumlarında Üretim Yönetimi	7	19	3	2	2	0	3	S
Sosyoloji	Sağlık Sosyolojisi	10	28	4	2	2	0	3	S
	Sosyoloji	1	3	4	2	2	0	4	S
	Sağlık ve Toplum	2	6	4	2	2	0	2	S
	Toplumsal Cinsiyet Eşitliği	1	3	2	2	2	0	2	S
	Kadın ve Aile Hayatı	1	3	2	2	2	0	2	S
	Engellilik ve Yaşam	1	3	2	2	2	0	2	S
Yönetim ve Strateji	Sağlık Kurumları Yönetimi 1	22	61	2/3	3	3	0	4	Z
	Sağlık Kurumları İşletmeciliği 1	2	6	3	2/3	2/3	0	4	Z
	Sağlık Hizmetleri Yönetimi	5	14	2	2/3	2/3	0	4	Z
	Sağlık Politikaları ve Planlaması	9	25	3/4	2	2	0	3/4	Z
	Sağlık Hizmetlerinde Planlama Teknikleri	1	3	3	2	2	0	3	Z
	Sağlık politikası	3	8	4	3	3	0	4	S
	Sağlık Planlaması	1	3	4	3	3	0	3	S
	Kriz ve Afet Yönetimi	4	11	4	2	2	0	2/4	S
	Risk Yönetimi	3	8	3	2	2	0	4	S
	İnsan Kaynakları Yönetimi	33	92	3/4	3	3	0	3	Z
	Liderlik	1	3	3	2	2	0	3	S
	Liderlik ve Zaman Yönetimi	2	6	3	2	2	0	4	S
	Kriz ve Stres Yönetimi	7	19	3/4	2	2	0	2/3	S
	Sağlık Kurumlarında Operasyon Yönetimi	2	6	3	3	3	0	5	S

Stratejik Yönetim	10	28	3/4	2	2	0	3	S
Hastane Yönetim ve Organizasyonu 2	6	17	2	3	3	0	4	Z
Hastane İdaresi	1	3	2	2	2	0	3	Z
Hastane Yönetim ve Organizasyonu 3	1	3	3	4	4	0	4	Z
Hastane Yönetim ve Organizasyonu 4	1	3	4	4	4	0	4	Z
Hastane Anatomisi	1	3	1	3	3	0	5	Z
Hastane Yönetim ve Organizasyonu 1	8	22	3	2/3	2/3	0	4	Z
Sağlık Kurumları İşletmeciliği 2	2	6	2/4	2	2	0	4	Z
Sağlık Kurumları Yönetimi 2	8	22	2/4	3	3	0	5	Z
Sağlık Kurumlarında Denetim	1	3	3	2	2	0	3	S
Hasta Hizmetleri Yönetimi	2	6	1/2	2/3	2/3	0	2/7	Z/S
Hastane Yönetim ve Organizasyonu 2	6	17	2	3	3	0	4	Z
Yönetim ve Organizasyon	15	42	1/2	3	3	0	4	Z
Yönetim Teorileri	2	6	2	2	2	0	3	S
Yönetimde Güncel Yaklaşımları	2	6	2	2	2	0	2	S
Zaman ve Toplantı Yönetimi	3	8	1	2	2	0	4	S
Karşılaştırmalı Sağlık Sistemleri	13	36	4	2	2	0	3/4	S
Türk Sağlık Sistemi	3	8	4	2	2	0	3	S
Sağlık Turizmi	13	36	3	2	2	0	3	S
Örgütsel Davranış	13	36	3/4	2	2	0	3/4	S
İletişim								
Halkla İlişkiler	22	61	2/3/4	2	2	0	3	S
Halkla İlişkiler ve İletişim	6	17	1/2	3	3	0	3	S
İletişim	20	56	1/2/3/4	2	2	0	2/3	S
Sağlık İletişimi	3	8	3/4	3	3	0	2/4/5	S
Kurumsal İletişim	2	6	4	3	3	0	4	S
Protokol Bilgisi	1	3	2	2	2	0	3	S
Kişiler arası İlişkiler	3	8	3/4	3	3	0	4	S
Güzel Konuşma ve Diksiyon	5	14	4	2	2	0	2/3	S
Medya Okur Yazarlığı	1	3	4	2	2	0	2	S
Etkili Konuşma ve Yazışma	3	8	3	2	2	0	3	S
İşaret Dili	6	17	2	2	2	0	2	S
Teknoloji								
Sağlık Kurumlarında Otomasyon 1	13	36	2	4	2	2	4	Z
Sağlık Kurumlarında Otomasyon 2	1	3	4	3	3	0	3	Z
Sağlık Kurumlarında Yönetim Bilgi Sistemleri	20	56	3/4	3	2	1	3	Z
Hastanelerde Bilgi İşlem	3	6	2/4	3	3	0	4	S
Yönetim Bilişim Sistemleri	2	6	3/4	2	2	0	5	Z
Bilgi Yönetimi	1	3	4	3	3	0	3	Z
Sağlık Kayıt Sistemleri	1	3	3	2	2	0	2	S
Bilgi İletişim Teknolojisi	6	17	2/3/4	3	2	1	3	Z
Tıbbi Cihaz Teknolojisi	1	3	3	2	2	0	2	S
Bilgisayar 1	8	22	1	2	2	0	3	Z
Bilgisayar Uygulamaları	3	8	1	3	2	1	3	Z
Temel Bilgi Teknolojisi Kullanımı 1	12	33	1	3	2	1	4	Z
Bilgisayar 2	2	6	2	3	2	1	3	S
Temel Bilgi Teknolojisi Kullanımı 2	4	11	2	4	2	2	3	Z
Ofis Yazılımları	4	11	1	3	2	1	4	S
Klavye Teknikleri	1	3	2	4	3	1	5	S
Araştırma Yöntemleri								
İstatistik	9	25	2	2	2	0	3	Z
Sağlık Yönetiminde İstatistik	2	6	2/4	2	2	0	3	Z
Biyoistatistik	20	56	2/3	3	3	0	3/4	Z
Sağlık Yönetiminde Araştırma Yöntemleri	18	50	4	2	2	0	3	S
Nitel Araştırma Yöntemleri	1	3	3	2	2	0	2	S
Sağlık İşletmelerinde Kantitatif Teknikler	1	3	4	3	3	0	5	S
Sağlık Yönetiminde Seminer	2	6	4	1/3	1/3	0	2/4	S
Bitirme Projesi	4	11	4	2	0	2	4	S
Eleştirel Düşünme	1	3	4	2	2	0	2	S
Proje Yönetimi	2	6	3	4	2	2	4	S
Mesleki Uygulama								
Sağlık Kurumlarında Alan Çalışması 1	9	25	3	6/8	0	6/8	8	Z
Mesleki Çalışma 1	1	3	3	4	2	2	5	Z
Yönlendirilmiş Çalışma 1	3	8	3	2	0	2	4	S

	Sağlık Kurumlarında Alan Çalışması 2	6	17	4	8	0	8	4/6	Z
	Mesleki Çalışma 2	1	3	4	4	2	2	5	Z
	Yönlendirilmiş Çalışma 2	1	3	4	2	0	2	2	S
	İşyeri Eğitimi	1	3	4	4	4	0	4	Z
	İşyeri Eğitimi Uygulamaları	4	11	4	8	0	8	6	Z
	Staj	17	47	4	0	0	0	4/8/10	Z
	Yaz Stajı	13	36	4	0	0	0	4/8	Z
	Bilimsel ve Kültürel Etkinlikler	1	3	1	2	2	0	3	S
	Sağlık Hizmetlerinde Sosyal Sorumluluk	1	3	3	2	2	0	3	S
	İş Yaşamına Hazırlık	1	3	4	2	2	0	2	S
	İş Arama Teknikleri	1	3	4	2	2	0	2	S
	Kariyer Planlama	3	8	3	2	2	0	2	S
Sanat	Yaratıcı Drama	1	3	1	2	2	0	3	S
	Fotoğrafçılık	1	3	4	2	2	0	3	S
	Görsel Sanatlar	1	3	1	2	2	0	2	S
	Güzel Sanatlar	1	3	1	2	2	0	2	S
	Tıp Fotoğrafçılığı	1	3	2	3	3	0	4	S
	Tıp Ressamlığı	1	3	2	3	3	0	4	S
	Sağlık ve Tiyatro	1	3	2	3	3	0	4	S
	Sağlık ve Sanat	1	3	2	3	3	0	4	S
	Sağlık ve Mimarlık	1	3	2	3	3	0	4	S
	Sağlık ve Sinema	1	3	2	3	3	0	4	S
Mesleki İngilizce	Mesleki İngilizce	16	44	3/4	2	2	0	3/4	S
	Tıbbi İngilizce 1	1	3	4	3	3	0	4	S
	Tıbbi İngilizce 2	1	3	4	3	3	0	4	S
Beden Eğitimi	Beden Eğitimi	4	11	2	2	2	0	2	S
	Aikido	1	3	1	2	1	1	2	S
Psikoloji	Sağlık Psikolojisi	11	31	3/4	2	2	0	3	S
	Psikoloji	2	6	2	2	2	0	2	S
	Sosyal Hizmetler	1	3	4	3	3	0	4	S
	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Davranış Bilimleri	1	3	3	3	3	0	3	S
İşletme	Genel İşletme	31	86	1	3	3	0	3/4/5	Z
	İşletme Yönetimi 1	4	11	1	3	3	0	4	Z
	İşletme Yönetimi 2	3	8	2	3	3	0	4	Z
	Girişimcilik	25	69	3	2	2	0	4	S
Pazarlama	Sağlık Kurumlarında Pazarlama	35	97	3/4	3	3	0	3/4	Z
	Sağlık Kurumlarında Halkla İlişkiler ve Pazarlama	4	11	3/4	3	3	0	5/6	S
	Sağlıkta Tüketici Davranışları	3	8	3/4	2	2	0	3	S
	Marka Yönetimi	3	8	3	3	3	0	3	S
	Müşteri İlişkileri Yönetimi	9	25	3	3	3	0	4	S
Kalite	Sağlık Kurumlarında Kalite Yönetimi	22	61	4	2/3	2/3	0	3/4	Z
	Toplam Kalite Yönetimi	9	25	3	2/3	2/3	0	3/4	S
	Sağlık Kurumlarında Kalite ve Akreditasyon	4	11	4	2/3	2/3	0	4	Z
	Kalite Yönetim Sistemleri ve Standartları	2	6	4	2/3	2/3	0	4	S
Dokümantasyon	Tıbbi Dokümantasyon ve Arşivleme	29	81	3	2	2	0	4	Z
	Tıp Kütüphaneciliği	1	3	1	2	2	0	3	S
	Yazışma ve Raporlama Teknikleri	19	53	2/3/4	2	2	0	3	S

“/” işaretiyle ayrılmış veriler üniversitelerde farklılık gösteren değerleri ifade etmektedir.

Araştırma kapsamında Sağlık Kurumları İşletmeciliği önlisans programlarında yer alan 196 ders tespit edilmiştir. Söz konusu dersler, kapsamları ve içerikleri açısından kategorilere ayrılmıştır. Bu kapsamda dersler; “sağlık bilimleri, hukuk matematik, ekonomi ve finansman, sosyoloji, yönetim ve strateji, iletişim, teknoloji, araştırma yöntemleri, mesleki uygulama, sanat, mesleki İngilizce, beden

eğitimi, psikoloji, işletme, pazarlama, kalite, dokümantasyon” olmak üzere 18 kategoride bir araya getirilmiştir. Başta sağlık, yönetim, ekonomi ve hukuk alanlarında olmak üzere verilen derslerin dağılımı, Türkiye’de Sağlık Kurumları İşletmeciliği önlisans programlarında 18 farklı alanda ders olarak yetiştirildiğini göstermekte ve mezun olacak öğrencilerin aldıkları dersler açısından yetkinlikleri konusunda fikir vermektedir. Ayrıca tablo 2. Sağlık Kurumları İşletmeciliği programlarında yer alan derslerin, isimlerinin, teorik ya da uygulama olarak saatlerinin, zorunlu ya da seçmeli olma durumlarının, AKTS bilgilerinin ve hangi dönemde yer aldıklarının gösterildiği bir rehber hüviyetindedir. Bu özelliğiyle Tablo 2.’nin müfredat geliştirme ve değiştirme çalışmalarında örnek teşkil edecek bir kaynak olacağı düşünülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada, Türkiye’de 36 üniversitenin önlisans düzeyinde eğitim vermekte olan Sağlık Kurumları İşletmeciliği programlarının ders çeşitliliği incelenmiştir. Programların toplam ders sayılarının 24 ile 70 arasında çok geniş bir aralıkta yer almaktadır. En az ders Üsküdar Üniversitesi Sağlık Kurumları İşletmeciliği programında (24) yer alırken en fazla ders ise İstanbul Kültür Üniversitesi’nin Sağlık Kurumları İşletmeciliği Programında (70) yer almaktadır. Devlet üniversitelerinde ortalama 36 ders bulunurken vakıf üniversitelerinde ortalama 40 ders vardır. Derslerin zorunlu ve seçmeli olmasına göre dağılımlarında devlet ve vakıf üniversitelerinde farklılıklar bulunmaktadır. Kamu üniversitelerinde daha çok zorunlu dersler bulunurken vakıf üniversitelerinde daha çok seçmeli dersler bulunmaktadır. Vakıf üniversitelerinin (%55) kamu üniversitelerine (%41,67) göre öğrencilere daha fazla seçmeli ders imkânı sunduğu görülmektedir. Türkiye’de üniversitelerin Bologna sürecinin benimsemesi ile birlikte YÖK’ün tavsiye kararları zorunlu ve seçmeli ders dağılımının eşit veya seçmeli derslerin daha fazla olması yönündedir (Yılmaz, 2018, s. 50). 5 devlet, 5 vakıf üniversitesi olmak üzere 10 üniversitede seçmeli ders oranı %50 ve üstündedir. Sonuç olarak, üniversitelerin Sağlık Kurumları İşletmeciliği programlarında, zorunlu ders sayısının seçmeli derslerle kıyaslandığında daha yüksek olduğu ve programlar arasında bu konuda önemli farklılıklar bulunduğu tespit edilmiştir.

Bazı üniversitelerde seçmeli ders sayısının çok olmasına rağmen fiziki imkânların yetersizliği nedeniyle öğrencilerin seçmeli ders havuzunda yer alan bazı dersleri seçemedikleri bilinmektedir. Bu durumda öğrenciler için seçmeli derslerin zorunlu derslerden bir farkı kalmamaktadır. Pandemi sürecinde daha yakından tecrübe edilen uzaktan eğitim ile fiziki imkânlarla ilgili sıkıntılar giderilebilmektedir. Dolayısıyla uygun olan seçmeli derslerin, YÖK’ün açılan derslerin %40’ına kadar uzaktan eğitimle verilmesi önerisi doğrultusunda uzaktan eğitim yöntemi kullanılarak verilmesi önerilmektedir. Bu yöntemle fiziksel imkânsızlıklar nedeniyle açılmayan seçmeli derslerin açılmasına olanak sağlanabilir. Böylece öğrencilere seçmeli derslerle ilgili tercih hakkı sağlanmış olacaktır.

Araştırma kapsamında Sağlık Kurumları İşletmeciliği önlisans programlarında yer alan 196 ders; “sağlık bilimleri, hukuk matematik, ekonomi ve finansman, sosyoloji, yönetim ve strateji, iletişim, teknoloji, araştırma yöntemleri, mesleki uygulama, sanat, mesleki İngilizce, beden eğitimi, psikoloji, işletme, pazarlama, kalite, dokümantasyon” olmak üzere 18 kategoride bir araya getirilmiştir. Sağlık Kurumları İşletmeciliği programı mezunu öğrencilerin başta hastaneler olmak üzere, aile sağlığı merkezleri, eczaneler, medikal işletmelerinde idari personel olarak görev yapmaları beklenmektedir. Bu bağlamda öğrenciler temel sağlık bilgileri, tıbbi dokümantasyon, hastane bilişim sistemleri ve tıbbi terminolojinin yanı sıra yönetim, temel işletme bilgileri, muhasebe, finansman, pazarlama, halkla ilişkiler, insan kaynakları, sosyoloji, psikoloji alanlarında dersler almaktadır. Multidisipliner bir alan olan sağlık hizmetlerinin sunumuna yönelik bilgilerle öğrencilerin sağlık sektöründe idari personel olmalarına yönelik yetiştirildiği görülmektedir. Sağlık Kurumları İşletmeciliği programı mezunu öğrencilerin sağlık kuruluşlarında sağlık personelinin hizmet sunumuna destek olmak üzere idari personel olarak görevlendirilmeleri ayrıca gerek kamu gerekse özel sağlık kuruluşlarında insan kaynakları planlamasında Sağlık Kurumları İşletmeciliği mezunlarının da değerlendirilmesi önerilmektedir.

Sağlık Kurumları İşletmeciliği programı müfredatları incelendiğinde ders sayılarının ve çeşitliliğinin çok olduğu görülmektedir. Ders çeşitliliğinin fazla gözükmeyle birlikte benzer içerikteki dersler farklı isimlerle müfredata konulduğu görülmektedir. Bu durum karışıklık yaratmaktadır. Alanın uzmanları tarafından yapılacak çalıştaylarla benzer içerikli derslerin isimlendirilmelerinde standartın sağlanması gereklidir. Ayrıca üniversitelerin özerk yapısı da dikkate alınarak ders içerikleri, ders sayıları ve ders isimlendirmeleri anlamında tavsiye kararlar alınmalıdır.

Meslek Yüksekokullarının en önemli görevlerinden birisi de hitap ettiği sektörün ihtiyaç duyduğu nitelikli personeli yetiştirmektir. Müfredatta güncelleme çalışmalarında üniversite eğitimi ile sektörün beklentilerinin uyumlulaştırılması anlamında sağlık sektörü temsilcilerinden görüş alınmalıdır. Bu bağlamda Yükseköğretim Kalite Kurulu'nun (YÖKAK) da önerisi doğrultusunda program danışma kurulu oluşturulmalıdır. Program danışma kurulunda sağlık sektörü temsilcilerine de yer verilmelidir. Müfredat güncelleme çalışmalarında danışma kurulunun tavsiyeleri alınarak verilen eğitim ile sektörün ihtiyaç duyduğu nitelikteki aday personel yetiştirilmelidir.

Kaynaklar

- Akdaş, A., Sur, H., Şişman, N. ve Gemlik, N. (2008). İdari görevi bulunan hekimlerin sağlık yönetimine bakış açıları. *SD Sağlık Düşüncesi ve Tıp Kültürü Dergisi*, 2(5), 40-45.
- Aktan, C. C. ve Vural, İ. (2016). Bilgi toplumu, yeni temel teknolojiler ve yeni ekonomi. *Yeni Türkiye Dergisi, Bilim ve Teknoloji Özel Sayısı*, 1(88), 1-37.
- Alkan, R. M., Suiçmez, M., Aydıncal, M. ve Şahin, M. (2014). Meslek yüksekokullarındaki mevcut durum: sorunlar ve bazı çözüm önerileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 4(3), 133-140.
- Arslan, M. M. ve Bahadır, H. (2007). Bologna süreci ve Türkiye. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 222-229.
- Çelik, Z. (2012). Bologna süreci'nin avrupa yükseköğretim sistemi üzerine etkileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(2), 100-105.
- Dalğar, H., Tunç, H. ve Kaya, M. (2009). Bölgesel kalkınmada yükseköğretim kurumlarının rolü ve Bucak örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 39-50.
- Elmas, M. (2012). Bologna süreci: uygulama veya uygulayamama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(3), 137-141.
- Eichhorst, W., Rodriguez-Planas, N., Schmidl, R. and Zimmermann, K. (2012). A roadmap to vocational education and training systems around the world. *IZA Discussion Paper No.7110*, 1-43.
- Ersoy, K. ve Kavuncubaşı, Ş. (1995). Hastane yönetimi: nereden başlamalı. *Toplum ve Hekim Dergisi*, 10(69-70), 6-9.
- Fişek, N. (1968). Sağlık yönetiminde modern eğilimler. *20. Milli Türk Tıp Kongresi Zabıtları, İstanbul*. https://www.ttb.org.tr/n_fisek/kitap_1/8.html adresinden 10.09.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Günay, D. ve Özer, M. (2016). Türkiye'de meslek yüksekokullarının 2000'li yıllardaki gelişimi ve mevcut zorluklar. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(1), 1-12.
- Güneş F. (2012). Bologna süreci ile yükseköğretimde öngörülen beceri ve yetkinlikler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 1-9.

- Joffe, M. and MacKenzie-Davey, K. (2012). The problem of identity in hybrid managers: who are medical directors?. *International Journal of Leadership in Public Services*, 8(3), 161 – 174.
- Kavuncubaşı, Ş. ve Yıldırım, S. (2015) *Hastane ve sağlık kurumları yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Kaya, A. (2014). Meslek yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin eğitim öğretim ve geleceğe yönelik düşünceleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 349-356.
- Kaya, R.R. ve Kaya, E. (2021). Yönetici Hekimlerin Melez İş Kimliği Deneyimleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 24(2), 275-294.
- Kippist, L. and Fitzgerald, A. (2009). Organisational professional conflict and hybrid clinician managers. *Journal of Health Organization and Management*, 23(6), 642 – 655.
- Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organisations*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Sarvan, F. (1995). Hastane yönetimi eğitimi. *Toplum ve Hekim Dergisi*, 10, 69-70.
- Spehar, I., Frich, J. C. and Kjekshus, L. E. (2014). Clinicians in management: a qualitative study of managers' use of influence strategies in hospitals. *BMC Health Services Research*, 14(1), 251.
- Sur, H. (2017). *Hastaneleri kim yönetsin? Doktorlar mı sağlık yönetimi uzmanları mı?*. <http://www.medikalnews.com/hastaneleri-kim-yonetsin-doktorlar-mi-saglik-yonetimi-uzmanlari-mi/> adresinden 10.09.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Taştan, R. (2017). Türkiye’de önlisans sağlık meslekleri eğitimi 35 yaşında: sevgiçiçeği açan tarlalardan, portakal çiçeği kokan bereketli topraklara kısa bir sağlık meslekleri eğitimi tarihi yolculuğu. *Marmara Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 1, 1-12.
- Tengilimoğlu, D., Akbolat, M. ve Işık, O. (2018). *Sağlık işletmeleri yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Turner, B. S. (2011). *Tıbbi güç ve toplumsal bilgi*. (Ü. Tathıcan, Çev.). Bursa: Sentez yayıncılık.
- Türk Tabipleri Birliği (TTB). (1995). *Kamu Hastaneleri Yönetim Sorunları, Grup Çalışması Sonuç Raporu*. Ankara: Türk Tabipleri Birliği Merkez Konseyi.
- Türkiye Yeterlilikler Veri Tabanı (2016-2019). *Sağlık Kurumları İşletmeciliği ön lisans diploması*. <https://tyc.gov.tr/yeterlilik/saglik-kurumlari-isletmeciligi-on-lisans-diplomasi-TR00308315.html>, adresinden 12.09.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Türkiye Yeterlilikler Veri Tabanı (2016-2019). *Sağlık Kurumları İşletmeciliği ön lisans diploması*. <https://tyc.gov.tr/yeterlilik/saglik-kurumlari-isletmeciligi-on-lisans-diplomasi-TR00305581.html>, adresinden 12.09.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Wachter, B. (2004). The Bologna process: developments and prospects. *European Journal of Education*, 39 (3), 265-273.
- Yılmaz, B. (2018). Türkiye’de bilgi ve belge yönetimi bölümleri ders programlarının arşivcilik ve belge yönetimi eğitimi açısından değerlendirilmesi. *Bilgi Yönetimi Dergisi* 1(1), 44-62.
- Yükseköğretim Kurulu, (2019). <https://yokatlas.yok.gov.tr/tercih-sihirbazi-t3.php> adresinden 05.06.2020 tarihinde erişilmiştir.

Yükseköğretim Kurulu, (2007). *Türkiye'nin yüksek öğretim stratejisi*.

<https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/Turkiyenin-yuksekogretim-stratejisi.pdf> adresinden 09.10.2020 tarihinde erişilmiştir.

Yükseköğretim Kurulu, (2010). *Türkiye yükseköğretim yeterlilikler çerçevesi*.

<http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=20>, adresinden 09.10.2020 tarihinde erişilmiştir.

Extended Abstract

Introduction

In today's conditions, the development and competitiveness of countries is realized with the intellectual capital they have. Due to the influence of the information age and globalization in which we are located, the ability to guide changes in many issues related to society can only be realized with the importance given to information and investment in education. Higher education institutions are institutions that play a critical role in the development of countries with their educational and training activities. The business world needs you have the necessary equipment, human resources, raising the quality of education improving vocational and technical education in vocational schools in the country to reduce the unemployment rate by providing a balance of education and employment and helps to contribute to the development of the country. "Vocational schools of Health Services", which provide education in various health fields for health services within vocational schools, have come to the fore in the field of employment in recent years. Developments in the field of Health have also revealed new health professions. Health technicians who are trained in different fields for these professions create value by increasing the quality of health service delivery with their medical and technical infrastructure.

Health is the most important phenomenon without a substitute for human life. Physicians, who are the most important element of health service delivery by using their medical knowledge, are in the position of "managing" health services with their professional weight. Health institutions are complex structures in which a large number of health professionals from different fields work together. Physicians who are not trained in management during medical education need professional health managers who have been trained in scientific management and management at the upper, middle and lower levels of Management in order to effectively and efficiently solve various problems that will occur in medical institutions. Health institutions management programs play an important role in the functioning of health institutions with the human resources that it will train with this mission. For this reason, the content of the training that will be provided in these programs is extremely important.

The inability of traditional educational understanding to adapt to social expectations, scientific developments and technology has led countries to review and change their educational systems. During the studies on this subject, the idea of creating a common higher education area in Europe arose. The Bologna declaration was signed with the participation of 29 European countries. Within the scope of this statement, the European Credit Transfer System (ECTS) has been implemented in order to increase the effectiveness of Europe in higher education and to ensure that the higher education degrees and diplomas of European countries are equivalent to each other. Today, the process continues with 47 member countries from many parts of the world. Turkey also wants to establish its place in the world in the field of Higher Education. Turkey is achieving success at all levels of the higher education system through its work in this direction.

Within the scope of this study, the variety of courses and ECTS values included in the current curricula of "Health Institutions management" associate degree programs in the vocational schools of State and foundation universities providing education in Turkey were examined. The aim of the study is to reveal the competencies of graduates trained in "health institutions management" programs in terms of the courses they take.

Method

Research is a quantitative study that uses secondary data. In this research, the YÖKATLAS associate degree database, which was created by the Higher Education Council of Turkey (YÖK), was used. Associate degree program in management of Health Institutions was searched through the YÖKATLAS database, and research was conducted through universities and programs that receive students as of 2019.

The universe of the study consists of Health Institutions management programs in universities in Turkey. An attempt was made to reach the entire universe without selecting a specific sample. During the screening, 49 universities were identified, including 34 public and 14 foundations, which have a health institutions management program in Turkey. Some universities could not be included in

the scope of the research due to lack of access to Bologna information. Also open teaching programs are not included in sampling. Of the universities that have multiple health institutions management programs, only one program has been included in the sampling. As a result of the qualifiers, research was conducted on the Bologna systems of 26 public and 10 foundation universities. The names, hours, ECTS, periods, compulsory/elective status and theoretical/practical course diversity of the courses included in the curricula of health institutions management programs were examined. The data obtained was transferred to the database created in Excel program and the frequency distributions were evaluated. In addition, the courses identified within the scope of the research were grouped among themselves according to their subjects, content and scope, and the scope of the courses of Health Institutions Management Programs was tried to be determined. In this method, it is aimed to determine the theoretical competencies obtained by graduates of the health institutions management program and to evaluate the employment opportunities.

Findings

It has been observed that the total number of courses of health institutions management programs is in a very wide range from 24 to 70. The least courses are located at Üsküdar University (24), while the most courses are located at Istanbul Kültür University (70). The distribution of compulsory/elective courses is an important point in the units providing associate degree level education. In recent years, the concept that the number of elective courses is equal to or higher than the number of compulsory courses has prevailed in Turkey. This understanding is supported in line with YÖK's "Bologna Process" Work. Foundation universities (55%) offer more elective courses to students than public universities (41.67%). The proportion of elective courses in 10 universities, including 5 state universities and 5 foundation universities, is over 50%. In general, the number of compulsory courses was higher in the health institutions management programs of universities than in the electives. In addition, it has been found that there are significant differences between the programs in this regard.

In the study, it was found that there were 196 courses in the curricula of Health Institutions management programs. Although the content and scope of many of the courses are the same, their names are different. This indicates that there is no standardization in the curricula of Health Institutions management programs. In terms of the scope and content of the courses in question; "health sciences, law, mathematics, economics and finance, sociology, management and strategy, communication, technology, research methods, professional practice, art, vocational english, physical education, psychology, business, marketing, quality, documentation including" in 18 categories are combined. The distribution of the courses given, mainly in the fields of Health, Management, Economics and law, shows that students in the Associate Degree Programs of Health Institutions in Turkey are trained by taking courses in 18 different fields. And this gives an idea of the competencies of the students who will graduate in terms of the courses they take.

Results, Discussion and Recommendations

Students who graduate from the health institutions management program are expected to serve as administrative staff in family health centers, pharmacies and medical enterprises, especially in hospitals. In this context, students; basic health information, medical documentation, Hospital Information Systems and medical terminology, as well as management, Basic Business, Accounting, Finance, Marketing, Public Relations, Human Resources, sociology, psychology offers courses in the fields of. It is seen that students are trained to be administrative staff in the health sector with information about the provision of Health Services, which is a multidisciplinary field. Therefore, graduates of health institutions management can be assigned as administrative staff in health installations. In this direction, it is recommended to evaluate graduates of Health Institutions Management in human resources planning in both public and private health installations.

The tables in the study are a guide that shows the names of the courses in the health institutions management programs, their hours as theoretical or practical, their mandatory or optional status, ECTS information and what period they are involved in. With this feature, it is thought that it will be an exemplary resource in curriculum development and change studies. It has been observed

that there is no standard in the curriculum of the health institutions management program. It is necessary to provide a standard for naming courses with similar content with workshops that will be conducted by experts in the field.

One of the most important tasks of vocational colleges is to train qualified personnel needed by the sector it addresses. In terms of harmonizing the expectations of the sector with university education in the curriculum update studies, opinions should be taken from the health sector representatives. In this context, a program advisory board should be established in accordance with the proposal of the Higher Education Quality Board. Health sector representatives should be included in the program advisory board. In curriculum update studies, the recommendations of the program advisory board should be taken. Curricula to be created in this way will contribute to the training of candidate personnel in the competence required by the sector.

Teknoloji Destekli Türkçe Öğretimi Üzerine Yayınlanan Makalelerin İçerik Analizi: ULAKBİM-TR Dizin Örneği

Berrin GENÇ-ERSOY
TED Üniversitesi
berringenc@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-0049-4744

Mehmet ERSOY
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
mehmetersoy@ogu.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-0724-2825

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.977274
Geliş Tarihi: 01.08.2021	Kabul Tarihi: 22.11.2021
Revize Tarihi: 17.11.2021	

Atf Bilgisi

Genç-Ersoy, B. ve Ersoy, M. (2021). Teknoloji destekli Türkçe öğretimi üzerine yayınlanan makalelerin içerik analizi: ULAKBİM-TR Dizin örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 810-829.

ÖZ

Bu araştırmanın amacı Türkiye’de teknoloji destekli Türkçe öğretimi üzerine yapılan araştırmaları çeşitli boyutlarla ele almak ve güncel eğilimleri ortaya koymaktır. Tarama modelinde yürütülen araştırmada verileri çözümlemek amacıyla içerik analizi işe koşulmuştur. Araştırmanın örneklemini ULAKBİM-TR Dizin’deki sosyal bilimler ve eğitim bilimleri alanında yayınlanmış 92 dergide teknoloji destekli Türkçe öğretimi üzerine yayınlanan 97 makale oluşturmaktadır. İçerik analizinde teknoloji eğilimi, Türkçe öğretimi alt konuları, katılımcı karakteristikleri ve yönetsel yönelimler bağlamında öne çıkan unsurlar temalaştırılmış ve yorumlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre teknoloji eğilimleri bağlamında Web 2.0 teknolojileri ve dijital öyküleme platformlarının çalışmalarda ön planda yer aldığı; diğer eğilimlerin ise yazılımlar, filmler, dijital fotoğraflar, animasyonlar, EBA içerikleri, etkileşimli tahtalar ile uzaktan eğitim için işe koşulan çevrimiçi ortamlar olduğu gözle çarpılmaktadır. Ayrıca sonuçlar, Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve ana dili olarak Türkçe öğretiminde, ilk okuma ve yazma öğretiminde, dil becerilerinin geliştirilmesinde, söz varlığı gelişiminde ve Türkçe öğretimine ilişkin tutumun, motivasyonun ve okuryazarlık becerilerinin gelişiminde teknolojinin kullanımına ilişkin yönelimler sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, teknoloji destekli Türkçe öğretimi, içerik analizi.

Content Analysis of the Articles Published on Technology-Supported Turkish Teaching: An Example of ULAKBİM-TR Index

ABSTRACT

This study examines the research on technology-supported Turkish teaching in Turkey from different aspects and reveals current trends. The content analysis in this research was realized through the descriptive survey model. The research sample consists of 97 articles on technology-supported Turkish teaching in 92 journals in social sciences and educational sciences in the ULAKBİM-TR Index. In content analysis, the issues standing out in the context of technology trends, the sub-topics of Turkish teaching, participant characteristics, and methodological tendencies were turned into themes and then interpreted. The research results have shown that Web 2.0 and digital storytelling platforms are the prominent technologies in the studies in the context of technology trends, while other trends are software, movies, digital photos, animations, EBA content, interactive boards, and online environments created for distance learning. In addition, the research results give an idea of the tendencies towards the use of technology in teaching Turkish as a mother tongue and a foreign language, first reading and writing teaching, language skills development, vocabulary development, and the attitude, motivation, and literacy skills development related to Turkish teaching.

Keywords: Turkish teaching, technology-supported Turkish teaching, content analysis.

Giriş

Eğitim teknolojilerinde yaşanan hızlı gelişim dil öğretim süreçlerinde de pek çok değişikliği beraberinde getirmiştir. Dijital okuryazarlığın hiç olmadığı kadar önem kazanması ekran okumadan tuşlarla yazıma kadar dil becerilerinin kullanım alanlarının farklılaşmasına, öğretim süreçlerindeki uygulamaların bu doğrultuda düzenlenmesine ve güncel teknolojilerin dil öğretim süreçlerine entegre edilmesine ortam hazırlamıştır.

Dil öğretiminde teknolojinin işe koşulması ile okuryazarlık becerileri ve dil becerilerinin gelişimine katkı sağlanabileceği bilinmektedir (Mayer, 2014). Özellikle okuma ve anlama becerileri, yazma ve anlatım becerileri, dinleme becerileri ve söz varlığı gelişiminde öğretimde teknoloji desteğinin olumlu sonuçları araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır (Chen, Ma ve Matsuzawa, 2015; Hani ve Alghonaim, 2014; Hao, 2019; Trainin vd. 2016).

21. yüzyıl becerilerinden biri olan dijital yeterliklerin Türkçe öğretiminde nasıl yer alması gerektiği ise üzerinde dikkatle durulması gereken bir konudur (Kurudayıoğlu ve Soysal, 2019). Nitekim dijitalleşmenin günümüz öğretim yaşantılarındaki etkisi düşünüldüğünde Türkçe öğretimi gibi anlama ve anlatma becerilerinin gelişiminde önemli role sahip olan disiplinlere yönelik gerçekleştirilen araştırmaların bu doğrultuda önem kazandığı görülmektedir. Temelde dil becerilerinin geliştirilmesinin hedeflendiği Türkçe öğretimi süreçlerine yönelik alana özgü farklı boyutlarda gerçekleştirilen pek çok araştırma bulunmaktadır. Söz konusu çalışmaların nicelik bakımından yoğunluğu ve öğretim konularının çeşitliliği, araştırma sonuçlarının bir araya getirilerek bütüncül bir bakış açısıyla üst değerlendirmelerin yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Böylelikle Türkçe öğretimi/egitimi yönelik gerçekleştirilen araştırmaların yönelimleri, yöntemlerdeki eğilim ile etkilerinin belirlenerek durum tespiti yapılabilmesi ve uygulamaların iyileştirilmesine olanak tanınacaktır.

Dil öğretimi süreçlerinin farklı boyutlarında teknoloji kullanımının dil becerilerinin gelişimindeki etkisine, öğrenen başarısına, tutum ve motivasyonuna yansımalarının saptanması oldukça önemlidir. Ayrıca güncel teknoloji kullanımının öğreticiye ve öğretim sürecine sağladığı yararların belirlenmesi kullanılan teknolojinin işlevselliğinin de değerlendirmesine olanak tanımaktadır. Bu anlamda içerik analizi çalışmaları, gerçekleştirilen bilimsel dayanaklı çalışmaların sistematik bir biçimde bir araya getirilerek incelenmesi ve genel bir çerçevede sunulmasını sağlamaktadır.

İçerik analizleri, veri özetlemesi ve işlevsel bir biçimde sınıflandırma için işe koşulmaktadır. Meta analiz, meta tematik analiz ve betimsel içerik analizi gibi türleri olan içerik analizi ile belirli bir konuda yapılmış çalışmalar sistematik ve bütüncül bir biçimde ele alınır ve araştırma sonuçlarının gelecek araştırmalara yönelim oluşturması beklenir (Çalık ve Sözbilir, 2014). Özellikle betimsel içerik analizleri ile araştırma konularının eğilimlerinin ve araştırma sonuçlarının değerlendirilmesi sağlanmaktadır (Lin, Lin ve Tsai, 2014). Meta analiz ve meta sentezden farklı olarak betimsel içerik analizinde yöntemsel olarak bir ayırım yapılmamakla birlikte araştırılan konu hakkındaki eğilimlerin ortaya konması amaçlanır.

Dil öğretimi özelinde Türkçe öğretimi ile ilgili gerçekleştirilen çalışmaların bir araya getirilerek incelenmesini amaçlayan çalışmaların sayısında son zamanlarda bir artış görülmektedir. Alanyazında yer alan analiz araştırmalarının, anadili olarak Türkçe öğretimi/egitimi ile yabancı dil olarak Türkçe öğretimi/egitimi kapsamında ve Türkçe dil becerileri odağında gerçekleştirildiği dikkati çekmektedir. Ayrıca araştırmaların çoğunlukla yayınlanmış tam metin makalelerin ve lisansüstü tezlerin analizini kapsamakta olduğu da görülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın bundan sonraki bölümünde Türkçe öğretimi alanında gerçekleştirilen içerik analizi çalışmaları özetlenerek gerçekleştirilen bu araştırmanın amacı ve gerekçesi sunulacaktır.

Türkçe Öğretimi Alanında Gerçekleştirilen İçerik Analizi Çalışmaları

Anadili olarak Türkçe eğitimi/öğretimini konu edinen içerik analizi çalışmaları incelendiğinde çoğunlukla dil becerisi odaklı çalışmaların gerçekleştirildiği görülmektedir. Söz konusu odakta yer alan çalışmalardan biri olan Akaydın ve Çeçen'in (2015) yürüttüğü araştırmada 1990-2013 yılları arasında okuma becerisine yönelik gerçekleştirilen çalışmalar incelenmiştir. Araştırma sonuçları en çok okuduğunu anlama ve okuma alışkanlığı konularında çalışmalar gerçekleştirildiğini göstermiştir. Okuma becerisine yönelik araştırmalarda duyuşsal testlerin en çok kullanılan buna karşın gözlem araçlarının ise en az kullanılan veri toplama araçları olduğu araştırmanın bir diğer sonucudur. Okuma becerisi alt boyutları, kazanımları, diğer becerilerle ilişkisi ve öğretim programındaki önemi gibi konuların ise araştırmalarda kendilerine daha az yer edinebildiği araştırmacılar tarafından belirtilmiştir.

Karadağ (2014), okuma öğretimi kapsamında okuma ilgi, alışkanlığı ve tutumları konusunda 2000-2012 yılları arasında yayınlanan tezleri incelemiştir. Araştırmada, Türkiye’de yapılan tezlerin çoğunluğunun betimsel tarama modelinde gerçekleştiği ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bir diğer sonucu ise söz konusu yıllarda yayınlanmış tezlerin çalışma grubunu en çok ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin oluşturmasıdır. Araştırmacı tarafından ayrıca ilkokul düzeyi ile sınıf öğretmeni adayları, okul yöneticileri ve ebeveynlerini ele alan araştırma sayısının azlığı vurgulanmıştır. Benzer şekilde Özdemir (2018) araştırmasında okumaya ilişkin lisansüstü araştırmaların eğilimlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı bu doğrultuda 201 lisansüstü tezi analiz kapsamına almıştır. Araştırma sonuçlarında 2009 yılına kadar okuma konusunda gerçekleştirilen çalışmaların büyük oranda okuduğunu anlamaya yoğunlaştığı belirtilmiştir. Araştırmaların ağırlıklı olarak ortaokul öğrencileriyle yürütüldüğü ve örneklem büyüklüğünün ise 31-100 arasında olduğu araştırmanın bir diğer sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Okuma eğitimini ele alan tezlerdeki araştırma eğilimlerinin belirlenmesini amaçlayan bir diğer araştırma ise Ceran, Aydın ve Onarıcıoğlu (2018) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamına 2006-2016 yılları arasında yayınlanan 317 lisansüstü tez dahil edilmiştir. Araştırmanın sonuçları çalışma gruplarında ağırlıklı olarak ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin yer aldığını, nicel yöntemin diğer yöntemlere kıyasla daha çok tercih edildiğini göstermiştir. Ayrıca okuma becerisi alt boyutu olarak en çok yöntem ve teknik boyutunun ele alındığı tespit edilmiştir.

Yurtbakan (2020) etkileşimli okuma konusunda gerçekleştirilen çalışmaları incelemeyi amaçladığı çalışmasında 2008-2018 yılları arasında yayınlanmış 64 makale ve 49 tez çalışması incelemiştir. Araştırma sonuçları yayınlanan çalışmalarda etkileşimli okumanın dil gelişimine etkisinin araştırıldığı ve çoğunlukla okul öncesi öğrencileri ile öğretmenleri arasında gerçekleştiğini göstermiştir. Çalışmaların çoğunun deneysel desenle gerçekleştirildiği ve deneysel uygulamaların öğrencilerin söz varlığının gelişimini desteklediği sonucu tespit edilmiştir.

Yurtiçi alanyazında Türkçe yazı öğretimi çalışmalarının incelendiği oldukça az sayıda analiz çalışması bulunmakta ve içerik analizi çalışmalarının okuma öğretimi ele alan çalışmalara kıyasla oldukça az olduğu görülmektedir. Bu çalışmalardan biri olan araştırma ise Coşkun, Balcı ve Özçakmak (2013) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacıların 1981-2010 yılları arasında yapılan lisansüstü tezleri analiz ettikleri araştırmalarında yazma becerisi odaklı çalışmaların son yıllarda oldukça artış gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmaların katılımcılar bakımından daha çok ilkokul ve ortaokul öğrencileri üzerinde odaklanması, konu bakımından ise daha çok katılımcıların yazma becerilerini belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilmesi bu araştırmanın sonuçlarındandır. Araştırmanın bir diğer sonucu ise tezlerin çoğunluğunun öğrenci metinlerinin yüzeysel olarak veya biçimsel niteliklerinin değerlendirilmesi biçiminde gerçekleştirildiğini göstermiştir. Oysa yazma becerisinde metnin anlamsal bütünlüğü ve anlaşılabilirliği ile yerinde ve doğru sözcüklerin kullanımı gibi birçok içeriğe dayalı değerlendirmelerin ele alınması elzemdir.

Türkçe öğretiminde beceri odaklı ele alınan bir diğer öğretim süreci olan dinleme becerisinin öğretimi konusunda gerçekleştirilen analiz çalışmaları incelendiğinde, yine okuma öğretimindekilere kıyasla daha az sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Söz konusu çalışmalardan biri Kemiksiz (2017) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda 2007-2016 yılları arasında yayınlanan 150 makale araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırma sonuçları son yıllarda dinleme becerisi odaklı çalışmaların artış gösterdiğini, araştırmalarda çalışma grubu olarak genelde ortaokul ve lisans seviyesindeki öğrencilerle çalışıldığı belirlenmiştir. Çalışma konularının ise strateji, yöntem ve teknikler ile dinleme etkinlikleri ve metinlerinden seçildiği tespit edilmiştir.

Türkçe eğitimi/öğretimi konularında gerçekleştirilmiş içerik analizi çalışmalarının lisansüstü tezlerin analizini kapsayan araştırmalar da yer almaktadır. Örneğin; Boyacı ve Demirkol (2018) Türkçe eğitimi alanında 1995-2018 yılları arasında tamamlanan tezlerin analizini gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonuçları doktora tezlerinin araştırma yöntemlerinin çoğunlukla nitel yöntemden oluştuğu, çalışılan konu bağlamında ise sıklıkla temel dil becerileri ve strateji/yöntem/teknik çalışıldığını göstermiştir. Temel dil becerilerinin genel olarak dağılımına bakıldığında ise en fazla yazma ve okuma

becerilerine odaklanıldığı; dinleme ve konuşma becerilerini temele alan çalışma sayısının oldukça az olduğunu vurgulamışlardır.

Sevim ve İşcan (2012) Türkçe öğretimi alanında yapılan lisansüstü tezlerde geçen anahtar sözcükleri incelemiştir. 2005-2010 yıllarında tamamlanan yüksek lisans tezleri araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırma sonuçları Türkçe eğitimi alanındaki yüksek lisans tezlerinin çoğunlukla okuma ve yazma alanlarında gerçekleştirildiğini, konuşma ve dinleme alanlarında ise daha fazla çalışma gerçekleştirilmesi gerekliliğini göstermiştir. Ayrıca tezlerde edebiyat konuları bağlamında, çocuk edebiyatı, öğretmen yeterlikleri, ders kitabı incelemesi konularında da çalışıldığı görülmüştür.

Yılmaz ve Kaya (2020), 2000-2018 yılları arasında hazırlanan ilkokuma ve yazma ile Türkçe ve öğrenme alanları konulu tezleri incelediği araştırmasında 249 lisansüstü tezi araştırma kapsamına almıştır. Araştırma sonuçları, ilkokuma ve yazma öğretimi konulu tezlerin Türkçe öğretimi konulu tezlerden daha fazla olduğunu göstermiştir. Türkçe öğretimi konulu tezlerin en sıktan aza doğru sırasıyla Türkçe dil performansı, okuma, yazma, dinleme ve izleme ve konuşma boyutlarında çalışıldığı araştırmanın bir diğer sonucudur. Örneklem bakımından ise en fazla 1. sınıf öğrencileriyle çalışıldığı; ilkokuma ve yazma öğretimi alanındaki tezlerin büyük çoğunluğunun okuma yazma öğretimi yöntemi konusunda hazırlandığı; Türkçe öğretimi alanındaki tezlerin ise çoğunlukla yöntem teknik boyutunda yazılmış olduğunu göstermiştir.

Varışoğlu, Şahin ve Göktaş (2013) ise Türkçe eğitimi konulu araştırma eğilimlerini belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarında 2010 yılında en fazla Türkçe öğretimi çalışmasının yayınlandığını, çalışma konuları arasında ise öğrenme, ilgi ve tutumun daha çok kullanıldığını belirtmişlerdir. Araştırma sonuçları çarpıcı biçimde Türkçe eğitiminde en az çalışılan konu başlıklarının eğitim ve öğretim teknolojileri ile ölçek geliştirme çalışmaları olduğunu da ortaya koymuştur.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi/eğitimi kapsamında gerçekleştirilen çalışmaların analizini içeren çalışmalar son zamanlarda artış göstermektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda yapılan araştırmaların analizini içeren ilk çalışmalardan biri Büyükkiz (2014) tarafından gerçekleştirilmiştir. 1981-2012 yılları arasında hazırlanan lisansüstü tezlerin incelendiği araştırmada YÖK'ün Ulusal Tez Merkezinde taranan 147 lisansüstü tez araştırma kapsamına almıştır. Araştırma sonuçları lisansüstü tezlerin en çok 2006-2012 yılları arasında hazırlandığı, konu başlıklarının ise çoğunlukla dilbilgisi yanlışları ile yabancılara Türkçe öğretimi üzerine hazırlanan ders kitaplarını inceleyen çalışmaların oluşturduğunu göstermiştir.

Erdem, Gün, Şengül ve Özkan (2015) ise gerçekleştirdikleri çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanyazınında gerçekleştirilen çalışmaların anahtar sözcükleri ile çalışma konularını belirlemeyi amaçlamışlardır. 2000-2014 yılları arasında yayımlanmış 160 makale araştırma örneği olarak ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda, yayımlanmış makalelerde en sık yazma becerisinin çalışıldığı, dinleme becerisine ise neredeyse hiç yer verilmediği tespit edilmiştir. Benzer şekilde Küçük ve Kaya (2018) lisansüstü tezlerde geçen anahtar sözcüklere yönelik bir içerik analizi gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonuçları sözcükler, dilbilgisi, ders kitabı, kültür gibi anahtar sözcüklerin kullanım sıklık oranının yüksek olduğunu ve diğer çalışmalarla benzer şekilde dil becerisi bağlamında dinleme ve konuşma becerilerinin daha az çalışılmış olduğunu göstermiştir.

Biçer (2017) yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konu edinen 2010-2016 yılları arasında yayımlanmış 191 makaledeki araştırma eğilimlerini incelemiştir. Araştırma sonuçları söz konusu yıllardaki makalelerin konu alanlarının yeni materyal önerileri, ders kitabı incelemeleri ve öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlar üzerinde yoğunlaştığını göstermiştir. Çalışmaların veri toplama araçlarının çoğunlukla dokümanlardan oluştuğu ve uygulamalı çalışmaların ise görece oldukça az olduğu dikkat çekmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konulu güncel araştırmaların içerik analizi çalışmalarından bir diğeri ise Baki (2019) tarafından gerçekleştirilmiş olup, 1994-2017 yılları arasında yayınlanan 184 lisansüstü tez çalışması analiz edilmiştir. Araştırmalarda veri toplama aracı olarak en fazla dokümanların

kullanıldığı; bunu anket ve ölçeklerin takip ettiği belirtilmiştir. Yöntemsel eğilimlerde ise betimsel tarama modelleri ön plana çıkmıştır. Aynı konuda Türkben (2018), 1985-2017 yılları arasında hazırlanan 280 lisansüstü tezi analiz etmiştir. Analiz sonuçları diğer araştırma sonuçlarına benzer şekilde çalışmaların konu odağının ders kitabı incelemeleri, dilbilgisi öğretimi üzerine yoğunlaştığını göstermiştir.

Alanyazında Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımı çalışmalarının analiz edildiği iki çalışmaya rastlanmıştır (Kuzhan ve Fidan, 2020; Şahin, Çiftçi ve Başbayrak, 2020). Kuzhan ve Fidan (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Türkçe eğitimi sürecinde bilişim teknolojisi kullanımına yönelik araştırmalar incelenmiştir. Lisansüstü tez çalışmalarına YÖK Tez Merkezi aracılığıyla ulaşılırken, yayınlanmış makale taramaları Google Scholar, Education Resources Information Center (ERIC), Sosyal Bilimler Atıf Dizini (SOBIAD) veri tabanları üzerinden gerçekleştirilmiştir. Yapılan taramalar sonucunda 44 lisansüstü tez ve 76 makaleye ulaşılarak çalışmalar araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırma sonuçları çoklu ortam-dil becerileri etkileşimi ve kullanımı ile dil becerilerinin etkileşimi, makalelerde ise e-içerik, teknoloji kullanımı ve bilgisayar destekli Türkçe eğitimi başlıklarının ön plana çıktığını göstermiştir. Teknoloji destekli Türkçe öğretimi çalışmalarını lisansüstü tezlerin analizi boyutunda ele alan bir diğer araştırma ise Şahin, Çiftçi ve Başbayrak (2020) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında 2000-2018 yılları arasındaki lisansüstü tezler analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları teknoloji destekli Türkçe öğretimi konulu tezlerin en fazla 2017 yılında hazırlandığını, bu araştırmaların örneklemini ise büyük oranda yabancı öğrencilerin oluşturduğunu göstermiştir.

Gerçekleştirilen içerik analizi çalışmaları genel bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde çalışmaların anadili olarak Türkçe öğretimi bağlamında dil becerisi odaklı gerçekleştirildiği, dil becerileri içerisinde ise en çok çalışılan becerinin okuma becerisi olduğu görülmektedir. Bu bağlamda gerçekleştirilen içerik analizi çalışmalarının analiz sürecine dahil edilmesinde lisansüstü tezlerinin çoğunlukla analiz edildiği, analizler aracılığıyla güncel eğilimlerin tespitine çalışıldığı söylenebilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi/eğitimi kapsamında gerçekleştirilen çalışmaların analizini içeren çalışmaların ise son zamanlarda artış gösterdiği dikkati çekmektedir. Ayrıca alanyazında yer alan içerik analizi çalışmalarından yalnızca iki çalışmanın teknoloji odaklı Türkçe öğretimi çalışmalarının analizi şeklinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu araştırmayı söz konusu iki çalışmadan ayıran temel özellik ise araştırmaya dahil edilen çalışmaların anahtar sözcükler ile taranmayıp ULAKBİM TR-Dizin’de yer alan sosyal bilimler ve eğitim bilimleri alanlarında yayın yapan tüm dergilerin 2016-2020 yıllarındaki sayılarının tamamında ilgili çalışmaları içermesidir. Böylece söz konusu yıllarda yayınlanan çalışmaların anahtar sözcükler ile taramanın ötesinde tam metin çalışmalar içerisindeki bağlamlarının da bu doğrultuda değerlendirilmesi sağlanmıştır. Yine en güncel eğilimi yakalayabilmek için 2016-2020 yıllarıyla taramanın sınırlı tutulması bu çalışmayı farklı kılmaktadır. Bu bağlamda araştırma sahasının değerlendirilmesiyle güncel teknolojilerin ele alındığı araştırmaların genel durumunun ortaya konulması sağlanacaktır. Bu yolla dil eğitimi alanında yeni araştırmaların tasarlanması sürecinde teknoloji eğilimlerinin takip edilerek öğretimsel kararların daha net verilmesine destek olunacaktır.

Bu araştırmanın genel amacı Türkiye’de teknoloji destekli Türkçe öğretimi üzerine yapılan araştırmaları çeşitli boyutlarla ele almak ve güncel eğilimleri ortaya koymaktır. Araştırmanın alt amaçları ise yıllar bazında Türkçe öğretimine eşlik eden alt konuların neler olduğunun ve yöntemsel yönelimler, katılımcı karakteristikleri ile kullanılan teknolojilerdeki farklılaşmanın ne ölçüde olduğunun belirlenmesidir. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Teknoloji destekli Türkçe öğretimi çalışmalarının,

- yıllar bazında dağılımı nasıldır?
- yöntemsel çeşitliliği nasıldır?
- araştırma deseni çeşitliliği nasıldır?
- evren, örneklem ve çalışma grubu bağlamında dağılımı nasıldır?
- teknoloji eğilimlerinin değişimi nasıldır?
- öğretim alanlarındaki teknolojilerin araştırma konularına göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma örnekleme, veri toplama süreci ve analizi ile araştırma etiği bölümleri sunulmuştur.

Araştırma Modeli

Teknoloji destekli Türkçe öğretimi konusunda gerçekleştirilen çalışmaların incelenmesini amaçlayan bu araştırma betimsel tarama modelinde desenlenmiştir. Tarama modelleri geçmişte ya da var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar (Karasar, 2012).

Örneklem

Araştırmanın örneklemini Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM) TR Dizin’de dizinlenen dergilerde yayınlanan teknoloji destekli Türkçe öğretimi konulu tam metin makaleler oluşturmaktadır. Konuyla ilişkili özel sayılar dahil 2016-2020 yılları arasında yayınlanmış olan eğitim fakültesi, eğitim bilimleri fakültesi, eğitim bilimleri enstitüsü, sosyal bilimler enstitüsü dergileri ile bağımsız yayın yapan 92 dergi ve bu dergilerde son beş yılda yayınlanan toplamda 24.499 makale içerisinde teknoloji destekli Türkçe öğretimi konulu 97 makale araştırma örnekleme dahil edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri dokümanlar aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma verileri ULAKBİM TR Dizinde 2016-2020 yılları arasında yayınlanmış tam metin makalelerin taranması şeklinde elde edilmiştir. TR Dizin TÜBİTAK ve ULAKBİM tarafından geliştirilen bir veritabanı olup DergiPark platformu üzerinden yayın yükleme, izleme ve değerlendirme süreçlerinin yürütüldüğü dergiler ile bağımsız yayın platformlarının bir listesini içermektedir. Araştırmada ULAKBİM TR Dizinde yer alan sekiz konu alanı içerisinde eğitimin de dâhil olduğu *Sosyal* kategorisi seçilmiştir. Kimi dergiler belirli bir yıldan itibaren TR Dizin kapsamına alınırken kimi dergiler ise araştırma kapsamı dışında yer alan yıl aralıklarında taranmıştır. Söz konusu yıl aralıklarında Sosyal kategorisinde bulunmayan cilt ve sayılar araştırma kapsamından çıkarılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması süreci betimsel tarama modeli esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Tarama süreci 1 Haziran 2020-30 Aralık 2020 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Tarama işlemi kolaylaştırmak adına bir sayfada görüntülenen dergi sayısı artırılarak toplam sayfa sayısı azaltılmıştır. Tarama işlemi dergi isimlerinin alfabetik sıraya göre sıralanması esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. İlgili yayın aramasında TR Dizin dışında herhangi bir platform kullanılmamış olup tarama sürecinde her iki araştırmacı da ayrı ayrı taramayı gerçekleştirmiştir. Filtreleme sonucunda belirlenen dergilerin 2016-2020 yılları içerisinde yayınlanan tüm sayıları tek tek incelenerek Türkçe eğitimi konusunda gerçekleştirilmiş çalışmalar ayrıştırılmıştır. İzleyen süreçte ayrıştırılan makaleler tekrar incelemeye alınarak konusu “teknoloji destekli Türkçe öğretimi” olan çalışmalar ayrı bir klasöre kaydedilmiştir.

Araştırmada yayın verilerini çözümlenmek amacıyla içerik analizi işe koşulmuştur. Yayın yığınlarının değerlendirilmesinde de kullanılan içerik analizinde (Falkingham ve Reeves, 1998) belirli bir konu üzerinde yapılan araştırmaların eğilimleri ve sonuçları analiz edilir (Lin, Lin ve Tsai, 2014). Gerçekleştirilen içerik analizinde 92 dergi ve bu dergilerde son beş yılda yayınlanan toplamda 24.499 makale içerisinde teknoloji destekli Türkçe öğretimi konulu 97 makalede kullanılan öğretim teknolojisi eğilimi, Türkçe öğretimi alt konuları, katılımcı karakteristikleri ve yöntemsel yönelimler bağlamında temalaştırılmış ve yorumlanmıştır. Bu doğrultuda içerik analizi çalışması ile taramalar sonucunda elde edilen dokümanların belirlenen başlıklar altındaki eğilimlerinin ve sonuçlarının değerlendirilmesi sağlanmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bulgular

Araştırmanın bulguları 2016-2020 yıllarında yayınlanan tam metin makaleler içerisinde Teknoloji destekli Türkçe öğretimi yayınlarının dağılımı, yayınların araştırma yöntemine göre dağılımı, araştırma yöntemlerinin desen bazında dağılımı, yayınların evren, örneklem ve çalışma grubu bağlamında dağılımı, kullanılan teknolojiler ve yıllara göre dağılımı ve Türkçe öğretimi alanları bağlamında kullanılan teknolojiler olarak sunulmuştur.

Teknoloji Destekli Türkçe Öğretimi Yayınlarının Dağılımı

Teknoloji destekli Türkçe öğretimi konulu yayınlanan makalelerin toplam makaleler içerisinde yer alma durumu Tablo 1.’de gösterilmektedir.

Tablo 1

Yıllara Göre Yayınlanan Makale Sayısı ve Teknoloji Destekli Türkçe Öğretimi Konulu Yayın Sayısı

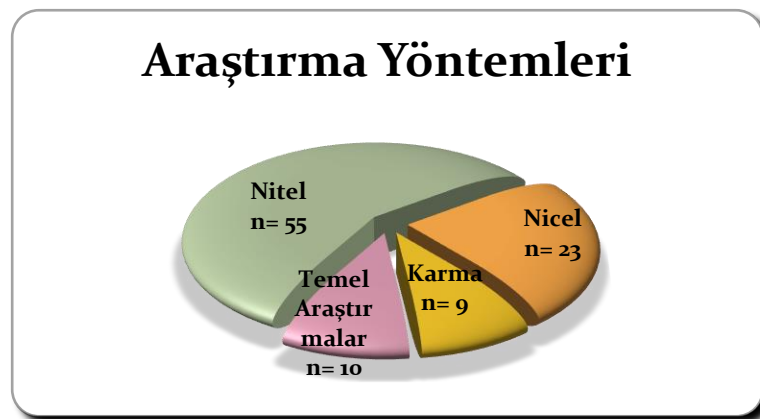
Yıllar	Toplam yayın sayısı	*TDTÖÇ
2016	3610	22
2017	4209	16
2018	5094	19
2019	4939	19
2020	6647	21
Toplam	24499	97

*TDTÖÇ: Teknoloji destekli Türkçe öğretimi çalışmaları

Tablo 1.’de 2016-2020 yılları arasında yayınlanan toplam çalışma sayısı ile söz konusu yıllarda teknoloji destekli Türkçe öğretimi konulu çalışmaların toplam sayısı verilmiştir. Son beş yılda yayınlanan toplam yayın sayısının (f=24499) içerisinde teknoloji destekli Türkçe öğretimi çalışmalarının (f=97) yıllara göre düzenli bir artış göstermediği görülmektedir.

Araştırma Yöntemine Göre Teknoloji Destekli Türkçe Öğretimi Çalışmalarının Eğilimi

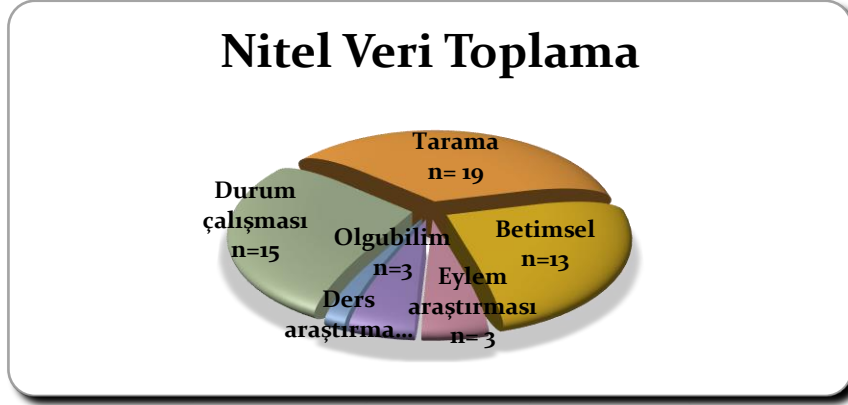
Teknoloji destekli Türkçe öğretimi çalışmalarında kullanılan araştırma yöntemi eğilimleri Şekil 1.’de sunulmuştur.



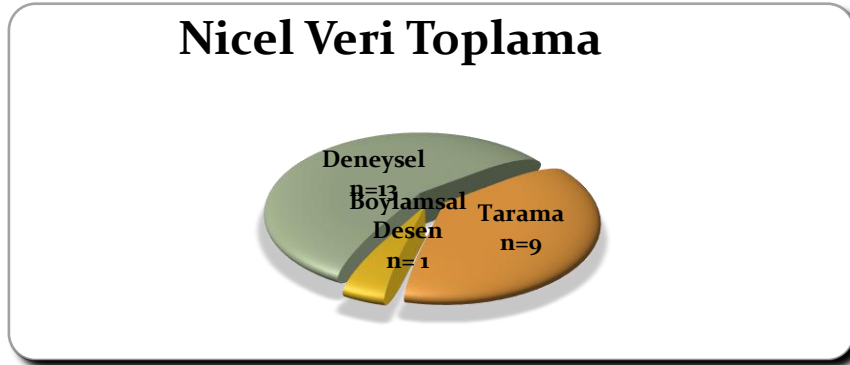
Şekil 1. Teknoloji Destekli Türkçe Öğretimi Çalışmalarındaki Araştırma Yöntemi Eğilimleri

Teknoloji destekli Türkçe öğretimi konulu yayınların yöntem bazında dağılımları incelendiğinde ise nitel araştırmaların çoğunlukta olduğu (f=55), bunu nicel (f=23), temel araştırmalar (f=10) ve karma araştırmaların (f=9) izlediği görülmektedir.

Gerçekleştirilen araştırmaların desen bazındaki dağılımları Şekil 2. ve Şekil 3.'te görülmektedir.



Şekil 2. Nitel Veri Toplama Yolları ve Yayın Sayıları



Şekil 3. Nicel Veri Toplama Yolları ve Yayın Sayıları

Şekil 2. ve Şekil 3. incelendiğinde ise nitel araştırma yönteminde tarama modelinin en fazla tercih edilen desen olduğu (f=19), en az tercih edilen desen ise ders araştırması (f=1) olduğu görülmektedir. Nicel araştırma yönteminde ise en çok kullanılan desen deneysel desendir (f=13).

Teknoloji Destekli Türkçe Öğretimi Çalışmalarında Evren, Örneklem ve Çalışma Grubu Dağılımı

Teknoloji destekli Türkçe öğretimi çalışmalarında çalışma kapsamına alınan evren, örneklem ve çalışma grubu dağılımları Tablo 2.'de görülmektedir.

Tablo 2

Teknoloji Destekli Türkçe Öğretimi Çalışmalarında Evren, Örneklem ve Çalışma Grubu

Evren, Örneklem ve Çalışma Grubu	Özellikleri	Yayın sayısı	Toplam yayın sayısı
Okul öncesi öğrencileri	60-71 ay çocuklar	1	1
İlkokul öğrencileri	4. sınıf	7	10
	1. sınıf	1	
	2. sınıf	1	
	3. sınıf	1	
Ortaokul öğrencileri	7. sınıf	6	19
	6. sınıf	5	
	5. sınıf	4	
	8. sınıf	4	
Lise öğrencileri	(belirtilmemiş)	1	1
Yükseköğretim öğrencileri	Lisans 2. sınıf	4	7
	Lisans 1. Sınıf	3	
Özel eğitim öğrencileri	İşitme engelli öğrenciler	1	2
	Üstün yetenekli öğrenciler	1	
TÖMER öğrencileri	TÖMER öğrencisi	11	11
Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler	Yetişkinler	2	2
Öğretmenler	Türkçe öğretmeni	8	18
	Sınıf öğretmeni	6	
	Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenler	2	
	Türk dili ve edebiyatı öğretmeni	1	
	Okul öncesi öğretmeni	1	
Öğretmen adayları	Sınıf öğretmeni adayları	4	10
	Türkçe öğretmeni adayları	4	
	Okul öncesi öğretmeni adayları	1	
	Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adayları	1	
Dokümanlar	Yazılımlar	8	29
	Öğretim programları	6	
	Filmler/Diziler/Reklamlar	4	
	Alanyazın	4	
	Web 2 araçları	3	
	EBA	2	
Çizgi filmler	2		

Tablo 2. incelendiğinde teknoloji destekli Türkçe öğretimi çalışmalarında evren, örneklem ve çalışma grubu bağlamında en çok *dokümanlar* (f=29) üzerinde çalışıldığı anlaşılmaktadır. Doküman incelemesi araştırmalarında da en fazla *yazılımların* (f=8) incelendiği yayınlar bulunmaktadır. Evren, örneklem ve çalışma grubu bağlamında en çok çalışılan diğer iki grubu ise *ortaokul öğrencileri* (f=19) ve *öğretmenler* (f=18) oluşturmaktadır. En az çalışılan gruplar ise *okul öncesi öğrencileri* (f=1) ve *lise öğrencileridir* (f=1).

Teknoloji Destekli Türkçe Öğretimi Çalışmalarında Yıllara Göre Kullanılan Teknolojilerin Eğilimleri

Teknoloji destekli Türkçe öğretimi çalışmalarında yıllara göre kullanılan teknolojiler Tablo 3.'te verilmiştir.

Tablo 3
Teknoloji Destekli Türkçe Öğretimi Çalışmalarında Kullanılan Teknolojiler

Yıl	Kullanılan Teknolojiler	
	Web tabanlı teknolojiler	Web tabanlı olmayan teknolojiler
2016	Uzaktan eğitim uygulamaları Dijital öyküleme araçları Dijital oyunlar Eğitsel yazılımlar Çevriyazı uygulamaları	Dijital okuma araçları Görseller (resim, karikatür, vb.) ve işitsel öğeler (müzik, ses öğeleri) Çizgi filmler Videolar Sinema filmleri PowerPoint Akıllı tahta Bilgisayar
2017	Dijital oyunlar Dijital öyküleme araçları Çevrimiçi yazılımlar E posta EBA içerikleri Web 2.0 araçları (Bloglar, sosyal medya araçları)	Sinema filmleri Ekran okuma Tuşlarla yazma
2018	Web 2.0 araçları (edmodo, voki, pixton, padlet, webquest) EBA içerikleri Uzaktan eğitim uygulamaları (MOOC) Dijital öyküleme araçları	Dijital metinler Ekran okuma
2019	Web 2.0 araçları (kahoot, blog, sosyal medya araçları, vloglar, canva, make beliefs comix, flippquiz, puzzlemaker, Aurasma 3D, ebookcreator, beyazpano, toondoo, wikispaces) Dijital oyunlar Eğitsel yazılımlar Dijital öyküleme araçları	PowerPoint Animasyonlar Akıllı tahta Televizyon Bilgisayar
2020	Web 2.0 araçları (sosyal medya araçları) Eğitsel yazılımlar EBA içerikleri Dijital oyunlar Dijital öyküleme araçları	Fotoğraflar Diziler Sinema filmleri Akıllı tahta

Tablo 3. incelendiğinde teknoloji destekli Türkçe öğretimi çalışmalarında web tabanlı teknolojiler ve web tabanlı olmayan teknolojiler kullanıldığı görülmektedir. Teknoloji eğilimleri bağlamında ise dijital öyküleme araçlarının çalışma kapsamına alınan tüm yıllarda ön plana çıktığı görülmektedir. Ayrıca 2017 yılından sonra ise Türkçe öğretimi konulu çalışmalarda web 2.0 teknolojilerinin ağırlıklı olarak çalışıldığı ve 2019 yılında teknoloji trendi olduğu bunu dijital oyunların ve eğitsel yazılımların izlediği görülmektedir. Söz konusu teknolojileri ise filmler, dijital fotoğraflar, animasyonlar, EBA içerikleri, etkileşimli tahtalar ile uzaktan eğitim için işe koşulan çevrimiçi ortamlar takip etmektedir.

Türkçe Öğretimi Alanlarında Kullanılan Teknolojiler

Teknoloji destekli Türkçe öğretimi çalışmalarında Türkçe öğretim alanlarına ilişkin kullanılan teknolojiler Tablo 4.'te sunulmuştur.

Tablo 4
Kullanılan Teknolojilerin Türkçe Öğretimi Alanlarında Dağılımı

Türkçe öğretimi alanı	Dil becerisi	Kullanılan teknolojiler
Anadil olarak Türkçe öğretimi	Yazma becerisi	Dijital öyküleme Dijital oyunlar E posta EBA içerikleri Bloglar Dijital yazma Artırılmış gerçeklik uygulamaları Görsel (resim, karikatür, kısa film) ve işitsel (klasik müzik, sesler) araçlar Etkileşimli tahta Eğitsel yazılımlar
	Konuşma becerisi	Dijital öyküleme Dijital oyunlar EBA içerikleri
	Dinleme becerisi	Dijital öyküleme Dijital oyunlar EBA içerikleri Artırılmış gerçeklik uygulamaları Çevrimiçi dinleme araçları
	Okuma becerisi	Dijital öyküleme Dijital oyunlar Yazılımlar Etkileşimli tahta Ekran okuma EBA içerikleri Dijital metinler Bloglar Görsel (resim, karikatür, kısa film) ve işitsel (klasik müzik, sesler) araçlar
	Söz varlığı gelişimi	Çevrimdışı sözlük yazılımları Dijital oyunlar Çevrimiçi yazılımlar EBA içerikleri Animasyon Televizyon Çizgi film
	Dil bilgisi öğretimi	Mobil ve web uygulamaları Artırılmış gerçeklik uygulamaları
Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi	Tüm dil becerileri	Uzaktan eğitim uygulamaları (MOOC vb) Web 2.0 uygulamaları Diziler, filmler Sanal yaşantı uygulamaları (Second Life) Yapay sinir ağları uygulamaları 3D teknolojiler Görsel senaryolar
İlk okuma ve yazma öğretimi	Okuma ve yazma becerisi	Eğitsel yazılımlar Web 2.0 Akıllı tahta, video ve powerpoint

Tablo 4. incelendiğinde anadil olarak Türkçe öğretimi, ilk okuma yazma öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanlarında dil becerileri odaklı çalışmalarda kullanılan teknolojiler görülmektedir. Anadil olarak Türkçe öğretimi çalışmalarında dijital öyküleme uygulamalarının, dijital oyunların ve EBA içeriklerinin temel dil becerilerinin tümünde kullanıldığı görülmektedir. Okuma ve yazma becerileri odaklı çalışmalarda kullanılan teknolojilerin ise söz konusu beceriye yönelik olarak dijital yazma ve ekran okuma gibi farklı teknolojilerin kullanılmasına neden olduğu söylenebilir. Teknoloji çeşitliliği bağlamında çalışmaların en az konuşma becerisine yönelik gerçekleştirildiği

araştırma bulguları içerisinde yer almaktadır. Ayrıca dil becerilerinin ötesinde anadili olarak Türkçe öğretiminin özel çalışma konularından olan dil bilgisi öğretimi ve söz varlığı gelişimi boyutlarında benzer teknolojilerin kullanıldığı görülmektedir. İlk okuma ve yazma öğretimi odağında ise eğitsel yazılımların yanı sıra web 2.0 araçlarının yaygın biçimde kullanıldığı saptanmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çalışmalarında ise anadili olarak Türkçe öğretimi çalışmalarından farklı olarak uzaktan eğitim, sanal yaşantı ve yapay sinir ağları gibi uygulamaların işe koşulduğu görülmektedir. Ayrıca çalışmalarda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sıklıkla web 2.0 araçlarının kullanıldığı belirlenmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonuçları Türkçe öğretiminde güncel teknolojilerin ele alındığı çalışmaların genel durumunun ortaya konulması, var olan araştırma sahasının değerlendirilmesi, yeni araştırmaların yapılması ve teknoloji trendlerinin takip edilerek öğretimsel kararların daha net verilmesi konularında yol gösterici nitelik taşımaktadır. Bu bağlamda araştırma sonuçları teknoloji destekli Türkçe öğretimi yayınlarının dağılımı, yayınların araştırma yöntemine göre dağılımı, araştırma yöntemlerinin desen bazında dağılımı, yayınların evren, örneklem ve çalışma grubu bağlamında dağılımı, kullanılan teknolojiler ve yıllara göre dağılımı ve Türkçe öğretimi alanları bağlamında kullanılan teknolojiler olarak sunulmuştur.

Geleneksel eğitim yaklaşımları, teknolojinin etkisiyle her geçen gün farklılaşan bireysel ihtiyaçları karşılamakta zorlanmaktadır. Bu durum istendik eğitim çıktılarının sağlanabilmesi için bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitimde öğrenen, öğreten, içerik ve yöntem açısından ele alınmasını zorunlu kılmaktadır (Özbay ve Sarıca, 2019). Bu bakımdan bilgi ve iletişim teknolojilerinin sağladığı olanaklar Türkçenin yapısal özelliklerinin öğretilmesinden beceri alanlarına ilişkin etkinliklere yer verilmesine değin işe koşulma potansiyelini taşımaktadır. Bu anlamda Türkçenin zengin içeriği birçok etkinliğin teknoloji destekli yürütülmesinde önemli hareket noktaları sağlamaktadır. Ancak yıllara göre yayınlanan makale sayısı incelendiğinde teknoloji destekli Türkçe öğretimi çalışmalarının son beş yılda düzenli bir artış göstermediği görülmektedir. Teknoloji destekli Türkçe öğretimi çalışmalarının toplam yayın sayısı içerisindeki yeri istatistiksel hata payı için önerilen %5 ve hatta %1'den bile azdır. Öte yandan Türkçe öğretiminde uygulamanın birçok aşamasında web teknolojilerinin işe koşulabileceği düşünüldüğünde gerçekleştirilen makale sayısının azlığının yanı sıra inişli-çıkışlı web teknolojileri kullanım durumu, kararsız bir alanyazın izlenimi vermektedir.

Alanyazında nicel araştırmaların Türkçe öğretimi çalışmalarında halen en fazla kullanılan yöntem olduğunu vurgulayan araştırma sonuçları bulunmaktadır (Akaydın ve Çeçen, 2015; Baki, 2019; Kuzhan ve Fidan, 2020; Maden, 2020; Varışoğlu, Şahin ve Göktaş, 2013). Bu çalışmada teknoloji destekli Türkçe öğretimi konulu yayınların yöntem bazında dağılımlarında ise nitel araştırmaların çoğunlukta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitel araştırmaları nicel, kuramsal ve karma araştırma yöntemleri izlemektedir. Araştırma sonucu bu doğrultuda Biçer (2017), Boyacı ve Demirkol (2018), Büyükkiz (2014), Ercan (2014), Türkben (2018) ve Dönmez ve Gündoğdu'nun (2016) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Nitekim son yıllarda dil öğretimi alanında nitel araştırmaların yaygın olarak kullanıldığı belirtilmektedir (Balci, 2011). Teknoloji destekli öğretim süreçlerinin incelendiği çalışmalarda da nitel araştırma desenlerinin daha fazla kullanılmasının nedeni teknoloji desteğinin anlamlandırılmaya çalışılması olabilir.

Araştırmanın bir diğer sonucu teknoloji destekli Türkçe öğretimi çalışmalarının desen bazında dağılımları üzerinedir. Araştırma sonuçları tarama çalışmalarının en fazla tercih edilen model olduğu, en az tercih edilen desenin ise ders araştırması olduğunu göstermektedir. Akaydın ve Çeçen (2015) araştırmalarında okuma becerisine yönelik gerçekleştirilen çalışmaların büyük oranda tarama modelinde gerçekleştirildiği sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Baki (2019) Türkçe öğretimi konulu lisansüstü tezlerin yöntem ve desenlerine ilişkin değerlendirmeler sonucunda ise en fazla betimsel taramanın kullanıldığını tespit etmiştir. Kemiksiz (2017) ise dinleme alanında yapılan araştırmaların bir durumu tespit etmeye dönük tarama çalışmalarının ağırlıklı olduğu sonucunu paylaşmaktadır.

Araştırma sonuçları nicel araştırma yönteminin benimsendiği çalışmalarda en çok kullanılan desenin deneysel araştırmalar olduğunu göstermektedir. Nitel araştırma desenlerinde kimi desenlerin (gömülü desen, etnografi, vb.) teknoloji destekli Türkçe öğretimi çalışmalarında tercih edilmediği kimi desenlerin ise (eylem araştırması gibi) daha az tercih edildiği görülmektedir. Söz konusu durumu destekleyen bir araştırma sonucu Özdemir (2018) tarafından sunulmuştur. Araştırmacı lisansüstü tez çalışmalarında nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ile eylem araştırmasının araştırma desenleri olarak çok az kullanıldığını saptamıştır. Benzer şekilde Yılmaz ve Kaya (2020) Türkçe eğitimi alanındaki çalışmalarda en az eylem araştırması deseninin kullanıldığını belirtmiştir. Dil öğretim süreçlerinde sahip olunan yeterliklerin ya da eksikliklerin belirlenerek sorunların çözüme ulaştırılabilmesinde bilimsel araştırma temelli yöntemlerin uygulanması önemlidir. Özellikle sınıf içerisindeki uygulama süreçlerinin tasarlanmasından sorumlu olan öğretmenlerin öğrencilerinde geliştirilmeye ihtiyaç olan dil becerilerinde alan uzmanlarıyla işbirliği içinde çalışması, hem öğrencilerinin gelişimi hem de öğretmenin mesleki gelişimi açısından değerlidir. Ayrıca sınıfa özgü problemlerin sınıf içerisinde anlamlı ve zenginleştirilmiş öğretimsel tasarımlar aracılığıyla çözüme ulaştırılması amaçlanmalıdır. Sözü edilen gerekçeler öğretim süreçlerinde eylem araştırması gibi problem çözme odaklı desenlerin çalışılması gerekliliğini gözler önüne sermektedir.

Araştırma sonuçları teknoloji destekli Türkçe öğretimi çalışmalarında evren, örneklem ve çalışma grubu bağlamında en çok dokümanlar üzerinde çalışıldığını bunu ortaokul öğrencileri ve öğretmenlerin izlediğini göstermektedir. Araştırma sonucu Biçer'in (2017) araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde Baki (2019) de lisansüstü düzeydeki araştırmalarda en çok dokümanların örneklem olarak kullanıldığını belirtmektedir. Araştırma çalışma gruplarının ortaokul düzeyindeki öğrencilerde yoğunlaşması sonucu ise alanyazındaki birçok çalışma ile örtüşmektedir (Akaydın ve Çeçen, 2015; Alver ve Taşdemir, 2017; Karadağ, 2014; Kemiksiz, 2017; Kuzhan ve Fidan, 2020; Özçakmak, 2017; Özdemir, 2018; Yılmaz ve Kaya, 2020). Araştırma sonuçları en az çalışılan grubun ise okul öncesi öğrencileri ve lise öğrencileri olduğunu göstermektedir. Söz konusu araştırma sonucu okul öncesi dönemde Türkçe öğretimi kavramı yerine okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına odaklanılması, ortaöğretim düzeyinde ise edebiyat bağlamında beceri gelişimine odaklanılmasından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırma sonuçları teknoloji destekli Türkçe öğretimi çalışmalarında yıllara göre kullanılan teknolojiler bağlamında dijital oyunlar, dijital öyküleme araçları, animasyonlar, çizgi filmler, sinema filmleri, diziler, dijital okuma ve yazma araçları, eğitsel yazılımlar, sosyal medya araçları, web temelli uzaktan eğitim uygulamaları, EBA içerikleri, artırılmış gerçeklik uygulamaları gibi teknolojilerin işe koşulduğunu göstermiştir. Söz konusu araçlardan web 2.0 araçlarının 2016-2020 yılları arasında en çok tercih edilen teknolojiler arasında olduğu ve 2019 yılında teknoloji trendi olduğu araştırmanın bir diğer sonucudur. Web 2.0 araçlarının dil öğretimi süreçlerindeki olumlu etkileri araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır (Liu, vd., 2016; Luo, 2013; Wang ve Vasquez, 2012). Nitekim araştırma kapsamına alınan çalışmalarda da web 2.0 teknolojilerinin Türkçe öğretimi dil becerilerinin gelişimindeki rolüne odaklanıldığı anlaşılmaktadır. Öte yandan araştırma kapsamına alınan çalışmalarda araştırmacıların işe koştukları teknolojilerin türlerini ve kullanılma gerekçelerini net olarak ifade etmemeleri dikkat çekicidir. Oysa bu tür ifadeler hem çalışmaların doğru yerlere konumlandırılması bağlamında daha iyi anlaşılmasını hem de bu çalışmada yapılabilecek benzer toplu değerlendirmelerin daha sağlıklı gerçekleştirilmesini sağlamaktadır.

Öğrenme alanlarında kullanılan teknolojiler değerlendirildiğinde anadili olarak Türkçe öğretimi konulu çalışmalarda dil becerilerinde web 2.0 araçlarından dijital öyküleme araçlarının ve dijital oyunların kullanıldığı ayrıca EBA içeriklerinin incelendiği görülmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ise uzaktan eğitim sistemlerinin işe koşulduğu, web temelli uygulamalar gerçekleştirildiği ve anadili eğitiminde kullanılan araçlara benzer şekilde web 2.0 araçlarının çoğunlukla kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe öğretimi kapsamında gerçekleştirilen ilk okuma ve yazma öğretimi çalışmalarında ise eğitsel yazılımlar ve bu yazılımların incelenmesinin çalışmaların odak noktasını oluşturduğu, web 2.0 araçlarının ise yaygın biçimde kullanıldığı belirlenmiştir. Teknoloji çeşitliliği bağlamında ise en az konuşma becerisine yönelik çalışmaların gerçekleştirilmesi, araştırmanın bir diğer sonucudur. Teknoloji odaklı yürütülüp yürütülmemesinden bağımsız olarak Türkçe konuşma ve dinleme

becerilerine dönük gerçekleştirilen çalışmalar okuma ve yazma becerilerine kıyasla azınlıkta kalmaktadır. Söz konusu araştırma sonucu, bir kısmı bu araştırmanın kapsadığı yıl aralığından önceye denk düşen Doğan ve Özçakmak (2014), Doğan Kahtalı vd. (2020), Özbay ve Melanlıoğlu (2012) ve Topçuoğlu-Ünal ve Özer'in (2014) araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu durumun konuşma ve dinleme becerilerinden çok okuma ve yazma becerilerinin çalışılmasının tercih edilmesinden kaynaklanması olasıdır. Öte yandan bu durumun teknoloji ile ilişkili tercihlerin net olmamasından kaynaklandığı da söylenebilir.

Bu araştırmanın sonuçlarından yola çıkılarak günümüz öğrenmelerinin önemli bir ögesi olan eğitim teknolojilerini ele alan çalışmaların, dil becerilerini geliştirme özelinde daha fazla gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Söz konusu becerilerin ele alınmasında ise dinleme ve konuşma beceri alanlarına odaklanması bunun yanı sıra uygulamalı araştırmalara daha çok yer verilmesi salık verilmektedir.

Ulakbim TR Dizin'de yer alan ilgili makalelerin ele alındığı bu çalışma farklı dizinlerde de ele alınıp benzer kriterlerle yeniden gerçekleştirilebilir. Bu yolla hem bu çalışma ile ilişki kurulabilecek hem de gerek dergi gerekse farklı dergilerin oluşturduğu bir araştırma sahasında da konu irdelenebilecektir. Öte yandan teknoloji türlerine ilişkin daha net sınıflandırmaları ve doğru entegrasyon yaklaşımlarını içeren Türkçe öğretimi çalışmalarının gerçekleştirilmesi, teknolojinin bu alandaki potansiyelini artırmanın yanı sıra değerlendirilmesinin de daha sağlıklı yapılmasına katkıda bulunacaktır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Bu çalışmaya her iki yazar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir durum bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Akaydın, Ş. ve Çeçen, M. A. (2015). Okuma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 178(40), 183-198. doi:10.15390/EB.2015.4139
- Alver, M. ve Taşdemir, L. (2017). Konuşma becerisi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 451-462. doi:10.18298/ijlet.2041
- Baki, Y. (2019). Yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki araştırma eğilimleri. *International Journal of Language Academy*, 7(3), 22-41. doi:10.29228/ijla.25829
- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bıçer, N. (2017). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yayınlanan makaleler üzerine bir analiz çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27, 236-247. doi:10.5505/pausbed.2017.69772
- Boyacı, S. ve Demirkol, S. (2018). Türkçe eğitimi alanında yapılan doktora tezlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 512-531. doi:10.16916/aded.363599
- Büyükkiz, K. K. (2014). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(11), 203-213.

- Ceran, D., Aydın, M. ve Onarıcıoğlu, A. S. (2018). Okuma eğitimi üzerine yapılan tezlerde eğilimler: Bir içerik analizi çalışması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 2377-2392. doi:10.29299/kefad.2018.19.03.016
- Chen, B., Ma, L., Matsuzawa, Y. and Scardamalia, M. (2015). The development of productive vocabulary in knowledge building: A longitudinal study. (O. Lindwall, P. Häkkinen, T. Koschman, P. Tchounikine, ve S. Ludvigsen. (Eds.), *Exploring the Material Conditions of Learning: The Computer Supported Collaborative Learning (CSCL)* içinde. Gothenburg, Sweden: The International Society of the Learning Sciences.
- Coşkun E., Balcı A. and Özçakmak H. (2013). Trends in writing education: An analysis of post graduate theses written in Turkey. *Procedia – Socialand Behavioral Sciences*, 93, 1526-1530.
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38. doi:10.15390/EB.2014.3412
- Doğan, Y. ve Özçakmak, H. (2014). Dinleme becerisinin eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 90-99. doi: 10.16916/aded.46766
- Doğan Kahtalı, B., Taşkın, N., Oğuz, B. ve Cayhan, C. (2020). Türkiye’de dinleme eğitiminin geldiği nokta (2017-2019 yılları). *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 2(4), 645-663. doi:10.47994/usbad.775002
- Dönmez, B. ve Gündoğdu, K. (2016). 2000-2016 yılları arasında Türkçe öğretim programları alanında yayımlanan makale ve tezlerin analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 2109-2125.
- Ercan, A. N. (2014, 19-21 Haziran). *Yabancılara Türkçe öğretimi üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından analizi*. 7. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla. <https://docplayer.biz.tr/10380377-7-uluslararasi-turkcenin-egitimi-ogretimi-kurultayi-the-7th-international-turkish-language-teaching-conference.html> adresinden 20.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Erdem, M. D., Gün, M., Şengül, M. ve Özkan, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yazılmış bilimsel makalelerde geçen anahtar sözcüklere ilişkin bir içerik analizi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 213-237. doi:10.7822/omuefd.34.1.13
- Falkingham, L. T. and Reeves, R. (1998). Context analysis a technique for analysing research in a field, applied to literature on the management of R and D at the section level. *Scientometrics*, 42(2), 97-120.
- Hani, N. A. B. ve Alghonaim, A. S. (2014). The utilization of e-mail technology in developing writing skills to freshman EFL learners. *Instructional Technology*, 11(8), 43-53.
- Hao, Y., Lee, K. S., Chen, S. T. and Sim, S. C. (2019). An evaluative study of a mobile application for middle school students struggling with English vocabulary learning. *Computers in Human Behavior*, 95, 208-216.
- Karadağ, R. (2014). Okuma ilgisi, tutumları ve alışkanlığı konusunda yapılmış çalışmaların lisansüstü tezlere dayalı analizi: YÖK ve ProQuest veri tabanları örnekleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 1-17. doi:10.9779/PUJE619
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. baskı). Ankara: Nobel Yayınevi

- Kemiksiz, Ö. (2017). Dinleme becerisi üzerine yazılan makalelerin değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(1), 511-531. doi:10.18298/ijlet.1710
- Kurudayıoğlu, M. ve Soysal, T. (2019). 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 483-496. doi:10.31592/aeusbed.621132
- Kuzhan, M. ve Fidan, M. (2020). Türkçe eğitiminde bilişim ve teknoloji kullanımına yönelik araştırmaların konu alanı ve yöntem yönünden analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1343-1367. doi:10.16916/aded.794087
- Küçük, S. ve Kaya, E. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili hazırlanan tezlerde geçen anahtar kelimelere yönelik içerik analizi. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(5), 442- 456. doi:10.7596/taksad.v7i5.1880
- Lin, T.C., Lin, T.J. and Tsai, C.C. (2014). Research trends in science education from 2008 to 2012: A systematic content analysis of publications in selected journals. *International Journal of Science Education*, 36(8), 1346-1372. doi:10.1080/09500693.2013.864428
- Liu, C. C., Wang, P. and Tai, S. D. (2016). An analysis of student engagement patterns in language learning facilitated by Web 2.0 technologies. *ReCALL*, 1-19. doi:10.1017/S095834401600001X
- Luo, T. (2013). Web 2.0 for language learning: Benefits and challenges for educators. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 3(3), 1-17. doi:10.4018/978-1-4666-5942-1.ch055
- Maden, A. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe söz varlığını zenginleştirme ile ilgili makalelerin analizi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5, 583-596.
- Mayer, R. E. (2014). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. NY, USA: Cambridge University Press.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7(1), 87-97.
- Özbay, Ö. ve Sarıca, R. (2019). Ters yüz sınıfa yönelik gerçekleştirilen çalışmaların eğilimleri: Bir sistematik alanyazın taraması. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 332-348. doi:10.31592/aeusbed.595036
- Özçakmak, H. (2017). Türkçe eğitimi lisansüstü araştırmalarında yeni yönelimler (2011- 2015). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1607-1618.
- Özdemir, S. (2018). Okumaya ilişkin lisansüstü araştırmaların eğilimleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1161-1178. doi:10.16916/aded.455560
- Sevim, O. ve İşcan, A. (2012). Türkçenin eğitimi ve öğretimi alanında yapılan yüksek lisans tezlerinde geçen anahtar kelimelere dönük bir içerik analizi. *Turkish Studies*, 7(1), 1863-1873. doi:10.7827/TurkishStudies.3101
- Şahin, A., Çiftçi, B. ve Başbayrak, M. (2020). Teknoloji destekli Türkçe eğitimi tezlerinin eğilimleri. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(2), 98- 114. doi:10.47714/uebt.737997
- Topçuoğlu-Ünal, F. ve Özer, F. (2014). Türkçe öğretiminde dinleme becerisi ile ilgili kaynakça çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 203-218.

- Trainin, G., Hayden, H., Emily, W., K. and Erickson, J. (2016). Examining the impact of Quick- Reads' technology and print formats on fluency, comprehension and vocabulary development for elementary students. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9(1), 93-116.
- Türkben, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2464-2479.
- Varişoğlu, B., Şahin, A. and Gökteş, Y. (2013). Trends in Turkish education studies. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(3), 1776-1781. doi:10.12738/estp.2013.3.1609
- Yılmaz, D. ve Kaya, S. (2020). İlk okuma yazma ve Türkçe öğretimi ile ilgili yazılmış tezlerin incelenmesi. *Turkish Studies*, 15(1), 443-456. doi:10.29228/TurkishStudies.40266
- Yurtbakan, E. (2020). Etkileşimli okuma: Bir içerik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 135-156. doi:10.16916/aded.642138
- Wang, S. and Vasquez. C. (2012). Web 2.0 and second language learning: What does the research tell us? *Calico Journal*, 29(3), 412-430. doi:10.11139/CJ.29.3.412-430

Extended Abstract

Introduction

Considering the impact of digitalization on today's teaching methods, research on disciplines that play a significant role in developing comprehension and expression skills, such as Turkish teaching, gains importance. A considerable number of studies are available in different dimensions specific to the Turkish language teaching process, aiming to develop language skills essentially. These studies are very plentiful in terms of quantity and the teaching subjects are pretty diverse, thus there is a need in combining the research results and accordingly making more comprehensive assessments from a holistic perspective.

The main objective of this research is to examine the research on technology-supported Turkish teaching in Turkey from different aspects and to reveal the current trends. In this respect, this study sought to answer the following research questions:

Regarding the studies on technology-supported Turkish teaching;

- What is the distribution of these studies by years?
- What can be said of the methodological diversity of these studies?
- What is the research design diversity of these studies?
- What is the distribution of these studies by target population, sample, and study group?
- What can be said of the technology trends changes of these studies?
- What is the distribution of technologies used in Turkish teaching by research topics?

Method

This study was designed with the descriptive survey model. The research sample consisted of full-text articles on technology-supported Turkish teaching published in journals indexed in ULAKBIM-TR Index. In this context, among the total 24,499 articles published in the journals of Education Faculties, Educational Sciences Institutes, Social Sciences Institutes, and 92 independent journals published in 2016-2020, 97 articles on technology-supported Turkish teaching were included in the research sample. Content analysis was realized to analyze the research data, and the tendencies regarding the technology use and results of the data were evaluated under the specified headings.

Findings

The number of articles published by year touching upon technology-supported Turkish teaching did not show a regular increase or decrease in the last five years. The distribution of publications on technology-supported Turkish teaching based on methods shows that most of them are qualitative research (f=55), and followed by quantitative (f=23), theoretical (F=10), and mixed research (F=9), respectively. The qualitative research method used mostly the descriptive model (f=19), and the least preferred one is the lesson study (f=1). On the other hand, the most widely used design in quantitative research is the experimental design (f=13).

In the studies included within the scope of the research, it is recognized in the context of the target population, sample, and study group that it was primarily worked on documents (f=29), and then on secondary school students (f=19) and teachers (f=18). The least studied groups are early childhood education students (f=1) and high school students (f=1).

In the context of technology trends, digital storytelling tools appear to be trending in all the years covered by the study. In the studies on Turkish teaching following 2017, Web 2.0 technologies have been mainly studied and was a technology trend in 2019. The technologies also include digital games, educational software, movies, digital photos, animations, EBA content, interactive boards, and online platforms utilized for distance learning.

These technologies are used in the fields of teaching Turkish as a native and foreign language and the first grade Turkish reading and writing in the context of teaching Turkish. It is seen in the studies of Turkish teaching as a mother tongue that digital storytelling applications, digital games, and EBA content are used in all of the basic language skills. It is understood that Web 2.0 tools, as well as educational software, are widely used in first grade reading and writing teaching. In the studies of teaching Turkish as a foreign language, it is seen that distance education, virtual life, and artificial neural networks are employed.

Conclusion, Discussion, and Recommendations

We believe that the research results may serve as guidance on identifying the context of the studies on current technologies in Turkish teaching, evaluating the existing research area, conducting new research, and making more accurate instructional decisions by following the technology trends. When examined the number of articles published by year, it is recognized that there has been no regular increase in the studies of technology-supported Turkish teaching in the last five years. Considering that web technologies can be employed at many stages of the Turkish teaching process, the use of web technologies with ups and downs, as well as the relatively small number of studies carried out, gives us the impression of contradictory literature.

In this research, qualitative research predominates in the distribution of publications on technology-supported Turkish teaching by method, maybe because technology support is tried to be given meaning by researchers. The fact that survey studies are the most preferred model in the existing studies also overlaps with most of the content analysis studies carried out in the field.

In the studies of technology-supported Turkish teaching, the fact that the result that the least studied group in the context of the target population, sample, and study group are early childhood education students and high school students may due to focusing on preparatory studies for reading and writing, rather than on Turkish teaching concept in early childhood, and focusing on skills development at secondary school education level in the context of literature.

The research results have shown that technologies such as digital games, digital storytelling tools, animations, cartoons, movies, TV shows, digital reading and writing tools, educational softwares, social media tools, web-based distance learning applications, EBA content, and augmented reality applications, are employed in the studies of technology-supported Turkish teaching in the context of the technologies used by year. This research has also concluded that Web 2.0 tools were among the most preferred technologies in 2016-2020 and became the technology trend in 2019.

Considering the technologies used in learning, it has been concluded that Web 2.0 tools are primarily used in studies on Turkish teaching as a mother tongue and foreign language. Another result of the research is that studies on speaking skills were carried out considerably less in terms of the diversity of technology. The number of studies on Turkish speaking and listening skills, regardless of whether they are technology-oriented or not, is relatively low compared to studies on reading and writing skills. It is likely that this is because reading and writing skills are preferred to study over speaking and listening skills. Besides, it can be stated that this may be because the preferences related to technology are not clear.

As a conclusion, we recommend that studies that address educational technologies, which are an essential component of today's learning process, be carried out more specifically on the development of language skills. To improve these skills, we also suggest focusing on listening and speaking skills, along with giving more room for applied research.

This study has covered the relevant articles in ULAKBIM TR Index, and we hope that similar studies can also be conducted for different indexes. Thus, further studies can be associated with this study, and the issue can be examined in a research field covering different journals. In addition, conducting studies on Turkish teaching, which include more precise classifications regarding types of

technology and accurate integration approaches, will, of course, contribute to the efficient use of technology in this field.

İlkokul Türkçe Ders Kitaplarının Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Dayalı Olarak Bütüncül Bir Yaklaşımla Değerlendirilmesi

Süleyman Erkam SULAK
Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi
erkamsulak@gmail.com
ORCID: 0000-0003-4042-891X

Alperen Şükrü ÇAPANOĞLU
Milli Eğitim Bakanlığı
alperencapanoglu@gmail.com
ORCID: 0000-0001-5809-9777

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.979263
Geliş Tarihi: 05.08.2021	Revize Tarihi: 16.11.2021
	Kabul Tarihi: 24.11.2021

Atıf Bilgisi

Sulak, S. E. ve Çapanoğlu, A. Ş. (2021). İlkokul Türkçe ders kitaplarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 830-849.

ÖZ

Ders kitapları okullarda kullanılan en önemli eğitim-öğretim materyali konumundadır. Eğitimin temel seviyesi olan ilkokullarda kazandırılan becerilerin başında temel dil becerileri gelmektedir. Bu beceriler Türkçe dersi kapsamında Türkçe ders kitapları aracılığıyla kazandırılır. Dil becerilerinin gelişimde önemli bir yere sahip olan Türkçe ders kitapları çağın gerekliliklerine uygun ve nitelikli olmalıdır. Sınıf öğretmenlerinin ders kitaplarını bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirmesi, bu kitapların niteliğinin artırılmasında yol gösterici olacaktır. Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda ilkokul Türkçe ders kitaplarının bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmesidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme türlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenen 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Ordu ili Altınordu ilçesindeki ilkokullarda görev yapan 43 sınıf öğretmenidir. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre kitapların genel olarak fiziki yapısının iyi tasarlandığı, kâğıtların kaliteli, görsellerin ve punto büyüklüğünün yeterli olduğu, öğretim programıyla uyumlu olduğu gibi olumlu görüşlere; metinlerin uzun ve sıkıcı olduğu, ana fikir üretimi için yeterli olmadığı ve etkinliklerin yetersiz olduğu gibi olumsuz görüşlere ulaşılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenleri kitapların taşınabilir boyutta olması için fasiküller hâlinde veya iki dönemde iki kitap şeklinde olması, metinlerin daha sade, kısa, ilgi çekici olması ve dil bilgisine etkinliklerde daha çok yer verilmesi gibi önerilerde bulunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Ders kitapları, ilkokul Türkçe ders kitapları, sınıf öğretmenleri, öğretmen görüşleri

Evaluation of Primary School Turkish Textbooks with a Holistic Approach Based on the Views of Primary School Teachers

ABSTRACT

Textbooks are the most important educational material used in schools. Basic language skills are at the forefront of the skills acquired in primary schools, which is the basic level of education. These skills are gained through Turkish textbooks within the scope of Turkish course. Turkish textbooks, which have an important place in the development of language skills, should be qualified and appropriate to the requirements of the age. Primary school teachers' evaluation of textbooks from a holistic perspective will guide in increasing the quality of these books. In this direction, the aim of the research is to evaluate primary school Turkish textbooks with a holistic approach in line with the opinions of classroom teachers. Case study, one of the qualitative research methods, was used in the research. Participants are 43 classroom teachers working in primary schools in Altınordu district of Ordu province in the fall semester of the 2020-2021 academic year, which is determined by the easily accessible sampling method, one of the purposeful sampling types. A semi-structured interview form developed by the researchers was used as a data collection tool. Content analysis was used in the analysis of the data. According to the results obtained in the research, positive opinions such as the physical structure of the books are well designed, the papers are of good quality, the visuals and font size are sufficient, and they are compatible with the curriculum; Negative opinions are reached such that the texts are long and boring, not sufficient for the production of the main idea and require additional activities. In addition, the classroom teachers suggested that the books should be in fascicles or in the form of two books in two semesters, the texts should be simpler, shorter, interesting, and the grammar should be included more in the activities in order to be portable.

Keywords: Textbooks, primary school Turkish textbooks, primary school teachers, teachers' opinions

Giriş

Eğitim öğretim materyallerinde geçmişten günümüze kadar birçok değişim yaşansa da ders kitapları önemini sürekli korumuştur. Ders kitapları, öğretmenlerin en fazla yararlandığı öğretim materyalidir. Eğitimde dijital çağın etkilerinin büyük ölçüde hissedilmesine rağmen ders kitaplarının önemini hâlen yitirmediği görülmektedir. Bu nedenle ders kitapları çağın gerekliliklerine cevap verecek şekilde gözden geçirilmeli ve sürekli güncellenmelidir.

Bir devletin onayladığı ve okullarında kullandığı ders kitapları öğretim programlarının sembolleridir (Westbury, 1990). Eğitim sisteminde kullanılmak üzere belirli bir ulusun ürünü oldukları varsayılır (Altbach, 1991). Delice, Aydın ve Kardeş (2009), ders kitabını eğitim programlarının amaçlarına hizmet eden, öğretim programlarının içeriği ile örtüşen, öğretmenler için öğretim sürecinde sınıf içindeki aktivitelere yön veren, öğrenciler için sözel öğretimden kaynaklanan boşlukları gidermeyi amaçlayan öğretme öğrenme ortamının vazgeçilmez yazılı ve basılı aracı olarak tanımlamıştır. Ders kitapları, öğretim yöntem ve teknikleri konusunda öğretmene rehberlik eder, yeni mezun öğretmenlere hizmet içi gelişimde destek olur, öğrencilere metinler yardımıyla dil girdisi sağlar ve etkinlikler sayesinde de etkileşimli öğrenme imkânı sunar (Peköz, 2018; Richards, 2001). Ders kitapları, öğrencilere dersin içeriğine uygun bilgileri sistematik bir şekilde sunar ve bu bilgileri pekiştirmelerine yardımcı olur (Kahraman, 2013; Seguin, 1989). Hutchinson ve Torres'e (1994) göre, ders kitaplarının önemi çağın değişim dönemlerinde daha da artmaktadır. Ders kitapları, eğitimsel yenilik sırasında değişim için aracı roller üstlenebilme potansiyeline sahiptir.

Ders kitapları, sınıf eğitiminin yüzde 75 ila 90'ını yapılandırmaktadır (Tyson ve Woodward, 1989). Öğrencilere verilen eğitimin kalitesi üzerinde doğrudan bir etkisi vardır (Agrawal, Gollapudi, Kannan ve Kenthapadi, 2011). Belirli bir disiplinin bilgileri için zihinsel bir temsil oluşturmaya katkı sağlar ve bilginin inşası bağlamında özel bir rol oynar (Bondi, 2016). Öğretme-öğrenme sürecinde bir öğretim yardımcısıdır, dersten sonra öğrenciler kendi başına çalışabilir ve ebeveynler gibi başkaları için de bilgi kaynağı olabilir (Seguin, 1989). Araştırmalar ders kitaplarının öğretmenler tarafından yaygın olarak kullanıldığını göstermektedir. Bir öğretim yardımcısı ve öğrenme deneyiminin bir parçası olarak elde edilmesi ve kullanımı kolaydır. Bu nedenle evrensel düzeyde kullanımlarının gerçekliği inkâr edilemez (Issitt, 2004).

Ders kitapları diğer eğitim araçlarına göre ekonomiktir. Öğrenmeyi bireyselleştirir, öğretimi yapılandırır, birçok öğretim aracıyla birlikte kullanılabilir ve birçok bilgiyi düzenli sunabilir; bu nedenle eğitim ve öğretimde en çok tercih edilen materyaldir (Şahin, 2010). Türkçe öğretiminde de öğretmenlerin öncelikli olarak ders kitaplarından faydalandıkları ve Türkiye'nin genelinde Türkçe öğretiminde ders kitaplarının kullanıldığı dikkate alınırsa bu derslerin çok sınırlı kaynaklarla işlendiği ortaya çıkmakta ve ders kitaplarının önemi bir kat daha artmaktadır (Lüle Mert, 2013; Özbay, 2003). Bunun yanı sıra, ders kitaplarının diğer kademelere göre ilkokulda önemi daha büyüktür çünkü çocukların zihinsel tasarımlarının oluşumu ve okuma alışkanlığını kazanmaları gibi birçok eğitsel işlev ders kitaplarıyla şekillenmektedir (Yapıcı, 2004). Birçok derste öğrencilerin maruz kaldığı bilgilerin yaklaşık %80'i ders kitabından gelir ve birçok durumda ders kitabı öğretmenin ders planıdır (English, 1980).

Türkçe dersi tüm derslere temel oluşturan, ilkokul birinci sınıftan itibaren verilen önemli bir derstir (Karataş ve Ocak, 2021). Türkçe dersinin temel amacı, öğrencilere temel dil becerilerini kazandırarak ana dil bilincinin geliştirilmesidir. Bu noktada Türkçe dersinin amaç ve kazanımlarını gerçekleştirmek için ders kitapları bir araca dönüşmekte ve bu yolda büyük bir görev üstlenmektedir. (Kolaç, 2003; Lüle Mert, 2013; Solak ve Yaylı, 2009). Özellikle ilkokulda diğer derslerdeki başarıyı doğrudan etkilediği göz önüne alındığında Türkçe dersinin ve bu derste kullanılan ders kitabının ayrı bir yeri vardır.

Türkçe derslerinde ders kitapları temel dil becerilerini kazandırmak için hayati öneme sahip metinler ve etkinlikler barındırarak büyük bir işleve sahip olmaktadır ve dersin ana gereği olma yönüyle diğerlerinden farklıdır (Çeçen ve Çiftçi, 2007; Esemem, 2020; Kaya ve Kardeş, 2019). Ders kitaplarının

rolü sadece öğretimi kolaylaştırmak değil aynı zamanda çocuğun kitaplara olan ilgisini arttırmak, bilgi alanını ve bilgi arama alışkanlığını genişletmektir (Seguin, 1989). Öğrencilerin sınıfta aldıkları dil girdilerinin çoğunun temelini oluşturur (O'Neill, 1982). Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinler, öğrencilere dil gelişiminin yanında insani, kültürel ve evrensel değerler de aktarmaktadır. Ayrıca değerler ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışa sahip bireyler yetiştirmek için Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin katkısı yadsınamaz bir gerçektir (Dökme, 2019; Susar Kırmızı, 2014; Türkben, 2019). Bu nedenlerle ders kitapları; tasarımdan yazımına, yazımından dağıtımına ve dağıtımından kullanımına kadar önemli bir materyal olarak Türkçe öğretiminin vazgeçilmezidir (Özbay, 2003). Sonuç olarak ana dili öğretimi olan Türkçenin başarıyla yürütülmesi çok iyi düzenlenen bir program ve buna bağlı bir Türkçe ders kitabıyla gerçekleştirilebilir (Çalışkan, 2016; Kurudayıoğlu ve Soysal, 2019). Bu kitapların nitelikli bir şekilde hazırlanması ve öğrencilerin okuma için karşılaşacağı metinleri barındırması; ilkökulda öğrencilerin okumayı sevmeleri ve okuma alışkanlığı kazanmalarını açısından önemlidir (Sulak, 2009).

Ders kitapları üzerine alanyazında birçok araştırma bulunmaktadır (Agrawal vd., 2011; Alpan, 2004; Altbach, 1991; Bondi, 2016; English, 1980; Hutchinson ve Torres, 1994; Issitt, 2004; O'Neill, 1982; Richards, 2001; Rose, Zimet ve Blom, 1972; Sewall, 2005; Turan, 2010; Tyson ve Woodward, 1989). Türkçe ders kitaplarıyla ilgili alanyazındaki çalışmalar (Alkış Küçükaydın ve İşcan, 2017; Anılan, 2014; Arslan ve Engin, 2019; Baş ve İnan Yıldız, 2014; Canlı, 2015; Coşkun ve Çetinkaya, 2020; Çağlar, 2019; Çalışkan, 2016; Çeçen ve Çiftçi, 2007; Çevik ve Güneş, 2017; Çiçek ve Alcellat, 2014; Demir ve Sinan, 2016; Demirhan Bal, 2019; Dökme, 2019; Durukan, 2011; Epçaçan ve Okçu, 2010; Erdost, 2012; Esemem, 2020; Gedik, Pesen ve Tekin, 2016; İnan Yıldız, 2015; İşeri, 2002; Kabadayı, 2010; Karadağ, 2019; Kaya ve Kardeş, 2019; Kayırmaz Yavuz, 2019; Kolaç, 2013; Lüle Mert, 2013; Muradoğlu ve Işık, 2019; Oryaşın, 2019; Özbay, 2003; Peköz, 2018; Saltık, 2018; Solar, 2010; Sulak, 2009; Susar Kırmızı, 2014; Şahin, 2008; Şara, 2015; Yapıcı, 2004; Yılmaz ve Korkmaz, 2017) incelendiğinde öğretmen görüşleri alınan çalışmalar da dâhil olmak üzere metinler, etkinlikler, görseller, öğretim programı, değerler vb. sınırlandırmalara gidildiği görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin ilkökul Türkçe ders kitaplarına ilişkin görüşlerinin incelendiği bu çalışmada Türkçe ders kitapları bütüncül bir yaklaşımla ele alınmaktadır. Türkçe ders kitaplarının özellikle ilkökuldan itibaren Türkçe öğretiminde öğretmenler ve öğrenciler için etkili bir kaynak olduğu düşünülmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin ilkökul Türkçe ders kitapları hakkındaki görüşlerinin bütüncül bir şekilde ele alınmasının alanyazına katkı sağlayacağı, etkinlik ve metin seçiminde paydaşlara yol göstereceği ve mevcut durumu ortaya koyabileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda ilkökul Türkçe ders kitaplarının bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin ilkökul Türkçe ders kitaplarının fiziki görünümüne ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin ilkökul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlere ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Sınıf öğretmenlerinin ilkökul Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklere ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ilkökul Türkçe ders kitapları ve Türkçe dersi öğretim programı arasındaki uyum nasıldır?
5. Sınıf öğretmenlerinin ilkökul Türkçe ders kitaplarının niteliklerinin arttırılmasına yönelik önerileri nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, katılımcılar, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ve araştırma etiği hakkında bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Sınıf öğretmenlerinin ilkökul Türkçe ders kitaplarına ilişkin görüşlerini bütüncül bir şekilde derinlemesine değerlendirmek amacıyla çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmasında bir duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Creswell'e (2019) göre, durum çalışmasında temel fikir, bir durumun bir sorunu ya da bir meseleyi nasıl gösterdiğini açıklamaktır. Bu, durumun derinlemesine analiz edilmesine neden olur. Eldeki çalışmada ders kitaplarının sınıf öğretmenleri açısından nasıl değerlendirildiği ve nasıl ele alındığı durumu ele alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları Covid 19 pandemi şartlarının da etkisiyle amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme çalışma amacına bağlı, bilgi açısından zengin olan durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanımaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017, s.92). Kolay ulaşılabilir örnekleme ise hızlı ve kullanışlı olanı yapmaktır (Patton, 2018). Araştırmacı yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer. Diğer örnekleme yöntemlerini kullanma olanağının bulunmadığı durumlarda kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Uygun ve çalışılabilir olanlar kolay ulaşılabilir olma açısından değerlendirilir (Oral ve Çoban, 2020). Katılımcılar, çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Ordu ili Altınordu ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapmakta olan 43 sınıf öğretmenidir. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de açıklanmaktadır:

Tablo 1

Çalışmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

		f	%
Cinsiyet	Kadın	19	44.2
	Erkek	24	55.8
Okuttuğu sınıf	1. Sınıf	9	20.9
	2. Sınıf	14	32.6
	3. Sınıf	10	23.3
	4. Sınıf	10	23.3
Eğitim durumu	Lisans	43	100
	20-25 yıl	10	23.3
Mesleki kıdem	26-30 yıl	16	37.2
	31-35 yıl	17	39.5
Toplam		43	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin % 44,2'si kadın öğretmenlerden % 55,8'i erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin okuttukları sınıflara bakıldığında % 20,9'unun 1. sınıf, % 32,6'sının 2. sınıf, % 23,3'ünün 3. sınıf ve % 23,3'ünün de 4. sınıf okuttuğu görülmektedir. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tümü lisans mezunudur. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ise % 23,3'ünün 20-25 yıl, % 37,2'sinin 26-30 yıl, % 39,5'inin 31-35 yıl arasındadır. Katılımcıların hepsi Ordu ilinde görevlerini sürdürmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler araştırmacılar tarafından uzman görüşleri (Temel eğitim alanında 2 doçent) doğrultusunda oluşturulan beş soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir. Analiz kolaylığı, katılımcıya kendini ifade etme imkânı ve gerektiğinde derinlemesine bilgi sağlama gibi avantajları mevcuttur (Büyüköztürk vd., 2017). Soruların oluşturulmasında literatür taranarak benzer araştırmalar incelenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme

formu katılımcıların demografik özelliklerini ve araştırma kapsamında sorulacak soruları içermektedir. Araştırmacıların oluşturduğu yarı yapılandırılmış görüşme formunda şu sorulara cevap aranmaktadır:

1. İlkokul Türkçe ders kitaplarının fiziki görünümüne ilişkin görüşleriniz nelerdir?
2. İlkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlere ilişkin görüşleriniz nelerdir?
3. İlkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklere ilişkin görüşleriniz nelerdir?
4. İlkokul Türkçe ders kitapları ve Türkçe dersi öğretim programı arasındaki uyum nasıldır?
5. İlkokul Türkçe ders kitaplarının niteliklerinin artırılmasına yönelik önerileriniz nelerdir?

Verilerin Toplanması ve Analizi

Nihai görüşme formu uygulama aşamasında Google Forms aracılığı ile dijital ortama aktarılmıştır. Verilerin toplanmasında gönüllü sınıf öğretmenleriyle Covid-19 pandemisi nedeniyle Whatsapp yoluyla ve telefonla görüşülerek uzaktan iletişim kurulurken mümkün olduğunca geri dönüşler alınmaya çalışılmış, formun uygun bir zamanda ve rahat bir ortamda doldurulması gerektiği hatırlatılmıştır. İnternetin sağladığı görece gizlilik ve deşifre olmadan bir sürece katılma olasılığı daha içten ve samimi cevaplara yol açabilir. Randevulaşma ve seyahat etme konusunda araştırmacılara kolaylık sağlar. Sözlerin yazıya aktarılarak analiz metni haline dönüştürülmesi de internet ortamında kendiliğinden gerçekleşir. Bu durumda gerçekleşebilecek veri kayıpları da sorun olmaktan çıkar (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Ayrıca katılımcıların bir kısmının (11 katılımcı) yer aldığı bir okulda sınıf öğretmenleriyle yüz yüze görüşme yapılma fırsatı bulunmuştur. Bu sayede sınıf öğretmenleriyle yüz yüze görüşülerek de dijital ortama aktarılan görüşme formu uygulanmıştır. Sonuç olarak 32 sınıf öğretmenin görüşleri online form aracılığıyla yazılı olarak alınmış; 11 sınıf öğretmeni ile de yüz yüze görüşme yapılarak sözlü ifadeler yazıya aktarılmıştır.

Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Durum çalışmalarında içerik analizi yapılabilir (Patton, 2018, s.453). İçerik analizi sosyal bilimler alanında sıklıkla tercih edilen insan davranışı ve doğasını belirlemek üzere dolaylı yollarla çalışma imkânı veren bir tekniktir. Mesajın belirli özelliklerinin objektif ve sistematik şekilde tanınması adına çıkarımlar yapılır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2017). İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenleyip yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.242). Araştırmada elde edilen nitel verilerin çözümlenmesi adına nitel veri analizinde yaygın olarak kullanılan Maxqda 2020 programından yararlanılmıştır. Elde edilen veriler kodlanarak ana temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Sonuçların anlaşılır, açık, net bir dil ve sistematik şekilde ifade edilmesine çalışılmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görüşlerini ortaya çıkarmak adına doğrudan alıntılar kullanılmıştır. Katılımcılar Ö1, Ö2, Ö3...Ö43 şeklinde kodlanmıştır. Ayrıca Maxqda 2020 programında verilerin analiz edilmesiyle oluşturulan kodlamaların gösterilmesinde renkli ve farklı piksellerde oklar kullanılmıştır. Olumlu görüşler ve olumsuz görüşleri ifade etmek için yeşil ve kırmızı oklar kullanılmış, sadece bir temada alt temaları ifade etmek için farklı renklerde oklardan yararlanılmıştır.

Araştırma Etiği

Araştırma, Ordu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu tarafından etik yönden incelenmiş; 25.02.2021 tarihli ve 2021/43 sayılı kararı ile etik yönden uygun bulunmuştur. Ayrıca araştırmada katılımcılardan gönüllü katılım onam formu alınmış, gönüllük ilkesine dikkat edilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde sınıf öğretmenlerinin ilkökul Türkçe ders kitaplarıyla ilgili görüşlerinden elde edilen verilerin analiz edilmesi ve bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkan bulgular aktarılmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin görüşleri “Fiziki Görünüme İlişkin Görüşler”, “Metinlere İlişkin Görüşler”, “Etkinliklere İlişkin Görüşler”, “Öğretim Programına

Uyum ile İlgili Görüşler” ve “Niteliklerin Arttırılmasına Yönelik Öneriler” ana temaları altında yorumlanmıştır. Ayrıca “Niteliklerin Arttırılmasına Yönelik Öneriler” ana teması öğretmenlerin görüşleriyle birlikte ortaya çıkan üç alt temaya ayrılmaktadır. Bu alt temalar “Taşınabilirlik İçin Öneriler”, “Metinler ve Görseller İçin Öneriler”, “Etkinlikler İçin Öneriler” olarak sıralanmaktadır.

Fiziki Görünüme İlişkin Görüşlere Ait Bulgular



Şekil 1. Sınıf öğretmenlerinin ilkökul Türkçe ders kitaplarının fiziki görünümüne ilişkin görüşleri

Şekil 1 incelendiğinde öğretmenlerin ilkökul Türkçe ders kitaplarının fiziki boyutuna ilişkin görüşleri görülmektedir. Türkçe ders kitaplarının fiziki özelliklerine ilişkin en çok belirtilen olumlu görüşler sırasıyla kâğıtlar kaliteli görünüyor (f=32), punto büyüklüğünü uygun buluyorum (f=29), metin ve görseller uyumlu (f=26), görünümü kaliteli ve görseller yeterli (f=25), eskiye göre olumlu yönde bir gelişim gösterdi (f=4) şeklindedir. Bu olumlu görüşler incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin büyük bir kısmı kâğıtların kaliteli olduğuna kanaat getirmişlerdir. Puntoların öğrencilerin seviyesine uygun olduğu konusunda da ağırlıklı bir görüş hâkimdir. Metinlerin ve görsellerin birbiriyle uyumluluğu birçok öğretmen tarafından ifade edilmektedir. Kitabın görünümünün kaliteli olduğu ve görsellerin yeterlilik gösterdiği katılımcıların ifadelerinin ortaklaştığı başka bir görüştür. Eskiye göre kıyaslamayı tercih eden katılımcılar da yeni kitapların eski kitaplara göre olumlu yönde bir gelişim gösterdiğini ifade etmektedirler. Olumsuz görüşlere bakıldığında en fazla kodlananlar metinlerin ve görsellerin kâğıda yerleşiminin iyi olmadığı (f=6), görsellerin yetersiz olduğu (f=6) ve ebadının çok kalın olduğu (f=5) görüşleridir. En az kodlananlar ise özel günler ve haftalar için metin yerleşimlerinin uygun olmadığı (f=2), metin başlıklarının büyük harfle yazılması gerektiği (f=1), puntunun seviyeye göre küçük hazırlandığı (f=1), kâğıtların yağlı olduğu ve yazıların görülmediği (f=1) görüşleridir. Öğretmenlerin Türkçe ders kitaplarının fiziki görünümüne ilişkin bazı ifadeleri şu şekildedir:

“Sınıf seviyesine uygun, kâğıt kalitesi mükemmel, puntosu öğrencilerin okuma büyüklüğünde, görseller metindeki kahramanların, yerlerin vb. karakterlerine uygun, metin ile görseller arasında bağ kurulmuş şekilde hazırlanmıştır” (Ö36).

“Kâğıt kalitesini beğeniyorum çabuk yıpranmıyor, puntosu öğrencilerin yaşına uygun, görseller metinlere özenle yerleştirilmiş ve öğrencilere metin hakkında bilgi verebiliyor” (Ö12).

“Ebat olarak çok kalın, kâğıt kalitesi ve punto büyüklüğü iyi” (Ö24).

“Metin yerleşiminde belirli gün ve haftalarda sıkıntı yaşanıyor” (Ö25.)

“Kâğıtlar yağlı olmasın yazılmıyor yazılar görülüyor görseller daha sade olabilir daha az renkli olabilir görsel seçimi metin ile uyumlu sorun görmüyorum” (Ö28).

Metinlere İlişkin Görüşlere Ait Bulgular



Şekil 2. Sınıf öğretmenlerinin ilkököl Türkçe ders kitaplarındaki metinlere ilişkin görüşleri

Şekil 2’de görüldüğü gibi Türkçe ders kitaplarındaki metinlere ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek adına kodlamalar yapılmıştır. Görüşler incelendiğinde katılımcıların büyük bir çoğunluğu metinlerin uzun ve sıkıcı olduğuna (f=29) kanaat getirmiştir. Metin uzunluklarını beğendiğini ifade eden (f=6) az sayıda katılımcı da bulunmaktadır. Metinlerin ana fikir üretimi için yeterli olmadığını düşünen sınıf öğretmenleri (f=13), ana fikir üretimi için yeterli olduğunu düşünen sınıf öğretmenlerinden (f=6) daha fazladır. Sınıf öğretmenlerinden bazıları metinlerin konu ve anlatım olarak ağır olduğunu (f=10), çok fazla devrik cümle bulunduğunu (f=4) ve metinlerin öğrenci seviyesine uygun olmadığını (f=8) belirtmektedir. Buna karşılık metinlerin öğrenci seviyesine uygun olduğu (f=13) ve dil anlatım özelliklerinin de öğrenci seviyesine uygun olduğu (f=8) görüşleri de bulunmaktadır. Ayrıca bazı şiirlerin yalın olmayıp ilkököl seviyesine uymadığını (f=2) ve özel günler-haftalarla ilgili metin eksikliği olduğunu (f=1) ifade eden katılımcılar da olmuştur. Öğretmenlerin metinler hakkında belirttiği bazı görüşler şunlardır:

“Ana fikir üretimi için yeterli değil, öğrenci seviyesine uygun sayılır. Daha kısa ve anlaşılır olabilirdi. Dil anlatım özelliği iyi” (Ö7).

“Ana fikir üretimine uygun, metinlerin bazıları özellikle 1. sınıflar için uzun, dil anlatım olarak iyi” (Ö9).

“Öğrenci seviyesine uygun olduğunu düşünüyorum. Bazı metinler çok kısa olmasına rağmen genellikle uzunluğunu beğeniyorum metinlerin. Dil ve anlatım olarak da yalın ve anlaşılır cümleler kullandığını söyleyebilirim” (Ö12).

“Ana fikir uyumu için çok yeterli olduğunu düşünmüyorum. Seçilen metinlerin geneli öğrenciyi güdülemeden uzak. Dil anlatım yönünden devrik cümleler oldukça fazla kullanılmış, cümleler yeterince sadeleştirilmemiş” (Ö20).

“Bazı metinler çok uzun, bazı metinler öğrenci seviyesinin üzerinde bu yüzden ana fikir üretimi için uygun olduğunu düşünmüyorum” (Ö22).

“Metinler çok uzun başından sonuna varınca konu unutuluyor. Çocuklar ana fikri çıkarmada çok zorlanıyor daha basit olmalı bence bazı seçilen metinler çok saçma konu yok. Bazı şiirlerde hiç ilkököl seviyesine uymuyor öğretmen olarak benim anlamadığımı öğrenci nasıl anlasın tarzında şiirsellik sıfır” (Ö28).

Etkinliklere İlişkin Görüşlere Ait Bulgular



Şekil 3. Sınıf öğretmenlerinin ilkök Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklere ilişkin görüşleri

Şekil 3'te sınıf öğretmenlerinin Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklere ilişkin kodlanan görüşleri gösterilmektedir. En çok kodlanan görüş etkinlikler yeterli değil ek etkinlik gerekiyor (f=28) görüşüdür. Etkinlik sayısının yeterli olduğunu (f=10) söyleyen katılımcılar da vardır. Ayrıca etkinliklerin ders saati açısından yeterlilik gösterdiğini aktaran (f=10) katılımcılar da mevcuttur. Etkinliklerin kazanımlar için yetersiz olduğunu ifade eden katılımcılar (f=13) ve kazanımları etkinliklerle vermenin mümkün olduğunu ifade eden katılımcılar (f=13) eşit frekansta görüş bildirmişlerdir. Türkçe ders kitaplarında öğrenci seviyesine uygun etkinlikler olduğunu (f=9) söyleyen öğretmenlerin öğrenci seviyesine uygun olmadığı (f=3) düşüncesine sahip olanlara göre çoğunlukta olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin etkinliklere ilişkin bazı ifadeleri şu şekildedir:

“Kazanımlar öğrencinin seviyesine uygun, ders için yeterli, profesyonelce hazırlanmıştır. Ek etkinliklere veya kaynaklara ihtiyaç yoktur” (Ö36).

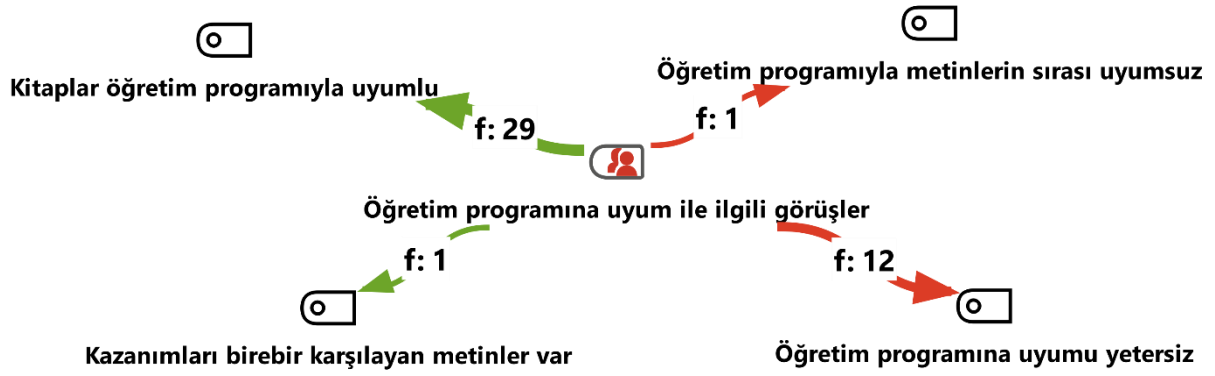
“Öğretmenler genelde kaynak kitaplarda kullanılıyor. Bence etkinlikler yeterli olsaydı kaynak kitaplara ihtiyaç olmazdı. Etkinliklerin daha fazla olmasını ben de isterim” (Ö35).

“Kazanımlar için yeterli değil, etkinlikler yetersiz, değerlendirme çalışmalarında bütüncü ve pekiştirici çalışmalara yer verilmeli, ek etkinliklere ihtiyaç duyuluyor” (Ö27).

“Kazanımları etkinliklerle vermek mümkün. Etkinlikleri ders saatlerinde ancak bitirebiliyoruz. Hele kalabalık sınıflarda kontrollü bir şekilde etkinliklerin takibi açısından uygun yeterlilikte” (Ö1).

“Kesinlikle ek etkinliklere ihtiyaç duyuluyor ancak metinler öğrenci seviyesine uygun ve kazanımlar için de yeterli” (Ö12).

Öğretim Programına Uyum ile İlgili Görüşlere Ait Bulgular



Şekil 4. Sınıf öğretmenlerinin ilkökul Türkçe ders kitaplarının Türkçe dersi öğretim programına uyumuyla ilgili görüşleri

Şekil 4’te belirtilen Türkçe ders kitaplarının Türkçe Dersi Öğretim Programına uyumuyla ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde kitaplar öğretim programına uyumlu (f=29) ifadesinin en çok kodlanan görüş olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretim programına uyumun yetersiz olduğu (f=2) görüşü de ifade edilmiştir. Ayrıca kazanımları birebir karşılayan metinlerin olduğu (f=1) ve öğretim programıyla metinlerin sırasının uyumsuz olduğunu (f=1) söyleyen görüşler de mevcuttur. Öğretmenlerin bazı ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Ders programı ile ders kitapları uyumlu” (Ö4).

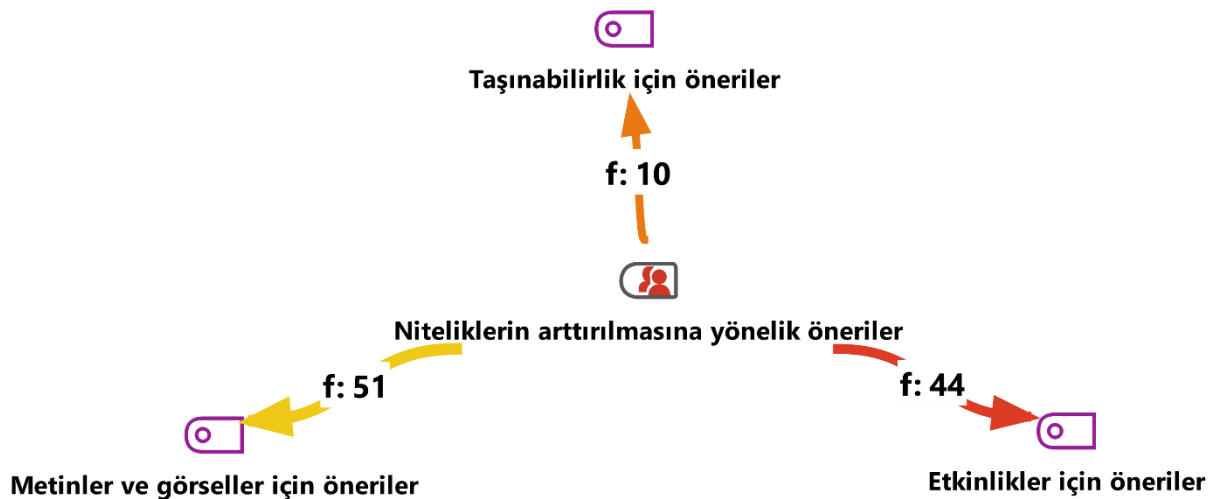
“Kazanımları bire bir karşılayan metinler var. Uyumları gayet iyi” (Ö12).

“Öğretim programlarına uygun olarak yeniden düzenlenmeli, sıkıntılar mevcut” (Ö22).

“Uyumlu şekilde hazırlanmıştır” (Ö20).

“Yeterince uyduğuna düşünmüyorum” (Ö33).

Niteliklerin Arttırılmasına Yönelik Önerilere Ait Bulgular

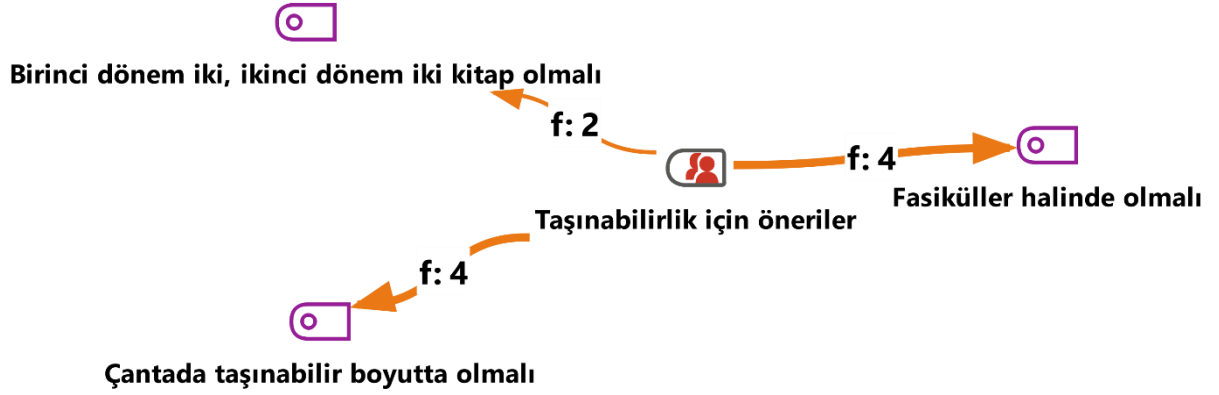


Şekil 5. Sınıf öğretmenlerinin ilkökul Türkçe ders kitaplarının niteliklerinin arttırılmasına yönelik önerileri

Şekil 5’te “Niteliklerin Arttırılmasına Yönelik Öneriler” ana temasının sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin kodlanması sonucunda ortaya çıkan üç alt temaya ayrıldığı gösterilmiştir. Bu alt temalar:

“Taşınabilirlik İçin Öneriler”, “Metinler ve Görseller İçin Öneriler” ve “Etkinlikler İçin Öneriler” şeklinde sıralanmaktadır.

Taşınabilirlik İçin Önerilere Ait Bulgular



Şekil 6. Sınıf öğretmenlerinin ilkokul Türkçe ders kitaplarının taşınabilirlik niteliğinin geliştirilmesi için yaptığı öneriler

Şekil 6 ilkokul Türkçe ders kitaplarının taşınabilir olması hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşlerini içermektedir. Öğretmenler önerilerini kitapların çantada taşınabilir boyutta olması ($f=4$), fasiküller hâlinde olması ($f=4$) ve birinci dönem iki, ikinci dönem iki kitap olması ($f=2$) şeklinde açıklamışlardır. Buna göre fiziki boyuta ilişkin temaya ait görüşleri incelerken kitapların ebadının çok kalın olduğu ($f=5$) görüşünü belirten öğretmenlerin de bulunması sebebiyle kitaplar taşınabilmesi adına fasikül şeklinde oluşturulabilir. Öğretmenlerin kitapların taşınabilirlik boyutuyla ilgili bazı görüşleri aşağıda açıklanmaktadır:

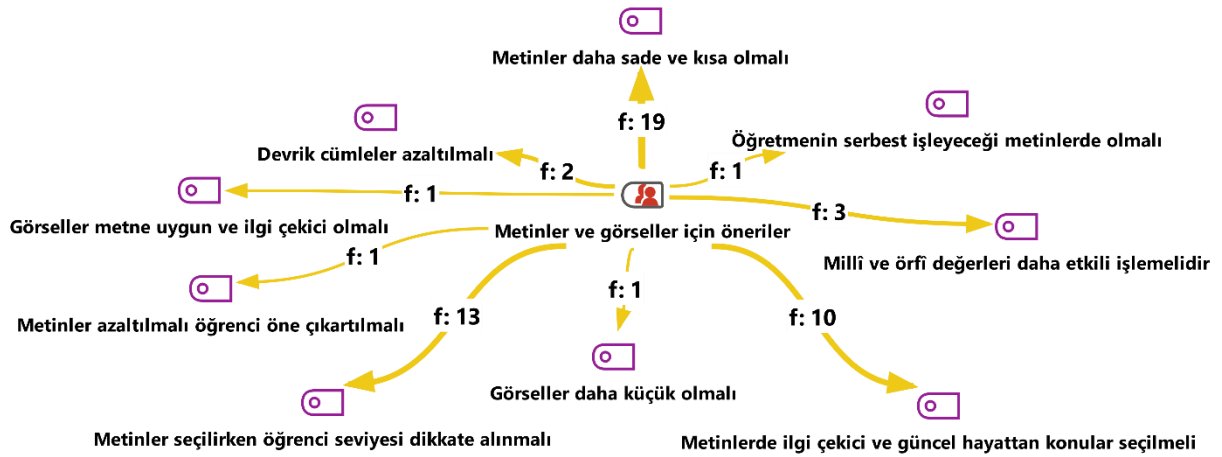
“Bana göre kitapların çantada taşınabilir boyutta olması gerekir. Bir ara fasiküller şeklinde yapılmıştı. Sonra maliyet nedeniyle herhalde vazgeçildi. Yine de fasiküller hâlinde hatta birinci dönem iki, ikinci dönem iki kitap olacak şekilde olması öğrencinin kolayca taşınması bakımından uygun olur” (Ö1).

“Kitap iki parça veya fasikül hâlinde basılabilir, ağırlık ve taşıma sorunu olmaması için” (Ö27).

“Fasiküller hâlinde hazırlanabilir” (Ö19).

“İlkokul ders kitaplarından Türkçe matematik hayat bilgisi dâhil tüm kitapları fasikül hâlinde olması gerektiğine inanıyorum” (Ö37).

Metinler ve Görseller İçin Önerilere Ait Bulgular



Şekil 7. Sınıf öğretmenlerinin ilkökul Türkçe ders kitaplarındaki metinler ve görsellerin niteliğinin artırılmasına yönelik önerileri

Şekil 7 incelendiğinde ilkökul Türkçe ders kitaplarının metinler ve görsellerine ilişkin niteliklerin artırılması adına sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin yer aldığı kodlamalar görülmektedir. En çok kodlanan metinler daha sade ve kısa olmalı (f=19) önerisidir. Metinler seçilirken öğrenci seviyesinin dikkate alınması (f=13) ve metinlerde ilgi çekici ve güncel konuların seçilmesi (f=10) önerisi sırasıyla en çok kodlanan öneriler olmuştur. Bunların yanı sıra sınıf öğretmenleri tarafından metinler millî ve örfi değerleri daha etkili işlemeli (f=3), devrik cümleler azaltılmalı (f=2), öğretmenin serbest işleyeceği metinler olmalı (f=1), görseller metne uygun ve ilgi çekici olmalı (f=1), görseller daha küçük olmalı (f=1) ve metinler azaltılmalı, öğrenci öne çıkarılmalı (f=1) önerileri ifade edilmiştir. Öğretmenlerin bazı önerileri:

“Metinler kısa, öz ve okuyanın daha iyi anlayabileceği seviyede olmalı, devrik cümlelerden mümkün olduğunca kaçınılmalıdır” (Ö18).

“Daha çok görsele yer verilmiş olsun diye metin 5-6 sayfaya yayılıyor. Daha küçük görsellere yer verilebilir” (Ö16)

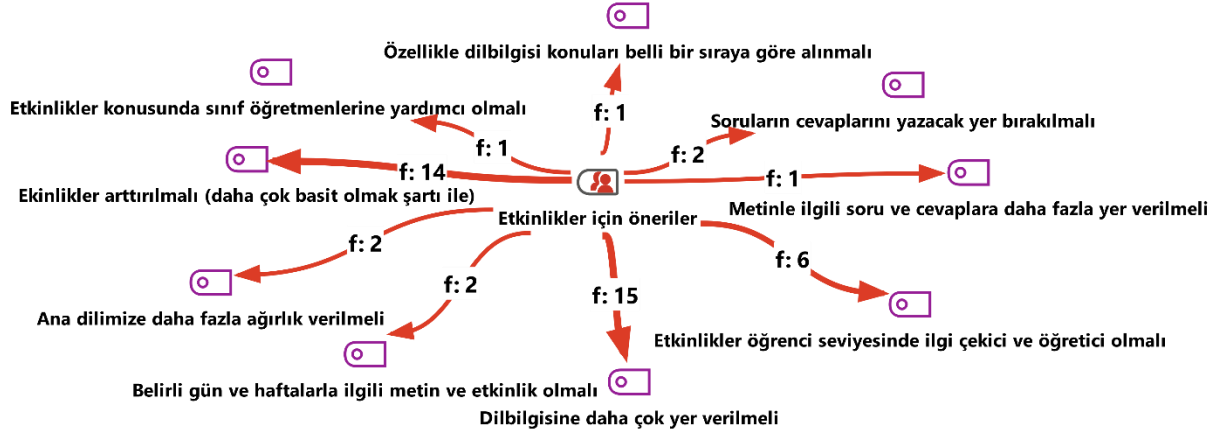
“Metinler seviyeye uygun olmalı. Kısa ve anlaşılır olmalı. Görseller metne uygun ve ilgi çekici olmalı” (Ö34).

“Günümüz çocuklarının ilgi alanlarına yönelik metinler içerirse ve daha yalın dille anlatılırsa daha etkili olur” (Ö24).

“Metinler öğrencilerin dikkatini çekecek biçimde amaca uygun olarak yeniden düzenlenmeli” (Ö22).

“Daha kültürel ve sade bir dille yazılmış metinler olabilir. Metinler kısa, ilgi çekici olmalı ve öğrenci okurken kendini metnin içinde görebilmeli” (Ö33).

Etkinlikler İçin Önerilere Ait Bulgular



Şekil 8. Sınıf öğretmenlerinin ilkököl Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin niteliğinin artırılmasına yönelik önerileri

Şekil 8’de sınıf öğretmenlerinin Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin niteliklerinin artırılması için verdiği öneriler yer almaktadır. Kodlamalar incelendiğinde en çok kodlanan önerilerin dilbilgisine daha çok yer verilmesi (f=15) ve etkinliklerin artırılması (daha çok basit olmak şartıyla) (f=14) önerileri olduğu görülmektedir. Etkinlikler hakkında öğrenci seviyesinde ilgi çekici ve öğretici olmalı (f=6) önerisi de verilmektedir. Ayrıca belirli gün ve haftalarla ilgili metinler ve etkinlikler olmalı (f=2), ana dilimize daha fazla ağırlık verilmeli (f=2), soruların cevaplarını yazacak yer bırakılmalı (f=2), metinle ilgili soru ve cevaplara daha fazla yer verilmeli (f=1), etkinlikler konusunda sınıf öğretmenlerine yardımcı olmalı (f=1) ve özellikle dil bilgisi konuları belirli bir sıraya göre alınmalı (f=1) önerileri de sunulmuştur. Öğretmenlerin etkinlikler konusunda bazı önerileri şu şekildedir :

“Öncelikle daha fazla dilbilgisi etkinliği gerekli” (Ö38).

“Soruların cevaplarını yazacak yer bırakılmalı. Ayrıca dilbilgisi konularına daha çok yer ayrılıp örnekler verilmeli” (Ö10).

“Etkinlikler basit olmak şartı ile artırılabilir” (Ö2).

“Etkinlikler daha ilgi çekici ve öğretici olabilir. Çok şey yapılıyor gibi çok sayfaya yayılmış ama bitirdikten sonra ne yaptık diye düşünüyor” (Ö22).

“Metinle ilgili soru ve cevaplara daha fazla yer verilmeli” (Ö20).

“Cevap yazılması istenen yerlerin uygun şekilde boşluk bırakılması gerekir” (Ö30).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada ilkököl Türkçe ders kitapları sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmiştir. Fiziki görünüme ilişkin elde edilen sonuçlarda ders kitaplarının fiziki yapısının iyi tasarlandığını söylemek mümkündür. Kâğıtların kaliteli, punto büyüklüğünün uygun, metin ve görsellerin uyumlu ayrıca görünümün kaliteli ve görsellerin yeterli olduğu ifade edilebilir. Bu sonuçlar görsel ve metin uyumunun, punto büyüklüğünün, fiziki görünümün, baskı kalitesinin ve görsellerin yeterliliğinin olumlu değerlendirildiği benzer çalışmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Arslan ve Engin, 2019; Baş ve İnan Yıldız, 2014; Çiçek ve Alcellat, 2014; Durukan, 2011; Erdost, 2012; İnan Yıldız, 2015; Karadağ, 2019; Kolaç, 2003; Şahin, 2008). Sonuçların diğer çalışmalarda görsel ve metin uyumu, görsel yeterliliği ve biçimsel ifadeler açısından farklılaştığı da görülmektedir (Alkış Küçükaydın ve İşcan, 2017; Oryaşın, 2019; Yapıcı, 2004). Agrawal vd. (2011), öğrenmeyi anlamaya yönelik çalışmalarda görsel materyallerin öğrenmeyi büyük ölçüde artırabileceği

söylense de kullanılan ders kitaplarının büyük ölçüde metin odaklı olduğu ve iyi görsel materyalden yoksun olduğunu belirtmektedir. Parlak fotoğraflar, bozuk biçimler ve baştan çıkarıcı renkler metne baskın gelir ve sayfayı karmaşıktırır. Yazılar çok büyük olursa sayfada çok daha az sözcük ve daha fazla beyaz alan olur bu nedenle metnin kendisi de kaybolur (Sewall, 2005). Bir metni okuma ve anlama kolaylığı yazı ve sayfa düzeniyle doğrudan bağlantılıdır. Resmin metne oranı ve resimlerin yerleştirildiği yer ayrıca estetik kalite metnin içeriğine ve öğretim şekline uyarlanmalıdır. Ayrıca çizimler, haritalar, diyagramlar gibi öğeler üretim maliyetlerini de düşürür. Kâğıt türünün kalındığı, rengi, baskıya uygunluğu fiziki yapı için önemli bir ölçüdür. Bu bağlamda okunaklılık ve görsel algı da metnin fiziksel yönünden etkilenebilir. Sonuç olarak, metinler ve resimler arasındaki bağlantılar önemlidir (Seguin, 1989).

Metinlere ilişkin elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin genelde olumsuz olduğu söylenebilir. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda metinlerin uzun ve sıkıcı olduğu, ana fikir üretimi için yeterli olmadığı, anlatım olarak ağır olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda metinlerin öğrenci seviyesine uygun olmadığı ve ana fikir üretimi konusunda geliştirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Alanyazındaki ilgili araştırmaların sonuçları ile ortaya çıkan sonuçlar benzerlik göstermektedir (Arslan ve Engin, 2019; Canlı, 2015; Coşkun ve Çetinkaya, 2020; Demir ve Sinan, 2016; Kolaç, 2003; Oryaşın, 2019; Saltık, 2018; Solar, 2010; Şahin, 2008; Şara, 2015). Metinlerin öğrenciye görelikte, günlük hayata taşımada ve dil becerilerini geliştirmede uygun olduğu hakkında olumlu görüşlerin ifade edildiği çalışmalar da mevcuttur (Alkış Küçükaydın ve İşcan, 2017; Kabadayı, 2010). İlk okumada ders kitaplarının içeriği önemlidir. Çocukların ders kitabı hikâyelerini okumak için tercihleri vardır (Rose vd., 1972). Ders kitapları yazılırken anlama düzeyleri dikkate alınmalıdır bu bağlamda kelime dağarcığı, deyimler, uzunluk, noktalama işaretleri ve yazı stilleri önemlidir (Seguin, 1989). Metinlerin önemsiz bilgilerden ve tartışmalardan arındırılması iyi bir çözüm olabilir (Sewall, 2005). Ayrıca metinlerin güncel hayattan ilgi çekici konular ile zenginleştirilip mantık silsilesi içinde sade bir şekilde yazılması öğrenciye görelilik açısından önem arz etmektedir.

Etkinliklere ilişkin elde edilen sonuçlar incelendiğinde etkinliklerin yeterli olmadığı ve ek etkinliklerin talep edildiği ifade edilebilir. Bu sonuç benzer araştırmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Anılan, 2014; Coşkun ve Çetinkaya, 2020; Gedik vd., 2016; Kolaç, 2003). Ayrıca etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun olduğu söylenebilir. Arslan ve Engin (2019), çalışmalarında benzer bir sonuçla karşılaşmıştır. Etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun olmadığını belirten sonuçların tespit edildiği çalışmalar da mevcuttur (Muradoğlu ve Işık, 2019; Oryaşın, 2020). Çalışmada ortaya çıkan başka bir sonuç ise etkinliklerin ders saati açısından yeterlilik gösterdiği. Ayrıca etkinliklerin kazanımlara uygunluğu konusunda katılımcıların kararsız olduğu söylenebilir. Demirhan Bal (2019), çalışmasında 1. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki etkinlikleri tek tek incelemiştir ve etkinliklerin kazanımları yansıttığını tespit etmiştir. Ders kitaplarının eğitsel içeriğinin öğrencilere zengin bir öğrenme deneyimi sağlaması büyük önem taşımaktadır (Agrawal vd., 2011). Ders kitapları öğrencinin seviyesini, ilgi ve motivasyonlarını dikkate alan sorgulayıcı bir ortam yaratabilen öğrenme ve değerlendirme çalışmaları bulunan ve öz değerlendirmeyi sağlayan bir yapıda olmalıdır (Seguin, 1989).

İlkokul Türkçe ders kitaplarının Türkçe Dersi Öğretim Programına uyumuna ilişkin elde edilen sonuca göre ilkokul Türkçe ders kitaplarının Türkçe Dersi Öğretim Programıyla yüksek oranda uyumlu olduğunu söylemek mümkündür. Alanyazında yapılan bazı araştırmaların sonuçları bu sonuçla benzerlik göstermektedir (Arslan ve Engin, 2019; Çağlar, 2019; Kayırmaz Yavuz, 2019; Muradoğlu ve Işık, 2019; Oryaşın, 2020) Ayrıca ilkokul Türkçe ders kitaplarının Türkçe Dersi Öğretim Programına uygun olmadığı sonucunun ortaya çıktığı araştırmalar da mevcuttur (Epçaçan ve Okçu, 2010; İşeri, 2002; Şahin, 2008). Ders kitapları, öğretim programının içeriklerini zenginleştirir, geliştirir ve güçlendirir. Her bir konunun amaçları, içeriği ve öğretim metodolojisi öğretim programına uygun olmalıdır. Ders kitaplarının içeriği disiplinle ilgili gereken bilgi, açıklama ve yorum miktarını sağlamak için zengin bir olanağa sahiptir (Seguin, 1989). Ders kitapları değişimlerde aracı roller üstlenebilmesi için öğretim programının amaçlarını, hedeflerini ve öğrenci ihtiyaçlarını karşılamalıdır (Hutchinson ve Torres, 1994). Richards'a (2001) göre, iyi ders kitapları öğretim programını zengin bir içerik kaynağına dönüştürmelidir.

Katılımcıların ilkökul Türkçe ders kitaplarının niteliklerinin artırılmasına yönelik önerileri taşınabilirlik, metinler, görseller ve etkinlikler şeklinde sınıflandırılmıştır. Taşınabilirlik için ortaya çıkan sonuç ilkökul Türkçe ders kitaplarının çantada taşınabilir boyutta hazırlanması, fasiküller hâlinde veya her dönem iki kitap şeklinde tasarlanmasıdır. Oryaşın (2019) kitapların boyutu hakkındaki önerilerin öğrenciler açısından taşıma kolaylığı, ekonomiklik ve bütünsellik açısından olumlu olacağını aktarmaktadır. Ders kitaplarının fiziksel yönü öğrencilerin kullanabileceği bir pratikte taşınabilir şekilde tasarlanmalıdır (Seguin, 1989; Sewall, 2005). Böylece özellikle ilkökul öğrencileri için Türkçe ders kitapları kullanımda daha rahat bir materyal olabilir.

Metinler ve görseller için önerilerden elde edilen sonuçlara göre metinler seçilirken öğrenci seviyesine dikkat edilmeli, daha kısa ve sade olmalı, ilgi çekici ve güncel hayattan konular seçilmelidir. Kaya ve Kardaş'ın (2019) benzer bir çalışması sonucunda katılımcılar metinlerin uzun olmayan, açık ve anlaşılır, öğrencinin hayal dünyasına hitap eden, öğrenci seviyesine uygun, estetik, akıcı ve ilgi çekici özellikler barındırmaları gerektiğini aktarmıştır. Arslan ve Engin'in (2019) yaptığı çalışmada ise kullanılan dilin sade olması şeklinde öneriler mevcuttur. Ders kitapları, anlaşılır ve basit bir şekilde tasarlanmalıdır. Metin merkezli olmak yerine resimli ve etkinliklerin bol olduğu kitaplar olmalıdır (Sewall, 2005). Ders kitapları, öğrenci için bir konunun yapısını ve içeriğini anlamının yanı sıra bir metnin okunması ve anlaşılmasının kolaylaşması için tasarlanmış görseller sağlar. Görseller, ilgi çekici basitleştirilmiş temel mesajı iyi vurgulayan çağrıştırmacı bir rolde ve anlatılmak istenilen durumla alakalı netlik ve doğruluğa sahip olan bir yapıda tasarlanmalıdır. Soyut durumlar, özellikler ve metinler, görsel öğelerle daha doğru ve hızlı bir şekilde anlaşılacaktır. Görseller, öğrencilerin günlük yaşamlarından veya okul ortamlarından olmalıdır. Ders kitaplarında kullanılan dil, bilgi miktarı ve düzeyi, metinler ve resimler bu bağlamda önemlidir (Seguin, 1989).

Etkinlikler için önerilerden elde edilen sonuçlar ise dil bilgisi konularına daha çok yer verilmesi ve etkinliklerin artırılmasıdır. Çiçek ve Alcellat (2014), bilimsel içerik ile dil ve anlatım yönünden daha titiz ve özenli davranılması gerektiğini düşünmekte ve sonuç olarak ilkökul Türkçe ders kitaplarında etkinliklerin artırılması ve dil bilgisine daha çok önem verilmesi gerektiğini sınıf öğretmenlerinin önerileri ile birlikte ortaya koymaktadır. Yeni teknolojilere rağmen ders kitapları şüphesiz dil öğretiminde önemli bir rol oynamaya devam edecek ve hem öğretmenler hem de öğrenciler için faydalı bir kaynak olacaktır (Richards, 2001). Öğrenciler ders kitaplarından çalışmadıklarında yararlı bir uyum sağlama ve sınıf dışında ders çalışmaktan mahrum kalma gibi durumların oluşacağı ileri sürülmektedir (O'Neill, 1982).

Araştırmanın sınırlılıkları ve elde edilen sonuçlarına göre şu önerilerde bulunulabilir:

1. İlkokul Türkçe ders kitapları taşınabilir olması ve kullanım kolaylığı açısından fasiküller hâlinde hazırlanabilir veya birinci ve ikinci dönemde ikişer kitap şeklinde tasarlanabilir.
2. İlkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler öğrenci seviyesine uygunluk bağlamında ve ana fikir üretimi konusunda daha iyi yapılandırılmalı, metinler kısaltılıp biraz daha sade bir dille yazılmalı, devrik cümleler azaltılmalı ve anlatım dili açısından gözden geçirilmelidir.
3. Etkinliklerde dil bilgisine daha fazla yer verilmeli, belirli gün ve haftalarla ilgili metinler ve etkinliklerin sayısı artırılmalı, etkinlik sorularının cevap verilecek kısımlarında yeterince boşluk bırakılmalıdır.
4. İleride yapılacak çalışmalarda etkinlik sınıflamaları ve özellikleri ayrıntılı olarak incelenebilir.
5. İleride yapılacak çalışmalarda, bu çalışmanın sonuçları doğrultusunda olumsuz yönde görüş belirtilen fiziki özellikler, metin özellikleri, etkinlik özellikleri ve görsellerin özellikleri konularında ayrıntılı çalışmalar yapılabilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

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

Çıkar Çatışması

Çalışmada çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir durum yoktur.

Kaynaklar

- Agrawal R., Gollapudi, S., Kannan, A. and Kenthapadi, K. (2011, 24 Ekim). *Enriching textbooks with images*. Proceedings of the 20th ACM international conference on information and knowledge management (pp. 1847-1856). Association for Computing Machinery. New York, NY, USA. <https://doi.org/10.1145/2063576.2063843>.
- Alkış Küçükaydın, M. ve İşcan, A. (2017). İlköğretim 3.sınıf Türkçe ders kitapları ve öğretmen kılavuz kitabının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygunluk düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(1), 1-13. <https://doi.org/10.16916/aded.268692>.
- Alpan, G. B. (2004). Ders kitaplarındaki grafik tasarımın öğrenci başarısına ve derse ilişkin tutumlarına etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3(6), 193-209.
- Altbach, P. G. (1991). Textbooks: The international dimension. M. W. Apple and L. K. Cristian-Smith (Ed.), *The Politics of the Textbook* in (p.17). New York: Routledge Publisher.
- Anılan, H. (2014). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre Türkçe dil bilgisi öğretiminin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(5), 1893-1924.
- Arslan, A. ve Engin, A. O. (2019). 5. sınıf Türkçe ders kitabının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13), 67-94. <https://doi.org/10.46778/goputeb.570245>.
- Baş, B. ve İnan Yıldız, F. (2014). İlkokul Türkçe ders kitaplarının resim-metin ilişkisi açısından öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(28), 139-151.
- Bondi, M. (2016). Textbooks. K. Hyland, & P. Shaw (Ed.), *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes* in (p. 12). New York: Routledge Publisher.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (23.Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canlı, S. (2015). Türkçe ders kitaplarına seçilecek metinlerin belirlenmesinde çocuğa görelilik ilkesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 98-123.
- Coşkun, H. ve Çetinkaya, V. (2020). Öğretmen görüşlerine göre Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin edebi zevk ve hoşça giderlik açısından değerlendirilmesi. *Türk Kültürü ve Medeniyeti Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 255-272.
- Creswell, J. W. (2019). *Nitel Araştırmacılar İçin 30 Temel Beceri (2. Baskı)*. (Çev. H. Özcan). Anı Yayıncılık.
- Çağlar, M. Ç. (2019). *Türkçe öğretim programının ve Türkçe ders kitabının dilbilim açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Çalışkan, G. (2016). Türkçe dersi öğretim programı ve Türkçe ders kitapları: 5. sınıf Türkçe ders kitabına yönelik bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 200-214. <https://doi.org/10.16916/aded.93425>.
- Çeçen, M. A. ve Çitçi, Ö. (2007). İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 173, 39-49.

- Çevik, A. ve Güneş, F. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 272-286. <https://doi.org/10.16916/aded.288848>.
- Çiçek, M. ve Alcellat, N. (2014). İlköğretim Türkçe dersi kitaplarındaki Türkçe yanlışları ve eksiklikler üzerine bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 120-134. <https://doi.org/10.16916/aded.13793>.
- Delice, A., Aydın, E. ve Kardeş, D. (2009). Öğretmen adayı gözüyle matematik ders kitaplarında görsel öğelerin kullanımı. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 8(16), 75-92.
- Demir, S. ve Sinan, A. T. (2016). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin anlam yapıları üzerine bir inceleme. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1324-1342. <https://doi.org/10.17556/jef.06998>.
- Demirhan Bal, F. (2019). *2018 Türkçe öğretim programı kazanımları ile 1. sınıf türkçe ders kitabı etkinliklerinin örtüşmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dökme, K. (2019). *İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinlerin değerler yönünden incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Durukan, E. (2011). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 209-216.
- English, R. (1980). The politics of textbook adoption. *The Phi Delta Kappan*, 62(4), 275-278.
- Epçaçan, C. ve Okçu, V. (2010). İlköğretim Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 40(187), 39-51.
- Erdost, I. (2012). *İlköğretim üçüncü sınıf Türkçe ders kitaplarının resim(illüstrasyon) ve içerik uyumuna ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Esemen, A. (2020). *2019 İlkokul Türkçe öğretim programı ve türkçe ders kitaplarının eleştirel okuma becerisi açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Gedik, M., Pesen, A. ve Tekin, B. (2016). Türkçe ders kitaplarına yönelik Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini belirleme çalışması -Siirt ili örneği-. *Akademik Bakış Dergisi*, 58(0), 667-687.
- Hutchinson, T. and Torres, E. (1994). The Textbook as agent of change. *ELT Journal*, 48(4), 315-328.
- İnan Yıldız, F. (2015). *İlkokul 2. sınıf Türkçe ders kitabının resim-metin ilişkisi açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Issitt, J. (2004). Reflections on the study of textbooks. *History of Education*, 33(6), 683-696. <https://doi.org/10.1080/0046760042000277834>.
- İşeri, K. (2002). *Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ilköğretim programına uygunluğunun incelenmesi: Göstergibilimsel bir betimleme*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kabadayı, H. İ. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğretmenlerinin Türkçe ders kitapları hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 42-50.

- Kahraman, G. (2013). *İlköğretim (1-5. sınıflar) Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin bilgi türleri yönünden incelenmesi*. Yüksek Lisans Tez Önerisi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Karadağ, K. (2019). *İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabındaki resimlerin metinlerle uyumunun incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Karataş, S. ve Ocak, G. (2021). 5. sınıf öğrencilerinin Matematik, Fen Bilimleri ve Türkçe Dersleri kazanımlarına ulaşma düzeylerinin incelenmesi: Veri madenciliği çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 118-137.
- Kaya, M. ve Kardaş, M. N. (2019). Türkçe öğretmenleri ile Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe ders kitaplarındaki metinlerle ilgili görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 323-342.
- Kayırmaz Yavuz, Ö. (2019). *Türkçe ders kitaplarında yer alan metin türlerinin 2018 Türkçe öğretim programına uygunluğunun incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Kolaç, E. (2003). İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 105-137.
- Kurudayıoğlu, M. ve Soysal, T. (2019). 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 483-496.
- Lüle Mert, E. (2013). İlköğretim Türkçe programı ile Türkçe çalışma kitaplarındaki kazanım ve etkinliklerin sözcük öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(5), 13-31.
- Muradoğlu, Ü. ve Işık, A. D. (2019). İlkokul üçüncü sınıf Türkçe ders kitabı etkinliklerinin sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 4(1), 19-39. <https://doi.org/10.29250/sead.530039>.
- O'Neill, R. (1982). Why use textbooks? *ELT Journal*, 36(2), 104-111. <https://doi.org/10.1093/elt/36.2.104>.
- Oral, B. ve Çoban, A. (2020). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Oryaşın, U. (2019, 25-26 Nisan). Türkçe Ders Kitabına İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri. S. Karagül Ed. Avrupa Toplulukları Araştırma ve Uygulama Merkezi. *Türkçe eğitimi ve çocuk edebiyatı kurultayı* içinde (s. 556-563). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi
- Oryaşın, U. (2020). *Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin bütüncül bir anlayışla incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özbay, M. (2003). Türkçe öğretiminde hedef-araç ilişkisinin ders kitabı örneğinde değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 59-69.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (3. Baskı)*. (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Peköz, B. N. (2018). İlköğretim (1-5) Türkçe kitaplarında ortak sorunlar ve uygulamalı öneriler. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 2(1), 79-91.

- Richards, J. C. (2001). *The role of textbooks in a language program*. <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/role-of-textbooks.pdf> adresinden 11.06.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Rose, C., Zimet, S. G. and Blom, G. E. (1972). Content counts: Children have preferences in reading textbook stories. *Elementary English*, 49(1), 14-19.
- Saltık, O. (2018). Okuma kültürü edindirme sürecinde Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin niteliği üzerine öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 281-296. <https://doi.org/10.16916/aded.372844>.
- Seguin, R. (1989). *The elaboration of school textbooks: Methodological guide*. Unesco. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.107.238&rep=rep1&type=pdf> adresinden 11.06.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Sewall, G. T. (2005). Textbook publishing. *Phi Delta Kappan*, 86(7), 498-502. <https://doi.org/10.1177/003172170508600706>.
- Solak, M. ve Yaylı, D. (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarının türler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırma Dergisi*, 2(9), 444-453.
- Solar, B. (2010). *Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin çocuğa göreliğinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sulak, S. E. (2009). *İlköğretim okulları 1-5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin türlerine göre yapılarının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Susar Kırmızı, F. (2014). 4. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 217-259.
- Şahin, A. (2008). İlköğretim birinci sınıf Türkçe ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 133-146.
- Şahin, A. (2010). İlköğretim ikinci ve üçüncü sınıf Türkçe ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 40(185), 48-65.
- Şara, E. (2015). *İlkokul 2. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinin yapılandırıcı yaklaşıma göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Turan, M. (2010). Sınıf öğretmenlerinin ders kitapları ve öğretim materyallerine yönelik görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(34), 1-16.
- Türkben, T. (2019). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin iletildiği değerler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 508-526. <https://doi.org/10.16916/aded.541659>.
- Tyson, H. and Woodward, A. (1989). Why students aren't learning very much from textbooks. *Educational Leadership*, 47(3), 14-17.
- Westbury, L. (1990). Textbooks, textbook publishers, and the quality of schooling. *Teachers College Record*, 91(5), 1-22.
- Yapıcı, M. (2004). İlköğretim 1. kademe ders kitaplarının öğrenci düzeyine uygunluğu. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 121-130.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

Delice, Aydın, and Kardeş (2009) defined the textbook as an indispensable written and printed tool of the teaching-learning environment that serves the purposes of the curriculum, overlaps with the content of the curriculum, directs the activities in the classroom for teachers, and aims to fill the gaps arising from verbal teaching for students. . Textbooks guide teachers about teaching methods and techniques, support newly graduated teachers in in-service development, provide language input to students with the help of texts, and enable interactive learning through activities (Richards, 2001; Peköz, 2018). Textbooks structure 75 to 90 percent of classroom education (Tyson & Woodward, 1989). It has a direct impact on the quality of education given to students (Agrawal, Gollapudi, Kannan, & Kenthapadi, 2011). It contributes to creating a mental representation for the knowledge of a particular discipline and plays a special role in the context of knowledge construction (Bondi, 2016). Considering that teachers primarily benefit from textbooks in teaching Turkish and that textbooks are used in teaching Turkish throughout Turkey, it turns out that these lessons are taught with very limited resources and the importance of textbooks increases (Lüle Mert, 2013; Özbay, 2003). The aim of gaining awareness of mother tongue and using mother tongue in the best way in Turkish lesson is the first step of learning and self-development. Acquiring this skill and responsibility starts in primary school. In addition, textbooks turn into a tool in order to realize the aims and achievements of the Turkish course and undertake a great task in this way. (Kolaç, 2003; Lule Mert, 2013; Solak and Yaylı, 2009). In Turkish lessons, textbooks have a great function by containing texts and activities that are vital to gain basic language skills, and they are different from others in that they are the main material of the lesson (Çeçen & Çiftçi, 2007; Esem, 2020; Kaya & Kardeş, 2019). As a result, the successful execution of Turkish, which is the mother tongue teaching, can be realized with a very well organized program and a Turkish course book related to it (Çalışkan, 2016). The aim of the research is to evaluate primary school Turkish textbooks with a holistic approach in line with the opinions of primary school teachers. For this purpose, answers to the following questions were sought:

1. What are the opinions of primary school teachers about the physical appearance of primary school Turkish textbooks?
2. What are the opinions of primary school teachers about the texts in the primary school Turkish textbooks?
3. What are the opinions of primary school teachers about the activities in the primary school Turkish textbooks?
4. According to the opinions of the primary school teachers, how is the harmony between the primary school Turkish textbooks and the Turkish lesson curriculum?
5. What are the suggestions of primary school teachers to increase the quality of primary school Turkish textbooks?

Method

A case study, one of the qualitative research methods, was used in the study in order to evaluate the views of primary school teachers on Turkish textbooks in a holistic way. Participants are 43 classroom teachers working in public schools affiliated to the Ministry of National Education in the Altınordu district of Ordu province in the fall semester of the 2020-2021 academic year, who want to participate in the study voluntarily. The participants of the study were determined by the easily accessible sampling method, one of the purposeful sampling methods, with the effect of the pandemic conditions. In the study, the data were collected with a semi-structured interview form consisting of five questions created by the researchers with expert opinion. In the formation of the questions, similar studies were examined by scanning the literature. The final interview form was transferred to digital media via Google Forms due to the pandemic process during the implementation phase. In the collection of data, it was reminded that the form should be filled in a convenient time and in a comfortable environment, while communicating with the volunteer classroom teachers via Whatsapp and by phone, feedback was tried to be obtained as much as possible. In addition, a face-to-face interview was found

with the classroom teachers through the principal of a school where some of the participants were present. In this way, the interview form, which was transferred to the digital environment, was applied by interviewing the classroom teachers face-to-face. Content analysis was used in the analysis of the data. In order to analyze the data, the Maxqda 2020 program, which is widely used in qualitative data analysis, was used. The themes were formed by coding the obtained data. It was tried to express the results in an understandable and systematic way. Direct quotations were used to reveal the views of the classroom teachers participating in the research. Participants were coded as S1, S2, S3...S43.

Findings

Findings regarding the physical appearance of primary school Turkish textbooks are that the papers are of good quality, the fonts are appropriate, and the text and visuals are compatible. Findings regarding the texts are that the texts are long and boring, heavy in terms of subject and narration, and not enough to produce the main idea. The findings regarding the activities are that the activities are not sufficient and additional activities are required, but the activities are suitable for the level of the student. According to the findings, Turkish course curriculum and primary school Turkish textbooks are compatible. In the findings within the scope of suggestions for increasing the qualifications, there are suggestions that these books should be designed as fascicles or in the form of two books in each semester in order to ensure the portability of primary school Turkish textbooks. In the name of text and visuals, there are suggestions such as making the texts shorter and simpler, increasing the interesting topics, taking the student level into consideration. For the activities, there are suggestions to increase the activities within the scope of the activities that will include more grammar.

Conclusion, Discussion and Recommendations

In the research, primary school Turkish textbooks were evaluated with a holistic approach based on the opinions of classroom teachers. In the results obtained regarding the physical appearance, it is possible to say that the physical structure of the textbooks is well designed. It can be stated that the papers are of good quality, the font size is appropriate, the text and images are compatible, and the appearance is of good quality and the visuals are sufficient. Bright photographs, distorted formats and seductive colors overwhelm the text and complicate the page. If the texts are too large, there will be fewer words and more white space on the page, so the text itself is lost (Sewall, 2005). When the results of the texts are evaluated, it can be said that the classroom teachers have a negative point of view. In line with the opinions of the participants, it was determined that the texts were long and boring, not enough for the production of the main idea, and heavy in terms of expression. While writing textbooks, comprehension levels should be taken into account, in this context, vocabulary, idioms, length, punctuation marks and writing styles are important (Seguin, 1989). When the results of the activities are examined, it can be stated that the activities are not sufficient and additional activities are requested. It is of great importance that the educational content of the textbooks provide a rich learning experience to the students (Agrawal et al., 2011). According to the result obtained regarding the compatibility of primary school Turkish textbooks with the Turkish Lesson Curriculum, it is possible to say that primary school Turkish textbooks are highly compatible with the Turkish Lesson Curriculum. Textbooks should meet the aims, objectives and needs of the curriculum in order to play a mediating role in changes (Hutchinson & Torres, 1994). According to Richards (2001), good textbooks should transform the curriculum into a rich source of content. The suggestions of the participants to increase the quality of primary school Turkish textbooks were classified as portability, texts, visuals and activities. The result for portability is that primary school Turkish textbooks are prepared in a portable size in a bag, designed as fascicles or as two books per semester. According to the results obtained from the suggestions for texts and visuals, attention should be paid to the level of the student while selecting the texts, they should be shorter and plainer, and interesting and current life topics should be selected. The results obtained from the suggestions for the activities are to include more grammar topics and to increase the activities. In future studies, activity classifications and features can be examined in detail. In future studies, detailed studies can be carried out on the physical features, text features, activity features and the features of visuals, which are stated as missing or negative in the results of this study.

Yaşam Döngüsü Maliyet Analizi Yoluyla Enerji Maliyeti Yükünün Belirlenmesi: Toplu Konutlar Üzerine Bir Araştırma

Şeyda EMEKÇİ
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
semekci@ybu.edu.tr
ORCID: 0000-0002-5470-6485

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.820387

Geliş Tarihi: 03.11.2020

Revize Tarihi: 29.10.2021

Kabul Tarihi: 18.11.2021

Atf Bilgisi

Emekçi, Ş. (2021). Yaşam döngüsü maliyet analizi yoluyla enerji maliyeti yükünün belirlenmesi: Toplu konutlar üzerine bir araştırma. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 850-861.

ÖZ

Barınma, insanın en temel ihtiyaçlarından biridir. Barınma ihtiyacını karşılayan konut her kesim tarafından erişilebilir olmalıdır. Konuta erişim ile onun ödenabilirliği arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Genel olarak, konut ödenbilirliği, literatürde hanehalkı gelirleri ve konut harcamaları arasındaki ilişki olarak tanımlanır. Bununla birlikte, literatürde konut harcamalarının kapsamı konusunda fikir birliği yoktur. Konut ödenbilirliği ile ilgili çalışmalardan bir kısmı, konut giderlerini tamamen gözardı edip, konutun sadece ilk satınalma maliyetine odaklanırken, diğer çalışmalarda bu kavram, geleneksel olarak konut kredisinin geri ödeme kapasitesine dayandırılmaktadır. Sayıları az da olsa konut giderlerini dikkate alan çalışmalar da ise konut giderleri bağımsız maliyet bilgilerine dayandırılmayıp, her bir konutun hanehalkının farklı tüketim kalıplarına sahip olduğu ve hanehalkı büyüklüğü dikkate alınmamaktadır. Bu nedenle çocuklu ailelerin ve büyük hanelerin uygun maliyet ölçümleri gerçekçi yapılmamaktadır. Konutun giderleri net bir şekilde göz önünde bulundurulmadan, uygun fiyatlı konutlar sunmak neredeyse imkansızdır. Bunun için ise konutun enerji maliyet yükünün tespiti önem arz etmektedir. Bu makale, konutun yaşam boyu enerji tüketiminin konut giderlerine olan etkisini tartışmaktadır. Araştırmanın çalışma evrenini, 2010-2020 yılları arasında Toplu Konut İdaresi tarafından inşa edilen konutlar oluşturmaktadır. Makale çalışma sonuçlarına göre konutun yaşam döngüsündeki enerji maliyet yükü, satınalma maliyetine kıyasla çok büyük bir yer kaplamaktadır ve bu durumun gözardı edilmesi uzun vadede hanehalklarını ve onların konuta erişebilirliğini olumsuz olarak etkilemektedir.

Anahtar Kelimeler: Enerji maliyet yükü, enerji verimliliği, çevresel sürdürülebilirlik, yaşam boyu maliyet analizi, toplu konut

Determining the Energy Cost Burden Through Life Cycle Costing Analysis: A Research on Mass Housing

ABSTRACT

Sheltering is one of the most crucial needs of humanity. Housing that meets the need for sheltering should be accessible to all segments of society. There is a close relationship between access to housing and its affordability. In general, housing affordability is defined in the literature as the relationship between household incomes and housing expenditures. However, there is no consensus in the literature on the scope of housing expenditures. While some of the studies on housing affordability completely ignore housing expenditures and focus only on the first purchase cost of the housing, other studies are traditionally based on the repayment capacity of the housing loan. In studies that take housing expenditures into account, even if their numbers are small, housing expenditures are not based on independent cost information, and each household has different consumption patterns, and their household size are ignored. For this reason, cost-effective measurements of families with children and large households are not realistic. It is almost impossible to offer affordable housing without a clear consideration of the costs of the housing. For this, it is important to determine the housing energy cost burden. This article discusses the impact of housing life cycle energy consumption on housing costs. As a case study analysis, it consists of the housing units built by the Housing Development Administration between 2010 and 2020. According to the results of the article, the energy cost burden in the life cycle of the housing occupies a very large place compared to the housing purchase cost, and ignoring this situation negatively affects the households and their accessibility to housing in the long run.

Keywords: Energy cost burden, energy efficiency, environmental sustainability, life cycle costing analysis, mass housing

Giriş

Barınma ihtiyacı toplumların refahı için temel bir gereklilik olduğundan, uygun fiyatlı konuta erişim birçok ülke için birincil endişelerden biri olmuştur. Konut ödenabilirliği sorunu, dünya genelinde hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkeleri etkileyen bir olgudur. Konut ödenabilirliği üzerine yapılan çalışmalarda buna bağlı olarak artmıştır. Araştırmacılar, medyan çoklu yaklaşım, gider-gelir oranı ve artık gelir yaklaşımı gibi kısa vadeli önlemlerle sonuçlanan konut satın alınabilirliği önlemlerini işlevselleştirmeye çalışmışlardır. Her ne kadar konutun ödenabilirliği konut ve kullanıcıları arasındaki ilişki olarak görülse de bu sorunun sonuçlarına ilişkin riskler toplum tarafından karşılanmakta ve toplumda, yatırımları yönetmeyi zorlaştırma kapasitesine sahip bir sorundur. Diğer bir deyişle, konutların ödenabilirliği sadece aileleri değil aynı zamanda ülke ekonomisini de etkilemektedir. Konut ödenebilirliği güvenilir, etkili ve gerçekçi bir ölçümü, politika yapımcılar ve karar vericiler için çok önemlidir (Emekçi, 2020).

Konut, Türkiye ekonomisinin en önemli sektörlerinden biri olmuştur. Konut inşaatı 2010'dan bu yana GSYİH'nın ortalama %9'unu oluşturmuştur (Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), 2020). Türkiye, konut üretiminden sorumlu en yetkili resmi kurum olan Toplu Konut İdaresi Başkanlığı'nın (TOKİ) kurulmasıyla 2002 yılından bu yana önemli ölçüde konut üretmiştir (Toplu Konut İdaresi, 2020). Devletin sosyal ve özel konut üretimini tetiklediği 2002 yılından bu yana yüksek sayıda konut üretmiş olsa da (Türel & Koç, 2015), Türkiye'de konut fiyatları (hem mevcut hem de yeni) artmaya devam etmektedir. Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankasından (TCMB) sağlanan verilere göre 2010 ve 2017 dördüncü çeyrek konut fiyat endekslerinin karşılaştırılması sonucunda hem endeks değerinin hem de metrekare birim fiyatlarının ülke genelinde ikiye katlandığını gösteriyor (TCMB, 2018). Düşük ve orta gelirli gruplar, bu artıştan kaynaklanan uygun fiyatlı konutlara ulaşma konusunda büyük zorluklar yaşamaktadırlar.

Konut ödenebilirliği birden fazla konuyla (yani konut kalitesi, konut durumu, konut maliyetleri, hane geliri) ve farklı bir role sahip kişilerle (yani kiracı, mal sahibi) ilişkili olduğundan, bu terimi basit bir şekilde tanımlamak imkansızdır. Benzer şekilde, onu ölçmek için çok çeşitli metodolojik yaklaşımlar kullanılmıştır (Mattingly & Morrissey, 2014) ve bu sorun için giderek artan bir bilimsel endişe olmasına rağmen, literatürde konut ödenebilirliğinin kabul edilmiş bir tanımı ve ölçüm yöntemi yoktur (Li, 2014). Ama konut ödenebilirliği literatürü analiz edildiğinde, yaygın kullanılan iki methodla karşılaşılmaktadır (Emekçi, 2021). Bunlar;(a) Oran yaklaşımı (Bogdon ve Can, 1997; Hulchanski, 1995; O'Dell, Smith ve White, 2004; U.S. Dept of HUD, 2006; Stone, 2006) (b) Artık Gelir Yaklaşımı'dır (Freiden 1971; Lowry 1971; Newman 1971; Malpass ve Murie, 1999; Hancock, 1993).

Bu ölçüm methodlarına göre konutlarda ödenebilirlik hesaplaması genellikle hanehalkı gelirlerinin konut giderlerine oranına dayanmaktadır. Ama buradaki sorun ödenebilirlik literatüründe konut maliyet kalemleri tanımı net olmamakla birlikte, hala tartışmalıdır (Emekçi, 2020). Konut giderleri kısa vadeli bir göstere olarak değerlendirilmektedir. Bu giderleri kısa vadeli göstergeler olarak kabul etmek başka bir deyişle, sadece başlangıç maliyetinin dikkate alınması ve konutun yaşam ömründe oluşan maliyetlerin göz ardı edilmesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Böylelikle konut satın alınma aşamasında “ödenebilir” gibi görünse bile yaşam ömrü boyunca oluşacak diğer oluşan işletme maliyetleri hesaba katıldığında “ödenebilirlik” kriterini yitirebilmektedir. Yani konutun yaşam boyu ödenebilirliği belirsiz kalmaktadır (Emekçi & Tanyer, 2016; Emekçi & Tanyer, 2019). Bu belirsizliğin en büyük nedenlerinden bir tanesi konutun enerji maliyet yükünün hesaba katılmamasıdır. Konut enerji harcamaları, konut ödenebilirliğinin önemli bir belirleyicisidir ve hanehalkı için enerji maliyet yükü en büyük kalemlerden bir tanesidir (Lee, Chin ve Marden, 1995; Moore, Morissey ve Horne, 2014).

Bu makale, konutun yaşam boyu enerji tüketiminin konut giderlerine olan etkisini 2010-2020 yılları arasında Toplu Konut İdaresi tarafından inşa edilen yedi adet konut üzerinden açıklamayı amaçlamaktadır.

Makalede öncelikle konut ödenebilirliği ve enerji maliyet yükü literatürü incelenmekte ve literatürdeki eksiklikler tartışılmaktadır. Daha sonra, TOKİ tarafından inşa edilen mevcut konutların yaşam boyu maliyet hesaplamaları yapılmakta ve enerji yüklerinin konut giderlerine etkisi tartışılmaktadır.

Son yıllarda, çok sayıda araştırmacı konut ödenebilirliğini tanımlamaya çalışırken, konut araştırmalarında karşılarına ödenebilir konutu tanımlamak için zorluklar ortaya çıkmaktadır. Bu kavram literatürde kendine geniş bir şekilde yer bulsa da Quigley ve Raphael'in (2004) belirttiği gibi, konut ödenebilirliği literatürde açıkça tanımlanmış bir terim değildir. Bunun nedeni ise çok sayıda endişeyle (örneğin, konut maliyeti, hane geliri, konut kalitesi, konut durumu) ve farklı rollere sahip bireylerle (örneğin, mal sahibi, kiracı) bağlantılı olduğundan, uygun fiyatlı konutun basitçe tanımlanamamasıdır (Emekci, 2021; Özdemir Sarı & Aksoy Khurami, 2018). Birçok araştırmacı kendi tanımlarını üretirken, Bramley (1990) ödenebilirliği hane halklarını yoksulluk standartlarının altına düşürmeden elde edecekleri konutları edinme olarak açıklamaktadır. Öte yandan MacLennan ve Williams (1990) ise bir oranın varlığına dikkat çekerek, ekonomik açıdan hane halkı gelirleri üzerinde orantısız bir yük oluşturmeyen belirli standartlara sahip olan konutu edinme olarak açıklamaktadır. Bu orantısız yük konut ödenebilirliği literatüründe yaygın bir şekilde konut giderlerinin brüt gelirin %30'undan az veya eşitse olması durumunda o konutun ödenebilir olduğu kanısıdır (Belsky, Goodman ve Drew., 2005). Milligan, Astington ve Dack'e (2007) ise odağına hane halklarının temel yaşam masraflarını karşılayabilmesine alarak, dar ve orta gelirli hanelerin ihtiyaçlarına uygun konut olarak tanımlamıştır. Stone (2006), konut ödenebilirliğini hane halkı için gelir sınırları altında maliyet dengelemesi için zorluk olarak tanımlamakta iken, Ndubueze (2009) konut ödenebilirliğini basit bir şekilde konutun giderlerini ödeyebilme yeteneği olarak ele almaktadır. Gan ve Hill (2009) ise konut ödenebilirliğini hanehalkı gelirinin ednilen fiyatına oranı olarak tarif etmektedir. Thomas ve Hall (2016) de onları destekler nitelikte konut ödenebilirliğini tanımlama konusunda, konut harcamaları ile hane halkı geliri (fiyatlar, ipotek ödemeleri veya kira) arasındaki bağlantıya vurgu yapmaktadır.

Konut fiyatı hem uzun hem de kısa vadede hane geliri ve finansal piyasalar gibi bir dizi faktörden etkilenir. Bu nedenle, farklı konut politika yaklaşımlarına yol açabilecek çeşitli yöntemler ve tanımlamalar mevcuttur (Abeyasinghe & Gu, 2011). Mevcut literatürde konut ödenebilirliğinin çeşitli ölçütleri kullanılmıştır. Konut ödenebilirliği üzerine üretilen çalışmaların çoğu, konut maliyetleri ve hane gelirleri arasındaki etkileşimleri tanımlarken, oran yaklaşımı (Emekci, 2021; Paris, 2007) ve artık gelir yaklaşımı (Emekci, 2021) yaygın olarak kullanılmaktadır. Oran yaklaşımı, konut satın almanın ödenebilirliğini ölçerken (Chen, Hao ve Stephens, 2010), artık gelir yaklaşımı konut için ödeme yapıldıktan sonra temel konut dışı maliyetleri karşılamak için kalan yeterli gelire sahip olmak olarak tanımlanmaktadır (Stone, 2006). Ama her iki ölçüm yöntemi de kısa vadeli göstergelere odaklanmakta olup, gizli maliyetleri gözardı etmektedir. Gans ve King literatürden farklı olarak uzun vadeli konut ödenebilirliği konusuna odaklanmış olup, uzun vadeli ve kısa vadeli konut ödenebilirliği arasındaki farka vurgu yapmıştır. Uzun vadeli ödenebilirlik sorunları olan haneler, yaşamları boyunca bir konut edinmek için yeterli gelire sahip olma olasılığı düşük olan hanehalkları iken; kısa vadeli ödenebilirlik sorunları, bir konut satın almak için yeterli ömür boyu gelire sahip olabilecek, ancak finansmanında kısa vadeli kısıtlamalarla karşılaşabilecek hanehalkları olarak tanımlamışlardır. Bu iki yaklaşım farklı politika yaklaşımlarını çağrıştırmakta olduğu vurgusu da yapılmıştır. Buna rağmen, kısa vadeli konut ödenebilirlik ölçümlerinde ısrarcı olmuşlardır. Quigley ve Raphael (2004), yıllık gelire dayalı konut ödenebilirliği ölçümlerinin sınırlamaları konusunda endişelerini dile getirerek; konut seçiminin bir hane için en büyük harcamalardan biri olduğunu ve cari gelirden ziyade kalıcı gelirin kendi değerlendirmesine dayalı olarak yapılmasının uygun olduğunu savunmuşlardır. Daha sonra literatürde bir çok çalışma tarafından da bu konu desteklenmiştir (Böhlmark & Lindquist, 2006; Emekci, 2020). 2008'de ortaya çıkan küresel mali ve ekonomik kriz hanehalklarının konut edinme yöntemlerini yeniden gözden geçirilmesine yol açmıştır. Literatürde yaşam boyu ödenebilirliğin önemine yapılan vurguya rağmen, birkaç araştırma dışında (bakınız Abeyasinghe & Gu, 2011; Emekci & Tanyer, 2019) araştırmacılar veri kısıtlamaları nedeniyle yaşam boyu gelir ölçüleri geliştirememiştir.

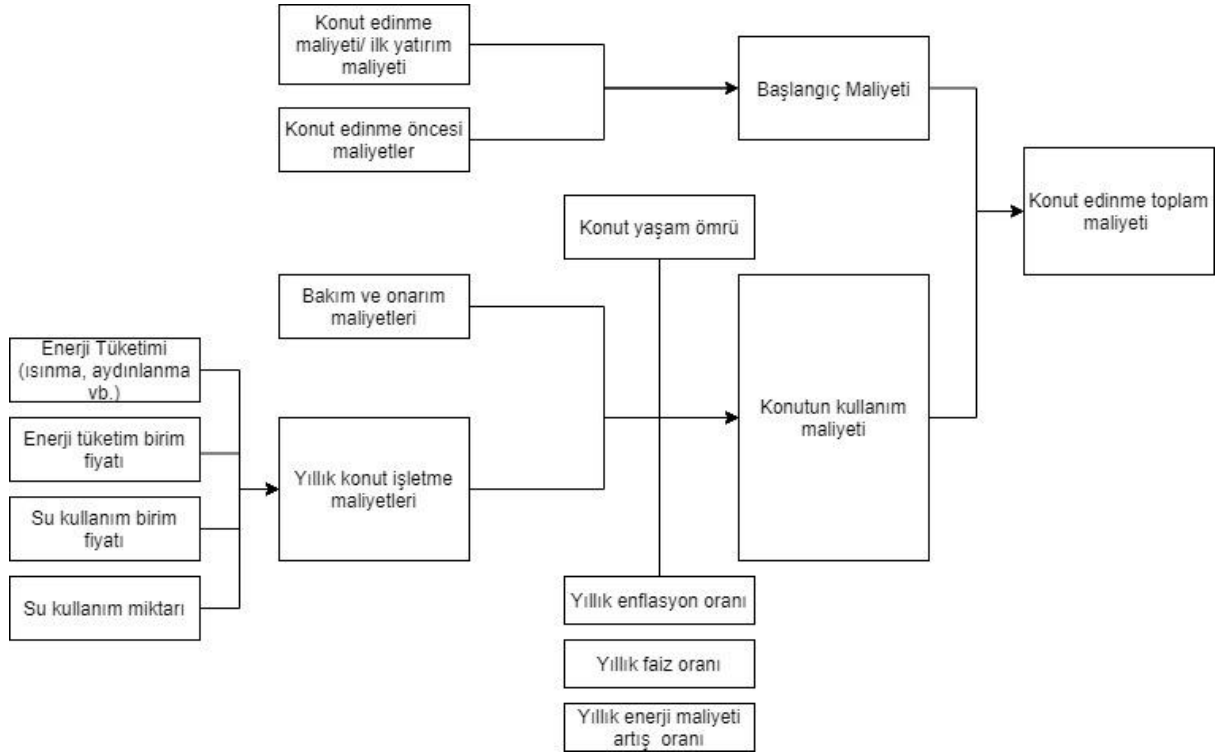
Konut politikaları incelendiğinde, Avustralya Ulusal Konut Stratejisi tarafından tanımlanan bir erişilebilirlik ölçüsü, hane halkının peşinat ödeme gücünü dikkate alırken (NHS, 1991); Ong ve Sing

(1999), Singapur'un yükseltme olgusunu göz önünde bulundurarak, “eşik yükseltilebilirlik endeksi” (threshold upgradeability index) olarak adlandırdıkları değiştirilmiş bir ödenebilirlik ölçüsü önermişlerdir. Bu endeks, kamu konut sektöründeki bir hanenin, Konut ve Kalkınma Kurulu dairesinin yeniden satışının peşinat ödemesi için yeterli nakit yaratması ve hanenin mevcut gelir seviyesinin ipotek ödemeleri için yeterli olması durumunda özel konut yükseltmeye hak kazandığı senaryosunu dikkate almaktadır (Ong & Sing, 1999). Literatürde de olduğu gibi kısa vadeli konut ödenebilirliği üzerinden konut politikası üretilmiştir. Türkiye’de ise ödenebilir konut ile ilgili herhangi bir politika bulunmamakla birlikte, ödenebilir konut sorunu, düşük gelirli hanehalklarının yasal ve uygun fiyatlı seçeneklerin azlığı nedeniyle ödenebilir konut bulamamaları nedeniyle yıllardır karar vericilerin gündeminde yer almaktadır. Toplu Konut İdaresinin (TOKİ) 2000’li yıllarda yıllık ulusal konut üretiminin yaklaşık yüzde onu üstlenerek konut piyasasında önemli bir kamu aktörü haline gelmesiyle, ödenebilir konut üretimi TOKİ aracılığıyla üretilmektedir. TOKİ konut üretiminde seri üretimin en hızlı ve en ucuz yolunu oluşturmaya çalışırken, uzun vadeli konut ödenebilirliğini göz ardı etmektedir (Emekçi & Tanyer, 2019). Uzun vadeli konut giderlerinde enerji maliyetlerine önemli bir yer tutmaktadır. Ancak literatürde bu ana etkene ilişkin çok az sayıda çalışma bulunmaktadır (Rohe, 2017; Routhier, 2019). Konut maliyetleri hakkında yapılan çalışmaların çoğu, ilgili maliyetlerin tahmin edilmesi zor olduğundan dolayı maliyet yükü ölçümlerinde enerji maliyetlerini hiç hesaba katmaz (Haffner & Boumeester, 2015). Artan enerji maliyet yükleri ve artan çevresel endişeler bağlamında, bu verinin eksikliği, orantısız bir şekilde hanehalklarının önlem almasını zorlaştırmaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmanın amacı hanehalkları için konut giderlerinde en büyük paya sahip olan enerji maliyet yükünün belirlenmesi ve bu yükün konut giderleri üzerindeki etkisini tartışmaktır. Bu amaç doğrultusunda nitel ve nicel araştırma yöntemlerinden faydalanılmıştır. Bu yöntemlerden ilki, nitel bir yöntem olan sistematik literatür taramasıdır. Bu yöntemin seçilmesinin nedeni, sistematik literatür taraması, standart incelemelerden farklı olup, önemli sayıda çalışma içeren, düzensiz ve parçalı sonuçların olduğu “konut ödenebilirliği”, “enerji verimliliği” ve “enerji maliyet yükü” gibi konularda, metodolojik olarak daha önceki çalışmalardan (literatürden) elde ettiği veriler ışığında, yeni bir söylem üretmek için kullanılmaktadır. Çalışmada kullanılan diğer bir yöntem ise Yaşam döngüsü maliyet analizidir. Nicel bir araştırma yöntemi olan yaşam döngüsü maliyet analizi ile konutun bakım onarım ve işletme maliyetlerine dair sayısal veriler sunulacaktır. Yaşam döngüsü maliyet analizi konutun inşasından başlayarak, konutun yıkımına kadar geçen sürede konuta dair maliyetlerin hesaplanmasıdır. Analiz üç kısımdan oluşmaktadır; (1) konutun yapımı (inşası) (2) konutun kullanımı (3) konutun kullanım sonrası. İlk iki kısım direkt konut sahipliği ile ilgili maliyetler içerdiğinden, bu çalışmada ilk iki kısım ele alınacaktır.



Şekil 1. Yaşam boyu maliyet analizi

Çalışma nitel ve nicel bu yöntemleri kullanırken, beş önemli adımı takip etmektedir; (1) Çalışmada yeni bir söylem geliştirilen konunun sınırları net bir şekilde belirlenmiştir. (2) Bu sınırlara uygun, konuyu temsil niteliği olan çalışmalar titizlikle incelenerek bir alt yapı oluşturulmuştur. (3) Bu çalışmaların eksik ve sorunlu yanları tespit edilmiş, eleştirel analizi yapılmıştır. (4) Tespit edilen sorun toplu konut deneyimi üzerinde daha ayrıntılı bir şekilde ele alınıp, nicel verilerle somutlaştırılmıştır. (5) Son olarak ise soruna yönelik çözüm önerilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini 2010-2020 yılları arasında Toplu Konut İdaresi tarafından inşa edilen konutlar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2010-2020 yılları arasında Toplu Konut İdaresi tarafından inşa edilen seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen 7 farklı konut projesinden oluşmaktadır. Seçkisiz örnekleme yönteminin uygulanmasının nedeni araştırma evrenini doğru bir şekilde temsil edebilmesidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

Veri Toplama Aracı

İlgili konut projeleri bu çalışma için Toplu Konut İdaresince temin edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmanın ilk aşamasında Toplu Konut İdaresinden 2010-2020 yılları arasında inşa edilen projeler edinilmiştir. Projelerin edinilmesinden sonra, projelerin mimar ve yüklenicisiyle yapılan derinlemesine görüşmeler sonucunda projelere dair bütçe, metraj cetveli, inşa edilen alana dair bilgiler alınmıştır. İkinci aşamasında ise yaşam döngüsü maliyet analizi yöntemi ile toplu konut projelerinin başlangıç maliyeti ve 30 yıllık onarım ve işletme maliyetleri hesaplanmış; konutların yaşam ömürlerinde başlangıç maliyetinin ve onarım ve işletme maliyetlerinin ağırlıkları belirlenmiştir.

Araştırma Etiği

Bu araştırma için etik kurul onayı gerekmemektedir.

Bulgular

Konuta erişim literatürde dört farklı şekilde ele alınmıştır. Bunlar, satın alma ödenebilirliği, geri ödeme ödenebilirliği, ve gelire göre ödenebilirlik (Gan & Hill, 2009). Satın alma ödenebilirliği, bir konutu almak için sadece satın alma masrafları dikkate alınarak yapılan bir hesaplama yöntemidir. Geri ödeme ödenebilirliği, kredi geri ödemesi dikkate alınarak hesaplanmaktadır. Gelire göre ödenebilirlik ise sadece konut fiyatlarının gelir seviyesine olan oranını ölçer. Ama hanehalkları için konutun yaşam döngüsündeki konut harcamaların hepsi yük oluşturmaktadır. Bu yüzden konutun sadece belirli bir dönemine yoğunlaşmak, hanehalklarına ve politika yapıcılara sağlıklı bir veri sunamaz. Bu çalışmanın amacı ise Türk konut sektöründe son yirmi yılda kritik bir aktör haline gelen TOKİ tarafında üretilen konutların yaşam döngüsünde oluşan enerji maliyet yükünün konut giderleri üzerindeki etkisini değerlendirmektir. 2010-2020 yılları arasında Toplu Konut İdaresi tarafından konutlara ilişkin veriler Tablo 1'deki gibidir.

Tablo 1

Konutun enerji maliyetlerinin başlangıç maliyetine göre karşılaştırılması

Proje İsmi	Şehir	Varsayılan konut ömrü(yıl)	Satınalma maliyeti (%)	Yaşam Ömrü Enerji Maliyet yükü oranı (%)
Kuzey Ankara Kent Girişi Konut İnşaatı	Ankara	30	%33	%67
Anayurt ve Gülseren Mahalleleri Kentsel Yenileme ve Gecekondu Dönüşüm Projesi	Ankara	30	%32	%68
Anayurt ve Gülseren Mahalleleri Kentsel Yenileme ve Gecekondu Dönüşüm Projesi	Ankara	30	%34	%66
Kayapınar Üçkuyu Mahallesi Projesi	Diyarbakır	30	%35	%65
Palandöken Malmeydanı Projesi	Erzurum	30	%28	%72
Antalya Merkez Çıplaklı Projesi	Antalya	30	%38	%62
Çankırı İli Atkaracalar İlçesi Gazibey Mahallesi Konut ile Altyapı Projesi	Çankırı	30	%31	%69

Konut ödenebilirliği literatüründe yaygın olarak başlangıç maliyeti veya kredi geri ödeme oranların dikkate alınmakta ve bu oranlara göre bir konutun ödenebilir olup olmadığının kararı verilmektedir. Bu tabloya göre ise konutun yaşamındaki maliyetlerin çoğunu, konutun işletme (elektrik, ısınma vb. giderler) maliyetleri yani enerji tüketim maliyetleri oluşturmaktadır. Yapılan bu analize göre konutun enerji maliyeti konutun başlangıç maliyetinin oransal olarak neredeyse 2 katını oluşturmaktadır. Yani literatürde yer alan birçok çalışmada dikkate alınmayan kısımdır. Türkiye'de ise durum benzer olup, TOKİ tarafından başlangıç maliyeti dikkate alınmaktadır (Emekçi & Tanyer, 2019). Ancak hanehalklarına asıl yük oluşturan maliyetler konutun yaşam ömründe olduğundan, bu maliyetler dikkate alınmadan konutun ödenebilir olup olmadığının kararının verilmesiyle bu karar eksik olmaktadır. Ayrıca enerji açısından bağımlı olan bir ülke olarak, enerjinin etkin kullanılması ayrıca önem arz etmektedir. Başlangıçta hanehalkları tarafından erişilebilir olan konut yaşam ömründeki enerji maliyetleri eklendiğinde ödenemez olurken, çevresel faktörlerin önemli bir göstergesi olan enerji tüketiminin fazla olmasıyla da kaynakların verimli kullanılması açısından da sürdürülebilir bir çevre hedefine zarar verebilir. Hanehalkları için potansiyel finansal faydaların

ötesinde, enerji verimli yatırımlar, uzun vadeli sürdürülebilirlik hedeflerine ulaşırken karbon emisyonlarını azaltabilir ve bina sakinlerinin sağlığını iyileştirebilir (Pearsall & Pierce, 2010).

Bu yüzden, konutun yaşam ömrü boyunca oluşan enerji maliyetlerinin de mutlaka konut erişilebilirlik hesaplamalarında uzun vadeli göstergeler olarak dikkate alınması gerekmektedir. Dolayısıyla, Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde, konut seçeneklerinin yaşam boyu maliyetlerinin konut üretim aşamasında belirlenip, kullanıcının bilgisine sunulmalıdır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Dünyanın pek çok ülkesinde, konut ödenebilirliği geleneksel olarak bir alıcının mortgage geri ödeme kapasitesine ve konutun satın alınma maliyetine dayanmaktadır. Bu nedenle gerek gerçek yaşamda gerekse literatürdeki birçok çalışmada, konut ödenebilirliği hesaplanırken bir alıcının gelirinin belirli bir "referans" oranını aşmaması gerekmektedir. Bu orandan değişiklik göstermekle beraber- geleneksel olarak %25-30'dur (Bacher, 1993; Hulchanski, 1995; Stone, 2006). Bu oran hem Türkiye'deki hem de dünya çapındaki birçok çalışmada ödenebilirlik değerlendirmesinin en yaygın şekli olmaya devam etmektedir. Ama hem bu oran hem de bu oranın hesaplanması için literatürde kullanılan yöntemler hanehalklarının bireysel koşulları yansıtmaz ve alıcıya konutun toplam maliyetleri hakkında gerçek bir bilgi sunmamaktadır. Çalışmada incelenen çalışmalara dair eleştiriler şunlardır:

- Sadece başlangıç (yapım aşaması) maliyetlerinin dikkate alınması
- Konutun yaşam ömründe önemli bir paya sahip olan enerji maliyet giderlerinin göz ardı edilmesi
- Konut giderlerinin bağımsız maliyet bilgilerine dayandırılmamaktadır. Bu da her bir konutun hanehalkının farklı tüketim kalıplarına sahip olduğu ve hanehalkı büyüklüğü dikkate alınmaması sorununa yol açmaktadır ve bundan ötürü yapılan değerlendirmeler gerçek hayattakilerle örtüşmemektedir.

Yaşam boyu maliyet analizi konutun başlangıç maliyeti ile, enerji maliyetini ilişkilendirerek, bir konut edinimi işleminin uzun dönemli konuta sahip olmanın maliyetini, konut ve hanehalkı bazında değerlendirmesine olanak sunmaktadır. Hanehalklarının konutun yaşam boyu gerçek maliyeti ile gelirinin karşılaştırmasına imkân vererek, bireysel bazda gerçek konut ödenebilirliğinin değerlendirilmesine imkân tanır. Ayrıca konut satın alma ve o konuta yaşam boyu sahip olma maliyetleri ile ödenebilirliğe ilişkin bağımsız ve nesnel bir tahmin sağlar. Yaşam ömrü boyunca oluşan konut giderleri net bir şekilde hesaplanmadan, uygun fiyatlı konutlar sunmak neredeyse imkansızdır.

Ayrıca enerji tüketimi, çevresel faktörlerin önemli bir göstergesidir. Artan çevresel endişeler bağlamında enerji verimliliği ve buna bağlı oluşan karbon emisyonlarının azaltılması konuları giderek daha da önemli olmaya başlamıştır. Yapı sektörü, kentsel sürdürülebilirlik girişimlerinin birincil odak noktası olmasına rağmen, enerji konularında dikkat hanelen ziyade yapıların fiziksel varlığına odaklanmıştır. Ama asıl tasarruf yapılması gereken kısım hanehalklarını ilgilendirdiğinden, mevcut konutların ve yeni inşaat edilecek konutların yaşam döngüsü açısından değerlendirilmesi gerekmektedir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

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

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum yoktur.

Kaynaklar

- Abeyasinghe, T., & Gu, J. (2011). Lifetime Income and Housing Affordability in Singapore. *Urban Studies*, 48(9), 1875–1891. <https://doi.org/10.1177/0042098010380956>
- Belsky, E. S., Goodman, J., & Drew, R. (2005). *Measuring the nation's rental housing affordability problems* (The Joint Center for Housing Studies). Harvard University. Retrieved from http://www.jchs.harvard.edu/publications/rental/rd05-1_measuring_rental_affordability05.pdf
- Böhlmark, A., & Lindquist, M. J. (2006). Life-Cycle Variations in the Association between Current and Lifetime Income: Replication and Extension for Sweden. *Journal of Labor Economics*, 24(4), 879–896. <https://doi.org/10.1086/506489>
- Chen, J., Hao, Q., & Stephens, M. (2010). Assessing Housing Affordability in Post-reform China: A Case Study of Shanghai. *Housing Studies*, 25(6), 877–901. <https://doi.org/10.1080/02673037.2010.511153>
- Emekci, Ş. (2020). A Critical Analysis of Housing Affordability Literature: Turkish Housing Experience. *A+Arch Design International Journal of Architecture and Design*, 6(2), 153–163.
- Emekci, S. (2021). How the pandemic has affected Turkish housing affordability: why the housing running cost is so important. *City, Territory and Architecture*, 8(1), 4. <https://doi.org/10.1186/s40410-021-00132-3>
- Emekci, S., & Tanyer, A. M. (2016). New Perspective on More Sustainable and Affordable Housing for Lower Income Group in Turkey -Assessing Life Cycle Cost – (Vol. 1, pp. 555–564). Presented at the SUSTAINABLE HOUSING 2016 - International Conference on Sustainable Housing Planning, Management and Sustainability, Green Lines Institute for Sustainable Development.
- Emekçi, Ş., & Tanyer, A. M. (2019). Housing Problem of the Lower Income Group in Turkey and Life Cycle Costing (LCC) Based Solution. *Journal of Design+Theory*, 15(27). Retrieved from <https://dx.doi.org/>
- Gan, Q., & Hill, R. J. (2009). Measuring housing affordability: Looking beyond the median. *Journal of Housing Economics*, 18(2), 115–125. <https://doi.org/10.1016/j.jhe.2009.04.003>
- Haffner, M., & Boumeester, H. (2015). Housing affordability in the Netherlands: the impact of rent and energy costs. *Journal of Housing and the Built Environment*, 30(2), 293–312. <https://doi.org/10.1007/s10901-014-9409-2>
- Lee, A. D., Chin, R. I., & Marden, C. L. (1995). *Affordable housing: Reducing the energy cost burden* (No. PNL-10372). Pacific Northwest Lab., Richland, WA (United States). <https://doi.org/10.2172/10119240>
- Li, J. (2014). Recent trends on housing affordability research: Where we are up to? *Urban Research Group from CityU on Cities Working Paper Series No. 5/2014*. Retrieved from https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2555439.
- Mattingly, K., & Morrissey, J. (2014). Housing and transport expenditure: Socio-spatial indicators of affordability in Auckland. *Cities*, 38, 69–83.
- Moore, T., Morrissey, J., & Horne, R. (2014). Cost efficient low-emission housing: Implications for household cash-flows in Melbourne. *International Journal of Sustainable Development*, 17, 374–386. <https://doi.org/10.1504/IJSD.2014.065327>

- NHS. (1991). *The Affordability of Australian Housing* (No. 2). Canberra: National Housing Strategy.
- Ong, S. E., & Sing, T. F. (1999). The threshold upgradability index. *Real Estate Times*, 2, 14–20.
- Özdemir Sarı, B., & Aksoy Khurami, E. (2018). Housing affordability trends and challenges in the Turkish case. *Journal of Housing and the Built Environment*. <https://doi.org/10.1007/s10901-018-9617-2>
- Paris, C. (2007). International Perspectives on Planning and Affordable Housing. *Housing Studies*, 22(1), 1–9. <https://doi.org/10.1080/02673030601024531>
- Pearsall, H., & Pierce, J. (2010). Urban sustainability and environmental justice: evaluating the linkages in public planning/policy discourse. *Local Environment*, 15(6), 569–580. <https://doi.org/10.1080/13549839.2010.487528>
- Quigley, J. M., & Raphael, S. (2004). Is Housing Unaffordable? Why Isn't It More Affordable? *Journal of Economic Perspectives*, 18(1), 191–214. <https://doi.org/10.1257/089533004773563494>
- Rohe, W. M. (2017). Tackling the Housing Affordability Crisis. *Housing Policy Debate*, 27(3), 490–494. <https://doi.org/10.1080/10511482.2017.1298214>
- Routhier, G. (2019). Beyond Worst Case Needs: Measuring the Breadth and Severity of Housing Insecurity Among Urban Renters. *Housing Policy Debate*, 29(2), 235–249. <https://doi.org/10.1080/10511482.2018.1509228>
- Stone, M. E. (2006). What is housing affordability? The case for the residual income approach. *Housing Policy Debate*, 17(1), 151–184. <https://doi.org/10.1080/10511482.2006.9521564>
- Thomas, M., & Hall, A. (2016). Housing affordability in Australia [text]. Retrieved February 19, 2021, from https://www.aph.gov.au/About_Parliament/Parliamentary_Departments/Parliamentary_Library/pubs/BriefingBook45p/HousingAffordability
- Türel, A., & Koç, H. (2015). Housing production under less-regulated market conditions in Turkey. *Journal of Housing and the Built Environment*, 30(1), 53-68.

Extended Abstract

Introduction

Access to housing has been one of the primary concerns for many countries, as the need for shelter is a fundamental requirement for the well-being of societies. Housing affordability problem is a phenomenon that affects both developed and developing countries around the world. Studies on housing affordability have increased accordingly. Researchers have sought to functionalize measures of housing affordability that result in short-term measures such as the median multiple approach, the expenditure-to-income ratio, and the residual income approach. Although the affordability of the house has been seen as the relationship between the housing and its users, the risks related to the consequences of this problem are borne by the society and it is a problem that has the capacity to make it difficult to manage investments in the society. In other words, the affordability of housing affects not only families but also the country's economy. A reliable, effective and realistic measure of housing affordability is crucial for policy makers and decision makers (Emekci, 2020).

Since housing affordability relates to multiple issues (ie housing quality, housing condition, housing costs, household income) and people with a different role (ie tenant, owner) it is impossible to define the term simply. Similarly, a wide variety of methodological approaches have been used to measure it (Mattingly & Morrissey, 2014), and although there is a growing scientific concern for this problem, there is no accepted definition and measurement method of housing affordability in the literature (Li, 2014). However, when the housing affordability literature is analyzed, two commonly used methods are encountered (Emekci, 2021). These are: (a) Ratio approach (Bogdon & Can, 1997; Hulchanski, 1995; O'Dell, Smith & White, 2004; US Dept of HUD, 2006; Stone, 2006) (b) Residual Income Approach (Freiden 1971); Lowry 1971; Newman 1971; Malpass and Murie, 1999; Hancock, 1993). According to these measurement methods, the calculation of affordability in housing is usually based on the ratio of household income to housing expenses. But the problem here is that although the definition of housing cost items in the affordability literature is not clear, it is still controversial (Emekci, 2020). Housing expenses are considered as a short-term indicator. Considering these expenses as short-term indicators, in other words, considering only the initial cost and ignoring the energy costs that occur in the housing lifespan cause uncertainty. One of the biggest reasons for this uncertainty is that the energy cost burden of the housing is not taken into account. Housing energy expenditures are an important determinant of housing affordability, and the energy cost burden for households is one of the largest cost item (Lee, Chin, & Marden, 1995; Moore, Morrissey, & Horne, 2014).

The purpose of this article is to illustrate the impact of a housing lifecycle energy consumption on housing expenditures using seven dwellings constructed by the Housing Development Administration between 2010 and 2020. In the article, firstly housing affordability literature and energy cost burden literature are analysed and discussed the shortcomings of the literature. Then, the lifecycle costing of existing mass houses are calculated, and the impact of energy consumption on housing expenditures is explored.

In recent years, while many researchers have tried to define housing affordability, difficulties have arisen in defining affordable housing in housing research. Although this concept has a wide coverage in the literature, as Quigley and Raphael (2004) stated, housing affordability is not a clearly defined term in the literature. This is because affordable housing cannot be defined simply because it is linked to many concerns (e.g. housing cost, household income, housing quality, housing situation) and individuals with different roles (e.g. owner, tenant) (Emekci, 2021; Özdemir Sarı & Aksoy Khurami, 2018).

Housing price is affected by a number of factors such as household income and financial markets, both in the long and short run. Therefore, there are various methods and definitions that can lead to different housing policy approaches (Abeyasinghe & Gu, 2011). Various measures of housing affordability have been used in the existing literature. But almost all measurement methods focus on short-term indicators and ignore hidden costs. Despite the emphasis in the literature on the importance

of lifetime affordability, with the exception of a few studies (see Abeysinghe & Gu, 2011; Emekci & Tanyer, 2019), researchers have not been able to develop measures of lifetime affordability due to data limitations.

Energy costs have an important place in long-term housing expenses. However, there are very few studies on this main factor in the literature (Rohe, 2017; Routhier, 2019). Most studies on housing costs do not take energy costs into account at all in cost-burden measurements, as the costs involved are difficult to estimate (Haffner & Boumeester, 2015). In the context of rising energy cost burdens and growing environmental concerns, the lack of this data disproportionately makes it difficult for households to take action.

Method

The aim of this study is to determine the energy cost burden, which has the largest share in housing expenses for households, and to discuss the effect of this load on housing expenses. For this purpose, qualitative and quantitative research methods were used. The first of these methods is systematic literature review, which is a qualitative method. The reason for choosing this method is that the systematic literature review differs from the standard review and methodologically differs from previous studies (from the literature) on issues such as “housing affordability”, “energy efficiency” and “energy cost burden”, which includes a significant number of studies and has irregular and fragmented results. In the light of the data obtained, it is used to produce a new discourse. Another method used in the study is Life cycle cost analysis. Numerical data on the housing energy consumption cost will be presented with life cycle cost analysis, which is a quantitative research method.

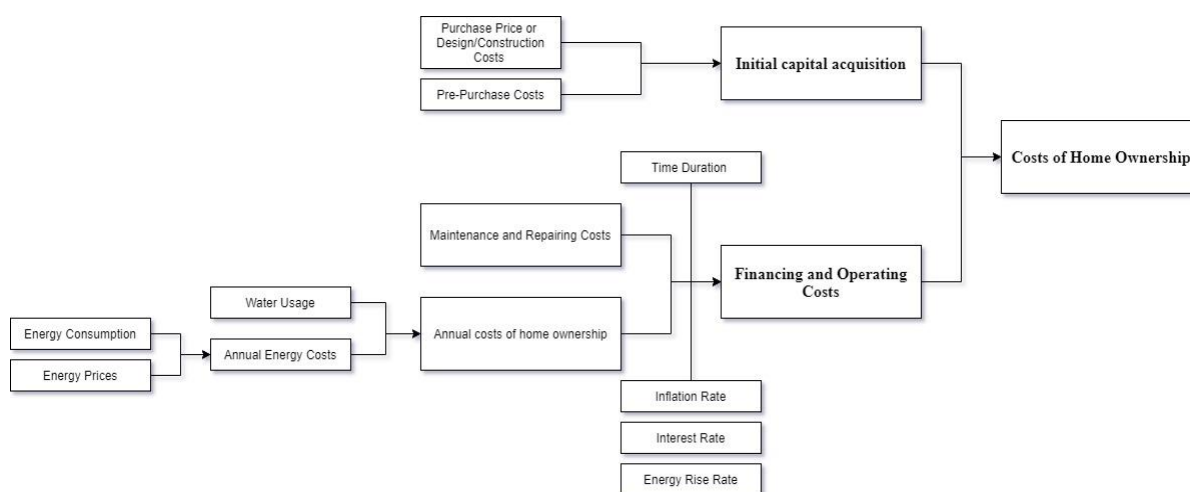


Figure 1. Life cycle costing analysis

The case study consists of the houses built by the Housing Development Administration between the years 2010-2020. The sample of the research consists of 7 different housing projects, which were determined by the random sampling method built by the Housing Development Administration between the years 2010-2020. The reason for applying the random sampling method is that it can accurately represent the research population (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2014).

Findings

The aim of this study is to evaluate the effect of the energy cost burden in the housing life cycle produced by TOKİ, which has become a critical actor in the Turkish housing sector in the last two decades, on housing expenses. The data regarding the residences by the Housing Development Administration between the years 2010-2020 are as in Table 1.

Table 1
Comparison of the housing energy costs of with the initial cost

Project Name	City	Life Span	Purchase cost (%)	Energy cost burden (%)
Kuzey Ankara Kent Girişi Konut İnşaatı	Ankara	30	33%	67%
Anayurt ve Gülseren Mahalleleri Kentsel Yenileme ve Gecekondu Dönüşüm Projesi	Ankara	30	32%	68%
Anayurt ve Gülseren Mahalleleri Kentsel Yenileme ve Gecekondu Dönüşüm Projesi	Ankara	30	34%	66%
Kayapınar Üçkuyu Mahallesi Projesi	Diyarbakır	30	35%	65%
Palandöken Malmeydanı Projesi	Erzurum	30	28%	72%
Antalya Merkez Çıplaklı Projesi	Antalya	30	38%	62%
Çankırı İli Atkaracalar İlçesi Gazibey Mahallesi Konut ile Altyapı Projesi	Çankırı	30	31%	69%

In the housing affordability literature, initial cost or loan repayment rates are commonly taken into account and a decision is made whether a house is affordable or not. According to this table, most of the costs in the housing life span are the operational costs (electricity, heating, etc.), that is, the energy consumption costs. According to this analysis, the housing energy cost is almost twice the initial cost of the house proportionally. In other words, it is the part that is not taken into account in many studies in the literature.

Conclusion, Discussion and Recommendations

Lifecycle costing analysis provides the opportunity to evaluate the long-term cost of owning a housing on the basis of housing and households, by associating the housing initial cost with the energy cost. It allows the assessment of real housing affordability on an individual basis, allowing households to compare the real lifetime cost of housing with their income. It also provides an independent and objective estimate of the cost of purchasing and lifetime ownership of a housing, as well as affordability. It is almost impossible to offer affordable housing without a clear calculation of life-cycle housing costs.

In addition, energy consumption is an important indicator of environmental factors. In the context of increasing environmental concerns, the issues of energy efficiency and the reduction of carbon emissions associated with it have become more and more important. Although the building sector is the primary focus of urban sustainability initiatives, energy considerations have focused on the physical presence of buildings rather than households. However, since the main savings concern the households, the existing houses and the new houses to be built should be evaluated in terms of their life cycle.

Aziz Nesin’in Yazmış Olduğu “Helal Olsun” İsimli Hikâyenin Benlik Kavramı Açısından Değerlendirilmesi

Mustafa TATAR
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
mtatar68@hotmail.com.
ORCID ID:0000-0001-5638-6393

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusb.979965
Geliş Tarihi: 07.08.2021	Revize Tarihi: 26.10.2021
	Kabul Tarihi: 15.11.2021

Atf Bilgisi

Tatar, M. (2021). Aziz Nesin’in yazmış olduğu “Helal Olsun” isimli hikâyenin benlik kavramı açısından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 862-880.

ÖZ

Benlik hem sosyolojinin hem de psikolojinin ilgi alanına giren bir kavramdır. George Herbert Mead ve Charles Horton Cooley, benlik kavramının sosyolojik olarak anlaşılmasına ciddi katkılar sunmuşlardır. Benliğin doğuştan geldiğini savunanlara karşı Mead ve Cooley sosyal etkileşimin önemini vurgulayarak karşı çıkmışlardır. Bu iki düşünürün göre, kişinin yakın çevresinde bulunan anne baba, kardeşler, arkadaşlar, akrabalar, öğretmenler gibi önemli kişiler, tavır ve davranışlarıyla benliğin oluşumunda büyük bir etkiye sahiptirler. Bu durum yukarıda sayılan kişilerin çocukla kurdukları ilişki biçiminin önemini göstermekte ve sorumluluklarını arttırmaktadır. Sevgi ve saygının egemen olduğu, insanların birbirine değer verdiği, çocuğun sağlıklı bir kişilik geliştirebilmesi için herkesin elbirliğiyle gayret ettiği toplumsal bir ortamda büyümek çocuk için büyük bir şanstır. Bu makalede, ayna benlik, benlik, oyun, grupla oyun, genelleştirilmiş öteki, ben, beni/bana gibi kavramlar üzerinde durulmaktadır. Ayrıca, Aziz Nesin’in yazmış olduğu “Helal Olsun” isimli hikâye benlik kavramı etrafında değerlendirilmektedir. Bu hikâye küçük yaştan itibaren maruz kalınan olumsuz değerlendirmelerin kişiyi nasıl da olumsuz bir benlik tasarımına ittiğini ve bu durumun onu pek çok insanı öldürecek kadar canavarlaştırabildiğini göstermesi açısından büyük bir öneme sahiptir. Ama bu hikâye aynı zamanda insan sevgisini bütünüyle yitirmiş böylesine canavar bir insanın bile duyduğu güzel sözlerden sonra nasıl da bambaşka bir kişiliğe büründüğünün güzel bir örneğini sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Helal Olsun, ayna benlik, benlik, genelleştirilmiş öteki, ben, beni/bana.

The Evaluation of the Story “Helal Olsun” Written by Aziz Nesin In Terms of the Self Concept

ABSTRACT

The self is a concept that is within the scope of both sociology and psychology. George Herbert Mead and Charles Horton Cooley made serious contributions to the sociological understanding of the self-concept. Mead and Cooley opposed those who argued that the self is innate, emphasizing the importance of social interaction. According to these two thinkers, important persons such as parents, siblings, friends, relatives, teachers in the person's significant individuals have a great influence on the formation of the self with their attitudes and behaviors. This situation indicates the importance of the relationship that the above-mentioned people establish with the child and increases their responsibilities. It is a great chance for a child to grow up in a social environment dominated by love and respect, where people value each other, and where everyone strives together to develop a healthy personality. In this article, concepts such as Looking-self glass, self, play, game, generalized other, I, me, are discussed. In addition, the story “Helal Olsun” written by Aziz Nesin is evaluated around the concept of self. This story is of great importance in terms of showing how negative evaluations exposed from an early age push a person to a negative self-concept and this situation can dehumanize him enough to kill many people. But this story also provides a good example of how even such a monstrous person who has completely lost his human affection turns into a completely different personality after the good words he hears.

Keywords: Helal Olsun, looking-self glass, self, generalized other, I, me.

Giriş

Watson, 1928 yılında, büyüdüklerinde duygusal açıdan zayıf olmalarına yol açacağı endişesiyle, Amerikalıların çocuk yetiştirme biçimlerini eleştirmiş ve anne babalara, bugün buradan bakıldığında oldukça tuhaf görünen bir öneride bulunmuştur (Akt. Bee ve Boyd, 2009, s. 38): “Çocuklarınıza asla sarılmayın, onları asla öpmeyin ve kucağınıza oturmalarına izin vermeyin. İlla da

öpecekseniz, size iyi geceler dediklerinde alınlarından bir kez öpün. Sabah olduğunda ellerini sıkın. Çok zor bir görevi büyük bir başarıyla yerine getirdiklerinde başlarını hafifçe okşayın.”

Watson'ın, Amerikalı çocukların “büyüdüklerinde duygusal açıdan zayıf olmalarına yol açacağı endişesiyle” dile getirdiği bu öneriler tam olarak uygulandığında, anne baba ne kadar sevgi dolu olursa olsun, çocuğun bunu sevgisizlik olarak algılamaya ihtimali vardır. Günümüzde, bir çocuğu sevgisiz büyütmenin ona yapılabilecek en büyük kötülük olduğu; sarılma, öpme ve kucağa almanın ise sevgiyi dile getirmenin en kestirme yolu olduğu bilinmektedir. Anne babanın sevgilerini göstermede cömert davranmaları ve böylece çocuklarının olumlu bir benlik oluşturmalarına yardımcı olmaları onlar adına yapabilecekleri en büyük iyiliklerden birisidir. Fakat bu iyiliğin taçlanması sadece aile içinde değil toplumda da herkesin derinden hissettiği yaygın bir sevgi kültürünün oluşturulmasına bağlıdır. Benliğin oluşumunda sadece anne babanın değil bireyin etkileşim yaşadığı herkesin küçük ya da büyük bir etkisinin olduğu; bireyin küçüklükten itibaren yaşadığı her etkileşimin benliğinde bir iz bıraktığı ve benliğin bu izlerin bir toplamı olduğu gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, sözü edilen sevgi kültürünün ne kadar önemli olduğu daha iyi anlaşılacaktır. Bu durum, başta aile olmak üzere toplumun her bir ferdine sorumluluklar yüklemektedir. Benliğin önemi ise kişinin davranışlarına bir ömür boyu kılavuzluk etmesinden kaynaklanmaktadır.

Bir konuyu anlamının değişik yolları vardır. Bu yollardan birisi de şiir, hikâye ve roman gibi edebi metinlerin incelenmesidir. Bu edebi metinler incelendiğinde bazen bir yazarın evrensel bir gerçekliği büyük bir vukufiyetle dile getirdiği görülmektedir. Buradan hareketle, daha önce, Aziz Nesin'in yazmış olduğu “Bizim Hemşeri” isimli hikâye sembolik etkileşim kuramı açısından değerlendirilmiştir (Tatar, 2018). Bu makalede de sembolik etkileşim kuramının önemli sosyologlarından olan Charles Horton Cooley ve George Herbert Mead'in alana kazandırmış oldukları benlik kavramı hakkında bilgi verildikten sonra Aziz Nesin'in yazmış olduğu “Helal Olsun” isimli hikâyesinin kahramanı Zengo'nun yaşadıkları benlik kavramı esas alınarak değerlendirilmektedir.

Bu makalede, Zengo'nun hayatından yola çıkarak sevgisiz büyümenin nasıl dramatik sonuçlar doğurduğu; sevgisizliğin bir çocuğun başına gelebilecek en büyük felaket olduğu gösterilmeye çalışılmakta ve bir hikâye kahramanının hayatı üzerinden benlik kavramının daha iyi anlaşılabilmesine küçük de olsa bir katkı sunmak amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi “araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 187). Yapılan bu çalışmada, bu yöntem çerçevesinde, Aziz Nesin'in “Helal Olsun” isimli hikâyesi benlik kavramı esas alınarak betimsel olarak irdelenmiştir.

Araştırma Etiği

Bu çalışmada doküman incelemesi yapıldığı için etik kurul raporu alınmamıştır.

Benlik

Geçen yüzyılın başlarında hem bilimsel çevrelerde hem de halk içinde insan doğasının biyolojik olarak belirlendiği düşüncesi yaygındı. Sembolik etkileşimci Amerikalı sosyolog Charles Horton Cooley bu düşünceye şiddetle karşı çıktı. Cooley, insanların hem kendilerini hem de dünyalarını sosyal etkileşime girerek dönüştürdüklerini ve bilincin toplumsal bir bağlamda oluştuğunu iddia etti. Bu düşünce onun ayna benlik (Looking-self glass) kavramıyla temsil edilir (Zanden, 1996). 1902 yılında Cooley tarafından literatüre kazandırılan ayna benlik kavramı, benliğin etrafımızdaki kişilerin düşünceleri tarafından şekillendirildiğini ifade etmektedir. Cooley'e göre, “etrafımızdaki kişilerin ya da en azından onların bizden beklediklerine inandığımız şeylerin bir ürünüyüz” (Hood, 2014, s. 96). Kendimize bakış açımızı sadece kişisel özelliklerimizi dikkate alarak değil aynı zamanda

diğerlerinin bizi nasıl algıladıklarıyla ilgili izlenimimizden hareketle oluştururuz (Schaefer, 1995). Cooley bu konudaki görüşlerini şu tekerleme gibi sözle özetler: “Ben düşündüğüm kişi değilim, ben düşündüğünüz kişi değilim, ben düşündüğünüzü düşündüğüm kişiyim” (Hood, 2014, s. 96).

Nasıl ki aynada yüzümüzü, siluetimizi ve elbisemizi görüyor, bunlar bize ait olduklarından onlarla ilgileniyor ve onların, olmasını arzu ettiğimiz gibi olup olmamalarına bağlı olarak, kendimizi mutlu ya da mutsuz hissediyorsak, diğerlerinin bakış açısından da az ya da çok etkileniriz (Bilgin, 2007). Her gün dışarıya çıkmadan önce ya da günün farklı zamanlarında aynanın karşısına geçmemiz ve aynada gördüklerimizden hareketle kendimize çeki düzen vermemiz, deyim yerindeyse, aynanın söylediklerini önemseydiğimiz anlamına gelir. Aynı şekilde başta değer verdiğimiz kişiler olmak üzere toplumun bütün fertlerinin, davranışlarıyla, tavırlarıyla bize tuttukları aynada gördüklerimizden ya da gördüğümüzü düşündüklerimizden etkilenir, farkına varsak da varmasak da benliğimizi bu etki doğrultusunda biçimlendiririz.

Benlik gelişimi sırasında; 1) Komşularımıza, arkadaşlarımıza hatta sokaktaki yabancılara nasıl görüldüğümüzü hayal ederiz. 2) Diğer insanların bizi nasıl değerlendirdiklerini (çekici, zeki, utangaç veya tuhaf) hayal ederiz. 3) Bu izlenimlerin sonucunda kendi hakkımızda saygı ya da utanç gibi bazı duygular geliştiririz (Schaefer, 1995).

Benlik geliştirme süreci bir bireyin başkalarının onu nasıl gördüğüne dair tahayyülünden kaynaklansa da bu tahayyül yanlış üzerine kurulu olabilir. Örneğin, bir öğrenci eleştirisinden yola çıkarak öğretmeninin kendisini aptal olarak değerlendirdiği sonucuna varabilir. Bu yanlış algılamaya aşağıdaki süreç sonunda kolayca olumsuz bir öz kimliğe dönüşebilir: 1) Öğretmen beni eleştirdi. 2) Öğretmen benim aptal olduğumu düşünmüş olmalı. 3) Ben aptalım (Schaefer, 1995). Dikkat edilirse öğrenci, eleştirisinden yola çıkarak öğretmenin kendisinin aptal olduğunu düşündüğü sonucuna varmaktadır. Bu bir yorumdur. Gerçekle örtüşe de bilir örtüşmeye de bilir. Öğretmen, eleştirisini öğrencisinin aptal olduğu düşüncesinden hareketle yapmış olabileceği gibi eksiklerini görmesi ve bir daha aynı hataya düşmemesi için oldukça iyi niyetli ve yapıcı bir biçimde yapmış da olabilir. Fakat öğrenci için gerçeğin ne olduğu değil yaptığı yorum önemlidir. Çünkü benlik gerçeğin ne olduğundan daha çok yapılan yorumlardan hareketle oluşmaktadır. Şunu da belirtmek gerekir ki, olumlu seçenekleri bir tarafa bırakarak en olumsuz seçenekten hareketle aptal olduğu sonucuna varan bir birey, büyük bir ihtimalle küçüklüğünden itibaren sürekli eleştiriye maruz kalan ve bu eleştirilerden incinen fakat bu eleştirilerle nasıl başa çıkacağını bilemeyen, olumsuz benlik tasarımına sahip birisidir. Çünkü olumlu benlik tasarımına sahip birinin bir eleştiriden yola çıkarak böylesine acıtıcı bir yorum yapması beklenen bir durum değildir.

Benliğin gelişim evrelerini göz önünde bulundurarak bir başka örnek vermek gerekirse; kilo almaya başlayan bir birey, çevresindeki insanların kendisini obez olarak gördükleri, obezlerin çirkin kabul edildikleri düşüncesinden hareketle de kendisinin çirkin olduğunu düşündükleri sonucuna varabilir. Bu durum kaygı ve utanç gibi olumsuz duygular yaşamasına neden olur. Fakat yukarıda da vurgulandığı gibi, ayna benliğin oluşum sürecinin nesnel gerçeklikle uyumlu olması gerekmez. Örneğin, anoreksiya nervoza kurbanları alabildiğine zayıf ve hasta da olsalar kilolarının fazla olduğu inancıyla kendilerini adeta göz göre göre ölüme sürüklerler (Zanden, 1996).

Eğer olumlu bir imajımız varsa, kendimizi zeki ve saygıdeğer birisi olarak görüyorsak, diğerleri bize böyle davrandığı içindir. Nasıl ki aynanın karşısına geçmeden yüzümüzü göremiyorsak, diğerleri davranışlarımıza tepki vermediği müddetçe belli bir benlik imajına da sahip olamayız (Thio, 1989).

Sosyal bir varlık olan insan yalnız başına yaşayamaz. Doğası gereği diğerlerine ihtiyaç duyar. Çünkü yalnızlık pek çok sorunu beraberinde getirdiğinden insanın kolayca baş edebileceği bir durum değildir. Bu özelliği onu topluma karışmaya ve yaşamını insanların içinde sürdürmeye mecbur eder. Hayatı boyunca farklı toplumsal ortamlarda pek çok kişiyle karşılaşır. Bu karşılaşmalarda doğrudan ya da dolaylı olarak çeşitli değerlendirmelerin konusu olur. Fakat kendisi hakkında yapılan her değerlendirmeden eşit düzeyde etkilenmez. Bir defa karşılaştığı ya da seyrek karşılaştığı dolayısıyla

hayatında önemli bir yere sahip olmayan kişilerin kendisi hakkında yaptıkları değerlendirmelerden etkilense de, bu etkilenme, hiçbir zaman anne-babasının, kardeşlerinin, arkadaşlarının, öğretmenlerinin, akrabalarının ve yakın çevresinin yaptıkları değerlendirmelerden etkilendiği kadar olmaz. Çocuğun yaşı küçüldükçe etkilenme derecesi de artar.

Yetişkin insanlar diğerlerinin kendileri hakkında yaptıkları değerlendirmeleri gözden geçirebilir, eğer bu değerlendirmeler benliklerine uygun değilse reddedebilirler. Ama bu durum çocuklar için geçerli değildir. Çocukların, benliklerinin oluşumunda çok önemli bir yere sahip olan anne-babalarının ve yakın çevrelerinin aynalarından kendileriyle ilgili yansıyan görüntüleri reddedip gördüklerinden bağımsız bir benlik oluşturmaları neredeyse imkânsızdır. Dolayısıyla benliğin yönünü belirleyen en önemli faktör yukarda sayılan kişilerin çocukla kurdukları ilişki biçimidir. Bu durum, çocuğun zamanının önemli bir bölümünü yanlarında geçirdiği anne babaya büyük bir sorumluluk yüklemektedir. Anne babaların, çocukları için birer ayna olduklarını ve o aynadan yansıyanların çocuğun neredeyse bütün geleceğini şekillendirdiğini bilmeleri ve davranışlarına özen göstermeleri, aynı zamanda yanlış anlaşılmaya müsait hal ve hareketlerden kaçınmaları büyük bir önem arz etmektedir. Aksi takdirde çocuğun benliğinin yaralanması ve hayatının ilerleyen bölümlerinde bazı psikolojik sorunlarla baş etmek zorunda kalması kaçınılmazdır.

Anne babalar çocukları hakkında sahip oldukları olumsuz duygu ve düşünceleri çoğu zaman doğrudan kelimelere dökerek "sen aptalsın, geri zekâlısın, işe yaramazın tekisin, senden nefret ediyorum" demezler. Peki, doğrudan kelimelere dökülmeyen duygu ve düşünceleri çocuklar nasıl anlarlar. Çocuklar sanılandan daha zeki ve duyarlı varlıklardır; anne-babalarının kendileriyle kurmuş oldukları ilişki biçiminden hareketle onların kendileri hakkında ne düşündüklerini ve ne tür duygulara sahip olduklarını çoğu zaman doğruya yakın bir biçimde tahmin edebilirler.

Ayna sürecinden nasıl bir benlik imajı çıkarsa çıksın, bu durumun kişiliğimiz ve davranışlarımız üzerinde belli bir etkisi vardır. Eğer olumlu bir benlik kavramına sahipsek kendine güvenen, girişken ve mutlu kişiler olurken olumsuz bir benlik kavramına sahipsek çekingen, içine kapanık ve mutsuz kişiler oluruz (Thio, 1989).

Ayna süreci iki şekilde işler. Diğerleri bizi değerlendirirken aynı şeyi biz de onlar için yaparız. Diğerlerine bakış açımız onların bizim hakkımızdaki izlenimlerini nasıl yorumlayacağımızı etkiler. Aptal olduğunu düşündüğümüz birilerinin bizi aptal olarak değerlendirmesini çok da umursamayız (Thio, 1989). Ama aynı değerlendirmeyi değer verdiğimiz birileri yaparsa sonuç tam bir felaket olur. Bu durum, çocuğun anne babasının değerlendirmelerinden neden çok etkilendiğini de göstermektedir. Çünkü anne babanın çocuğun yanında çok özel bir yeri vardır; onlar yanılmazlar, her şeyin en iyisini bilirler, ne söylerlerse doğrudur, hata yapmazlar, adeta insanüstü varlıklardır. İşte bu nedenle, neredeyse tüm olumlu özellikleri bünyesinde barındıran ebeveynin çocukla ilgili yaptıkları doğrudan ya da dolaylı değerlendirmeler çocuğun gözünde gerçeğin ta kendisidir.

Sembolik etkileşim kuramının diğer kurucusu Mead de Cooley gibi benlik kavramının diğerleriyle etkileşim sırasında geliştiğini varsayar. Fakat Cooley diğerlerinin davranışlarımıza verdikleri tepkileri bir ayna gibi almanın önemine dikkat çekerken Mead, diğerlerinin rolünü almanın önemini vurgular (Thio, 1989). Ona göre, hayvanların benliği yoktur. İnsanların da doğduklarında benlikleri yoktur. Benlik, yukarda da vurgulandığı gibi, süreç içerisinde, toplumsal etkileşim sonucunda ortaya çıkar. Toplumsal deneyimlerin yokluğunda bir benliğin ortaya çıkması mümkün değildir. Fakat benlik bir kez oluştuğunda toplum olmaksızın da varlığını devam ettirir. Örneğin, Robinson Crusoe, insanlar arasındayken bir benlik sahibi olduğu için bir süreliğine ıssız bir adada yalnız başına yaşasa da ona sahip olmayı sürdürmüştür (Ritzer, 2011).

Mead'in kişilerin bireysel benlik duygularını başkalarının onlara karşı vermiş oldukları tepkileri ölçerek geliştirdikleri düşüncesi, iki yaygın basite indirgemeden kaçınılmasını sağlamaktadır: Bunlardan birincisi benliğin bireyin biyolojisiyle bütünleşik olduğu görüşüdür. Diğeriyse insanların adeta programlanmış birer robot gibi toplumsal normların dışına çıkmadıklarına ve kendilerine söylenen her şeyi yaparak bütün beklentileri yerine getirdiklerine dair aşırı belirlenimci görüştür.

Alternatif olarak, sembolik etkileşimci bakış açısına göre, insanlar sosyal normlara tepki verme sürecinde yaratıcı faillerdir ve bu normlara geleneksel tepkiler verebildikleri gibi bazen yenilikçi hatta beklenmedik tepkiler de verebilirler (Hewitt ve Shulman, 2019).

Peki, benlik nasıl gelişmektedir?

Benliğin Gelişmesi

Benlik gelişimi süreci üç evrede gerçekleşir.

Hazırlık Evresi

Dil kullanımından önceki döneme karşılık gelen hazırlık evresinde çocuk diğerlerine kendisi için hiçbir anlamı olmayan taklit aracılığıyla tepki verir (Franzoi, 1996). Hazırlık evresi boyunca çocuklar, sürekli etkileşim içerisinde oldukları aile üyeleri başta olmak üzere etraflarındaki insanları sadece taklit ederler. Örneğin, ebeveyni marangozluk işiyle uğraşırken çocuk bir tahta parçasına vurur veya büyük kardeşi topu atıyorsa o da aynısını yapmaya çalışır (Schaefer, 1995). Bu dönemin özelliği anlamsız, taklitçi hareketlerdir. Mead'ın bu evredeki hareketlere anlamsız demesinin sebebi çocuğun bu evrede "diğerlerinin tavırlarını alma" kabiliyetinden yoksun oluşudur. Mead'e göre bu kabiliyet çocuk bir benlik geliştirirken yavaş yavaş ortaya çıkmaktadır (Wallace ve Wolf, 2012). Bu dönemde henüz anlamlı sembollerini kullanma yeteneğine sahip olmadıklarından çocukların, oyun sırasındaki davranışları pek çok açıdan birbiriyle oynayan köpek yavrularının oyunlarına benzer (Coser, 2008). Semboller kullanılmadığı için rol alma yoktur, bu nedenle benlik de yoktur (Franzoi, 1996).

Oyun Evresi

Çocuk dil becerisi kazandıkça ve oyun sırasında diğerlerinin rolünü almaya başladıkça benlik de oluşmaya başlar. Oyun, çocuğa dünyayı düşünme ve kendisine diğerlerinin bakış açısından bakma fırsatı verir (Franzoi, 1996). Bilincin ve benliğin kökeninin, çocuklukta yavaş yavaş gelişen ötekinin rolünü üstlenme ve kendi performansını başkalarının bakış açısından zihinde canlandırma yeteneğinin olduğunu belirtmesi, Mead'ın başarıları arasında en önemlilerinden birisidir (Coser, 2008).

Rol alma, zihinsel olarak bir başkasının bakış açısını kavrama sürecidir. Böylece kişinin bu hayali bakış açısını dikkate alarak tepki vermesini sağlar. Bu süreç boyunca çocuk, anne babası tarafından isteklerinin hangi durumlarda kabul edildiğini hangi durumlarda reddedildiğini öğrenir ve ona göre davranır. Anne babasının davranışlarından yola çıkarak morallerinin bozuk, canlarının sıkın ve sinirli oldukları sonucuna varırsa isteme eylemini erteler ve kendilerini iyi hissettikleri bir ana kadar bekler (Schaefer, 1995).

Çocuklar, çocukluklarının ilk yıllarında oyun sırasında anne babaları gibi davranarak Mead'ın önemli diğerleri (significant others) olarak isimlendirdiği anne babalarının rollerini alırken, hayal dünyalarında kendilerini anne babalarının bakış açısından görmeyi öğrenirler. Zamanla anne babalarının değerlerini ve tutumlarını kişiliklerinin bir parçası haline getirerek içselleştirirler. Oyuncak bebeklerine yaramazlık yapmamalarını söylediklerinde aslında anne babalarının rolünü yüklenerek kedilerine yaramazlık yapmamalarını söylemektedirler (Thio, 1989). Aynı şekilde, oyuncak bebeğinin pantolonunu inceleyen, onu ıslak bulmuş gibi yapan bu nedenle sinirlenen, oyuncak bebeği azarlayan ve yıkamak için banyoya götüren iki yaşındaki bir çocuk, büyük bir ihtimalle, duruma anne babasının bakış açısından bakmakta ve altına kaçırdığında kendisine nasıl davranıyorlarsa o şekilde davranmaktadır (Zanden, 1996).

Oyun evresinin ilk zamanlarında çocuklar anne, baba, postacı gibi farklı kişileri oynarlar. Hayali mektuplar dağıtarak, hayali zeminleri süpürerek onların konuşmalarını ve etkinliklerini taklit ederler. Yetişkinler bu durumun yapmacık olduğunu düşünebilirler fakat çocuklar için hiç de öyle değildir. Çocuklar başka insanlar gibi davranarak farklı perspektiflerin temsili deneyimini kazanırlar. Örneğin, çocuk önce küçük kardeşine vuran kendini oynar, hemen sonra kardeşine vurduğu için

kendisine kızan annesini oynar. Çocuğun yaptığı diğerinin rolünü almaktır. Bunu kendini adeta diğerlerinin ayaktaabalarının içine koyarak yapar. Çocuklar 7-8 yaşlarına geldiklerinde herhangi bir oyun oynamaksızın da tahayyüllerinde diğerinin rolünü alabilirler (Gelles ve Levine, 1995).

Grupla Oyun Evresi

Çocuk, oyun evresinde, her ne kadar hayali olarak kendisini diğerinin yerine koymayı öğrense de hâlâ diğer insanların birbirlerine karşı oynadıkları rolleri kendi zihninde ilişkilendirmekte zorluk çeker. Örneğin, anne ya da babasının kendisiyle olan ilişkisini anlayabilse de annesinin aynı zamanda babasının annesi olmadığını anlamakta güçlük çeker. Ötekilerin bütün rollerini zihninde canlandırabilmesi ve onların birbirlerine olası yanıtları hakkında değerlendirmeler yapabilmesi için grupla oyun evresine geçmesi gerekmektedir (Coser, 2008).

Mead'in kuramının üçüncü evresinde sekiz ya da dokuz yaşındaki çocuk artık sadece rolleri oynamaz aynı zamanda çeşitli gerçek görevleri ve ilişkileri aynı anda düşünmeye başlar. Gelişimin bu aşamasında çocuk sadece kendi toplumsal konumunu değil etrafındaki diğer insanların toplumsal konumlarını da kavrar. Tıpkı bir futbol maçında oyuncuların hem kendilerinin hem de diğer oyuncuların pozisyonlarını anlamak zorunda oldukları gibi. Hafta sonu dağlara tırmanacak bir izci grubunun içinde yer alan bir çocuğu düşünelim. Çocuğun kendisinden ne beklediğini bilmesi gerektiği gibi diğer izcilerin ve grup liderlerinin sorumluluklarını da bilmesi gerekmektedir. Bu evrede çocuk artık toplum üyelerine karşılık verebilmektedir (Schaefer, 1995).

Oyun evresinde çocuk bir seferde sadece bir kişinin rolünü alırken grupla oyun evresinde pek çok rolü üstlenir (Zanden, 1996). Mead konunun daha iyi anlaşılabilmesi için beysbol örneğini verir. Burada çocuk atıcı görevinde olsa bile diğer sekiz oyuncunun da ne yapacağını ve kendinden ne bekleyeceklerini bilmelidir. Diğer oyuncuların hepsini her an düşünmesi gerekmeseydi aynı anda üç dört kişinin görevlerini aklında tutmalıdır. Eşzamanlı olarak çeşitli roller üstlenebilme becerisi sayesinde çocuklar örgütlü gruplar içinde görev alabilirler. Zamanla grup üyelerinin kendilerinden ne beklediklerini ve ne yapmaları gerektiğini daha iyi anlarlar. Oyun için benliğin yalnızca parçaları gerekirken, grupla oyun tutarlı bir benlik gerektirir (Ritzer ve Stepnisky, 2019).

Aynı durum, kişinin rolünü çevresindeki diğer kişilerin rollerini bilerek ve kabullenerek oynadığı yaşam oyunları için de geçerlidir. Örneğin, bir birey koca ve baba rolünü oynarken karısı ve çocuklarının oynadıkları rollerin farkında olmalıdır. Aynı şekilde bir bakan, rolünü bakanlar kurulundaki diğer üyelerin rolleri ışığında oynamalıdır. Böyle bir rol alma aktöre, oyuna katılan diğer aktörlerin bakış açısını paylaşma olanağı verir (Poloma, 1993). Kendi rollerini başarılı bir biçimde oynayabilmeleri için kişilerin çeşitli rol beklentilerine aşına olmaları gerekmektedir (Zanden, 1996).

Grupla oyun evresinde çocuklar toplumsal çevrelerine ve insanlara çok daha ayrıntılı bakmaya başlarlar. Artık belli meslekleri ve toplumsal konumları anlayabilirler. Örneğin, bir kütüphaneciyi kütüphaneci rolüyle, bir müdürü müdür rolüyle sınırlandırmazlar. Çocuk için bir kütüphanecinin aynı zamanda ebeveyn ve maraton koşucusu olabileceği aynı şekilde bir müdürün toplumdaki müdürlerden birisi olabileceği açık hale gelir. Sonuçta çocuk bireyler ve kurumlarla ilgili gözleminde yeni bir kavrayış seviyesine ulaşır (Schaefer, 1995).

Grupla oyun, bizi Mead'in bir başka önemli kavramına götürmektedir.

Genelleştirilmiş Öteki

Çocuklar büyüdükçe doktorlarla, hemşirelerle, otobüs şoförleriyle, tezgâhtarlarla kısacası toplumun farklı bireyleriyle iletişime geçerler. Aile çevresinin dışında kalan bu insanlar anne baba kadar önemli değildir fakat onlar bir bütün olarak toplumun temsilcileridirler. Mead onları genelleştirilmiş ötekiler olarak isimlendirir. Genelleştirilmiş ötekilerin rollerini oynarken çocuklar bir bütün olarak toplumun değerlerini içselleştirmeyi öğrenirler. Beysbol ve basketbol gibi organize oyunlara katılım bu içselleştirmeyi destekler. Bu oyunlar belirli kuralların yönlendirdiği karmaşık bir

etkileşimi içerir. Çocuklar bu oyunu oynarken aslında hayat oyununu oynamakta; böylece hayatın da kurallarının olduğunu öğrenmektedirler (Thio, 1989).

Mead'e göre, genelleştirilmiş öteki bütün bir toplumun tutumlarına, bakış açılarına ve beklentilerine işaret eder. Basitçe söylemek gerekirse, bu kavram bir bireyin eylediği zaman tüm topluluğu hesaba katmasına gönderme yapar. Örneğin önceleri yalnızca ebeveynini memnun etmek için nazik davranan bir çocuk, süreç içerisinde nezaketin ebeveynler, öğretmenler ve din adamları tarafından onaylanan yaygın bir toplumsal değer olduğunu anlamaya başlar (Schaefer, 1995). Genelleştirilmiş öteki "belirli bir sosyal grubun üyeleri tarafından ortak olduğu düşünülen, standartlar, beklentiler, prensipler, normlar ve fikirlerden oluşur" (Hewitt ve Shulman, 2019, s. 104) ve kişiye toplumsal olarak kabul edilebilir istikamette davranmasında kılavuzluk eder (Gelles ve Levine, 1995).

Tam bir benlik sahibi olabilmek için çocuğun belli başlı öteki bireylerin rolünden de öte genelleştirilmiş ötekinin rolüne girmesi gerekmektedir. Soyut düşünebilmeleri ve nesnel bir bakış açısı kazanabilmeleri için insanların kendilerini sadece tek tek her bir bireyin gözünden değerlendirmeleri yeterli değildir. Aynı zamanda grubun tümünün gözünden de değerlendirmeleri gerekmektedir. Bir kişinin nesnel bir bakış açısı geliştirmesi ancak bireysel ötekiler yerine genelleştirilmiş ötekine dayanmasına bağlıdır. Özetle, benlik sahibi olabilmek için bir grubun mensubu olmak ve grubun ortak tavırlarını dikkate almak gerekir (Ritzer ve Stepnisky, 2019).

Bu durum, Mead'in aktörlerinin bireysellikten uzak konformistler olduğunu düşündürülebilir. Fakat Mead'e göre, her benlik benzersizdir ve özel biyografik deneyimler bağlamında gelişir. Dahası, tek bir genelleştirilmiş öteki yoktur, çünkü kişinin toplumda mensup olduğu pek çok grup olduğu için pek çok genelleştirilmiş öteki dolayısıyla pek çok da benlik vardır. Üstelik insanlar topluluklarını ve genelleştirilmiş ötekileri kabul etmeyip onları değiştirebilirler (Ritzer ve Stepnisky, 2019).

Mead'in kuramının anlaşılmasında önemli olan iki kavram daha vardır.

Ben ve Beni/Bana

Kişiler, oluşumunda hiçbir katkılarının olmadığı toplumsal yapılar içinde doğarlar, hazır buldukları kurumsal ve toplumsal bir düzen içinde yaşarlar ve dilin, geleneklerin ve yasaların sınırlamalarıyla karşılaşır. Bütün bunlar *beni/bananın* (bundan sonra sadece *beni* kullanılacaktır) kurucu unsurlarıdır (Coser, 2008).

İçselleştirilmiş toplumsal değerler, kişiliğimizin Mead'in *beni* olarak isimlendirdiği kısmını oluşturur. Kanuna uymak istediğimizde, çoğunluğu takip etmek istediğimizde, *beninin* varlığını hissederiz. *Beni* toplumun kişiliğimizdeki temsilcisidir. Diğer taraftan kişiliğimizin bir başka parçası daha vardır ki toplum tarafından kolayca ele geçirilemez. Mead kişiliğimizin bu bölümüne *ben* der. Temelde doğal, yaratıcı ve dürtüseldir. Davranışlarımızda hepimizi birbirimize benzeştiren *beninin* aksine *ben* bizi benzersiz kılar. Görece özgür bir toplumda yaşayan veya hoşgörülü bir ailede büyüyen kişiler *beniden* daha güçlü bir *bene* sahip olurlar. Sıkı sıkı kontrol edilen bir devlette yaşayan veya aşırı koruyucu bir ailede büyütülen bireyler ise *benden* daha güçlü bir *beni* geliştirme eğilimindedirler. Fakat kişiliğimizin bu iki bölümü birbirini tamamlarlar: *Ben* olmaksızın bireysel yaratıcılık veya toplumsal gelişme olmaz; *beni* olmaksızın toplumsal düzen veya bireysel güvenlik olmaz. İkisi de kaçınılmaz ve gereklidir (Thio, 1989).

Benliğin ölçülemez, tahmin edilemez ve yaratıcı kısmı olan *Ben*, benliğin diğer insanlara verdiği dolaysız tepkidir. Mesela bir beysbol oyununda, oyuncu yapacağı atışın iyi mi yoksa hatalı mı olacağını önceden bilemez. *Beni* hiçbir zaman tam olarak algılayamayacağımız için hareketlerimiz bazen kendimiz bile şaşırırız. Mead dört nedenden ötürü *benin* önemli olduğunu belirtir. İlki, toplumsal yaşamdaki yeniliklerin temel kaynağıdır. İkincisi, en önemli değerlerimiz *bendedir*. Üçüncüsü, *ben* sayesinde hepimiz diğerlerinden farklı bir kişilik geliştiririz. Son olarak da, Mead uzun süreli evrimsel bir süreç sonunda, *beninin* hâkim olduğu ilkel toplumlardan *benin* daha önem kazandığı günümüz toplumlarına bir geçiş olduğunu belirtir (Ritzer ve Stepnisky, 2019).

İnsanlar genel olarak toplumun onlardan ne beklediğini bildikleri için bireyin genelleştirilmiş ötekiyi kabullenmesini ve algılamasını ifade eden *beninin* bilincindedirler. Herkeste hatırı sayılır bir *beni* mevcut olsa da konformistler neredeyse bütünüyle *beni* tarafından yönetilirler. Toplum bizi *beni* aracılığıyla kontrol ederken *ben*, toplumun durağanlaşmasını önleyerek değişimin başlatıcısı olur (Ritzer ve Stepnisky, 2019).

Her ne kadar benliğin toplumsal etkileşimin bir ürünü olduğuna inansa da Mead, kişiyi toplumun kurallarını düşüncesizce takip eden bir robot olarak görmez. Bu nedenle Mead, içselleştirilmiş normlar ve değerlerden oluşan toplumsallaşmış benlik yani *beni* ile dürtüsel, yaratıcı ve benmerkezci benlik yani *benin* arasını ayırır. Çocuğunun yanlış davranışından ötürü sinirlenen bir annenin, çocuğuna, akşam yemeğine kadar odasında beklemesini söylediğini varsayalım. Çocuğun annesinin isteğine tepkisi *ben* ile *beni* arasındaki etkileşimi gösterir. Önce bu kararı protesto etmeyi düşünen çocuk, kendini kontrol eder ve söyleneni yapar. Böyle yapmasının nedeni, eğer itiraz ederse annesinin daha çok kızacağını düşünmesidir. Spontane ve inatçı *ben* protesto etmek ister fakat *beni* protestonun annesinin gözündeki yansımından endişe eder ve uyum gösterir. Fakat bu durum, her zaman *beninin* dediğinin olduğu anlamına gelmez. Mead hem sapmayı hem de yaratıcılığı toplumsallaşmamış *benin* özelliği olarak kabul eder (Gelles ve Levine, 1995).

Mead'in kuramı Freud'un kuramıyla örtüşüyor gibi görülebilir. *Ben*, idi andırmaktadır *beni* ise ego ve süperegoyu. Fakat yine de önemli farklılıklar vardır. Freud id ve süperegoyu asla sona ermeyecek bir mücadeleye kilitlenmiş rakipler olarak görürken Mead *ben* ve *beniyi* işbirlikçiler olarak değerlendirir. Freud'a göre uygarlık ve toplumsallaşma kaçınılmaz olarak hoşnutsuzluk üretir. Mead'e göre ise birey ve toplum arasındaki ilişki çatışma değil işbirliğidir. Toplumsallaşmanın işlevi güçlü anti sosyal davranışları yenmek değil davranışa yön vermektir. Freud kişiliğin çocukluğun erken döneminde az çok sabitleştiğini söylerken, Cooley ve Mead benliğin değişen toplumsal şartlara bir tepki olarak sürekli değiştiğini söylerler (Gelles ve Levine, 1995).

Benlik her zaman bir oluşum hali içerisindedir, gelişmekte olan bir gerçekliktir, yeni yaşantılarla güncellenir. Birçok kişi benliğin değişmediğini düşünme eğiliminde olsa da, benliğe sürekli şekil verilmektedir (Hewitt ve Shulman, 2019). Dolayısıyla "benliğimizi, çocukluktan yetişkinliğe uzanan, yaşamdaki olayların ve yol boyunca bizi etkileyen ve kim olduğumuzu şekillendiren kişilerin damgasını taşıyan bir zamanda yolculuk olarak düşünebiliriz" (Hood, 2014, s. 95).

Ben ve *beni* davranış süresince birbirleriyle yer değiştirirler. Kişi belirli bir duruma *ben* olarak karşılık verirken bir sonraki an bu tepki *beninin* parçası haline gelebilmektedir. Örneğin, zaman zaman çocuklarına kızgınlık gösteren, onlarla sert bir dille konuşan bir ebeveyn, böyle yaparken *ben* olarak eylemektedir. Fakat bir dakika sonra ebeveyn, çocukların bakış açısından nasıl görüldüğünü hayal edip sert tavrının farkına vardığında *beniye* dönüşür ve özür dileyebilir ya da daha yumuşak bir ses tonuyla konuşmaya başlayabilir. Ebeveyn böyle yaparak tekrar *ben* olur (Hewitt ve Shulman, 2019).

Öğretmenine soru sorma konusunda tereddüt yaşayan bir öğrenciyi düşünelim. Öğrenci "eğer soru sorarsam öğretmenim benim aptal olduğumu düşünecek. En iyisi sessiz kalayım" diyebilir. Bu örnekte öğrenci öğretmenin öğrencilere karşı tutumunu düşünmekte, bunu yaparak zihninde öğretmenin rolünü almakta ve kendini bir nesne yani *beni* olarak görmektedir. Soruyu sormanın akıllıca olmayacağına karar veren ise özne veya *ben* olarak kişinin kendisidir (Zanden, 1996).

Kişi bir diğerinin bakış açısını hayal edebildiği için davranışı üzerinde bir ölçüde kontrolünün olmasını sağlayan başarılı *beniler* mümkündür. *Ben* ve *beninin* her an birbiriyle yer değiştirmesi kişinin bir başkasının gözündeki görüntüsünü başarıyla hayal etmesine ve eylemin yönünü bu hayal edilen görüntüye karşılık vererek kontrol etmesine neden olur. Kişi her başarılı *beni* ile diğerlerinin beklediği ve istediği eyleme biraz daha yaklaşır. Fakat *beninin* kişiyi bir anlamda diğerlerinin beklentilerine az ya da çok uyum gösteren eylemlere yöneltiyor gibi görünmesi insanların yalnızca uyum gösteren varlıklar olduğu anlamına gelmez. *Benin* yükselen itkisiyle *beninin* frenleyebilme gücü

arasındaki ilişki gerilim ihtiva etse de insanlar önemli ölçüde özgün, yaratıcı ve sırf kendileriyle ilgilenme yetisine sahip varlıklardır. Davranışlarını bilinçli bir şekilde kontrol edebilme becerisine sahip olan birey, her zaman sosyal olarak beklenen ve onaylanan eylemler gerçekleştirmez. Aynı zamanda bilinçli olarak, beklenen yönde eylemeyi reddedebilir ve sosyal olarak onaylanmasa da bir davranışı, kendi çıkarları öyle gerektirdiği için seçebilir (Hewitt ve Shulman, 2019).

Kişinin davranışını kontrol edebildiğinin en önemli göstergesi, bir duruma ilişkin ortaya çıkan ilksel, dürtüsel bir tepkiyi engelleyebilmesidir. İçinde öfke oluşan bir babanın, öfkesinin rahatsız edici bir kelime ya da davranışa dönüşmesini engellemesi beklenir. Fakat ne yazık ki bunu başarmak her zaman mümkün olmamaktadır. Çünkü dürtüler bazen o denli güçlüdür ki kişi henüz ne olup bittiğini tam olarak anlamadan davranışa dökülürler. Birisinin kendisini kaybetmesi bir dürtünün kontrolsüz bir biçimde davranışa dönüştüğü anlamına gelir. Kim bilir kaç kişi sıkışık trafikte kendisini kaybetmiş, zincirlerinden boşalmış müstehcen sözleri arka koltukta oturan çocukları tarafından duyulduğu için yoğun bir pişmanlık ve utanç duygusu yaşamıştır. İnsanlar, davranışlarını kontrol edebilme kapasiteleri mükemmel olmadığı için hem kendilerinin arzulamadığı hem de başkalarının hoşuna gitmeyen şeyleri sıklıkla yaparlar. Dahası insanlar eylemlerini kontrol etmek için uğraşırken hata da yapabilirler. Bazı hatalar da diğerlerinin veya bir bütün olarak toplumun beklentilerinin yanlış anlaşılmasından kaynaklanabilir. Her bir *beni*, diğerlerinin bakış açısından nasıl görüldüğünü hayal etme çabasının bir sonucudur ve hayal gücü hata ya da yanlışlıklara yenik düşebilir (Hewitt ve Shulman, 2019).

Şimdi, Aziz Nesin tarafından yazılan “Helal Olsun” isimli hikâyeye geçebiliriz. Bu hikâyeye, “çocuğun içinde yetiştiği ortamdaki ‘sevgi’ ve ‘benlik bilinci’ nin bir insanın kaderinde oynayabileceği rolü, evrensel bir psikolojik olayı sergilediği için” (Cüceloğlu, 1992, s. 106) oldukça önemlidir.

Helal Olsun

“Petir canavarı Zengo yakalandı. Beş vilayet sınırı içinde sindirip sindirmediği kimse kalmamıştı. İnsanları titreten haydut, en sonunda kapana kısıldı.

Hükümet konağı önündeki caddeden geçerken bütün yol boyu onu gelenlerle dolmuştu. İki el, iri baklalı bir zincire vurulmuştu. Sarkan zincirin ucu yerde sürünüp şakırdıyordu. Sağında iki candarma, solunda iki candarma, arkasında da beş candarma vardı. Candarma komutanı astsubay da önde gidiyordu.

Herkes onu merak ediyor, görmek istiyordu da yine de kimse yakınına sokulamıyordu. Arkadaki meraklılar Petir canavarını görmek için öndekileri ittikçe, öndekiler geri geri direniyor, canavara sokulmaktan ürüyorlardı. Candarmaların arasındaki Zengo ilerledikçe, kalabalık bıçak gibi yarıyor, önü açılıp boşalıyordu. Ama kaçışan halk, uzaktan da olsa Zengo’ya bir tükürük atmaktan olsun geri durmuyordu. Zengo’ya taş atanlar bile vardı. Yaşlı kadınlar yumruklarını sıkıyorlardı.

-Kahrol Zengo!..

-Geber Zengo!..

Her eşkıyanın az çok, bir iki seveni bulunur. Hiç değilse yakın hısımları sever. Zengo’yu bitek kişi, öz kardeşi bile sevmiyordu. Onun bir an önce asılmasını en çok isteyenler, kendi köylüleri, yakın hısımlarıydı.

En azgın, en azılı eşkıyanın bile, uydurma da olsa birkaç iyiliği anlatılır, masallaştırılır. Zengini soyar, yoksula verir, derler. Öksüz kızlara düğün dernek yapar, derler. Ne de olsa bir iyiliğini söylerler. Zengo için hiç kimse hiçbir iyi şey söylemiyordu. Bu Zengo çocukluğundan beri canavardı. Adam öldürmekten, ama hiç yoktan cana kıymaktan zevk alıyordu. Öldüreceği adamın zengin ya da yoksul, kadın ya da erkek, yaşlı ya da genç olması onun için hiç önemli değildi. Yıllarca dağlarda bibaşına gezmişti. Yanına kimse sokulamazdı ki onunla arkadaş olsun.

Yakalandığı zaman üstünde beş liraya yakın bozuk para çıkmıştı. Oysa öldürdüğü her adamdan onar lira almış olsaydı, ceplerinin altınla dolu olması gerekirdi. Parası yoktu. Çünkü para için adam öldürmüyordu. O öldürmek için öldürüyordu. Belki de bütün insanları öldürüp, bu koca yeryüzünde bir başına rahatça yaşamak istiyordu. Daha doğrusu niçin adam öldürdüğü belli değildi; bunu belki kendisi de bilmiyordu.

Çocukluğunda, yakaladığı tavukların başını dişleriyle koparmış. Sonra kedilerin gözlerini oymaya, köpeklerin karnını deşmeye başlamış.

Dağa ilk çıkışı evliliğinin ilk gecesi olmuş.

Zengo, köyünün en zengini. Yalnız kendi köyünün değil, bütün bura köylerinin en zengini. Böyle olduğu için de çok güzel bir kızla evlendi. Kızın babasına yüz koyunluk bir sürü ile üç yüz de altın verdi. Kızı aldı. Kız gerdeğe girecekleri geceye kadar Zengo'nun yüzünü görmemişti. İlk o gece gördü. Görmesiyle de bir çılgılık atıp iki elini yüzüne kapayarak kaçması bir oldu. Ama kaçacak yer yoktu. Zengo kapıyı tutmuştu. Kız, iki avucunu yüzüne kapalı, çılgılık çılgılığa duvara sırtını verip köşeye büzüldü. Parmaklarının arasından Zengo'ya bakıp çılgılığı bastırıyordu.

Zengo'yu görüp de korkmamak olanaksızdı. Boyu iki metreyi aşkındı. Elleri kürek kadar iriydi. Ya hele yüzü... Doğduğu zaman, katır başlı bir çocuk doğdu diye bütün köylü şaşırmişti. Bu baş yalnız katır başına da benzemiyordu; biraz katır, biraz domuz, biraz manda... Şaşılası bir baş. Bütün hayvanlara benziyor, yalnız insana benzemiyordu. Anasının bu çocuğa bir ayıdan gebe kaldığını söyleyenler bile vardı.

Zengo büyüdükçe daha korkunçlaştı. Tepegözdü. Fincan iriliğindeki iki gözünün biri alınında, biri de yan aşağıdaydı. İri burnu, suratına saplanmış bir bıçağın sapı gibi duruyordu. Yampiri, kocaman ağzı vardı. Çiğ pirzola gibi alt dudağı sarkık, iri dişleri de görünürdü. Bütün yüzü kollarla kaplıydı.'

Güzel gelin, Zengo'yu böyle görünce korkudan titreyerek köşeye büzüldü. İki eliyle yüzünü kapadı. Parmaklarının arasından Zengo'ya baktıkça çılgılığı bastırıyordu.

Zengo gülmeye çalıştı ama gülemedi. Çünkü nasıl gülündüğünü hiç bilmiyordu. Geline doğru ellerini açarak yürüdü. Maksadı geline gülümsemek. 'korkma, korkma benden,' diye ona yalvarmaktı. Ona yalvaracak, insan olduğunu söyleyecek, 'bağırma, dışardan duyarlarsa ayıp olur. Bağırma! İstersen vazgeçelim. Yarın sabah babanın evine git!..' diyecekti.

Ama gelin bunu anlayamadı, Zengo'nun ellerini açıp üzerine yürüdüğünü görünce bayıldı, boş bir çuval gibi oracığa yığılıp kaldı.

Zengo hiç soğukkanlılığını kaybetmeden gelini okşaya okşaya boğdu. Sonra onu koynuna alıp sabaha kadar beraber yattı. Gün ışımadan da başını alıp dağa çıktı.

Aradan bir hafta geçmeden Zengo, kızın babasını öldürdü. Ama bu başka cinayetlere benzemiyordu. Adamı lokma lokma doğramış, her lokmasını köy yoluna serpmişti. Ertesi sabah yollarda parmaklar, kulaklar, burun gördüler.

Zengo daha sonra kendi iki kardeşini öldürdü. Kardeşleri kendisi gibi çirkin, korkunç değillerdi. Kız kardeşini başından aşağı gaz dökerek geceleyin tutuşturmuştu. Kız gecenin karanlığında alevler içinde tutuşa tutuşa dağlara doğru koşarak yandı, kül oldu.

Ağabeyini de bir gece baltayla parçalayıp, başını, kollarını, gövdesini, ayaklarını ayrı ayrı ağaçlara astı.

Bundan sonra Zengo'nun cinayetlerinin ardı arkası gelmedi. Önce kendi hasımlarını öldürdü. Çocuk demiyor, kadın demiyor, yaşlı demiyor, öldürüyordu. Öldürmekle de hırsını alamazsa, cesedi yakıyordu.

Dağda yaşıyordu. Pek sıkışır da yakalanacağını anlarsa sınırdan kaçıyordu.

Bikez yakalanmış, hapisane duvarını delerek kaçmıştı.

Candarmaların arasında caddeden geçen Petir canavarını halk taşıyor, suratına tükürüyordu. Ama ona yaklaşmaya da korkuyorlardı.

Göğsünde çaprazlama fişeklik vardı. Bir dev gibi yürüyor, koskocoman ayakları deve tabanı gibi yere löp löp basıyordu. Silahı, fişekleri alınan Zengo, hapisanenin bodrumundaki hücreye atıldı.

Mahkemesi başladı. Zengo avukat tutacaktı. Ama parası yoktu. Köyündeki geniş topraklarını, bütün mallarını, davalarını, evini sattı. Eline çok büyük para geçti. Bu sefer de kendini savunacak avukat bulamadı. Zengo'dan herkes nefret ettiği için hiçbir avukat onun davasını almak istemiyordu. Alsalar neye yarardı... Hiçbir avukat Zengo'yu idamdan kurtaramayacağını biliyordu. Onun için de davasını almıyorlardı. Ama en sonunda Zengo bir avukat buldu. Avukata pek çok para verdi.

Herkes, "İdamdan kurtaramazsa, Zengo avukatı öldürür," diyordu. İdama gitmeden hapisten kaçır, belki de mahkeme salonunda avukatı öldürürdü. O bir kişiyi öldürmeyi kurmuşsa öldürür. On-onbeş kişi, bu dev azmanıya başedemezdi.

Zengo avukatının kendisini yalnız idamdan değil, hapisten bile kurtaracağına inanıyordu. O kadar çok para vermişti ki avukata, avukat Zengo'yu kurtarmalıydı.

Mahkeme uzun sürdü. Sonunda sıra avukatın Zengo'yu savunmasına geldi. Ne olacaksa işte bu oturumda olacaktı...

On süngülü candarmanın arasında mahkemeye gelen elleri kelepçeli Zengo'ya kalabalıktan çok kişi,

-Geber Zengo

-İpe. İpe Zengo!.. diye bağıriyordu.

Mahkeme salonuna girerken Zengo'nun bileklerindeki kelepçeyi çözdüler. Zengo iki candarma arasında mahkeme salonuna girdi.

Söz müdaafanın... Avukat ayağa kalktı. Öksürdü. Titrek, korkulu bir öksürüktü bu. Zengo'nun savunulacak hiçbir yanı yoktu. Bütün suçları tanıklıkları, belgeleriyle ortadaydı. Yalnız bilineni, yirmi cana kıymıştı. Daha bilinmeyi kim bilir ne kadardı... Avukat bir kurtuluş umudu olarak Zengo'nun deli olduğunu ileri sürmüş, ama tıbbi müşahade altına alınan Zengo'nun deli olmadığı doktor raporuyla anlaşılmişti. Avukatın Zengo'yu savunacak gerçekten bir sözü yoktu. Cüppe kolunun bol yeni içinde kaybolan elini önce yargıca, sonra Zengo'ya çevirdi. Söze başladı.

-Pek muhterem reisim ve pek muhterem yüksek mahkeme heyeti! Müvekkilim masumdur. Onun masumiyetini anlamak için temiz nasiyesine, şefkatle bakan gözlerine bir nazar atfetmek kâfidir sanırım. Yüksek mahkemenizden rica ederim. Sanık mevkisinde bulunan müvekkilime dikkatle bakınız. Kendisine isnad edilen bunca suç, bu masum, bu temiz, bu açık çehreden memul edilebilir mi? Hayır. Edilemez!"

Avukat heyecanla konuşuyordu. Bu konuşması bir saat sürdü. Konuşurken sesini bir alçaltıp bir yükselterek arp telleri gibi titretiyor, bir hızlanıp bir yavaşlıyordu. Ama bütün çabası boşa gitmişti. Sözleri ne yargıçlarda ne dinleyicilerde olumlu bir etki yaptı. Nasıl olsa Zengo'yu kurtaramayacağını bilen avukat, hiç olmazsa sanıktan aldığı parayı hak etmek için konuşmuştu.

Yalnız bir kişi, avukatın konuşmalarından büyük üzüntü duymuştu. Ağlıyordu. Bu adam Zengo'ydu. Alnındaki fincan iriliğindeki gözü yaşarmıştı. Avukatına bakarken gülümsemeye çalışıyordu. Mahkeme, karar için bir ay geriye atıldı.

Zengo salondan çıkınca avukatının elini öptü. Bütün hayatında kendisine "iyi" diyen tek kişi bu avukattı.

Hapisaneden avukatına beşbin lira daha gönderdi. Daha önce de çok para vermişti.

-Helal olsun, böyle avukata helal olsun... diyordu.

Yargıç kararını bildirdi: İdam... Zengo, avukatına bakıp gülümsüyordu. Hapisaneden avukatına beşbin lira daha gönderdi.

Karar Yargıtay'dan geldi: İdam onaylanmıştı.

Zengo,

-Helal olsun, böyle avukata helal olsun... diyordu.

İdam kararı Meclis'te de onaylandı. Zengo gülüyordu, sevinçliydi. Zengo bütün parasını avukata bıraktı.

İdam sehпасına götürülmek için hüccresinden alınırken Zengo,

-Helal olsun, böyle avukata helal olsun... diye söyleniyor, gülümsüyordu." (Nesin, 2018, ss. 81-86).

Cüceloğlu'nun (1992, s. 111) da vurguladığı gibi, "sevgi eksikliği her zaman bir Zengo yaratmaz, ama dünyaya küskün, kendini değersiz bulan, kendini ve insanları sevmeyen kişiler ortaya çıkarır."

Bireyin çocukluğunda sık sık sevgi eksikliği yaşaması kendisine değer vermesini engelleyen en önemli yaşam deneyimlerinden birisidir. Çocuk, anne babasının tutumu nedeniyle açık ya da örtük bir reddedilme yaşarsa, sevilmediği düşüncesine kapılır. Açıkça ihmal edilme, düşmanlık, fiziksel şiddet, anne babanın ilgisizliği ve soğukluğu gibi nedenlerle reddedilme duygusu yaşayan çocuğun bundan çıkaracağı tek bir sonuç vardır: "Ben değersizim" (Hasanoğlu, 2013). Yaşadıklarından hareketle değersiz olduğu sonucuna varan kişinin anlamlı bir yaşam sürmesi son derece zor olduğu gibi, kendi dünyasına ve başkalarının dünyasına olumlu anlamda katabileceği herhangi bir şey de yoktur. Çünkü O, neredeyse tüm enerjisini değersizlik duygusuyla baş edebilmek için harcayacaktır. Üstelik bu durum, kişinin kendinden ve herkesten nefret ettiği, kendine ve başkalarına zarar verebileceği bir süreci de tetikleyebilir.

Zengo'nun "bütün insanları öldürüp, bu koca yeryüzünde bir başına rahatça yaşamak istiyor" oluşu insanların aynalarına kendisiyle ilgili yansıyan görüntülerin baş edilebilir olmaktan çıktığını göstermektedir. Belli ki, ruhunda açılan yaralar o kadar derindir ki en yakınındaki kişiler de dâhil olmak üzere acılarının kaynağı olduğunu düşündüğü kim varsa öldürerek kendisine yaşattıklarından dolayı onlardan intikam almayı düşlemektedir. Ancak böylesi bir intikamdan sonra huzura kavuşabileceğini, aynasından benliğini incitecek bir görüntünün yansıyabileceği hiç kimsenin kalmadığı insansız bir dünyada çok daha mutlu olacağını hayal etmektedir.

Bir kişinin bütün insanları öldürmek isteyecek kadar kin, nefret ve öfke duygularıyla dolması durup dururken olan bir şey değildir. Bu kadar büyük bir duygu yoğunluğu ancak uzun yaşanmışlıkların sonucunda ortaya çıkar. Bu yaşanmışlıkta muhtemelen aşağılanma, horlanma, hakaret, küçük görülme, şiddet, ihmal, yok sayılma ve her şeyden önemlisi sevgisizlik vardır.

Bir psikiyatrist olan Hollis (2020, ss. 62-63), çocuklarının ihtiyaçlarına duyarsız bir ebeveyn tarafından büyütülen bir kadının kendisine; "Hiçbir zaman sevilmedim. Bunun sevilmeğe değer biri olmadığımın kaynaklandığına inandım hep" dediğini belirtmektedir. O da diğer çocuklar gibi kendisine davranılma biçimini kendisinden kaynaklı bir gerçeklik olarak içselleştirme hatasına düşmektedir. Sevilmeğe değer biri olmadığı düşüncesinin anne babasının hatalı tutumları sonucu oluşabileceğini düşünmemekte ve kendini suçlamaktadır. Sonuçta hep aynı kısır döngü yaşamaktadır: "Annem babam benim değersiz olduğumu düşünmekteler. Öyleyse ben değersiz birisiyim."

En yakınları tarafından aşağılanan, horlanan, dalga geçilen, hakarete uğrayan ve cesaret kırıcı eleştirilerle küçümsenen bir çocuğun, süreç içerisinde kendinden utanan bir bireye dönüşmesi kaçınılmazdır. Çocuk doğrudan ya da dolaylı olarak tembel, aptal, beyinsiz, çirkin, terbiyesiz, şişko gibi kişiliği ya da fiziksel özellikleriyle ilgili olumsuz değerlendirmelere maruz kalırsa, kimliğinin olgunlaşabilmesi mümkün olmaz (Hasanoğlu, 2013).

Anne çocuk ilişkisi o kadar önemlidir ki bu ilişkide yaşanan aksaklıklar çocuğun tüm geleceğini etkileyecek sonuçlara yol açabilmektedir. Nitekim suçlular üzerinde araştırma yapan John Bowlby, şiddetin kökeninin, erken çocukluk döneminde annenin çocuğun duygularına karşılık vermekte, çocuğa sevgi ve şefkat göstermekte yetersiz kalmasına dayandığı sonucuna varmıştır (Kaya, 2019). Miller (2003, s. 214) "Çocukken saygı ve ilgi görüp de büyüdüğü zaman insanların canlarına kastetme ihtiyacı duyan bir kimseye şu ana kadar rastlamadım" diyerek çok önemli bir gerçeğe dikkat çekmektedir. Zaten insan öldürme gibi barbarca bir eylem gerçekleştirenlerin hayatlarında çocukluktan itibaren yanlış giden bir şeylerin olduğu kesindir.

Beyin yapısının temeli çocukluğun ilk dört yılı içinde oluşur. Bu yıllar ve sonrasında çocuğa kaş çatma, ses yükseltme, kızgın bakma gibi ne yazık ki pek çok ailenin günlük rutini olan kimi tavırlar sergilemenin, çocuğun beyin yapısını kalıcı olarak değiştirdiği kanıtlanmıştır. Sevgi ihtiyacı karşılanan, onaylanan ve olumlu yaklaşılan küçük bir çocukla kendisine kaş çatılan bir çocuğun beyin yapısı arasında fark vardır (Kaya, 2019).

Baldwin ve arkadaşlarının (1990; Akt. Taylor, Peplau ve Sears, 2007) Katolik öğrenciler üzerinde yaptıkları ilginç bir araştırmada, öğrencilere ya Papa'nın ya da tanımadıkları bir kişinin çatık kaşlı fotoğrafları gösterildi. Sonrasında öğrencilerden sahip oldukları bazı özellikleri yazmaları istendi. Papa'nın çatık kaşlı fotoğrafını gören kilise devamlısı Katoliklerin, kendilerini hem Papa'nın aynı fotoğrafını gören kilise devamlısı olmayan Katoliklerden hem de tanımadıkları bir başkasının çatık kaşlı fotoğrafını görenlerden daha eleştirel değerlendirdikleri ortaya çıktı. Araştırmadan çıkan sonuca göre, çatık kaşlı Papa fotoğrafı kilise devamlısı Katolik öğrencilerin benlik imgelerini sarsmak için yeterli olmuştur.

Çatık kaşlı Papa fotoğrafının kilise devamlısı Katolik öğrencileri hem kilise devamlısı olmayan Katoliklerden hem de tanımadıkları bir başkasının çatık kaşlı fotoğrafını görenlerden daha fazla etkilemesi, bu öğrencilerin Papa'ya diğer öğrencilerden daha fazla değer verdiklerinin bir göstergesidir. Değer verilen insanın çatık kaşlı bir fotoğrafı bile benlik imgesini sarsıyorsa bu insanın gerçek hayattaki olumsuz tavırlarının benlik imgesini nasıl etkilediğini tahmin etmek zor olmasa gerek.

Bir çocuğun ebeveynlerinden en çok ihtiyaç duyduğu şey sevgidir. Sevgiye ek olarak, şefkat, dikkat, ilgi, korunma, yakınlık ve iletişim kurma gibi ihtiyaçları karşılandığı takdirde, bedeni hayatı boyunca bu iyi anıları taşır ve sonra yetişkin bir birey olarak aynı sevgiyi kendi çocuklarına

aktarabilir. Aksi takdirde, çocuk ömrü boyunca bu hayati ihtiyaçlarının doyurulmasına dair bir özlemle yaşamak zorunda kalır (Miller, 2014; Akt. Kaya, 2019).

Bebeğin kendini sevmeye başlaması, kendisini kucağına aldığı anda “annesinin gözlerindeki parıltıyı” görmesiyle başlar. Annenin bebeğiyle ilgilenirken ona sevgi ve şefkatle sarılması, göz teması kurması, gülümsemesi, okşaması, sevecen bir ses tonuyla konuşması, bebekte algılandığı ve varlığının kabul gördüğü hissini oluşmasına, bunların eksik kalması ise sağlıklı bir benlik oluşumunda problem yaşamaya neden olur (Hasanoğlu, 2013).

Dünyaya alabildiğine aciz ve çaresiz bir biçimde gelen bebeğin, hayata tutunabilmesi için annesinin gözlerindeki parıltıyı görmeye şiddetle ihtiyacı vardır. Dolayısıyla annelerin çocuklarına yapabilecekleri en büyük iyilik sevgilerinin en önemli göstergesi olan gözlerindeki bu parıltıyı onlardan esirgememeleridir. Çocuk için sevgi, yediği ekmeğe, içtiği su, teneffüs ettiği hava kadar temel bir gereksinimdir. Üstelik sevgi çocuğun sadece psikolojik varlığını devam ettirebilmesi açısından değil biyolojik varlığını devam ettirebilmesi açısından da gereklidir. Temel ihtiyaçları karşılanmasına rağmen sevgi ihtiyaçları karşılanmadığı için ölen çocuklar vardır. Sevgisiz büyüyen bir çocuğun biyolojik varlığı devam etse bile psikolojik varlığı büyük hasar alır. Böyle birisinin sağlıklı bir kişilik geliştirmesi ve hayatın zorluklarının üstesinden gelmesi güçtür. Dolayısıyla, bir çocuğun başına gelebilecek en büyük felaket, sevgi ihtiyacının karşılanmadığı bir aile ortamında büyümesidir. Böylesi bir ortamda büyüyen bir çocuk, anne babasına hal diliyle adeta “yalvarıyorum size, ne olur beni sevin, sevginize ihtiyacım var, sevginiz olmazsa yaşayamam” diye feryat etmektedir. Fakat gelin görün ki, meselenin ciddiyetini kavrayamamış bazı anne babalar ne yazık ki bu feryadı ya duymamakta ya da duymazdan gelmektedir.

Her Çocuk Özeldir (Yerdeki Yıldızlar) isimli 2007 Hint yapımı filmde Ishaan Awasthi isimli çocuk, okul başarısızlığı bir tür öğrenme güçlüğü olan disleksi kaynaklı olmasına rağmen babası tarafından cezalandırma amacıyla zorla bir yatılı okula kaydedilir. Aradan biraz zaman geçince baba oğlunu ziyarete gider. Ziyaret sırasında, oğlu Ishaan’la okula başladığından itibaren yakından ilgilenen ve onun probleminin ne olduğunu tespit edip ona yardımcı olmaya çalışan resim öğretmeni Ram Shankar Nikumbh’la görüşür. Öğretmene, çocuğuyla ilgilenmediğini düşünmesin diye eşiyile birlikte internette disleksiyle ilgili her şeyi okuduklarını söyler. Aslında çocuğunun rahatsızlığı hakkında bir şeyler okuduğunu söyleyerek ilgili bir baba portresi çizmeye çalışmakta ve çocuğuna karşı sorumluluklarını yerine getirdiğini ima etmektedir. Bunun üzerine öğretmen; “İlgi çok önemlidir. İyileştirme gücüne sahiptir. Acıya merhem olur. Çocuk ilgilenilmeyi ister. Kucaklamak, sevdiğinizi göstermek için yanağına kondurduğunuz bir öpücük. Oğlum seni seviyorum diyebilmek... Korktuğu zaman size sığınabilmesi... Kaydığı zaman, düştüğü zaman sizi yanında bulabilmesi. Güven verici. İlgilenmek. İlgilenmek budur değil mi?..” Duyduklarıyla birlikte yüzüne yansıdığı kadarıyla yoğun bir mahcubiyet duygusu yaşayan baba, kalkıp gideceği sırada öğretmen her ebeveynin ve eğitimcinin üzerinde ciddi ciddi düşünmesi gereken aşağıdaki sözleri söyler; “Peki internette Solomon Adaları’yla ilgili yazılanları da okudunuz mu? Solomon Adaları’nda yerli halk ormanın bir bölümünü tarımda kullanmak istediklerinde ağaçları kesmezlermiş. Onun yerine ağaçların etrafını sarıp, bağırarak sövüp sayarlar ve lanet okurlarmış. Birkaç güne kalmadan ağacın yaprakları solar, kuruyup büzülür ve kendi kendine ölüp gidermiş.”

Çocuk ne kadar küçükse sevgiye ve onaya ihtiyacı da o kadar fazladır. Bunların karşılanmadığını hissettiği durumlarda derinden yaralanır. Travma geçirmiş biri, artık travma öncesindeki kişi değildir; çünkü travmaya neden olan şey bütünüyle ortadan kalkmış olsa bile, kişi ona travma yaşatmış durumu yeniden yaşamaktan o kadar korkar ki yıllar sonra bile ona o durumu hatırlatan her şeye karşı çoğu kişinin anlamakta zorlanacağı ve abartılı bulacağı tepkiler verir. Benliğinin onaylanmasına derinden ihtiyaç duyduğu bir dönemde çocuğa bu onaylanmayı yaşatamazsak, bu, çocuk için benlik travmasına yol açar ve çocuk travmanın derinliği nispetinde başkalarıyla ilişkilerinde de benlik yaralanması yaşamaya açık hale gelir (Kaya, 2019).

Zengo’nun yaşadığı zorluğu anlayabilmek için hikâyeye yeniden dönmekte ve görünüşünün anlatıldığı bölümü hatırlamakta fayda vardır: “Zengo’yu görüp de korkmamak olanaksızdı. Boyu iki

metreyi aşkındı. Elleri kürek kadar iriydi. Ya hele yüzü... Doğduğu zaman, katır başlı bir çocuk doğdu diye bütün köylü şaşırmişti. Bu baş yalnız katır başına da benzemiyordu; biraz katır, biraz domuz, biraz manda... Şaşılasi bir baş. Bütün hayvanlara benziyor, yalnız insana benzemiyordu. Anasının bu çocuğa bir aydan gebe kaldığını söyleyenler bile vardı.

Zengo büyüdükçe daha korkunçlaştı. Tepegözdü. Fincan iriliğindeki iki gözünün biri alında, biri de yan aşağıdaydı. İri burnu, suratına saplanmış bir bıçağın sapı gibi duruyordu. Yampiri, kocaman ağzı vardı. Çiğ pirzola gibi alt dudağı sarkık, iri dişleri de görünürdü. Bütün yüzü kıllarla kaplıydı."

Yakın çevrelerinin ve toplumun sevgilerini esirgediği bu kişileri çok zorlu bir gelecek beklemektedir. Görünüşlerinde herhangi bir anormallik olmayan *normal* çocuklar bile sevgiye, şefkate, onaylanmaya ihtiyaç duyarlar, Zengo gibi anormal düzeyde farklı bir görünüşle dünyaya gelenler, bu tür şeylere daha fazla ihtiyaç duyarlar. Ama ne yazık ki insanların çirkin olarak kodladıkları kişilerle kurmuş oldukları ilişki biçimi, çoğu zaman bu kişiler için büyük bir eziyete ve zulme dönüşebilmektedir. Bu kişiler aynaya baktıklarında zaten kabullenmekte zorluk çektikleri, belki utandıkları, sıkıldıkları, kimseye göstermek istemedikleri bir görüntüyle karşılaşmaktadırlar. Çevrenin desteği olmaksızın yalnız başlarına bu zorlukların üstesinden gelmeleri neredeyse imkânsız olan bu kişiler, başta yakın çevreleri olmak üzere toplumun aynasında da benzer şeyler görürlerse sağlıklı bir benlik geliştiremezler. Sonuçta *aynalara* düşman kişilere dönüşürler ve ellerine geçen ilk fırsatta *aynaları* yok etmekten çekinmezler. Psikolojik dünyaları kırılğan olduğu için daha kompleksli ve alıngan olurlar. İnsanlara ve hayata aslında herkese ve her şeye karşı kin, öfke ve nefret doludurlar. Büyük acılar çekerler. Farklılıklarından ötürü isyan ederler. Bazıları içlerine kapanır, hayata küser, kimseyle karşılaşmamak için kendilerini toplumun dışına iter, bazıları da, Zengo örneğinde olduğu gibi, içlerinde biriktirmiş oldukları yıkıcı duyguların etkisiyle kontrolden çıkıp vahşete varan saldırganca davranışlar sergilerler. Saldırganca davranışlar sergileyerek sevgilerini, şefkatlerini, ilgilerini esirgeyen; belki korkan, çekinen, yüzlerine bakmayan, gördüklerinde yollarını değiştiren insanlardan, bir türlü kabullenemedikleri görünüşlerinin intikamını almaktadırlar.

Sevgi için doğarız (Szalavitz ve Perry, 2020, ss. 42-43) isimli kitapta Zengo'ya göre çok daha küçük bir anormalliğin bile kişinin psikolojisini ne kadar zorladığı çok güzel anlatılmaktadır:

"Ancak, Jeremy'ninki gibi bir doğum lekesiyle, paylaşılan gülüşler ve göz temasından alınan haz sekteye uğrayabilir. Çünkü yüzü çoğu insanın kataloğunda kayıtlı tanıdık ve güvenilir yüzlerden o kadar farklıdır ki ona korku, dehşet ve tiksintiyle bakmaları olasıdır. İnsanlar yüzünde özü olan bir bebekle karşılaştıklarında genellikle uygun bir tavır takınmaya çalışırlar ancak ilk tepkilerini gizlemeleri zordur; dolayısıyla bebekle aralarında karşılıklı bir gülüşme yaşanmaz. İçten bir gülüş yerine zoraki ve yapmacık bir sırtış sergilerler. Çocuğun beyni bu aldatıcı ya da zoraki duygu işaretini algılar. Tıpkı çocukluğunda geçirdiği operasyon yüzünden yüzünde şekil bozukluğu oluşan yazar Lucy Grealy'nin dediği gibi: "Paranoyanın dilinden anlar olmuştum: Duyduğum her fısıltı görünüşümle ilgili, her şakaysa benimle ilgiliydi... Ben yüzümden ibarettim, çirkinliğin ta kendisiydim ben."

Zengo gibi kişiler, bazen toplumun aşağılama ve horlmasına bazen de dışlamasına maruz kalırlar. Dışlama çok daha yıkıcı sonuçlar doğurabilmektedir:

"Eğer bir cezalandırma yöntemi olarak suçlunun serbest bırakılması ama toplum üyelerinin onun yüzüne bile bakmaması ve onu tümüyle dışlaması gibi bir yol keşfedilmiş olsaydı ve bu fiziksel olarak da mümkün kılınsaydı, bu yöntemden daha zalimce bir cezalandırma olamazdı. Bir odaya girdiğimizde kimse dönüp bakmasa, sorduğumuzda yanıtlaması, yapıp ettiklerimizle ilgilenmese, herkes bizi tamamen görmezden gelse ve bize aslında orada yokmuşuz gibi muamele edecek olsa, çok geçmeden içimizde büyük bir öfke ve ümitsizlik uyanır; bedensel işkencenin en zalimi ancak geçirebilir bunun acısını" (De Botton, 2005, s. 19).

Nasıl güldüğünü bilmeyecek kadar sevgisiz bir ortamda büyüyen Zengo, en büyük değişimi mahkeme salonunda duyduklarından sonra yaşamıştır. Bütün hayatı boyunca kendisine iyi diyen bir

kişinin bile olmadığı bir dünyada, avukatın savunmasını yaparken söylediği aşağıdaki sözler, Zengo'nun kendisine olan bakış açısını değiştirmiştir: "... Onun masumiyetini anlamak için temiz nasiyesine, şefkatle bakan gözlerine bir nazar atfetmek kâfidir sanırım... Kendisine isnat edilen bunca suç, bu masum, bu temiz, bu açık çehreden memul edilebilir mi? Hayır. Edilemez!"

İnsanlardan onları öldürmenin dışında bir şey düşünemeyecek kadar nefret eden ve çok sayıda insanı gözünü bile kırpmadan öldüren Zengo'nun, kendisiyle ilgili yaptığı olumlu değerlendirmelerden sonra avukatın yani bir insanın elini öpmesi, savunmadan hemen sonra başlamak üzere idama götürüldüğü ana kadar aralıklarla "Helal olsun, böyle avukata helal olsun..." demesi, mal varlığının hepsini avukata bırakması, iyi bir insan olduğunu duymaya ne kadar aç olduğunu göstermektedir. Bu açlık o kadar şiddetlidir ki sebep olduğunu düşündüğü kim varsa hepsini yok etmesine neden olmuştur. İyi olduğunu bir defa duymak bile Zengo'yu bu kadar değiştirebilmişse bu açlığın daha önceden doyurulması durumunda muhtemelen kendisiyle daha barışık birisi olacak, insanlardan nefret etmeyecek ve o kadar insanı öldürmeyecekti.

Sonuç

Her kuramın terminolojisinde öne çıkan bazı kavramlar vardır. Bir kuramın anlaşılması o kuramın öne çıkardığı kavramların anlaşılmasına bağlıdır. Benlik de sembolik etkileşim kuramının anahtar kavramlarından birisidir. Sembolik etkileşim kuramının önemli düşünürlerinden olan Mead ve Cooley, benlik kavramının sosyolojik bir perspektiften anlaşılabilmesi için yoğun bir çaba harcamışlardır. Bu iki düşünür benliğin doğuştan gelen bir özellik olmadığını, toplumsal etkileşimin bir ürünü olduğunu göstermeye çalışmışlardır.

Benliğin oluşumunda başta kişinin hayatı boyunca yoğun bir etkileşim yaşadığı anne baba, kardeşler, arkadaşlar, akrabalar, öğretmenler olmak üzere pek çok kişinin etkisi vardır. Çocukluktan itibaren yaşananlar farklı düzeylerde de olsa benlik üzerinde bir iz bırakır. Benliğin bu izlerin toplamı olduğu söylenebilir. Bu izlerin bazıları yeni yaşantılarla pekişir, bazıları ise silinir. Fakat bazılarının silinmesi hiç de kolay değildir. Çünkü kişinin çocukluğundan itibaren aldığı olumlu ya da olumsuz mesajlarda bir tutarlılık varsa ve bunun sonucunda benliği önemli ölçüde şekillenmişse aksi yönde gelen mesajlar dikkate alınmazlar. Alınsalar bile benliği değiştirecek kadar etkili olamazlar. Üstelik yaşananlar benliğin süzgecinden geçirilerek değerlendirildiği için olumsuz benlik tasarımına sahip birisinin benliğiyle tutarlı hale getirebilmek adına olayları yanlış değerlendirme ihtimali de vardır.

Benlik ile davranışlar arasında bir tutarlılık vardır. İnsanlar her zaman farkında olmasalar da benlikleri doğrultusunda hareket ederler. Çünkü benlik davranışların yönünü belirleyen güçlü bir kılavuzdur. Kendisini aptal olarak algılayan birisinin zeki olarak algılayan birisi gibi davranmasını beklemek çok gerçekçi değildir. Fakat kişinin kendisini aptal ya da zeki olarak algılaması çoğu zaman zekâ seviyesi ile ilgili objektif verilere değil daha çok çevresindekilerin tutum ve davranışlarına dayanmaktadır.

İnsanlar hayatlarının her döneminde diğerlerinin onayına ihtiyaç duysalar da benliğin oluşumunda kritik bir öneme sahip olan çocukluk yıllarında bu ihtiyaç çok daha yoğun hissedilir. Çocukluklarında yeterince değer görmeyen, ihmal edilen, hakarete uğrayan, yerli yersiz eleştirilen, alay edilen, istekleri ve ihtiyaçları dikkate alınmayan, şiddete maruz kalan çocuklar, kendilerinde bir anormallik olduğu ve varlıklarının onaylanmadığı sonucuna varırlar. Bu sonuca varan kişiler *onaylanma açlığı* çekerler. Yetişkinliklerinde kendi kişiliklerini ayaklar altına alma pahasına bu açlığı gidermenin yollarını ararlar. Bu açlığı giderme arzuları zamanla kendileri olmalarının önündeki en büyük engele dönüşür. Onların bu özelliğini fark eden istismarcıların oyuncağı olurlar. Çocuğun kişiliğini ezdirmemesi, mutlu ve anlamlı bir yaşam sürmesi kendini sevmesine, değerli bir varlık olarak görmesine bağlıdır. Fakat çocuğun kendini sevmesi için öncelikli olarak anne babasının onu sevmesi gerekmektedir. Çocuğun kendini sevmesi derken elbette narsistik bir sevgiden söz etmiyorum. Çünkü kişinin kendinden nefret etmesi ne kadar patolojik sonuçlar doğurursa kendine narsistik bir sevgiyle bağlanması da o denli patolojik sonuçlar doğurur. Bu nedenle anne babaların çocuklarına yapabilecekleri en büyük iyilik onların olumlu bir benlik geliştirmelerine yardımcı

olmaktır. Bunun için de çocuğun, kelimenin en geniş anlamıyla, ihtiyaçlarına duyarlı bir aile ortamında büyümesi gerekmektedir. Olumlu benlik tasarımına sahip bir birey yetişkin yaşamda psikolojik açıdan daha doygun olur, insanlarla daha sağlıklı bir iletişim kurar ve diğerlerinin onayına da daha az ihtiyaç duyar.

Çocuğun anne babasının ilgisine, sevgisine, şefkatine şiddetle ihtiyaç duyduğu çocukluk yıllarında onların aynasına kendisi hakkında nefretlik görüntülerin yansımaları, büyük travmalar yaşamalarına neden olabilir. Bu travmanın da insani özelliklerini neredeyse bütünüyle kaybetmiş, düşünceleri ve duyguları zehirlenmiş, bu zehirin etkisiyle kendine ve başkalarına zarar vermekten çekinmeyen Zengo'lar doğurması her zaman ihtimal dâhilindedir.

Yazarların Katkı Oranı

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

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması oluşturacak herhangi bir husus yoktur.

Açıklamalar: Bu makalenin kısa bir özeti 12-14 Nisan 2019'da Antakya'da düzenlenen 5. Uluslararası Kültür ve Medeniyet Kongresinde sunulmuştur.

Kaynaklar

- Bee, H. ve Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi* (Çev. O. Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Bilgin, N. (2007). *Kimlik inşası*. Ankara: Aşina Kitaplar.
- Coser, L. A. (2008). *Sosyolojik düşüncenin ustaları* (Çev. H. Hülür, S. Toker, İ. Mazman). Ankara: De Ki Yayınları.
- Cüceloğlu, D. (1992). *Yeniden insan insana* (3. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- De Botton, A. (2005). *Statü endişesi* (Çev. A. S. Bayer). İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Franzoi, S. L. (1996). *Social psychology*. London: Brown & Benchmark.
- Gelles, R. J. and Levine, A. (1995). *Sociology an introduction* (5. edition). New York: McGraw- Hill.
- Hasanoğlu, A. (2013). *İlişkilerin günlük hayatı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hewitt, J. P. ve Shulman, D. (2019). *Benlik ve toplum* (Çev. B. Aktaş). İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayınları.
- Hollis, J. (2020). *Yaşamın ikinci yarısında anlam arayışı* (Çev. K. Dalyan). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Hood, B. (2014). *Benlik yanılması* (Çev. E. Özdemir). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Kaya, N. (2019). *İyi aile yoktur* (5. baskı). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Miller, A. (2003). *Başlangıçta eğitim vardı* (Çev. Ş. Baykan). İstanbul: Arion Yayınevi.
- Nesin, A. (2018). *Aferin* (22. baskı). İstanbul: Nesin Yayınevi.

- Poloma, M. M. (1993). *Çağdaş sosyoloji kuramları* (Çev. H. Erbaş). Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Ritzer, G. (2019). *Modern sosyoloji kuramları* (Çev. H. Hülür). Ankara: De ki Yayınları.
- Ritzer, G. and Stepnisky, J. (2019). *Çağdaş sosyoloji kuramları ve klasik kökleri* (Çev. I. E. Howison). Ankara: De ki Yayınları.
- Schaefer, R. T. (1995). *Sociology* (7. edition). Boston: McGraw- Hill.
- Szalavitz, M. ve Perry B. D. (2020). *Sevmek için doğarız* (3. baskı). İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık.
- Tatar, M. (2018). Aziz Nesin'in "Bizim Hemşeri" isimli hikâyesinin sembolik etkileşim kuramı açısından değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1419-1433.
- Taylor, S. E., Peplau, L. A. ve Sears, D. O. (2007). *Sosyal psikoloji* (Çev. A. Dönmez). Ankara: İmge Kitabevi.
- Thio, A. (1989). *Sociology an introduction*. New York: Harper & Row Publishers.
- Wallace, R. A. and Wolf, A. (2012). *Çağdaş sosyoloji kuramları* (Çev. M. R. Ayas, L. Elburus). Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zanden, J. W. V. (1996). *Sociology the core* (4. edition). New York: McGraw-Hill.

Extended Abstract

Introduction

There are different ways of understanding a subject. One of these ways is the examination of literary texts such as poetry, stories, and novels. When these literary texts are examined, it is sometimes seen that an author expresses a universal reality with great knowledge. In this article, after giving information about the concept of self, which has an important place in the theory of symbolic interaction, the experiences of Zengo, the hero of the story "Helal Olsun" written by Aziz Nesin, are evaluated based on the concept of self.

Method

The method which used in this article is document analysis. Document analysis, which is one of the qualitative research methods, "contains the analysis of written materials containing information about the case or cases aimed to be researched" (Yıldırım and Şimşek, 2011). In this study, within the framework of this method, Aziz Nesin's story "Halal Olsun" was analyzed descriptively based on the self-concept

Conclusion, Discussion, and Recommendations

Some concepts are prominent in the terminology of each theory. Understanding a theory depends on understanding the concepts that the theory puts forward. The ego is one of the key concepts of symbolic interaction theory. George Herbert Mead and Charles Horton Cooley, who are important thinkers of the symbolic interaction theory, have made a great effort to understand the concept of ego from a sociological perspective. These two thinkers tried to show that the ego is not an innate feature, but a result of social interaction.

A man who is a social being, cannot live alone. It needs others by nature because loneliness is not something one can easily deal with. This feature compels him to mix within society and to continue his life among people. Throughout his life, he encounters many people in different social environments. Man is directly or indirectly the subject of various evaluations in these encounters. But he is not equally affected by every evaluation made about him. Although he is influenced by the evaluations made about him by people he has met once or rarely met and therefore did not have an important place in his life, this influence is never as much as the evaluations made by his parents, siblings, friends, teachers, relatives, and close friends. The younger the child, the greater the degree of influence. This situation shows the importance of the relationship of people who are above mentioned, with the child, and increases their responsibilities. It is a great chance for the child to grow up in a social environment where love and respect dominate, people value each other, and everyone works together to develop a healthy personality.

Adult people can revise others' assessments about themselves, and reject these assessments if they are not suitable for them. But this situation does not apply to children. It is almost impossible for children to reject the images reflected from the mirrors of their parents and close circles, which have a very important place in the formation of their ego, and form an independent self from what they see. Therefore, the most important factor that determines the direction of the ego is the type of relationship that the above-mentioned people establish with the child.

This situation imposes a great responsibility on the parents who spends a significant part of their time with the child. It is of great importance for parents to know that they are mirrors for their children and that the reflections from that mirror shape almost the entire future of the child, and that they pay attention to their behavior, and at the same time avoid situations and actions that are prone to misunderstanding. Otherwise, the child's self will inevitably be injured and he will have to deal with some psychological problems in the later parts of his life.

Most of the time, parents don't put their negative feelings and thoughts about their children into words directly and say, "You are stupid, retarded, useless, I hate you". Well, how do children understand feelings and thoughts that are not directly put into words? Children are more intelligent and sensitive beings than is thought; they are based on the relationship their parents have established with them, they can nearly accurately predict what they think about themselves and what kind of feelings they have.

Whatever self-image emerges from the mirror process, this situation has a certain impact on our personality and behavior. If we have a positive self-concept, we become self-confident, assertive, and happy people, while if we have a negative self-concept, we become shy, introverted, and unhappy (Thio, 1989).

The mirror process works in two ways. While others evaluate us, we do the same things for them. Our views about others affect how we interpret their impression of us. We don't care too much if someone we think is stupid considers us stupid (Thio, 1989). But if someone who is of value for us makes the same assessment, the result will be exactly terrible. This situation also shows why the child is very affected by the evaluations of his parents. Because the parents have a very special place in the personality of the child; they are infallible, they know best, whatever they say is true, they do not make mistakes, they are almost superhuman beings. That is why, the direct or indirect evaluations made by the parents, who have almost all the positive characteristics, are the truth in the eyes of the child.

Although people need the approval of others at every stage of their lives, this need is felt much more intensely during childhood, which has critical importance in the formation of the self. Children who are not valued enough, neglected, insulted, criticized, ridiculed, their wishes and needs are not taken into account, and exposed to violence, conclude that they have an abnormality and their existence is not approved. People who reach this conclusion need to approve. In their adulthood, they look for ways to satisfy this need at the expense of their personalities. Their desire to satisfy this need eventually turns into the biggest obstacle to being themselves. They are putty in someone's hands of abusers who realize this feature of them. The child's not crushing his personality and living a happy and meaningful life depend on loving himself and seeing himself as a valuable asset. But so that the child loves himself, his parents must first love him. When it's expressed the child's self-love, of course, it is not implemented talking about a narcissistic love. Because the more pathological results a person hates, the more pathological results he/she attaches to himself/herself with a narcissistic love. Therefore, the greatest favor that parents can do for their children is to help them develop a positive self. For this, the children, in the broadest sense of the word, need to grow up in a family environment that is sensitive to their needs. An individual with a positive self-design will be more psychologically satisfied in adult life, have a healthier relationship with people, and needless approval from others.

The reflection of hateful images about himself on the mirror of the child during his childhood years when he desperately needs the attention, love, and affection of his parents may cause him to experience great traumas. It is always possible that this trauma will give birth to Zengos who have almost completely lost their human characteristics, whose thoughts and feelings have been poisoned, and who do not hesitate to harm themselves and others under the influence of this poison. The story "Helal Olsun", written by Aziz Nesin, is of great importance in terms of showing how negative evaluations from a young age push a person to a negative self-design and this situation can turn him into a monster to kill many people. But this story also presents a good example of how even such a monstrous person, who has completely lost his love for humanity, takes on a completely different personality after the kind words he hears.

Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Yönelik Yapılan Öğretimsel Uyarlamalara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Ufuk ÖZKUBAT
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
ufukozkubat@gazi.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-9626-5112

Hanifi SANIR
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
hanifisanir@gazi.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-2598-569X

Emine Rüya ÖZMEN
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
eruya@gazi.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-0226-1672

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.979746
Geliş Tarihi: 06.08.2021	Revize Tarihi: 17.11.2021
	Kabul Tarihi: 19.11.2021

Atf Bilgisi

Özkubat, U., Sanır, H. ve Özmen, E. R. (2021). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik yapılan öğretimsel uyarlamalara ilişkin öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 881-900.

ÖZ

Özel gereksinimli olan öğrencilerin öğrenmelerinin desteklenmesinde öğretmenlerin öğrencilerinin bireysel gereksinimlerine uygun uyarlamalara gitmesi gerekmektedir. Bütünleştirmenin yaygınlaşması ile birlikte bu görüş daha fazla benimsenmiş ve öğretmenlerin öğretimsel uyarlamalar yapmaları beklenmektedir. Bu doğrultuda, bu araştırmanın temel amacı, sınıflarında öğrenme güçlüğü olan öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin bu öğrencilere yönelik öğretimi nasıl planladıklarını, öğretimi ve değerlendirmeyi nasıl yaptıkları ile ilişkili görüşlerini betimlemektir. Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerine göre desenlenmiş ve verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile gözlem formu kullanılmıştır. Araştırmaya Ankara İli'nde görev yapan 15 sınıf öğretmeni katılmıştır. Bu öğretmenlere yarı yapılandırılmış görüşme soruları sorularak yaptıkları uyarlamalar hakkında bilgi edinilmiştir. Ek olarak gözlem formu aracılığıyla öğretmenlerden beşi sınıf ortamında gözlenmiştir. Araştırma bulguları, sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne yönelik dersi planlama, öğretim ve değerlendirme konularına ilişkin uyarlamalarda sınırlı bilgiye sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin ifade ettikleri uyarlamaları sınıf ortamında uygulamaya geçiremedikleri gözlenmiştir. Bu çalışmada elde edilen öğretmen görüşleri, ilgili araştırmalar doğrultusunda tartışılmış ve ileride yapılacak araştırmalara ve uygulamalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme güçlüğü, öğretimsel uyarlamalar, öğretmen görüşleri.

Teachers' Opinions on Instructional Adaptations for Students with Learning Disabilities

ABSTRACT

In order to support the learning of students with special needs, teachers should adapt to the individual needs of their students. Through the dissemination of inclusion, this view has been adopted more and teachers are expected to make instructional adaptations. This paper aimed to determine the opinions of classroom teachers about how they plan instruction for students with learning disabilities in their classes, and how they teach and evaluate these students. The data of this qualitative research were collected through semi-structured interviews and observation forms. The sample included 15 classroom teachers working in Ankara province. Semi-structured interview questions were asked to these teachers and information was obtained about the adaptations they made. In addition, five of the teachers were observed in the classroom environment through the observation form. Findings indicated that classroom teachers have limited knowledge in adaptations of lesson planning, teaching and evaluation. In addition, it was observed that teachers could not implement the adaptations they expressed in their classrooms. Teachers' opinions were discussed in line with the relevant literature and suggestions were provided for further studies and applications.

Keywords: Learning disabilities, instructional adaptations, teachers' opinions.

Giriş

Özel gereksinimli öğrencilerin en az kısıtlayıcı ortamda eğitim görmeleri gerektiği düşüncesi kabul gördüğünden bu yana Türkiye’de de genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenci sayıları artmaktadır (Yazıcıoğlu, 2018). Bu nedenle öğrenmede ya da diğer alanlarda (sosyal, davranışsal ve duygusal) güçlük yaşamayan ve belirli bir sınıf düzeyindeki öğrenci grubu için geliştirilen genel eğitim programlarının, bütünleştirme ortamlarında yer alan özel gereksinimli öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun olarak uygulanması ve öğretimsel düzenlemelerin yapılması gerekmektedir (Krull, Wilbert ve Hennemann, 2014). Öğretim öncesinde öğrencinin gereksinimini belirleyerek, öğretilecek içeriği, verilecek görevi ve değerlendirmeyi uyarlama, ölçütleri derecelendirme, öğretim yöntem ve tekniklerini çeşitlendirme ve öğrencinin gelişimini sıklıkla kontrol etme öğretimin etkili ve verimli olmasını sağlayan öğretim ilkeleri ve öğretimsel uyarlamalardan bazılarıdır (Özkubat, 2018; Özmen, 2012; Sanır, 2018).

Etkili bir öğretim için öncelikle planlamanın yapılması, planlarının uygulanması ve öğretim çıktıların değerlendirilmesi gerekmektedir (Aykut, 2012; Şahin ve Atbaşı, 2020; Ysseldyke, 1999). Öğretimi planlarken neyin öğretileceği, nasıl öğretileceği ve öğrenciden gerçekleştirmesi beklenen hedeflerin uygunluğu dikkate alınmalıdır. Neyin öğretileceği planlanırken, genellikle öğrencilerin performansına dayalı olarak öğretilmesi hedeflenen içerik sistematik olarak analiz edilmektedir (Kargın, Güldenoğlu ve Şahin, 2010). İçerik analiz edilirken basitten zora, yakından uzağa ve özelden genele ilkesine göre sıralanmaktadır (Özmen, 2012). Bu ilkeler göz önüne alınsa da özel gereksinimli öğrenciler için içerik zor ve karmaşık olabilmektedir. Bu nedenle içeriğin sadeleştirilmesi ve sıralanmasının yanı sıra özel gereksinimli öğrenci için işlevsel olmayan bilgilerin içerikten çıkarılması ve öğrenci ihtiyacına göre uyarlanması gerekebilir (Özmen, 2012). Bu bağlamda yapılan araştırmalarda sınıf öğretmenlerinin genel eğitim programlarındaki öğretim planlarından farklı olarak bütünleştirme ortamlarında yer alan özel gereksinimli öğrenciler için planlamada çok az uyarlama yaptığı bulgulanmaktadır (Batu, Cüre, Erten, Gövercin ve Keskin, 2018). Bunun yanısıra uluslararası alan yazında sınıf öğretmenlerinin ders öncesinde plan yapmaya yeterli zamanlarının olmayışından dolayı özel gereksinimli öğrenciler için öğretimi ya da programı uyarlamadıklarını ve bunu başarılı bir bütünleştirmenin önündeki en büyük engel olarak gördükleri belirtilmektedir (Van Limbeek, 2008) Ayrıca sınıf öğretmenlerinin önemli bir planlama gerektiren öğretimin içeriğinde ya da zorluk düzeyinde de uyarlamalar yapmadıkları birçok araştırmada bulgulanmıştır (Atbaşı, 2020; Batu vd., 2018; Dieker ve Muravski, 2003; Forlin ve Bamford, 2005; Schumm ve Vaughn, 1992; Sucuoğlu, Akalın ve Pınar-Sazak, 2008; Sucuoğlu ve Akalın, 2010; Vural ve Yıkılmış, 2008). Hem uluslararası hem de Türkiye’de yapılan araştırmalar alanyazını öğrenme sürecinde problem yaşayan öğrencilerin (zihinsel yetersizlik, öğrenme güçlüğü ve Otizm Spektrum Bozukluğu) bütünleştirme ortamlarına yerleştirildiğinde sınıf öğretmenlerinin uygun öğretim yöntemi seçiminde de yetersiz olduklarını göstermektedir (Batu vd., 2018; O’Donoghue ve Chalmers, 2000; Sucuoğlu vd., 2008; Vural ve Yıkılmış, 2008). Bu sonuçlar öğretimi planlamada sınıf öğretmenlerinin gerekli uyarlamalar konusunda yetersiz olduklarını göstermektedir.

Öğretimin planlanmasında olduğu gibi öğretimi uygularken de sınıf öğretmenleri özel gereksinimli öğrencilere uygun uyarlamalarda problem yaşayabilmektedir. Özel gereksinimli öğrenciler için öğretimi uyarlama sınıf öğretmenlerinin arzuladığı bir süreç olsa da öğrenci farklılıkları ve sayısı, sınırlı planlama süresi gibi zorluklar da öğretmenlerin uyarlamaların yapılamayacağını düşünmelerine sebep olabilmektedir (Hay ve Win, 2005; Schumm ve Vaughn, 1998). Planlama ve öğretim sürecinin yanı sıra değerlendirme sürecinde de problem yaşanabilmekte değerlendirme sonuçları doğrudan ve anlamlı bir şekilde bu öğrencilerin yaşamlarını etkileyen kararlar vermek için kullanılmayabilmektedir (Salvia, Ysseldyke ve Bolt, 2012). Bu durum bütünleştirme ortamlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin, özel gereksinimli öğrenciler için değerlendirmeyi nasıl yapacaklarına ilişkin yeterli bilgiye sahip olmamalarına (Batu vd., 2018; Sanır, 2009) ve özel gereksinimli öğrencileri değerlendirmede problem yaşamalarına bağlı olabilmektedir (Batu vd., 2018; Van Limbeek, 2008). Gözden geçirme çalışmalarında da öğretmenlerin sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencileri için planlamada, öğretimde ve değerlendirme gibi alanlarda yeterince uyarlama yapmadıkları sonucu ortaya çıkmaktadır (Batu vd., 2018; Van Limbeek, 2008).

Planlama, öğretim ve değerlendirme bir bütün olarak etkili öğretimin vazgeçilmez unsurlarıdır. Bu üç ögeyi birlikte ele alarak özel eğitim öğrencileri için yapılan uyarlamaları inceleyen araştırmalar ülkemiz alan yazınında rastlanmamıştır. Yurtdışında yapılan alan yazın taraması sonucu Van Limbeek (2008) sınıf öğretmenlerinin farklı uyarlamalar yaptıklarını, öğretmenlerin görüşleri dorğultusunda planlama yapma, material hazırlamanın en çok zorlandıkları alanlar olduğunu ve daha çok sınıfın tamamını kapsayan etkinlikler yaptıklarını belirtmiştir. Türkiye’de sınıflarında özel gereksinimli öğrenci yer alan öğretmenlerin, bu öğrencilere yönelik yaptıkları uyarlamalara ilişkin araştırmalar bulunmaktadır (Aktaş ve Çiftçi-Tekinarslan, 2016; Önder, 2007; Vural ve Yıkılmış, 2008; Yöner, 2009). Bu araştırmalar genel olarak özel eğitim öğrencilerini hedeflemektedir. Belirli bir özel eğitim grubunu yönelik yapılan araştırmaların ağırlıklı olarak zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik olduğu görülmektedir (Çevik ve Çevik, 2016; Kot, Sönmez, Yıkılmış ve Çiftçi-Tekinarslan, 2015; Tokta ve Avcıoğlu, 2012). Son yıllarda tanınması ile birlikte genel eğitim sınıflarında sık görülen öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için etkili öğretimin bölünmez unsurları olan planlama, öğretim ve değerlendirmede yapılan uyarlamalar konusunda durumun ne olduğu betimlenmiştir.

Türkiye’de öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tanı aldıktan hemen sonra doğrudan bütünleştirme ortamlarına yerleştirilmesi ve gerçek manada eğitsel ihtiyaçlarının karşılanması için sınıf öğretmenlerinin sınıftaki planlama, öğretim ve değerlendirmeye yönelik yaptıkları uyarlamalar büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle bu öğrenciler için uyarlama çalışmaların betimlenmesi bütünleştirmeye yönelik düzenlemeler açısından önemlidir. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı da sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için öğretimi nasıl planladıklarını, öğretimi ve değerlendirmeyi nasıl yaptıklarını araştırmak ve betimlemektir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma modellerinden olgu bilim araştırma deseni kullanılmıştır. Bireylerin bir olguya veya duruma ilişkin algılarını, yaşantılarını ve bunlara yüklediği anlamları ortaya çıkarmak olgu bilim deseninin amacıdır (Baltacı, 2019; Yıldırım ve Şimşek, 2014). Bu doğrultuda, araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik dersleri planlama, öğretimleri gerçekleştirme ve değerlendirmeyi yapma süreçleri ile ilişkili görüş ve deneyimlerine ilişkin bilgi elde edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmaya 15 sınıf öğretmeni katılmıştır. Öğretmenler Ankara İli’nin beş farklı ilçesinden (Çankaya, Yenimahalle, Etimesgut, Sincan ve Mamak) 15 farklı okuldan seçilmiştir. Her ilçeden 2. ile 4. sınıf arasında üç farklı sınıf düzeyinde öğretmen araştırmaya katılmıştır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemi tekniklerinden ölçüt örnekleme tekniğine göre belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak verir ve bu teknikte seçilen konu bağlamında olay ya da olguları anlama ve bunlar arasındaki ilişkiler keşfedip açıklamaya çalışılır (Saban, 2007). Ölçüt örneklemede de örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler örnekleme alınır (Büyüköztürk, Çakmak ve Akgün, 2009). Bu doğrultuda katılımcı öğretmenlere yönelik seçim ölçütleri, a) resmi bir ilkokulda görev yapıyor olmaları, b) sınıf öğretmenliği lisans mezunu olmaları, c) en az 10 yıllık mesleki deneyime sahip olmaları, d) sınıflarında ilgili devlet hastaneleri veya üniversite hastanelerinden öğrenme güçlüğü tanısı almış olan öğrenci bulunması ve e) araştırmaya katılım için gönüllü olmaları olarak belirlenmiştir. Katılımcı gruba ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1
Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

Değişkenler		N	%
Yaş	35-40	4	27
	41-45	5	33
	46-50	4	27
	50+	2	13
Cinsiyet	Erkek	7	47
	Kadın	8	53
Mesleki Deneyim	10-15 Yıl	4	27
	16-20 Yıl	4	27
	21-25 Yıl	5	33
	26-30 Yıl	2	13
Öğrenim Düzeyi	Lisans	12	80
	Yüksek Lisans	3	20
Sınıf Düzeyleri	2.Sınıf	4	27
	3.Sınıf	5	33
	4.Sınıf	6	40
Toplam		15	100

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme soruları ve sınıf gözlem formu ile toplanmıştır. Her iki forma ilişkin geliştirme ve uygulama süreci aşağıda açıklanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme soruları üç aşamada oluşturulmuştur. İlk olarak, özel gereksinimli öğrencilere yönelik yapılan uyarlamalar konusunda alanyazın ayrıntılı olarak incelenerek (Aktaş ve Çiftçi-Tekinarslan, 2016; Çevik ve Çevik, 2016; Girli, 2013; Kargın vd., 2010; Kot vd., 2015; Önder, 2007; Sökmen, Yıldırım ve Kök, 2019; Tokta ve Avcıoğlu, 2012; Vural ve Yıkılmış, 2008; Yönter, 2009) görüşme soruları oluşturulmuştur. İkinci olarak, oluşturulan görüşme sorularının iki özel eğitim alanı uzmanı ve iki nitel araştırmalar konusu alan uzmanı olmak üzere toplam dört alan uzmanı tarafından değerlendirilmesi istenmiştir. Bu amaçla yarı yapılandırılmış görüşme soruları uzman görüşü formu oluşturulmuştur. Uzman görüşü formu 5'li Likert tipte, kesinlikle uygun (5), uygun (4), kararsızım (3), uygun değil (2) ve kesinlikle uygun değil (1) şeklinde hazırlanmıştır. Uzman formu görüşme sorularının; açıklık, anlaşılabilirlik ve incelenecek konuyu kapsama bakımından değerlendirilmesini içermektedir. Ayrıca uzmanlara eğer isterlerse sorular üzerinde düzeltmeler yapabileceği belirtilmiştir. Bütün uzmanlardan en az 4 ve üzeri puan alan sorular kullanılmış ve uzmanların düzeltmeleri yapılmıştır. Ayrıca açıklık ve anlaşılabilirlikten düşük puan alan sorular tekrar düzenlenerek uzmanlara soruların son hali gönderilerek görüş alınmıştır. Üçüncü olarak, katılımcı seçim ölçütlerine uyan ve araştırma grubunda yer almayan bir öğretmen ile birinci araştırmacı tarafından bir görüşme yapılmıştır. Bu görüşme sonrasında görüşme sorularının bir kısmı öğretmenlerin anlayabileceği düzeyde basitleştirilmiş ve somutlaştırılmıştır (örneğin, dersi planlarken öğrenme güçlüğü olan öğrencileriniz için içerik bakımından neler yaparsınız? sorusu düzenlenmiştir). Üç aşama sonucunda oluşturulan görüşme formu temel olarak üç soruyu kapsamıştır. Tablo 2'de görüşme formunda bulunan sorular yer almaktadır.

Tablo 2
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

Sorular
1. Dersinizi nasıl planlıyorsunuz?
a) Dersinizi planlarken nelere dikkat edersiniz?
b) Dersinizi planlarken öncelikleriniz nelerdir?
c) Öğretim materyallerini nasıl planlıyorsunuz?
d) Planlamada öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için neler yaparsınız?
2. Öğretimi nasıl yaparsınız?
a) Öğretimi yaparken nelere dikkat edersiniz?
b) Öğretimi yaparken öncelikleriniz nelerdir?

- c) Öğretimi yaparken materyal kullanımında nelere dikkat edersiniz?
d) Öğretim sırasında öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için neler yaparsınız?

3. Değerlendirmeyi nasıl yaparsınız?

- a) Değerlendirme yaparken nelere dikkat edersiniz?
b) Değerlendirmede göz önüne aldığınız ölçütler nelerdir?
c) Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için değerlendirmeyi nasıl yaparsınız?

Bu araştırmada verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme sorularının yanı sıra sınıf gözlemi de yapılmış bunun için gözlem formu kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda görüşme sorularından elde edilen verilerin desteklenmesi ya da görüşme yapılan bireylerin söyledikleri ile uygulamaları arasındaki tutarlılığı belirlemek amacıyla gözlem formları kullanılabilir (Creswell, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2014).

Sınıf gözlem formu; alanyazın taraması (Aykut, 2012, Kayhan, 2016; Özmen, 2012; Sucuoğlu, Akalın ve Pınar-Sazak, 2008; Sucuoğlu ve Akalın, 2010) uzman görüşü alınması ve ön uygulama aşamaları sonrasında oluşturulmuştur. Sınıf gözlem formu 7 bölümden oluşmaktadır. Öğrenme ortamı bölümünde 4 madde, sınıf yönetimi bölümünde 5 madde, dersin anlaşılabilirliği bölümünde 14 madde, öğretimsel çeşitliliğin sağlanması ve dikkat bölümünde 4 madde, öğrenme sürecinde öğrencinin katılımını sağlama bölümünde 4 madde, öğrenci başarısının değerlendirilmesi bölümünde 4 madde ve uyarlamalar bölümünde 8 madde olmak üzere toplam 43 madde bulunmaktadır. Görüşme formunda tanımlanan davranışın sınıf ortamında gerçekleşme durumunu tespit edebilmek için araştırmacılar tarafından kodlama sistemi geliştirilmiştir. Buna göre 'X' tanımlanan davranışın gözlenecek bağlamın oluşmadığını; '0' tanımlanan davranışın gözlenmediğini ve '1' ise tanımlanan davranışın gözlendiğini temsil etmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Toplanan verilerin analizinde kullanılan veri analiz yöntemleri ve tekniklerine ilişkin bilgiler bu başlık altında sunulmalıdır. Araştırmada önce yarı yapılandırılmış görüşme ile öğretmenlerle birebir görüşmeler gerçekleştirilmiş daha sonra görüşme yapılan öğretmenlerden izin veren beş öğretmen sınıfta gözlemlenmiştir.

Görüşmeler

Görüşmelerin yedisi birinci yazar tarafından sekizi ise ikinci yazar tarafından yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler öncesinde katılımcılara ses kayıt cihazı kullanılacağı, kayıtların sadece araştırmacılar tarafından dinleneceği ve kişisel bilgilerin gizli kalacağı belirtilmiştir. Görüşmeler katılımcıların uygun gördüğü gün ve saat diliminde okulların rehberlik servislerinde gerçekleştirilmiş ve ortalama olarak 30 dakika sürmüştür. Görüşmelerde ilk olarak Tablo 2'de yer alan birinci, ikinci ve üçüncü sorular sırası ile öğretmenlere yöneltilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplara bağlı olarak, yeterince açıklanmadığı durumlarda a, b, c, ve d şıkları da öğretmenlere yöneltilmiştir. Ayrıca öğretmenler tarafından verilen cevaplar çok kısa olduğu zaman veya sorulan sorudan uzaklaşan cevaplar geldiği zaman araştırmacılar 'Biraz daha açıklar mısınız?' gibi ifadeler kullanarak verilen cevapların genişletmesini istenmişlerdir.

Gözlemler

Yarı yapılandırılmış görüşmelerin ardından öğretmenlerin ders programları hakkında bilgi elde edilerek sınıf içi gözlemler gerçekleştirilmiştir. Sınıf içi gözlemleri hayat bilgisi, matematik ve Türkçe dersleri gibi akademik derslerde bir ders saatinde uygulanmıştır. Üç gözlem birinci yazar tarafından, iki gözlem ise ikinci yazar tarafından gerçekleştirilmiştir.

Gözlemlerin tutarlılığının sağlanması amacı ile ön uygulama yapılmıştır. Bu doğrultuda, araştırma katılımcıları içinde yer almayan gözlem için izin veren bir öğretmenin sınıfına girerek iki araştırmacı da aynı anda gözlemde bulunmuş ve aralarındaki tutarlılık %90 olana kadar aynı

öğretmenin sınıfında gözlemlere devam etmişlerdir. Gözlem sırasında sınıfın uygun olan bir kısmında oturularak gözlem formu araştırmacılar tarafından puanlanmıştır. İlk uygulama sonrasında gözlemciler arasında %90 tutarlılık sağlanmıştır.

Araştırma verilerinin analizi yarı yapılandırılmış görüşme soruları ve sınıf içi gözlem sonuçları için ayrı ayrı ele alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin veri analizinin ilk adımında, öğretmenler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler tamamlandıktan sonra görüşmelerin dökümü hazırlanmıştır. Dökümlerde her görüşme duyulduğu şekliye, hiçbir düzeltme yapılmadan yazıya dökülmüştür. Toplam 15 ses kaydı dökümünden en az %30'u (5 tanesi) orijinal ses kayıtları ve dökümleri ile birlikte bir kodlamacıya verilmiş ve dökümlerin güvenilirliği hesaplanmıştır. Kodlamacı, doktora eğitimi sırasında nitel araştırmalar dersi almış, doktora yeterlik aşamasını geçmiştir ve bir özel eğitim bölümünde araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. Dökümlerde toplam 10.673 sözcük yer almaktadır. Gözlemci 13 kelime eklemiştir. Dökümlerin güvenilirlik hesaplamasında 'görüş birliği/(görüş birliği+görüş ayrılığı) x 100' formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Bu araştırma için ses kayıtları dökümünün güvenilirliği %99.8 olarak hesaplanmıştır. İkinci adımda, katılımcı görüşlerini yansıtan cevaplar oluşturulmuştur. Gözlem verileri ise formda yer alan gözlendi (1), gözlenmedi (0) ve gözlenecek bağlam oluşmadı (X) şeklinde Microsoft Exel dosyasına girilerek sıklıkları hesaplanmıştır.

Araştırmada iç geçerliği sağlama amacıyla katılımcıların %25'ine (4 öğretmen) verilerin analizinden sonra elde edilen sonuçlar ve yorumlar gösterilerek katılımcı teyidi sağlanırken; dış geçerliği sağlamak amacıyla ise katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Araştırma Etiği

Bu araştırmanın yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına, Gazi Üniversitesi Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu 07.04.2020 tarih ve 04 sayılı toplantısında görüşülerek oybirliği ile karar verilmiştir (Araştırma Kod No: 2020-213).

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, sınıflarında öğrenme güçlüğü olan öğretmenlerin; ders planı hazırlama, öğretim ve değerlendirme yapmaya yönelik görüşleri ve gözlem formunun uygulanması sonucunda öğretmenlerin yaptıkları uyarlamaları betimlemeye yönelik elde edilen bulgular bulunmaktadır.

Ders Planı Hazırlama Bulguları

'*Dersinizi nasıl planlarsınız?*' sorusuna verilen cevapların analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan öğretmen görüşleri Tablo 3, 4, 5 ve 6'da sunulmuştur.

Tablo 3
Ders Planı Hazırlamada Dikkat Edilenler

Cevaplar	f	%
Öğretmenlerin ders planı hazırlarken yıllık planlardan faydalanması	7	46
Öğretmenlerin ders planını öğrencilerin seviyelerine göre hazırlaması	6	40
Öğretmenlerin ders planını güncel konuları göz önüne alarak hazırlaması	2	14

Sınıf öğretmenlerinin ders planı hazırlamada, en sık olarak verdikleri cevap, yıllık planlardan faydalanma (N=7, %46) olmuştur. Öğrencilerin seviyelerine göre ders planı hazırlamanın daha sonra gelen en sık cevap olduğu görülmektedir (N=6, %40). Örneğin, bir öğretmen (K1) ders planı hazırlarken dikkat ettiklerini '*yıllık planlarımız var o planlara dikkat ederek bir plan oluşturuyoruz*' şeklinde betimlerken, diğer öğretmen (K5), '*Dersleri planlarken önceliğim öğrencilerin seviyeleri. Dersi planlarken öğrencilerin seviyesine göre planlıyorum. Önce bir seviye tespit sınavı yapıyorum.*

Oradan gelen dönütler karşısında ona göre derslerin planını yapıyorum' şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 4
Ders Planlamada Öncelikler

Cevaplar	f	%
Sınıftaki öğrencilerin hazır bulunuşluklarına göre plan yapma	5	33
Sınıftaki öğrencilerin temel akademik becerileri (okuma, yazma, matematik) kazanması	4	28
Sınıftaki öğrencilerin öğrenmesini sağlayacak şekilde plan yapma	3	20
Sınıftaki öğrencilerin öğrenmelerini keyifli hale getirecek planlama yapma	3	20

Sınıf öğretmenlerinin dersi planlamada önceliklerine ilişkin ilgili soruya verdikleri cevapları incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin hazır bulunuşluklarına göre plan yaptıkları (N=5, %33) ve ders planlamada öncelikli olarak temel akademik becerileri kazandırmaya odaklı oldukları (N=4, %28) görülmektedir. Örneğin bir öğretmen (K10) bu durumu, 'Önceliklerim tabii ki öğrencilerimin hazır bulunuşluklarına dikkat etmemden geçiyor' şeklinde betimlemiştir. Diğer bir öğretmen (K7), 'Ders planı hazırlamadaki önceliğim ilkökul müfredatında yer alan okuma, yazma, matematik işlemi yapma gibi temel becerilerin öğretilmesidir' şeklinde görüş belirtmiştir.

Tablo 5
Öğretim Materyallerini Planlama

Cevaplar	f	%
Öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıracak teknolojik donanımlara (projeksiyon, akıllı tahta, bilgisayar vb.) göre planlama	4	28
Materyallerin öğrencilerin gereksinimlerine uygun görsellik içermesi	3	20
Materyallerin ilgi çekici olması	1	7

Sınıf öğretmenleri öğretim materyalleri planlarken sınıf içinde yer alan projeksiyon, akıllı tahta ve bilgisayar gibi öğrenmeyi kolaylaştıracak teknolojik donanımlara göre planlama yaptıklarını belirttikleri cevap en sık verilen cevaptır (N=4, %28). Bu doğrultuda, bir öğretmen (K3), 'Öğretim materyallerini bilgisayardan görsel olarak gösteriyoruz projeksiyon makinemiz de var sınıfımızda gördüğünüz gibi...' ve bir başka öğretmen (K5), 'Sınıf içinde kullandığımız işte projeksiyon olabiliyor. Daha çok öğrencilerin görsel hafızalarında kalabilecek şeyleri kullanabiliyorum. Diğer derslerle böyle ilişkilendirerek genelde kullanmaya çalışıyoruz.' şeklinde cevap vermişlerdir. Benzer olarak, bir diğer öğretmen (K9), 'Öğrencilerde görerek öğrenme daha fazla kalıcılık sağladığı için biz genellikle projeksiyonu da sık kullanıyoruz.' şeklinde görüş belirtmiştir.

Tablo 6
Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler İçin Dersi Planlama

Cevaplar	f	%
Öğretmenin öğrenme güçlüğü olan öğrencinin var olan performansına göre planlama yapması	5	33
Öğretmenin öğrenme güçlüğü olan öğrenciye sınıf içinde vereceği bireysel öğretime göre planlama yapması	4	28
Öğretmenin öğrenme güçlüğü olan öğrencinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)'na göre planlama yapması	4	28
Öğretmenin öğrenme güçlüğü olan öğrenci için farklı bir plan yapmaması	2	14

Sınıflarında öğrenme güçlüğü olan öğrenci bulunmasının öğretmenlerin dersi planlamaları üzerinde farklı biçimde etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu farklılaşmanın, öğretmenlerin ilgili soruya verdikleri cevapların sıklık ve dağılımları üzerine yansıdığı görülmektedir. Örneğin, bir öğretmen (K7), 'Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için ayrıca plan yapıyoruz. Onların öğrenme güçlüklerini dikkate alarak, performansına göre plan yapıyoruz. Buradaki özel eğitim öğretmenlerimizden yardım alıyoruz.', bir başka öğretmen (K15), 'Örnek veriyorum toplamada işleminde, işte matematikte eksiklikleri nelerdir? Onların planlarını yapıyorum.' şeklinde görüş

bildirerek dersi planlamada öğrencinin var olan performansına göre planlama yaptıklarını belirtmişlerdir (N=5, %33). Öğretmenlerin diğer cevapları incelendiğinde, öğrenme güçlüğü olan öğrenciye sınıf içinde vereceği bireysel öğretime göre planlama yapma ve öğrencinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)'na göre planlama yapma cevapları aynı sıklıktadır (N=4, %28). Bu doğrultuda, bir öğretmen (K12), '*Öğrenme güçlüğü olan öğrenciye BEP'ine göre çalışma kağıtları hazırlıyorum. Geriden takip ettiği için ayrı planlama yapıyorum.*' ve diğer bir öğretmen (K7), '*Birebir eğitimin şart olduğu bazı konu anlatımlarını onu ayrı zaman ayırarak bireysel yapmayı planlıyorum.*' şeklinde görüş belirtmiştir. Benzer olarak, '*Rehberlik araştırmadan gelen rapora göre ona göre bir plan çıkarırım. O planı çıkardıktan sonra öğrencinin algılama durumuna bakarak ona göre hareket ederim. Ona birebir çalışmada yaparım.*' şeklinde bir öğretmen (K13) görüş bildirmiştir. Özellikle iki öğretmen (%14) öğrenme güçlüğü olan öğrenci için farklı bir plan yapmadıklarını '*Onun içinde çok ekstra bir şey yapmıyorum. Diğer çocuklarla birlikte aynı şeyleri yaptırıyorum. Yapamadıklarını hoş görüp, onu da kendi içerisinde yapıyor şeklinde değerlendiriyorum.*' ifadesi ile belirtmişlerdir.

Öğretim Bulguları

'*Öğretimi nasıl planlarsınız?*' sorusuna verilen cevapların analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan öğretmen görüşleri Tablo 7, 8 ve 9'da sunulmuştur.

Tablo 7
Öğretim Yapmada Öncelikleri

Cevaplar	f	%
Öğretim yaparken çeşitli tekniklere (canlandırma, drama vb.) yer verme	5	33
Öğretim yaparken eğitsel içerik sağlayan internet sitelerini kullanma	5	33
Öğretimi görsel hale dönüştürme	5	33
Öğretim yaparken içeriği basitten zora doğru aşamalandırma	3	20
Öğretim yaparken öğretilecek kazanımlara göre öğretimi gerçekleştirme	3	20

Yapılan görüşme sonuçlarına göre, öğretmenlerin öğretim yapmada önceliklerinin benzer sıklıkta olduğu görülmektedir. Öğretmenlerden biri (K7), '*İnternet siteleri var. Buralara girerek görsel olarak anlatmaya çalışıyorum. Yani hemen hemen derste yapmaya çalışıyorum. Onun dışında sonrasında soru cevap tekniği kullanıyorum.*' ifadelerini kullanırken bir başka öğretmen (K9), '*Sınıf genelinde daha çok biz yaparak yaşayarak öğrenme üzerine ya da dramatize ederek çalışmalar yapıyoruz. İlkokul çocukları olduğu için. Düz anlatım yönteminden ziyade onları olayın içerisine katarak anlatmayı tercih ediyoruz. Öğrenmenin kalıcı olması açısından.*' ifadelerini kullanarak öğretim yaparken çeşitli tekniklere yer verdiklerini (N=5, %33), eğitsel içerik sağlayan internet sitelerini kullandıklarını (N=5, %33) belirtmiştir.

Tablo 8
Öğretim Yaparken Materyal Kullanımı

Cevaplar	f	%
Öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıracak materyaller (büyük, dokunulabilir, görsel vb.) kullanma	5	33
Öğretimde kılavuz kitapları kullanma	4	28
Öğrencinin gereksinimlerine uygun materyaller kullanma	3	20
Öğrencinin erişebileceği materyaller kullanma	3	20

Sınıf öğretmenleri öğretim yaparken materyal kullandıklarını ifade etmektedirler. Bu doğrultuda, öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıracak materyaller (N=5, %33), kılavuz kitaplar (N=4, %28) ve öğrenci gereksinimlerine uygun materyaller ile öğrencilerin erişebileceği materyaller (N=6, %40) kullandıkları görülmektedir. Bu bağlamda, bir öğretmen (K5), '*Materyalleri kullanırken, materyalin büyük olması, çocukların göreceği şekilde olmasına dikkat ediyorum ve çocuklara dokunulmalarını sağlıyorum.*' derken bir diğer öğretmen (K6), '*Materyal kullanırken öncelik*

çocuğun o konuyu anlayabileceği yani o konuyu yansıtabilecek materyaller olması gerekiyor. Yani materyalin özelliği daha çok konuyla ilgisi olması, konuyla bağlantısı olması gerekiyor.’ demiştir. Ayrıca bir başka öğretmen (K11), ‘Bir materyali seçerken konuyu kavratmadaki gerekliliğine dikkat ederim’ şeklinde bir ifade kullanırken diğer bir öğretmen (K12), ‘Daha basit materyallerle görsel olarak zihinlerinde çağrışım yapacak materyallerle öğrenimlerini sağlarım’ şeklinde bir ifade kullanmıştır.

Tablo 9
Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler İçin Öğretim Yapma

Cevaplar	f	%
Öğretmenin öğrenme güçlüğü olan öğrencinin motivasyonunu artırmaya yönelik (yıldız, aferin vb.) pekiştirici kullanımı	6	42
Öğretmenin öğrenme güçlüğü olan öğrencinin var olan performansına göre öğretimi basitleştirmesi	3	20
Öğretmenin öğrenme güçlüğü olan öğrencinin sınıf içinde yanına giderek öğretimi gerçekleştirmesi	3	20
Öğretmenin öğrenme güçlüğü olan öğrenciye yönelik öğretim kazanımlarını görselleştirmesi	3	20
Öğretmenin öğrenme güçlüğü olan öğrenciye bireysel olarak eğitim vermesi	2	14
Öğretmenin öğretim sırasında öğrenme güçlüğü olan öğrencinin oturma yerini kendisine yakın olarak belirlemesi	2	14
Öğretmenin öğrenme güçlüğü olan öğrenci için farklı bir öğretim yapmaması	1	7

Araştırmaya katılan öğretmenlerden büyük çoğunluğunun öğrenme güçlüğü olan öğrencilere öğretim yaparken motivasyonu artırmaya yönelik pekiştirici kullandıkları görülmektedir (N=6, %42). Bu doğrultuda, bir öğretmen (K2), ‘Puan sistemi uyguluyorum, kendime özel bir puan sistemi var. Mesela, güzel cevaplar için 1000-2000 puan veriyorum. Öğrenme güçlüğü olan öğrencim 70binlere kadar puan topladı.’ derken bir başka öğretmen (K7), ‘Çıkarıp alkışlatıyorum tebrik ediyorum.’ demiş ve diğer bir öğretmen (K14), ‘Yıldız çıkartmaları aldım, derse katıldığında tüm akranlarının önünde onu tebrik ederek yıldız veriyorum’ şeklinde ifade kullanmıştır. Ayrıca başka bir öğretmen (K6), ‘Öğrenme güçlüğü olan öğrenciye mesela bir artı veriyoruz ya da tebrik ediyoruz. Ne bileyim alkışlatıyoruz. Ben yapamıyorum, ben başarısız oluyorum fikrine kapılmaması için yaptıkları küçük şeyleri de teşvik ediyoruz.’ şeklinde açıklama yaparken diğer bir öğretmen (K10), ‘Benim öğrencime özellikle sıra konusunda hassas davranıyorum. Bana yakın olması gerekiyor. Çünkü dikkatini çabuk kaybedebiliyor. Ders esnasında göz temasının mümkün olduğu kadar fazla kurmaya çalışıyorum.’ ifadelerini kullanarak öğrenme güçlüğü olan öğrencinin oturma yerini kendisine yakın olarak belirlediğini belirtmiştir (N=2, %14). Ek olarak, bir öğretmen (K10), ‘Ben genelde öğrenciyi masama çağırıyorum ya da onun sırasına gidiyorum. Ona zaman ayırıp tek, bireysel olarak anlatıyorum. Bireysel olmazsa buldukları sınıfa yetişmek onlar için kolay olmuyor.’ şeklinde öğrenme güçlüğü olan öğrencinin sınıf içinde yanına giderek öğretimi gerçekleştirdiğini belirtmiştir (N=3, %20). Öğretmenlerden biri (%7) özellikle öğrenme güçlüğü olan öğrenci için farklı bir öğretim yapmadığını ‘Farklı bir uygulama yapmıyorum. Yapmayı düşündüm ama bu kez öğrencilerin içerisinde kendini farklı, kendini kötü hissedeceğini düşünüyorum açıkçası. Yani ona farklı bir ilgi farklı bir alaka göstermiş olsam bu kez diğer öğrenciler onu işte yapamayan bir öğrenci ya da işte ona karşı alaycı bir tavırla takılma durumları olabileceğini düşünerek.’ ifadelerini kullanarak belirtmiştir.

Değerlendirme Bulguları

‘Değerlendirmeyi nasıl yaparsınız?’ sorusuna verilen cevapların analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan öğretmen görüşleri Tablo 10 ve 11’de sunulmuştur.

Tablo 10
Değerlendirmede Dikkat Edilenler

Cevaplar	f	%
Öğretmenin öğrencileri sınıf içi ve sınıf dışı aktivitelere katılımına göre değerlendirmesi	5	33
Öğretmenin öğrencileri sınavlar (yazılı, sözlü, açık uçlu, çoktan seçmeli) ile değerlendirmesi	5	33
Öğretmenin öğrencileri müfredat kapsamında kazanımlara göre değerlendirmesi	4	28
Öğretmenin öğrencileri derse katılımlarına göre değerlendirmesi	2	14
Öğretmenin öğrencileri kendilerine verilen ödevleri yapma durumuna göre değerlendirmesi	1	7

Öğretmenlerin bir kısmı değerlendirmede öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı aktivitelere katılımına dikkat ederken bir diğer kısmı ise öğrencileri sınavlar ile değerlendirmeye dikkat ettiklerini belirtmişlerdir (N=10, %66). Bu bağlamda, öğrencilerin katıldıkları veya gerçekleştirdikleri aktivitelere dikkat eden öğretmenlerden biri (K10), 'Değerlendirme yaparken daha çok işte sınıf içi etkinlikleri katılımı grup çalışmalarındaki performanslarına dikkat ediyorum.' şeklinde ifade ederken bir başka öğretmen (K12), 'Öğrencilerin sınıf içindeki durumlarına bakıyorum. Derse olan ilgileri katılımları değerlendirme için önemlidir.' ifadelerini kullanmakta ve diğer bir öğretmen (K9), 'Sadece miğfer dersleri olarak düşünmem. Yani Türkçe, matematik, hayat bilgisi olarak değil de işte ne yaptık bu sene mesela bir tiyatro çıkarttılar. Ne yaptılar kısa film çektiler. Daha çok onların bulunduğu aktivitelere göre değerlendirdim hatta karnelerini ona göre veririm.' şeklinde açıklama yapmıştır. Öğrencileri sınavlar ile değerlendiren öğretmenlerden biri (K1), 'Sınıfta verdiğimiz kazanımları yapabiliyor yapamama durumuna bakıyorum.' derken bir başka öğretmen (K7), 'Kazanım değerlendirme yapıyorum. Yani kazanımların ne kadarını almışlar diye ölçütlere göre sınavlarımı hazırlıyorum.' şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Tablo 11
Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler İçin Değerlendirme

Cevaplar	f	%
Öğretmenin öğrenme güçlüğü olan öğrenciyi var olan performansına göre değerlendirmesi	4	28
Öğretmenin öğrenme güçlüğü olan öğrenciyi sözel olarak soru sorarak değerlendirmesi	3	20
Öğretmenin öğrenme güçlüğü olan öğrenciyi değerlendirmede akranlarından farklı sorular hazırlama	3	20
Öğretmenin öğrenme güçlüğü olan öğrenciyi Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hedeflerine göre değerlendirmesi	3	20
Öğretmenin öğrenme güçlüğü olan öğrenciyi değerlendirme öncesinde ebeveynlerine haber vererek örnek değerlendirme sorularını yollaması	2	14
Öğretmenin öğrenme güçlüğü olan öğrenciyi değerlendirmede ek süre vermesi	2	14
Öğretmenin öğrenme güçlüğü olan öğrenciyi değerlendirmede öğrencinin gelişimsel ilerlemesini dikkate alarak karar vermesi	1	7
Öğretmenin öğrenme güçlüğü olan öğrenciyi değerlendirmede akranlarıyla aynı değerlendirme sorularını kullanması	1	7

Sınıf öğretmenleri öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin değerlendirilmesinde sıklıkla öğrenciyi var olan performansına göre değerlendirdiklerini (N=4, %28), sözel sorular sorarak değerlendirdiklerini (N=3, %20), akranlarından farklı sorular hazırlamayı değerlendirdiklerini (N=3, %20) ve öğrenme güçlüğü olan öğrencinin BEP hedeflerine göre değerlendirdiklerini (N=3, %20) belirtmişlerdir. Bu bağlamda, bir öğretmen (K10), 'Onlar için değerlendirmeleri çok sayıda soru değil de yani genel öğrencilere 20 soruyla yapıyorsam, 20 soruluk bir değerlendirme ölçeği kullanıyorsam diğer öğrencime 5 soruya düşürerek değerlendirme ölçeğini kullanıyorum. Yani genel değerlendirme içerisinde tutuyorum. Daha sonra diğer öğrencilere ve onlara da hissettirmeden seni ayrıca değerlendirmeye alacağım. Tekrar seninle çalışacağız başka bir kâğıt üzerinde orada daha iyi yapabileceğini düşünüyorum', şeklinde açıklama yaparken başka bir öğretmen (K7), 'Onlara biraz daha kolay yapıyorum. Biraz daha hafif düzeyde yapıyorum. Ama bazen yeri geliyor, örneğin, trafik dersinin sınavı, zaten kolay bir sınav, diğer arkadaşları ile aynı değerlendirmeyi yapıyorum. Ancak Türkçe, matematik ve hayat bilgisi gibi zor derslerde onların zorluk düzeyini bir tık aşağıda tutuyorum.' ifadelerini kullanmıştır. Ayrıca diğer bir öğretmen (K9), 'Burada rehberlik merkezimize

görüştük. Bireysel eğitim planını beraber hazırlıyoruz. Bize faydalı oluyor. Biz mecburen kazanımları müfredat gereği vermek zorundayız. Ama çocuğumuz belli bir noktadan sonra tıkanma yaşıyor tabii. Öyle olunca BEP'ine yönlenersek oraya göre değerlendirme yapıyoruz.' ifadelerini kullanırken başka bir öğretmen (K12), *'Sene içindeki durumlarını göz önünde bulunduruyorum ve öğrenmeye olan isteklerini ilgilerine bakıyorum. Bu şekilde değerlendirme yapıyorum. Öğrenme güçlüğü olan öğrencinin kendine güvenmesini sağlamaya çalışıyorum, ona değerlendirmelerde ek süre veriyorum.'* şeklinde görüş bildirmiştir. Diğer yandan bir öğretmen (K5), *'Öğrencime değerlendirme öncesi hazırlanması için ailesine ve özel kurumuna bir hafta öncesinden haber veriyorum. Ona hazırlanarak geliyorlar.'* şeklinde görüş bildirerek değerlendirme öncesinde ebeveynlerine haber vererek örnek değerlendirme sorularını yolladığını belirtmiştir (N=2, %14). Özellikle öğretmenlerden biri (%7), *'Değerlendirme yapmak için en zor yanı. Çünkü biz sınıf öğretmenlerinin aldığımız eğitimin bu çocukların düzeylerini değerlendirilmesi için yeterli olmadığını düşünüyorum. Ama benim bireysel amacım çocukların toplumsal yaşama uyum sağlayıp çevresindeki olan bitenleri doğru değerlendirecek düzeye getirmeye çalışmaktır. Bu nedenle akranları ile aynı değerlendirmeye tabii tutuyorum ancak öğrencinin kendi gelişim düzeyini de dikkat ediyorum.'* şeklinde öğrenme güçlüğü olan öğrenciyi akranları ile aynı değerlendirmeye aldığını vurgulamıştır.

Gözlem Bulguları

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi, matematik ve Türkçe dersleri gibi akademik derslerinde yapılan gözlemler sonucunda elde edilen bulguların sıklıkları temel alınarak bulgular açıklanmıştır. Bu bağlamda öğretmenler, *öğrenme ortamı* başlığında, öğrencilerin fikirlerini ve düşüncelerini ifade etmelerine izin verme (N=3, %60); sınıf yönetimi başlığında, öğretime başlamadan önce ders sırasında öğrencilerin göstermeleri gereken davranışları ya da sınıf kurallarını açıklama (N=1, %20); *dersin anlaşılabilirliği* başlığında, öğreteceği konuyu söyleme (N=4, %80), konuyu açıklamak için örnekler, resimler, demonstrasyonlar vb. kullanma (N=4, %80), yönergeleri yavaş ve açık şekilde verme (N=1, %20) davranışları göstermiştir. *Öğretimsel çeşitliliğin sağlanması* başlığında, öğretmenler göz kontağı kurma, sesini ve jestlerini kullanarak derse dikkatin devam etmesini sağlama (N=2, %40); *öğrenci başarısının değerlendirilmesi* başlığında, öğretmenler öğrencilerin doğru cevaplarını onaylama ya da pekiştirme (N=4, %80), *uyarlamalar* başlığında yavaş öğrenen ya da dikkat problemi olan öğrenciler için ortam düzenlemesi yapma (N=2, 40) davranışları göstermişlerdir. Diğer yandan öğretmenlerin sınıflarında gözlem yapılan derslerde hiç gözlenmeyen davranışlar bulunmaktadır. Bu davranışlar, öğretime başlamadan önce ve öğretimin sonunda öğrencilerden beklenen tepkileri (verilen alıştırmaları yapmak, sözlü olarak verilen bilgileri açıklamak, bir düzenek oluşturmak vb.) açıklama, anlatacağı konuya uygun olarak öğrencilerin ön bilgilerini kontrol etme, gerekirse yeniden ön bilgilere değinme, dersin anlamlı hale gelmesi için öğrencinin geçmiş bilgi, deneyimleri ve becerileri ile sunulan konu arasında ilişki kurma, öğrencilere uygun materyaller hazırlama, akran öğretimi, küçük grup çalışmaları yapma olarak sıralanabilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için öğretimi nasıl planladıklarını, öğretimi ve değerlendirmeyi nasıl yaptıklarını araştırmak ve betimlemektir. Bu kapsamda sınıf öğretmenlerinin planlamayı, öğretimi ve değerlendirmeyi yaparken öğrencilerinin özelliklerine uygun uyarlamalar yapıp yapmadıkları hem öğretmenlerin görüşleri hem de beş öğretmenin derslerinin gözlemlenmesi ile belirlenmeye çalışılmıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin Dersi Planlama Açısından Görüşme ve Gözlem Sonuçlarının Tartışılması

Sınıf öğretmenlerinin dersi planlama açısından görüşleri incelendiğinde ders planlarını var olan yıllık planlardan ve sınıfın tamamının performansına göre hazırladıkları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin genel olarak derslerini planlarken müfredata dayalı var olan hazır planlardan faydalandıkları ve normal gelişim gösteren öğrencilerin performanslarını göz önünde bulundurarak planlama yaptıkları söylenebilir. Bu durum alanyazında daha önce yapılan bazı araştırma bulgularını desteklemektedir (Batu vd., 2018; Van Limbeek, 2008). Öğretmenlerin materyalleri hazırlarken de

daha çok sınıflarında var olan teknolojik aletleri (bilgisayar, akıllı tahta, projeksiyon) kullandıkları, video ve görsellerden yararlanarak derslerini planladıklarını ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin hiçbiri öğrencileri için kendilerinin ekstra zaman harcayarak öğrenme güçlüğü olmayan öğrenciler için bile bir materyal hazırlığı yaptıklarını bildirmemiştir. Bu bulgular sınıf öğretmenlerinin bütünleştirme ortamındaki öğrenme güçlüğü olan öğrencileri için materyalleri uyarlama, alternatif materyaller kullanma, planlama ve hazırlama gibi ön hazırlık sürecini içeren uyarlamaların yapılma sıklığının düşük olduğunu gösteren araştırma sonuçlarıyla uyuşmaktadır (Vaughn ve Schumm,1994; Van Limbeek, 2008). Görüşme bulgularına ek olarak beş öğretmenin ders gözlemlerinden elde edilen veriler incelendiğinde de öğretmenlerin normal gelişim gösteren ve öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için dersi aynı şekilde planladıkları gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrenciye yönelik farklı bir plan ya da materyal hazırlamadıkları da bu gözlemler arasındadır. Türkiye’de bütünleştirme uygulamalarının gerçekleştirildiği sınıflarının gözlemlendiği çalışmalarda da bu araştırmanın bulgularına benzer şekilde sınıf öğretmenlerinin dersi planlama, geçişleri planlama konusunda problemlerinin olduğu ve ayrıca kullandıkları materyallerin sadece %12.94’ünün dersin konusuna ve içeriğine uygun olduğu görülmektedir (Sucuoğlu vd., 2008). Bu araştırma ve diğer çalışmaların sonuçlarından hareketle öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için dersi ve materyalleri planlama sürecinde problem yaşadıkları söylenebilir.

Sınıf öğretmenleri görüşmelerde öğrenme güçlüğü olan öğrencileri için derslerini planlama sürecinde öğrencilerinin var olan performans düzeylerine, yapacakları öğretimin konusuna ve bireyselleştirilmiş eğitim programındaki (BEP) amaçlara göre planladıklarını belirtmişlerdir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin performans düzeylerine göre planlama yaptıklarını ifade eden öğretmenler bu süreçte okullarındaki özel eğitim öğretmenin desteğini aldıklarını ve iş birliği içinde çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu görüşler doğrultusunda ortaya çıkan ortak sonuç öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için belli konularda eğitimi bireyselleştirmeye çalışmalarıdır. Ancak bu araştırmanın gözlem verileri gözlemlenen öğretmenlerin materyal dahi hazırlamadıklarını göstermekte ve bu durum görüşmelerden elde edilen veriler ile örtüşmemektedir. Sınıf öğretmenlerinin gözlem süresince öğrenme güçlüğü olan öğrenci için dersi planlama konusunda diğer öğrencilerden farklı bir etkinlik ve planının olmadığı, diğer öğrencilerden farklı olarak BEP’te yer alan amaçlara yönelik planlama yapmadığı bu amaçlar doğrultusunda alternatif materyaller hazırlamadıkları gözlemlenmiştir. Bu araştırmanın gözlem sonuçlarına benzer şekilde diğer bir çalışmanın gözlem verileri de bütünleştirme ortamlarındaki öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandıkları materyallerin öğretimin içeriğine uygun olmadığını göstermektedir. Yine görüşmelerden elde edilen bir bulgu olarak BEP’ e göre planlama yapan sadece bir öğretmenin bireysel eğitim için çalışma kağıtları hazırladığını belirtmesi materyal uyarlama ve planlama sürecindeki sorunları gözler önüne sermektedir. Önceki çalışma sonuçları da öğrenme materyallerinin planlanmasının ve değiştirilmesinin en az gerçekleştirilen uyarlamalardan biri olduğunu göstermektedir (Schumm ve Vaughn, 1991; Van Limbeek, 2008). Özetle bu araştırmanın bulguları da sınıf öğretmenlerinin sınıf içi rutini bozmadan, planlama ve öğretime yönelik çok az bireyselleştirme gerektiren ve kolay bir şekilde uygulanan uyarlamaları (örn., dönüt verme) daha çok yaptığını gösteren araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir (Bacon ve Schultz, 1991; Van Limbeek, 2008). Bu çalışmada yapılan gözlem sonuçlarından hareketle bu küçük uyarlamaların dahi yapılmadığı söylenebilir. Ayrıca görüşme sonuçlarından hareketle ders planlarını bireyselleştirme veya öğrencilerin öğrenme düzeyine uygun alternatif materyalleri planlama, uyarlama ve kullanma konusunda sınıf öğretmenlerinin yeterince bilgili ve istekli olmadıkları ifade edilebilir.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Süreci Açısından Görüşme ve Gözlem Sonuçlarının Tartışılması

Araştırma kapsamında öğretmen görüş ve gözlemlerine dayalı olarak incelenen diğer bir konu da öğretmenlerin öğretim sürecini nasıl gerçekleştirdiğidir. Öğretmenlerin öğretimde verdiği önceliklerden biri öğretim tekniklerinin kullanımınıdır. Sınıf öğretmenleri soru cevap, yaparak yaşayarak, canlandırma ve drama yöntemiyle öğrenme sürecini gerçekleştirmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler bu yöntemlerin özellikle ilkökul çağındaki öğrenciler için öğrenmeyi kalıcı hale getirdiğini düşünmekte ve kullanma nedenlerini buna bağlamaktadırlar. Vural ve Yıkılmış (2008) sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerine yönelik yaptıkları uyarlamaları betimlemek amacıyla yürüttükleri çalışmada da bu araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde öğretmenlerin

sınıflarında en çok soru cevap, dramatizasyon, yaparak yaşayarak öğrenme ve demonstrasyon yöntemlerini kullandıklarını bulmuştur. Ayrıca Sökmen ve diğerleri (2019) bütünleştirme ortamlarını betimlemeye yönelik yaptıkları çalışmada da bu araştırma sonuçlarını destekler şekilde sınıf öğretmenlerinin dersi somutlaştırma ve derste teknoloji kullanma gibi uyarlamalar yaptıklarını bulmuştur. Bu araştırmanın ve diğer çalışmaların sonuçları öğretmenlerin daha çok demonstrasyon modelini kullanmaya çalıştıklarını göstermektedir. Demonstrasyon modeli hayat bilgisi, sosyal bilgilerde yer alan bilgilerin sunulmasında bir yöntem olmakla birlikte okuma, yazma, problem çözme gibi önemli akademik beceriler için çok uygunluk göstermemektedir. Normal gelişim gösteren öğrenciler de dahil olmak üzere öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akademik becerilerini güçlü yöntemlerle (strateji öğretimi gibi) desteklenmesi gerekmektedir (Özmen, 2017) Ayrıca sınıflarda yapılan gözlemlerde öğretmenlerin demonstrasyon modeli kapsamında deney, gösteri-sunu, oyunlar gibi yöntemleri kullanmadıkları daha çok soru cevap yöntemini kullandıkları gözlemlenmiştir.

Öğretim tekniklerinin kullanımının yanı sıra öğretmenler öğretimi basitten zora doğru aşamalandırarak gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Nitekim bu bulgu Vural ve Yıkılmış (2008) bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin bazıları ise öğretim sürecini müfredatta yer alan amaçlara göre gerçekleştirdiklerini herhangi bir değişiklik/uyarlama yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Sucuoğlu ve diğerleri (2009) bütünleştirme uygulamalarının gerçekleştiği sınıflarında çalışan sınıf öğretmenlerini gözlemledikleri çalışmalarında, bu araştırmanın bulgularına benzer şekilde öğretmenlerin sadece %7.46'sının özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına göre öğretimin içeriğinde uyarlamalar yaptığını bulmuşlardır. Bu araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden üçü öğrenme güçlüğü olan öğrencilerinin performansına göre öğretimi basitleştirdiklerini, öğretimin içeriğini ve zorluluğunu değiştirdiklerini söylemişlerdir. Sadece üç öğretmenin böyle bir uyarlamayı gerçekleştirdiğini söylemesi bütünleştirme sınıflarında eğitim gören öğrenme güçlüğü olan öğrenciler açısından oldukça düşündürücüdür. Bu üç öğretmenden ikisi bireyselleştirmeyi basitleştirme olarak ele almıştır. Van Limbeek (2008) araştırmasında da en az tercih edilen uyarlamaların bir öğrenciyle bireysel ilgilenmeyi gerektiren uyarlamalar olduğunu belirtmektedir. Bireyselleştirmenin öğrenciyi gruptan ayırmanın birçok yolu bulunmaktadır. Bireyselleştirilmiş öğretim akran eğitimi, işbirlikli öğrenme, grup düzenlemeleri, tam öğrenme ve etkili öğretim davranışlarını içermektedir (Bender, 1992). Bu kapsamdan hareketle sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencileri için sadece sınıf içi öğretim davranışlarını değiştirdikleri diğer bir ifade ile bireyselleştirdikleri ifade edilebilir. Sınıflarında gözlem yapılan beş sınıf öğretmenin dersleri gözlemlendiğinde de öğretmenlerin öğretim akışını sınıfın geneline uygun olarak gerçekleştirdikleri, yavaş öğrenenler için birebir öğretim yapmadıkları söylenebilir. Bu bulgular Türkiye’de bütünleştirme ortamlarında yapılan gözlem çalışmalarının sonuçlarıyla uyumludur (Sucuoğlu vd., 2008; Sucuoğlu ve Akalın, 2010). Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin ikisi öğretimin içeriğinin yanı sıra fiziksel uyarlamalar yaptıklarını öğrencilerini dikkatleri dağıldığı için kendilerine yakın oturttuklarını ifade etmişlerdir. Daha önceki çalışmalarda da öğretmenlerin öğrencilerini kendilerine yakın oturttukları (Koç, 2012) ve fiziksel düzenlemelerin iyileştirilmesi gerektiğini (Batu vd., 2016) ifade ettikleri görülmektedir. Bu sonuçlar ışığında sınıf öğretmenlerinin akran eğitimi, işbirlikli öğrenme, küçük grup düzenlemeleri, öğretimi bireyselleştirme, dersin içeriğinde değişiklikler/uyarlamalar yapma, yönergeyi uyarlama ve anlaşılması için tekrar etme, bir sonraki etkinliğe geçerken öğrenilenleri özetleme ve sonraki etkinliğin adını söyleme gibi uyarlamalardan habersiz oldukları ve özel gereksinimli öğrencilerinin gereksinimlerini yeterince karşılayamadıkları söylenebilir. Buna ek olarak öğretmenlerin bazıları öğretimde kılavuz kitaplara bağlı kaldıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum aslında öğretim sürecinde herhangi bir uyarlama yapmadıklarının bir göstergesidir; çünkü kılavuz kitaplarda yer alan amaçlar özel gereksinimli öğrencilerinin özelliklerinden bağımsız olarak o sınıf düzeyindeki öğrencilerin özellikleri temel alınarak oluşturulmuş müfredat amaçlarını içermektedir. Sınıflarında gözlem yapılan öğretmenlerin bazılarının da öğretim sürecinde kılavuz kitapları ellerine alarak dersi işledikleri konuya yönelik öğrencilere sorular yönelttikleri ve derste çoğunlukla soru cevap yöntemini kullandıkları gözlenmiştir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin öğretimi planlarken tam bağımsız olduklarını söylemek çok zordur.

Bu araştırmada derse katılım boyutunda sınıf öğretmenlerinin altısı özel gereksinimli öğrencilerinin derse katılımını artırmak, teşvik etmek ya da küçük de olsa başarılarını ödüllendirmek

amacıyla sembol pekiştireç, sosyal pekiştireç kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencileri için belirli ödül sistemlerini kullanarak uyarlama yaptıkları, öğrenmeye yönelik motivasyon ve coşku oluşturdukları ifade edilebilir. Bu bulgular daha önceki bazı araştırmalardan elde edilen sonuçlarla uyumludur (Sökmen vd., 2019; Van Limbeek, 2008). Ancak öğretmenlerin söylemlerinin aksine gözlem bulguları incelendiğinde sembol pekiştireç kullanmadıkları, olumlu davranışları pekiştirmedikleri gözlemlenmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Değerlendirme Açısından Görüşme ve Gözlem Sonuçlarının Tartışılması

Değerlendirme sürecine ilişkin bulgular incelendiğinde de sınıf öğretmenlerinin dördü öğrenme güçlüğü olan öğrencileri genel değerlendirme içinde tuttuklarını sadece soru sayısını azalttıklarını, üç öğretmen ise yönergeyi değiştirerek sözlü yönergelerle öğrenme güçlüğü olan öğrenciyi değerlendirdiklerini, aynı şekilde üç öğretmen ise akranlarına yönelttiği sorulardan farklı sorular ile değerlendirme yaptıklarını, üç öğretmen ise BEP’indeki kazanımlara göre değerlendirdiğini iki öğretmen ise değerlendirme sürecinde ek süre verdiklerini ve son olarak bir öğretmen ise değerlendirme yaparken hiçbir şey yapmadığını belirtmiştir. Bu bulgular öğretmenlerin değerlendirmeye ilişkin bilgilerinin farklılaştığını ve tek boyutlu olduğunu göstermektedir. Değerlendirme bir bütün olarak ele alındığında farklı öğretmenlerin ifade ettiği uyarlamaların bütünsel olarak ele alınması gerekir. Gözlem sürecinde sınıflarında gözlem yapılan öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrenci ve diğer öğrencilerin doğru cevaplarını anında pekiştirmedikleri, öğrencilerin yanlış cevaplarını anında ya da sonrasında düzeltmek yerine soruyu diğer öğrencilere sordukları dersin sonunda konuya ilişkin öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini değerlendirmedikleri gözlemlenmiştir.

Sonuç olarak araştırmanın giriş bölümünde de ifade edildiği gibi etkili öğretimin bölünmez unsurları olan planlama, öğretim ve değerlendirmeyi öğrenme güçlüğü olan öğrencilere uyarlamada öğretmenlerin sorunları bulunmaktadır. Bu sorunlar diğer özel eğitim kategorilerinde örneğin zihinsel engellilerde olduğundan farksızdır. Sadece genel eğitim sınıfına yerleştirilen, uyarlamalar ve destekle akademik başarıyı yakalayabilecek öğrenme güçlüğü grubunda aynı problemlerin olması sınıf öğretmenlerinin bu konuda eğitim görmesini zaruri kılmaktadır. Zaten geç tanılanan bu grubun ilköğretimde yaşadığı zorluk diğer eğitim kademelerine yansımakta, yaşlıları ile aralarındaki akademik farkın büyümesine neden olmaktadır. Bu öğrencilerin akademik olarak hedeflere ulaşması için temel eğitimin ilk basamağı olan ilköğretimde desteklenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda öğrenme güçlüğü konusunda sınıf öğretmenlerinin hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitime ihtiyacı vardır. Ek olarak üniversitelerin sınıf öğretmenliği bölümlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrenciler konusunda daha yetkin öğretmenler yetiştirmesi ve öğretmenlik yeterliliklerinin hizmet içi eğitimlerle artırılması genel eğitim sınıflarında popülasyonu gittikçe artan öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için bir zorunluluktur. Üniversitelerin sınıf öğretmenliği bölümlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrenciler konusunda daha yetkin öğretmenler yetiştirmesi ve öğretmenlik yeterliliklerinin hizmet içi eğitimlerle artırılması genel eğitim sınıflarında popülasyonu gittikçe artan öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için bir zorunluluktur.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Bu makalede üç yazarın katkı düzeyleri eşittir.

Çıkar Çatışması

Çalışmada çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir durum yoktur.

Kaynaklar

- Aktaş, B. ve Çifci-Tekinarslan, İ. (2016). Müzik öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik yaptıkları öğretim uyarlamalarının belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(İpekyolu Özel Sayısı), 2165-2179.
- Atbaşı, Z. (2020). Öğrenme güçlüğünde müdahaleye yanıt modeli ve uygulanması. Kurnaz, A. ve Sarı, H. (Ed.), *Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve eğitimleri içinde* (ss. 152-173). Ankara: Pegem Akademi.
- Aykut, Ç. (2012). Öğretimde planlama ve uygulama. Özmen, E. R. (Ed.). *Zihinsel engellilerde öğretmenlik uygulaması öğrencilikten öğretmenliğe geçiş süreci içinde* (ss. 152-173). Ankara: Pegem Akademi.
- Bacon, E. H. and Schulz, J. B. (1991). A survey of mainstreaming practices. *Teacher Education and Special Education*, 14, 144-149.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Batu, S. E., Cüre, G., Erten, A. F., Gövercin, D. ve Keskin, M. (2018). Türkiye’de ilkököl ve ortaokullarda yürütülen kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili araştırmaların gözden geçirilmesi. *Özel Eğitim Dergisi* 19(3), 577-614.
- Bender, W. N. (1992). The Bender classroom structure questionnaire: a tool for placement decisions and evaluation of mainstream learning environments. *Intervention in School and Clinic*, 27(5), 307-312.
- Benner, S. M., Bell, S. M. and Broemmel, A. D. (2010). Teacher education and reading disabilities. In *Handbook of reading disability research* (pp. 80-90). Routledge.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E. ve Akgün, Ö. E. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2013). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Çevik, M. ve Çevik, Ö. (2016). Fen bilimleri dersinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilkökölde öğrenim görmekte olan hafif düzeyde zihinsel engeli sahip öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Education Sciences*, 11(1), 36-48.
- Dieker, L. A. and Murawski, W.W. (2003). Co-teaching at the secondary level: unique issues, current trends and suggestions for success. *High School Journal*, 86(4), 1-14.
- Forlin, C. and Bamford, G. (2005). Sustaining an inclusive approach to schooling in a middle school location. *Australasian Journal of Special Education*, 29(2), 172-181.
- Güner, N. (2011). Kaynaştırma sınıflarında çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 691-708.
- Hay, I. and Winn, S. (2005). Students with Asperger’s Syndrome in an inclusive secondary school environment: Teachers’, Parents’ and students’ perspectives. *Australasian Journal of Special Education*, 29(2), 140-154.

- Kargın, T., Güldenoğlu, B. ve Şahin, F. (2010). Genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler için yapılması gereken uyarlamalara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2431-2464.
- Kayhan, N. H. (2016). Birlikte öğretim yaklaşımlarından bir öğretim yapan bir gözlemci modelinin kaynaştırma ortamlarındaki sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerilerine etkisi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüklerine ilişkin görüş ve uygulamaları*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koç, B. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerine yönelik uygulamalarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kot, M., Sönmez, S., Yıkılmış, A. ve Çiftçi Tekinarslan, İ. (2015). İlkokul 4. Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi kapsamında zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencisine yönelik uygulamaları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (USBES Özel Sayı), 231-246.
- Krull, J., Wilbert, J. and Hennemann, T. (2014). The social and emotional situation of first graders with classroom behavior problems and classroom learning difficulties in inclusive classes. *Learning Disabilities-A Contemporary Journal*, 12(2), 169-190.
- O'Donoghue, T. and Chalmers, R. (2000). How teachers manage their work in inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 16 (2000), 889-904.
- Önder, M. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin zihin engelli kaynaştırma öğrencileri için sınıf içinde yaptıkları öğretimsel uyarlamaların belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Özmen, E. R. (2012). *Temel öğretim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim, öğretim ilkeleri ve öğretimsel uyarlamalar*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Saban, A. (2007). Lisansüstü öğrencilerinin nitel araştırma metodolojisine ilişkin algıları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 469-485.
- Salvia, J., Ysseldyke, J. and Bolt, S. (2012). *Assessment: In special and inclusive education*. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
- Sanır, H. (2009). *Kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin akademik öğrenme ile ilgili karşılaştıkları sorunların öğretmen ve aile görüşleri açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Sanır, H. (2018). Bütünleştirmede eğitsel uyarlamalar I. Çitil, M (Ed.), *Özel eğitimde bütünleştirme içinde* (ss. 117-134). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Schumm, J. S. and Vaughn, S. (1998). Introduction to special issue on teachers' perceptions: Issues related to the instruction of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 21(1), 3-15.
- Schumm, J. S. and Vaughn, S. (1991). Making adaptations for mainstreamed students: general classroom teachers' perspectives. *Remedial and Special Education*, 12(4), 18-27.

- Schumm, J. S. and Vaughn, S. (1992). Planning for mainstreamed special education students: perceptions of general classroom teachers. *Exceptionality*, 3(2), 81-98.
- Sökmen, Y., Yıldırım, G. ve Kök, M. (2019). Kaynaştırma öğrencilerinin öğrenme ortamlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Temel Eğitim*, 1(2), 30-39.
- Sucuoğlu, B. ve Akalın, S. (2010). Kaynaştırma sınıflarına alternatif bir bakış: Çevresel davranışsal değerlendirme ile öğretimsel özelliklerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 19-37.
- Sucuoğlu, B., Akalın, S. ve Sazak-Pınar, E. (2008). *Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıfların öğretim özellikleri ile öğretmenin sınıf yönetiminin değerlendirilmesi*. <https://app.trdizin.gov.tr/proje/TORZeU1URT0/kaynastirma-uygulamalarinin-yurutuldugu-siniflari-ogretim-ozellikleri-ile-ogretmenin-sinif-yonetiminin-degerlendirilmesi>. 09.09.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Şahin, A. ve Atbaşı, Z. (2020). Olumlu okul iklimi oluşturmada öğretmenin rolünün incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 672-689.
- Tokta, M. C. ve Avcıoğlu, H. (2012). Zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerine okuma-yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle yönteminin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling (TIJSEG)*, 1(1), 1300-7432.
- Özkubat, U. (2018). Bütünleştirmede eğitsel uyarlamalar II. Çitil, M (Ed.), *Özel eğitimde bütünleştirme* içinde (ss. 135-151). Ankara: Vize Yayıncılık
- Van Limbeek, C. A. (2008). *What adaptations and modifications do regular classroom teachers report making to their programs and practices in order to meet the needs of students with mild disabilities and learning difficulties?* Doctoral Dissertation, University of Canberra, Canberra.
- Vaughn, S. and Schumm, J.S. (1994). Middle school teachers' planning for students with learning disabilities. *Remedial and Special Education*, 15, 152-161.
- Vural, M. ve Yıkış A. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 141-159.
- Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve Türkiye'de uygulanan kaynaştırma modelleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8(1), 92-110.
- Yıldırım, A. ve Simsek, H. (2014). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yönter, S. (2009). *İlköğretim kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik matematik öğretimi uyarlamalarına ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ysseldyke, J. (1999). Improving teaching and learning: a thermos bottle keeps things hot and cold, but how does it know? *Australian Journal of Special Education*, 22(3), 133-147.

Extended Abstract

Introduction

The number of students with special needs in general education classes has been increasing since the idea that they should be educated in the least restrictive environment (Yazıcıoğlu, 2018). Considering students with learning disabilities, this situation is same in Turkey. Therefore, general education programs developed for a specific group of students who do not have difficulties in learning or other areas (social, behavioural and emotional) should be applied in accordance with the individual needs of students in inclusive environments and instructional arrangements should be made in the context of the program (Krull, Wilbert and Hennemann, 2014). Adaptations related to planning, teaching and evaluation are of great importance for students with learning disabilities (Özmen, 2012). For an effective education, planning should be made, the plans should be implemented, and the instructional outcomes should be evaluated (Aykut, 2012; Ysseldyke, 1999). When planning the instruction, it is necessary to take into account what to be taught, how to be taught and the appropriateness of the outcomes expected from the students (Salvia, Ysseldyke and Bolt, 2012). During the planning what to be taught, the content that is generally targeted to be taught based on students' performance is analysed systematically (Salvia et al., 2012). As in the planning instruction, classroom teachers may have difficulty in adaptations that are appropriate for inclusive students while teaching. Although adapting instruction for students with special needs is a process that classroom teachers desire, challenges such as individual differences and limited planning time may also cause teachers to think that adaptations cannot be made (Hay and Win, 2005; Schumm and Vaughn, 1998). In Turkey, there is research on the adaptations that teachers do for their students with special needs in their classess (Aktaş and Çiftçi-Tekinarslan, 2016; Önder, 2007; Vural and Yıkılmış, 2008; Yöner, 2009). However, these studies generally describe the practices and adaptations made for students with mental difficulties (Çevik and Çevik, 2016; Girli, 2013; Kalkan and Özmen, 2013; Kot, Sönmez, Kırmış and Çiftçi-Tekinarslan, 2015; Tokta and Avcıoğlu, 2012). Adaptations related to planning, teaching and evaluation are of great importance for students with learning disabilities who were placed in the general education class as an inclusion student after diagnosis. Therefore, describing the adaptation studies for those students is important in terms of regulations for inclusion. Accordingly, the purpose of this paper was to investigate and describe how classroom teachers plan instruction for students with learning disabilities, and how they teach and evaluate them.

Method

This research adopted phenomenology which is one of the qualitative research designs. Phenomenology aims to reveal individuals' perceptions, experiences and the meanings they attribute to a phenomenon or a situation (Yıldırım and Şimşek, 2008). Thus, in-depth information was obtained on the opinions and experiences of classroom teachers related to the processes of planning lessons, conducting and evaluating lessons for students with learning disabilities. The sample consisted of 15 classroom teachers. They were chosen from 15 different schools located in five different districts of Ankara province (Çankaya, Yenimahalle, Etimesgut, Sincan and Mamak). Teachers from three different grade levels (second, third and fourth grades) participated in the research. Criterion sampling was applied. Criteria were as follows: a) working in a state primary school, b) being a graduate of division of classroom education, c) having at least 10 years of professional experience, d) having students with a diagnosis of learning disabilities from public hospitals or university hospitals, and e) being volunteer participant. Data were collected through semi-structured interviews and classroom observation forms. The development and implementation process for both forms were described below. The interview form, which was formed as a result of three stages, basically included three questions. Table 1. presents semi structured questions.

Table 1
Semi-Structured Interview Questions

Questions
1. How do you plan your lesson? a) What do you take into account when planning your lesson? b) What are your priorities when planning your lesson? c) How do you plan instructional materials? d) What do you do for students with learning disabilities during planning?
2. How do you teach? a) What do you take into account while teaching? b) What are your priorities when teaching? c) What do you take into account in using materials when teaching? d) What do you do for students with learning disabilities during teaching?
3. How do you evaluate? a) What do you take into account when evaluating? b) What are the criteria you consider in the evaluation? c) How do you evaluate students with learning disabilities?

Data Collection

First, one-to-one interviews were conducted with the teachers. Then, five of them were observed in the classroom.

Data Analysis

Semi-structured interviews and in-class observations were analysed separately. All interviews were transcribed verbatim after the semi-structured interviews were completed. On the other hand, to analyse the data obtained from observations, frequencies were calculated through a Microsoft Excel file that had three options: observed (1), not observed (0) and no context to be observed (X).

Findings

This part involves findings related to opinions of teachers who have students with learning disabilities about preparing a lesson plan, teaching and evaluating, and the adaptations made by teachers as a result of applying the observation form.

The most frequent answers given by the classroom teachers in preparing lesson plans were to benefit from annual plans (N=7; 46%). Regarding priorities in lesson planning, classroom teachers were observed to plan according to the readiness of the students (N=5; 33%) and focus primarily on gaining basic academic skills in lesson planning (N=4; 28%). The most common answer was to plan according to technological equipment in the classroom that would facilitate learning such as projection, smart board and computer when planning instructional materials (N=4; 28%). Having students with learning disabilities in their classes affects teachers' planning the lesson. The most common answer was that the teacher makes plan according to the performance of the student with learning disabilities.

According to the results of the interviews, teachers have similar frequency of priorities in teaching, such as teaching various techniques (animation, drama, etc.) while teaching, using websites that provide educational content while teaching, enriching instruction with visuals. Teachers stated that they used materials while teaching. Accordingly, they used not only materials (N=5; 33%), guidebooks (N=4; 28%) that would facilitate students' learning but also materials suitable for student needs and materials that students can access (N=6; 40%). Participants were observed to use reinforcers in order to increase the motivation of students with learning disabilities while teaching them (N=6; 42%).

While some teachers took into account students' participation in in-class and out-of-class activities, others paid attention to evaluating students through exams (N=10; 66%). During the

evaluation of students with learning disabilities, teachers frequently evaluated students with learning disabilities according to their current performance (N=4; 28%), by asking them verbal questions (N=3; 20%), without preparing different questions from their peers (N=3; 20%) and according to their IEP goals (N=3, 20%).

The findings were explained based on the data obtained from observations of classroom teachers' academic lessons (life sciences, mathematics and Turkish). In this context, the majority of teachers demonstrated behaviours such as allowing students to express their opinions and thoughts considering the title of *learning environment* (N=3; 60%); explaining the behaviours or class rules that students should demonstrate during the lesson before teaching (N=1; 20%) in the *classroom management* title; explaining the subject to be taught (N=4; 80%), using examples, pictures, demonstrations etc. to explain the subject (N=4; 80%), and giving instructions slowly and clearly (N = 1; 20%) regarding *comprehensibility of the lesson*. Teachers displayed behaviours such as establishing eye contact, using the voice and gestures to keep attention on the lesson (N = 2; 40%) for regarding *ensuring instructional diversity*; approving or reinforcing students' correct answers (N = 4; 80%) in the *evaluation of student achievement*; making environment arrangements for students who learn slowly or have attention problems (N=2; 40%) considering *adaptations*.

Conclusion, Discussion and Recommendations

According to findings, classroom teachers have problems in planning. Especially before the lesson, they were found to have limitations in planning the lesson and related materials and use mostly existing technological devices. Unlike previously prepared IEP program, classroom teachers were found not to use a plan or material for students with learning disabilities. This situation coincides with the findings of observations. When performing their lessons, classroom teachers mostly taught lessons for the whole class. They encouraged students with learning disabilities to attend the activities in the classroom, but they did not use individualization or appropriate materials for them. The observed five classroom teachers also conducted their lessons in a similar way, for example, by benefitting from question and answer method as well as videos with visual content, and by adhering to the objectives in the guidebooks. In addition, it was found that the observed teachers did not immediately reinforce the correct answers of students (both those with learning disabilities and others), asked the question to other students instead of correcting student's wrong answers immediately or afterwards, and did not evaluate whether learning about took place at the end of the lesson.

Interviews showed that classroom teachers did not enough knowledge of planning, conducting and evaluating their lessons for students with learning disabilities in inclusive environments. Also, they could not reflect this superficial knowledge to the implementation process. Thus, it is necessary to develop the quality of pre-service and in-service trainings, and to create special equipment and program packages for inclusive education, so that teachers can perform individual adaptations especially in areas such as planning, teaching/content and evaluation. Therefore, teachers can be provided a broader range of practical training on how to adapt teaching materials, instruction and evaluation skills. For further research, practical studies can be carried out to improve the planning, instruction and evaluation skills of classroom teachers.

This study is limited to the data obtained from interviews of 15 classroom teachers and observation lessons of five teachers. Therefore, findings of this study should be interpreted carefully because they may not represent a larger sample of classroom teachers who have inclusive students. Additionally, the fact that some of the classroom teachers did not want to be observed in their classes can be considered as a limitation of this research. The results indicate that the adaptations made for students with learning disabilities do not differ compared to other disability groups. However, the learning disability group can provide the most effective results through adaptations. At the same time, the only environment in which this group is placed is inclusive environment. In this context, in order for students with learning disabilities to benefit from inclusive education, necessary precautions should be taken so that classroom teachers have competencies about the adaptations to be made in the planning, instruction and evaluation stages.

Kamu Yönetimi Bağlamında Afete Dirençli Toplum ve Bütünleşik Afet Risk Yönetimi

Murat ÖZLER
İstanbul Üniversitesi, Siyasal Bilgiler Fakültesi
murat.ozler@istanbul.edu.tr
ORCID: 0000-0003-4754-9220

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.821774
Geliş Tarihi: 05.10.2020	Revize Tarihi: 13.10.2021
	Kabul Tarihi: 25.10.2021

Atıf Bilgisi

Özler, M. (2021). Kamu yönetimi bağlamında afete dirençli toplum ve bütünleşik afet risk yönetimi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 901-917.

ÖZ

Günümüz dünyasında küresel iklim değişikliklerinin de hızlandırıcı etkilemesiyle şehirler ve insan yerleşimleri ciddi afet riskleri altında kalmaktadır. Her geçen yıl, artan sayıda gerçekleşen afetler can ve mal kayıplarına yönelik ciddi zararlar meydana getirerek, sürdürülebilir kalkınmanın önünde engel oluşturmaktadır. Küresel ölçekte afet olgusu ve mücadelesine ilişkin Birleşmiş Milletler nezdindeki belgeler (Hyogo Çerçeve Eylem Planı (HFA) 2005-2015; Sendai Afet Risk Azaltma Çerçevesi 2015-2030) küresel girişimlere ivme kazandırmıştır. Bu konu ulusal ve yerel düzeyde devletlerin ve yönetim örgütünün çabalarına ek olarak afet risk yönetişimini gerekli kılmaktadır. Afetlerle ve onların olumsuz ve yıkıcı etkileriyle başa çıkmak afet risklerine karşı dirençli şehirler ve afet risklerine dirençli toplum olmadan söz konusu değildir. Büyüyen ve karmaşıklaşan kent yaşamı düşünüldüğünde, afet ile yüz yüze gelmeden toplum destekli afet risk yönetim anlayışını uygulamaya koymak bir zorunluluktur. Risk yönetiminin başarılı ve etkili olma koşulu da toplum destekli oluşuna bağlıdır. Bu desteğin oluşturulmasında eğitim, tatbikatlar ve metotlar son derece önem taşımaktadır. Bu çerçevede üretilecek hizmet sahasına en yakın birimler olan yerel yönetimler, birey, aile, özel sektör, ulusal halka ile bağı oluşturmaktadır. Bu şekliyle yerelin kapasitesi artarken yönetişim anlayışı da hayat bulacaktır. Bu çalışmanın üzerine odaklandığı konu bütünleşik afet risk yönetimi verileriyle, afet risklerinin azaltılmasına ilişkin afet risk yönetişimi bağlamında afete dirençli toplumun önemine vurgu yapmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda önce kavramsal çerçeveye ilişkin tanımlar yapılarak Birleşmiş Milletler öncülüğünde yapılmış Küresel Afet Belgeleri'ne değinilerek bütünleşik afet risk yönetim sürecinin aşamalarında afete dirençli toplum irdelenecektir.

Anahtar Kelimeler: Afet risk yönetişimi, afet yönetimi, afete dirençlilik, tehlike, afet risk azaltma.

Disaster Resistant Society in terms of Public Administration and Integrated Disaster Risk Management

ABSTRACT

In today's world cities and human settlements are under serious disaster threats due to climate change. Every year, increasing disasters that give serious damages in terms of loss of life and property create obstacles to sustainable development. UN Documents such as Hyogo Action Plan Frame 2005-2015 Sendai Framework for disaster Risk Reduction 2015-2030 accelerated global initiatives. Disaster risk management is important besides the efforts of national and local authorities. It is impossible to deal with disasters and their negative and devastating effects without creating disaster resistant cities and societies. It is a necessity to implement society-based disaster risk management when city life is getting complex everyday. Risk management can only be successful with the support of the societies. In order to create this support, education, methods and drills are very important. The nearest national links in this respect should be local authorities, individuals, families and private sector. That will reinforce the local authorities as well as the concept of risk management. This paper focuses on; the importance of disaster resistant societies with the data provided by integrated disaster risk management. In this respect, definitions for the conceptual framework are made and UN global Disaster documents are cited in this framework. Therefore, disaster resistant societies are examined in phases of integrated disaster risk management.

Keywords: Integrated disaster risk management, disaster management, disaster resistance, dangers, disaster risk reduction.

Giriş

Her geçen gün yakınlımızda veya uzağımızda dünyanın herhangi bir yerinde doğal, teknolojik veya siyasal ve sosyal olaylardan kaynaklanan afet haberleri ile uyanıyoruz. Afet oluşturan konular farklılık taşısa da zamandan ve mekândan bağımsız olarak değişmeyen şey afetlerdeki sürekliliktir. Nitekim 2020 yılının başlarından başlayarak bugün küresel düzeyde devam eden salgın hastalık

Covid-19 dünya ölçeğinde tüm normal yaşamı sekteye uğratarak küresel bir afet yaratmıştır. Bu durum insan uygarlığını tehdit etmek bir yana, üzerinde yaşam bulduğumuz yerküreye de ciddi zarar verme potansiyeli içermektedir. Konunun hassasiyeti ve önemi uluslararası toplumun örgütsel yapısı olan Birleşmiş Milletler'de de 1990'lardan sonra ciddi olarak sürekli gündemi meşgul etmektedir. Çünkü üzerinde yaşadığımız dünyanın sıhhati bir yana, "ulusal toplum"ların kalkınma ve ilerlemesinin önündeki büyük engel olarak görülen afetler, bu yönüyle ciddi bir ortak sorun alanı olarak görülmektedir. Küreselleşme süreciyle dünya nüfusunun kontrolsüz şekilde kentlerde toplanması da doğal, teknolojik, siyasal ve sosyal kaynaklı afet riskini, önceki dönemlerle kıyaslanamayacak biçimde somut olarak hissettirmektedir.

Türkiye doğal, teknolojik, sosyal ve siyasal tehlike ve tehditlerin odağında olan bir ülkedir. Ülkenin yerleşim yerlerinin tamamına yakını en yıkıcı örnek teşkil eden doğal olaylardan olan deprem tehdidi altındadır. Bunun yanında bölgesel olarak farklılıklar taşımakla beraber heyelan, sel, çığ ve yakınında bulunan ve eski teknoloji kullanan riskli nükleer santrallerin (Bulgaristan, Ermenistan) tehditine açıktır. Mesele sadece doğal ve teknolojik kökenli afetlerle sınırlı değildir. Türkiye'nin jeopolitik konumu ülkemizi bir satranç tahtasının (Brzezinski, 2017) ortasında tutmakta ve jeostratejik hedeflere konu etmektedir. İnsan yapısı veya insan orijinli afet türü olarak zikredilen savaş, kargaşa, kalkışma, ayaklanma, devrim, yaygın siyasal şiddet, kamu düzenini bozucu ve kamu güvenliğini sekteye uğratan her türlü olay aslında önlem alınmaz ise afet riski üreten tehlike potansiyeli içermektedir (Özler, 2016).

Afetler bir topluluğa, topluma, devlete yönelmiş en ciddi tehlikelerin sonuçlarıdır. Bu tehlikelerin zarar oluşturmadan ve normal yaşam düzenini bozmadan giderilmesi veya önlenmesi gerekir. Bugüne kadar müdahale ve iyileştirme odaklı bir yönetim üslubu olan kriz yönetimi yanında, önlem olarak tehlikelerin afete dönüşmesini engelleyen veya zararlarını azaltan risk yönetimine odaklı bir toplum direnci oluşturulmaz ise geçmişte yaşanan acıları ve hatırlamak istemeyeceğimiz olayları gelecekte de yaşamak kaçınılmaz olacaktır. Dolayısıyla fiziki ve sosyal ya da maddi ve manevi zarar görülebilirlik, toplumların afetlere karşı dirençli bir yapıya kavuşturulmasını zorunlu kılmaktadır. Yani doğal ve doğa dışı olayların afete yol açmaması için tüm toplum katmanlarının ortak sorumluluk bilinci içerisinde hareketi şarttır. Özel sektör, sermaye kesimi, kamu sektörü, üniversiteler, yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları bu mücadeleye güç birliği içerisinde katkı sağlamalıdır. (Sobacı, 2007). Bu mücadelenin maliyetine toplumun iştirakçısı her kesim, özellikle de belediyeler, katkı sağlamalıdır. Çünkü afetler, belirli bir coğrafi alan içerisinde fiziki varlığıyla, toprağı, barajı, ağacı, binası, yolu ile vatana; yaşlısı, işçisi, memuru, çocuğu, kadını, polisi ile millete; dirliği ve düzeni ile otoriteye ki, biz bu üç unsura devlet diyoruz, yönelmiş tehdittir.

Kavramsal Çerçeve

Afet risk yönetimi hususunda kavramsal çerçeve son derece önem taşımaktadır. Koordinasyon içerisinde ortak mücadele etmek ve zamansal olarak da hızlı hareket aynı kavramları karışıklığa yol açmayacak şekilde anlamayı zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle 2 Şubat 2017 tarihinde Birleşmiş Milletlerce afet riski azaltılmasına ilişkin güncellenerek kabul edilen "Küresel Terminoloji" esas alınacaktır (unisdr.org).

Doğal ve İnsan Kaynaklı Olaylar

İnsana, topluma ve yerleşim yerlerine zarar veren olaylar orijinleri bakımından kabaca doğal ya da teknolojik/insan kaynaklı olarak ikili bir ayrıma tutulmaktadır (Kadioğlu, 2011, s. 40). Buna göre doğal olay: dünyanın oluşumundan bu yana olagelen ve fizik yasalarına bağlı cereyan eden olaylardır. Örnek vermek gerekirse depremler, seller, volkanik aktiviteler, salgın hastalıklar, tornadolar, çığ, toprak kaymaları, tsunamiler... Kuraklık, tüketici olmamak kaydıyla sayılabilir.

İnsan kaynaklı olaylar ise, teknolojik veya insan unsurunca oluşan dikkatsizlik, tedbirsizlik veya kasıt içeren bir amacın ifası neticesi olan olaylardır. Kendi içerisinde teknolojik, yani insanlar tarafından yaratılan bilginin sanayide, üretimde kullanılması ve buna bağlı ortaya çıkan olaylarda

kendini gösterebileceği gibi, direkt insan davranışları sonucu ortaya çıkan siyasal, sosyal olaylar da söz konusu olabilir. Bunlardan ilki olan teknolojik olaylara kimyasal ve nükleer kazalar, kimyasal sızıntılar, endüstriyel yangınlar ve patlamalar ve buna bağlı asit yağmurları, biyolojik salgınlar örnek verilebilir. Diğer yandan insan kaynaklı davranışlara bağlanacak olaylar ise terör, savaş, siyasal şiddet, göç, ayaklanmalar, sabotaj, kamu düzenini ve güvenliğini bozucu eylemlerdir (afad. gov. tr).

Çoklu Olay

Kabaca belirttiğimiz ikili olay ayrımı ve insan kaynaklı olaylardaki teknolojik ve insan unsurlu olaylar ayrımı bazen birbiri içerisine geçebileceği gibi birbirinin tetikleyicisi olabilir. Bu çoklu olay durumunu deyimleyecek örnekler vermek gerekirse: doğal bir olay olan depremin önce bir başka doğal olay olan tsunamiye yol açarak Japonya’da nükleer santralde yarattığı etkiyle teknolojik bir olay olan nükleer sızıntının vuku bulması (afad.gov.tr). Fukushima olayı kapsamlı örnektir. 11 Mart 2011’de meydana gelen 9 büyüklüğündeki deprem sonrası oluşan tsunami, santralde radyoaktif sızıntıya neden olmuştur. 2005 Yılında Amerika Birleşik Devletleri’nde, New Orleans’daki Katrina kasırgasının önce sele ardından şehirde ayaklanma ve yağmaya yol açması diğer bir örnek olarak gösterilebilir. Bu yaşanmış örneklerde doğal olayın, bir başka doğal olayı veya sosyal, siyasal bir olayı tetiklediği görülmektedir. Plansız yerleşimin dere yatağını engelleyerek sele neden olması insan odaklı olayın doğal olaya neden olmasına örnek teşkil edecekken, 1986 Ukrayna Çernobil nükleer kazasında olduğu gibi nükleer santralde sabotaj veya dikkatsizlik sonucu meydana gelen sızıntı ve patlamalar insan etkisinin teknolojik olayı tetiklemesi niteliğindedir.

Tehlike-Risk-Afet-Afet Risk Yönetimi (Yönetişi)

Hyogo Çerçeve Eylem Planında tehlike; en genel anlamıyla, belirli bir zamanda ve mekânda ortaya çıkarak, yaşamı tehdit eden ve toplumun sosyal, ekonomik, fiziki, psikolojik, düzen ve faaliyetlerine; doğal çevreye, tarihi ve kültürel kaynaklara zarar verme potansiyeli olan doğal, teknolojik ya da insandan kaynaklanan fiziki olay ve olgulardır. Yani kısaca ifade edecek olursak, belirli bir nesneye yönelik zarar yaratabilecek nitelikte doğal, teknolojik ya da insan kaynaklı olaylardır (Güler, 2008, s. 38). Dolayısıyla tehlike kavramını analizde potansiyel zarar yaratma istidadı belirleyici bir faktördür. Tehlike analizi yapılırken olgunun kaynağı, büyüklüğü ve ne kadar sıklıkla gerçekleştiği, süresi ve olası yaratacağı etkilerin saptanması gerekir. Tehlike kavramı ile zaman zaman benzerlik içeren tehdit kavramı ise yakın tehlikeye işaret eden olasılık olarak gerçekleşmesinde çok az zaman kalan ve her an vuku bulacak olaylar için kullanılmaktadır. Bu belirlemeden hareketle ifade edecek olursak, risk kavramı da bu çerçevede tehlikenin olasılık olarak zaman ve etkisini vurgulayan bir kavramdır. Bu çerçevede afet riski: Afet yaratma potansiyeline sahip bir tehlikenin mevcudiyetine vurgu yapan bir kavramdır (unisdr.org). Afet: İnsana, topluma maddi ve manevi zarar veren, normal yaşam düzenini kesintiye uğratan ya da tümüyle durduran ve yerel imkânlarla üstesinden gelinemeyecek kadar büyük; doğal, teknolojik veya insan kaynaklı olayların sonuçlarıdır. Unsurlarına bakacak olursak afeti oluşturan doğal, teknolojik ya da insan orijinli bir olaydır. Ancak bu olayın topluma fiziki, sosyal, ekonomik, siyasal bir zarar vermesi gerekir. Yani ortada bir zarar yoksa doğal/teknolojik/insan kaynaklı olay sadece olay olarak kalır. Yani afet olayın kendisi değil, sonucudur. Diğer yandan oluşan zararın normal yaşam düzenini bozucu ve yerel imkânla üstesinden gelinemeyecek nitelikte olması gerekir. Bu durum afeti acil durumdan ayırmaya yaramaktadır çünkü acil durum normal yaşam düzenini ciddi biçimde bozma niteliğine sahip olmayan doğal ya da doğal nitelik dışındaki olayların sınırlı bir alanda vuku bulması neticesinde acil müdahaleyi gerektiren ve yerel imkânlarla üstesinden gelinebilecek durumlardır (unisdr.org).

Tekrar afet riski kavramına dönecek olursak afet riski, belirli bir zaman diliminde topluluğa veya topluma gelebilecek potansiyel zarar olasılığını ifade eder ve değerlendirilmesinde tehlikenin tanımlanması, yeri, yoğunluğu ve tüm yönlerinin niteliksel ve niceliksel olarak ele alınması gerekir (unisdr.org). Dolayısıyla mevcut veya potansiyel tehdit ve tehlikenin öngörülmesi, tespiti, analizi ve bu belirlemelere uygun olarak mümkünse tümünden, değilse kısmen ortadan kaldırılması, azaltılması ve bu da mümkün değilse zarar görecektir nesne ya da nesnelere odaktan uzaklaştırılmasını içeren ve çevresel ortaklara bilgi verilmesini de kapsayan yönetim sürecine de afet risk yönetimi demektir.

(unisdr.org). Bu çerçevede afet risk yönetiminin modern afet yönetimi ya da bütünlük afet yönetimi kavramlarıyla benzer anlamda kullanılması açıktır. Yani afet öncesi hazırlık, risk azaltma, afet anı ve sonrası müdahale ve iyileştirme yani risk ve kriz yönetiminin bütünlük olarak ilgili kurum, kuruluş ve kişilerle birlikte toplum destekli yürütülmesidir (unisdr.org).

Toplum Desteği, Afete Dirençli Toplum

Toplum desteği, yerel ölçekte etkiye maruz kalacak topluluğun katılımını hedefleyerek gerek afet riskinin azaltılmasına kitlesel düzeyde katılımı (unisdr.org) ve gerekse afet anı ve sonrasındaki faaliyetleri içerir. Bu yönüyle kapasitenin geliştirilerek başa çıkma kapasitesinin yükseldiği durumu deyimler. Afete dirençli toplum için alt yapı sağlayan sosyal farkındalık başa çıkma kapasitesinin yüksek düzeyde olduğu, tehlikeyi fark eden, analizini yaparak önlemini alan ve olabildiğince oluşabilecek zararlardan kendini izole eden, normale dönme yeteneği yüksek (A Guidonce Note, 2007) olaylar karşısında koordinasyon içerisinde, ne yapacağını bilen, sakin, hızlı, etkin yapısal bir bütün özelliklerini de bünyesine alarak afete dirençli topluma dönüşür (Mızrak, 2018). Birleşmiş Milletler, Afet Risk Azaltma Uluslararası Ofisince (UNISDR). Afete Dirençli toplum: her bir afet türüne karşı direnç farklılıklar içerse de (Paton ve Jonston, 2001), genel olarak "Tehlikelere maruz kalmış bir sistemin, topluluğun veya toplumun, kendi temel yapılarını ve işlevlerini koruma ve onarma dahil, bir tehlikenin etkileri karşısında zamanında ve etkin bir şekilde direnme, soğurma, uyum geliştirme ve iyileşme becerisi" (unisdr.org) olarak tanımlanmıştır. Yani önlemden müdahale ve iyileştirmeye kadar devam eden süreçte sistemli olarak en az zarar ve etkiye maruziyetle olağan duruma dönme kapasitesine sahip bir toplumdur. (Varol, 2017). Sağlam, sağlıklı bir bünye hastalıklara karşı nasıl mücadele edip ayakta kalmayı başarabiliyorsa veya en kötü durumda bile kısa sürede yıkılmadan en az zararla normale dönebiliyorsa afetler karşısında toplumun gösterdiği tepkide böyledir.

Birleşmiş Milletlerin Verilerinde Afet Riski ve Afete Dirençli Toplum

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu, 1990-2000 yılları arasındaki on yılı doğal afetlerin etkisinin azaltılmasının on yılı olarak ilan ederek üyesi bulunan ülkelere bu konuda ortak hareket etmeyi tavsiye etmiştir. Afet zararlarının kalkınmanın önünde ciddi bir engel teşkil etmesinden hareketle afet olgusu kalkınma olgusuna bağlanarak, kalkınma planlılığının önemli bir unsurunun da afetlerin önlenmesi hususu olduğunu vurgulamıştır.

Birleşmiş Milletlerce öngörülen bu on yıllık süreç içerisinde afet zararlarının azaltılmasına yönelik olarak tehlike analizleri, erken uyarı sistemlerinin kurulması, ülkelerin kapasitelerinin artırılması, kritik altyapı unsurlarının zarar görülebilirliklerinin azaltılması, tüm faaliyetlerin duyurulması ve afete dirençli bir toplumun modern afet yönetim sürecinin her düzeyinde bilinçlendirme ve eğitim yoluyla oluşturulması hedeflenmiştir. Takip eden süreçte 1992 Rio Zirvesi afet tehlikesine açık insan yerleşimlerine odaklanırken, 1994 tarihinde Japonya'nın Yokohama şehrinde doğal afet zararlarının azaltılmasına ilişkin Yokohama Konferansı düzenlenmiştir. Konferansın odak noktası aslında etkili bir hatırlatmadan ibarettir. Buna göre ülkeler vatandaşlarının can ve mal güvenliğini afetlere karşı ve afetlerden oluşan etkilerden korumakla sorumludur. Bu amaçla da afet risklerinin azaltılarak modern afet yönetim süreçlerini idari ve hukuksal yapıyı kurmak ve işletmekle sorumlu tutulmuştur. Afet risklerinin azaltılmasının kalkınma planlarının temel unsuru olduğu belirtilerek, afetlerin önlenmesinde risklerin azaltılmasına yönelik kapasite artırılması, erken uyarı sistemlerinin işler kılınması, eğitim bilinçlendirme, toplum destekli afet yönetimin hayata geçirilmesi güvenli bir dünya için önerilmiştir. 5, 10, 20 yıllık stratejilerin tehlike, risk, hazırlık çalışmalarının ortaya konulması, iş birliği, koordinasyon önerileri yer almıştır ve aynı yıl afet risk azaltılmasına yönelik olarak ISDR kabul edilmiş, risk yönetimi anlayışı kurumsallaştırılmıştır.

Japonya'nın Kobe şehrinde Ocak 2005 tarihinde düzenlenen ve katılımcı 168 ülke tarafından kabul edilerek yayınlanan "Hyogo Bildirisi" ile afetlerin önlenmesi afete direnç kültürünün güçlendirilmesine ilişkin 2005-2015 çerçevesi ilan edilmiştir. Afet önleme politikalarında halkın bilinçlendirilmesi, bilgi paylaşımı ve toplumsal destek hedefi vurgulanarak, öncelikli yapılması

gereken hususların afet zararı azaltma politika, faaliyetlere ve süreçlere halkın katılımı, erken uyarı sistemlerine yaygınlık kazandırılması, güvenlik ve direnç kültürünün oluşturulması ve bunlara yaygınlık kazandırılmasında eğitimin bir araç olarak kullanılması, risk yönetimi ve riskin azalmasına öncelik verilmesi (Erkan, 2010, s. 55) yani, mekânsal olarak kentsel alanlar; kesimsel olarak yoksul kesimler ve katılım hedeflenmiştir. Hyogo Bildirisi kamusal ve kurumsal bilince katkı sağlamıştır. Bildirinin öngördüğü süre içerisinde hedeflerde belirli bir ilerleme sağlanmış ve bazı tehlikeler bakımından can kaybında azalma gözlenmiştir.

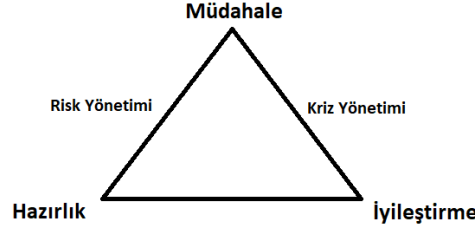
Takip eden süreçte, 18 Mart 2015 tarihinde Japonya'nın Sendai şehrinde düzenlenen 3. Birleşmiş Milletler Dünya Konferansında kabul edilen "Sendai Afet Risk Azaltma Çerçevesi" (2015-2030) küresel girişimlere ivme kazandırarak ve son derece önemli yenilikleri de teşvik ederek kayıt altına almıştır. Sendai Çerçevesi (2015-2030) ile küresel düzeyde afet riskinin azaltılmasına ilişkin olarak mevcut risklerin azaltılması, yönetilmesi, direncin artırılması ve sürdürülebilir kalkınmanın sağlanmasına odaklanılmıştır (unisdr.org). Çerçevenin kapsamı; doğa ya da insandan kaynaklanan ayrıca çevresel, teknolojik, biyolojik tüm tehlikelerin oluşturacağı afet risklerini içermektedir. Bu bağlamda tehlikelerden ve afetlerden zarar görmeyi tümünden önlemek ve azaltmak; müdahale ve iyileştirme aşamalarına hazırlığı artırarak kapsamlı bir şekilde mevcut afet riskini azaltmanın yanında yeni oluşabilecek afet risklerinin oluşmasını önleyecek ekonomik, yasal, yapısal, sosyal, kültürel, teknolojik, çevresel, eğitsel önlemler yoluyla kapasiteyi artırmak ve toplum direncini artırmak amaçlanmıştır. Bu amaca bağlı olarak da küresel düzeyde afetler nedeniyle can kaybını ve afetten etkilenen insan sayısını azaltmak, ekonomik kayıpları azaltmak; kritik altyapının zarar görmesini engelleyerek, sağlık ve eğitim tesisleri başta olmak üzere temel hizmetlerin aksamasını önlemek ve dirençliliği arttırmak, ulusal ve yerel risk azaltma stratejileri olan ülkelerin sayısını arttırmak, uluslararası işbirliğini geliştirmek, çoklu erken uyarı sistemlerinin, afet risk bilgisinin kullanımı ve toplumca ulaşılabilirliğini arttırmak olarak hedeflenmiştir.

Sendai Çerçevesi, Hyogo Çerçeve Eylem Planı'nın uygulanmasından kazanılan deneyimi göz önünde bulundurarak, toplumun, toplulukların ve ülkelerin tüm kesimlerinin afet sebebiyle oluşabilecek kayıplarını azaltmak için dört eylem önceliği belirlemektedir. Afet riskini anlamak: Afet riskinin yönetilebilmesi için yönetim kapasitesini güçlendirmek: dirençlilik için afet risk azaltılmasına yatırım yapmak ve etkili müdahale için bütünleşik afet döngüsünün her aşamasında hazırlık yapmak ve önceki tecrübelerden yararlanarak daha iyiyi inşa etmek.

Hyogo Çerçeve Eylem Planı (2005-2015) ve takipçisi Sendai Çerçevesi (2015-2030) afete dirençli bir toplum kültürünün oluşturulmasında küresel bir yol haritası niteliğindedir. Birbirinin devamı olan bu belgeler dirençlilik kavramına odaklanarak risk azaltma kavramı öncelikli etkin ve etkili çabaların gelişmesine katkı sağlamaktadır.

Afet Riski Yönetimi Süreci Bağlamında Afetlere Karşı Dirençli Toplum

Modern afet yönetimi; bütünleşik afet yönetimi, afet riski yönetimi, toplum destekli afet yönetimi, adına ne derseniz deyin afet riskine karşı birbirini izleyen süreçleri bütünleşik olarak bir zincirin halkaları gibi kenetlenerek tekrar birbirine bağlanan döngüyü ifade etmektedir. Toplumun dirençli olmasını da içeren bu entegre sistemi (Kentleşme Şurası, 2009) döngüsel olarak ifade edecek olursak (Coppola, 2007);



Şekil 1. Döngüsel entegre sistemi (Coppola, 2007)

Hazırlık: Meydana gelen olayların sadece olay olarak kalması, afete dönüşmeden önlenmesi ya da en az can ve mal kaybıyla geçirilip en kısa zamanda normal düzene geçecek şekilde önlemlerin alınması; teknik, hukuki, idari ve eğitim alanında tüm hazırlıkların yapılması amacıyla yürütülen faaliyetlerdir. Hazırlık sürecinde potansiyel ve mevcut tehlikenin tespiti öncelikli olarak önem taşımaktadır. Bölgeye veya yerleşim yerine ilişkin tutulmuş ulusal ve uluslararası veriler varsa elde edilmeli ve doğrulanmalıdır. Yerleşim yeri ile sınırlı kalmadan bölgesel etkisi bulunan tehlike odaklarının öngörülerek tespit edilmesi veya yerleşim alanı dışındaki bir tehlikenin ikincil derece olarak tetikleyeceği tehlikelerde mevcut yerleşimin tehlike analizi bağlamında irdelenmelidir.

Tehlikenin potansiyel mi yoksa mevcut yakın tehlike yani tehdit olup olmaması önem taşımaktadır. Bu husus, tehlike matrisinde oluşacak olayın yaratacağı maddi ve manevi zarar ve gerçekleşme periyodu göz önüne alınarak değerlendirilmelidir. Tehlike odağı esas alınarak ve her bir birim derecelendirilerek tehlikeye duyarlılığı makro ve mikro ölçekte saptanmalıdır. Oluşacak etkilere bağlı en kötü senaryolar öngörülerek durum ortaya konmalıdır. Etkinin etkileyeceği kesimler ve mekânlar açıkça belirlenmelidir. Tüm bulguların değerlendirilmesi yapıldıktan sonra ilgililere duyurulmalı, ilgi alanına göre tasnif ve broşürlerle geri dönüş sağlanarak iletişim sağlanmalıdır. Bölgede ve yerleşim alanında mikro analizler yapılarak barınma alanlarına kadar etki analizleri sıralanmalı ve tüm ilgililere duyurulmalıdır. Duyuru bilgilerine eleştiri ve katkıların geri dönüş sağlanarak elde edilmesi yoluna gidilmelidir.

Tehlike ve risk analizinin başından beri ilgili unsurların tümünü içine alacak şekilde beraber yapılması başından beri paydaşların konu ile ilgili olmalarını sağlayacaktır. Konuyla ilgili unsurların sürecin başlangıcından başlayarak bilgilendirilmesi ve sürecin asli unsuru olarak dahil edilmesi farkındalığın yaratılmasını sağlarken toplum desteğinin de iknaya dayalı olarak gerçekleşmesini sağlayacaktır. Böylece afet yönetişiminin temelini de oluşturacak bu harç en başından itibaren atılmış olacaktır.

Bölgesel, yerel afet-risk iletişimde Büyükşehir-Belediye-Muhtarlık birimleri ilgi alanlarına göre belirlenmelidir. Kıstas, kurum veya olay olabilir. Ancak bilgilendirmede en işlevsel birim belediyelerdir. Çünkü afet zararlarını azaltmada ve hazırlıklı olmada önlem almanın vatandaş nezdindeki karşılığı devlet ve belediyeler olarak görülmektedir. Nitekim Japonya'da afetlere karşı örgütsel yapının teşkilinde ulusal, eyalet ve yerel olmak üzere üç düzey temel alınmakla beraber, eğitim işi ve hazırlık belediyelere verilmiştir (Leblebici, 2014). Bu durum hazırlıklı olma düzeyini düşürse de (Karancı, 2008, s. 53) hizmete en yakın birimlerin belediye olması, toplumun afetlere hazırlıklı olması için gereken davranışların değiştirilmesi faaliyetini eğitim yoluyla mümkün kılmaktadır. Sosyolojik olarak yapılan araştırmalarda eğitim, gelir yani sosyal statü enstrümanlarının artmasıyla ve korku, kaygı düzeylerinin yükselmesiyle afetlere karşı hazırlıklı olma konusunda artış olduğunun gözlemlendiği ileri sürülmektedir (Karancı, 2008, s. 53). Afete dirençli bir toplum oluşturmada eğitimin rolü son derece önemlidir yani afete direnç ile eğitim arasında güçlü bir bağ vardır. Bu sayede farkındalık yaratılarak bilgi düzeyinin artması ve sorunlara yönelik örgütlenme düzeyi artar (Mızrak, 2018, s. 56). Nitekim Japonya'da gönüllü örgütlenmeye yüksek destek ve katılımı anasınıflarından başlayan ve yıllarca devam eden eğitimin rolü son derece açıktır (Leblebici, 2014).

Afetlere maruziyet hususunda insanlardaki iyimser bakışın sonucu olarak ortaya çıkan "bana bir şey olmaz" veya "olmaz" bakışının değiştirilmesi ve afetlere sürekli hazırlıklı olunması gerekir. Bu nedenle halkın bilinç düzeyinin artırılması, farkındalık yaratılması yoluyla zarar azaltma faaliyetlerine sürekli bir halk katılımı teşvik edilmelidir. Bu sayede halkta yerel düzeyde sahiplenme duygusuna koşut, risk ve zarar görme algısını da güçlendirecektir (Karancı, 2008, s. 52).

Bu çerçevede bakacak olursak; belediyelerce broşürler bastırılarak bölgenin veya yerleşim yerinin tehlike ve risk analiz sonuçlarının halka duyurulması, her aile biriminin olası bir afet durumunda neyi, nasıl, ne zaman, nerede, kiminle, ne kadar yapacağına ilişkin verecekleri cevapların aile bireylerince standartlaştırılması sağlanmalıdır. Yapısal olmayan risklerin azaltılmasında, anaokullarından başlayarak ilköğretim, orta, lise ve yüksek öğrenim programlarında eğitim, seminer ve toplantılar yaparak eğitim yoluyla farkındalık ve davranış kalıplarının benimsetilmesi yoluna gidilebilir. Diğer yandan doğal, teknolojik ve insan kaynaklı afetlere yönelik (deprem, yangınlar, radyoaktif madde sızıntısı, terör, ayaklanma vs.) bilgilendirme ve bilinçlendirme, olası bir durumda hazırlıklı olmayı sağlayacaktır (Durukal, 2008). Toplumda bireylerin buldukları mekânlarda acil çıkış içeren noktaların farkında olunması alışkanlıklarının kazandırılması önemlidir. Bu nedenle tehlikelere ilişkin uluslararası kabul görmüş işaretler, ışık, işaret ve haritaların halkın da katılımıyla oluşturularak uygulamaya konması son derece önem taşımaktadır (Tezgider, 2008, s. 219). Acil sağlık hizmetleri örgütleri yanında, toplumda aileler baz alınarak her uygun üyenin acil sağlık yardım sertifikası alması teşvik edilmelidir. Afet gönüllülerinin bu nitelikteki kişiler arasından seçilmesi veya bu eğitime tabi tutulması gözetilmelidir. Bu çerçevede kişi bilgi kartları kişilere özel kan gruplarından, alerjilere ve daimî kullandıkları ilaçlara kadar oluşturulmalıdır (Tezgider, 2008, s. 220). Büyük afetlerde ilk 72 saatte, toplumun gerek yangın gerekse hayatı tehdit eden diğer olaylarla baş başa kalacağı sürekli hafızalarda tutulmalıdır.

Acil durum oluşturan olaylar, beklenen veya beklenmeyen nitelikte olabilmektedir. Nitekim acil yardım ve müdahale gerektiren bu nitelikli olayların zaman kaybı yaşanmadan hızlı ve etkin olarak acil durum planlarına uygun olarak ifası gerekir. Acil durum planı ise yerleşim yeri, mahalle, ilçe, il düzeyinde tüm tehlikelerin saptanıp analizinin yapıldığı senaryolaştırılmış kim, ne zaman, nerede, nasıl, hangi kaynakla, neyi yapacak sorularının cevabını içerir. Plan dâhilinde mevcut birim bazında örgütlenmenin modüler olarak da üst birimin halkası olma elastikiyeti önemlidir. Diğer yandan bu modüler halkaların toplumun tüm unsurlarını yerel, özel, kamu, üniversite, sivil toplumla eklemlendirmesi gerekir.

Afet olgusunun yaşanmaya başladığı sıcak saatlerden itibaren müdahalenin başarısı hazırlık aşamasında ortaya koyulan çabayla ve performansla doğru orantılıdır. Eğer hazırlık aşamasında oluşabilecek tehlikelere yönelik tedbirler ve risk azaltma eylem ve önlemleri alındıysa ve buna rağmen ileride oluşabilecek önlenmesi mümkün olmayan tehlikeye ilişkin eldeki kapasite, kriz durumuna göre önceden planlanarak tatbikatlarla koordinasyon içerisinde çalışacak bir niteliğe büründüyse, bu durum müdahalenin etkinliğini ve başarısını maksimize edecektir. Bunun için önceden sorumlulukların, iş yapacak birimlerin iş tanımlarının, koordinasyonun, iletişim ve ulaşım kanallarının planlı ve işler olması gerekir. Bu hazırlıklarda öncelik yerel düzeyde olmalıdır. Çünkü afet planlaması, halk katılımıyla yerelden merkeze doğru etkinlik içerir (Afet Yönetiminde Etkinlik, 2014, s. 40). Özellikle afetlerde ilk 72 saatlik zaman diliminin yaşamsal öneme sahip olduğu hatta bu sürenin bir haftaya çıkarılmaya çalışıldığı (Kadıoğlu, 2011, s. 158) düşünülürse depremlerde ilk 24 saatlik süreye "kurtarmada altın gün" adının verilmesinin (Çakacak, 2008, s. 245) nedeni anlaşılacaktır.

Afete hazır bir toplum ya da afete dirençli toplum olayın etkisinden az etkilenen ve kısa sürede normale dönen toplumdur. Bu nedenle acil yardım planlarının önceden yapılarak sürekli güncellenmiş olması ve tatbikatlarla da sıcak tutulmuş olması gereklidir. Çünkü acil yardım, olaya hızlı, etkili ve diğer birimlerle de koordinasyon içerisinde müdahale ederek ihtiyaç sahibi kesimin ihtiyacını gidermeye odaklanır. Ailelerden başlayarak toplumda afet gönüllülüğünün ne derece önemli olduğu afetin yaşandığı ilk 72 saatlik dilimde daha da iyi anlaşılır. Özellikle kritik kentsel alt yapının ciddi şekilde tahrip olduğu zamanlarda bu durum daha da hissedilir hale gelir. Geçici de olsa arama, kurtarma, ilk yardım, beslenme, barınma, seyyar tuvalet, iletişim, moral destek ve güç bu zaman

diliminde yaşamsaldır. Bu çerçevede Toplum Afet Müdahale Timlerinin vatandaşlardan organize bir grup olarak ve bilinçli bir eğitimden geçirilerek oluşturulmuş olması ve profesyonel yardım gelene kadar önceden temin edilmiş kaynak ve ekipmanla aktif olarak olay sahasına intikali önemlidir. New Mexico (ABD) depremi ve Great Hanshin depreminde afetzedelerin %70'in üzerinde gönüllülere kurtarıldığı düşünüldüğünde bunun ne kadar önemli bir organizasyon olduğu görülecektir (Çakacak, 2008, s. 244).

Toplum Afet Müdahale Timlerinin (TAMT) birbiriyle bağları olan ve aynı dili konuşan kişilerden oluşturularak, etkin iletişim ve işbölümü içerisinde kumanda birliği ilkesi doğrultusunda afet öncesi oluşturularak, farkındalık yaratılmış havuzdan seçilmesi ve yangın, ilk yardım, arama kurtarma ve psikolojik destek gibi acil alanlara müdahale etmesi önem taşır. Japonya'da sağlık, ilk yardım ve kurtarma faaliyetlerinin halka açık olması bu çerçevede bu timlerin bilinçli ve eğitilmiş olarak hazır tutulmasını sağlamaktadır (Çakacak, 2008, ss. 244, 248).

Toplum direnci ve hazırlığı tüm enerjisiyle tüm toplumun, devlet müdahalesi gelene kadar geçecek sürede zararı ortadan kaldırmak veya azaltmak; devlet müdahalesi geldikten sonra da toplumsal destek için gereklidir. Nihai kerede sosyal devlet ilkesine bile atıfta bulunmadan ifade edebiliriz ki, sadece devlet olmanın gereği, vatandaşlarının can ve mal güvenliğini korumak ve tehlikelerden sakınmaktır. Kısaca, sorumluluk devletindir. Sosyal devlet ilkesi vatandaşa devletinden bu hakkı isteme hakkı verse de (Özler, 2017) vatandaş beklemek ve izlemek yerine kendi göbeğini kendi kesmek zorundadır. Büyük afetlerde iyileştirme çalışmalarının zamana yayılarak ve olabildiğince risk yönetimi gözetilerek yapılması, bütünlük afet riski yönetimini döngüsel olarak gerçekleştirir.

Afetlere Dirençli Toplum Açısından Türkiye

Doğal, insan kaynaklı ve teknolojik orjinli afet potansiyeli bakımından oldukça çeşitliliğe sahip Türkiye, özellikle ülke topraklarının büyük bir bölümü bakımından depremlerin sürekli tehdidi altındadır. Depremler kadar yıkıcı zararlar oluşturmasa da bölgelere göre değişen diğer doğal orjinli afet olayları da büyük yaygınlık taşımaktadır. Bunlar ağırlıklı olarak meteorolojik nitelikli olay ve olgulardır. Diğer yandan insan kaynaklı siyasal, sosyal ve ekonomik kriz fay hatları da ülkenin yapısal özelliklerinden beslenmekte, konjunktüre göre şekillenmektedir. Bu envantere 2023 yılında ilk ünitesi üretime geçecek olan Akkuyu Nükleer Enerji Santralini de eklersek oldukça büyük ve ciddi riskler içeren bir örneği de listeye dâhil etmiş oluruz.

Afetler karşısında Türk toplumu kültürel kodu gereği kurtarıcı devlet babadan talepkar, gelen yardımla tamahkâr özelliğini muhafaza etmiştir. Nitekim bu özellik ambalajını değiştirirse de günümüze dek varlığını sürdürmüştür. Bu sosyolojik belirleme anayasal -yasal çizgide, yönetim uslubu ve yapısıyla da uyum içerisinde varlığını devam ettirmiştir. Yani yönetim, Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana afet yönetimi odaklı, afet oluştuğundan sonra olaya müdahale eden ve halkın edilgen ve zarar gören bir rol üstlendiği nitelikte olmuştur.

Bu süregelen çizgide kırılma, hem görülen zarar ve yaşanan travmanın hem de konjunktüre ilişkin gelişmelerinde etkisiyle yavaş da olsa 1999 depremi tecrübesi ertesinde görülmeye başlamıştır. Bu çerçevede yapısal düzeyde dağınık örgütsel yapının toparlanması, koordinasyonun uzman bir örgüt bünyesinde toplanması gerçekleştirilirken, yönetsel alanda da afet yönetiminden bütünlük afet yönetimine doğru bir anlayışın zayıf da olsa mevzuata girmesi süreci başlamıştır.

Afete Dirençli Toplum Oluşturmada Merkezi İdare

Devlet tüzel kişiliği bakımından 9 Temmuz 2018 tarihindeki anayasa değişikliği ile gerçekleştirilen rejim değişikliği, cumhurbaşkanını idarenin merkezine yerleştirmiştir (Gözler, 2019). Rejim değişikliğinden sonra cumhurbaşkanlığı hükümet sistemine geçişle Türk idari teşkilatı düzleminde kurumların birbiriyle ilişkilerinin yeniden düzenlenmesinin bütünlük afet yönetimine de etkisi olmuştur. Bu etki temel olarak kumanda birliğinin sağlanmasında kendini göstermiştir. Bu

çerçeve de tüm sorumluluk ve yetkiler tek merkezde yani cumhurbaşkanında temerküz etmiştir. Cumhurbaşkanı yürütme yetkisinin sahibi ve devlet tüzel kişiliğinin temsilcisidir. Gerek teşkilatıyla gerekse bakanlıklar ve taşra teşkilatıyla ilişkilerinde hiyerarşik amirdir. Bu durum, devlet tüzel kişiliğinin gerek merkezden yönetimin gerekse taşra teşkilatına dâhil birimlerin koordinasyon içerisinde işleyişini kolaylaştıracaktır. Afetlere dirençli bir toplum oluşturmada üst düzeyde belirlenen standartlar ve eylem planlarıyla tüm devlet tüzel kişiliğine dâhil birimlerde, eğitim ve uygulamalarla eğitimcilerin yetiştirilmesi ve tüm alana yayılması mümkün hale gelebilecektir. Yeni yetişen nesillerin afet kültürüne göre yeniden sosyalleşmesi için elde Millî Eğitim Bakanlığı son derece uygun bir araçtır. Anasınıfından başlayarak tüm bir eğitim sistemi içerisinde müfredatın yenilenecek ayrı bir program olarak okutulması mümkündür. Eğitimin tatbikatlarla ve ailelerle de desteklenerek perçinlenmesi çabaları etkin ve etkili hale getirecektir. Hatta farkındalık bayramı adıyla bu konuya ilişkin merkezi ve ulusal düzeyde yaklaşılması, bütün bir hafta boyunca yurt düzeyinde etkinliklerle merkezi idare düzeyinde son derece olumlu neticeler verecektir. Çok yavaş ve kararsız da olsa uygulamada bazı gelişmeler görülmektedir. Okul Tabanlı Afet Eğitimi Projesi, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Japonya Uluslararası İş Birliği Ajansı (JICA) ile 2010 yılında imzalanan iş birliği protokolüyle başlatılmış ve buna dayalı olarak, 2019'da 10 bin 85 yüz yüze hizmet içi eğitim faaliyetine 63 bin 476 öğretmen, uzaktan eğitim faaliyeti olarak düzenlenen 6 hizmet içi eğitim faaliyetine ise 11 bin 514 öğretmen katılmıştır. Afet eğitimi konusunda 2019 yılında düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılan öğretmenlerin sayısı toplam 74 bin 990 olmuştur (istanbul.meb.gov.tr). Bu sayede öğrencilere ulaşmak ve afet kültürüne ilişkin farkındalık yaratmak söz konusu olacaktır (Shiwaku, Shaw vd., 2007). Materyal olarak animasyon, kitap, grafik ve video izlenceleriyle desteklenen içeriklerin yaygınlık kazanması ve kurumsallaşması bu sahada olumlu bir gelişmedir (Petal, 2008). Afete dirençli bir toplum oluşturmada eğitim vazgeçilmez bir araçtır (Mızrak, 2018, s. 59). Ancak her afet türünün özelliklerine ve hedeflenen kitleye göre eğitim materyalleri özenle seçilmelidir. Bu sayede etkinlik ve etkililik sağlanacaktır (Paton, ve Jonston, 2001). Diğer yandan merkezi yönetimin bakanlık örgütlenmesinde Çevre ve Şehircilik Bakanlığı da Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi md. 96 ve 97 ile afet risklerine yönelik olarak yerel kapasitenin artırılması ve risk alanlarına yönelik faaliyetler olmak üzere birçok hususla görevlendirilmiştir.

Merkezden yönetim düzeyinde Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD), 5902 sayılı yasayla 1999 öncesindeki yetki ve sorumluluk karmaşasının giderilerek ülke düzeyinde koordinasyon ve icracı bir kurum olarak kurulmuş, rejim değişikliğinden sonra da 4 numaralı cumhurbaşkanlığı kararnamesiyle İçişleri Bakanlığı'na bağlanmıştır. Kurum bütünleşik afet yönetimine ilişkin faaliyetlerin planlanması, yönlendirilmesi, koordine edilmesi, desteklenmesi ve etkin uygulanması için işbirliği ve koordinasyon sağlayan çok yönlü, çok aktörlü, esnek, dinamik yapıya sahip bir oluşumdur. Kurum sitesinde yeni afet yönetim modelinin benimsendiğini ve önceliğin kriz yönetiminden risk yönetimine verildiğini ifade etmektedir. Bu modelin adı da Bütünleşik Afet Yönetim Sistemi olarak ifade edilmektedir. Başkanlık taşrada doğrudan doğruya valiye bağlı bulunan il afet ve acil durum müdürlükleri ve 11 ilde bulunan afet ve acil durum arama kurtarma birlik müdürlükleri vasıtasıyla çalışmalarını yürütmektedir. Kurumun misyonu afetlere dirençli bir toplum oluşturmak, vizyonu ise risk odaklı, etkin etkili ve güvenilir hizmet sunmaktır (afad.gov.tr).

Afete Hazır Türkiye Projesi ile “bireyden başlayarak toplumun tüm kesimlerine, afetlerin ilk 72 saatine hazırlıklı olmaları için afete hazırlık kültürünü kazandırmak, bireylerde farkındalık yaratmak, bireylerle yaşadıkları mekânlarda alabilecekleri temel önlemleri paylaşmak, bireylerin afetlerde doğru davranış şekillerini öğrenmelerini ve uygulamalarını sağlamak, afet ve acil durum planlarının yapılmasına yönelik bilgilendirme yaparak, alınabilecek temel önlemleri paylaşmak, bireylerin afet eğitimi alabileceği mekânları yaygınlaştırmak ve kolay ulaşabilecekleri altyapıları kurmak, ülke genelinde çeşitli kanallarla verilen afet eğitimlerini standart hale getirmek, uluslararası organizasyonlar tarafından gerçekleştirilen çalışmalardan da yararlanmak ve yeterli bilgi, tecrübeye sahip akredite olmuş eğitim yollarının oluşturulması amaçlanmaktadır” (afad.gov.tr). Ağırlıklı olarak depremler olmak üzere diğer afet türlerine ilişkin bilgilendirme ve farkındalık oluşturma amaçlı içerikler kurum sitesinde dosya olarak sunulmaktadır.

Afet ve zihinsel dönüşüm başlığı altında faaliyetlere ilişkin “afet ve acil durumlar konusunda verilen eğitimlerle; toplumda farkındalık oluşturmak, afetleri başa çıkılabilir bir olguya dönüştürmek ve yeterlilik bilincinin toplumun tüm kesimine yerleştirilmesini sağlamak amacıyla ‘Afete Hazır Türkiye Bilinçlendirme ve Eğitim Projesi’ (afad.gov.tr) ile 2018 yılı itibariyle 10 milyondan fazla kişiye ulaşıldığı ifade edilmektedir. Nitekim 2013-2017 stratejik plan değerlendirmesinde Afete Hazır Türkiye kampanyası ile bir eğitim seferberliğinin başlatıldığı ifade edilmekte, Afete Hazır Aile, Afete Hazır İş Yeri, Afete Hazır Okul ve Afete Hazır Gençler modüllerinden oluşan Afete Hazır Türkiye ile 2016 itibariyle 7 milyona yakın kişiye afetlere hazırlık eğitimi verildiği belirtilmiştir (afad.gov.tr).

AFAD Gönüllülük Projesi ile afet yönetiminin herhangi bir evresinde gönüllü olarak rol almak isteyen gerçek ve tüzel kişilerin sürece dâhil edilmesi amacıyla; görev alanlarının belirlenmesi, eğitimlerle kapasitelerinin artırılması ve gönüllülük sistemi içerisindeki performanslarının takip edilmesi hedeflenmektedir. AFAD Gönüllüleri, afet öncesinde, afet esnasında ve afet sonrasında ihtiyaç duyulan alanlarda (sağlık, beslenme, psiko-sosyal destek, barınma, arama kurtarma, vb.) yetiştirilerek afetin her evresinde etkin şekilde çalışmaları sağlanacak ve böylece toplum afet ve acil durumlara daha dirençli hale getirilecektir şeklinde ifade edilmektedir. Bu faaliyetler ve uygulamaya konan projeler hiç şüphesiz ulusal düzeyde olumlu ve ileride son derece yararlı neticeler doğuracak girişimlerdir. Bu çalışmaların birikimli ve sürekli devam etmesi afete karşı dirençli bir toplum oluşturulmasında ciddi bir katkı olacaktır. Nitekim projeden beklenen amaç olarak: ‘‘Afet ve acil durumlarda yürütülecek faaliyetlerde, refleks ve inisiyatif gücüne sahip, müdahale hızı yüksek, AFAD ekipleri ile organize bir şekilde çalışabilecek gönüllülerin kazanılması, sistem içerisinde tutulması ve teşvik edilmesine yönelik AFAD gönüllülük sistemini kurmak, AFAD gönüllülerinin yetkinliklerinin eğitimler, faaliyetler ve tatbikatlarla geliştirilmesini sağlamak, AFAD Gönüllülerinin gücünü harekete geçirerek, afet ve acil durumların meydana getireceği maddi ve manevi zararı en aza indirmek ve toplumu afet ve acil durumlara daha dirençli hale getirmek, afet ve acil durumlardan etkilenmiş topluluklara daha etkin bir hizmet sağlamak, toplumda gönüllülük bilincinin yaygınlaştırılmasına katkıda bulunmak’’ (afad.gov.tr) olarak ifade edilmektedir.

Diğer bir son derece olumlu proje de Afet Farkındalık Merkezidir. Buna göre; afetlere ilişkin farkındalığı öğrenme ve oyunlaştırma ile çocuklar ve gençler hedef kitlesine ulaştırarak afet kültürüne katkı amaçlanmakta, projenin hedefleri olarak da afet kültürünü oyunlar, eğitim gibi yollarla tüm topluma yaygınlaştırmak ifade edilmektedir.

AFAD Başkanlığı 2019-2023 Stratejik Planı’nda ifade edildiği şekliyle vizyona ve misyona ilişkin olarak: “AFAD yeni misyonu ile risk yönetimi odaklı, sürdürülebilir kalkınmanın önemini haiz, hizmet sunumunda etkililiğe, etkinliğe ve güvenilirliğe özen gösteren, uluslararası düzeyde güçlü ve afet yönetiminde görev alan tüm kurumları etkili bir şekilde koordine eden bir kurum olmayı öngörmektedir. Bununla birlikte stratejik plan döneminde risklerin azaltılması anlayışı ile paralel bir biçimde toplumun afet ve acil durumlar konusundaki farkındalığını ve hazırlıklı olma seviyesini geliştirme gereğinden hareketle Başkanlığın vizyonu “afetlere dirençli toplum oluşturmak” olarak revize edilmiştir. Farkındalık ve hazırlıklı olma seviyesinin tatmin edici bir düzeye ulaşması ve doğa olaylarının “afet” ya da “felaket” haline gelmeden göğüslenmesi, ancak eğitim yoluyla mümkün olabilecektir. “Bütünlük Afet Yönetimi Sistemi’ne göre, afet ve acil durumların sebep olduğu zararların önlenmesi için tehlike ve risklerin önceden tespiti, afet olmadan önce meydana gelebilecek zararları önleyecek veya en aza indirecek önlemlerin alınması, etkin müdahale ve koordinasyon gerekli olduğu kadar toplumun afet ve acil durumlar hakkında farkında ve hazır olması da büyük önem arz etmektedir. AFAD ‘Afete Hazır Türkiye’ projesi ile kamuoyunda gerekli duyarlılığı sağlayarak, toplumun tüm kesimlerini kapsayacak bir bilinçlendirme faaliyeti yürütmektedir” denilmektedir.

Stratejik plan doğrultusunda taşrada il müdürlüklerinde afete dirençli bir toplum adına yürütülen eğitim faaliyetleri güvenlik kültürünün oluşması ve afetlere karşı farkındalık açısından yeterli olmasa da olumlu bir başlangıç teşkil etmiştir. Unutulmamalıdır ki toplumun bu çabalara vereceği karşılık çok önemlidir. Okul öncesi gruplara verilen eğitimler gerek kültürel afet dönüşümü gerekse de zihinsel değişim açısından çok olumlu katkılar sağlayacaktır. Öğrencilerin yaşına uygun animasyon, çizgi film, oyunlarla farkındalığın sağlanması daha sonra ailelerin de evde benzer

doğrultuda eğitiminin pekiştirilmesi bugün için olmasa da gelecek için umut vericidir (İstanbul, afad.gov.tr).

Önemli bir başka çalışma olarak ise, merkezi idare, mahalli idare ve sivil toplum arasındaki işbirliğini de artıracak şekilde toplumda afet farkındalığının geliştirilmesi, afet risk azaltma ve önlem alma konusunda davranış değişikliği oluşturulması amacıyla 2021 yılı Türkiye Afet Eğitim Yılı ilan edilmiştir. Toplumda risk azaltma ve önlem alma konusunda davranış değişikliği oluşturmayı amaçlayan Türkiye Afet Eğitim Yılı ile 2021 yılında 51 Milyon kişiye ulaşılması hedeflenmektedir. Afet eğitim yılı kapsamında yürütülen çalışmalar; illerde vali ve ilçelerde kaymakamlarımızın koordinasyonunda, kamu kurum ve kuruluşları, meslek odaları, sendikalar, sivil toplum kuruluşları, özel sektör kuruluşları ve üniversitelerle iş birliği içerisinde yürütülmektedir (AFAD, 2021).

Afete dirençli toplum yapısına sahip Kanada, Japonya gibi ülkelerde farkındalık yaratılmasında merkezi yapıdan ziyade belediye örgütlenmesi sorumludur. Nitekim müdahale aşamasında 4 aşamalı müdahalenin ilk iki basamağının yerel imkânlarla ayrılmış olması bu sebeptendir. Ülkemizde Türkiye Afet Müdahale Planı (TAMP) benzer düzeyde ilk iki seviye yerel düzeye ilişkin yetki ve sorumluluk içermektedir. Bu nedenle afetlere karşı dirençli bir toplum oluşturulmasında hizmete en yakın örgütlerin çabası son derece önemlidir. Halka en yakın birim olarak belediyelerin çabalarında etkinlik ve etkililik düzeyinin daha yüksek olması olasıdır. Ancak afetle mücadele ve afete direnç kapasitesinin güçlendirilmesi bununla sınırlı değildir. Yönetişim kavramı ile ifade edilen günümüzde anglosakson coğrafyasından hareketle küresel bir kabul görmüş bu kavramın ifadesi olan sivil toplum, özel sektör, vakıflar, dernekler ve diğer yerel veya devlet örgütlenmesi dışında kalan oluşumların çabalarının da katkıları amaca son derece yüksek katkı sunacaktır (Coşkun, 2008).

Afete Dirençli Toplum Oluşturmada Mahalli İdare ve Sivil Toplum

Türkiye'nin idari teşkilat şemasında mahalli idareler bugünkü mevzuata göre büyükşehir belediyeleri, belediyeler, il özel idareleri ve köylerden oluşmaktadır. Afete dirençli toplum çerçevesinde yerel idarelere genel olarak bakacak olursak, yerel idare, Türkiye'de afetlere hazırlık, planlama ve müdahale hususlarında merkezin ağır basması ve güçlü bir merkezden yönetimin Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana hem teorik hem de pratikte hâkim olması nedeniyle diğer alanlarda olduğu gibi merkezin uzantısı biçiminde görülmüşlerdir. Bu görüntü yerele önem veren bölgesel ve küresel düzeydeki etkilere rağmen günümüzde de hala devam etmektedir. Nitekim büyükşehir belediyesi kurulmamış illerde hala varlığını sürdüren il özel idarelerinin yürütme organı merkezin bir ajanı olan validir. İdari vesayet yetkisinin kullanımındaki olumsuzlukları da göz önünde tutarsak durum daha da çarpıcı hale gelmektedir. Halbuki "afetler yereldir" veya benim yapacağım benzetme ile ifade edecek olursak ateş düştüğü yeri yakar. Dolayısıyla yerel ve bölgesel nitelikli afet olgusunun geçerli olduğu durumlarda toplumsal empati, slogan olarak hoş olsa da gerçekle bağdaşmamaktadır. Acıyı çekecek, zararı görecektir olanın bunun farkında olması, hazırlıklı olması gerekir. Her ne kadar yardım ve destek gelecek olsa da ilk 72 saat hatta bir hafta süresince ayakta kalmak, varlığını sürdürmek ve en kısa zamanda ise en az zararlarla normalleşmeye geçmek afete maruz kalan toplumsal kesitin işidir. Afete dirençliliğin ve kapasitenin güçlendirilmesi ve artırılmasında ise öncü örgütler hiç şüphe yok ki halka en yakın birim olan belediyelerdir. Belediyeler, yerel kapasitenin artırılarak toplumun dayanma ve maruz kaldığı etkiye esnek olarak cevap verebilme yeteneğinin geliştirilmesinde ön koşul teşkil eden farkındalık yaratma, bilgilendirme ve bunları sürekli hale getirerek öğrenme becerilerini canlı tutma sorumluluğu altındadır. Bu sorumluluk yerine getirilirken Kızılay, Akut gibi afetle ilgili kamu yararına çalışan dernek statüsündeki örgütlerle olduğu gibi üniversite, dernek, özel sektör, vakıf ve gönüllü oluşumlarla da işbirliği içerisinde olmalıdır. Belediyeler bu sayede fonksiyonlarını yerine getirmiş olacaklardır.

Mevzuatta büyükşehir belediyelerini düzenleyen yasa, 2004 kabul tarihli 5216 sayılı yasadır (mevzuat.gov.tr). Büyükşehir belediyeleri il mülki idare sınırları dâhilinde yetki ve sorumluluk üstlenen kamu hukuku tüzel kişileridir. Yetki ve sorumlulukları düzenleyen yasanın 7. maddesinde,

mahalli ve müşterek nitelikli görev ve sorumluluk içerisinde u bendiyle, il düzeyinde yapılan planlara uygun olarak, doğal afetlerle ilgili planlamaları ve diğer hazırlıkları büyükşehir ölçeğinde yapmak afete dirençli bir toplum oluşturmada eğitim, bilgilendirme, tatbikat ve diğer aktiviteler açısından önemlidir. 2005 kabul tarihli, 5393 sayılı Belediyeler Yasası da 53. madde düzenlemesi bu konuda daha açık bir düzenlemeye gitmiştir. “Belediye; yangın, sanayi kazaları, deprem ve diğer doğal afetlerden korunmak veya bunların zararlarını azaltmak amacıyla beldenin özelliklerini de dikkate alarak gerekli afet ve acil durum plânlarını yapar, ekip ve donanımı hazırlar. Acil durum plânlarının hazırlanmasında varsa il ölçeğindeki diğer acil durum plânlarıyla da koordinasyon sağlanır ve ilgili bakanlık, kamu kuruluşları, meslek teşekkülleriyle üniversitelerin ve diğer mahallî idarelerin görüşleri alınır. Plânlar doğrultusunda halkın eğitimi için gerekli önlemler alınarak ikinci fıkrada sayılan idareler, kurumlar ve örgütlerle ortak programlar yapılabilir. Belediye, belediye sınırları dışında yangın ve doğal afetler meydana gelmesi durumunda, bu bölgelere gerekli yardım ve destek sağlayabilir.” (mevzuat.gov.tr). Dolayısıyla mahalli ölçekte halkın bilgilendirilmesi, bilinç oluşturularak farkındalık yaratılması mahalin maruz kalabileceği potansiyel doğal ya da teknolojik nitelikli olay ve olgulara ilişkin tehlike analizlerinin yapılıp ilan edilmesi ve bu hususlara ilişkin planlama yapılarak kitlenin eğitilmesi, kurs, seminer, broşür ve diğer araçlar kullanılması, tatbikatlar yapılarak eğitimde verilen bilgilerin pekiştirilmesi ve tüm bunların yönetim yani özel, sivil, üniversite ve gönüllü kuruluşların katılımıyla yapılması zaruridir.

Neredeyse tamamına yakını deprem tehdidi altında olan ülkemizde özellikle imara ilişkin yetkiler kullanan belediyelerin gerek yerleşim yeri seçimi gerekse yapılaşmada sorumlulukları açıktır. Kentsel dönüşümü düzenleyen 73. madde bu konuda gayet açık düzenleme getirmiştir. Ancak bunun da ötesinde belediyelerin, sokak bazında yapılacak tehlike analizleri ve bina kimlik kartları ile mahalli halkın bilgilendirilmesi hususundaki çabaları, en asli vazifeleri olmalıdır. İstanbul Büyükşehir Belediyesi'nin Deprem ve Zemin İnceleme Müdürlüğü'nün yaptığı çalışmalarla, afet dirençli, deprem güvenli ve yaşanılabilir İstanbul gibi projelere ülke düzeyinde yaygınlık kazandırılarak halkın bilgilendirilmesi ve farkındalık yaratılmasının dirençliliğe katkı sağlayacağı açıktır.

Afete dirençli toplum çerçevesinde halkın istek ve ilgisi ve bunu destekleyen kültürel iklim son derece önemli hatta zorunludur. Seküler bir dünya görüşü ile kendi göbek bağına kendi kesen bir toplum kültürünün oluşturularak afete direnç kapasitesinin artırılması eğitimle mümkün olabileceken diğer yönde bir oluşumda çabaların kısıtlı kalacağı düşünülmelidir. Afetlere ilişkin sivil toplum düzeyi aslında bir çıktıdır. Bu genel toplum kültürünün ve seküler dünya görüşünün derecesini belirler. Türkiye’de baktığımızda kamuya yararlı dernek statüsünde Kızılay ve Akut dikkat çekicidir. Her ne kadar bir elin sayısı kadarını geçmeyecek dernek ve oluşumlar varsa da 81 milyonu aşkın bir nüfus barındıran ve her türlü afet tehlikesine açık bir coğrafyada son derece yetersizdir. Gönüllü afet müdahale oluşumları çoban ateşi gibidir. Devlet örgütleri, ister merkezi ister yerel düzey, ne kadar çaba sarfederse sarfetsin halkın afet kültürüne ilişkin kapasitesi düşükse ve bu durum kültürün diğer kısımlarındaki çıktılarla çelişiyorsa yapılacak şey öncelikle kültürel dönüşümü hedeflemek ve bunu inanarak ve sabırla uzun vadede uygulamaya koymaktır. Eğer bu çaba varlık yokluk sorunu olarak algılanırsa yol kat etmek söz konusu olacak, üzerinde yaşadığımız coğrafyada güvenle yaşam sürdürebilmek mümkün olacaktır. Dolayısıyla ulusal bir afet seferberliği ile tüm paydaşların kamu, özel, üniversite ve sivil toplumuyla (Coşkun, 2008) bu alanda harekete geçmesi için konjonktür de uygundur. Covid – 19 pandemisini yaşayan kürede toplumun dikkati de bu alandayken daha güvenle yaşanılabilir bir Türkiye sloganıyla mevcut cumhurbaşkanlığı hükümet sisteminin de kumanda birliği içerisinde bu seferberlik mümkün olabilecektir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Küreselleşmenin de hızlandırıcı etkisiyle dünya nüfusunun kentlerde toplanması ve bu toplanmanın da plansız ve kontrol dışı olması zaten doğal olayların etkisi altında olan kentleri, küresel iklim değişikliklerinin de hızlandırıcı etkisiyle afetlere karşı nisbi olarak daha açık hale getirmiştir. Bu gerçeklik karşısında Küba gibi bazı ülkeler küresel ısınmayla mücadele ve iklim değişikliğini anayasalarına koymuştur. Bu global tehlikeye ek olarak, yoğunlaşan kentsel yaşam ve onun devamını sağlayan teknolojik temerküzün de ciddi riskleri içerisinde barındıran patlayıcılar gibi kentlerin

içerisine veya yakınına konuşlanması risk havuzlarının artmasına neden olmuştur. Yoğun nüfus, nüfus içerisindeki ayrışmalar, çatışmalar da potansiyel siyasal ve sosyal afet alanlarının oluşmasını körüklemektedir. Özellikle siyasal, sosyal, ekonomik nedenlerden kaynaklanan göç olgusu buna örnektir.

Dünyada olduğu gibi afetler ülkemizde de kalkınmanın önünde yer alan büyük engellerden birini teşkil etmektedir. Dolayısıyla ortak sorun teşkil eden bu olgunun top yekün bir çabayla mücadele edilerek kontrol altına alınması mümkündür. Onun için toplumun afetlere yönelik edineceği refleks önemlidir. Çünkü öncelikle bilinmesi gereken şey topluma rağmen afet mücadelesi olmayacağı gibi toplum desteğini almayan bir afet yönetiminin de başarılı olamayacağıdır. Bu nedenle toplumun tüm kesimlerinin güç birliği içerisinde örgütlendiği ve ikna olduğu bir afet bilinci içerisindeki mücadele başarısının ön koşulu olacaktır. Eğitim bu amaca ulaşmada etkin bir araç olarak son derece önemli bir yere sahiptir. Gerek afetlere karşı hazırlık gerek müdahale gerekse iyileştirme aşamalarında eğitim yoluyla farkındalık sahibi olmuş, bilinçli ve gönüllü kuruluşlar yoluyla örgütlenmiş ve afet kültürüne ilişkin davranışları kazanmış bir toplumun desteği bu alandaki mücadeleyi başarıyla taçlandıracaktır. Bu başarıya ulaşmada belediyelerin çabaları büyük ölçüde belirleyici olacaktır.

Mevcut çalışma çerçevesinde afete dirençli bir toplum oluşturulmasının hem uluslararası alanda hem de ulusal alanda öneminin büyük olduğu açıktır. Ulusal ölçekte baktığımızda, anayasal düzenin, milli güvenliğin ve kamu düzeninin kusursuz işleminde de afete dirençli bir toplum yapısının oluşmuş olması önemlidir. Türkiye örneğinde bakıldığında merkezi ve yerel düzeyde bu konuya ilişkin girişimler ve çalışmalar yavaş da olsa gerçekleştirilmektedir. Buna en güzel örnek 2021 yılının Türkiye afet eğitim yılı ilan edilmesi gösterilebilir. Bu çabaların sonuç verebilmesi kapsamlı bir şekilde konunun ele alınarak kamu politikalarına temel teşkil etmesiyle gerçekleşebilir. Türkiye'nin anayasal rejiminin cumhurbaşkanlığı hükümet sistemi olması ciddi anlamda kolaylaştırıcı bir durumdur. Çünkü sistemin merkezinde yer alan cumhurbaşkanlığı makamı devlet yapısının en üst ve önemli mercii olarak kumanda birliği ilkesi içinde bu politikaların yürütücüsü olacaktır. Diğer taraftan yerel yönetim düzeyinde bakıldığında halka en yakın yönetsel birimler olan belediyelerin yerel düzeyde halkla iç içe olarak afete dirençli bir toplum oluşturulması için yürütecekleri çağdaş eğitim metotları ve sürekli bu konuda farkındalığı teşvik eden uygulamaları, hem halkın farkındalık düzeyini artıracak hem de ulusal afet politikalarının hayata geçirilmesinde toplum desteğini sağlayacaktır. Bu amaçla da sivil toplum düzeyinde gönüllü birliklerin oluşturulması ve derneklerin bu konuda teşvik edilerek toplumsal kapasitenin artırılması 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

AFAD (Afet ve Acil Durum Başkanlığı). (2021, Nisan 02). 2021 Afet eğitim yılı kapsamında ulaşılan kişi sayısı 5 milyonu aştı hedef: 51 milyon. <https://www.afad.gov.tr/2021-afet-egitim-yili-kapsaminda-ulasilan-kisi-sayisi-5-milyonu-asti-hedef-51-milyon> adresinden 01.03.2021 tarihinde erişilmiştir.

Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı. (2018). *Afete Hazır Türkiye Blogu*. <http://afad.gov.tr/tr/4363/afete-hazir-turkiye-blogu> adresinden 30.07.2018 tarihinde erişilmiştir.

Bakanlıklara Bağlı, İlgili İlişkili Kurum ve Kuruluşlar ile Diğer Kurum ve Kuruluşların Teşkilâtı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi (2018, 15 Temmuz). *Resmi Gazete* (Sayı: 4).

- Bayındırlık ve İskan Bakanlığı. (2009). *Kentleşme Şurası 2009 - Afetlere hazırlık ve kentsel risk yönetimi komisyonu raporu*. Ankara: Bayındırlık ve İskan Bakanlığı Yayınları.
- Brzezinski, Z. (2017). *Büyük satranç tahtası, Amerika'nın küresel üstünlüğü ve bunun jeostratejik gereklilikleri*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Coppola, P.D. (2007). *Introduction to international disaster management*. Amsterdam, Boston: Butterworth Heinemann.
- Coşkun, S. (2008). Kamu yönetiminde yönetim yaklaşımı. Asım Balcı, Ahmet Nohutçu, Namık Kemal Öztürk, Bayram Coşkun . (Ed.), *Kamu yönetiminde çağdaş yaklaşımlar* (ss.67-82) içinde. Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Cumhurbaşkanlığı Teşkilâtı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi (2018, 10 Temmuz). *Resmi Gazete* (Sayı: 1).
- Çakacak, Ö. (2008). Toplum afet müdahale ekipleri. Mikdat Kadioğlu ve Emin Özdamar (Ed.), *Afet zararlarını azaltmanın temel ilkeleri* (ss. 243-251) içinde. Ankara: JICA Türkiye Ofisi Yayını.
- Durukal, E., Erdik, M., Sungay, B., Türkmen, Z. ve Harmandar, E. (2008). Yapısal olmayan deprem risklerinin azaltılması. Mikdat Kadioğlu ve Emin Özdamar (Ed.), *Afet zararlarını azaltmanın temel ilkeleri* (ss. 157-175) içinde. Ankara: ICA Türkiye Ofisi Yayını.
- Ergünay, O. (2002). *Afete hazırlık ve afet yönetimi*. Ankara: Türkiye Kızılay Derneği Genel Müdürlüğü Afet Operasyon Merkezi Yayınları.
- Erkan, E. A. (2010). *Afet yönetiminde risk azaltma ve türkiye'de yaşanan sorunlar*. DPT Uzmanlık Tezi. DPT Yayınları, Ankara.
- Gözler, K. (2019). *Türkiye'nin yönetim yapısı (T.C idari teşkilat)*. Ekin Yayınları.
- Güler, H. H. (2008). Zarar azaltmanın temel ilkeleri. Mikdat Kadioğlu ve Emin Özdamar (Ed.), *Afet zararlarını azaltmanın temel ilkeleri* (ss. 35-51) içinde. Ankara: JICA Türkiye Ofisi Yayını.
- Kadioğlu, M. (2008). Modern, bütünlük afet yönetiminin temel ilkeleri. Mikdat Kadioğlu ve Emin Özdamar (Ed.). *Afet zararlarını azaltmanın temel ilkeleri* (ss.1-34) içinde. Ankara: JICA Türkiye Ofisi Yayını.
- Kadioğlu, M. (2008). Toplumda afet bilincini artırma yöntemleri. Mikdat Kadioğlu ve Emin Özdamar (Ed.), *Afet zararlarını azaltmanın temel ilkeleri* (ss. 223-243) içinde. Ankara: JICA Türkiye Ofisi Yayını.
- Kadioğlu, M. (2011). *Afet yönetimi beklenilmeyeni beklemek, en kötüsünü yönetmek*, İstanbul: T. C. Marmara Belediyeler Birliği Yayını.
- Kalkınma Bakanlığı. (2013). *Afet yönetiminde etkinlik, onuncu kalkınma planı 2014-2018 özel ihtisas komisyonu raporu*. Ankara: Kalkınma Bakanlığı Yayınları.
- Karancı, A. N. (2008). Afet zararlarını azaltmada psikolojinin önemi. Mikdat Kadioğlu ve Emin Özdamar (Ed.), *Afet zararlarını azaltmanın temel ilkeleri* (ss. 51-59) içinde. Ankara: JICA Türkiye Ofisi Yayını.
- Leblebici, Ö. (2014). Afetlerde kamu yönetiminin rolü ve toplum temelli afet yönetimine doğru. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 457-477.

- Mızrak, S. (2018). Eğitim, afet eğitimi ve afete dirençli toplum. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 56-67.
- Özler, M. (2016). *1982 Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'na göre olağanüstünün olağanlaşması ve kriz hukuku*. İstanbul: Filiz Kitabevi.
- Özler, M. (2017). *Türkiye'de anayasa ve yasa düzeyinde sosyal devletin gelişimi (1921-1983)*. İstanbul: Filiz Kitabevi.
- Paton, D. and Johnston, D. (2001). Disasters and communities; vulnerability, resilience and preparedness. *Disaster Prevention and Management*, 10(4), 270-277.
- Petal, M. (2008) Disaster Risk Reduction Education. Shaw, R. and Krishnamurty, R. (Eds.), in *Disaster Management: Global Challenges and Local Solutions*. Universities Press India.
- Rio Sözleşmeleri. www.ncsa-turkey-cevreorman.gov.tr/rio-sozlesmeleri.aspx. adresinden 30.07.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Shiwakuhiwaku, K., Shaw, R., Kandel, R. C., Shresta, S. N., and Dixit, A. M. (2007). Future perspective of school disaster education in Nepal. *Disaster Prevention and Management: An International Journal*, 16(4), 576-587.
- Sobacı, M. Z. (2007). Yönetişim kavramı ve Türkiye'de uygulanabilirliği üzerinde değerlendirmeler. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 219-220.
- Tezgider, G. (2008). Yerel yöneticiler / saha uygulayıcıları için afet risk yönetimi ve zarar azaltma stratejileri. Mikdat Kadioğlu ve Emin Özdamar (Ed.), *Afet zararlarını azaltmanın temel ilkeleri* içinde (ss. 209-217). Ankara: JICA Türkiye Ofisi Yayını.
- Twigg, J. (2007). *Characteristics of a disaster-resilient community a guidance note*. [Lib.riskreductionafrica.org](http://lib.riskreductionafrica.org) adresinden 30.07.2018 tarihinde erişilmiştir.
- UNISDR - UNITED Nations Office For Disaster Risk Reduction (2017). Sendai framework for disaster risk reduction. <http://www.unisdr.org/we/coordinate/sendai-framework> adresinden 01.07.2018 tarihinde erişilmiştir.
- UNISDR - UNITED Nations Office For Disaster Risk Reduction (2017). Terminology on disaster risk reduction. <http://www.unisdr.org/we/inform/terminology> adresinden 02.07.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Varol, N. ve Buluş Kırıkkaya, E. (2017). Afetler karşısında toplumun dirençliliği. *Resilience*, 1(1), 1-9.
- Yılmaz, A. (2003). *Türk Kamu yönetiminin sorun alanlarından biri olarak afet yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

With each passing day, we wake up with disaster news caused by natural, technological or political and social events anywhere in the world near or far. Although the issues that cause disasters differ, the thing that does not change regardless of time and place is the continuity of disasters. As a matter of fact, the epidemic disease Covid-19, which continues at the global level starting from the beginning of 2020, has created a global disaster by disrupting all normal life on a world scale. In addition to threatening human civilization, this situation also puts the earth on which we live at risk of extinction. The sensitivity and importance of the issue is seriously occupied by the United Nations, which is the organizational structure of the international community, after the 1990s. Because, apart from the health of the world we live in, disasters, which are seen as a major obstacle to the development and progress of "national societies", are seen as a serious common problem area in this respect. The uncontrolled gathering of the world population in cities with the globalization process makes the natural, technological, political and social-based disaster risk felt in a way that cannot be compared with previous periods.

Turkey natural, technological, social and political in a country that is the focus of the hazards and threats. Almost all of the settlements of the country are under the threat of earthquake, the natural event that sets the most destructive example. In addition, although it has regional differences, it is open to the threat of landslides, floods, avalanches and risky nuclear power plants (Bulgaria, Armenia) located nearby and using old technology. The issue is not limited to natural and technological disasters. Turkey's geopolitical position of our country in a chessboard (Brzezinski, 2017). in the middle and subject to geostrategic goals. War, riot, riot, revolt, revolution, widespread political violence, disrupting public order and disrupting public security, which are referred to as a human-made or human-originated type of disaster, contain a potential danger of disaster, unless precautions are taken (Özler, 2016).

Disasters are the result of the most serious dangers to a community, society, and state. These dangers must be eliminated or prevented without causing harm and disturbing the normal life order. Unless a society resistance focused on risk management that prevents hazards from turning into disasters or reduces their harms by taking precautions in addition to crisis management, which has been a management style focused on intervention and improvement until today, it will be inevitable to experience the pains experienced in the past and the events that we do not want to remember in the future. Therefore, physical and social or material and moral vulnerability makes it necessary to make societies resistant to disasters. In other words, it is necessary for all layers of society to act in a sense of shared responsibility in order to prevent natural and unnatural events from causing disasters. The private sector, the capital sector, the public sector, universities, local governments and non-governmental organizations should contribute to this struggle in cooperation with forces. (Sobacı, 2007). Every part of the society, especially municipalities, who participate in the cost of this struggle should contribute. Because disasters, with their physical existence in a certain geographical area, with their soil, dam, tree, building, and the homeland; to the nation with its elderly, workers, officers, children, women and police; We call these three elements the state, which is a threat that is directed towards the authority.

Conceptual Framework

The conceptual framework is extremely important for disaster risk management. Fighting jointly in coordination and fast movement in time necessitate understanding the same concepts without causing confusion. Therefore, "Global Terminology", which was updated and adopted by the United Nations on disaster risk reduction on February 2, 2017 (unisdr.org).

Appreciation and Conclusion

In today's world cities and human settlements are under serious disaster threats due to climate

change. Every year, increasing disasters that give serious damages in terms of loss of life and property create obstacles to sustainable development. UN Documents such as Hyogo Action Plan Frame 2005-2015 Sendai Framework for disaster Risk Reduction 2015-2030 accelerated global initiatives. Disaster risk management is important besides the efforts of national and local authorities. It is impossible to deal with disasters and their negative and devastating effects without creating disaster resistant cities and societies. It is a necessity to implement society-based disaster risk management when city life is getting complex everyday. Risk management can only be successful with the support of the societies. In order to create this support, education, methods and drills are very important. The nearest national links in this respect should be local authorities, individuals, families, and private sector. That will reinforce the local authorities as well as the concept of risk management. This paper focuses on; the importance of disaster resistant societies with the data provided by integrated disaster risk management. In this respect, definitions for the conceptual framework are made and UN global Disaster documents are cited in this framework. Therefore, disaster resistant societies are examined in phases of integrated disaster risk management.

As in the world, disasters constitute one of the major obstacles to development in our country. Therefore, it is possible to control this phenomenon, which constitutes a common problem, by struggling with a full effort. Therefore, the reflex that the society will acquire against disasters is important. Because what should be known first of all is that there will not be a disaster struggle despite the society and a disaster management that does not receive the support of the society will not be successful. For this reason, the struggle in a disaster consciousness in which all segments of the society are organized and convinced will be the prerequisite for success. Education has a very important place as an effective tool to achieve this goal. The support of a society that has become aware of disaster preparedness, response, and recovery through education through conscious and voluntary organizations and has acquired behaviors related to disaster culture will crown the struggle in this field successfully. The efforts of the municipalities will be decisive in reaching this struggle.

Motivasyon ile Yaratıcılığın Ortaokul Öğrencilerinde Bilişsel Beceriler Çerçevesinde İncelenmesi

Gülten ÜNAL

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
gunal@ybu.edu.tr
ORCID: 0000-0003-1000-952X

Hüseyin Zahid CAMBAZ

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
zahidcambaz@gmail.com
ORCID: 0000-0003-0583-5309

Ece Ceren AKKAYA

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
ececeren96@gmail.com
ORCID: 0000-0003-3031-9509

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.818521

Geliş Tarihi: 30.10.2020

Revize Tarihi: 16.10.2021

Kabul Tarihi: 25.11.2021

Atıf Bilgisi

Ünal, G., Cambaz, H. Z. ve Akkaya, E. C. (2021). Motivasyon ile yaratıcılığın ortaokul öğrencilerinde bilişsel beceriler çerçevesinde incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 918-935.

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, çocuklarda yaratıcılık ile motivasyonun karmaşık bellek becerisi bağlamında incelenmesidir. Araştırmada, gönüllü dokuz ebeveyn ve bu ebeveynlerin çocukları ile nitel görüşmeler gerçekleştirilmiş ve yalnızca çocuklara nicel testler uygulanmıştır. Nitel görüşmelerde hem çocuklara hem de bu çocukların ebeveynlerine, çocukların ders çalışma süreçlerindeki içsel ve dışsal motivasyon araçları sorulmuştur. Ayrıca, bu araçların çocuklar, aileler ve öğretmenler tarafından nasıl uygulandığı ve ilgili araçların etkililik düzeylerinin araştırılması da hedeflenmiştir. Çalışmada ek olarak çocukların karmaşık çalışma belleği ve yaratıcılık seviyeleri de ölçülmüştür. Çalışma bulguları, orta okul dönemindeki çocuklarda bilişsel yeteneklerin motivasyon ve yaratıcılığa kısmen de etkili olduğuna işaret etmiştir. Yönetici bellek süreçleri ile motivasyonun bireyin hedefine yönelik davranışları belirlediği düşünüldüğünde, yaratıcılığın da bu kavramlarla ele alınması önemlidir. Bunlara ek olarak, araştırmanın sonucunda motivasyon bütünlüğü, aile desteği, çocuğun derse yönelik tutumu ve öğretmen etkisi, farkındalık ve referans farklılıkları, ödül toleransı ile karmaşık durumlar ve olumsuz tavırlar önemli temalar olarak ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Motivasyon, yaratıcılık, bilişsel beceriler, karmaşık bellek.

Investigation of Motivation and Creativity in the Framework of Cognitive Skills in Secondary School Students

ABSTRACT

This study aims to examine the creativity and motivation of children in the context of cognitive skills. The study was carried out with the method of qualitative interviews with nine volunteered parents and their children and also quantitative tests were applied to the children. In the study, qualitative interviews were conducted with nine volunteer parents and their children. In qualitative interviews, both the children and their parents were asked about children's internal and external motivation tools during studying their courses. In addition, how these tools are applied by children, families and teachers and the effectiveness levels of the related tools were investigated. The study also measured children's complex working memory and creativity levels. The findings of the study indicated that cognitive abilities are partly effective on motivation and creativity in children in the middle school period. Considering that executive memory processes and motivation determine the behaviors of the individual, it is important to consider creativity with these concepts, as well. In addition, as a result of the research, motivational integrity, family support, child's attitude towards the lesson and teacher influence, awareness and reference differences, reward tolerance, complex situations and negative attitudes emerged as important themes.

Keywords: Motivation, creativity, cognitive skills, complex memory.

Giriş

Yaratıcılık, belirli bir zaman-mekân içerisinde, sosyal ve kültürel çerçevede meydana gelen ve en azından onu yaratan bireyler için orijinal, yararlı, etik ve arzu edilen soyut veya somut sonuçlara

yol açan (hem zihinsel hem de fiziksel) faaliyetlerdir (Kampylis, Berki ve Saariluoma, 2009). Yaratıcılığa doğal açıdan bakan görüşler, yaratıcılığın her yerde ve her zaman gerçekleşebileceğini belirtmektedirler. Bu görüş herkesin yaratıcı bir birey olarak doğduğu ve yaratıcı potansiyele sahip olduğunu ve ayrıca çevrenin, bir bireyin yaratıcılığının destekleneceğini ya da engelleneceğini hususunda önemli bir rol oynadığını ileri sürmektedir (Mansilla, 2010). Tüm bunların yanı sıra, bazı insanlar özel bir yaratıcı zekâ ile doğmuş olsalarda, her bireyin kendi kişisel yaratıcılığını geliştirebileceğine inanılmaktadır (Davis ve Rimm, 2004).

Yaratıcılık genel anlamda bilimsel ve sanatsal yaratıcılık olarak ele alınabilir. Temel olarak, bilimsel yaratıcılık yeni problemleri bulma ve çözüme ile hipotez formüle etme yeteneği iken; sanatsal yaratıcılık, yaşamın veya duyguların yeni bir temsilini verebilen ve genellikle önceki bilgilerimizden bir miktar eklemeye içeren bir yaratıcılık türüdür (Liang, 2002). Yaratıcılık kavramı ise iki önemli süreçle açıklanabilir: Iraksak düşünme ve aktarım yeteneği. Iraksak düşünme, farklı açılara kadar uzanan düşünmeyi ve birçok türde fikir üretmeyi içermektedir. Iraksak düşünme çocukluk dönemi boyunca durmaktadır. Aktarım yeteneği ise; bilgiyi tekrardan düzenlemeyi, geleneksel düşünme yolları kurmayı ve yeni düşünce yolları üretmeyi içermektedir (Russ ve Fiorelli, 2010). Bu yetenekler bu araştırmada da olduğu gibi Torrance'ın Yaratıcılık Testi (Torrance, Ball ve Safer, 1992) ile ölçülebilmektedir.

Yaratıcılık; kişiliğe, çevreye ve kişinin bilişsel yeteneklerine bağlı olan faktörlerden etkilenebilmektedir (Simonton, 2000; 2009). Bireyin gelişimsel sürecinde ailenin ebeveynlik tutumları (Miller, Lambert ve Speirs-Neumeister, 2012) ailenin bireydeki yaratıcılıkla ilgili kişilik özelliklerini geliştirebilecek tutumlarının olması (Siegelman, 1973) çocuklarda yaratıcılığı etkileyen faktörlerden bazılarıdır. Ayrıca, ailenin çocukla geçirdiği zaman, bu zamanı nasıl değerlendirdikleri ve beraber oynadıkları oyunlar da çocuğun yaratıcılık düzeyi üzerinde oldukça etkili olabilmektedir (Bishop ve Chace, 1971).

Bilişsel kavramlardan hafızayı güncelleyebilme ile baskılama yeteneği (Benedek, Jauk, Sommer, Arendasy ve Neubauer, 2014) ve yönetici fonksiyonların işlevselliği (Beaty, Silvia, Nusbaum, Jauk ve Benedek, 2014) ise yaratıcılıkla ilgili olan bilişsel unsurlardır. Bilişsel kapasitenin gelişmişliği (Guilford, 1957; Simonton, 2010), çalışma belleği (Vandervort, Schimpf ve Liu, 2007), bilişsel esneklik (de Dreu, Nijstad ve Baas, 2011), odaklanmış dikkat (Vartanian, 2009) ve akademik başarı da (Park ve Yoon, 2004) ayrıca bireyin yaratıcı olmasında büyük öneme sahiptir.

Yaratıcılık gibi bireyin bilişsel ve gelişimsel sürecinde önemli olan bir diğer faktör de motivasyondur. Motivasyon, bu araştırma içerisinde akademik motivasyon olarak ele alınmıştır ve öğrencinin kendi isteği doğrultusunda kendisini öğrenme sürecine katması olarak değerlendirilmiştir. Bu araştırmada, motivasyon ve yaratıcılığın bilişsel bir beceri olan karmaşık çalışma belleği ile ele alınması amaçlanmıştır.

Yaratıcılık, Motivasyon ve Ödül

Yaratıcı bireylerde olması gereken özellikler zihinsel beceri, bilgi, düşünme tarzı, belirli kişilik özellikleri, motivasyon ve çevresel etkenler olarak sıralanmıştır (Chien ve Hui, 2010; Sternberg, 2005). Bu araştırmada ana değişkenlerden biri olarak ele alınan motivasyon ise yaratıcı bireylerde sıklıkla görülebilmektedir (Feldhusen, 2005; Hennessey, 2001; Isbell ve Raines, 2003; Rowe, 2007). Motivasyon, bireyin hayatta aktif halde devam edebilmesini sağlayan bir kavramdır ve içsel ve dışsal olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. İçsel motivasyonda birey dışsal ödül beklemeksizin içsel odaklı bir güdülenme süreci geçirmektedir. Öte yandan, dışsal motivasyonda birey dışsal ödüllerle harekete geçmektedir (Ormrod, 2012; Ryan ve Deci, 2000).

Bireyin motivasyon stillerinin farklı olması, bahsedilen işteki kontrolün kimde olduğuna bağlı olarak değişebilmektedir. Örneğin, bireyin kontrolün dışsal faktörde olduğunu düşünmesi dışsal motivasyon ile bağlantılı iken, kontrolün kendisinde olduğunu düşünmesi motivasyonun içe yönelik olması ile ilişkili bulunmuştur (Rotter, 1966). Ayrıca, öz-belirleme motivasyonun içe veya dışa dönük

olmasıyla beraber, öğrenmenin üzerinde de doğrudan bir etkiye sahip olduğu görülmektedir (Rigby, Deci, Patrick ve Ryan, 1992).

Ödüller, ilişkili olduğu sonuçları güçlendirmek için kullanılan araçlardır. Eğer ödül; ödülü alan birey tarafından değerli olarak görülürse ve ödül ile elde edilen sonuç arasında doğru bir ilişki kurulabilirse, ödülün yaratıcılığı artıracığı düşünülmektedir. Genel olarak bulgular; yaratıcılık için verilen ödülün yaratıcılığı artırdığı, fakat yüksek performans için verilen ödülün yaratıcılığı yalnızca belli bir noktaya kadar artırabildiğini bulgulamıştır (Eisenberger ve Selbst, 1994).

Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları sosyal desteğin içsel ve dışsal motivasyonu pozitif yönde yordadığı bulunmuştur (Tulunay-Ateş, 2016). Ayrıca, yine ortaokul çocuklarının dışsal motivasyonunun öğrenim düzeyine göre, içsel motivasyonunun ise cinsiyet, öğrenim ve akademik başarı düzeyine göre farklılaştığı bulunmuştur (Çolak ve Cırık, 2015). Öğrencilerin motivasyonları arttıkça bilimsel yaratıcılıkları da artmaktadır (Deniş-Çeliker, Tokcan ve Korkubilmez, 2015). Bu bilgiler doğrultusunda, bu çalışmada içsel ve dışsal motivasyonun yaratıcılık ile ilişkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yaratıcılığın Gelişimi

Çocuklarda yaratıcılık bir yaşından itibaren hayal gücü ile başlamaktadır (Argun, 2004). Artan fiziksel ve zihinsel etkinliklerle birlikte çocuklar oyun oynayarak yaratıcılıklarını deneyimleyebilirler. İki-dört yaş arasında, gelişen kelime dağarcıkları çocukların artan merakı ile birleşerek yaratıcılığın gelişmesine olanak sağlar. Dört-altı yaş arasında artık plan yapabilen çocuklar etraflarındaki kültürün onlara sunduğu sembollerle öykü, resim ve oyun gibi yaratıcı ürünler vermeye başlayabilirler (Argun, 2004; Ömeroğlu ve Turla, 2001). Altı-sekiz yaşları arasında formal eğitime başlamaları nedeniyle de çocukların yaratıcılık seviyelerinde düşüşler gözlenebilir. Sekiz-on yaşları arasında çocukların yaratıcılık seviyesi tekrardan artmaktadır (Çakmak, 2005). On-on iki yaşları arasında ise, keşfetme sürecine devam eden çocuklar bu dönemlerinde genel anlamda her şeyi yaparak denemeye çalışmaktadırlar (Çağatay-Aral, 1990). Son olarak on üç-on dört yaşları arasında çocuklar en yaratıcı dönemlerindedir ve devam eden yıllarda çocukların yaratıcılıkları ya kısmen düşmekte ya da bu düzeyde devam etmektedir (Güleryüz, 2001). Tüm bu bilgiler çerçevesinde, bu çalışmada çocukların yaratıcılıklarının en yüksek seviyesine gelmeye başladığı ve fakat duraksamadığı yaş aralığı olan 11 ile 13 yaş arasındaki ortaokul öğrencileri ile çalışılmıştır.

Yaratıcılığın Ölçülmesi

Yaratıcılığı ölçmek için literatürde birçok ölçüm aracı bulunmaktadır (Said-Metwaly, Kyndt ve Noortgate, 2017). Yüzden fazla farklı yaratıcılık çalışmasının taranması ile gerçekleştirilen bir çalışmada yaratıcılık ölçümlerinin en sık olarak (%52,58) yaratıcılıkla ilgili olan yeteneklerin bulunduğu yaratıcılık sürecini ölçtüğü bulunmuştur. Bunu bireyin yaratıcı kişiliğini ölçen yaklaşım (%28,87) takip etmekte, sonrasında ise bireyin ürettiği yaratıcı ürün yaklaşımı (%14,43) gelmektedir. Son olarak ise içinde bulunulan çevrenin rolünün incelendiği baskı yaklaşımı (%4,12) yaratıcılık ölçümü olarak kullanılabilir (Said-Metwaly vd., 2017). Genel olarak araştırmalar saha çalışmaları, ölçek kullanımı, görüşmeler ve testler üzerinden yürütülmektedir (Park, Chun ve Lee, 2016). Bu çalışmada ise, yaratıcılık bu kavramı ölçen bir çizim testi üzerinden ölçülecektir.

Bu araştırmanın amacı, çocukların kendileri ve aileleri açısından (içsel ve dışsal) motivasyon süreçlerinin, çocukların yaratıcılık ve karmaşık bellekleri ile olan ilişkilerini detaylı bir şekilde incelenmesidir. Araştırmanın hipotezi, içsel motivasyon seviyesi yüksek olan çocukların yaratıcılık ve karmaşık bellek seviyelerinin yüksek olacağını öngörmektedir.

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile araştırma etiği ile ilgili bilgiler aktarılmıştır.

Araştırma Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma deseni türlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış nitel görüşme tekniği ile gönüllü katılımcı anne ve çocuklara doğrudan sorular yöneltilmiştir. Ayrıca, katılımcı çocuklara nicel yöntemlerden bilişsel iki farklı test (dinleme ve çizme etkinliği içeren) uygulanarak nitel araştırma deseninin nicel verilerle de desteklenmesinin sağlanması amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın örneklemini, amaçlı ve kartopu örnekleme yöntemi ile Ankara'nın farklı bölgelerinde yaşayan orta sosyoekonomik sınıftan gönüllü 9 anne ve bu annelerin ortaokul öğrencisi olan 9 çocuğu (6 erkek) oluşturmaktadır. Annelerin yaşları 33-49 ($X = 39$, $Ss = 4.71$), öğrencilerin yaşları ise 11-13 ($X = 11.89$, $Ss = .74$) arasında değişmektedir. Öğrenciler ortalama olarak bir kardeşe sahiptir ve öğrencilerin 5 tanesi ailenin ilk çocuğu olup kalan öğrenciler ailenin ikinci çocuğudur.

Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırmaya ait nitel veri toplama araçlarına ilişkin detaylı bilgiye yer verilmiştir.

Nitel Veri Toplama Araçları

Demografik değişkenler: Bu kısım, anneye yöneltilen çocuğun yaşı ve cinsiyeti, çocuğun kardeş sayısı, çocuğun ailede kaçınıcı çocuk olduğu ve sosyo-ekonomik seviye sorularını içermektedir.

Yaratıcılık: Torrance Yaratıcılık Testi (Torrance, 1974) ile ölçülen çocuklardaki yaratıcılık testinde, beyaz bir kâğıt üzerinde 9 ayrı kutu içerisinde verilen farklı rasgele şekillerin her birinin üzerine çocuğun dilediği kadar süre içerisinde çizim yapmasını istenmektedir. Üretilen çizim Torrance'in yaratıcılık kriterleri (akıcılık, esneklik, orijinallik ve detaylandırma ana kriterlerinin alt kriterlerinden oluşan 10 kriter) üzerinden puanlanmıştır. Puanlama içerisinde her bir kriter en yüksek 5 puan üzerinden değerlendirilmekte ve toplam puan (en fazla 50 olmak üzere) öğrencilerin yaratıcılık puanlarını oluşturmaktadır (Torrance Yaratıcılık Testi literatürde bilimsel ya da sanatsal yaratıcılık ölçümü altında sınıflandırılmamıştır.)

Karmaşık çalışma belleği: Dinleme Aralığı Testi, Gaulin ve Campbell (1994) ile Pickering ve Gathercole (2001) tarafından geliştirilen ve çocuklarda karmaşık çalışma belleği becerilerini ölçebilen bir testtir (Gathercole, 1999). Testin Türkçe uyarlaması Ünal, Özge ve Marinis (2020) tarafından gerçekleştirilmiştir ve testin Türk çocuklarında da karmaşık çalışma belleği becerilerini ölçbildiği bulunmuştur (Ünal, 2008). Testte, çocuklara tek tek kısa cümleler okunmaktadır. Çocuklardan öncelikle bu cümlelerin doğruluklarını "Evet/Hayır" diyerek belirtmeleri istenmekte, ardından da ilgili cümlenin son kelimesini söylemeleri beklenmektedir. Örneğin, ilgili cümle "Balıklar havada uçar." ise, çocuktan "Hayır, uçar." demesi beklenmektedir. Her bir cümle seti sonunda ise çocuktan tüm son kelimeleri sırası ile söylemesi istenmektedir. Cümle setindeki cümle sayısı, çocuk doğru cevap verdiği sürece 6'lık setlere kadar artabilmektedir. Bu testin için iki farklı puan hesaplanmaktadır. (i) toplam ulaşılan set sayısı (en fazla 6) ve (ii) toplam hatırlanan kelime sayısı (en fazla 120).

Öğrencinin motivasyonel eğilimleri hakkındaki görüşler: Çalışmaya katılan öğrencilerin motivasyonel eğilimlerini belirleyebilmek için nitel görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel görüşmelerde annelere ve öğrencilere ayrı ayrı yarı yapılandırılmış sorular yöneltilmiştir. Görüşme; genel olarak ebeveynlerin çocuklarının ders çalışma süreçlerinin zorlukları hakkındaki bilgilere ulaşmayı, bu süreçte çocukların kendilerini nasıl ödüllendirdiklerini ve bunun etkililiğini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca ebeveynin (ve varsa ailedeki diğer bireylerin) ve öğretmenin çocuğu ders çalışması için motive etme yöntemlerini ve bunların etkililiği hakkındaki bilgilere ulaşmayı ve son olarak da çocuğun motivasyonel yönelimi ve bu yönelimin etkililiği hakkındaki bilgilere ulaşmayı amaçlamıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma, katılımcı ailelerin evlerinde bir görüşmeci tarafından anne ve çocuk ile ayrı olmak üzere yürütülen görüşmeler ve testler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırmada annelere, çocuklarının kendilerini ders çalışmak ve sorumluluklarını yerine getirmek için nasıl motive ettikleri hususunda sorular yöneltilmiştir. Annelere ayrıca demografik sorular da yöneltilmiştir. Çalışmadaki öğrencilerle ise nitel görüşme gerçekleştirilmiş ve onlara bilişsel testler uygulanmıştır. Nitel görüşmede, bu öğrencilerin kendilerini ders çalışmaya nasıl motive ettikleri hususunda onlara sorular yöneltilmiştir. Buna ek olarak, çocuklara iki ayrı bilişsel test (Dinleme Aralığı Testi ve Torrance Yaratıcılık Testi) uygulanmıştır. Çalışmanın nitel kısmı içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir ve elde edilen nicel veriler yalnızca nitel verileri yorumlama amacıyla kullanılmıştır. Çalışmanın hem ebeveyn hem de çocuğa uygulanması toplamda ortalama 1-2 saat civarında sürmüştür.

Araştırma Etiği

Bu araştırma için Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulundan 13.02.2019 tarihli ve 42 numaralı etik kurulu izni alınmıştır. Ayrıca, çalışmaya katılan yetişkinlerin kendilerinden, çocukların ise annelerinden yazılı onamları alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırma bulguları iki ana başlık altında ele alınmıştır: (i) motivasyon, ödül ve ders çalışabilmek ve (ii) bilişsel beceriler ve yaratıcılık.

Motivasyon, Ödül ve Ders Çalışabilmek

Çalışmanın nitel kısmındaki veriler incelendiğinde, birinci soru (“Çocuğunuz/Sizin için ders çalışmak zor mu? Zor ise ne kadar zor? Ders çalışma süreci çocuğunuz/sizin için nasıl kolaylaşabilir?”) için hem veliler hem de öğrenciler, ders çalışmayla ilgili zorluğu belirli bir koşula bağlamışlardır. Koşula bağlı zorluk beyanı öğrencilerde altı kişi tarafından, velilerde ise beş kişi tarafından belirtilmiştir. Dört öğrenci tarafından ders çalışmanın zor olduğu belirtilmiş, iki öğrenci tarafından zor değil ama sıkıcı olduğu bildirilmiş, diğer bir kişi ise ders çalışmanın kolay olduğunu ifade etmiştir. Velilere bakıldığında ise üç veli ders çalışmanın çok zor olduğunu belirtmiş, bir katılımcının annesi ise durumu işkence ibaresi ile tarif etmiştir (bkz. V7). Durum ile ilgili olarak zor diyen velilerin sayısı iki, zor değil diyenlerin sayısı ise yine ikidir. Ders çalışmanın kolay olduğunu söyleyen öğrencinin (bkz. Ç3) velisi de ders çalışmanın kolay olduğunu söylemiştir ve bu çocukta içsel motivasyonun yüksek olduğu görülmektedir. Üstelik ailesi çocukta ödül-ders bağlantısını bilerek kurmadıklarını belirtmiştir (bkz. V3).

Birinci soru için en çok bahsedilen koşul, duygu durumudur. Bunlar can sıkıntısı, kişinin mutluluğu, o an nasıl hissettiği gibi durumlara işaret etmektedir. Duygu durumunun birinci soruda bütün katılımcılar tarafından dile getirilmesi, duyguların kişinin ders çalışması üzerindeki etkisinin önemini göstermektedir. Bunun haricinde ön plana çıkan bir diğer durum ise fiziki şartlar olmuştur. Bu fiziki şartlar arasında, çocuğun masasını ablasıyla paylaşmak zorunda olması, evde gürültü olması, okulda sınıfın kalabalık olması gibi durumlar belirtilmiştir (bkz. V2). Ders çalışmanın zorluğunu belirleyen başka koşullar ise, dersin zor ya da kolay olarak görülmesi, dersle ilgili soruların zor ya da kolay olması, dersi sevip sevmeme durumu ve o dersin öğretmenidir. Bunlar dışında ders çalışma isteğinden de ayrıca bahsedilmiştir.

Araştırmacı (A): Sizce çocuğunuz için ders çalışmak zor mu?

Veli (V): İşkence.

A: Peki neden işkence olarak görüyorsunuz? Böyle düşünmenize neden olan bir şey var mı?

V: Ders çalışmayı hiç sevmiyor, okulda dinlediğinin ona yettiğini düşünüyor. Öğretmenden öğrendiğinin ona yettiğini düşünüyor.

A: Peki, yani çocuğunuz okuldan öğrendiğinin yeterli olduğunu düşündüğü için fazladan ders çalışmayı zor görüyor.

V: Evet öyle, işkence geliyor ona. (V7)

Çocuk (Ç): (Yukarı doğru bakar) Ders çalışmak, çoğu zaman kolay. Ders çalışırken zevk alıyorum, kendimi motive etmiş oluyorum. Zor soruları yapabilmeye devamı da geliyor ve diğer soruları da basitçe yapılabiliyorum. Böylece kendi kendimi motive etmiş oluyorum. Yani başardıkça motive oluyorum. (Ç3)

V: Dersler konusunda biz, hiçbir zaman ödüllendirmedik. Ödevini bitirirsen sana şu ödülünü vereceğiz demedik hiçbir zaman. Bu onun başarısıydı. Öte yandan küçük de olsa istediği bir şeyi hemen yerine getirmeye çalışıyoruz; onu o şekilde motive etmeye çalışıyoruz. (V3)

V: Bazen kafaya ne kadar uğraşsa da girmiyor, kendisini daha çok zorlaması gerekiyor ve zorlamıyor. Ablasıyla masa paylaşmak zorunda kaldığı durumlarda daha zor olabiliyor. Televizyon ya da tablet gibi dikkat dağıtıcı unsurlar nedeniyle zorlaşabiliyor. (V2)

İkinci soruya (“Çocuğunuz/Siz ders çalışmak için kendisini nasıl gaza getirir/getirirsiniz? Kendisini/Kendinizi ödüllendirmek için neler yapıyor/yapıyorsunuz? Kendini ders çalışmak için nasıl motive ediyor/ediyorsunuz?”) verilen cevaplarda en öne çıkan kategori, hem veli hem de öğrenciler için sosyal etkileşim/etkinlik olmuştur. Bu kategori içerisinde dışarıda arkadaşlarla oyun oynamak, aileyle beraber bir şeyler yapmak, sinemaya gitmek gibi unsurlar bulunmaktadır (bkz. Ç3). Öğrencilerin kendilerini motive etmeleriyle ilgili olarak bu kategoriden öğrenciler tarafından 7 kez, veliler tarafından ise 4 kez bahsedilmiştir. Bu durum, bize çocukların ders çalışmak için kendilerini en çok sosyal etkinlik ve etkileşim yoluyla motive ettiklerini göstermektedir. Bunun ardından en çok ön plana çıkan konu teknoloji olmuştur. Dört farklı öğrenci teknolojiye erişim için ders çalıştığını beyan ederken teknolojinin rolünden bahseden veli sayısı ise üçtür (bkz. V8). Ayrıca sosyal etkileşim ve teknoloji kategorilerinin hem öğrencilerde hem de velilerde ön plana çıkışı, tutarlılık açısından önemlidir.

Velilerde ve öğrencilerde ortaya çıkan diğer kategoriler daha tutarsızdır. Örneğin, dört öğrenci iyi not almanın kendilerini motive ettiğini söylemiş, üç tanesi yemek ile motive olduğunu belirtmiştir. Çocukların iyi bir gelecek elde etme arzusuyla çalıştığı konusu hem öğrencilerde hem de velilerde iki kez ön plana çıkmıştır. Üç tane veli çocuğunun kendisini motive etmediğini söylemiştir. Öne çıkan diğer bir önemli konu ise, ailenin çocuğa destek olmasının çocuğun kendisini motive etmesi hususunda önemli olduğudur. Öğrenciler ise stresten kurtulma isteğinin, ders çalışmayı kolaylaştıracak stratejiler geliştirmenin, arkadaşlar arasındaki rekabetin ve sözel ifadelerin kendilerini motive etmede önemli olduğunu dile getirilmiştir.

Ç: Oyun oynamayı, arkadaşlarımla gezmeyi severim. Bunun için de annemle anlaşma yaparız. Mesela ödevimi bitirip, kitabımı okuduktan sonra sevdiğim bu şeylerden birini yapacağıma dair bir anlaşma. Sonunda bir ödül olduğunu bildiğim için daha istekli yaparım. Bazen babamla eve gelirken radyoda bir şeyler dinlemek de beni motive ediyor. (Ç3)

V: Bilgisayardan, internette işin içinde teknolojik bir şey varsa buradan izliyorsa büyük bir zevkle izliyor. Teknolojinin içinde olması onu birazcık daha motive ediyor. Evet, o zaman daha güzel takip ediyor. Hani yanında oturmam gerekiyor, ben de oturup onunla birlikte incelemem lazım. Benim onunla birlikte izlemem lazım ama ben onun yanından kalkınca başka bir yere geçiş yapıyor hemen. (V8)

Görüşmedeki üçüncü soruda ise (“Çocuğunuzun/Kendinizin uyguladığı yöntemin ne kadar başarılı olduğunu düşünüyorsunuz? Çocuğunuzun/Kendinizin uyguladığı yöntem, onun/sizin ders çalışma performansını sizce ne kadar artırıyor?”), sekiz çocuğa göre kendi uyguladıkları yöntem (en az kısmen olmak üzere) etkilidir. Ebeveynlerde ise yedi anne çocuklarının kullandıkları yöntemin bir şekilde etkili olduğunu, annelerden biri ise etkisiz olduğunu söylemiştir. Dört numaralı çocukta etkililik yalnızca sınıfta kalmamak için asgari notu alması kadardır ve bu beyan ebeveyn tarafından da doğrulanmıştır. Sekiz numaralı çocukta ise hem ebeveyn hem de aile, çocuk kendini motive etmek üzere bir yöntem kullanmadığı için etkililik hakkında bir şey söyleyemeyeceklerini beyan etmiştir. Beş numaralı çocuğun etkili olduğunu söylediği yöntem, oyun oynadıktan sonra ders çalışma yönündedir.

Bu çocuğa göre, eğer böyle yapmazsa, abisi gibi sıkıntıdan ölür. Bu çocuğun beyanlardan anlaşıldığı üzere abisi çok çalışkandır. Ancak çocuğun ebeveyni çocuğun bu yöntemi bir bahane olarak kullandığını ve çocuğun yönteminin işe yaramadığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin ders çalışmaları için öğrencileri nasıl motive ettikleri hususunda (Soru #4), en çok ön plana çıkan kategori sözel ifade/övgü kategorisi olmuştur. Beşer öğrenci ve veli doğrudan öğretmenin öğrencileri motive ettiğini belirtmiş, ikişer öğrenci ve veli ise yine öğretmenin doğrudan motive etmediğini ya da stres yarattığını beyan etmiştir. Bir öğrenci ise, öğretmenin stres yaratmasına neden olan faktör konusunda rekabetin çok ön plana çıkarılması konusunu belirtmiştir.

Beşinci soruda (“Çocuğunuzu/Kendinizi ödüllendirmek için neler yapıyorsunuz? Ders çalışması/çalışmanız için onu/kendinizi nasıl motive ediyorsunuz? Onu/Kendinizi nasıl gaza getiriyorsunuz?”) ise, çocukların kendilerini motive etmelerine benzer olarak, ailelerde de en çok ön plana çıkan unsur sosyal etkinlik kategorisi olmuştur (bkz. V2). Bunun yanında ailenin destek olmasının (beraber ders çalışma gibi) çocukların ders çalışma motivasyonunda önemli olduğu görülmüştür (bkz. Ç9). Hem velilerin hem çocukların en çok beyan ettiği yöntemlerden biri olarak, çocuğu disipline etmenin kullanıldığı da görülmüştür. Bu kategori hem ödül-ceza bağlantısını net bir biçimde ortaya koyarak çocuğu ders çalışmaya teşvik etmeye hem de belirli bir disiplin süreci içerisinde çocuğun ders çalışmasının sağlanmasına işaret etmektedir (bkz. V2). Hem çocukta hem de velide sözel ifadenin ders çalışmak için motivasyon aracı olarak kullanıldığı görülmüştür. Bu sözel ifadeler “yapabilirsin, başarabilirsin” gibi ifadelerdir. Yine hem aile hem çocuk tarafından, ailenin kıyas ve rekabeti ders çalışmaya motive etmek amacıyla kullandığı beyan edilmiştir. Ancak genel olarak kıyas hoşnut olunmayan bir durum olarak değerlendirilmektedir (bkz. V7). Öne çıkan diğer faktörler, çocuğa maddi ödüllerin alınması ve teknolojiye erişimin sağlanması, ailenin çocuğa stres olacak faktörleri ortadan kaldırmasıyla uygun ortam oluşturmalarıdır. İki öğrenci ise ailenin mutlu olmasının kendisini motive ettiğini söylemiştir ki bu diğerkâmlığa işaret etmektedir.

V: Karne iyi gelirse tatile memlekete gitme, 90 altına inmezse sinemaya gitme gibi ödüller vererek. Aslında zaten gidilecek çocuk zaten götürülecek ancak çocuk bunu ödül olarak görsün ve bu şekilde motive olsun. Dersi bitirirse dışarı çıkabilir, ödevlerini yaparsa uyarı almadan rahatça oturabilir, TV izleyebilir. Arkadaşlarıyla oynamak da önemli bir motive kaynağı. Biraz tablet telefon oynamasına izin verilerek. (V2)

G: Başka neler yapıyorlar motive etmek için?

Ç: Sınav varsa taktik falan veriyorlar, konu anlatıyorlar.

G: Ailenle beraber çalışmak da seni motive ediyor öyle mi?

Ç: Evet. (Ç9)

V: Çocuk oluşturulmuş kurallar çerçevesinde kendi işini kendi görüyor. Sistemi ben oluşturdum o yüzden etkili. Kurallar o sistemi etkili çalıştırıyor, sürekli evde olduğum için bu süreci kontrol edebiliyorum. (V2)

V: Baba biraz dâhil. Sadece “yaparsın kızım” diyor. Babası kıyas yapıyor ve çocuk bundan hiç hoşlanmıyor. (V7)

Araştırmadaki altıncı soru için (“Sizin uyguladığınız yöntemin ne kadar başarılı, etkili olduğunu düşünüyorsunuz? Yönteminiz çocuğunuzun/sizin ders çalışma isteğini/isteğinizi ne kadar artırıyor? Çocuğunuzun/Sizin performansı/performansınızı ne kadar artırıyor?”) altı öğrenciye göre ailenin yöntemi etkiliyken iki öğrenci ailenin yönteminin etkili olmadığını belirtmiştir. Ebeveynlerde ise dört ebeveyn göre ailenin kullandığı yöntem etkiliyken, üç ebeveyn göre etkisiz, iki ebeveyn göre ise etkili ama yetersizdir. Sekiz numaralı öğrenciye göre ailenin kullandığı bir yöntem yokken, bu öğrencinin ebeveynine göre kullanılan yöntem hiç etkili değildir.

Katılımcılara sorulan son soruya (Tüm bu yöntemleri ve sonuçlarını genel olarak düşündüğünüzde; çocuğunuzun/sizin ders çalışma hevesinin/hevesinizin artmasında ne tür ödüllerin daha etkili olduğunu düşünüyorsunuz? Ödül, çocuğunuzun/sizin kendinden mi/kendinizden mi yoksa dışarıdan mı olduğunda, çocuğunuzun/siz daha başarılı olduğunuz/olduğunuzu düşünüyorsunuz?) üç öğrenci ve altı veli eğer motivasyon içsel olsaydı çocuklarının daha iyi çalışacaklarında hemfikir

olmuşlardır. Bunun yanında dışsal olmalı diyen öğrenci sayısı iki, veli sayısı ise birdir. Bu durumda, genel olarak içsel olması gerektiği kanısının hâkim olduğu görülmüştür. Üç öğrenci ve iki veli ders çalışmada en etkili olan faktörün içsel olduğunu belirtmiştir. Diğer üç öğrenci ve iki veli ise, çocukların ders çalışmalarında en etkili olan faktörün dışarıdan gelen unsurlar olduğunu söylemiştir. Yarı yarıya etkili olduğunu söyleyen öğrenci sayısı bir, veli sayısı üçtür. Bunlar dışında öğrencilerde öne çıkan ve ders çalışmayı en çok etkilediği düşünülen diğer faktörler; öğretmen etkisi, maddi hediye, etkinlik, ailenin mutluluğu ve sözel yönergeler olmuştur. Velilerde diğer öne çıkan faktörler ise yine ailenin mutluluğu, etkinlik, öğretmen, yaparak öğrenme, disiplin ve maddi hediyedir. Bu kısımda göze çarpan husus, doğrudan ailenin mutluluğunun ve doğrudan disiplinin de az da olsa önem arz etmesidir.

Katılımcılardan içsel motivasyonu en yüksek olan çocuğun ebeveyni görüşmede çocuğu ders konusunda hiçbir zaman ödüllendirmediğini belirtmiştir. Ayrıca bu çocukta aile desteğinin çok yüksek olduğu görülmüştür. Çocuğa göre ders çalışmasına en çok etki eden durum ailenin mutluluk durumudur. İçsel motivasyonu en düşük olan ve dışsal motivasyonun aile tarafından kurulmaya çalışıldığı, ancak başarılı olunmayan çocukta ise, aile desteğinin bulunmadığı veya çok az olduğu görülmüştür. Ayrıca aile tarafından çocuğa ders çalışırsan oyun oyna gibi bir bağlantı kurulmaya çalışılsa da bu durum çocuk tarafından reddedilmektedir. Çocuğa göre ailesinin etkisi yoktur ve kendisinin işe yaramaz olduğunu düşünmektedir. Tersine abisi çok ders çalışmaktadır. Ancak ailenin kıyas ve eleştirilerinin çocukta aksi yönde sonuçlandığı anlaşılmaktadır. Ayrıca hem çocuğun hem ailenin belirttiklerine göre, öğretmen çocuk için aileye “yeterli, fazla zorlamayın” demiştir. Bütün bunlara rağmen, çocuk motivasyonun içsel olması gerektiği kanaatindedir. Çocuk olup bitenin farkındayken ailenin çocuklarına muamelesinin ters yönde olduğu görülmektedir. Bütün bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda gerçekleştirilen nitel görüşmeden şu sonuçlar ön plana çıkmaktadır:

Motivasyon Bütünlüğü

Çocuğun motivasyonu çok farklı süreçlerin ve faktörlerin dâhil olduğu bir durumdur. Çocuğun zaten kendi içerisinde motive olup olmadığı, aile desteği, öğretmen desteği, dışsal ödüllerin etkisi, duygudurum etkisi, çocuğun ders çalışma sürecinin maddiyata bağlı hale getirilip getirilmediği, çocuğun motivasyonunu kötü yönde etkileyen bir sorun olup olmadığı faktörleri ön plana çıkan faktörler olmuştur. Bu motivasyon bütünlüğünü (kıyas gibi) olumsuz yönde etkileyecek faktörler ortaya çıktığında çocuğun da ders çalışmaya karşı kararları etkilenebilmektedir.

Aile Desteği

Araştırmanın sonuçlarına göre, ailenin her şeye rağmen arkasında olduğunu bilmek bir çocuk açısından önemlidir. Sadece anne değil, babanın da çocuğa destek veriyor olması çocuğun motivasyon bütünlüğünün sağlanmasında önemlidir.

Çocuğun Derse Yönelik Tutumu ve Öğretmen Etkisi

Çocuğa dersi sevdirmede ve çocuğun derse yönelik tutumunda öğretmen faktörü de çok önemlidir. Öğretmenin dersi farklı stratejilerle anlatması, çocuklara her daim destek olması ve ders çalışmada kolaylaştırıcı işlevde bulunması çocuğun motive olmasında ve başarısında etkilidir.

Farkındalık ve Referans Farklılıkları

Çocuk hem okulda hem de aile içinde olup bitenlerin farkındadır. Ancak aile ve çocuğun referansları farklı olabilir. Aileye göre çocuğa alınan şeyler onun ders çalışması için olabilirken çocuk bunları kendi içerisinde değerlendirerek böyle bir zorunluluğu kendisine atfetmeyebilir. Örneğin, ailenin sürekli maddi ödül olarak dışsal motivasyona daha çok bağladığı çocuğun durumunda, ebeveyn ve çocuğun beyanları arasında tutarsızlıklar bulunmaktadır. Ebeveyne göre motivasyon içsel olması gerekirken, çocuğa göre dışsal olmalıdır. Çocuğa göre ailenin yaptıkları etkisizken, ebeveyne göre etkilidir. Yani aile motivasyonun içsel olması gerektiğinin farkındadır, ancak bunu çocuğa yansıtmaz.

şekilleri itibariyle çocuk dışsal motivasyona bağlı olmuş gibi görünmektedir. Bu durum ise ödül toleransına işaret etmektedir.

Ödül Toleransı

Ödül, tolerans geliştirilebilen bir şeydir. Kimi çocuğa göre ailenin mutluluğu bir ödül olabiliyorken kimi çocuğa göre yurt dışına seyahate gitmek ödül olabilir. Çocuklar verilen ödülleri büyütmek isteyebilir. Hatta ebeveynlerden birinin belirttiğine göre çocuğu kendisine “Ders çalışırsam bana şunu alır mısınız?” şeklinde ödül teklif edebilmektedir (bkz. V2).

Karmaşık Durumlar ve Olumsuz Tavırlar

Araştırmanın sonuçlarına göre, olumsuz tavırlar genelde çocukların zihninde ön plandadır ve eleştirel tutumlar çocukların motivasyon bütünlüğünü bozabilmektedir. Örneğin, katılımcı çocuklardan birinin durumunda, ebeveynlere göre çocuğunun ders çalışmasını sağlamak için birçok motivasyon aracı sunulmaktadır. Görüşme sırasında özellikle annenin çocuk için epey çaba sarf ettiği anlaşılmıştır. Ailenin maddi durumu çok iyi, ebeveynlerin eğitim seviyesi yüksektir, ancak ailede karmaşık bir durum olduğu anlaşılmaktadır. Çocuğa göre ailenin sağladığı bir motivasyon aracı yokken, aileye göre bir motivasyon aracı olarak ortaya konulan birçok şey vardır. Yani, çocuk ortaya konulan şeyleri ders çalışmak için bir motivasyon aracı olarak görmemektedir. Üstelik çocuğa göre sözel yönergeler bile ders çalışmasında etkili olabilir, ancak aile tarafından o bile sunulmamaktadır. Yani, çocuk ve aile arasında ödül ve derse dair referans farklılıkları ve tutarsızlıklar bulunmaktadır. Bunun yanında çocuk babanın desteğini istemektedir, ancak babayla çocuk arasında iletişim sorunu yaşandığı anne tarafından ifade edilmiştir. Bunun nedeni olarak da geçmişteki bir takım ailevi sorunlar ön plana çıkmaktadır. Baba uzun bir müddet çocuğa karşı ilgisiz kalmış, ilgi göstermeye başladığında ise çocuğun tepkisi “Sen benimle şimdiye kadar hiç ilgilenmedin, şimdi ne alaka?” şeklinde olmuştur. Yine, ailenin ifadesine göre çocuk 8 yaşına kadar tek çocuktur ve ailenin belirttiğine göre, çocuğa fazla ilgi gösterilmiştir. Çocuk 11 yaşına geldiğinde kardeşi olmuştur ve ilgi bölünmüştür, çocuk yalnızca anne babası yanında olup ilgi gösterdiğinde ders çalışmaktadır. Bu katılımcı çocuk, öğretmenlerine göre de derslerinde çok başarılıdır, ancak sınav kâğıdına bu başarı yansımamaktadır. Anne bu durumu iyileştirmek için bir şeyler yapılması gerektiğini önerirken babanın durumu kestirip attığını belirtmektedir (bkz. V8).

V: Ödüller kıyaslanacak olursa somut ödüller verildiğinde ödülü büyütmek istenebiliyor, hatta çocuk gelip kendisi teklif edebiliyor, “Anne bu dersi çalışırsam bana şunu alır mısın?” diyebiliyor. Paralı ödül ve sosyal etkinlik karşılaştırılırsa sosyal etkinlik daha önemli ve uzun vadede etkili. Bir disiplin sağlıyor. (V2)

V: En azından kesinlikle bir destek profesyonel bir destek almak şart gibi geliyor artık bana. Babamız ne gerek var, adam tembel işte diyor. Psikolojik desteğe ne gerek var diyor ama ben bir potansiyel olduğumu biliyorum, onu nasıl ortaya çıkaracağız, bunu bulmalıyız. (V8)

Bilişsel Beceriler ve Yaratıcılık

Araştırmada çocukların dinleme testi puanları, toplam ulaşılan set sayısı için 2,5-3 (6 üzerinden) arasında, toplam hatırlanan kelime sayısı ise 23-29 (120 üzerinden) arasında değişmektedir. Çocukların yaratıcılık puanları ise 4-19 (50 üzerinden) arasında değişmektedir.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında, en yaratıcı olduğu belirlenen çocuğun motivasyon düzeyi diğer çocuklara göre en iyi durumdadır. Bununla beraber motivasyon açısından en düşük olan çocuğun yaratıcılığı da ikinci sıradadır. Bu durum bize yaratıcı olan bireylerin ders çalışma motivasyonu açısından çok düşük de olabileceğini göstermektedir. Bilişsel becerilerden dinleme aralığı testi sonucu en düşük olan çocuk hem aile hem de çocuğun motivasyonunun dışsal olduğunu belirttiği ve hatta ikisinin de dışsal olması gerektiğini söylediği tek ailedir.

Ayrıca, bir diğer anne düzenin kendi tarafından oluşturulduğu ve çocuğun bu düzen içerisinde kendi işini gördüğünü ve bir disiplin içinde olduğunu belirtmiştir. Bu ailede çocuk ödevlerini yapmaktadır, ancak daha fazlası için çabalamamakta ve daha fazlası için motivasyonunun olmadığını ifade etmektedir. Bu hususta göze çarpan nokta ise, bu çocuğun yaratıcılığının ve bilişsel test sonucunun en düşük sonuçlardan biri olmasıdır.

Motivasyon seviyesi en düşük çocuklardan biri olan çocuk için ev içerisinde en elverişli koşulların sağlandığı anlaşılmaktadır. Anne çok çabalamaktadır ve öğretmenler çocukla ilgilenmektedir. Aynı zamanda, ailenin maddi seviyesi ve annenin eğitim seviyesi de yüksektir. Çocuk, dinleme aralığı testi sonucu en yüksek olan iki çocuktan biridir ve yaratıcılık testi sonucu da iyi düzeydedir. Ebeveyne göre, öğretmeni çocuğun derste iyi olduğunu söylemektedir. Ancak çocuk, bunu sınav kâğıdına yansıtamamaktadır. Yine de ilgili öğrenci, motivasyon sıralaması olarak en düşük ikinci sıradadır. Bu durumla ilgili olarak şu nedenler ortaya koyulabilir: Çocuğa küçüklüğünde çok fazla ilgi gösterilmiştir ve çocuğun pek çok isteği yapılmaktadır. Çocuk, kardeşleri doğduktan sonra ilgi bölünmesi yaşamıştır ki kendisi bu durumun onu kötü etkilediğini belirtilmiştir. Birtakım sorunlardan sonra da çocuğun babasıyla arasındaki iletişim bozulmuştur. Bu durum, çoğu gerekli koşul sağlansa dahi birtakım olumsuzlukların çocuğu nasıl etkileyebileceğini göstermektedir.

Bu bağlamda, yaratıcılık seviyesi en yüksek olan çocuğun içsel motivasyon seviyesi de yüksek olduğu için araştırmanın hipotezi kısmen doğrulanmıştır. Ayrıca, bellek performansı en düşük olan çocuğun dışsal motivasyonunun yüksek ve içsel motivasyonunun düşük olması da yine araştırmanın hipotezini destekler niteliktedir. Fakat aynı hipotez motivasyon sıralamasında en düşük olan çocuğun yaratıcılığının da yüksek olması nedeniyle de kısmen doğrulanmamıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı, yaratıcılık ile motivasyonun karmaşık bellek becerisi bağlamında incelenmesidir. Çalışmanın nitel sonuçlarına göre, ders çalışma hususu genel olarak hem anneler hem de çocuklar tarafından koşula bağlı bir şekilde zor olarak algılanmıştır. Bu zorluğun nedeni ise yoğunlukla duygu duruma atfedilmiştir. Yani, sonuçlar çocukların motive olma durumlarının onların duygulanımına göre değişebildiğini göstermektedir. Alanyazındaki çalışmalar, yaklaşma ve kaçınma motivasyonunun duygusal süreçlerde yer aldığını belirtmektedir. Bazı çalışmalar olumlu duygulanımı yaklaşma ve olumsuz duygulanımı ise kaçınma motivasyonu ile ilişkilendirse de (Watson, 2000), bu durumun tam tersi olması da mümkündür. Örneğin, öfke yaklaşma motivasyonu ile ilişkili olumsuz bir duygusal durumdur (Carver ve Harmon-Jones, 2009; Harmon-Jones, 2003). Bu bilgilerden yola çıkarak ders çalışma sürecinin işkence olarak görüldüğü bir çocuğun içinde bulunabileceği üzüntü duygusunun çocuğun kaçınma motivasyonunda bulunmasına, yani ders çalış(a)mamasına neden olabileceği söylenebilir.

Öte yandan, bu çalışmada hem katılımcı sayısı küçük bir örnekleme içermektedir, hem de nitel veriler kullanılmıştır. Bu nedenle çalışmanın sonuçları ilgili yaş grubundaki çocuklara genellenirken sınırlılıklara sahip olduğunu söylenebilir. Bir diğer sınırlılık ise, çalışmadaki ailelerin ve çocukların araştırmacıların sorularına (araştırmacıdan (ve/ya çocuk için aileden) çekinme, yanıtı aklına getirememesi veya ilgili soruyu yeterince önemsememe gibi) bazı nedenlerden dolayı sorulara tam olarak yanıt verememesi olabilir. Son olarak, araştırmanın tek bir araştırmacı tarafından değil, farklı araştırmacılar tarafından yürütülmüş olması çalışmanın bir diğer sınırlılığı olarak değerlendirilebilir.

Çocuklar kendilerini sıklıkla sosyal etkileşim ve etkinliklerle motive ederlerken anneler de genel olarak bu görüşe katılmaktadır. Bu hususta, teknoloji kullanımı da (cep telefonu gibi) öne çıkan yöntemlerdendir. Ailelerinin yöntemlerini çocuklar genel olarak etkili bulurken anneler kendi yöntemlerini kısmen etkili bulmuştur. Çocuklar yoğunlukla kendi motivasyon yöntemlerinin başarılı olduğunu belirtirken annelerin bir kısmı çocukların yöntemini başarılı bulmakta, bir kısmı da ilgili yöntemi kısmen etkili olarak değerlendirmektedir. Ailelerin çocukları motive etme yöntemleri ise yoğunlukla etkinlikler üzerinden giderken çocukların bu durumla ilgili algıları; destek olma, sosyal etkinlik ve sözel ifadeler (aferin gibi) olarak sıralanabilir. Öğretmenlerin çocukları motive etme

yöntemleri hususunda hem anneler hem de çocuklar çoğunlukla sözel ifade/övgü ve motive edici yaklaşım konusunda fikir birliğine varmışlardır. Ders çalışma motivasyonunda en etkili yöntem konusunda ise, çocuklar dışsal ödüller, içsel motivasyonun olması gerekliliği ve öğretmenin öneminden bahsederken, anneler ise çoğunlukla bu yöntemin içsel olması gerektiğinden bahsetmişlerdir. Ayrıca, bu konu ile ilgili farklı bir açıdan yaklaşarak ailenin mutluluğunu öne süren birkaç anne ve çocuk da bulunmaktadır.

Bilişsel kapasite (Simonton, 2010) ve çalışma belleği (Vandervert vd., 2007) görevlerini içeren karmaşık bellek testinde başarılı olan çocukların ayrıca yaratıcılıklarının da yüksek olması literatür ile uyum göstermektedir. Yaratıcılık bilişsel bir beceri olmasından ötürü (Sawyer, 2012), problem çözme sürecini içermektedir. Çocuklar yaratıcılıklarını sergilerken kendilerine has bir şekilde bilişsel becerilerini de kullanmaları gerektiği için çocukların bu becerilerinin de yeterli olması gerekmektedir (Shaffer ve Kipp, 2007).

Yaratıcılık ve bilişsel beceriler arasındaki ilişki değişken bir yapıya sahip olduğundan dolayı (Kim vd., 2010), bu çalışmanın bulguları da yine birçok değişkene (ebeveyn tutumları, bilişsel beceriler gibi) bağlı olarak farklılık göstermiş olabilir. Ayrıca kişilik ve çevresel faktörlerin de bu süreçte etkili olduğu söylenebilir (Simonton, 2000; Vandervert vd., 2007). Öğretmenin öğrencinin üzerindeki dolaylı fakat anlamlı motivasyon etkisi ise (Yuan, Wu, Hu ve Lin, 2019) çalışma sonuçlarında kendisini ön plana çıkarmıştır. Bunlara ek olarak, dinleme aralığı testi hafızadaki yönetici işlevler tarafından yürütüldüğü (Pickering ve Gathercole, 2001) ve yaratıcılıkla ilişki bir değişken olduğundan dolayı (Benedek, Jauk, Sommer, Arendasy ve Neubauer, 2014; Beaty vd., 2014), aynı çizgide, bu çalışmada da dinleme aralığı testi bulgularının kısmen yaratıcılık skorları ile ilişkili olduğunu sonucu elde edilmiştir.

Yaratıcılığın gelişmesi için bir diğer değişken ise motivasyondur. Motivasyonla birlikte çocuklar yaptıkları işe daha iyi bir şekilde odaklanabilmekte (Myers, 2004) ve bu sayede yaratıcılıkları artabilmektedir. Ayrıca, motive olmuş çocuklar yapmaları gerekli olan davranışları dikkatlerini sürekli bir şekilde verebilirler ve odaklanabilirler (Fidan, 1986; Akt. Aktaş, 2016). Bu durumda da motivasyon çocukların bilişsel becerilerini (bellek, dikkat gibi) dolaylı olarak geliştirmelerini yardımcı olabilir.

Yönetici süreçler ve motivasyon hedefe yönelik davranışları belirleyen iki bileşendir (Szatkowska, Bogorodzki, Wolak, Marchewka ve Szeszkowski, 2008). Aynı zamanda, erken çocukluk döneminde motivasyon, daha sonraki bilişsel yetenekleri ve başarıyı öngörmektedir (Luster ve McAdoo, 1996). Motivasyon insan davranışının merkezinde yer almakta, verdiğimiz kararları, aradığımız deneyimleri ve dolayısıyla kodladığımız ve hatırladığımız şeyleri de etkilemektedir. Bununla birlikte, motivasyon her zaman daha iyi bellek performansı ile sonuçlanmayabilir. Daha ziyade motivasyon, bir davranışın nasıl teşvik edildiğine ve bireyin onu nasıl algıladığına bağlı olarak öğrenmeyi zayıflatabilir veya geliştirebilir (Murty ve Dickerson, 2016).

Bunlara ek olarak katılımcılardan bazı aileler çocuklarına ödüller sunduklarını belirtmişlerdir. Buna rağmen, bu ailelerin çocukları sunulan ödülü bir motivasyon aracı olarak kabul etmediği ve değerli görmediğinden, yani ödül ile yapılması gereken etkinliği (ders çalışmayı) eşleştirmede olmadığından (Eisenberger ve Selbst, 1994) bu çocuklar bilişsel beceriler ve/ya yaratıcılık alanlarında düşük performans sergileyebilmektedirler. Fakat, yine de alanyazına paralel bir şekilde, bu çalışmada da motivasyon seviyesi yüksek olan çocukların yaratıcılık seviyeleri genel olarak yüksek bulunmuştur (Hennessey, 2001; Isbell ve Raines, 2003).

Bu çalışma, çocuklarda yaratıcılık ile motivasyonun bilişsel beceriler çerçevesinde incelenmesini amaçlamış ve bu üç değişken birbiri ile ilişkili bulunmuştur. Bireyin hem kendi yaratıcılığını geliştirebileceği (Davis ve Rimm, 2004) hem de bu süreçte ailenin rolü (yaratıcılık için Miller vd., 2012; motivasyon için Tulunay-Ateş, 2016) düşünüldüğünde her yaştan çocuğun aile desteği ile birlikte kendi yaratıcı gücünün farkına varması önemlidir. Bu çalışmada yaşları 11 ile 13 arasında değişen çocuklar genel olarak her şeyi yaparak öğrenmeye (Çağatay-Aral, 1990) ve

yaratıcılıklarını üst seviyelere taşımaya çalıştıkları için (Güleryüz, 2001), onları ailelerin desteğiyle birlikte yeni yaratıcı deneyimlerle buluşturmak önem arz etmektedir. Daha sonraki çalışmaların küçük şehirlerden katılımcılarla, farklı yöntemsel araçlarla (bilişsel yetenekler ve yaratıcılıkla ilgili farklı testlerle) ve/ya farklı türde (ek) değişkenlerle (oyun, farkındalık, akademik başarı, medya okuryazarlığı, kültür, cinsiyet gibi) yapılması önerilmektedir.

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışmada birinci yazarın %45, ikinci yazarın %30 ve üçüncü yazarın %25 oranında katkısı bulunmaktadır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması oluşturacak bir durum bulunmamaktadır.

Teşekkür: Bu araştırmadaki verilerin toplanmasında çok büyük emekleri geçen Firuze Ebrar Mullaoğlu, Fatma Gül Pemik, Gamze Taşkireç, Nursena Armağan, Ahsen Bahadır, Özge Karabulut ve Gökhan Karabulut'a en içten teşekkürlerimizi sunuyoruz.

Kaynaklar

- Aktaş, N. (2016). *Lise öğrencilerinin motivasyon kaynakları ve karar verme stratejileri*. Yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Argun, Y. (2004). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık ve eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Beatty, R. E., Silvia, P. J., Nusbaum, E. C., Jauk, E. and Benedek, M. (2014). The roles of associative and executive processes in creative cognition. *Memory & Cognition*, 42(7), 1186-1197. doi: 10.3758/s13421-014-0428-8.
- Benedek, M., Jauk, E., Sommer, M., Arendasy, M., and Neubauer, A. C. (2014). Intelligence, creativity, and cognitive control: The common and differential involvement of executive functions in intelligence and creativity. *Intelligence*, 46, 73-83. doi:10.1016/j.intell.2014.05.007
- Bishop, D. W., and Chace, C. A. (1971). Parental conceptual systems, home play environment, and potential creativity in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 12(3), 318-338. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(71\)90028-2](https://doi.org/10.1016/0022-0965(71)90028-2)
- Carver, C. S., and Harmon-Jones, E. (2009). Anger is an approach-related affect: Evidence and implications. *Psychological Bulletin*, 135, 183-204. doi: 10.1037/a0013965
- Chien, C.-Y., and Hui, A. N. N. (2010). Creativity in early childhood education: Teachers' perceptions in three Chinese societies. *Thinking Skills and Creativity*, 5(2), 49-60. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2010.02.002>
- Çağatay-Aral, N. (1990). *Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki dokuz yaş grubu kız ve erkek çocukların yaratıcılıklarını etkileyen bazı faktörler üzerine bir araştırma*. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çakmak, A. (2005). *Anasınıfına devam eden altı yaşındaki köy ve kent çocuklarının yaratıcılıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Kırıkkale Örneği)*. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Çolak, E. ve Cırık, İ. (2015). Ortaokul öğrencilerinin motivasyon kaynaklarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 14(4), 1307-1326. doi:10.1705/10.2015.08906
- Davis, G., and Rimm, S. (2004). *Education of the gifted and talented* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- de Dreu, C. K. W., Nijstad, B. A., and Baas, M. (2011). Behavioral activation links to creativity because of increased cognitive flexibility. *Social Psychological and Personality Science*, 2(1), 72-80. <https://doi.org/10.1177/1948550610381789>
- Deniş-Çeliker, H., Tokcan, A. ve Korkubilmez, S. (2015). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon bilimsel yaratıcılığı etkiler mi? *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 167-192.
- Eisenberger, R., and Selbst, M. (1994). Does reward increase or decrease creativity? *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 1116-1127. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.66.6.1116>
- Feldhusen, J. F. (2005). Giftedness, talent, expertise, and creative achievement. In R. J. Sternberg, and J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 64-79). New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.006>
- Gathercole, S.E. (1999). Cognitive approaches to the development of short-term memory. *Trends in Cognitive Sciences*, 11, 410-419. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(99\)01388-1](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(99)01388-1)
- Gaulin, C., and Campbell, T. (1994). Procedure for assessing verbal working memory in normal school-age children: some preliminary data. *Perceptual and Motor Skills*, 79, 55-64. doi:10.2466/pms.1994.79.1.55
- Guilford, J. P. (1957). Creative abilities in the arts. *Psychological Review*, 64(2), 110-118. <https://doi.org/10.1037/h0048280>
- Güleryüz, H. (2001). *Eğitim programlarının dili ve yaratıcı öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Harmon-Jones, E. (2003). Anger and the behavioural approach system. *Personality and Individual Differences*, 35, 995-1005. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00313-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00313-6)
- Hennessey, B. A. (2001). The social psychology of creativity: Effects of evaluation on intrinsic motivation and creativity of performance. In S. Harkins (Ed.), *Multiple perspectives on the effects of evaluation on performance: Toward an integration* (pp. 47-75). Norwell, MA: Kluwer Academic. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-0801-4_3
- Isbell, R. T., and Raines S. C. (2003). *Creativity and the arts with young children*. Clifton Park, NY: Thomson/Delmar Learning.
- Kampylis, P., Berki, E., and Saariluoma, P. (2009). In-service and prospective teachers' conceptions of creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 4(1), 15-29. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2008.10.001>
- Liang, J. C. (2002). *Exploring scientific creativity of eleventh grade students in Taiwan* (Unpublished Dissertation). University of Texas, Faculty of the Graduate School, USA.

- Luster, T., and McAdoo, H. (1996). Family and child influences on educational attainment: A secondary analysis of the High/Scope Perry preschool data. *Developmental Psychology*, 32, 26-39. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.32.1.26>
- Mansilla, V.B. (2010). Learning to synthesize: the development of interdisciplinary understanding. In R. Frodeman, K. J. Thompson, and C. Mitcham (Eds.), *The Oxford handbook of interdisciplinarity* (pp. 288-306). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Miller, A. L., Lambert, A. D., and Speirs-Neumeister, K. L. (2012). Parenting style, perfectionism, and creativity in high-ability and high-achieving young adults. *Journal for the Education of the Gifted*, 35(4), 344-365. <https://doi.org/10.1177/0162353212459257>
- Murty, V. P., and Dickerson, K. C. (2016). Motivational influences on memory. In S. Kim, J. Reeve, and M. Bong (Eds.), *Recent developments in neuroscience research on human motivation* (Vol. 19, pp. 203-227). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S0749-742320160000019019>
- Myers, D. G. (2004). *Psychology* (7th ed.). New York: Worth Publishers.
- Ormrod, J.E., (2012). *Human learning* (6th ed.). USA: Pearson Education. Inc.
- Ömeroğlu, E. ve Turla, A. (2001). Okul öncesi dönemde yaratıcılık eğitimi ve desteklenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, 49-53.
- Park, N.K., Chun, M.Y., and Lee, J. (2016). Revisiting individual creativity assessment: Triangulation in subjective and objective assessment methods. *Creativity Research Journal*, 28(1), 1-10. <https://doi.org/10.1080/10400419.2016.1125259>
- Park, S. B., and Yoon, J. L. (2004). The relationship between creativity, emotional intelligence, and academic achievements in the elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 18(4), 199-216.
- Pickering, S. J., and Gathercole, S. E. (2001). *Working memory test battery for children*. London: Psychological Corp.
- Rigby, C. S., Deci, E. L., Patrick, B. C., and Ryan, R. M. (1992). Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy: Self-determination in motivation and learning. *Motivation and Emotion*, 16(3), 165-185. <https://doi.org/10.1007/BF00991650>
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1-28. <https://doi.org/10.1037/h0092976>
- Rowe, Alan J. (2007). *Yaratıcı zekâ* (Çev. Gülmen, Ş.). İstanbul: Prestij Yayınları. (Özgün çalışma, 2004).
- Russ, S. W., and Fiorelli, J. A. (2010). Developmental approaches to creativity. In J. C. Kaufman, and R. J. Sternberg (Eds.), *Cambridge handbook of creativity* (pp. 233-249). New York, NY: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511763205.015>
- Ryan, R. M., and Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

- Said-Metwaly, S., Van den Noortgate, W., and Kyndt, E. (2017). Approaches to measuring creativity: A systematic literature review. *Creativity, Theories–Research–Applications*, 4(2), 238-275. doi: 10.1515/ctra-2017-0013
- Sawyer, R. K. (2012). *Explaining creativity: The science of human innovation*. New York: Oxford University Press.
- Shaffer, D. R., and Kipp, K. (2007). *Developmental psychology childhood and adolescence*. Belmont: Thomson Higher Education.
- Siegelman, M. (1973). Parent behavior correlates of personality traits related to creativity in sons and daughters. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40(1), 43-47. doi:10.1037/h0033981
- Simonton, D. K. (2000). Creativity: Cognitive, personal, developmental, and social aspects. *American Psychologist*, 55(1), 151-158. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.151>
- Simonton, D. K. (2009). Creativity. Snyder, C. R., and Lopez, S. J. (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (1st ed.) (pp. 189-202). Oxford Library of Psychology. doi:10.1093/oxfordhb/9780195187243.013.0024
- Simonton, D. K. (2010). Creativity in highly eminent individuals. In J.C. Kaufman, and R.J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 174–188). New York, NY: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511763205.012>
- Sternberg R.J. (2005). Creativity or creativities? *International Journal of Human Computer Studies*, 63, 370–382.
- Szatkowska, I., Bogorodzki, P., Wolak, T., Marchewka, A. and Szeszkowski, W. (2008). The effect of motivation on working memory: An fMRI and SEM study. *Neurobiology of Learning and Memory*, 90(2), 475-478. <https://doi.org/10.1016/j.nlm.2008.06.001>
- Torrance E.P. (1974). *The Torrance tests of creative thinking: Technical-norms manual*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Services.
- Torrance, E. P., Ball, E. O. and Safter, H. T. (1992). *Torrance tests of creative thinking: Streamlined score guide figural A and B*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.
- Tulunay-Ateş, Ö. (2016). Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ile motivasyon yönelimleri arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 357–386. doi: 10.23863/kalem.2017.65
- Ünal, G. (2008). *Release from proactive interference and its relations to executive functions: a developmental study on Turkish children* (Unpublished master's thesis). Middle East Technical University, Graduate School of Informatics, Ankara.
- Ünal, G., Özge, D. and Marinis, T. (2020). Assessing complex working memory in Turkish-speaking children: The Listening Span Task adaptation into Turkish. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 1688, doi: 10.3389/fpsyg.2020.01688
- Vandervert, L. R., Schimpf, P. H., and Liu, H. (2007). How working memory and the cerebellum collaborate to produce creativity and innovation. *Creativity Research Journal*, 19(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/10400410709336873>

- Vartanian, O. (2009). Variable attention facilitates creative problem solving. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 3(1), 57-59. <https://doi.org/10.1037/a0014781>
- Yuan, Y. H., Wu, M. H., Hu, M. L. and Lin, I. C. (2019). Teacher's encouragement on creativity, intrinsic motivation, and creativity: The mediating role of creative process engagement. *The Journal of Creative Behavior*, 53(3), 312-324. <https://doi.org/10.1002/jocb.181>

Extended Abstract

Introduction

Creativity differs depending on cognitive, personal and developmental differences (Simonton, 2000, 2009). These differences are also associated with many sub-basic elements such as family factors (Miller, Lambert, and Speirs-Neumeister, 2012). Another factor that is important in the cognitive and developmental process of the individual is motivation. The motivation could be observed frequently in creative individuals (Feldhusen, 2005; Hennessey, 2001; Isbell and Raines, 2003; Rowe, 2007). It is a concept that enables the individual to continue active in life and is divided into two as intrinsic and extrinsic. In the intrinsic motivation, the individual undergoes an intrinsically oriented motivation process without expecting an external reward. On the other hand, in extrinsic motivation, the individual acts with external rewards (Ormrod, 2012; Ryan and Deci, 2000).

Motivation, which is considered as one of the main variables in this study, can be seen frequently in creative individuals (Feldhusen, 2005; Hennessey, 2001; Isbell and Raines, 2003; Rowe, 2007). In addition, it was found that the external motivation of secondary school children differs according to the level of education, and the internal motivation differs according to the level of gender, education and academic success (Çolak and Cırık, 2015). As children's motivation increases, their scientific creativity increases, as well (Deniş-Çeliker, Tokcan, and Korkubilmez, 2015). In line with this information, this study aims to examine the relationship between intrinsic and extrinsic motivation and creativity. The aim of this research is to examine the motivation processes of children in terms of themselves and their families in detail with their creativity and complex working memories. The hypothesis of the research is that creativity and complex memory levels of children with the high level of motivation will be high, as well.

Method

The study was carried out with the method of both qualitative interviews and quantitative data collection with nine volunteered parents and their children living in Ankara. In qualitative interviews, both the children and their parents were asked about children's internal and external motivation tools during studying their courses. It is also aimed to investigate how these tools are implemented by children, families, and teachers, and to investigate the effectiveness levels of these related tools. The quantitative materials of the study are complex working memory (Turkish Listening Span Test; Ünal, Özge, and Marinis, 2020) and Torrance test of creativity of children (Torrance, 1974).

Findings

According to the qualitative results of the study, studying was generally perceived as difficult in terms of conditions by both mothers and children. The reason for this difficulty is mostly attributed to emotional states. While children often motivate themselves with social interactions and activities, mothers generally agree with this view. In this regard, the use of technology is one of the prominent methods. While children often motivate themselves with social interactions and activities, mothers generally agree with this view. On the other hand, the children mostly state that their motivation methods are successful, although some of the mothers find the method of the children successful. Parents' methods of motivating children could be listed as support, social activity and verbal expressions. As for teachers' methods of motivating children, both mothers and children often agreed on the verbal expression/praise and motivating approach of the teachers. Regarding the most effective method of studying motivation, the children talked about external rewards, the necessity of internal motivation and the importance of the teacher, while the mothers mostly mentioned that this method should be intrinsic. In addition, there are several mothers and children on this issue who approached from a different perspective and put forward happiness of the family.

Moreover, the Turkish Listening Span Test is carried out in order to measure executive functions in memory (Pickering and Gathercole, 2001) and the relationship of this test with creativity varies (Benedek, Jauk, Sommer, Arendasy, and Neubauer, 2014; Beaty, Silvia, Nusbaum, Jauk, and Benedek, 2014). This result is in the same line with the literature. In the study, it was concluded that the listening span test findings were partially related to creativity scores.

Conclusion, Discussion and Recommendations

The purpose of this research is to examine creativity and motivation in the context of complex working memory skills. The findings of this study may also differ depending on many variables (parental attitudes, cognitive skills, etc.), since the relationship between creativity and cognitive skills has a variable structure (Kim et al., 2010). The indirect but meaningful motivational effect of the teacher on the student (Yuan, Wu, Hu, and Lin, 2019) also highlighted itself in the results of the study. The Turkish Listening Span Test was carried out in order to measure executive functions in memory (Pickering and Gathercole, 2001) and since the relationship of this concept with creativity is varying (Benedek et al., 2014; Beaty et al., 2014), it was concluded that the findings of the listening span test were partially related to creativity scores.

Executive processes and motivation are two components that determine targeted behaviors (Szatkowska, Bogorodzki, Wolak, Marchewka, and Szeszkowski, 2008). It also predicts motivation, later cognitive abilities and success in early childhood (Luster and McAdoo, 1996). Motivation is very important for human behavior since it affects the decisions we make, the experiences we seek, and thus what we code and remember. However, motivation may not always result in better memory performance (Murty and Dickerson, 2016). Thus, like the results in the current study, the outcome may get affected according to the type of incentives and how these incentives are perceived by children (Eisenberger and Selbst, 1994).

Considering that the individual can both develop his own creativity (Davis and Rimm, 2004) and the role of the family in this process is important (for creativity, Miller et al., 2012; for motivation, Tulunay-Ateş, 2016), the family support of children of all ages becomes important, as well. It is suggested that future studies should be carried out with participants from small cities, with different methodological tools (different tests for cognitive abilities and creativity) and/or with different types of (additional) variables (such as play, awareness, academic achievement, media literacy, culture, and gender).

Dijital Eğitim Sürecinde İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi

Ayşe UĞUR GÖÇMEZ
İçeriçumra Mithat Paşa İlkokulu
ayseugur1990@gmail.com
ORCID: 0000-0002-6672-4314

Emre ÜNAL
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
emreunal@ohu.edu.tr
ORCID: 0000-0002-1213-3965

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.977079
Geliş Tarihi: 31.07.2021	Revize Tarihi: 09.11.2021
	Kabul Tarihi: 16.11.2021

Atf Bilgisi

Uğur Göçmez, A. ve Ünal, E. (2021). Dijital eğitim sürecinde ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 936-955.

ÖZ

Geçmişten günümüze doğal ya da yapay kaynaklı çeşitli felaketler yaşanmıştır. Bu felaketler arasında salgın hastalıklar da önemli bir yere sahiptir. Dünya tarihinde yaşanan salgın hastalıkların sonuncusu ve en etkili 2019 yılında Aralık ayında Çin'in Hubei eyaletinin Wuhan şehrinde ortaya çıkan, insanlığı ciddi derecede olumsuz etkileyen COVID-19 olarak adlandırılan virüsün sebep olduğu salgın hastalıktır. Bu salgın hastalık kısa sürede pandemiye dönüşerek tüm insanlığı tehdit eden seviyeye gelmiştir. Pandemi sürecinin olumsuz etkisi tüm sektörlerde olduğu gibi eğitim sektöründe de hissedilmeye başlanmıştır. Bu doğrultuda okullar kapanarak yüz yüze eğitime uzun bir süre ara verilmek zorunda kalınmıştır. Okulların kapanması ile milyonlarca öğrencinin eğitim hayatı sekteye uğramıştır. Eğitime devam etmek için çeşitli öneriler getirilerek acil bir şekilde dijital eğitime geçilmiştir. İlk defa uygulanan bu eğitim sisteminin, beraberinde bazı sorunları da getirdiği düşünülmektedir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı dijital eğitim sürecinde ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların sınıf öğretmenleri görüşleri doğrultusunda incelemektir. Araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında gerçekleştirilmiştir. Araştırma nitel araştırma türlerinden fenomenolojik desenle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, hem yüz yüze hem de dijital eğitim aracılığı ile olmak üzere en az iki kere birinci sınıf okutmuş olan 56 gönüllü öğretmen oluşturmaktadır. Görüşme tekniği ile toplanan veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucuna göre öğretmenler dijital eğitim sürecinde "veli etkisi, derse katılım, alt yapı sorunu, harfin şekil bozuklukları, dönüt ve düzeltme, benzer seslerin karıştırılması, hece oluşturmama, dikte sorunları, süre sıkıntısı, imla ve yazımla ilgili eksiklikler, anlama sorunu, ders disiplini, alt yapı sorunu ve sosyo ekonomik durum" gibi konularda çeşitli sıkıntılar yaşadıkları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dijital eğitim, ilk okuma yazma, sınıf öğretmeni.

An Evaluation Of The Opinions Of Teachers About The Problems Experienced In The First Literacy Teaching In The Digital Education Period.

ABSTRACT

There have been various natural or unnatural disasters from past to present. Epidemics have an important place among these disasters. The last and most effective epidemic disease in the history of the world is the epidemic caused by the virus called COVID-19, which emerged in Wuhan city of China's Hubei province in December 2019, and seriously affected humanity. This epidemic disease has turned into a pandemic in a short time and became a threat to all humanity. The negative impact of the pandemic has begun to be felt in the education as well as in all other sectors. Under this circumstance, schools were closed and face-to-face education had to be suspended for a long time. With the closure of schools, the education life of millions of students has been interrupted. In order to maintain the education, various suggestions were offered and an urgent transition to digital education was made. It is thought that this education system, which was implemented for the first time, brought some problems with it. In this context, the aim of this study is to examine the problems encountered in the literacy teaching in the digital education process in line with the opinions of the primary school teachers. The research was carried out with a phenomenological design, one of the qualitative research types. The study group of the research consists of 56 volunteer teachers who have taught first grade at least twice, both face-to-face and through digital education. The data collected by the interview technique were analyzed by content analysis. According to the results of the research, teachers stated that in the digital education process they have experienced various problems such as, "parent effect, class participation, infrastructure problem, letter

malformation, feedback and correction, mixing similar sounds, problems with syllable formation, dictation problems, time constraints, spelling deficiencies, comprehension problem, lesson discipline, and socio-economic situation”.

Keywords: Digital education, first literacy teaching, primary school teacher.

Giriş

İnsanoğlu var olduğu günden beri doğal ya da yapay kaynaklı çeşitli felaketler atlatmış ve bir şekilde bu durumların üstesinden gelerek yaşamını devam ettirmiştir (Sarı ve Nayır 2020). İnsanoğlunun yaşadığı felaketler arasında salgın hastalıklar da yer almaktadır. Dünya tarihinde salgın hastalıkların sonuncusu ve en geniş çaplısı 2019 yılının Aralık ayında Çin'in Hubei eyaletinin Wuhan şehir merkezinde ortaya çıkan ve zamanla tüm dünyaya yayılan halk sağlığını ciddi derecede olumsuz etkileyen COVID-19 olarak adlandırılan virüsün sebep olduğu hastalıktır (Yuan, Li ve Lu, 2020).

Sağlık, ekonomi, eğitim gibi birçok sektörün olumsuz bir şekilde etkilendiği bu süreçte çeşitli tedbir alınmıştır. Eğitim alanında alınan tedbirlerden biri de okulların tatil edilmesi ve belirli bir süre sonra da uzaktan eğitime geçilmesi olmuştur. Bu sürecin, eğitim camiası içinde olan herkes (öğrenci, öğretmen, veli) için ciddi başlangıçlara işaret ettiği söylenebilir (Çiftçi, Temel, Yeganeh, Sarı ve Soydemir-Bor, 2020).

İçinde olunan çağa ayak uydurmak, toplumların değişen ve gelişen ihtiyaçlarını karşılamak için okuma yazma eğitimine duyulan ihtiyaç gittikçe artmaktadır. Birey dünyaya gelir gelmez kendini informal bir eğitim sistemi içinde bulur ve ailede başlayan bu eğitim süreci zamanla şekil değiştirerek resmi kurumlarda devam eder (Akyol, Duran, 2010). Geçmişte olduğu gibi günümüzde de insan, doğası gereği anlama ve anlaşılma ihtiyacı hissetmektedir ve bu ihtiyaç, ana dilde var olan alıcı dil becerilerinden dinleme ve okuma; ifade edici dil becerilerinden de konuşma ve yazma becerileri ile karşılanmaktadır (Babayiğit, 2017).

Temel eğitimin ilk ve zorunlu basamağı ilkökuldür. İlkokula yeni başlayan öğrencinin, yazılı dilin işaretlerini sesli bir şekilde okuma becerisini edindiği ve yine aynı şekilde söylenenleri veya şahsi düşüncelerini yazma becerisini edinmesi “ilk okuma yazma” olarak ifade edilmektedir (Oral ve Tatal, 2015). Akademik olarak bakılınca ilk okuma, birçok dersin temelini oluşturmaktadır (Akyol ve Yıldız, 2013). İlk okuma, insan hayatındaki her şeyi anlamlı hale getirdiği için temel akademik beceri olarak düşünülmelidir (Özdemir ve Baş 2020, s. 29). İlkokula başlayan çocuğa kazandırılacak temel beceriler arasında yer alan okuma ve yazma becerileri 1. sınıfta haftada 10 saat olarak işlenen Türkçe dersinde kazandırılmaya çalışılmakta ve temel amaç olarak bireye ana dilini doğru ve başarılı bir şekilde öğretmeye çalışılmaktadır (Babayiğit, 2017).

2018 Türkçe Öğretim programına göre Ses Esaslı İlk Okuma Öğretiminde şu aşamalar izlenmektedir (MEB, 2019).

1. İlk okuma yazmaya hazırlık: A) Dinleme eğitimi çalışmaları, B) Parmak, el ve kol kaslarını geliştirme çalışmaları, C) Boyama ve çizgi çalışmaları.
2. İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme: A) Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme, B) Harfi okuma ve yazma, C) Harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma, D) Metin okuma
3. Bağımsız Okuma ve yazma

Temeli sağlam bir şekilde atılmış ilk okuma yazma öğretimi, bireyin gelecekteki akademik başarısı ve sosyal yaşantısında ciddi derecede öneme sahiptir (Babayiğit ve Erkuş, 2017). Öğrencinin okuduğunu anlayıp yorumlaması, bu yorumladıklarını yazılı ve sözlü bir şekilde ortaya koyabilme yetisi, derslere aktif katılımıyla yakından ilgilidir, bu yetiyi kazanabilme sürecinde de ilk okuma yazma öğretimi çok önemlidir (Altunkaynak ve Çağınlar, 2019).

Dünya genelinde ciddi krizlere sebep olan COVID-19 salgını, 191 ülkenin eğitim öğretim çalışmalarına ara vermesine ve bir milyardan fazla öğrencinin eğitiminin aksamasına sebep olmuştur. Bu durum da öğrenme kayıplarına sebebiyet vererek ülkelere eğitim sistemlerinde köklü değişik yaparak

yüz yüze eğitime bir süre ara verip uzaktan eğitime geçme ihtiyacı hissettirmiştir (Erzen ve Ceylan, 2020; Sirem ve Baş, 2020; Telli-Yamamoto ve Altun, 2020). Türkiye’de eğitime ara verilmek zorunda kalındığı için bu süreçten etkilenen öğrenci sayısı 25 milyon olmuştur (Bozkurt, 2020). Pek çok hükümet, COVID-19 ’u genişletilmiş ulusal eğitim sistemlerinin karşılaştığı en büyük zorluk olarak niteleyip, acil bir şekilde yüz yüze öğretimi durdurmalarını emrederek neredeyse bir gecede uzaktan eğitime geçmelerini emretmiştir (Daniel, 2020). Uzaktan eğitim, zamanın daha verimli bir şekilde kullanılmasını sağlayan, farklı mekânlarda bulunan eğitimci ve öğrencilerin, senkron veya asenkron bir şekilde derse katılmalarıdır (Akbal ve Akbal 2020). Dünyanın dört bir yanındaki eğitim kurumları çevrim içi öğrenmeyi benimsemeye zorlanarak, e öğrenme, mobil öğrenme gibi uygulamalara geçmiştir (Almaiah, Khasawneh, Althunibaht, 2020).

Ülkemizde uzaktan eğitim sürecinde eğitim, çeşitli dijital platformlar kullanılarak ya da var olan dijital platformların içeriği zenginleştirilerek gerçekleştirilmektedir. Bunların başında EBA (Eğitim Bilişim Ağı) gelmektedir. EBA, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından öğrencilerin kullanımı için ücretsiz olarak hizmete sunulmuş, ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri tarafından kullanılan, çeşitli görsel işitsel ders dokümanlarının fazlaca yer aldığı çevrimiçi bir eğitim platformudur (Aktay ve Keskin, 2016).

Alanyazın incelendiğinde COVID-19 süreci ve bu süreçte eğitimle ilgili çeşitli çalışmalara rastlanılmıştır (Ertan-Kantos, 2020; Fidan, 2020; İnci-Kuzu, 2020). Okulların dijital eğitime geçmesi sebebiyle, ilk defa 2020-2021 eğitim öğretim yılında dijital ortamda ilk okuma yazma çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Ülkemizde ve dünyada ilk defa deneyimlenen bu sürecin beraberinde bazı sorunları da getirdiği düşünülmektedir. Öğretmenler ilk defa dijital eğitim vasıtasıyla ilk okuma ve yazma sürecini yürütmüşlerdir. Bu süreçte yaşananların ortaya konması, gelecekte benzer durumlara karşı bir çözüm üretmesi adına önemlidir. Bu çalışmanın amacı dijital eğitim sürecinde ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmenlerin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu bağlamda pandemi dönemi uygulamalarının geleceğe ışık tutması adına önemlidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda belirlenen sorulara cevap aranmıştır.

Öğretmenlerin ilk okuma yazma sürecinde;

1. Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme aşamasında karşılaştığı sorunlar nelerdir?
2. Harfi okuma ve yazma aşamasında karşılaştığı sorunlar nelerdir?
3. Sesten heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma aşamasında karşılaştığı sorunlar nelerdir?
4. Metin oluşturma aşamasında karşılaştığı sorunlar nelerdir?
5. Dijital eğitim sürecinden kaynaklı yaşadıkları sorunlar nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desenle gerçekleştirilmiştir. Fenomenolojik desen, bireyin kendi tecrübelerinden yola çıkarak bir durumu açıklamasıdır ve fenomenolojik desende amaç fenomene ilişkin tecrübelerin sorgulanarak olayın özüne inmeye çalışılmasıdır (Ersoy, 2019, s.84). Bu çalışmada da öğretmenlerin yaşadıkları sorunları ile özüne inmeye çalışıldığı için fenomenolojik desen seçilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubundaki öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3, Ö56 şeklinde kodlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Çalışma grubundaki fenomeni deneyimlenecek olan hedef kitle sayısı çok olduğu zaman, belirli kriterler belirlenerek ölçüt örnekleme kullanılabilir (Ersoy, 2019, s.108). Bu çalışmada araştırma grubu seçerken temel alınan ölçütler, “araştırmaya dâhil olacak sınıf öğretmenlerinin hem daha önce en az bir kere yüz yüze ilk

okuma yazma öğretmiş olması hem de pandemi sürecinde çevrim içi eğitimle ilk okuma yazma öğretmiş olması” şeklinde belirlenmiştir. Bu kapsamda çalışma 56 gönüllü öğretmenle yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Görüşmede yer alan sorular Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretim Yöntemi içeriğine göre oluşturulmuştur. Türkçe Öğretim Programına göre tüm birinci sınıflarda bu yöntem kullanıldığı için sorular da bu yöntemin uygulama basamaklarını içerecek şekilde oluşturulmuştur. Bu doğrultuda öğretmenlere; İlk okuma ve yazma sürecinde

1. Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme aşamasında karşılaştığımız sorunlar nelerdir?
2. Harfi okuma ve yazma aşamasında karşılaştığımız sorunlar nelerdir?
3. Sesten heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma aşamasında karşılaştığımız sorunlar nelerdir?
4. Metin oluşturma aşamasında karşılaştığımız sorunlar nelerdir?
5. Dijital eğitim sürecinden kaynaklı yaşadığımız sorunlar nelerdir? Soruları yönlendirilmiştir. Video kaydı altına alınan görüşmeler daha sonra bilgisayar ortamında yazılı doküman haline getirilerek alt temalara ve temalara ulaşılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Görüşmenin verileri zoom platformu üzerinden video konferans yoluyla toplanmıştır. Görüşmeler katılımcıların daha önceden belirlemiş oldukları randevu saatlerinde bazı görüşmeler odak grup görüşmesi bazıları da bireysel görüşme şeklinde gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme için katılımcılardan etik onam alındıktan sonra görüşme sorularına geçilmiştir. Toplanan verilerin çözümlenmesinde nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç elde edilen verilerin derin bir işleme tabi tutularak açıklanmaya çalışılmasıdır ve bu amaçla toplanan veriler önce kavramsallaştırılır, kavramlara göre anlamlı bir şekilde düzenlenir ve temalar belirlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.242). Tema oluşturma aşamasında çalışmanın amacı ve soruları doğrultusunda önemli görülen yerler alt temalara dâhil edilmiştir. Daha sonra bu alt temalardan birbirleri ile ilişkili olanlar, kategorize edilerek temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan alt temalar, bilgisayar ortamına aktarılmış ve güvenilirliği için kodlanan veriler sınıf öğretmenliği eğitiminde doktora yapmış ve halen bu dersleri yürütmekte olan bir uzman tarafından incelenmiştir. Güvenirliği sağlamak amacıyla bodlamalarda birden fazla kodlayıcı arasındaki uyuma bakılmıştır. Bu bağlamda uyum oranı .90 olarak bulunmuştur ve bu oranın yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Belirlenen temalar ve alt temalar içinde doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Tabloların en sonunda da bütün katılımcıların görüşleri ile ilgili genel bir paragraf şeklinde yorumlara yer verilmiştir.

Araştırma Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında bütün kurallara uyulmuştur. Ayrıca bu çalışma için Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Etik Kurulunun 23/03/2021 tarih ve 2021/06-04 karar sayılı etik kurul onayı alınmıştır

Bulgular

Öğretmenlerin İlk Okuma ve Yazma Sürecinde Sesi Hissetme, Tanıma ve Ayırt Etme Aşamasında Karşılaştığı Sorunlara Yönelik Bulgular

Katılımcılara ilk olarak “İlk okuma ve yazma sürecinde sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme aşamasında karşılaştığımız sorunlar nelerdir? ” sorusu yöneltilmiştir. Bu temaya ilişkin yazılan alt temalar sırasıyla verilmiştir. Öğretmenlerden bazıları birden çok konu başlığı altında görüş belirtmişler ve alt temalara ilişkin öğretmenlerin 23’ü veli etkisi ile, 25’i yüzyüze eğitimin etkisi ile, 9’u derse katılım ile, 22’si alt yapı sorunlar ile ilgili görüş belirtmişlerdir.

Veli Etkisi

“... Daha sürecin en başında veli bilgisayarını açıp, öğrenciyi yalnız bırakıp gidiyordu. Birinci sınıf öğrencisi olunca çocuk yalnız başına ne yapacağını bilmiyordu... (Ö16).

... Öncelikle veliye öğretmekle işe koyulduk, çünkü veli kendi dönemlerindeki gibi sesi değil harfi öğretiyordu... (Ö32).

... Öğrenciye soru sorduğumda veliler seslerinin bana gelmediğini düşünerek arkadan kopya vermeye çalışıyorlardı, sürekli derse müdahale ediyorlardı... (Ö37).”

Genel olarak “veli etkisi” alt temasına bakıldığında velilerin çocuklarına yardımcı olmaya çalışırken aksine yanlış öğrenmelere sebebiyet vererek öğretmenin işini daha da zorlaştırdıkları görülmüştür. Yine bazı velilerin birbirleriyle rekabet halinde oldukları, bazı velilerin de fazlasıyla ilgisiz olmaları gözlemlenen sorunlar arasındadır.

Yüz Yüze Eğitimin Etkisi

“... Birleştirilmiş sınıf okutuyorum. Bu aşamada öğrenciler, okulların iki ay gibi bir süre yüz yüze açılmış olmasıyla mantığı kavradılar, uzaktan eğitime geçince zorlanmadılar... (Ö21).

... Okulların bir süreliğine yüz yüze açılmış olması bizim için avantaj oldu, veli bizi tanıdı çocuklar tanıdı, veliye ne şekilde ilerleyeceğimizi az da olsa anlatmış olduk... (Ö22).

... Yüz yüze eğitimle başlayınca kalem tutmayı öğrettim ve bazı sesleri öğrendik. Uzaktan eğitime geçince bu alanda sıkıntı yaşamadık... (Ö39).”

Yüz yüze eğitim alt temasındaki katılımcı görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin büyük bir bölümü okulların ilk olarak yüz yüze eğitimle açılıp sonrasında uzaktan eğitime geçilmesini büyük avantaj olarak belirtmişlerdir. Çünkü bu süreçte öğrenci ile kısa süreliğine de olsa tanıma, alışma ve duygusal bağ oluşturma evreleri gerçekleşmiştir.

Derse Katılım

“... Derse katılan sayısının az olması sonraki aşamalar için işimizi çok zorlaştırdı... (Ö9).

... Köy okulunda olduğu için derse katılan öğrenci sayısı çok az oldu... (Ö37).

... Çok az katılım oldu. Onlara kısa kısa eğitsel videolar çekip gönderdim. Bu şekilde toparlamaya çalıştım... (Ö38).”

Kiminde internet sorunu, kiminde cihaz sorunu, kiminin evinde birkaç kardeş öğrenci olma durumları ve aynı anda ders saatlerinin olması vb. durumlardan dolayı öğrenciler derse katılım konusunda gerekli hassasiyeti gösterememişlerdir.

Alt Yapı Sorunları

“... İyi bir internet bağlantısının olması lazım ki sesimiz çocuklara net bir şekilde gitsin ve çocuk sesi doğru bir şekilde işitip taklit etsin... (Ö19).

... Sesleri çıkarırken çok detay vermek zorunda kaldık. Ağız ve dil hareketleri üzerinde durduk. Alt yapı sorunlarından dolayı ses net bir şekilde gitmedi. Öğrenme süreci uzadı... (Ö24).

...Bağlantı sorunlarından dolayı benzer sesleri hissettirirken öğrenci aradaki farkı kavrayamadı. N ve l sesleri, b ve d sesleri gibi. Sesi tanıma aşamasında öğrencilere f ve q klavyesi benzetmesini yapacağım. N'yi soruyorsun "L" diyor. B'yi soruyorsun "D" diyor... (Ö43)."

Alt yapı sorunları ile ilgili olarak katılımcılar internet bağlantısı, şebeke, cihaz gibi sorunları dile getirmişlerdir. Sesi doğru bir şekilde hissettirmek için ağız dil hareketlerinin, sesin çıkış noktasının kesintisiz bir şekilde gösterilmesi gerekmektedir. Fakat çeşitli alt yapı sorunlarından dolayı sesin karşı tarafa eş zamanlı olarak ulaşmaması, öğrencilere ve öğretmenlere sesi hissetme tanıma ve ayırt etme aşamasında ciddi sorunlar yaşatmıştır.

Öğretmenlerin Harfi Okuma ve Yazma Aşamasında Karşılaştığı Sorunlara Yönelik Bulgular

Katılımcılara ikinci olarak "Harfi okuma ve yazma aşamasında karşılaştığınız sorunlar nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Bu temaya ilişkin yazılan alt temalar sırasıyla verilmiştir. Öğretmenlerden bazıları birden çok konu başlığı altında görüş belirtmişler ve alt temalara ilişkin öğretmenlerin 19'u veli etkisi ile, 37'si harfin şekil bozuklukları ile, 25'i dönüt ve düzeltme ile, 9'u benzer seslerin karıştırılması ile ilgili görüş belirtmişlerdir.

Veli Etkisi

"...veliler panik yapıyor. Çocuk bazı harfleri yanlış yazınca ya da rakamları yazarken tersten yazınca disleksiye duymuşlar, acaba çocuğum disleksi mi diye tedirgin oluyorlar... (Ö1).

... Velilerimin eğitim seviyesi düşük olduğu için okuma yazma da bilmiyorlar. O yüzden çok sıkıntılar yaşadım... (Ö17).

... Dikte çalışması yaparken veli yine yanlış yönlendiriyor ve harf harf söylüyordu. Bu süreçte veliyi çok arka plana atamadık... (Ö20)."

Katılımcılar bu alt temasında velinin yoğun bir şekilde negatif etkisinden bahsetmişlerdir. Velilerin eğitim seviyesinin çok düşük olması, komşu ya da akraba olan velilerin çocuklarını kıyaslamaları, ödevleri velilerin yapmaları ve benzer durumlar bu aşamada ciddi sorunlar yaratmıştır.

Harflerin Şekil Bozuklukları

"...Harflerin yazılış yönlerini sadece ekrandan gösterebildik, yanına gidip elini tutarak yazdıramadık. Olduğu kadarıyla kabul etmek zorunda kaldık... (Ö34).

... Öğrencilerin çoğu kuyruklu harfleri güzel yazı defterine ne şekilde ve nereye yazacağını bilemedi, sürekli göstermemize rağmen kolaylarına geldiği gibi yazdılar (Ö42).

... Anasınıfında sesleri öğrenmiş olarak geldiler. Harflerin yazımı yönleri anasınıfında yanlış öğretildiği için uzaktan eğitimde bunu düzeltmek çok zor oldu...(Ö49)."

Katılımcıların tamamına yakını harfin yazımından yana sorun yaşadığını dile getirmiştir. Yardımcı olmaya çalışan aileler, harfin kaç hareketten oluştuğunu, yönünü, yazılacağı satır aralığını bilmedikleri için, bunlara dikkat etmeden öğretmeye çalışmışlar ve bu durumda kalıcı hale gelmiş.

Dönüt ve Düzeltme

"...harflerin yönü, kalem tutma gibi konularda hala sıkıntı yaşadığım öğrenciler var. Anında dönüt düzeltme veremediğimiz için yanlış öğrenmeler yerleşmiş kalmış...(Ö13).

...Öğrenciler teknolojiye bağımlı hale geldi, çoğu konuda anında dönüt düzeltme veremedik...(Ö43).

... Öğrencilerin tek tek takip edip düzeltmekte zorluk yaşadık. Çocuklar harflerin yazılış yönünü, büyük küçüklüklerini ayarlayamadı (Ö50).

Katılımcılar burada yapılan yanlışlara anında müdahale edememekten yana sıkıntılarını dile getirmişlerdir. Etkili eğitim öğretim ortamı için yapılan yanlışlara anında dönüt düzeltmenin verilmesi gerektiğini ama uzaktan eğitimle bunun pek de mümkün olmadığını belirtmişlerdir.

Benzer Seslerin Karıştırılması

“...Süre çok kısıtlıydı. Etkinlikleri çeşitlendiremediğimiz için sesleri karıştırdılar...(Ö11).

... m-n, b-d seslerini çok karıştırdılar. Bununla ilgili bol bol etkinlik yaptık...(Ö12).

... Dil sorunu olan öğrenciler harfi istediğimiz gibi okuyamıyordu. Bazı harfleri sürekli karıştıran öğrenciler oldu...(Ö28).”

Bu aşamada benzer seslerin yazımında ya da okunuşunda çeşitli sorunlar yaşandığı dile getirilmiştir. Yazmada genellikle m-n, b-d, okumada da d-t, n-l seslerinin karıştırıldığını, bu durumun da anında dönüt düzeltme eksikliğinden kaynaklandığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin Sesten Heceler, Hecelerden Kelimeler, Kelimelerden Cümleler Oluşturma Aşamasında Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Bulgular

Katılımcılara üçüncü olarak “Sesten heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma aşamasında karşılaştığımız sorunlar nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Bu temaya ilişkin yazılan alt temalar sırasıyla verilmiştir. Öğretmenlerden bazıları birden çok konu başlığı altında görüş belirtmişler ve alt temalara ilişkin öğretmenlerin 9’u veli etkisi ile, 27’si hece oluşturmama ile, 8’i dikte sorunları ile, 5’i derse katılım ile ilgili görüş belirtmişlerdir.

Veli Etkisi

“...Harf sistemi bizi daha çok zora soktu. Veliler eski yöntemle öğretmiş. Onları düzeltmekte çok sorun yaşadık...(Ö6).

... Bizden bağımsız bir şekilde giden velilerin çocuklarında sorunlar yaşadık...(Ö13).

... Çocuk sürekli annesinden yardım alarak okuyor. Hece ile kelimeyi okurken sürekli başı sağa sola dönüyor ve yanındakilerden sufle alıyordu. Velinin etkisini azaltamadık...(Ö42).”

Velilerin sürekli derse müdahale etmeleri, çocuk bir yerde takılıp okuyamadığı zaman acaba benim çocuğumda bir sıkıntı mı var diye psikolojik tedirginlikler yaşayıp bunu öğretmene yansıtmaları yaşanan sorunlar olarak belirtilmiştir.

Hece Oluşturamama

“...Kapalı değil de açık heceler oluştururken sorunlar yaşadık öğrenciler zorlandı...(Ö21).

... İlgili ve bilinçli veliler çocuklarına yardımcı oldular fakat yalnız kalan çocuklar istediğim seviyede yapamadı. Kelimenin yanındaki resme bakarak okuma yapmaya çalıştılar defalarca uyarmama rağmen bu şekilde ilerlediler...(Ö28).

... Kapalı hecelerde değil de açık hecelerde sorun yaşadık. y sesini verirken yanına ı ya da i sesleri de ekliyorlar. Kelime oluştururken ilk heceyi okuyan çocuk diğer heceyi unutuyor...(Ö33).”

Bu aşamada genellikle öğrencilerin uzaktan eğitimde birleştirme mantığını kavrayamadığı, özellikle açık hece oluştururken fazladan sesler eklediği, resimli kaynaklarda kelimeleri resimlere bakarak okumaya çalıştığı, karesel metinlerdeki kelimeleri ezberledikleri ifade edilmiştir.

Dikte Sorunları

“...Ben dikteyi yaptırırken heceleri bariz bir şekilde söyleyerek yaptırıyordum fakat veliler harf harf söyleyerek yazdırmışlar. Böyle olunca çocuk sadece harf kısmında kalmış hece, kelime, cümle oluşturamıyor...(Ö7).

... Bazı öğrenciler uzun bir süre hecede kaldılar, kelime oluşturmaya geçemediler. Dikte yaptırırken kelimenin bitip bitmediğini ayırt edemiyorlardı...(Ö13).”

Dikte sorunları alt temasında öğretmenler genellikle, öğrencilerin dikte yapamadıklarını, velilerin sürekli harf harf söyleyerek çalıştırdığı için öğrencinin bu duruma alıştığını belirtmişlerdir.

Derse Katılım

“... Derse katılmayan öğrencilerle sıkıntı yaşadım. Kontrolüm dışında kaldılar...(Ö14).
... Bazı öğrenciler, düzenli olarak katılmadıkları için kimisi hecelerde kaldı kimisi kelimelerde kaldı. Böyle olunca derste kopukluklar oldu. Düzenli katılanlarla bir sıkıntı yaşamadık...(Ö17).

... Canlı derse katılmayanlarda çok sorun yaşadık. Heceleri okuyamıyorlardı. Harf harf söylüyorlardı birleştirmede çok sorun yaşadım...(Ö37).”

Burada en çok göze çarpan durum, öğrencilerin çeşitli sebeplerden dolayı derse katılmamaları ya da düzensiz katılmaları ve bu durumun da sınıf içinde ciddi derecede seviye farklarına sebep olmasıdır.

Öğretmenlerin Metin Oluşturma Aşamasında Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Bulgular

Katılımcılara dördüncü olarak “Metin oluşturma aşamasında karşılaştığınız sorunlar nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Bu temaya ilişkin yazılan alt temalar sırasıyla verilmiştir. Öğretmenlerden bazıları birden çok konu başlığı altında görüş belirtmişler ve alt temalara ilişkin öğretmenlerin 8’i veli etkisi ile, 6’sı süre sıkıntısı ile, 8’i imla ve yazım eksiklikleri ile, 9’u anlama sorunları ile ilgili görüş belirtmişlerdir.

Veli Etkisi

“...Burada benim sözümü dinleyen söylediklerimi yaptıran velilerin çocukları çok başarılı oldu. Önceki aşamalarda başarısız olan öğrencilerim metin oluşturma aşamasına geçemediler...(Ö11).

... Çocuklar kendilerini ifade edemiyorlar. Çünkü sürekli yanında yardımcı olan aileler var. Metin oluşturmaya da yansdı. Hayal gücünü kullanamadılar...(Ö40).

... Evde veli tarafında yeterince pratik yapıp okuma yapılmaması konusunda eksikler oluştuğu için metin oluşturmada sorunlar yaşadık...(Ö55).”

Veli etkisi alt teması incelendiğinde katılımcıların çoğu, veliden beklenen ilgilinin gösterilmemesi, ya da ders esnasında gereğinden fazla müdahil olması, öğretmenin duymadığını sanarak arkadan çocuğa kopya vermeleri konularında sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Süre Sıkıntısı

“... Süre kısıtlı olduğu için metinler, yazmada ve okumada hep eksik kalıyordu...(39).

... Süre sıkıntısı oldu, metinler yetişmedi, ödev olarak metinleri verdim...(Ö41).

... Öğrenciler metni okurken zaman aldığı için diğerlerinin sıkılmasına sebep oldu...(Ö45).”

Süre sıkıntısı alt temasında katılımcılar metin oluşturmak için zamana ihtiyaç duyduklarını fakat uzaktan eğitimde bunun mümkün olmadığını belirtmişlerdir.

İmla ve Yazımla İlgili Eksiklikler

“...Metin oluştururken dikte kısmına gelince ünlü harfleri yazmama, harfleri eksik yazma, bizim söylediklerimizi anlayamama gibi sıkıntılar yaşadık...(Ö4).

... Noktalama işaretlerinin kullanımında sıkıntı yaşadık...(Ö14).

... Sorunlar baştan itibaren bir bütün şeklinde ilerliyor. Metin oluştururken görsel anlamda çok bozukluklar oldu. Anında düzeltme yapamadık ve çocuk bu şekilde alıştı...(Ö30).”

Öğretmenler öğrencilerin bu aşamada, noktalama işaretlerine ve büyük küçük harf yazımına, ünlü harflerin sürekli unutulduğuna, kelimelerin eksik bir şekilde yazıldığına, bütün metinlerin şiir gibi yazıldığına dikkat çekmişlerdir.

Anlama Sorunu

“...Metin oluşturup metinle ilgili soruları cevaplarırken öğrenciler sadece tek kelimedenden oluşan kısa cevaplar yazıyordu. Bunu uzaktan eğitimle düzeltmedim...(Ö21).

... İstedığımız seviyede metin okuyan öğrenci yok, harf harf okuyan, heceleri birleştiremeyen, harfleri yutarak okuyan, okuduğunu anlayamayan öğrenciler var. Böyle olunca metin oluşturulamıyorlar...(Ö43).

... Diğer aşamalarda sıkıntı yaşayan öğrenciler okuduklarını anlamadıkları için metin oluşturamadık...(Ö53).”

Anlama sorunu alt temasında öğretmenler, genellikle öğrencilerin kelimeyi okumaya odaklandıkları için anlama eyleminde bulunmadıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin Dijital Eğitim Sürecinden Kaynaklı Yaşamış Oldukları Sorunlara Yönelik Bulgular

Katılımcılara son olarak “Dijital eğitim sürecinden kaynaklı yaşadığımız sorunlar nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Bu temaya ilişkin yazılan alt temalar sırasıyla verilmiştir. . Öğretmenlerden bazıları birden çok konu başlığı altında görüş belirtmişler ve alt temalara ilişkin öğretmenlerin 29’u veli etkisi ile, 33’ü ders disiplini ile, 39’u alt yapı sorunu ve sosyo ekonomik durum ile, 15’i duygusal bağ ile, 17’si süre sıkıntısı ile ilgili görüş belirtmişlerdir.

Veli Etkisi

“... Veliler arasında bir rekabet ortamı oluştu, neden benim çocuğuma söz hakkı vermiyorsun diye müdahalelerde bulunan oldu. Hatta benimle tartışmaya giren veli bile oldu...(Ö26).

... Mikrofonun kapalı olduğunu sanıp öğrenciye hakaret eden veliler oldu, aile arasındaki tartışmalara sınıfça şahit olduk...(Ö31).

... Veli öğrencinin yerine yazdı, okudu, veli destek değil köstek oldu...(Ö39).

... Tüm bunlara ek olarak bu süreçte öğrencilerde problem çözme becerileri, karar verme becerileri gelişmedi sürekli veliye bağımlı kaldılar...(Ö54).”

Dijital eğitim sürecinde katılımcıların en büyük sorun olarak belirtmiş oldukları alt tema veli etkisidir. Süreçte bir kısım velinin ciddi destekleri olduğu yadsınmaz bir gerçektir. Fakat bu desteğin dışında öğrenciyi ve öğretmeni yıpratran veli sayısı büyük çoğunluktadır. Bu süreçte veli etkisinden kaynaklı sorunları incelediğimizde veliler arası rekabet, velinin öğretmene ve öğrenciye psikolojik baskısı, velinin uzaktan eğitimi ciddiye almaması, velilerin ilgisiz olup ödev takibi yapmamaları, öğrenci okuma yaparken ya da soru cevaplarırken arkadan sufle vermeleri şeklinde sıralayabiliriz.

Ders Disiplini

“... Kış mevsimi olunca evler sobalı ve herkes aynı odada bulunuyordu, arkadan çok fazla dış sese maruz kaldık ve uygun olmayan görüntüler gördük...(Ö36).

...Öğrenciler okul ortamını özlediler oyun ortamını özlediler. İlk haftalarda yüz yüze eğitimde oluşturduğumuz kurallar tamamen unutuldu...(Ö50).

... Sınıf disiplini oluşmadı. Kopukluklar oldu. Öğrenci sıkılınca kendi kafasına göre diğer odalara gidiyordu. Sonra bir anda gelip nerde kalmıştık, sayfa kaç vs cümlelerle araya giriyordu...(Ö51).”

Ders disiplini alt temasındaki sorunlar incelendiği zaman uzaktan eğitimden dolayı öğrencilerde okul kültürü, ders disiplini oluşmadığı öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Ders esnasında arkadan gelen dış sesler, öğrencinin yataktan kalkar kalkmaz kahvaltı bile yapmadan pijamalarıyla derse oturması, kendi kafasına göre rast gele dersten çıkıp derse girmesi, öğrencilerde ders disiplininin oluşmadığını göstermektedir.

Alt Yapı Sorunu ve Sosyo Ekonomik Durum

“... Maddi imkânlardan dolayı giremeyen oldu. Evde abisi ve ablası ile ders saati çakışan oldu. Bu yüzden düzenli olarak ders takibi yapılamadı...(Ö27).

Eba'da belli saatlerde ders tanımlaması yaptığımız için sabahki derslere çoğu öğrenci keyfi olarak katılmıyordu. Evlerinde internet bağlantısı olan hiçbir velim yoktu hepsi telefon interneti ile bağlanmaya çalışıyorlardı...(Ö28).

... Alt yapı bunu kaldırmadı. Sadece ebadan ders tanımlamamız istendi. Öyle olunca ilk başta müthiş bir yoğunluk oldu ve sistem çöktü...(Ö52)”

Bu alt temada en çok dile getirilen sorun bulunulan coğrafyada internet alt yapısının olmayışıdır. Veliler eve internet bağlatmak isteseler bile o bölgenin alt yapısının uygun olmadığı uyarısı ile karşılaşmalarıdır. Bu yüzden telefonun interneti ile yetinmek zorunda kalmışlardır. Köy ortamında da şebeke sorunu yaşandığı için derslerde sürekli kopmalar meydana gelmiştir.

Duygusal Bağ

“...Teknik sıkıntılarının dışında öğrencilerle aramızda duygusal bağ kuramadık...(Ö8).

...İlkokulda çocuğa dokunmak, sevgini göstermek gerekiyor ama uzaktan eğitimde bu mümkün olmadı...(Ö17).

...Uzaktan eğitimle bu süreçte kendine güvenmeyen, sürekli aile desteğine ihtiyaç duyan öğrenciler yetişti. Öğrenci teknolojiye bağımlı hale geldi...(Ö43).”

Duygusal bağ alt temasında katılımcıların verdiği cevaplar incelendiğinde bu süreçte duygusal bağ eksikliğinin yoğun bir şekilde hissedildiği dile getirilmiştir. Öğretmenler, özellikle birinci sınıf olması münasebetiyle öğrencinin okula alışması için aramızda duygusal bağ oluşması gerekmektedir, öğrenci motivasyonunu arttırmak için bazen konuşmak dışında başını okşamak, göz göze gelmek, jest ve mimik kullanmak gerekebilir şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Süre Sıkıntısı

“... Özellikle kalabalık sınıflar için 30 dakikalık ders süresi yetmedi. Herkese söz hakkı veremedik...(Ö27).

...6 ders saati birinci sınıf öğrencisi için çok fazla oldu...(Ö47).

...Çocukların 6 saat boyunca dijital ortamda bulunması pedagojik açıdan uygun olmadı...(Ö54).”

Süre sıkıntısı alt teması incelendiğinde öğretmenler bir ders saatinin 30 dakikaya inmesini sorun olarak göstermişlerdir. Ayrıca ilkökul öğrencisinin 6 ders saati boyunca ekran karşısında olmasının hem pedagojik açıdan hem de beden sağlığı açısından uygun olmadığı da belirtilmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Dijital eğitimde ilk okuma ve yazma sürecinin sesi hissetme tanıma ve ayırt etme aşamasında öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların en başında veli etkisinden kaynaklanan sorunlar gelmektedir. Katılımcıların görüşleri farklılık göstermekle beraber ortak bir paydada toplandığında velinin sürece gereğinden fazla müdahale ettiği görülmektedir. Altıntaş Yüksel, (2021); Çakın ve Külekçi Akyavuz, (2020); Çilek, Uçan, Ermiş, (2021); Fidan, (2020); Türker ve Dündar, (2020), yapmış oldukları çalışmalarda bazı velilerin sürece fazlasıyla müdahil oldukları bazılarının da ilgisiz kaldıkları sonuçlarına ulaşmışlardır. Yine çeşitli çalışmalarda uzaktan eğitim sürecinde veli ile sürekli iletişim halinde olunması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır (Balaman ve Hanbay-Tiryaki, 2021; Başaran, Doğan, Karaoğlu, Şahin, 2020; Demir ve Özdaş 2020; Doğan ve Koçak, 2020; Gök, Yalçın, Göregen, Çalışkan, 2020; Gören, Sönmez, Yıldırım ve Çetinkaya, 2020; Ünal ve Bulunuz, 2020)

Uzaktan eğitime geçilmeden önce 1. Sınıfların eğitim öğretime yaklaşık iki ay süre ile yüz yüze başlamış olmalarının büyük avantaj olduğu öğretmenler tarafından çok kez ifade edilmiştir. Bu süreçte kalem tutma, okuma yazmaya ön hazırlık aşamaları, öğrenci ile duygusal bağ oluşması, ilk iki grup seslerin verilmiş olması gibi durumlar yüz yüze eğitimde gerçekleştirilmiş olup belirli bir düzen oluşturulmuştur. Erbaş'ın (2021) COVID-19 Salgını Döneminde Eğitim: İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri isimli çalışması bu konuda bulgularımızı desteklemektedir.

Derse katılım konusunda çeşitli sebeplerden dolayı derse hiç katılmayan ya da düzensiz katılan birçok öğrencinin olduğu öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Derse katılmayan öğrenciler okuma yazmaya geçememiştir. Gören vd. (2020) öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde derslere sınırlı katılım gösterdikleri, Kesik ve Baş, (2021) ise Eba ve çeşitli portallarla çocukların derslere daha aktif bir şekilde katılım sağladıklarını belirtmişlerdir.

Alt yapı sorunları ve sosyo ekonomik durum alt temasında özel okullarda çalışan öğretmenler alt yapı ile ilgili herhangi bir sorun yaşamamışken diğer öğretmenlerin büyük bir bölümü uzaktan eğitime katılımın sınırlı sayıda gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Karadağ ve Yücel (2020) “Yeni tip corona virüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması” isimli çalışmalarında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi tarafından yayımlanan rapora göre (Rapor 2781 üniversite öğrencisinden veri toplanmış) öğrencilerin %23’ünün derslere katılmadığı ve bu oranın %75’inin de internet bağlantısı sebebiyle katılmadıkları ifade edilmiştir. Altıntaş Yüksel, 2021; Balaman ve Hanbay-Tiryaki, (2021), Erkoca, (2021), Sönmez, Yıldırım ve Çetinkaya (2020), Türker ve Dünder (2020), uzaktan eğitimde alt yapı sorunlarına değinmişlerdir. Uzaktan eğitimde kırsal kesimde bulunan okullar ve bu bölgede yaşayan ailelerin dezavantajlı duruma düştükleri konusunda fikirler belirtilmiştir.

Harfi okuma ve yazma aşamasında öğretmenlerin en çok belirtmiş oldukları sorunlar arasında harfin yazımından, şekil bozukluğundan, dönüt ve düzeltme konusundaki eksikliklerden kaynaklanan sorunlar dikkat çekmektedir. Ünal ve Bulunuz (2020) Fen Bilimler öğretmenleri ile yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin %30’unun dönüt konusunda zorluk yaşadığı sonucuna ulaşmışlardır. Türker ve Dünder (2020) öğretmenlerle yapmış oldukları görüşmelerden yola çıkarak uzaktan eğitimden verim alınabilmesi için geri dönütün olması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Birçok kez vurgulanan sorunlardan biri de benzer seslerin karıştırılmasıdır. Bazı öğrencilerin yazılışı benzer harfleri (m-n, b-d, b-p), bazı öğrencilerin de okunuşu bir birine benzeyen sesleri (n-l,d-t, b-p) karıştırdıkları ifade edilmiştir. Hece oluşturamama alt teması ilk okuma yazma sürecinde öğretmenler tarafından yoğun bir şekilde belirtilen sorunlar arasındadır. Sesleri birleştirip hece oluşturma mantığını kavrayamayan öğrenciler uzaktan eğitimde ciddi derecede sorun teşkil etmişlerdir.

Öğretmenlerin bu süreçte karşılaştıkları sorunlardan biri de dikte sorunlarıdır. Bu süreçte velilerin dikte çalışmalarını yanlış bir şekilde uygulamaları öğrencinin dikte çalışmasında ilerlemesine ket vurmuştur. Gültekin ve Güvey-Aktay, (2014) “İlk okuma yazma öğretiminde dikte çalışmaları” isimli çalışmalarında öğretmenler, yaptırmış oldukları dikte çalışmalarında yaşanan sorunlar arasında öğrencilerin kendi telaffuzları doğrultusunda yazdıkları, harf ve sözcüklerin yanlış ya da eksik yazmaları gibi durumları göstermişlerdir. Gürol ve Yıldız (2015), yapmış oldukları çalışmalarında bilgisayar destekli eğitimin, öğrencilerin okumalarına fayda sağladığı fakat dikte becerilerini geliştirmekte yetersiz olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Babayigit ve Ünal (2012) yapmış oldukları çalışmada, öğrencilerin dikte yaparken bazı harfleri birbirine karıştırdıkları, özel isme gelen ekleri ayırmadıkları, özel isimlerin baş harflerini küçük yazdıkları, dikte çalışmalarında metni eksik yazdıkları sonuçlarına ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin yoğun bir şekilde dile getirdikleri sorunlardan biri de süre sıkıntısıdır. Bazı öğretmenler bir ders saatinin 30 dk ya indirilmesini sorun olarak belirtirken diğer öğretmenler de ilkökul öğrencisi için ekran karşısında 6 ders saati boyunca durmanın pedagojik açıdan ve sağlık açısından uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Kavuk ve Demirtaş (2021), Aydın (2020) yapmış oldukları çalışmalarda 30 dakikalık ders süresinin kısıtlı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Arslan, Arı ve Kanat (2021) yapmış oldukları çalışmada ders süresinin 30 dakikadan tekrar 40 dakikaya çıkarılmasının daha verimli olacağı sonucuna ulaşmışlardır.

İmla ve yazımla ilgili alt tema incelendiğinde, öğrencilerin kendilerini fazlasıyla teknolojiye kaptırdıkları, imla ve yazım kurallarına dikkat etmedikleri, ekrandan yazmaya alıştıkları belirtilen sorunlar arasındadır. Bir diğer alt tema anlama sorunudur. Öğretmenlerin belirttikleri görüşlere göre; öğrenci cümle okurken kelimeyi doğru okumaya odaklandığı için cümleyi tam olarak anlayamamaktadır.

Ders disiplini alt temasına verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerde okul kültürü ve ders disiplini oluşmadığı görülmektedir. Kavuk ve Demirtaş (2021) yapmış oldukları çalışmada uzaktan eğitim esnasında ailelerin uygun ders ortamı sağlayamadıkları, Altıntaş-Yüksel (2021) uzaktan eğitimde öğretmenlerin ders disiplini sağlamakta güçlük çektikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Duygusal bağ alt teması incelendiğinde özellikle birinci sınıf öğrencilerinin okul ortamına ve öğretmene alışması için aradaki duygusal bağın kuvvetli olması gerektiği belirtilmiştir. Bazı

öğrencilerin bu süreçte tamamen aileye bağımlı hale geldikleri, özgüveni düşük bireyler olarak yetiştirildikleri duygusal bağ alt temasında belirtilen sorunlar arasındadır. Bıyıklı ve Özgür (2021) yaptığı çalışmada öğrencilerin motivasyonlarını artırıcı etkinlikler yapılmalı sonucuna, Bozkurt (2020) öğrencilerin uzaktan eğitimde yalnızlık, psikolojik uzaklık duygularına kapıldıklarına, Kesik ve Baş (2021) uzaktan eğitimde Eba ve portalların öğrenci motivasyonunu arttırmada yetersiz olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bu sürecin daha sağlıklı ve verimli yürütülebilmesi için; Velilere yol göstermek ve etkili dönüt düzeltme yapabilmeleri adına veli destek kılavuz kitapları hazırlanabilir. Alt yapıda gerekli iyileştirmeler yapılarak kırsal kesimdeki bağlantı problemleri giderilebilir. Eba- zoom gibi uygulamalar için erişim tamamen ücretsiz hale getirilebilir. Öğrencilerin motivasyonlarını artırıcı çeşitli etkinliklere yer verilebilir. Uzaktan eğitimde dönüt ve düzeltme konusuna daha çok ağırlık verilebilir. Daha fazla öğrenci kitlesine bilgisayar, tablet dağıtımı gerçekleştirilebilir. Öğrencilerin 6 saat boyunca ekran karşısında kalmalarından ziyade sınıf mevcudu ikiye bölünerek ekran karşısında kalma süreleri üçer saat ile sınırlandırılabilir. Canlı derslerin kaydı sağlanarak, derse düzenli bir şekilde katılmayan öğrenciler tarafından sonraki süreçlerde izlenmesi sağlanabilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Çalışmaya birinci yazar %50, ikinci yazar %50 oranında katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Çalışmada çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir durum olmamıştır.

Kaynaklar

- Akbal, H. ve Akbal, H. İ. (2020). COVID-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim ile ilgili yaşanan sorunların öğrenci bakış açısına göre AHP yöntemi ile incelenmesi. *Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(22), 533-546.
- Altıntaş Yüksel, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin COVID-19 salgını sürecinde çevrim içi ders-uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Ulakbilge*, 9(57), (2021 Şubat), 291-303. doi: 10.7816/ulakbilge-09-57-11
- Akyol, H. ve Duran, E. (2010). Ana sınıfında yazıya hazırlık eğitimi almanın ilköğretim birinci sınıf yazı öğretimine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (6), 91-98.
- Akyol, H., ve Yıldız, M. (2013). Okuma uzmanlığı ve okuma uzmanı yetiştirilmesine yönelik bir program önerisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 1-8.
- Almaiah, M. A., Al-Khasawneh, A. ve Althunibat, A. (2020). Exploring the critical challenges and factors influencing the E-learning system usage during COVID-19 pandemic. *Education and Information Technologies*, 25, 5261-5280.
- Aktay, S. ve Keskin, T. (2016). Eğitim Bilişim Ağı'nın (EBA) incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 27-44.
- Altunkaynak, M. ve Çağmlar, Z. (2019). Sınıf öğretmenlerinin ilk okumsa yazma öğretiminde teknoloji kullanma ve eğitsel olarak faydalanma durumları. *Milli Eğitimi Dergisi*, 49(226), 93-122.
- Aydın, E. (200). COVID-19 döneminde EBA TV üzerinden yapılan Türkçe derslerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitimi Dergisi*, 49(1), 877-894.

- Babayiğit, Ö. ve Ünal E. (2012). İlk okuma-yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemine ilişkin alternatif ses sıralamasının etkililiğinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(36), 121-135.
- Babayiğit, Ö. (2017). İlkokul birinci sınıf Türkçe dersinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 34-42.
- Babayiğit, Ö. ve Erkuş, B. (2017). İlk okuma yazma öğretimi sürecinde sorunlar ve çözüm önerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 271-284.
- Balaman, F. ve Hanbay Tiryaki, S. (2021). Corona Virüs (COVID-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 52-84.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. ve Şahin, E. (2020). Koronavirüs (COVID-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 179-209.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (COVID-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (COVID-19) pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: Bir Metafor Analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-23.
- Bıyıklı, C. ve Özgür, A.O. (2021). Öğretmenlerin COVID-19 pandemi dönemindeki senkron uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(1), 110-147.
- Çakın, M. ve Külekçi Akyavuz, E. (2020). COVID-19 süreci ve eğitime yansımaları: öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186.
- Çiftçi, S., Temel, M., Yeganeh, E., Sarı, B. ve Soydemir-Bor, S. (2020). COVID-19 pandemi döneminin öğretmen, öğrenci ve velilere yansımaları. *Labyrinths of Reality: Collection of scientific works, Issue 5* (10), 120-132.
- Çilek, A., Uçan, A. ve Ermiş, M. (2021). Pandemi sürecinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *TURAN: Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 13(49), 308-323.
- Daniel, J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49(1), 91-96.
- Demir, F. ve Özdaş, F. (2020). COVID-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 273-292.
- Doğan, S. ve Koçak, E. (2020). EBA sistemi bağlamında uzaktan eğitim faaliyetleri üzerine bir inceleme. *Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(14), 111-124.
- Erbaş, Y. H. (2021). COVID-19 salgını döneminde eğitim: İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 360-380.
- Erkoca, M.C. (2021) Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci ilgisi – bir çalışma. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(1), 148-163.

- Ertan-Kantos, Z. (2020, 22-23 Ağustos). *Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimle ilgili düşünceleri*. 8. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi- Sosyal ve Eğitim Bilimleri, 67-81.
- Ersoy, A.F (2019). Fenomenoloji. A. Saban, ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (s. 84-90). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erzen, E. ve Ceylan, M. (2020). COVID-19 salgını ve uzaktan eğitim: Uygulamadaki sorunlar. *EKEV Akademi Dergisi*, 24(84), 229-248.
- Fidan, M. (2020). COVID-19 Belirsizliğinde Eğitim: İlkokulda zorunlu uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 24-43.
- Gören, S.C., Gök, F.S, Yalçın, M.T., Göregen, F. ve Çalışkan, M. (2020). Uzaktan eğitimin değerlendirilmesi: Ankara Örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 69-94.
- Gültekin, M. ve Güvey-Aktay, E. (2014). İlk okuma yazma öğretiminde dikte çalışmaları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,15(2), 19-44.
- Gürol, A. ve Yıldız, E. (2015). İlk okuma yazma öğretiminde bilgisayar destekli eğitimin ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma becerilerine etkisi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*,1 (1), 1-18.
- İnci-Kuzu, Ç. (2020). COVID-19 pandemi sürecinde uygulanan ilkökul uzaktan eğitim programı (EBA TV) ile ilgili veli görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 505-527.
- Karadağ, E. ve Yücel, C. (2020). Yeni tip Koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 181–192.
- Kavuk, E. ve Demirtaş, H.(2021). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan öğretimde yaşadığı zorluklar. *E-Uluslararası Pedagogji Dergisi (e-upad)*, 1(1), 55-73.
- Kesik, C. ve Baş, Ö. (2021). Sınıf öğretmenlerinin perspektiflerinden EBA ve eğitim portalları ile ilk okuma ve yazma öğretimi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(1), 93-115.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. MEB Yayınları: Ankara. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf> 25.05.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Oral, B. ve Tural, Ö. (2015). İlk okuma yazmada okula başlama yaşının okuma yazma başarısına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (24), 96-121.
- Özdemir, O. ve Baş, Ö. (2020). Okuma Eğitimi. H. Akyol, ve A. Şahin (Ed.), *Türkçe Öğretimi*. s. 29. Ankara: Pegem Akademi.
- Sarı, T. ve Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: Sorunlar ve fırsatlar. *Electronic Turkish Studies*, 15(4). 960-975.
- Sirem, Ö. ve Baş, Ö. (2020). Okuma güçlüğü olan ilkökul öğrencilerinin COVID-19 sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4). 993-1009.
- Sönmez, M. Yıldırım, K. ve Çetinkaya, F. Ç. (2020). Yeni tip koronavirüs (SARS-COV2) salgınına bağlı uzaktan eğitim sürecinin sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 15(6), 855-875.

- Şahin, A. (2010). Kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin ilk okuma ve yazma öğretiminde karşılaştıkları problemler. *Education Sciences*, 5(4), 1738-1750.
- Telli- Yamamoto, G. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Türker, A. ve DüNDAR, E. (2020). COVID-19 pandemi sürecinde eğitim bilişim ağı (EBA) üzerinden yürütülen uzaktan eğitimlerle ilgili lise öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 323-342.
- Ünal, M. ve Bulunuz, N. (2020). COVID-19 salgın döneminde yürütülen uzaktan eğitim çalışmalarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi ve sonraki sürece ilişkin öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 343-369.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. Basım). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yuan, J., Li, M. ve Lu, Z. K. (2020). Monitoring transmissibility and mortality of COVID-19 in Europe. *International Journal of Infectious Diseases*, 95, 311-31.

Extended Abstract Introduction

The COVID-19 epidemic, which caused serious crises around the world, caused 191 countries to suspend education and disrupt the education of more than one billion students. This situation caused learning losses and made a radical change in the education systems of the countries, making them feel the need to suspend face-to-face education for a while and switch to distance education (Sirem and Baş, 2020; Telli-Yamamoto and Altun, 2020; Erzen and Ceylan, 2020). Since education had to be suspended in Turkey, the number of students affected by this situation has reached 25 million (Bozkurt, 2020). Many governments described COVID-19 as the biggest challenge facing national education systems and ordered urgently to stop face-to-face education and switch to distance education almost overnight (Daniel, 2020). Distance education is the synchronous or asynchronous participation of educators and students in different places in lessons, which enables time to be used more efficiently (Akbal and Akbal 2020). Educational institutions around the world have been forced to shift online learning and have adopted applications such as e-learning and mobile learning (Almaiah, Khasawneh, Althunibaht, 2020).

When the literature is examined, there are various studies related to the COVID-19 pandemic and education in this process (Ertan-Kantos, 2020; İnci-Kuzu, 2020; Fidan, 2020). Due to the transition of schools to digital education, the literacy studies were carried out in the digital environment in the 2020-2021 academic year. It is thought that this process, which is experienced for the first time in our country and in the world, brings with it some problems. For the first time, teachers carried out literacy education through digital education. It is important to reveal the experiences of teachers in this process and to produce solutions against similar situations in the future. The aim of this study is to reveal the opinions of teachers about the problems experienced in the literacy teaching in the digital education process.

Method

Research Design

A phenomenological design, one of the qualitative research methods, was used in this study. The phenomenological design is the individual's explanation of a situation based on his/her own experiences, and the purpose of the phenomenological design is to try to get to the core of the event by questioning the experiences related to the phenomenon (Ersoy, 2019: 84).

Study Group /Population and the Sample

The study group of the research consists of 56 volunteer teachers who have taught first grade at least twice, both face-to-face and through digital education. The teachers in the study group were coded as T1, T2, T3, T56. The participants of the research were determined by criterion sampling, one of the purposive sampling methods. When the number of target audiences experiencing the phenomenon in the study group is large, criterion sampling can be used by determining certain criteria (Ersoy, 2019:108). In this study, the criteria taken as a basis when choosing the participants of the current research were determined as "the primary school teachers who both taught literacy at least once face-to-face and through online education during the pandemic process".

Data Collection Tools

The interview data were collected via video conference over the zoom platform. The interviews were held at the times that the participants had previously determined. Some interviews were conducted in the form of focus group interviews while some interviews were conducted as individual interviews, according to the time periods that the participants were available. After obtaining ethical consent form from the participants for each interview, interview questions were directed to the participants. In the interviews, the following questions were asked to the teachers about literacy teaching process:

- 1) What are the problems you face in your students' process of perception, recognition and distinguishing the sound?
- 2) What are the problems you face while your students are reading and writing the letter?

- 3) What are the problems you face while your students create syllables from sound, words from syllables, and sentences from words?
- 4) What are the problems you face during text creation process of your students?
- 5) What are the problems you experience from the digital education process?

If the interviewees get off the point, the relevant questions were asked again and relevant answers were taken from the interviewees. The interviews, which were recorded on video, were later transcribed on the computer and sub-themes and themes were determined.

Data Collection and Analysis

Content analysis method, one of the qualitative analysis methods, was used in the analysis of the data. The main purpose in content analysis is to explain the data by subjecting it to a deep process, and for this purpose, the data is first conceptualized, then organized in a meaningful way, and themes are determined accordingly (Yıldırım & Şimşek, 2018, p. 242). During the theme determination phase, the data were carefully read by the researchers, and the important expressions were included in the sub-themes in line with the purpose and questions of the study. Then, those sub-themes related to each other were categorized and main themes were determined. The sub-themes were transferred to the computer and examined by an expert for their reliability. Direct quotations from volunteer teachers were included within the determined themes and sub-themes. At the end of the tables, some views of the participants were summarized in a paragraph.

Findings

According to the results of the research, teachers stated that they experienced various problems in the digital education process such as, "parent effect, class participation, infrastructure problem, letter malformation, problems with feedback and correction, mixing similar sounds, problems with syllable formation, dictation problems, time constraints, spelling deficiencies, comprehension problems, classroom management problems, and socio-economic situation".

Conclusion, Discussion and Recommendations

In digital education, at the stage of perception, recognition, and distinguishing the sound in the literacy teaching process, the most important problems faced by teachers are the problems arising from the parents. Although the opinions of the participants differ, the consensus is that the parents intervene in the process of literacy teaching more than necessary. In the studies conducted by Çilek, Uçan, Ermiş, 2021; Altıntaş Yüksel, 2021; Türker and Dündar, 2020, Çakın and Külekçi Akyavuz, 2020, Fidan, 2020, it is seen that some parents are involved more than necessary in the process while some others are indifferent to the literacy teaching. On the other hand, some other studies (Demir and Özdaş 2020; Ünal and Buluz, 2020, Doğan and Koçak, 2020, Başaran, Doğan, Karaoğlu, Şahin, 2020; Gören, Gök, Yalçın, Göregen, Çalışkan, 2020, Sönmez, Yıldırım ve Çetinkaya, 2020; Balaman and Hanbay-Tiryaki, 2021) concluded that it is necessary to be in constant communication with the parents in this process.

In the sub-theme of infrastructure problems and socio-economic status, teachers working in private schools stated that they did not experience any problems related to infrastructure. However, the majority of the remaining teachers stated that not every student has the same opportunities, and that classroom participation in distance education is limited due to infrastructure problems and similar reasons. According to the report published by Kırşehir Ahi Evran University (Data was collected from 2781 university students), and the study of Karadağ and Yücel (2020) titled "Distance education at universities during the novel coronavirus pandemic: An analysis of undergraduate students' perceptions", 23% of the students could not attend the classes and 75% of these students could not attend due to internet connection problems. The studies carried out by Altıntaş Yüksel, 2021; Sönmez, Yıldırım and Çetinkaya (2020), Balaman and Hanbay-Tiryaki, (2021), Türker and Dündar, (2020), Erkoca, (2021) have also emphasized infrastructure problems in distance education. They expressed the opinion that the schools in rural areas and families living in this region are disadvantaged in distance education

process. Şahin (2010) in her study titled “Problems of the teachers working in rural areas during the period of teaching first-time reading and writing” concluded that the physical and environmental conditions of the schools in rural areas were not suitable and this situation reflected negatively on the literacy teaching.

One of the problems on which the participants strongly agree is the lack of feedback and correction. Teachers stated that immediate feedback and correction should be done in order to create an efficient educational environment. However, they stated that this is not possible in distance education, they could not provide immediate feedback and corrections for various reasons, and as a result, incorrect and incomplete learning occurred. In this context, it is among the opinions expressed by the teachers that these wrong learnings become permanent over time and increase the workload of teachers. In their study with Science teachers, Ünal and Bulunuz (2020) concluded that 30% of teachers had difficulty in feedback. Türker and Dündar (2020) reached the conclusion based on their interviews with teachers that there should be feedback in order to get efficiency from distance education.

One of the problems that the participants emphasized many times is the mixing of similar sounds. It was stated that some students confused writing similar letters (m-n, b-d, b-p), while some students confused pronunciation of some similar sounds (n-l, d-t, b-p). It was claimed that the difficulty in writing similar letters was caused by the lack of immediate feedback correction while the reason of confusing the pronunciation of similar sounds was originate from communication problems caused by the internet connection. While the teacher is producing the sound, the student must hear the sound and see the mouth-tongue movements in a synchronous manner. However, since most of the students have connection problems, students cannot see the mouth movements during the production of the sound and wrong learning occurs.

The sub-theme of inability to form a syllable is among the problems stated frequently by the teachers in the literacy education. Students who could not understand the logic of combining sounds and forming syllables posed a serious problem in distance education. Teachers stated that at this stage of distance education, they had to be content with limited practices in a limited time. The other problems expressed by the teachers are that while doing syllable-word study from picture books, some students recite the words by looking at the images on the other page of the book, that while reading words consisting of a few syllables, some students forget the first syllable of the word, that while reading quadratic text, some students memorize words, and that while forming open syllable, some students add extra sounds.

One of the problems that teachers experience in this process is dictation problem. Dictation practices could not be carried out with the students who had problems in the syllable combining phase. In addition, the wrong practices of parents in this process prevent the progress of the students in dictation. As the parents habituate the children to write letter by letter while they were doing dictation practice, the students had the same expectation while the teachers were doing the dictation practice. This caused the expected performance not to be performed. In addition, while students were dictating, some situations such as forgetting some sounds, adding extra sounds or writing in the local dialect were also experienced by the teachers. Gültekin and Güvey-Aktay, (2014) in their study titled "Dictation studies in reading and writing instruction" indicated that incorrect and incomplete spelling of letters and syllabus were among the problems experienced in the dictation practices by the primary school teachers. In their study, Gürol and Yıldız (2015) concluded that computer-assisted education contributed to students' reading, but it is insufficient to improve their dictation skills. In their study, Babayiğit and Ünal (2014) reached the conclusion that the students confused some letters while dictating, divided the words incorrectly while separating the words that did not fit in the line, did not separate the suffixes from the proper nouns, wrote the initial letters of the proper names in lowercase, and wrote the text incompletely in their dictation studies.

One of the problems that teachers frequently stated is the time constraint. Time constraint was evaluated in two different ways by the teachers. First of all, the teachers found 30-minute class time as very insufficient. Because they stated that they waited for a while for the students to log in, which takes a certain amount of time and the remaining time was insufficient. Some teachers also stated that the

class sizes were too crowded to give every student opportunity to speak, and when they had various activities to do, they could not include every student in the lesson due to time constraints. Kavuk and Demirtaş (2021), and Aydın (2020) have reached the conclusion that the 30-minute class time is limited and it is an obstacle for learning. Arslan, Arı, and Kanat (2021) in their study titled “views of the parents on the distance education process given in the COVID-19 pandemic” concluded that it would be more efficient to increase the course time from 30 minutes to 40 minutes again.

The other point that some of the teachers agreed on the time constraint is that the primary school students stay in front of the screen for 6 class hours. It has been frequently expressed by the teachers that this situation is unacceptable in terms of pedagogical perspective and for the health of the students.

When the sub-theme related to orthography and spelling is examined, it is among the problems that the students were fascinated with technology that they do not pay attention to the orthography and spelling rules. Since the students are accustomed to writing with the keyboard, they do not pay attention to the spelling and rules of spelling, and their handwriting is not legible and well in the notebook. In this case, since the parents do not make the necessary interventions where necessary, these behaviors become permanent in the student. Another sub-theme is comprehension problems. According to the opinions of the teachers, students cannot fully understand the sentences because they focus on reading the word correctly while reading a sentence, or students, reading words consisting of a few syllables, forget the initial syllable when they read the last syllable. Thus, students have comprehension problems.

When the emotional bond sub-theme was examined, the teachers stated that they felt the lack of emotional bond in distance education. They particularly stated that the emotional bond should be strong in order for first grade students to get used to the school environment and the teacher, and to increase their motivation. It is among the problems stated in the emotional bond sub-theme that some students become completely dependent on the family in this process, they are raised as individuals with low self-confidence, and they cannot do anything on their own. Bıyıklı and Özgür (2021) concluded in their study that activities should be done to increase the motivation of students. Similarly, Kesik and Baş (2021) stated that Ein (Education Information Network) and similar platforms in distance education are insufficient to increase student motivation. Bozkurt (2020), on the other hand, emphasized that students feel loneliness and psychological distance in distance education.

In order for this period to be carried out more efficiently, various information can be given in the form of seminars and courses to explain the importance of this process to the parents. Connection problems in rural areas can be eliminated by making necessary improvements in the infrastructure. Students can be provided with free access to the applications such as Ein-Zoom, rather than limited internet packages. Systemic problems can be eliminated by further strengthening the infrastructure of EIN. Various activities can be included to increase the motivation of the students. Various platforms can be created that will enable teachers to share their experiences of distance education and the difficulties they have experienced in this process. More emphasis can be placed on feedback and correction in distance education. Computers and tablets can be distributed to more students. Class hours can be extended a little longer in line with the teachers' opinions. The class can be divided into two, and the time they spend in front of the screen can be limited to three hours. In order to increase course discipline, attendance may be made obligatory for students who have the opportunity. Synchronous lessons can be video recorded to enable students, who do not attend the lesson regularly, to watch them later.

Yerel Kalkınma Üçgeninde Sakin Şehir Hareketi: Yalvaç Örneği

Cansu Can AKCA
Süleyman Demirel Üniversitesi
cansucanakca@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-4494-0892

Zişan KORKMAZ ÖZCAN
Süleyman Demirel Üniversitesi
zisankorkmaz@sdu.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-5842-8638

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.907227
Geliş Tarihi: 31.03.2021	Revize Tarihi: 29.10.2021
	Kabul Tarihi: 18.11.2021

Atf Bilgisi

Akca, C. C. ve Özcan, Z. K. (2021). Yerel kalkınma üçgeninde Sakin Şehir Hareketi: Yalvaç örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 956-972.

ÖZ

Metropol şehirleşme ile yaşamların karmaşık bir biçim almasına alternatif olan Sakin Şehir (Cittaslow) hareketi, sakin yaşamı, kültürel ve doğal mirası, yerel kimliğin ve yerel yemeklerin korunarak sürdürülebilir olması amacı ile kurulmuştur. Covid-19 süreci ile halk artık doğal yaşamı tercih etmekte, nüfusun daha az olduğu, kalabalık olmayan yerleşim yerlerine yönelmektedir. Bu standartlara uygun yerleşim alanlarından olan sakin şehirlere yönelik talepler nüfus oranını artırmakta, nüfusun yoğunluğu ile ortaya çıkan çeşitli problemleri aşmak için ise iş birliği hareketini zorunlu kılmaktadır. Araştırma Isparta'nın Yalvaç ilçesi sınırları içinde yaşayan yerel paydaşları kapsamaktadır. Yerel kalkınma modeli olan sakin şehir hareketinin kalkınmaya yönelik katkısını belirlemek amacı ile nitel yöntem kullanılarak araştırma verileri ortaya konulmuştur. Bu amaç doğrultusunda Yalvaç ilçesinde ikamet eden 15 katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar amaçlı örnekleme göre belirlenerek özel sektör, kamu sektörü ve sivil toplum kuruluşu üyelerinden oluşmaktadır. Elde edilen veriler çözümlenirken, betimsel ve içerik analizlerinden faydalanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, katılımcılar tarafından Yalvaç ilçesinin Sakin Şehir faaliyetlerinin yerel kalkınmaya etkisinin tam anlamıyla gerçekleştirilemediği tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları yerel halkın sakin şehir konusunda bilgi eksikliğini, yerel paydaşların diğer kurum ve kuruluşlar ile iş birliğine yönelik bilgilendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca her türlü el işçiliği, geçmişten günümüze aktarılması gerekli kültür unsurlarının desteklenmesi gerektiği, Sakin Şehir Yalvaç'ın tanıtılması ve yatırımlardaki eksikliklerin giderilmesiyle kalkınmayı olumlu yönde etkileyeceği sonuçları ortaya çıkmıştır. Araştırmanın ortaya çıkan sonuçları itibarıyla başta Sakin Şehir Yalvaç olmak üzere diğer Sakin Şehirlere de ilgili paydaşlar aracılığı ile yol göstereceği olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yerel kalkınma, sakin şehir (cittaslow), iş birliği, Yalvaç.

The Cittaslow Movement in the Local Development Triangle: Yalvaç Example

ABSTRACT

The Cittaslow movement, which is an alternative to the complex form of life with metropolitan urbanization, was established with the aim of preserving its calm life, cultural and natural heritage, local identity and local food. With the Covid-19 process, public now prefer natural life and turn to non-crowded settlements with the less population. Demands for Cittaslow, which are residential areas that comply with these standards, increase the population ratio, and require a cooperation act to overcome the various problems that arise with the density of the population. The research involves local stakeholders living within the borders of Yalvaç district of Isparta. In order to determine the contribution of the Cittaslow movement, which is the local development model, to the development, the research data were presented by using a qualitative method. For this purpose, semi-structured interviews were conducted with 15 participants residing in Yalvaç district. Participants were determined according to purposeful sampling and consist of members of the private sector, public sector and non-governmental organizations. Descriptive and content analysis were used while analyzing the obtained data. As a result of the study, it was determined by the participants that the effect of the Cittaslow activities of Yalvaç district on local development could not be fully realized. The results of the research reveal the lack of knowledge of the local people about the calm city and the need to inform the local stakeholders about cooperation with other institutions and organizations. In addition, it has been emerged that all kinds of handicrafts, the need to support cultural elements that need to be transferred from the past to the present, and the introduction of the Cittaslow Yalvaç and the elimination of the deficiencies in the investments will affect the development positively. Based on the results of the research, it is thought that it will guide other Cittaslow cities, especially Yalvaç, through the relevant stakeholders.

Keywords: Local development, cittaslow, governance, Yalvaç.

Giriş

Dünyada birçok yerleşme ve şehirde küresellik etkeni açısından ciddi değişimler yaşanmaktadır. Bu değişimler sosyo-psikolojik veya ekonomik olsa da, mimariden, alt yapıya çeşitli hizmetlerde bu değişimlere rastlamak mümkündür. Küreselleşmenin verdiği endişeler, yerellik ile küresellik konularının birlikte nasıl devam edebileceği üzerinedir. Özellikle, bir yere aitlik ve özgün niteliklerin sürdürülmesini hedefleyen şehirleşme hareketini ortaya çıkarmıştır. Bu hareketin önemli bir kısmını yerel kalkınma modelleri ile bir yere özgü gelişme hamleleri oluşturmaktadır. Yerel gelişmelere yönelik oluşturulan politikalar bölgeden bölgeye değiştiği gibi ülkeden ülkeye de değişebilen, birden fazla faktör ile etkileşim gerektiren bir süreçtir (Özür, 2016). Zira sakin hareketi kültürel anlamda değişimlerin de önüne geçmeyi hedeflemekte, insanların yaşam alanlarını daha iyi şekle getirerek, sakin bir yaşam şeklinin oluşmasını sağlamaya çalışmaktadır. Sakin şehir adına yapılacak olan yaşam alanlarına yönelik iyileştirmeler ile ekonomik, sosyo-kültürel anlamda katkılar elde edilebilmektedir. Kaliteli hizmet anlayışının sunulması ve iyileştirme politikaları ile kalkınma, yerel, bölgesel ve ulusal anlamda sağlanmış olacaktır.

Cittaslow tüzüğünde hareketin adı, Cittaslow-Yaşam kalitesine önem verilen şehirlerin uluslararası ağı olarak tanımlanmakta, “Cittaslow- Rete Internazionale delle città del buon vivere” şeklinde yer almaktadır (Cittaslow International Network, 2020). Türkçe karşılığı Sakin Şehir olan Cittaslow, İtalyanca dil kökenine aittir. Cittaslow kelime kökeni “Citta” şehir ve İngilizce “Slow” olarak yani sakin ve şehir kelimelerinin birleşimi olarak Türkçe’ye “Sakin Şehir” veya “Yavaş Şehir” olarak çevrilmiştir (Seferihisar Belediyesi, 2018). Literatür incelendiğinde Cittaslow araştırmalarında yavaş şehir ismiyle kullanıldığı görülmektedir. Ancak anlam olarak “Yavaş” kelimesi tezatlık oluşturduğu için “Sakin” kelimesinin kullanımının daha uygun olduğu düşünülmektedir (Çolak, 2019; Ekinci, 2014). Uluslararası alanda “Slow City” olarak yaygın şekilde kullanılmakta olan Sakin şehir kavramı (Farelnik and Stanowicka, 2016), bir hareket olarak 15 Ekim 1999 yılında İtalya’nın Orvieto kentinde Paolo Saturnini tarafından kurulmuştur (Mayer ve Knox, 2010). Bu kapsamda sakin yemek hareketinin kurucusu Carlo Petrini ile Paolo Saturnini tarafından sakin yemek hareketinin ilkelerinin kentsel yaşama uyarlanmasıyla hareketin temel prensipleri oluşturulmuştur (Pink, 2009). Orvieto'daki kuruluş toplantısında daha az kirli ve daha sakin fiziksel ortamlar için çalışmayı, yerel estetik gelenekleri ile yerel el sanatlarını korumayı, üretim ve mutfağı teşvik etmeyi içeren bir dizi ilke yer almaktaydı. Ayrıca, daha sağlıklı ortamlar yaratmak, vatandaşlara daha yavaş ve daha iyi yaşam için idari çözümler aramak, deneyimlerini paylaşmak için teknolojiyi kullanmak, iyi yemek, sağlıklı ortam, ekonomide sürdürülebilirlik ve geleneksel ritimlere dayalı yerlerin gelişimini teşvik etmek gibi amaçlar oluşturulmuştur (Knox, 2005).

Hareket başlangıçta sadece İtalya’daki belli başlı şehirleri kapsamaktayken, gelişen süreç kapsamında dünya çapında yayılarak uluslararası bir boyutta önem kazanmıştır. Sakin Şehir hareketi adının aksine, dünyada hızlı bir yayılma ve gelişim göstermektedir (Tunçer ve Olgun, 2017). Sakin Şehir hareketinin logosu, kabuğunun üzerinde şehir taşıyan turuncu renkli bir salyangozdur. Salyangoz sakinliği, ağırlığı ve kalıcılığı temsil etmektedir (Özür, 2016). Kabuğun üzerindeki şehir modern ve tarihi binaları sembolize ederken, bina sembolleri geçmiş ve şimdiki zaman arasında hızlı ilerleme karşılığını ortaya koymaktadır (Alagöz, 2018). Sakin Şehir üyesi kentler bu logoyu üye olduklarına ve yavaşlanması gerektiğine vurgu yapmak için kullanabilmektedir (Aydın ve Karakayacı, 2021).

Sakin Şehir kavramına yönelik literatür taraması sonucunda birçok tanıma raslanmaktadır. Sakin Şehir kavramı, küreselleşmeyle beraber yaşam tarzında ve şehir kavramında oluşan değişimleri en aza indirmeyi amaçlayarak yerel değerleri korumayı ilke edinen uluslararası bir birlik olarak tanımlanmaktadır (Şahin ve Kutlu, 2014; Tosun, 2013). Sakin Şehir kavramın başka bir tanımı ise bugüne ve geçmişe yansıyan yaşam tarzlarını iyileştirmek (Tunçer ve Olgun, 2017) için mevcut trendlere alternatif getirerek daha iyi gelecek bulmak ve yaşanılabilirliği savunmak şeklinde yapılmaktadır. Sakin şehirler bunları yaparken yerel değerleri ve doğal güzellikleri de korumaktadır (Ball, 2015; Jang ve Jung, 2015; Miele, 2008). Zira dünyadaki Sakin Şehir hareketi, uluslararası boyuta taşınarak yerel ayrıcalıklara vurgu yapmakta ve yerel yaşam kalitesini arttırarak iyileştirmeyi hedeflemektedir (Pink, 2008). Hareket, dünyanın çok farklı yerleşkelerinde Sakin Şehir hareketini

uygulayan ve savunan uluslararası bir yaklaşım olma niteliği kazanmıştır. Hızlı küreselleşmeyi yönetebilmek amacıyla Sakin Şehir hareketi farklı kültürlerdeki şehirlerin kültürel mirasının korunmasında yol gösterici bir model olarak karşımıza çıkmaktadır (Bilgi, 2013; Çakar, 2016).

Hareket Avrupa kıtasından hızla yayılmaya başlamıştır. Zira günümüzde hemen hemen her ülkede Sakin Şehir hareketi üyesi şehir bulunmaktadır (Özür, 2016). İtalya’da başlayan Sakin Şehir Hareketinin, 2020 yılı itibariyle dünyada 30 ülkede toplam 268 tane üyesi bulunmaktadır (Cittaslow, 2020). İtalya’nın bir kasabası olan “Greve in Chianti”, dünyada ilk Sakin Şehir olma niteliğine sahiptir (Kocaman ve Kocaman, 2019). Türkiye’de ise Sakin Şehir hareketinin başlamasında öncü yer Seferihisar ilçesi olmuştur (Yalçın, Yalçın ve Alıcı, 2018). Seferihisar belediye başkanı Tunç Soyer 2009 yılı Haziran ayında üyeliğe başvurarak, Seferihisar’ı tanıtmaya Ekim 2009’da Sakin Şehir üyeliğini elde etmiştir (Sezgin ve Ünüvar, 2011; Yalçın vd., 2018). Geline süreç kapsamında Sakin Şehir hareketinin önemi Türkiye’de her geçen gün hızla artmaktadır (Baykal ve Ataberk, 2020). Türkiye’de 2020 yılı itibariyle toplamda 18 Sakin Şehir üyesi kent bulunmaktadır (Cittaslow Türkiye, 2020). Bu şehirler Türkiye’nin hemen her bölgesinde bulunmakta olup, Seferihisar (İzmir), Akyaka (Muğla), Köyceğiz (Muğla), Gökçeada (Çanakkale), Şavşat (Artvin), Yalvaç (Isparta), Uzundere (Erzurum), Taraklı (Sakarya), Yenipazar 60 (Aydın), Göynük (Bolu), Perşembe (Ordu), Vize (Kırklareli), Halfeti (Şanlıurfa), Gerze (Sinop), Ahlat (Bitlis), Mudurnu (Bolu), Eğirdir (Isparta) ve Güdül (Ankara) şeklindedir.

Sakin Şehirler, yöre halkına yönelik sosyo- kültürel veya ekonomik anlamda katkı sağladığı bir yerel kalkınma örneği olarak çıkmaktadır. Asıl amacı kâr elde etmek olmayan Sakin Şehir hareketi yerel halkın kalkınmasında sosyo-ekonomik açıdan bunu en iyi şekilde ortaya koymaktadır. Zira sürdürülebilirlik kapsamında oluşturulmuş olan Sakin Şehir kriterleri şehirlerin gelişip korunmasına katkı sağlayarak pazar payını arttırmakta, halkın kalkınmasına yönelik oranlarda artış sağlamaktadır (Perano, Abbate, La Rocca ve Casali, 2019). Bu bakımdan Uluslararası Cittaslow Birliği’ nin kuruluşu ile 59 adet olan kriter listesi, 2013’de Uluslararası Bilim Komitesi tarafından güncellenerek, 7 ana başlık halinde 72 kriter çıkarılmıştır. Sakin Şehir hareketinin ana politikaları ise sırasıyla çevre politikaları, altyapı politikaları, kentsel yaşam kalitesi politikaları, tarımsal, turistik, esnaf ve sanatkara yönelik politikalar, misafirperverlik, farkındalık ve eğitim için politikalar, sosyal uyum politikası ve ortaklıklar politikası şeklinde sınıflandırılmıştır (Cittaslow Türkiye, 2018; Mayer ve Knox, 2010; Sezgin ve Ünüvar, 2011). Bu politikalar çerçevesinde oluşturulmuş Sakin Şehir logosu bir kalite göstergesi olarak görülmektedir. Aynı şekilde Sakin Şehir anlamında sahip olunması gerekli kriterler, şehre gelen ziyaretçilerin ve bölge halkının yaşam kalitesinin artırılmasına yönelik kaliteyi ortaya koymaktadır (Sırım, 2012). Ancak bunu tek bir kurum ya da kuruluşun gerçekleştirmesi çok da mümkün değildir. Zira yerel yönetimlerin hedeflerine baktığımızda birçok görev listesi mevcuttur ve bunu tek başına başarmaları mümkün değildir. Bu çerçevede merkezi yönetimin, çeşitli kurum ve kuruluşların, sivil toplum kuruluşları ile Valilik ve diğer belediyelerin uluslararası birlikler ile çalışmaları gerekmektedir (Akman, Akman ve Karakuş, 2018). Kalkınma anlayışı açısından uygulanacak politikaların etkin şekilde hayata geçirilebilmesinde hedeflerin ve elde edilen sonuçların tüm sosyal aktörler tarafından katılımın gerçekleştirilerek, ayrıntılı görüşülmesini ve paylaşılmasını gerekli kılmaktadır. Böylece tüm aktörler iş birliği halinde sorunlara çözümler üretebilecek, kamu, özel sektör ve sivil toplum kuruluşları gibi tüm kesimlerin sahiplenmesiyle hem ekonomik hem de sosyal gelişme hızlanacaktır (Küçük ve Güneş, 2013). Ayrıca ülke genelini ilgilendiren bir kalkınma anlayışı ile bireylerin hayat standartları artmış, refah düzeyi yükselmiş bir toplumda yaşama imkânı artmış olacaktır. Turizmin gelişmesine yönelik katkı sağlayan hareket aynı zamanda uluslararası tanınırlığı artırmakta, gelen ziyaretçi sayısındaki artışla doğru orantılı bir kalkınma gerçekleşmiş olacaktır.

Dünyada önemli bir küresel değere sahip olan Cittaslow (Sakin Şehir) Uluslararası Birliği, Türkiye açısından 2020 yılı itibari ile 18 tane olan Sakin Şehir’in önemini korumakta ve arttırmaktadır. Isparta ili iki tane Sakin Şehre ev sahipliği yapmakta olup, ilk Sakin Şehir üyesi olan ilçesi Yalvaç, ikincisi ise Eğirdir’dir. Bu çalışma Sakin Şehir hizmetlerinin yerel kalkınmaya etkisinin, yerel paydaşlar üzerinden incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Türkiye’de Sakin Şehir (Cittaslow) kavramının gelişmesine ve ilgili alanda yapılacak olan çalışmalara öncü olması ve yazılı kaynak

olarak ele alınması beklenmektedir. Ayrıca Türkiye'nin 2012 yılında 8. Sakin Şehri olan Yalvaç'ın sürdürülebilir turizm kapsamında geliştirilmesine destek sağlanması amaçlanmıştır. Araştırmaya Yalvaç ilçesinin dahil edilmesinin önemi ise 2012 yılında Sakin Şehir üyeliğine kabul edilmesinden bugüne gelinen süre zarfında, yerel kalkınmaya etkisinin azımsanmayacak derecede olmasıdır. Çalışmaya ilgili alanda literatür taraması ile başlanılmıştır. Bu anlamda daha önce yapılmış tez, bildiri, makale ve kitap ile ilgili yerli ve yabancı kaynaklar incelenmiştir. Bu kapsamda Yalvaç Belediyesi arşivinden ve faaliyet raporlarından yararlanılmış olup, yerel halk içerisinde kamu sektörü, özel sektör, sivil toplum kuruluşu gibi çeşitli gruplardan faydalanılmıştır. Çalışmanın tamamlanması amacıyla belirtilen gruplardaki kişilere çeşitli sorular yöneltilerek alınan cevaplar doğrultusunda sonuçlara ulaşmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada Sakin Şehir hizmetlerinin sürdürülebilir turizm çerçevesinde Yalvaç ilçesindeki yerel kalkınmaya etkisinin olumlu yönde olacağı düşüncesi ile araştırma konusu belirlenmiştir. Yalvaç, 2012 yılında uluslararası Sakin Şehir birliğine üye olmuştur. Üye olunan süreçten bugüne gelinen süre kapsamında ilçenin bilgi birikimi ve faaliyet alanlarındaki yoğunluğu dikkat çekmektedir. Bu bilgi birikiminin tam manası ile elde edilebilmesi için araştırmada, nitel yöntem aracılığı ile veri toplama sürecine gidilmiştir. Araştırma bölge sakinleri üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın biricik olması ve bölgeye katacağı yarar göz önünde bulundurularak alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmekte ve çalışma kapsamında kamu özel sektör ve sivil toplum kuruluşlarına yöneltilen şu sorulara cevaplar aranmaktadır:

1. Sakin Şehir Olarak Planlar ve Turizme Yönelik Amaçlar hangi kesimde daha yoğundur?
2. Yalvaç'ın Sakin Şehir Olarak Avantajları ve Sakin Şehir Birliğinin Yerel Kalkınma Faaliyetleri nasıl gerçekleşmektedir?
3. Yalvaç'ın Sakin Şehir Kriterleri ve Yerel Halkın Faaliyetleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın nasıl bir yöntemle desenlendiğinin gösterildiği bu kısımda, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları ve toplanan verilerin hangi yöntemlerle analiz edildiğine dair bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Nitel araştırma, bilimsel araştırmalar kapsamında bir tür veri toplama yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Bayyurt ve Seggie, 2017). Nitel araştırmalar, sosyal bilimler alanında insan davranışlarını ölçen, davranışların sebeplerini ve sosyal olayları derinlemesine analiz eden, sosyal bilim alanında yaygın olarak kullanılan araştırma yöntemlerinden biridir (Baltacı, 2019; Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2015). Bilimsel veriler gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel araştırma yöntemleri ile toplanabilmektedir (Bal, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan görüşme diğer tekniklere göre daha sık kullanılmaktadır. Görüşme tekniği incelenen literatür taraması sonucu karşımıza "mülakat" tekniği ismi kullanılarak çıkabilmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2017). Görüşme teknikleri üç başlık altında toplanmaktadır. Bunlar yapılandırılmış görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmamış görüşme teknikleri olarak sınıflandırılmaktadır (Bal, 2013; Kuş, 2009). Yapılandırılmış görüşme, görüşme öncesi soruların belli olduğu ve belirli bir sıra doğrultusunda çalışma grubuna soruların yöneltilmesidir. Yapılandırılmış görüşmede soru kapsamının dışına çıkılamamaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme, soruların sayısı ve yeri çalışma grubuna göre esneklik göstermektedir. Soru kapsamının dışına çıkılabilmektedir. Yapılandırılmamış görüşme, soru sayısı ve sırası belli olmayıp çalışma grubuna göre değişebilmektedir. Çalışma gruplarına göre sorular görüşme sırasında spontane bir biçimde yöneltilmektedir (Güler vd., 2015; Kozak, 2018). Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile veriler elde edilmiştir. Zira ulaşılmak istenilen çalışma grubu sınırlı sayıda kişilerden oluştuğu ve her bir çalışma grubundan farklı bilgiler elde edileceği düşünülerek yarı yapılandırılmış görüşme formu tercih edilmiştir.

Nitel araştırmaların geçerliliği ve güvenilirliği belli ölçütler doğrultusunda sağlanabilmektedir. Başlıca ölçütler araştırmanın nerede, kiminle, kaç kişiyle, kaç soruyla ve ne zaman yapıldığına

ilişkindir (Kozak, 2018). Nitel araştırmaların ön geçerliliği amaçlanan sorunu ölçüyor nitelikte olmasıdır. İkinci aşama içerik geçerliliği, araştırma sorunsalı kavramını kapsıyor nitelikte olmasıdır. Üçüncü aşama kriter geçerliliği, elde edilen verilerden oluşmaktadır. Dördüncü son aşama dış geçerlilik, evreni temsil etme yetisine sahip örnekleme kapsamaktadır (Güler vd., 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel araştırmaların güvenilirliği, araştırmacının verileri nesnel bir biçimde toplaması, benzer çalışmalar ile tutarlı olması ve sonuçların tutarlı olması ile ilgili deliller sunularak sağlanabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışmanın temel yaklaşımı tümevarım yaklaşımıdır. Tümevarım yaklaşımı, araştırma sorunsalına yönelik alınan cevaplardan özelden genele doğru yol izlenmesi ve araştırmacının sorgulaması ile ilişkilendirilmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2017; Kozak, 2018). Çalışmanın hedef kitlesine ulaşılırken parçalardan bir havuz oluşturulmuştur. Çalışmada her katılımcıdan alınacak farklı bilgi parçacıklarından bir bütün oluşturularak tümevarılması amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma evreni, bilimsel araştırmalarda araştırmacının gerçekte ilgilendiği ve öğrenmek istediği çalışma gruplarını, toplulukları, olayları vd. kitleri işaret etmektedir (Güler vd., 2015). Ancak araştırma sürecinde evrene ulaşmak güç ve maliyetli olabileceği için çoğunlukla örneklem seçilmektedir. Örneklem, evreni temsil edeceği düşünülen, evren içinden seçilen küçük kümeler olarak tanımlamak mümkündür (Aziz, 2014; Berg ve Lune, 2015). Bu çalışmanın evreni Türkiye’de mevcudiyet gösteren Cittaslow (Sakin Şehir) Birliğine üyeleri; örnekleme ise Isparta’nın Yalvaç ilçesi oluşturmaktadır. Çalışma grubu görüşme yöntemi ile araştırma sorunsalına en uygun cevap verebilecek kişilerden oluşturulmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2017). Bu kapsamda 15 katılımcı ile yüz yüze görüşülmüştür. Görüşme sorularına katılımcıların verdiği yanıtlar yinelenmeye başladığı ve doyum noktasına (Yıldırım ve Şimşek, 2013) ulaşıldığı için 15 katılımcıyla sonlandırılmıştır. Katılımcılar özel sektör, kamu sektörü ve sivil toplum kuruluşu üyesi olma şartı ile çalışmaya dahil edilmişlerdir. Araştırma sorunsalına uygun olarak seçilen kişilere ulaşılarak araştırma kapsamı netlik kazanmıştır. Katılımcılar olasılığa dayalı olmayan örnekleme tekniklerinden amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Amaçlı örnekleme, araştırmacının araştırma konusuna uygun olarak ulaşmayı belirlediği katılımcı gruplarını ifade etmektedir.

Nitel araştırmalar zamana, mekâna, kişiye, olaya ve duruma göre farklılık göstermeleriyle dinamik bir yapıya sahiptir. Araştırma, araştırma sorunsalı ile sınırlı olduğu için genelleme yapmak mümkün olmamaktadır. Nitel araştırmalar nicel araştırmalara göre çalışma grubu sınırlı olduğu için evreni yansıtması güçtür. Çünkü nitel araştırma örnekleme özeldir ve toplum ile kısıtlanması mümkün değildir. Bundan dolayı çalışmaların sınırlılıkların belirlenmesi çalışmanın çevresini oluşturmada yardımcı olacaktır (Baltacı, 2019). Araştırmanın sınırlılıklarına aşağıda yer verilmiştir.

- Araştırma örnekleme, Cittaslow üyesi Yalvaç ile sınırlandırılmıştır.
- Araştırma, Yalvaç ilçesinde ikamet eden kamu çalışanı, özel sektör çalışanı ve sivil toplum kuruluşu çalışma grupları ile sınırlandırılmıştır.
- Araştırma, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ve katılımcıların vermiş oldukları cevaplar ile sınırlandırılmıştır.
- Araştırma, altı kamu sektörü, altı özel sektör, üç sivil toplum kuruluşu ile toplamda 15 katılımcı ile sınırlandırılmıştır.
- Araştırma, katılımcıların belli bir zaman dilimi içerisindeki görüşleri ile sınırlandırılmıştır.
- Araştırma, yarı yapılandırılmış görüşmeler neticesinde elde edilen veriler ile sınırlandırılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, katılımcılar ile yüz yüze görüşülerek elde edilmiştir. Elde edilen veriler ses kayıt cihazına kaydedildikten sonra yazılı döküme işlenmiştir. Araştırma öncesinde literatür taraması yapılarak, çalışma kapsamında var olan alan yazın eksiklikleri belirlenmiştir. Ardından katılımcılara sorulacak olan ve sekiz sorudan oluşan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu oluşturulmuştur. Görüşülecek çalışma grubu önceden belirlenmiş olup görüşmeler telefonla randevu talep edilerek ve doğrudan görüşme yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Kaymakamlık ile görüşme talep edilmiş ancak talep doğrultusunda görüşme gerçekleştirilemediği için çalışmanın nitel kısmına dahil edilememiştir. Randevular günün farklı saatlerinde planlanmış ve görüşmeler katılımcıların çalıştığı kurum ve kuruluşlarda gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama sürecinde her bir katılımcı ile ortalama 15 dakika süren görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Toplam 230 dakikayı bulan görüşmeler, katılımcıların izni doğrultusunda ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Ses kayıtları görüşme günü veya en geç görüşmeden sonraki gün yazılı döküme dönüştürülmüştür. Toplam görüşme kayıtları 17 Word sayfasından oluşmaktadır. Görüşme sırasında bir katılımcı ses kayıt cihazına izin vermemiştir. Elde edilen veriler öncelikle ham haldeyken özetlenmeli, gereksiz veriler temizlenmeli ve işlenmelidir. İşlenen veriler araştırma sorunsalını ortaya çıkarmalıdır (Gürbüz ve Şahin, 2017). Bu yüzden görüşmeler esnasında gerekli görüldüğü zaman sorulan soruların alternatif soruları katılımcılara yöneltilmiş ve önemli görülen cevaplar not edilmiştir.

Araştırma Etiği

Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu (24/02/2021 tarih ve E-87432956-050.99-24426 sayı) tarafından bilimsel çalışmanın kapsam ve uygulama açısından etik ilkelere ve insan haklarına uygun olduğuna karar verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan katılımcıların Sakin Şehir kavramı ve yerel kalkınma kavramına ilişkin bütünleştirici sorulara verilen yanıtlara yer verilmektedir. Katılımcılara yöneltilen sorulara verilen yanıtlara göre üç tema başlığı altında toplanmıştır. Her bir temaya verilen cevaplar kamu sektörü, özel sektör ve sivil toplum kuruluşu (STK) çalışanlarının vermiş oldukları yanıtlara göre ayrıştırılmıştır.

Araştırmada görüşmelerin gerçekleştirildiği yerel paydaşların cinsiyetleri, çalışma alanları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 1
Görüşme Sağlanan Katılımcılar, Cinsiyeti, Çalışma Alanı

Paydaş	Cinsiyet	Çalışma Alanı
P1	Erkek	Kamu Sektörü
P2	Erkek	Kamu Sektörü
P3	Erkek	Kamu Sektörü
P4	Erkek	Kamu Sektörü
P5	Erkek	Kamu Sektörü
P6	Erkek	Kamu Sektörü
P7	Kadın	Özel Sektör

P8	Erkek	Özel Sektör
P9	Erkek	Özel Sektör
P10	Kadın	Özel Sektör
P11	Kadın	Özel Sektör
P12	Kadın	Özel Sektör
P13	Erkek	STK
P14	Erkek	STK
P15	Erkek	STK

Tablo 1’de yer alan P1, P2,..., P15 şeklinde kodlanan toplamda 15 katılımcı ile yapılan görüşmeden, 6 katılımcı kamu sektörü çalışanı, 6 katılımcı özel sektör çalışanı ve 3 katılımcı STK üyesinden oluşmaktadır. Katılımcıların %40 kamu çalışanı, %40 özel sektör çalışanı ve %20 STK üyesinden oluşmaktadır. Katılımcıların 11’i erkek, 4’ü kadın çalışma grubundan oluşmaktadır. Katılımcıların %73,3 erkek çalışma grubundan oluşmaktadır.

Sakin Şehir Olarak Planlar ve Turizme Yönelik Amaçlar

Bu başlık altında Yalvaç ilçesinin Sakin Şehir kapsamında sürdürülebilir yerel kalkınma kistasına göre üç farklı soru üzerinden değerlendirmesi yapılmıştır. Değerlendirmeler kamu sektörü, özel sektör ve sivil toplum kuruluşları üzerinden ayrı başlıklar altında değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Görüşmeler dahilinde Yalvaç’ın Sakin Şehir olarak planları ve turizme yönelik amaçları genel olarak değerlendirilmiştir. Katılımcılara aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

- Sakin Şehir olduktan sonra hedeflerinize ulaşabildiniz mi? Süreci değerlendiriniz.
- Sakin Şehir olarak neleri ön planda tutuyorsunuz?
- Sakin Şehir olarak turizme yönelik amaçlarınız?

Sorularına verilen cevaplar katılımcı gruplarına göre ayrı başlıklar altında yer verilmiştir.

Kamu Sektörü ile Yapılan Görüşmelerin Değerlendirilmesi

Kamu sektörü katılımcılarına, Sakin Şehir sürecini değerlendirme ve hedeflerine yönelik soru yöneltilmiştir. Katılımcılar tarafından Sakin Şehir Birliğinin küreselleşmenin getirilerinden kaçabilmek için fırsat sağladığı, ancak bilinçlendirmede eksikler olduğu için çalışmaların yetersiz kaldığı söylenilmektedir. Yalvaç’ın 2012 yılında Sakin Şehir Birliğine üye olduğu ancak gelinen süre kapsamında hiçbir ilerleme görülmediği belirtilmiştir. Faaliyetlerin kâğıt üzerinde kaldığı ve Sakin Şehir olarak hedeflerin ise gerçekleştirilemediği söylenilmektedir. Bu doğrultuda öncelikle halkın bilinçlendirilmesi ve eğitilmiş bireylerin artması için çalışmaların yapılması gerektiği, Sakin Şehir olarak Yalvaç’ın reklam ve tanıtım çalışmalarının ön planda tutulması gerektiği söylenilmektedir. Belediye’nin ise yenilebilir güneş enerjisi kaynaklarının sağlanması, bisiklet yolu ve engellilere yönelik düzenlemeleri kapsayan altyapı çalışmalarının yapılması ve zanaatkarların devamlılığının sağlanması kapsamında faaliyetlerin gerçekleştirilmesi gibi çalışmaları ön planda tuttuğu belirtilmektedir.

Yalvaç’ın Sakin Şehir olması ile kamu sektörünün ön planda tuttuğu çalışmalar aşağıdaki gibidir:

P1: “Yalvaç öncelikle tarihi yapılarıyla ön plana çıkmaktadır. Sakin şehir olarak faaliyetlerimiz ise yerel el sanatlarının devamını sağlamak. Yalvaç’ta Keçecilik ve Dericiliğin çok önemli bir yeri vardır. Yine geleneksel yemeklerimizin satışı için belediyenin tamamen denetimini sağladığı bir tarihi konak restore edilmiş ve “Geleneksel Yemek Evine” çevrilerek yerel halktan kişilerce işletilmektedir. Kentimizde engellilere yönelik çalışmalar yapılmaktadır, engelli bireylere

yönelik toplu taşıma, asansör yapımı gibi faaliyetlerimiz vardır. Tarihi yapılarda restorasyon çalışmalarımızda bulunmaktadır.

P2: “Alt yapı çalışmaları, alternatif yenilenebilir güneş enerjisi, bisiklet yolu çalışmalarımız var hem kendi idealimiz hem de sakin şehir için önemli çalışmalar. Kentimize fastfood tarzı yemeği sokmuyoruz yerel yemeklerin satılması ve yenilmesi çabası içerisindeyiz.”

Katılımcılara Sakin Şehir olarak Yalvaç’ın turizme yönelik amaçları sorusu yöneltildiğinde, Psidia Antik Kent’inin inanç turizmi kapsamında geliştirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Psidia Antik Kent’inde yapılan kazı ve restore çalışmalarına hız verilmesi gerektiği söylenilmektedir. Katılımcıların Sakin Şehir olarak turizme yönelik amacının, kırsal turizm kapsamında faaliyet yürütmek olduğu belirtilmiştir. Kırsal turizm kapsamında, turistlerin konaklamalarını ve tarımsal faaliyette bulunmalarını hedefledikleri, bu amaç doğrultusunda eski Yalvaç evlerinin pansiyon olarak restore edilmesiyle turizm sektörüne kazandırılması gerektiği düşünülmektedir. İlçeye gelen ziyaretçiye hizmet verebilecek yeterli sayıda konaklama işletmesinin olmadığı ve bu doğrultuda bakanlık belgeli konaklama işletmesinin artırılması gerektiği söylenmektedir. Ayrıca turizme yönelik PR (Piar) çalışmalarına önem verilmesi gerektiği belirtilmektedir.

Özel Sektör ile Yapılan Görüşmelerin Değerlendirilmesi

Özel sektör katılımcılarına, Sakin Şehir sürecini değerlendirme ve hedeflere yönelik soru yöneltildiğinde, ileriye dönük hedeflerinin olmadığı söylenmektedir. Özel sektör çalışanlarının, işletmelerinin reklam ve pazarlama gibi faaliyetlerini kendi imkanları doğrultusunda sağladıkları, kurum ve kuruluşların desteğini almadıkları söylenilmektedir. Katılımcıların, öncelikli olarak hizmeti ön planda tuttuğu, misafir/müşteri memnuniyetine önem verdikleri görülmektedir. Katılımcılara Sakin Şehir olarak Yalvaç’ın turizme yönelik amaçları sorusu yöneltildiğinde ise işletmelerin, turist çekebilme ve müşteri pazarını oluşturmak için sosyal medyada tanıtım ve reklam çalışmalarını sürdürdüklerini söylenilmektedir. Ayrıca katılımcılar tarafından, ziyaretçilere yönelik çalışmalar yapmaktan ziyade kendi pazarına ve tüketicilerine yönelik faaliyetlerde buldukları belirtilmektedir.

STK ile Yapılan Görüşmelerin Değerlendirilmesi

Sivil toplum kuruluşu katılımcılarına, Sakin Şehir sürecinin değerlendirilmesi ve hedefleriniz sorusu yöneltildiğinde, yaşam standartlarının yükseltilmesi, sağlıklı yiyeceklerin üretilmesi ve tüketilmesi doğrultusunda hedeflerinin olduğu söylenmiştir. Katılımcılar Sakin Şehir olarak süreci değerlendirdiğinde, idarecilerin Yalvaç’a Sakin Şehir olarak gerekli değeri ve önemi göstermedikleri belirtilmiştir. Yerel halkın, Sakin Şehir kavramının bilincini kazanmadığı düşünülmektedir.

Yalvaç’ın Sakin Şehir olmasının STK katılımcıları tarafından turizme yönelik amaçları kapsamında düşünceleri aşağıdaki gibidir:

P14: “Sanat evi projesi tasarladık ancak 3 yıldır izin alamadık. Sanat evinde semerci, keçeci, kalaycı, derici, halı dokumacı, ağaç oymacılığı, resimci gibi birçok faaliyette bulunan işletmeleri oraya taşıyacaktık. Turist geldiği zaman tüm işletmeleri bir arada gezecekti. Bunun yanında misafirhanelerde yapacaktık çünkü Yalvaç merkezde bütün konaklama işletmeleri birbirinden farklı yerlerde turist böyle olunca gidemiyor o yerleri gezemiyor.”

Katılımcılar tarafından turizme yönelik, “Sanat Sokağı Projesi” geliştirdikleri fakat destek bulamadıkları söylenilmiştir. Sanat sokağı projesinin kapsamı ise, etkinliklerin ve faaliyetlerin tek bir mahallede toplanmasıdır. Sanat sokağı ile ziyaretçiler, ilçe merkezinde dağınık olarak bulunan işletmelere tek bir noktada erişmeleri ile zamandan ve enerjilerinden tasarruf etmeleri sağlanacağı belirtilmiştir. İşletmelerin kalkınmasına katkı sağlayacağı katılımcılar tarafından söylenilmiştir. Ancak projelerine destek çıkmadığı için askıda kaldığını belirtmiştir.

Yalvaç'ın Sakin Şehir Olarak Avantajları ve Sakin Şehir Birliğinin Yerel Kalkınma Faaliyetleri

Bu başlık altında Yalvaç ilçesinin Sakin Şehir kapsamında sürdürülebilir yerel kalkınma kıstasına göre iki farklı soru üzerinden değerlendirmesi yapılmıştır. Değerlendirmeler kamu sektörü, özel sektör ve sivil toplum kuruluşları üzerinden ayrı başlıklar altında değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Görüşmeler dahilinde Yalvaç'ın Sakin Şehir olarak avantajları ve sürdürülebilir yerel kalkınmaya yönelik faaliyetleri genel olarak değerlendirilmiştir. Katılımcılara aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

- Sakin Şehir olarak avantajlarınız ve size kazandırdıkları nelerdir?
- Sakin Şehir olarak sürdürülebilir yerel kalkınma faaliyetlerinizden bahsedebilir misiniz?
- Yerel kalkınmaya etkisi sizce neden önemlidir?

Sorularına verilen cevaplar katılımcı gruplarına göre ayrı başlıklar altında yer verilmiştir.

Kamu Sektörü ile Yapılan Görüşmelerin Değerlendirilmesi

Kamu sektörü katılımcılarına Sakin Şehir olarak avantajlarınız nelerdir sorusu yöneltildiğinde, katılımcılar Sakin Şehir (Cittaslow) birliğinin uluslararası bir organizasyon olmasından dolayı Yalvaç'ın uluslararası bir alanda tanınıyor olmasını Yalvaç için avantaj olduğunu düşünmektedir. Ancak katılımcılar, Yalvaç'a başka bir katkısı ve kazanımı olmadığını belirtmişlerdir. Katılımcılar tarafından Sakin Şehir olarak Yalvaç'ın sadece ilçe merkezinin giriş yolunda bulunan Cittaslow tabelasından ibaret olduğu söylenmektedir.

Yalvaç'ın Sakin Şehir olmasının kamu sektörü katılımcıları tarafından yerel kalkınma faaliyetleri kapsamında düşünceleri aşağıdaki gibidir:

P4: *“Yeni nesil hastalığı masa başı iş olduğu için inşallah en yakın zamanda yeni nesil kendi köyünde ya da kasabasında çalışması gerekliliği milli eğitimde seferberlik çağrısıyla eğitilmesi gerekmektedir. Biz halkımıza sakin şehir olmayı anlatamadık ve sakin şehir kriterlerinde bir kent olduğumuzdan olağan dışı bir durum olmadığından halkımıza anlatamıyoruz.”*

P5: *“Yerel kalkınma için öncelikle yerel işletmeler, halk ve idareciler bir araya gelmelidir. Çünkü birlik olarak hareket edilirse yerel kalkınma mümkün olur. Yalvaçta halk kendi kazancının peşinde kendi haline çalışan kişiler ama şu var burada önemli meslek dalları var ve bitmeye yüz tuttu devamı yok yani bunlar derici, keçeci, semerci bunları devam ettirecek kalifiye eleman yok.”*

Katılımcılara Sakin Şehir olarak sürdürülebilir yerel kalkınma faaliyetleriniz sorusu yöneltildiğinde, katılımcılar yerel halkın ürettiği yerel ürünlerin satışının yapabildiği bir kadınlar pazarına sahip olduklarını belirtmiştir. Halk fırınlarında Yalvaç yöresine ait “Hamursuz”, ekmek ve börek çeşitlerinin satışının yapıldığı ve bu fırınlarda kadınların istihdam edildiği ve bu istihdamın yerel kalkınmayı olumlu etkilediği belirtilmiştir. Ayrıca katılımcılar yerel kalkınmada önemli gördükleri bir miras olan zanaatkarlığın bitmeye yüz tuttuğunu, bu alanda çalışmaların olmadığı veya yetersiz olduğu söylenmektedir. Yalvaç'ın önemli zanaatları ise Dericilik, Keçecilik ve Semercilik şeklinde olup, faaliyetlerini hala sürdürmekte oldukları ancak gelecek kuşaklara aktarılması konusunda endişeli oldukları söylenilmektedir. Bu doğrultuda yerel kalkınma faaliyetlerini sürdürülebilir kılmak için kamu sektörü, özel sektör ve yerel işletmelerin bir araya getirilmesi ve birlikte hareket etmeleri halinde ancak o zaman yerel kalkınmaya katkı sağlayacağı katılımcılar tarafından söylenilmektedir.

Özel Sektör ile Yapılan Görüşmelerin Değerlendirilmesi

Özel sektör katılımcılarına Sakin Şehir olarak avantajlarınız sorusu yöneltildiğinde, katılımcılar tarafından kentin turizm amaçlı potansiyelinin yüksek olduğu, Sakin Şehir amaçlı gelen turistlerin ise bu değer farkında olmadıkları ve bu kapsamda kurum ve kuruluşların faaliyetlerinin olmadığı söylenilmektedir. Ayrıca avantajları kapsamında, Yalvaç'ın kültürel ve tarihi değerlerinin ön

planda olduğu ve bu değerlerin korunabileceği ender şehirlerden birisi olduğu söylenmektedir. Yalvaç'ın Sakin Şehir olarak dezavantajının ise şehir yerleşkesinin anayol güzergahının dışında kalması ve inanç turizmi için gelen turist kitlelerinin şehir merkezine uğramadan geri dönmeleri söylenebilir.

Yalvaç'ın Sakin Şehir olmasının avantajları sorusu yöneltildiğinde özel sektör katılımcısı tarafından olumsuz görüşü aşağıdaki gibi ifade edilmektedir:

P7: "Yalvaç'ın Sakin Şehir olduğunu bilen ve sırf sakin şehir olduğu için gezmeye gelen turist kitlesi var ama avantaj sağlamadı. Çünkü tanıtım eksiklikleri var. Sakin şehir olduğu için değil ama antik kent için günlük yaklaşık 10 otobüs tur araçları geliyor ama bize bir etkisi yok tur otobüsleri bile şehir merkezine gelip durmuyor hatta konaklamıyorlar bile".

Katılımcılara Sakin Şehir olarak sürdürülebilir yerel kalkınma faaliyetlerinin neler olduğu sorusu yöneltildiğinde, katılımcılar kendi imkanları dahilinde işletmelerinin reklam, pazarlama ve tanıtım çalışmalarını yürüttükleri söylenmiştir. İşletmeler açısından Yalvaç'ın Sakin Şehir üyesi olmasının bir avantaj sağlamadığı belirtilmektedir. Katılımcılar tarafından yerel kalkınmanın sadece belli dönemlerde turistlerin gelmesi ile sağlandığı ve kazançlarının o dönem çok iyi olduğu ancak sonrasında işlerin düştüğü belirtilerek bu doğrultuda kalkınmanın gerçekleşmediği söylenilmektedir. Yerel kalkınma kapsamında, önemli zanaatkarların bulunduğu, el sanatlarına verilen önem derecesi artarsa sürdürülebilir bir iş kolu olacağı ve ekonomik getirisinin yüksek olacağı söylenmektedir.

STK ile Yapılan Görüşmelerin Değerlendirilmesi

STK katılımcılarına, Sakin Şehir olmanın avantajları sorusu yöneltildiğinde, katılımcılar tarafından trafiğin az olması, huzur ortamı olması, güvenlik probleminin olmaması, sağlıklı yiyeceklerin olması ve yaşanabilir olması söylenmiştir. Katılımcılar yerel kalkınma kapsamında, idarecilerin desteğinin olmadığını söylemiştir. Yalvaç'ın önemli iş kollarının Semercilik, Keçecilik ve Dericilik olduğu ancak işletme sahipleri ölünce devam ettirecek kalifiye elamanın olmadığı ve sürdürülebilirlik kapsamında çalışmaların olmadığı katılımcılar tarafından söylenilmektedir.

Yalvaç'ın Sakin Şehir Kriterleri ve Yerel Halkın Faaliyetleri

Bu başlık altında Yalvaç ilçesinin Sakin Şehir kapsamında sürdürülebilir yerel kalkınma kistasına göre üç farklı soru üzerinden değerlendirmesi yapılmıştır. Değerlendirmeler kamu sektörü, özel sektör ve sivil toplum kuruluşları üzerinden ayrı başlıklar altında değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Görüşmeler dahilinde Yalvaç'ın sürdürülebilir bir Sakin Şehir olmasının kriterleri ve bu kriterler kapsamında yerel yemeklerin satışının gerçekleştirilmesi ve yerel halkın Sakin Şehir olarak ne derece faaliyet gösterdiğine yönelik soruların cevapları genel olarak değerlendirilmiştir. Katılımcılara aşağıdaki sorular yöneltilmiştir.

- Sürdürülebilir bir Sakin Şehir olmanın kriterleri sizce nelerdir?
- Sakin Şehir anlamında yerel halk ne derece faaliyet yürütüyor?
- Sakin Şehir kriteri olan, Yerel yemeklerin satışı yapılıyor mu?

Sorularına verilen cevaplar katılımcı gruplarına göre ayrı başlıklar altında yer verilmiştir.

Kamu Sektörü ile Yapılan Görüşmelerin Değerlendirilmesi

Kamu sektörü katılımcılarına sürdürülebilir Sakin Şehir olmanın kriterleri sorusu yöneltildiğinde, katılımcılar tarafından yerel halkın bilgilendirilme ve bilinçlenmesine yönelik toplantıların yapılması, sağlıklı yiyeceklerin sürdürülebilir kılınması, yaşam standartlarının yükseltilmesi, yerel halk, belediye ve üniversitenin beraber çalışmalar yürütmesi, nüfus artışının ve göçün önüne geçilmesi gerektiği söylenilmektedir. Katılımcılar yerel halkın faaliyetlerinin Sakin Şehir kapsamında olmadığını söylemektedir. Bağımsız olarak faaliyette bulduklarını fakat bunun da sürdürülebilir olmadığını söylenmektedir. Katılımcılar yerel yemekleri olan "Hamursuz" ürününün mahalle fırınlarında satışının yapıldığını söylemektedir.

Özel Sektör ile Yapılan Görüşmelerin Değerlendirilmesi

Özel sektör katılımcılarına sürdürülebilir Sakin Şehir olmanın kriterleri sorusu yöneltildiğinde, katılımcılar tarafından doğal çevrenin korunması, yerel kalkınmada sürekliliği sağlayan iş kollarının bulunması, Sakin Şehir olarak yerel halkın bilinçlendirilmesi, trafik sorununun giderilmesi ve yerel paydaşların birlikte faaliyetler yürütmesi gerektiği söylenilmektedir. Katılımcılar, yerel halkın faaliyetlerinin kendi çalışma stratejisi ile yürüttükleri ve Sakin Şehir anlamında faaliyet göstermediklerini söylemektedir. Bu hususta yerel yönetimlerin teşvik ve çalışmalar yürütmesi gerektiği belirtilmiştir. Katılımcılar, yörenin yemeklerin aktarılması ve tanıtımının yapılması amaçlı restoran olduğu ve mahalle fırınlarında hamur işlerinin satışının yapıldığını söylemektedir.

Sakin Şehir kriteri olan, yerel yemeklerin satışının yapılması sorusu yöneltildiğinde özel sektör katılımcısı görüşünü aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

P9: “Yöremize ait yemeklerin bulunduğu Nur Konakları adlı tesis son bir yıl içerisinde açıldı. Bir diğer yöremize ait yemeğimiz olan Hamursuz mahalle fırınlarında sıcak satışı yapılıyor. Ama benim canım keşkek çektiğinde gidip yiyeceğim bir yer yok maalesef. Nur Konakları bir gün öncesi verilen sipariş üzerine yerel yemekleri yapıyor.”

STK ile Yapılan Görüşmelerin Değerlendirilmesi

STK katılımcılarına sürdürülebilir Sakin Şehir olmanın kriterleri nelerdir sorusu yöneltildiğinde, katılımcılar tarafından barış ve güven ortamının olması, aile ve komşu bağlarının güçlü olması, çevre bilincinin oluşması, araç trafiğinin olmaması, bisiklet kullanımının olması, bisiklet yollarının bulunması ve belediyenin bilgilendirme çalışmaları yapması gerektiği söylenilmektedir. Katılımcılar, yerel halkın faaliyetlerinin kendileriyle sınırlı olduğunu ve Sakin Şehir olmak Yalvaç'ın yerel kalkınmasına etki etmediğini belirtmektedir. Katılımcılar, yerel yemeklerinin kültürel miras olduğunu ve mahalle fırınlarında satışının sürdürüldüğünü belirtmektedir.

Sakin Şehir anlamında yerel halkın faaliyetleri sorusuna STK katılımcısı görüşünü aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

P15: “Yerel işletmeler kendi çabalarıyla bir şeyler yapıyor. İşte minyatür araba yapan var, dericimiz var, keçecimiz var ama yerel yönetim bunlara gerekli değeri göstermiyor.”

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Toplumsal yaşantıların hızlı olması ana problemine karşın, Sakin Şehir birliği nefes almayı ve yavaşlamayı vaat etmektedir. Metropol şehirlerin bunaltan trafiğinden, gürültüsünden, kirliliğinden ve yoğunluğundan kaçarak, öz değerlerini koruyan yerel şehirlerde yaşamayı sunmaktadır. Özellikle son zamanlarda yaşanan Covid-19 süreci ile Sakin Şehirlerin aranan kriterlere cevap vermesi ilgi uyandırmaktadır.

Çalışma konusunun seçiminde, Sakin Şehir hizmetlerinin yerel kalkınmaya sağladığı desteği ölçmeye yönelik çalışmaların sınırlı sayıda olması ve literatür taramasındaki eksiklerin olduğunun görülmesi etkili olmuştur. Yalvaç, 2012 yılında uluslararası Sakin Şehir birliğine üye olmuştur. Üye olunan süreçten bugüne gelinen süre kapsamında ilçenin bilgi birikimi ve faaliyet alanlarındaki yoğunluğu dikkat çekmektedir. Bu bilgi birikiminin tam manası ile elde edilebilmesi için araştırmada nitel yöntem aracılığı ile veri toplama sürecine gidilmiştir. Nitel araştırma kapsamında 15 katılımcı ile yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile veriler toplanmıştır. Söz konusu katılımcılar amaçlı örneklem yöntemine göre seçilerek, bulguların homojen ve temsil edilebilir olabilmesi için kamu sektörü çalışanı, özel sektör çalışanı ve sivil toplum kuruluşu üyelerinden seçilmiştir. Elde edilen veriler bulgular başlığı adı altında üç alt başlıkta derlenmiştir. Üç başlıktan oluşan temalar, Sakin Şehir olarak planlar ve turizme yönelik amaçlar, Yalvaç'ın Sakin Şehir olmasının avantajları ve sakin şehir hizmetlerinin yerel kalkınma faaliyetleri, Yalvaç'ın Sakin Şehir kriterleri ve yerel halkın faaliyetleri

olarak oluşturulmuştur. Her bir temanın bulguları kamu sektörü çalışanı, özel sektör çalışanı ve sivil toplum kuruluşu üyelerinden oluşan katılımcıların vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda ayrı ayrı gruplandırılmıştır.

Bu çalışmada yerel paydaşlar, Sakin Şehir üyeliğinin uluslararası alanda Yalvaç'ın adının geçmesi ile tanınırlık seviyesinin artmasında avantaj sağladığı görüşündedirler. Üyelik ile yaşam standartlarının yükseldiği, sağlıklı yiyeceklerin üretildiği ve tüketildiği, alt yapı ve üst yapı olanaklarının standardize olduğu, engelli bireyler için yaşamı kolaylaştırıcı faaliyetler yürütüldüğü ve temiz doğa için bisiklet yollarının yapılmasında katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Yalvaç ilçesi kültürel ve tarihi değerleri ile ön plana çıkmaktadır. Gelen ziyaretçilerin büyük kısmının inanç turizmine yönelik gelmesi tarihi yerlerin hızla restore edilmesi gerektiği sonucunu karşımıza çıkarmaktadır.

Çalışmada yerel paydaşlar, Yalvaç'ın Sakin Şehir olması ve faaliyetleri doğrultusunda olumsuz yönde bazı değerlendirmelerde bulunmaktadır. Bu değerlendirmeler arasında yerel paydaşların birbirinden bağımsız olarak çalışmalar yürütmesinin yöre halkı için önemli bir problem olduğu sonucu yer almaktadır. Bu kapsamda Sakin Şehir faaliyetlerinin yalnızca kamu kurum ve kuruluşları tarafından değil, aynı zamanda yerel halk, özel sektör, STK ve üniversite kurumlarınca bilim komiteleri oluşturularak gerçekleşmesi gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu hususta yerel paydaşların ortak hareket etmeleri gerekliliği ortaya konulmaktadır. Elde edilen bu sonuç Küçük ve Güneş (2013)'in yapmış oldukları çalışma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Yerel kalkınmanın önemli bir bacağı olan turizm sektörü, Yalvaç ilçesinde inanç turizmi doğrultusunda turistlere hizmet ettiği bilinmektedir. Ancak turizm faaliyetleri doğrultusunda şehir merkezinde yeterli konaklama tesisinin bulunmadığı ve bu doğrultuda bakanlık belgeli konaklama tesislerinin artırılmasına yönelik çalışmaların yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır. Ayrıca çalışmada Yalvaç ilçesinde zanaatkara gerekli değerin verilmediği ve yok olma tehlikesi ile karşı karşıya kalındığı, yerel yönetimlerin destekleyici faaliyetlerinin eksik kaldığı sonucuna ulaşılmaktadır. Elde edilen bu sonuç Tunçsiper ve Yılmaz (2009)'ın yapmış oldukları araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Sakin Şehir birliği sürdürülebilir yerel kalkınma için model önerisi sunmaktadır. Ancak elde edilen bulgular neticesinde Yalvaç bölgesinde yerel kalkınmanın tam olarak desteklenmediği, Sakin Şehir adına yapılan çalışmaların yetersiz ve eksik olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, Sakin Şehir Yalvaç'ın sürdürülebilir yerel kalkınma faaliyetlerine turizm ışığında katkı sağlayabilecek şekilde aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Turizm açısından destinasyonun tanıtılması, el işi ürün satışını gerçekleştiren girişimcilerinin desteklenmesi, yapılan el işi ürünlerin bölgeyi tanıtıyor olması, yöresel yiyecekler ve kültürel değerlerin Yalvaç'ı yansıtırması açısından yerine getirilmesi gerekli hususlardandır.
- Özellikle el işi ürün satışlarının en iyi şekilde tanıtılması ve desteklenmesi için kadın girişimcilerin desteklenmesi, yatırımcıların bu bölgeye katkısının artırılması gerekmektedir.
- Sakin Şehir hizmetlerinin belediyeler tarafından gerçekleştirilmesi aşamasında valilik, kaymakamlık, üniversite gibi kamu kurumlarının yanında özel sektör ve çeşitli yerel işletmelerin de katkısı en iyi şekilde sağlanmalıdır.
- Özellikle Sakin Şehir halkı olarak bölge halkının belediye hizmetlerinin sunulması aşamasında çaba sarf etmesi son derece önemlidir. Örneğin belediyelerin çöp ve atıkların ayrıştırılması, bölgedeki bina vb. yapısal görüntü kirliliklerinin önüne geçilmesi konusunda sunduğu hizmetlerin, yerel halk tarafından destekleniyor olması gerekmektedir.
- Ayrıca yerel festival ve etkinliklerin düzenlenmesi, ulusal ve uluslararası anlamda tanıtımların gerçekleştirilmesi, yöresel ürün tanıtımlarının yapılması, yerel halkın katılımının gerekli olduğu noktalar. Fakat yapılan görüşmelerden yerel halkın Sakin Şehir konusunda tam anlamıyla bilgilendirilmedikleri görülmektedir. Sakin Şehir hizmetlerinin daha iyi seviyede

görülebilmesi için yerel halkın bu konuda çeşitli yöntemler ile desteklenmesi ve bilgi sahibi olmasına yönelik çalışmalar gerçekleştirilmelidir.

- Sakinlik kavramının tam anlamıyla uygulamaya geçebilmesi için öncelikle bölgede eksik kalan restorasyon çalışmalarının tamamlanması, hızlı yaşamın çeşitli sorunlarının (alışveriş merkezleri, fast food restoranları, göç ile gelen nüfus artışı, trafik yoğunluğu vb.) en aza indirilmesi sağlanmalıdır.

- Turistik altyapı ve üstyapı çalışmalarının arttırılmasına önem verilmelidir. Ziyaretçilerin ihtiyaçlarını giderebilecekleri, dinlenebilecekleri ve rahatlıkla alışveriş yapacakları mekanlar yapılmalıdır.

- Merkezde kaliteli ve nezih konaklama tesisinin bulunmayışı ziyaretçilerin konaklama yapmalarına engel olmaktadır. Bu doğrultuda konaklama tesislerine önem verilmelidir.

- Ziyaretçilerin Psidia Antik Kenti'nin dışında kalan yerleri de gezebilmeleri sağlanmalıdır. Bu kapsamda gezi güzergahları belirlenerek ziyaretçilere sunulmalıdır.

- Sakin Şehir Yalvaç'ın ulusal ve uluslararası çapta tanınırlığının sağlanması için reklam ve tanıtım faaliyetlerine ağırlık verilmelidir. Öncelikle yerel halk bilgilendirilmeli ve tanıtılmalıdır. Sakin Şehir ağının şehir imajına olan katkıları değerlendirilmelidir.

Yapılacak olan bu vb. tüm faaliyetlerin işbirliği çerçevesinde gerçekleştirilerek bölgenin ve ülkenin genel anlamda tanılabilirlik seviyesinin artırılması gerçekleştirilmiş, kalkınmaya hizmet edilmiş olacaktır.

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.

Açıklama

Bu makale, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından kabul edilen “Sakin Şehir Hizmetlerinin Sürdürülebilir Turizm Çerçevesinde Yerel Kalkınmaya Etkisinin İncelenmesi: Yalvaç Örneği” başlıklı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

Kaynaklar

Akman, E., Akman, Ç. ve Karakuş, M. (2018). Yavaş şehir kriterleri üzerinden Seferihisar belediyesinin faaliyetlerinden vatandaş memnuniyetinin analizi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 65-84.

Alagöz, M. (2018). Sürdürülebilir kent bağlamında cittaslow yaklaşımı: Eğirdir ilçesinin cittaslow kriterleri açısından incelenmesi. *Asia Minor Studies*, 6. Sempozyum Özel Sayısı, 138-149.

Aydın, E. E. ve Karakayacı, Z. (2021). Cittaslow modelinin kırsal alanın korunmasındaki rolü. *Journal of International Social Research*, 14(76).

Aziz, A. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri*. Ankara, Nobel Yayıncılık.

Bal, H. (2013). *Nitel araştırma yöntemi*. Isparta: Fakülte Kitabevi.

Ball, S. (2015). *Slow cities. in theme cities: solutions for urban problems*. Springer Dordrecht.

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.

- Baykal, F. ve Ataberk, E. (2020). Karşılaştırmalı bir araştırma: Kuramdan uygulamaya Türkiye’de cittaslow hareketi. *Safran Kültür ve Turizm Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 290-316.
- Bayyurt, Y. ve Seggie, F. N. (2017). Nitel araştırma yöntemi. F.N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed.). *Nitel araştırma: yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Berg, B. L. ve Luna, H. (2015). Nitel araştırmayı desenleme, H. Aydın (Ed.). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri içinde*, Konya: Eğitim Yayınevi.
- Bilgi, M. G. (2013). Türkiye’nin sakin şehirlerinde perma kültürel koruma, planlama, yönetim ve eğitim pratikleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (29), 45-59.
- Cittaslow International Network, (2020). Cittaslow list October 2020, https://www.cittaslow.org/sites/default/files/content/page/files/246/cittaslow_list_october_2020.pdf adresinden 25.11.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Cittaslow Türkiye, (2018). Üyelik süreci ve kriterler, <http://cittaslowturkiye.org/uyelik-sureci-ve-kriterler/> adresinden 18.11.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Cittaslow Türkiye, (2020). <http://cittaslowturkiye.org/#turkiye> adresinden 16.11.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Çakar, D. (2016). *Kültürel mirası koruma bağlamında" yavaş şehir"(cittaslow) hareketi: Türkiye örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çolak, E. C. (2019). Sakin şehir Yalvaç’ın cittaslow uluslararası kriterleri kapsamında değerlendirmesi. *Türkiye Mesleki ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (1), 89-107.
- Ekinci, M. B. (2014). The cittaslow philosophy in the context of sustainable tourism development; the case of Turkey. *Tourism Management*, 41, 178-189.
- Farelnik, E., and Stanowicka, A. (2016). Smart city, slow city and smart slow city as development models of modern cities, *Olsztyn Economic Journal*, 11(4), 359-370
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B., ve Taşğın, A. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma: teorik çerçeve-pratik öneriler-7 farklı nitel araştırma yaklaşımı-kalite ve etik hususlar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gürbüz, S., ve Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Jang, H. and Jung, T. (2015). *Going slow and curvy: understanding the philosophy of the cittaslow slowcity phenomenon*. Korea: Springer Publishing.
- Knox, P. L. (2005). Creating ordinary places: slow cities in a fast world. *Journal Of Urban Design*, 10(1), 5-11.
- Kocaman, M. ve Kocaman, E. (2019). Yavaş şehir modelinde kültürel ve gastronomik ürünler ile marka şehir oluşturmak: Zile örneği, *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(35), 837-850.
- Kozak, M. (2017). *Bilimsel araştırma: tasarım, yazım ve teknikleri*. 3. Basım, Ankara: Detay Yayıncılık.
- Kuş, E. (2009). *Nitel-nitel araştırma teknikleri: sosyal bilimlerde araştırma teknikleri: nicel mi? nitel mi?* Anı Yayıncılık.

- Küçük, M. ve Güneş, G. (2013). Yerel kalkınmada bir etken olarak turizm: Yerel sivil toplum kuruluşlarının görüşleri. *Çağdaş Yerel Yönetimler*, 22(4), 23- 50.
- Mayer, H. and Knox, P. (2010). Small-town sustainability: Prospects in the second modernity. *European Planning Studies*, 18(10), 1545-1565.
- Miele, M. (2008). Cittaslow: producing slowness against the fast life. *Space And Polity*, 12(1), 135-156.
- Özür, N. K. (2016). Sakin şehir/cittaslow hareketi ve yerleşme coğrafyası. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (37), 151-157.
- Perano, M., Abbate, T., La Rocca, E. T. and Casali, G. L. (2019). Cittaslow & fast-growing smes: evidence from europe, *Land Use Policy*, (82), 195-203.
- Pink, S. (2008). Sense and sustainability: The case of the slow city movement. *Local Environment*, 13(2), 95-106.
- Pink, S. (2009). Urban social movements and small places: Slow cities as sites of activism. *City*, 13(4), 451-465.
- Seferihisar Belediyesi, (2019). <http://seferihisar.bel.tr> adresinden 16.01.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Sezgin, M. ve Ünüvar, Ş. (2011). *Yavaş Şehir Sürdürülebilirlik ve Şehir Pazarlaması Ekseninde*, Konya: Çizgi Kitabevi.
- Sırım, V. (2012). Çevreyle bütünleşmiş bir yerel yönetim örneği olarak “sakin şehir” hareketi ve Türkiye’nin potansiyeli. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 119-131.
- Şahin, İ., ve Kutlu, S. Z. (2014). Cittaslow: sürdürülebilir kalkınma ekseninde bir değerlendirme. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 2(1), 55-63.
- Tosun, E. K. (2013). Yaşam kalitesi ekseninde şekillenen alternatif bir kentsel yaşam modeli: Yavaş kentleşme hareketi, *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 32(1), 215- 237.
- Tunçer, M. ve Olgun, A. (2017). Seferihisar’ın ekonomik ve mali yapısı üzerinden sakın şehir uygulamalarına ilişkin bir inceleme. *Uluslararası Ekonomi ve Yenilik Dergisi*, 3(1), 47-72.
- Tunçsiper, B. ve Yılmaz, G. Ö. (2009). Yerel ekonomik kalkınma sürecine turizm sektörünün etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 53-61.
- Yalçın, A., Yalçın, S. ve Alıcı, Ç. (2018). Sürdürülebilir bir yerel kalkınma modeli olarak cittaslow ağı ve kağızman’ın üyelik potansiyeli. *Kafkas Üniversitesi*, 1-21
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 11. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

The Cittaslow movement plays a leading role in the preservation of cities with minimal and distinctive features. The movement was founded in Italy in 1999 in the light of Paolo Saturnini's ideals. The Cittaslow movement was founded on 15 October 1999 in Orvieto, Italy by Paolo Saturnini (Mayer and Knox, 2010). The basic principles of the movement were established by Carlo Petrini, the founder of the Slow Food movement, and Paolo Saturnini, by adapting the principles of the Slow Food movement to urban life (Pink, 2009). While the movement initially covered only major cities in Italy, it spread around the world as part of the developing process and gained international importance. Contrary to its name, the movement has been spread and developed rapidly in the world (Tunçer & Olgun, 2017). With the Cittaslow movement, it plays an active role in protecting the local characteristics of the cities as well as ensuring local development. The importance of the International Union of Cittaslow is increasing rapidly in Turkey day by day. Our country is home to 18 Cittaslow. Cittaslow membership also supports the increase of tourism revenues by promoting and advertising destinations. In this context, tourism activities are an important part of the Cittaslow movement in supporting local development. In this study, it is aimed to determine the impact of Cittaslow member Yalvaç district on local development through local stakeholders within the scope of tourism activities. For this purpose, semi-structured interviews were conducted with 15 participants residing in Yalvaç district. Participants were determined according to purposeful sampling and consist of members of the private sector, public sector and non-governmental organizations. As a result of the study, it was determined by the participants that the effect of Cittaslow activities of Yalvaç district on local development was not fully realized. The research covers local stakeholders living within the borders of Yalvaç district of Isparta. In order to determine the extent to which the Cittaslow movement, the local development model, benefits development, research data were presented to the study groups using qualitative methods. Within the scope of qualitative research, a semi-structured interview form was applied to public employees, private sector employees and non-governmental organization members. With the semi-structured interview, it was revealed the extent to which local stakeholders are involved in the Cittaslow process and contribute to development.

Method

The study was realised using the semi-structured interview technique, which is a qualitative research model. The study was carried out in Yalvaç / Isparta borders for local stakeholders operating in Yalvaç District of Isparta province. Participants were determined by purposeful sampling, one of the non-probabilistic sampling techniques. The target population of this study includes members of the Cittaslow Association, which has a presence in Turkey. However, since reaching all Cittaslow is difficult in terms of time, cost and space, the sample has been selected. The sample of the study was selected from Yalvaç district of Isparta, which became a member of the Cittaslow in 2012. The working group to be interviewed was determined in advance and the interviews were carried out by phone by requesting an appointment and by direct interview. In total, 15 participants were interviewed and 6 of these participants were public, 6 private sector employees and 3 non-governmental organization members. During the data collection process, interviews lasting an average of 15 minutes were conducted with each participant. While asking questions to the participants during the interview, their permission was obtained and the interview was recorded on a tape recorder. The audio recordings were turned into a written transcript on the day of the interview or the day after the interview at the latest. The total interview records consist of 17 Word pages. The data have been compiled under three main themes. Ethics committee approval was obtained for the study.

Findings

From the interviews with 15 participants in total, 6 participants consist of public sector employees, 6 participants from private sector employees and 3 participating NGO members.

Participants consist of 40% public employees, 40% private sector employees and 20% NGO members. The study group consists of 11 men and 4 women. 73.3% of the participants consisted of male study group. In the light of the data obtained from the semi-structured interview form, evaluations were made on the basis of public sector, private sector and non-governmental organizations under three headings.

1. Plans as a Cittaslow and Tourism Purposes
2. Advantages of Yalvaç as a Cittaslow and Local Development Activities of the Cittaslow Association
3. Yalvaç's Cittaslow Criteria and Activities of the Local People

Result, Discussion and Conclusion

Despite the main problem of the rapidity of social life, the Union of Calm City promises to breathe and slow down. It offers to live in local cities that preserve their core values by escaping from the overwhelming traffic, noise, pollution and density of metropolitan cities. Especially with the recent Covid-19 process, it is interesting that Calm Cities respond to the criteria sought. As a result of the literature review in the selection of the study area, it was discovered that there were deficiencies and it was preferred to work within the concept of the Peaceful City union. The limited number of studies to measure the support provided by Calm City services to local development was effective in the selection of the study topic. Yalvaç became a member of the international Calm City association in 2012. Within the scope of the period from the membership process to the present, the knowledge of the district and its intensity in the fields of activity draw attention. In order to obtain this knowledge in its full sense, the data collection process was made through the qualitative method in the research. Within the scope of qualitative research, data were collected by face to face semi-structured interview method with 15 participants. These participants were selected according to the purposeful sampling method and selected from among public sector employees, private sector employees and non-governmental organizations in order to ensure that the findings are homogeneous and representative. According to the results of the research, it is concluded that Yalvaç district has an advantage in increasing its recognition by mentioning its name internationally as a member of the Calm City and that the city is advertised thanks to membership. In addition, it has been concluded that living standards are raised with membership, healthy food is produced and consumed, infrastructure and superstructure facilities are standardized, life-facilitating activities are carried out for people with disabilities and it contributes to the construction of bicycle paths for clean nature. Yalvaç district stands out with its cultural and historical values. It is revealed that the majority of visitors come in line with religious tourism and that historical places need to be restored quickly. In the light of the research results, the suggestions are that local organizations and local people should act together in order to ensure local development. In addition, attention should be paid to improving efforts over the existing tourism potential of Yalvaç district. These studies should be done to increase the number of accommodation facilities, to organize events for tourists and to place souvenir sales in accessible places.

Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Düzeyleri

Ömer KEMİKSİZ
Bartın Üniversitesi
okemiksiz@bartin.edu.tr
ORCID: 0000-0001-8628-6203

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.907768
Geliş Tarihi: 01.04.2021	Revize Tarihi: 19.10.2021
	Kabul Tarihi: 11.11.2021

Atf Bilgisi

Kemiksiz, Ö. (2021). Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 973-992.

ÖZ

Bu araştırmanın amacı ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerini tespit etmektir. Tarama modelinde doküman incelemesi ile gerçekleştirilen araştırmanın örneklemini Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları tarafından 9, 10, 11 ve 12. sınıf düzeyleri için hazırlanan kitaplardaki 40'ı öyküleyici, 36'sı bilgilendirici türde olmak üzere toplam 76 metin oluşturmuştur. Şiir ve tiyatro türündeki metinlerin dâhil edilmediği araştırmada örnekleme yer alan metinlerin okunabilirlik düzeyleri Ateşman (1997) ve Çetinkaya-Uzun (2010) okunabilirlik formüllerine göre incelenmiştir. Ulaşılan bulgulara göre Ateşman formülünden hareketle incelenen öyküleyici metinlerde 9. sınıfta "kolay" ve "orta güçlükte" metinler eşit sayıdaiken 10. sınıfta "orta güçlükte", 11 ve 12. sınıfta "kolay" metinlerin ağırlıkta olduğu; bilgilendirici metinlerde ise bütün sınıf düzeylerinde "orta güçlükte" metinlere daha fazla yer verildiği belirlenmiştir. Çetinkaya-Uzun formülüne göre bütün sınıf düzeylerinde hem öyküleyici hem de bilgilendirici metinlerde "eğitsel" düzeyin öne çıktığı tespit edilmiştir. Metinlerin ortalama kelime ve cümle uzunluklarına bakıldığında bilgilendirici metinlerin öyküleyici metinlere göre daha uzun kelime ve cümlelere sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Ateşman formülüne göre örneklemedeki öyküleyici metinlerin %55'i "kolay", bilgilendirici metinlerin %56'sı "orta güçlükte" düzeydeyken Çetinkaya-Uzun formülüne göre öyküleyici metinlerin %83'ünün, bilgilendirici metinlerin ise %66'sının "eğitsel" düzeyde olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Türk dili ve edebiyatı, ders kitabı incelemesi, metin, okunabilirlik, okunabilirlik düzeyi.

Readability Levels of Texts in Turkish Language and Literature Textbooks

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the readability levels of the texts in high school Turkish Language and Literature textbooks. The sample of the study, which was carried out as a document analysis in the survey model, was composed of a total of 76 texts, 40 of which were narrative and 36 were informative, taken from the books prepared by the Ministry of National Education Publications for the 9th, 10th, 11th and 12th-grade levels. The readability levels of the texts in the sample were examined according to the readability formulas of Ateşman (1997) and Çetinkaya-Uzun (2010) in the study, which did not include poetry and theatre texts. According to the findings, in the narrative texts analysed based on the Ateşman formula, there were equal numbers of "easy" and "medium difficulty" texts in the 9th grade, whereas "medium difficulty" texts in the 10th grade, and "easy" level texts in the 11th and 12th grade were the majority. It was also determined that the informative texts included more "medium difficulty" texts at all grade levels. According to the Çetinkaya-Uzun formula, it was determined that the "educational" level stands out in both narrative and informative texts at all grade levels. When the average word and sentence lengths of the texts were examined, it was found that the informative texts had longer words and sentences than the narrative texts. According to the Ateşman formula, 55% of the narrative texts in the sample were "easy," and 56% of the informative texts were "medium difficulty" level. Additionally, according to the Çetinkaya-Uzun formula, 83% of the narrative texts and 66% of the informative texts were at the "educational" level.

Keywords: Turkish language and literature, textbook review, text, readability, readability level.

Giriş

Okuduğunu anlayan ve okumayı alışkanlık hâline getiren bireylerin yetiştirilmesi, bir toplum için en önemli hedeflerdendir. Bu hedefin gerçekleştirilebilmesi için kişilerin daha küçük yaşlardan itibaren nitelikli metin ve kitaplarla tanıştırılmasına çaba ve özen gösterilmesi gerekir. Bunun tersi uygulamalar, kişilerin okumaktan uzaklaşmasına, okumayı zor ve zaman kaybına yol açan bir eylem olarak görmelerine sebep olabilir. Bu nedenle okuma denildiğinde akla ilk gelecek materyallerin başında metinler olduğundan, bu metinlerin seçimi ve nitelikleri göz ardı edilmemesi gereken hususlardandır.

Dil öğretiminin temel materyalleri kabul edilen (Zorbaz ve Köroğlu, 2016) metinler, Pilav ve Ünal (2012, s. 70) tarafından “belli bir anlam ve biçim bütünlüğü içerisinde duygu ve düşünce açısından bir amaç için oluşturulan dil parçası”, Akbayır (2006, s. 215) tarafından da “belli bir bildirişim bağlamında bir veya daha çok kişi tarafından sözün ya da yazının kullanılmasıyla üretilen bir dil dizgesi bütünü” şeklinde tanımlanmaktadır. Dille ilgili kuralların ve sözcüklerin doğal ortamı olan bağlam içerisinde görülerek öğretilmesi metinlerden istifade edilerek gerçekleştirilebilir. Metinlerin bilgi, duygu ve düşüncelerin yerleştirildiği yapılar olduğuna vurgu yapan Güneş (2014), bu yapılarda bilgilerin tesadüfen yer almadığını belirtmektedir. Ayrıca bu bilgilerin yerleştirme işlemi art arda sıralama biçiminde değil, mantıklı bir düzenlemeyle gerçekleştirilir. Başka bir deyişle metinde sözcük, cümle ve paragraflar gelişigüzel değil, belli bir sıra ve düzen içinde, dil bilgisi kurallarına uygun şekilde yerleştirilir. Kelime ve cümlelerin metin vasıtasıyla bir araya gelerek anlamlı bir bütün oluşturduğuna dikkat çeken Kayabaşı, Yılmaz ve Doyumağaç’a (2016) göre de bu bütünlük rastgele bir biçimde değil, kelime ve cümlelerin belirli bir düzen, belli bir sistem ve yapı içerisinde bulunmasıyla alakalıdır. Bundan dolayı bir metin, sadece kelime, cümle ve paragraflara kâğıt üzerinde yer vererek değil, bu unsurların belli bir kompozisyon içerisinde ve birbirleriyle uyumlu şekilde bir araya getirilmesiyle oluşmaktadır denilebilir.

Metinler belirli bir amaç ile yazılmaktadır. Ders kitaplarında kullanılan metinler, çocukların hayal dünyalarını geliştirmek ve onlara dünyaya ait bilgileri kazandırmak amacıyla kaleme alınmaktadır. Metinle karşılaşan hedef kitle o metni okurken zihninde onunla alakalı sorular oluşmalı, okuduklarının sonrası hakkında tahmin yürütmeye çalışmalı, metinde kendi yaşamıyla ilgili bazı şeyleri bulmalı, özdeşleştirmelidir. Ayrıca metindeki anlamı bilinmeyen sözcük sayısı metni okuyan kitleye göre belirlenmelidir ve metinler yazılış amacıyla ilgili olarak kendi içinde ipuçları barındırmalıdır (Akkurt, 2011). Özçetin ve Karakuş’a (2020) göre ders kitaplarında bulunan metinler, ders kitaplarına bir bütünün parçası olarak yerleştirilmiş veya bir eserden alınmış olsa dahi kendi içinde bir bütündür ve bunu okuyana da hissettirmelidir. Metinler ders kitaplarına seçilirken metnin, metin oluşturma kriterlerine uygunluğu, dilin zenginliğinin ve estetik yönünün metne yansıtılıp yansıtılmadığı, bilişsel, duyuşsal, sosyolojik açılardan hitap ettiği öğrencilerin düzeyine uygun olup olmadığı gibi farklı değişkenler ön plana çıkarılır. Metinler vasıtası ile sağlıklı bir dil öğretimi gerçekleştirmek için metinlerin öğrencinin düzeyine uygun olması gerektiğini vurgulayan Bağcı’ya (2020) göre öğrenci düzeyinin çok altında kalan metin öğrencide ilgi uyandırmazken çok üstünde olan metin de öğrenciyi zorlayarak onun motivasyonunu azaltabilmektedir. Bu nedenle metin seçimi öğrencinin düzeyi temel alınarak yapılmalıdır. Öğrencilerin okuduğunu anlama seviyelerine ve dil gelişimlerine uygun metinler hazırlamak, öğrencilerin okudukları metinleri hedeflediği gibi anlamalarını mümkün kılacaktır. Bir metnin okunduğunda anlaşılması ise o metnin okunabilirliğini göstermektedir. Bu sebeple okunabilirlik, okuma eyleminde önemli bir yere sahiptir (Bağcı ve Ünal, 2013) ve metinlerin okunabilirlik düzeylerini belirlemek, metinlerin ders kitaplarına seçilirken hedef kitleye uygunluğunu anlamının yollarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Biçer ve Alan, 2017).

Okunabilirlik, “metinlerin okur tarafından ne kadar kolay ya da zor anlaşılır olduğu” (Ateşman, 1997, s. 71), “öğrencinin okuduğunu anlama düzeyi ve okuduğu materyali okuma hızı” (Erdem, 2011, s. 22), metnin dil özelliklerini dikkate alarak metinlerin okuyucuya göre anlaşılabilir olması (Yılmaz ve Temiz, 2014) şeklinde tanımlanmaktadır. Okunabilirlikte temel hedef, metinlerin sözcük ve cümle uzunluklarından yola çıkarak metnin güçlüğünün tespit edilmesi ve bu orandan hareketle metinlerin okurun seviyesine uygun olup olmadığının belirlenmesidir (Baki, 2019). Okunabilirliğin genellikle metinlerin nicel özellikleri yani cümle ve sözcük uzunlukları ve bilinmeyen kelime miktarını dikkate alarak metnin güçlüğünü belirlemeyi amaçladığını belirten Zorbaz’a (2007) göre de metinlerin güçlük derecesinin ortaya çıkarılması ve bu doğrultuda metinlerin seviyeye uygunluğunun tespit edilmesi okunabilirliğin ana problemidir. Bu noktada okuma metinlerindeki söz varlığının kullanım sıklığı, yaygınlığı, kelime ve cümle uzunlukları okunabilirliği etkileyen faktörler olarak ifade edilebilir (Karatay, Bolat ve Güngör, 2013). Baş ve İnan-Yıldız’a (2015) göre de okunabilirlik kavramı, okuma materyalindeki sözcüklerin önceki yaşantılarla bağlantılı ve hatırlanabiliyor olmasına, çocuğun içinde bulunduğu sosyal, ekonomik, kültürel düzeye bağlı olarak sahip olduğu söz varlığı unsurlarına, ilgili sınıf ve yaş seviyesine, psikolojik, bilişsel ve duyuşsal

gelişimine, metinle daha önce karşılaşılıp karşılaşılmamış olmasına göre değişkenlik gösterebileceği gibi metinlerarasılık kavramıyla da ilişkilendirilebilir.

“Okunabilirlik, metinlerin biçimsel özellikleri ile ilişkili bir kavramdır. Metinlerde bir kelimedeki hece sayısı ile bir cümledeki kelime sayısının artması metnin okunabilirlik düzeyini düşürmektedir” (Özbek ve Ergül, 2018, s. 654). Bu sebeple gerek ana dil gerekse yabancı dil öğretiminde okunabilirlik son derece önemlidir. Zira bir metindeki cümleler ve kelimeler hatta heceler uzunsa ve bu durum anlam oluşturmayı zorlaştırıyorsa okunmaları için kendilerine verilen metinler, çocuklar ve yetişkinler tarafından kabul görmemektedir (Erdem, 2011). Metinlerin okunabilirlik düzeylerinin düşük olması aynı zamanda bu metinleri okuyan kişilerin bilgiler arasında ilişki kurmasını ve metinden anlam çıkarmasını da zorlaştırmaktadır (Özbek ve Ergül, 2018). Bunun yanında kendisine zor gelen bir metinden dolayı, okuduğunu anlama düzeyi zayıf olan bir okuyucunun okumaya karşı cesareti kırılır. Okuduğunu anlama düzeyi daha iyi olan bir okur ise kendisine basit gelen bir metni okurken sıkılır ve okuma isteği azalır (Karatay, Bolat ve Güngör, 2013). Çiftçi, Çeçen ve Melanlıoğlu’na (2007) göre diğer özellikler içerisinde okunabilirliğin ayrı bir öneme sahip olması bir metnin okunabilirlik düzeyi düşük olduğunda diğer işlevlerini de yerine getirememesinden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle metin seçiminde öncelikli olarak okunabilirlik ele alınmalıdır (Tosunoğlu ve Özlük, 2011). Zira okunabilirlik yönü dikkate alınmadan öğrenciye sunulacak bir metin, sırf bu eksiklik sebebiyle bile istenen/belirlenen kazanımlara erişilmesinde engel teşkil edecektir. Bu durum ayrıca, çocuğun hayatta başarılı olması için öğrenmesi gereken en temel becerilerden biri olan (Kapıkıran ve Susar-Kırmızı, 2019) ve onların zihinsel ve toplumsal gelişimlerine çok yönlü katkıda bulunan (Duran ve Erkek, 2018) okumayı da olumsuz etkileyecektir.

Bir metnin okur tarafından kolay algılanmasının metni anlamaya dönük sürecin ilk basamağı şeklinde düşünülebileceğini ifade eden Ateşman’a (1997) göre bununla beraber metinle ilgili nicel verilerin metnin anlaşılabilir olmasını garantileyeceği de söylenemez. Bundan dolayı okunabilirlik ile anlaşılabilirliğin çoğu zaman farklı kavramlar olarak görüldüğü söylenebilir. Çünkü anlaşılabilirlikte, metne ait niceliksel özelliklerin yanında birtakım niteliksel özellikler de söz konusudur. Okunabilirlik ile anlaşılabilirliğin aynı şey olmadığını ifade eden Bozlak’a (2018) göre anlaşılabilirlik metnin niteliği ve içeriği ile ilgilidir. Şayet bu iki özellik birlikte gerçekleşmişse verimli ve etkili bir okuma faaliyetinin gerçekleştiği düşünülebilir. Metindeki cümlelerin öğrencinin düzeyine uygun uzunlukta olması, yine tahmini olarak seviyeye uygun şekilde bilinmeyen veya yabancı sözcüklerin kullanılması, öğrencinin söz varlığını destekler mahiyette bağlamlara yer verilmesi metnin okunabilirliğine ve anlamlandırılabilirliğine katkı sunacaktır. Bir metnin okunabilir ve anlaşılabilirliğini etkileyen birtakım unsurların varlığına işaret eden Mutlu (2020), okuma ortamı, öğrencinin okuma motivasyonu ve okuma becerisi gibi dış faktörlerin yanında metnin kendisinden kaynaklı sebeplerin anlaşılabilirlik üzerinde etkili olduğuna dikkat çekmektedir. Okunabilirliği etkileyen faktörlerden bahseden Çetinkaya (2010) ise bunları çocuğun becerisi ve okuma arzusu, söz dizimi, söz varlığı, kelime uzunluğu, cümle uzunluğu, metnin konu önemi, düzenleniş biçimi, okuma amacı, satır aralığı, baskı biçimi, sütun genişliği ve fizikî ortam şeklinde sıralasa da okunabilirlik çalışmalarında temel unsur metnin kendisiyle ilgili özelliklerdir. Bu bakımdan metnin okunabilirliği söz dizimi, cümle ve kelime uzunluğu, söz varlığı gibi özelliklerle ölçülmektedir. Metinlerin okunabilirliklerini ölçmeye çalışan bazı formüllerin metinlerin nicel özellikleriyle alakadar olduklarını ifade eden Çeçen ve Aydemir’e (2011) göre bu da okunabilirliğin anlaşılabilirlikle ilgisi olmadığı izlenimini vermektedir. Ancak nicel özellikler, metindeki dilsel ifadelerin kavranmasında etkili olduğundan dolayı bile olsa anlamaya etki etmektedir. Metinlerle ilgili birtakım nicel veriler sunan okunabilirlik formüllerinin uygulanması neticesinde ulaşılan veriler, metnin anlaşılması veya anlaşılmamasıyla ilgili kesin sonuçlar vermez. Diğer bir deyişle sadece bu verileri kullanarak metnin kişiye veya bir sınıf seviyesine uygunluğu, zor ya da kolay olduğu sonucuna varılamaz. Ancak okunabilirlik formülleri kullanılarak metin hakkında birtakım sayısal fikirler edinmek mümkün olduğu gibi (Temur, 2003) bu formüller aracılığıyla öğrencilere seviyelerine uygun metinler seçilerek onların öğrenme düzeyleri en üst seviyeye çıkarılabilir (Bağcı ve Ünal, 2013). Bu sebeple metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tespit edilmesinde çeşitli formüllerin geliştirilmesinin/ kullanılmasının önemi yadsınamaz.

Metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılmasına yönelik alanyazında uzman görüşü ve çıkartmalı okunabilirlik işlemiyle birlikte genel kabul görmüş üç yaklaşımdan biri olan, metnin gözlenebilen dil özelliklerinden hareket ederek metinleri okuma güçlüklerine veya kolaylıklarına göre kademeli olarak tasnif etmeyi hedefleyen kestirim araçları (Çetinkaya, 2010) şeklinde ifade edilen okunabilirlik formülleri ile ilgili çalışmalar Türkiye’de 1990’lı yıllarda başlamıştır. O dönemde Türkçe metinler için kullanılabilir okunabilirlik formülleri henüz oluşturulmadığından Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerini ölçen ilk çalışmalarda, İngilizce metinler için tasarlanmış formüller kullanılmıştır. Ancak bir dilin yapısının başka bir dile benzememesinden dolayı Türkçe metinler için bu formüllerin uygun olmadığı görülmüştür (Bağcı ve Ünal, 2013; Şakiroğlu, 2020). Bu tarihten sonra Türkçe metinlerin okunabilirliklerinin belirlenmesi için alanyazında geliştirilmiş başlıca üç formül bulunmaktadır. Bunlardan ilki, İngilizce metinlerin okunabilirlik düzeyi için Flesch’in geliştirmiş olduğu formülün Ateşman tarafından 1997 senesinde Türkçeye uyarlanmasıdır. İkincisi Çetinkaya ve Uzun’un 2010 senesinde ortalama sözcük ve cümle uzunluğu verilerinden hareketle Türkçe için geliştirdikleri formüldür. Sonuncusu ise yine aynı sene Bezirci ve Yılmaz tarafından eserlerdeki toplam cümle sayısı, sözcük sayısı, hece sayısı, çok heceli sözcük sayısının (en az üç heceli) hesaplanmasıyla geliştirilen formüldür (Özçetin ve Karakuş, 2020).

Türkçe metinler için geliştirilen okunabilirlik formüllerinden hareketle araştırmacılar tarafından çeşitli çalışmalar ortaya konmuştur. Konuyla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde başta ilkökul (Baş ve İnan-Yıldız, 2015; Demir ve Çeçen, 2013; Özbek ve Ergül, 2018; Tosunoğlu ve Özlük, 2011), ortaokul (Bağcı ve Ünal, 2013; Baki, 2019; Bora, 2019; İskender, 2013; Lüle-Mert, 2018; Okur ve Arı, 2013; Özçetin ve Karakuş, 2020; Özdemir, 2016; Şakiroğlu, 2020) ve yabancılar için Türkçe (Bağcı, 2020; Biçer ve Alan, 2017; Mutlu, 2020; Yılmaz ve Temiz, 2014; Zorbaz ve Köroğlu, 2016) ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlikleri olmak üzere çok sayıda araştırmanın olduğu görülmektedir. Bunun yanında çeşitli edebiyat eserlerinin okunabilirlik düzeylerini belirlemeyi amaçlayan çalışmalar da (Çeçen ve Aydemir, 2011; Çinpolat, 2019; Kayabaşı, Yılmaz ve Doyumağaç, 2016; Özcan, 2020; Özgü-Koçağan, 2012; Teke, 2016; Temizyürek, 2010; Ziya, 2019) mevcuttur. Ancak bununla beraber metne dayalı bir şekilde yürütülen ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı dersleri için hazırlanan ders kitaplarındaki metinlere dönük araştırmaların eksikliği de dikkat çekmektedir. Literatür taraması neticesinde konuyla ilgili tek çalışmanın Erdem (2011) tarafından yapılan ve Dil ve Anlatım ders kitaplarındaki metinlerin incelendiği araştırma olduğu belirlenmiştir. Bu sebeple Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında yer alan metinlerin okunabilirliklerinin tespit edilmesine yönelik araştırmaların artırılmasının bir ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu araştırma var olan durumdan hareketle Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerini tespit etmeyi ve alanyazına katkı sunmayı amaçlamaktadır. “Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeyleri nasıldır?” şeklindeki problem cümlesinden hareketle araştırmanın alt problemleri aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur:

1. Türk Dili ve Edebiyatı 9. Sınıf Ders Kitabı’ndaki metinlerin okunabilirlikleri hangi düzeydedir?
2. Türk Dili ve Edebiyatı 10. Sınıf Ders Kitabı’ndaki metinlerin okunabilirlikleri hangi düzeydedir?
3. Türk Dili ve Edebiyatı 11. Sınıf Ders Kitabı’ndaki metinlerin okunabilirlikleri hangi düzeydedir?
4. Türk Dili ve Edebiyatı 12. Sınıf Ders Kitabı’ndaki metinlerin okunabilirlikleri hangi düzeydedir?
5. Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki metinlerin ortalama kelime ve cümle uzunlukları ile okunabilirlik puanlarının sınıf seviyesine ve metin türüne göre dağılımı nasıldır?
6. Okunabilirlik düzeylerinin metin türlerine göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Bu bölümde çalışmanın yöntemine yer verilmiştir. Bu başlık altında araştırmanın modeline, veri setine, veri toplama aracına, verilerin toplanması ve analizi aşamalarına değinilmiştir.

Araştırma Modeli

Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Geçmişte ya da hâlen var olan bir durumun var olduğu şekliyle betimlenmesini amaçlayan bu modelde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışıldığından onları herhangi bir şekilde değiştirme ve etkileme çabası içine girilmez (Karasar, 2005). Araştırmada genel tarama türlerinden biri olan ve değişkenlerin, tek tek, tür ya da miktar olarak oluşumlarının belirlenmesi amacıyla yapılan araştırma modeli (Karasar, 2005) şeklinde ifade edilen tekil tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın veri toplama süreci doküman incelemesi ile yürütülmüştür. “Araştırılması amaçlanan olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 187) doküman incelemesi, belli bir amaca dönük olarak ilgili kaynakları temin etme, bunları okuma, gerekli notları alma ve elde edilen verileri değerlendirme işlemlerini kapsar (Karasar, 2005). Yıldırım ve Şimşek’e (2011) göre dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili şekilde kullanılması gereken bilgi kaynaklarıdır. Araştırmacı, bu tür araştırmalarda ihtiyacı olan veriye, gözlem veya görüşme yapmaya gerek kalmadan ulaşabilir. Doküman incelemesi, gözlem ve görüşme gibi veri toplama teknikleriyle birlikte kullanıldığında verinin çeşitlendirilmesine hizmet ederek araştırma geçerliğini artıran bir öneme de sahiptir. Bu çalışmanın veri toplama sürecinin alt problemler de dikkate alındığında doküman incelemesine uygun olduğu düşünülmektedir.

Veri Seti

Araştırmanın veri setini ortaöğretim için Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Yayınları tarafından hazırlanmış olan ders kitapları oluşturmaktadır. Bu kitaplar çalışmada aynı yayınevi tarafından bütün sınıf seviyeleri için hazırlanmış olan kitapların incelenmesi amaçlandığından tercih edilmiştir. Veri setini oluşturan kitaplara yönelik bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1
Veri Setindeki Kitaplara Yönelik Bilgiler

Sınıf Düzeyi	Baskı Sayısı/Yılı	Kabul Bilgileri
9. Sınıf	2-2019	Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulunun 28.05.2018 gün ve 78 sayılı kararı ile ders kitabı olarak kabul edilmiştir.
10. Sınıf	2-2019	Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulunun 28.05.2018 gün ve 78 sayılı kararı ile ders kitabı olarak kabul edilmiştir.
11. Sınıf	2-2019	Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulunun 28.05.2018 gün ve 78 sayılı kararı ile ders kitabı olarak kabul edilmiştir.
12. Sınıf	2-2019	Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulunun 28.05.2018 gün ve 78 sayılı kararı ile ders kitabı olarak kabul edilmiştir.

Araştırma kapsamında sınıf düzeylerine göre incelemeye alınan öyküleyici ve bilgilendirici metin sayılarına yönelik bilgiler ise Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2
Veri Setindeki Metin Sayılarına Yönelik Bilgiler

Sınıf Düzeyi	Öyküleyici Metin (f)	Bilgilendirici Metin (f)	Toplam (f)
9. Sınıf	6	10	16
10. Sınıf	14	5	19
11. Sınıf	10	13	23
12. Sınıf	10	8	18
Toplam	40	36	76

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmanın veri setini 9. sınıf kitabında 16; 10. sınıf kitabında 19; 11. sınıf kitabında 23 ve 12. sınıf kitabında 18 olmak üzere 76 metin oluşturmuştur. Bu metinlerin 40’ı (%53) öyküleyici 36’sı (%47) ise bilgilendirici türdedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerinin elde edilmesinde Ateşman (1997) ve Çetinkaya-Uzun (2010) okunabilirlik formülleri kullanılmıştır. Ateşman (1997) formülü İngilizce metinlerin okunabilirlik düzeyi için Flesch’in geliştirmiş olduğu formülün Türkçeye uyarlanmış hâlidir. Bu formülün geliştirilmesinde değişik zorluk ve düzeylerde ve farklı alanlardan (bilimsel, felsefi, yazın yapıtları, öğrenci kompozisyonları, haber metinleri) metinler seçilerek bunlar en zor okunanından en kolay okunanına doğru sınıflandırılmıştır. Her metnin bulunan ortalama sözcük ve cümle uzunlukları kullanılmak suretiyle Flesch’in “Reading Ease” diye adlandırılan formülündeki $(206.805 - 0.846 \times 1 - 1.015 \times 2)$ katsayılar Türkçe için hesaplanmaya çalışılmıştır. Formülün hesaplanmasında kullanılan Türkçe en zor metinlerin sözcük uzunluğu üç hece, cümle uzunluğu 30 sözcük; en kolay metinlerin sözcük uzunluğu 2.2 hece, cümle uzunluğu dört sözcük şeklindedir. Yapılan bu hesaplama neticesinde Türkçe metinlerin okunabilirliğinin tespit edilebilmesi için $198.825 - 40.175 \times A - 2.610 \times B$ (A: Ortalama kelime uzunluğu B: Ortalama cümle uzunluğu) formülü geliştirilmiştir.

Çetinkaya-Uzun (2010) formülü ise Çetinkaya ve Uzun tarafından Türkçe metinler için geliştirilmiş bir formüldür. Formülün geliştirilmesi için derlenen metinler, metin sıklık çözümleyicisi yoluyla çözümlenmiş, en az sözcük uzunluğu 2.25 hece, en fazla sözcük uzunluğu 3.22 hece; en az cümle uzunluğu 6.83 sözcük, en fazla cümle uzunluğu 27.9 sözcük olmuştur. Formüllerin geliştirilmesinde yaygın olarak kullanılan ve metinlerin okunabilirliğiyle olan güçlü doğrusal olumlu veya olumsuz ilişkisi olduğu yapılan çalışmalarla ortaya konmuş, sözcük özelliği etmenini temsil ettiği düşünülen (1) dört ve daha fazla heceli sözcük oranı, (2) ortalama sözcük uzunluğu, (3) tekrarlanan sözcük gövde oranı değişkenleri belirlenmiştir. Yapılan ilişiksel eşlik çözümlemesi sonucu “Çıkartma Puanı” ile istatistiksel olarak anlamlı ilişkisi bulunan “Ortalama Sözcük Uzunluğu” ve “Ortalama Tümce Uzunluğu” değişkenleri regresyon çözümlemesine dâhil edilmiştir. Ortalama sözcük uzunluğu ve ortalama tümce uzunluğu değişkenlerine göre metinlerin okunabilirliğinin yordanmasına ilişkin regresyon çözümlemesi sonuçlarına göre, çıkartma puanının yordanmasına ilişkin regresyon denklemi $ÇP = 118.823 - 25.987 \times OSU - 0.971 \times OTU$ şeklinde ortaya çıkmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada kullanılacak ders kitaplarına dijital ortamda ulaşılmasının ardından veri setine alınacak metinlerin belirlenmesi aşamasına geçilmiş, şiir ile tiyatro metinleri dışındaki öyküleyici ve bilgilendirici metinlerin değerlendirmeye alınmasına karar verilmiştir. Bu kararda şiir ve tiyatro türlerinin cümle kuruluşlarından dolayı okunabilirlik hesaplamalarının zor olması ve alanyazındaki çalışmalarda genelde bu iki türün okunabilirlik hesaplamalarında dikkate alınmıyor olması etkili olmuştur. Sonraki aşamada veri setinde yer alan metinlerin hece (seslem), kelime ve cümle sayıları belirlenmiştir. Bu işlemin gerçekleştirilmesinde iki boşluk arasındaki her öge kelime olarak kabul edilmiştir. Dilbilimsel açıdan cümle şeklinde görülen her öbek de cümle olarak nitelendirilmiştir. Nokta (.), iki nokta (:), üç nokta (...) ve soru işareti (?) ile biten kelime toplulukları cümle sayılırken virgülle bağlanan sıralı ve bağlı cümleler tek bir cümle olarak alınmıştır. Bu işlemin ardından ortalama kelime uzunluğunu bulmak için toplam hece sayısı toplam kelime sayısına, ortalama cümle uzunluğu bulmak için de toplam kelime sayısı toplam cümle sayısına bölünmüş, ulaşılan veriler Ateşman (1997) ile Çetinkaya-Uzun (2010) formüllerine yerleştirilmiş ve metinlerin okunabilirlik düzeyleri ayrı ayrı hesaplanmıştır. Son bölümde ise her metnin ortalama kelime ve cümle uzunluğu ile okunabilirlik düzeyine ilişkin bulgulara ait sıklık ve yüzde değerleri tablolar ve grafikler aracılığıyla sunulurak karşılaştırma ve yorumlamaya gidilmiştir.

Metinlerin okunabilirlik düzeylerini belirlemede kullanılan ve Ateşman (1997) tarafından Flesch’ten Türkçeye uyarlanan formül şu şekildedir:

$$“Okunabilirlik Puanı = 198.825 - 40.175xA - 2.610xB”$$

“A: Ortalama kelime uzunluğu”, “B: Ortalama cümle uzunluğu”

Çetinkaya (2010) tarafından Türkçe metinler için geliştirilen Çetinkaya-Uzun okunabilirlik formülü ise şu şekildedir:

$$“Okunabilirlik Puanı = 118.823 - 25987 x OSU - 0.971 x OTU”$$

“OSU= Ortalama sözcük uzunluğu”, “OTU= Ortalama tümce uzunluğu”

Veri setindeki metinlerin okunabilirlik puanlarının hesaplanması ve bu hesaplama sürecinde kullanılan okunabilirlik formülleri ile düzeylerinin belirlenmesine ilişkin bilgiler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Ateşman ve Çetinkaya-Uzun’a Göre Okunabilirlik Puanları ve Düzeyleri

Ateşman Okunabilirlik Formülü Düzeyleri		Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü Düzeyleri		
Puan	Derece	Puan	Okuma Düzeyi	Sınıf Seviyesi
90-100	Çok kolay	51+	Bağımsız okuma	5, 6 ve 7. sınıf
70-89	Kolay			
50-69	Orta güçlükte	35-50	Eğitsel düzey	8 ve 9. sınıf
30-49	Zor			
0-29	Çok zor	0-34	Engelli düzey	10, 11 ve 12. sınıf

Tablo 3’te görüldüğü gibi Ateşman (1997) formülüne göre metinler çok zor (0-29 puan), zor (30-49 puan), orta güçlükte (50-69 puan), kolay (70-89 puan) ve çok kolay (90-100 puan) olmak üzere beş düzeye ayrılmaktadır. Çetinkaya-Uzun (2010) formülüne göre ise metinler, “engelli” (0-34 puan), “eğitsel” (35-50 puan) “bağımsız” (51+ puan) olmak üzere üç düzeye ayrılmaktadır.

Okunabilirlik düzeylerindeki temel çıkış noktası kelimelerdeki hece sayısı ile cümlelerdeki kelime sayısıdır. Ateşman’a (1997) göre Türkçe ve İngilizce metinlerdeki ortalama hece ve kelime uzunlukları Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4

Türkçe/İngilizce Zorluk Derecesine Göre Kelime ve Cümle Uzunlukları

Türkçe		Zorluk Derecesi	İngilizce	
Kelime Uzunluğu (Seslem Sayısı)	Cümle Uzunluğu (Kelime Sayısı)		Kelime Uzunluğu (Seslem Sayısı)	Cümle Uzunluğu (Kelime Sayısı)
2.2	4	Kolay Metin	1.3	10
2.6	10	Normal Metin	1.5	17
3.0	30	Zor Metin	1.8	27

Tablo 4’te görüldüğü üzere kelime uzunluğu ortalaması 2.2 hece ve cümle uzunluğu ortalaması dört kelime olan metinler kolay; kelime uzunluğu ortalaması 2.6 hece ve cümle uzunluğu ortalaması 10 kelime olan metinler normal ve kelime uzunluğu ortalaması üç hece ve cümle uzunluğu ortalaması 30 kelime olan metinler zor olarak nitelendirilmektedir.

Araştırma Etiği

“Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Düzeyleri” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş, toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma başka herhangi bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Araştırma doküman incelemesine dayalı olarak gerçekleştirildiğinden etik kurul kararı zorunluluğu bulunmamaktadır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmada ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Bulgular alt problemlere dayalı olarak düzenlenmiş, her bir alt probleme ait bulgular, tablolar veya grafikler aracılığıyla sunulmuştur.

Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın “Türk Dili ve Edebiyatı 9. Sınıf Ders Kitabı’ndaki metinlerin okunabilirlikleri hangi düzeydedir?” şeklindeki birinci alt problemine ilişkin bulgular Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5

9. Sınıf Ders Kitabı’ndaki Metinlerin Okunabilirlik Düzeyleri

Tür	Alt Tür	Metnin Adı	OKU	OCU	Ateşman		Çetinkaya-Uzun	
					OPU	Düzye	OPU	Düzye
Öyküleyici	Hikâye	Zincir	2.63	12.04	61.74	Orta	38.78	Eğitsel
		Son Kuşlar	2.63	9.39	68.65	Orta	41.36	Eğitsel
	Masal/Fabl	Tasa Kuşu	2.20	17.48	64.81	Orta	44.67	Eğitsel
		Şehzade İle Gulyabani	2.46	11.40	70.24	Kolay	43.82	Eğitsel
	Roman	Yaprak Dökümü	2.58	9.67	72.34	Kolay	42.38	Eğitsel
		Küçük Ağa	2.50	8.73	75.60	Kolay	45.38	Eğitsel
Bilgilendirici	Biyografi/ Otobiyografi	Cahit Sıtkı Tarancı	2.80	12.39	53.99	Orta	34.03	Engelli
		Cenevre	2.60	9.74	68.94	Orta	41.80	Eğitsel
	Mektup	Kardeş Mektupları	2.84	6.00	69.06	Orta	39.19	Eğitsel
		Güzel Yazılar-Mektuplar	2.78	19.25	36.89	Zor	27.88	Engelli
		Şikâyetname	2.53	10.87	68.81	Orta	42.52	Eğitsel
		Ahmet Cevdet Paşa’nın Aile Mektupları	2.53	8.03	76.22	Kolay	45.27	Eğitsel
	Günlük/ Blog	Günce	2.62	6.75	75.95	Kolay	44.18	Eğitsel
		Gündökümü	2.60	6.85	76.49	Kolay	44.60	Eğitsel
		Çay- Kahve	2.89	8.56	60.37	Orta	35.41	Eğitsel
		Ben Bugün	2.21	5.59	94.45	Çok kolay	55.96	Bağımsız

Tablo 5’te görüldüğü gibi Türk Dili ve Edebiyatı 9. Sınıf Ders Kitabı’ndaki öyküleyici metinlerin kelime uzunlukları ortalaması 2.20 ile 2.63; cümle uzunlukları ortalaması ise 8.73 ile 17.48 arasında değişmektedir. Bilgilendirici metinlerin kelime uzunlukları ortalamasının 2.21 ile 2.89; cümle uzunlukları ortalamasının da 5.59 ile 19.25 arasında değiştiği görülmektedir. Ateşman formülüne göre metinlerin okunabilirlik düzeyleri incelendiğinde 6 öyküleyici metnin 3’ünün (%50) “kolay”, 3’ünün (%50) “orta güçlükte” düzeye sahip olduğu, buna karşın 10 bilgilendirici metnin 1’inin (%10) “çok kolay”, 3’ünün (%30) “kolay”, 5’inin (%50) “orta güçlükte”, 1’inin (%10) de “zor” düzeye sahip olduğu tespit edilmiştir. Çetinkaya-Uzun formülüne göre ise öyküleyici metinlerin tamamı (%100) “eğitsel”; bilgilendirici metinlerin de 2’si (%20) “engelli”, 7’si (%70) “eğitsel”, 1’i de (%10) “bağımsız” düzeydeki metinler olarak ortaya çıkmıştır.

İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın “Türk Dili ve Edebiyatı 10. Sınıf Ders Kitabı’ndaki metinlerin okunabilirlikleri hangi düzeydedir?” şeklindeki ikinci alt problemine ilişkin bulgular Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

10. Sınıf Ders Kitabı’ndaki Metinlerin Okunabilirlik Düzeyleri

Tür	Alt Tür	Metnin Adı	OKU	OCU	Ateşman		Çetinkaya-Uzun	
					OPU	Düzye	OPU	Düzye
Öyküleyici	Hikâye	Kerem ile Aslı	2.19	8.95	87.48	Kolay	53.22	Bağımsız
		Hayber Kalesi Cengi	2.59	10.30	67.88	Orta	41.51	Eğitsel
		Leyla vü Mecnun	2.65	8.90	69.13	Orta	41.31	Eğitsel
		Kediler	2.76	14.87	49.13	Zor	32.66	Engelli
		Yüksek Ökçeler	2.62	7.10	75.03	Kolay	43.84	Eğitsel

Destan/ Efsane	Şahmeran ve Lokman Hekim Efsanesi	2.85	10.58	56.71	Orta	34.48	Engelli
	Oğuz Kağan Destanı	2.15	9.20	88.43	Kolay	54.01	Bağımsız
	Battal Gazi Destanı	2.37	7.98	82.78	Kolay	49.48	Eğitsel
Roman	Notre Dame'ın Kamburu	2.68	13.93	54.79	Orta	35.65	Eğitsel
	Felatun Bey ile Rakım Efendi	2.52	12.60	64.69	Orta	41.10	Eğitsel
	Mai ve Siyah	2.62	21.75	36.80	Zor	29.61	Engelli
	Ateşten Gömlek	2.62	9.91	67.70	Orta	41.11	Eğitsel
Anı	İlk Çocukluk	2.83	9.91	59.26	Orta	35.65	Eğitsel
	İzmir Kapılarında Mustafa Kemal	2.76	10.01	61.81	Orta	37.38	Eğitsel
Bilgilendirici	Münir Özkul'u Yitirdik	2.50	17.64	52.34	Orta	36.72	Eğitsel
	Alzheimer'a Erken Teşhis Koyan	3.00	15.85	36.93	Zor	25.47	Engelli
	Yapay Zekâ						
	Türkiye İçin Gurur Gecesi! Aziz Sancar Nobel Ödülünü Aldı	2.82	11.92	54.42	Orta	33.96	Engelli
Gezi	Daha Dün	2.59	8.85	71.67	Kolay	42.92	Eğitsel
	Selçuk'tan Söke'ye	2.70	11.00	61.64	Orta	37.97	Eğitsel

Tablo 6'da görüldüğü gibi Türk Dili ve Edebiyatı 10. Sınıf Ders Kitabı'ndaki öyküleyici metinlerin kelime uzunlukları ortalaması 2.15 ile 2.85; cümle uzunlukları ortalaması ise 7.10 ile 21.75 arasında değişmektedir. Bilgilendirici metinlerin kelime uzunlukları ortalamasının 2.50 ile 3.00; cümle uzunlukları ortalamasının da 8.85 ile 17.64 arasında değiştiği görülmektedir. Ateşman formülüne göre metinlerin okunabilirlik düzeyleri incelendiğinde 14 öyküleyici metnin 4'ünün (%29) "kolay", 8'inin (%57) "orta güçlükte", 2'sinin (%14) "zor" düzeye sahip olduğu, buna karşın 5 bilgilendirici metnin 1'inin (%20) "kolay", 3'ünün (%60) "orta güçlükte", 1'inin (%20) de "zor" düzeye sahip olduğu tespit edilmiştir. Çetinkaya-Uzun formülüne göre ise öyküleyici metinlerin 3'ü (%21) "engelli", 9'u (%65) "eğitsel", 2'si (%14) "bağımsız"; bilgilendirici metinlerin de 2'si (%40) "engelli", 3'ü (%60) "eğitsel" düzeydeki metinler olarak ortaya çıkmıştır.

Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın "Türk Dili ve Edebiyatı 11. Sınıf Ders Kitabı'ndaki metinlerin okunabilirlikleri hangi düzeydedir?" şeklindeki üçüncü alt problemine ilişkin bulgular Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7

11. Sınıf Ders Kitabı'ndaki Metinlerin Okunabilirlik Düzeyleri

Tür	Alt Tür	Metnin Adı	OKU	OCU	Ateşman		Çetinkaya-Uzun	
					OPU	Düzye	OPU	Düzye
Öyküleyici	Hikâye	Kamyon	2.69	12.85	57.21	Orta	36.44	Eğitsel
		Pazarlık	2.25	7.64	88.49	Kolay	56.93	Bağımsız
		Oğlumuz	2.53	6.15	81.13	Kolay	47.10	Eğitsel
		Koca Öküzün Ölümü	2.56	6.00	80.31	Kolay	46.47	Eğitsel
		Odalardan Biri	2.58	4.88	82.43	Kolay	47.03	Eğitsel
	Roman	Yaban	2.52	8.23	76.10	Kolay	45.34	Eğitsel
		Huzur	2.70	10.29	63.49	Orta	38.66	Eğitsel
		Murtaza	2.54	6.07	80.93	Kolay	46.92	Eğitsel
		Tutunamayanlar	2.58	6.07	79.33	Kolay	45.88	Eğitsel
		Yaşlı Adam ve Deniz	2.60	8.14	73.12	Kolay	43.35	Eğitsel
Bilgilendirici	Makale	Dünyada ve Türkiye'de Rüzgâr Enerjisi	2.86	21.47	27.88	Çok zor	23.65	Engelli
		İnsan-Doğa İlişkisi Bağlamında Çevre Sorunları ve Felsefe	2.87	20.88	29.02	Çok zor	23.96	Engelli
		Hayat ve Edebiyat	2.73	24.00	26.50	Çok zor	24.57	Engelli
	Sohbet/ Fıkra	Zenginlerin İftar Sofralarında	2.56	12.53	63.27	Orta	40.13	Eğitsel
		İstemeye Dair	2.72	13.20	55.09	Orta	35.32	Eğitsel
	Mizahta Ehliyet	2.63	14.52	56.26	Orta	36.38	Eğitsel	
	80 Gün 64 Saat	2.72	11.88	58.54	Orta	36.60	Eğitsel	

	Gustave Flaubert Nazariyat-ı Edebiye ve Felsefesi	2.77	15.54	46.98	Zor	31.75	Engelli
Eleştiri	Rabia Hatun Şiirleri	2.59	15.02	55.57	Orta	36.93	Eğitsel
	Peyami Safa'nın Yalnızız Romanındaki Anlatım Sanatı	2.77	14.10	50.74	Orta	33.14	Engelli
Mülakat	Sami Paşazade Sezai Bey	2.55	10.20	69.75	Orta	42.65	Eğitsel
	Abdülhak Şinasi Hisar	2.79	10.03	60.55	Orta	36.58	Eğitsel
	Traktörcü	2.45	5.63	85.70	Kolay	49.68	Eğitsel

Tablo 7'de görüldüğü gibi Türk Dili ve Edebiyatı 11. Sınıf Ders Kitabı'ndaki öyküleyici metinlerin kelime uzunlukları ortalaması 2.25 ile 2.70; cümle uzunlukları ortalaması ise 4.88 ile 12.85 arasında değişmektedir. Bilgilendirici metinlerin kelime uzunlukları ortalamasının 2.45 ile 2.87; cümle uzunlukları ortalamasının da 5.63 ile 24.00 arasında değiştiği görülmektedir. Ateşman formülüne göre metinlerin okunabilirlik düzeyleri incelendiğinde 10 öyküleyici metnin 8'inin (%80) "kolay", 2'sinin (%20) "orta güçlükte" düzeye sahip olduğu, buna karşın 13 bilgilendirici metnin 1'inin (%8) "kolay", 8'inin (%62) "orta güçlükte", 1'inin (%8) "zor", 3'ünün (%22) de "çok zor" düzeye sahip olduğu tespit edilmiştir. Çetinkaya-Uzun formülüne göre ise öyküleyici metinlerin 9'u (%90) "eğitsel", 1'i (%10) "bağımsız"; bilgilendirici metinlerin de 5'i (%39) "engelli", 8'i (%61) "eğitsel" düzeydeki metinler olarak ortaya çıkmıştır.

Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın "Türk Dili ve Edebiyatı 12. Sınıf Ders Kitabı'ndaki metinlerin okunabilirlikleri hangi düzeydedir?" şeklindeki dördüncü alt problemine ilişkin bulgular Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8

12. Sınıf Ders Kitabı'ndaki Metinlerin Okunabilirlik Düzeyleri

Tür	Alt Tür	Metnin Adı	OKU	OCU	Ateşman		Çetinkaya-Uzun	
					OPU	Düzye	OPU	Düzye
Öyküleyici	Hikâye	Bir Saatlik Telaki	2.62	6.68	76.13	Kolay	44.25	Eğitsel
		Demiryolu Hikâyecileri-Bir Rüya	3.11	8.00	53.00	Orta	30.23	Engelli
		Karanfilsiz	2.61	5.60	79.35	Kolay	45.56	Eğitsel
		Parasız Yatılı	2.65	6.32	75.86	Kolay	43.82	Eğitsel
	Roman	Üç İstanbul	2.72	9.49	64.78	Orta	38.92	Eğitsel
		Bereketli Topraklar Üzerinde	2.50	5.97	82.80	Kolay	48.06	Eğitsel
		Aylak Adam	2.59	5.06	81.56	Kolay	46.60	Eğitsel
		Sevgili Arsız Ölüm	2.67	7.80	71.20	Kolay	41.86	Eğitsel
		Selvi Boylum Al Yazmalım	2.59	6.05	78.98	Kolay	45.64	Eğitsel
		Bülbülü Öldürmek	2.66	13.59	56.49	Orta	36.50	Eğitsel
Bilgilendirici	Deneme	Doğruluk Kaygısı	2.70	9.25	66.21	Orta	39.67	Eğitsel
		Karalama Defteri	2.85	13.45	49.22	Zor	31.70	Engelli
		Kitap	2.77	6.27	71.17	Kolay	40.75	Eğitsel
		Sabaha Doğru	3.44	6.15	44.57	Zor	23.45	Engelli
	Söylev	Nutuk	2.68	13.17	56.78	Orta	36.39	Eğitsel
		Başkumandan Muharebesi	2.55	11.55	66.23	Orta	41.34	Eğitsel
		Kök Türk Kitabeleri	2.22	14.14	72.73	Kolay	47.40	Eğitsel
		Alparslan'ın Malazgirt Meydan Muharebesindeki Nutku	2.57	16.87	51.54	Orta	35.65	Eğitsel

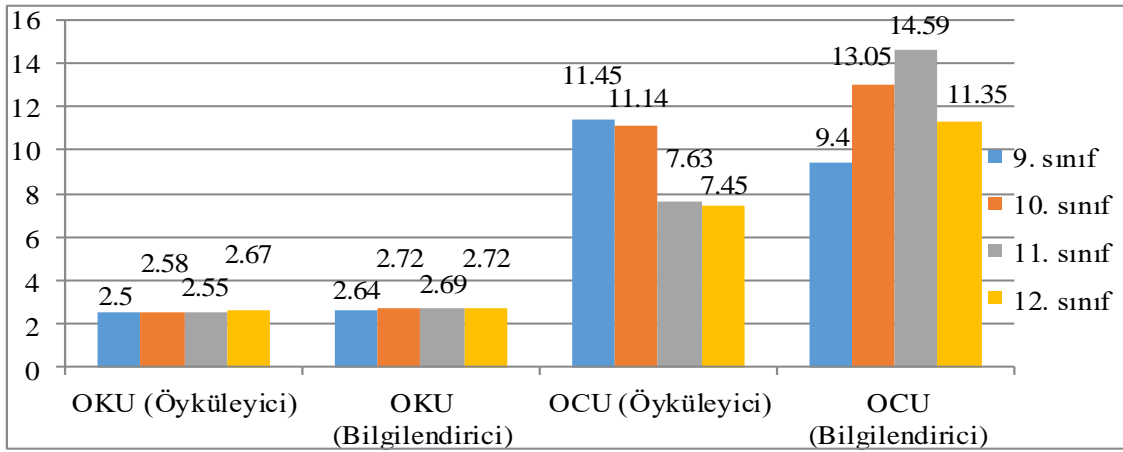
Tablo 8'de görüldüğü gibi Türk Dili ve Edebiyatı 12. Sınıf Ders Kitabı'ndaki öyküleyici metinlerin kelime uzunlukları ortalaması 2.50 ile 3.11; cümle uzunlukları ortalaması ise 5.06 ile 13.59 arasında değişmektedir. Bilgilendirici metinlerin kelime uzunlukları ortalamasının 2.22 ile 3.44; cümle uzunlukları ortalamasının da 6.15 ile 16.87 arasında değiştiği görülmektedir. Ateşman formülüne göre metinlerin okunabilirlik düzeyleri incelendiğinde 10 öyküleyici metnin 7'sinin (%70) "kolay", 3'ünün (%30) "orta güçlükte" düzeye sahip olduğu, buna karşın 8 bilgilendirici metnin 2'sinin (%25) "kolay", 4'ünün (%50) "orta güçlükte", 2'sinin (%25) de "zor" düzeye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Çetinkaya-Uzun formülüne göre ise öyküleyici metinlerin 1'i (%10) "engelli" diğerleri (%90) "eğitsel"; bilgilendirici metinlerin de 2'si (%25) "engelli", diğerleri (%75) "eğitsel" düzeydeki metinler olarak ortaya çıkmıştır.

Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın "Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki metinlerin ortalama kelime ve cümle uzunlukları ile okunabilirlik puanlarının sınıf seviyesine ve metin türüne göre dağılımı nasıldır?" şeklindeki beşinci alt problemine ilişkin bulgular aşağıdaki grafiklerde gösterilmiştir.

Ders kitaplarındaki metinlerin ortalama kelime ve cümle uzunluklarının sınıf seviyesine ve metin türüne göre dağılımına Grafik 1'de yer verilmiştir.

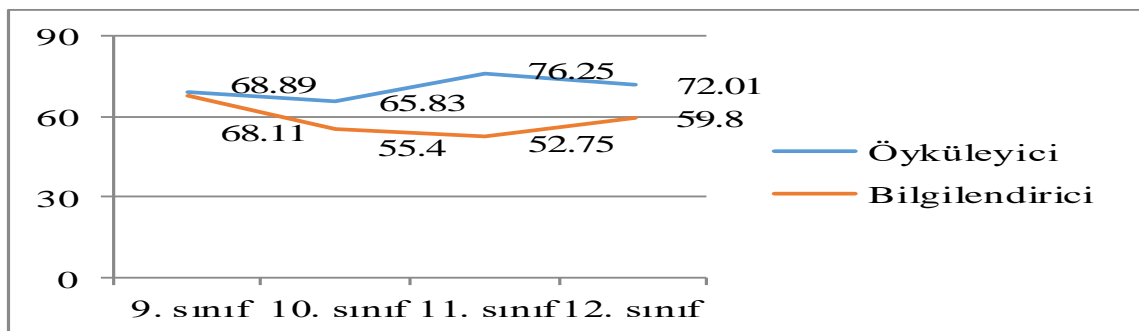


Grafik 1. Ortalama Kelime ve Cümle Uzunlukları

Grafik 1'e göre sınıf seviyelerine göre bilgilendirici metinlerin ortalama kelime uzunluklarının öyküleyici metinlerin ortalama kelime uzunluklarından daha fazla olduğu görülmektedir. Hem öyküleyici hem de bilgilendirici metinlerin ortalama kelime uzunlukları ise sınıf düzeylerine göre benzer bir görünüm arz etmektedir. Her iki metin türünde de ortalama kelime uzunlukları en az 9 ve 11. sınıf, en fazla 10 ve 12. sınıf metinlerinde karşımıza çıkmaktadır.

Sınıf seviyelerine göre ortalama cümle uzunluklarına bakıldığında 9. sınıf kitabındaki metinler dışında bilgilendirici metinlerin öyküleyici metinlerden daha uzun cümlelere sahip olduğu görülmektedir. Öyküleyici metinlerin ortalama cümle uzunlukları sınıf seviyesi arttıkça düşmekte, bilgilendirici metinlerinki ise 9. sınıftan 11. sınıfa kadar kademeli olarak artmakta, 12. sınıfta tekrar düşüş göstermektedir.

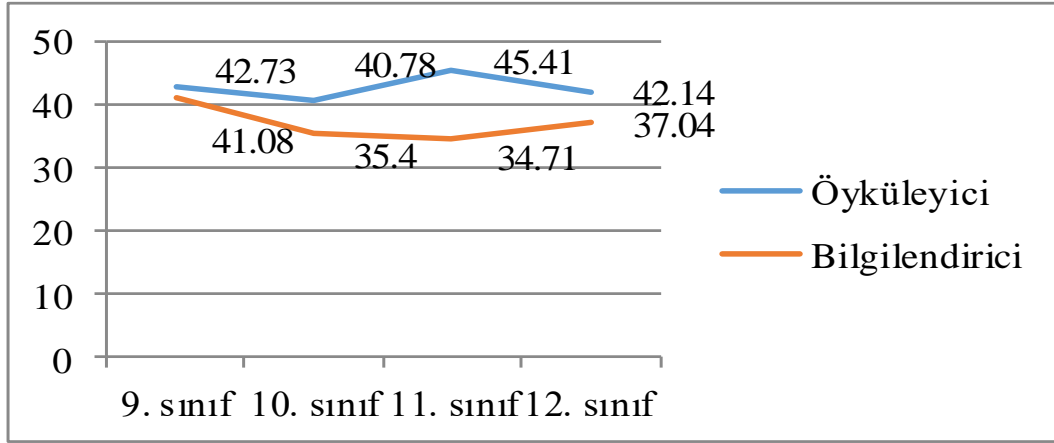
Ders kitaplarındaki metinlerin Ateşman formülüne göre okunabilirlik puan ortalamalarının sınıf seviyesine ve metin türüne göre dağılımı Grafik 2'de gösterilmiştir.



Grafik 2. Ateşman Formülüne Göre Okunabilirlik Puan Ortalamaları

Grafik 2’de görüldüğü üzere 9 ve 10. sınıftaki öyküleyici metinlerin puan ortalamaları “orta güçlükte”, 11 ve 12. sınıftaki öyküleyici metinlerin puan ortalamaları ise “kolay” düzeye karşılık gelmektedir. Ortalamalara bakıldığında okunabilirliği en kolay metinlerin 11, en zor metinlerin 10. sınıfta yer aldığı söylenebilir. Bilgilendirici metinlerin puan ortalamaları dikkate alındığında bütün sınıf seviyelerindeki metinler “orta güçlükte” düzeye karşılık gelmektedir. Ortalamalara bakıldığında ise okunabilirliği en kolay metinlerin 9, en zor metinlerin 11. sınıfta bulunduğu görülmektedir. Her iki metin türünün puan ortalamalarının en yakın olduğu sınıf seviyesi 9, en uzak olduğu sınıf seviyesi 11. sınıftır.

Ders kitaplarındaki metinlerin Çetinkaya-Uzun formülüne göre okunabilirlik puan ortalamalarının sınıf seviyesine ve metin türüne göre dağılımı Grafik 3’te gösterilmiştir.

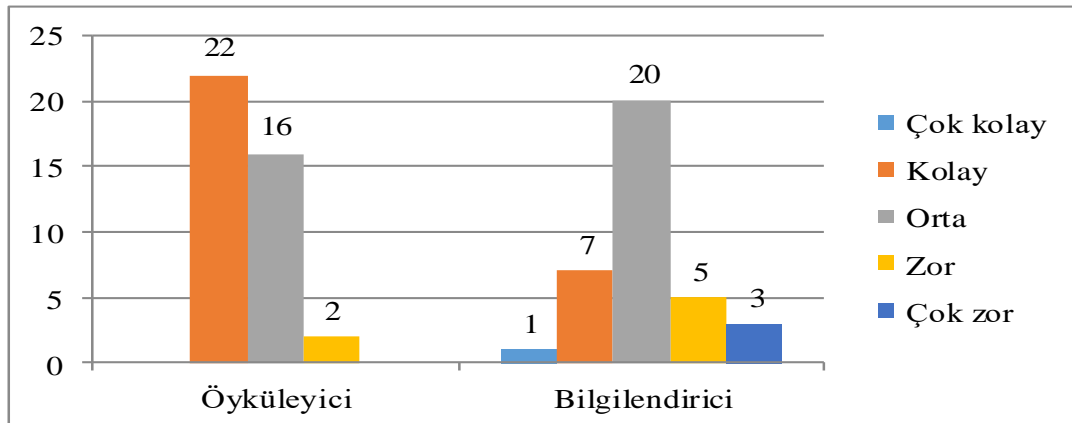


Grafik 3. Çetinkaya-Uzun Formülüne Göre Okunabilirlik Puan Ortalamaları

Grafik 3’te görüldüğü gibi öyküleyici metinlerin puan ortalamaları bütün sınıf seviyelerinde “eğitsel” düzeye karşılık gelirken bilgilendirici metinlerin puan ortalamaları 11. sınıf hariç (engelli düzeyi) yine “eğitsel” düzeydedir. Ayrıca sınıf seviyelerine göre metin türleri arasındaki puan farkı durumunun Ateşman formülüne benzer olduğu görülmektedir.

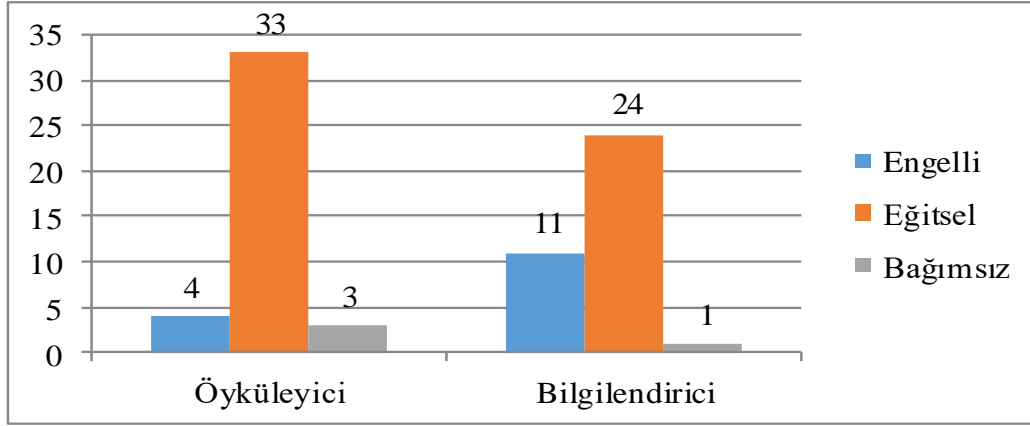
Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın “Okunabilirlik düzeylerinin metin türlerine göre dağılımı nasıldır?” şeklindeki altıncı alt problemine ilişkin bulgular farklı iki formüle göre Grafik 4 ve Grafik 5’te gösterilmiştir.



Grafik 4. Ateşman Formülüne Göre Okunabilirlik Düzeylerinin Metin Türlerine Dağılımı

Grafik 4'te görüldüğü üzere Ateşman formülündeki okunabilirlik düzeyleri dikkate alındığında öyküleyici metinlerin 22'si (%55) "kolay", 16'sı (%40) "orta güçlükte", 2'si (%5) de "zor" düzeydeki metinlerden oluşmaktadır. Bilgilendirici metinlerin ise 20'si (%56) "orta güçlükte", 7'si (%19) "kolay", 5'i (%15) "zor", 3'ü (%8) "çok zor", 1'i (%3) de "çok kolay" düzeydeki metinlerdir. Buna göre öyküleyici metinlerin çoğu "kolay" (%55), bilgilendirici metinlerin çoğu ise "orta güçlükte"ki (%56) metinlerdir.



Grafik 5. Çetinkaya-Uzun Formülüne Göre Okunabilirlik Düzeylerinin Metin Türlerine Dağılımı

Grafik 5'te görüldüğü gibi Çetinkaya-Uzun formülündeki okunabilirlik düzeyleri dikkate alındığında öyküleyici metinlerin 33'ü (%83) "eğitsel", 4'ü (%10) "engelli", 3'ü (%6) de "bağımsız" düzeyken bilgilendirici metinlerin 24'ü (%66) "eğitsel", 11'i (%31) "engelli", 1'i (%3) de "bağımsız" düzeydir. Buna göre hem öyküleyici hem de bilgilendirici metinlerin büyük bir kısmının "eğitsel" düzeye sahip olduğu görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında yer alan öyküleyici ve bilgilendirici metinlerin okunabilirlik düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmış, ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçların alanyazındaki farklı araştırmalarla ilişkisine bu bölümde değinilmiştir.

Sınıf seviyelerine ve metin türlerine göre okunabilirlik düzeylerine (Ateşman formülüne göre) bakıldığında 9. sınıf kitabındaki öyküleyici metinlerde "kolay" ve "orta güçlükte" metinlerin eşit şekilde (%50) dağıtıldığı, bilgilendirici metinlerde ise dört farklı düzeyin yer aldığı ve "orta güçlükte" metinlerin ağırlıkta olduğu (%50) belirlenmiştir. 10. sınıf kitabındaki öyküleyici metinlerde üç farklı düzeyin bulunduğu, orta güçlükteki metinlerin ağırlıklı (%57) olduğu; yine üç farklı düzeyin yer aldığı bilgilendirici metin kategorisinde de "orta güçlükte" metinlerin daha fazla (%60) yer aldığı tespit edilmiştir. 11. sınıf ders kitabında öyküleyici metinlerin iki farklı düzeyi barındırdığı ve "kolay" metinlerin belirgin şekilde (%80) öne çıktığı; bilgilendirici metinlerin ise dört farklı düzeyi içerdiği ve "orta güçlükte" metinlerin daha fazla (%62) kullanıldığı belirlenmiştir. 12. sınıf ders kitabındaki öyküleyici metinlerde iki farklı düzeyin yer aldığı ve "kolay" metinlerin ağırlıkta (%70) olduğu; üç farklı düzeydeki bilgilendirici metinlerde de "orta güçlükte" metinlerin öne çıktığı (%50) görülmüştür. Buna göre öyküleyici metinlerde 9. sınıfta "kolay" ve "orta güçlükte" metinler eşit sayıda iken 10. sınıfta "orta güçlükte", 11 ve 12. sınıfta ise "kolay" metinlerin ağırlıklı olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda sınıf seviyesi arttıkça öyküleyici metinlerin daha kolay metinlerden seçildiği söylenebilir. Normal şartlar altında sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin daha zor metinlerle karşılaşmaları beklendiğinden ortaya çıkan bu sonuç, hazırlanan kitapların bir eksikliği olarak nitelendirilebilir. Bilgilendirici metinlerde ise tüm sınıf seviyelerinde "orta güçlükte" metinlere daha fazla yer ayrılmıştır. Bu düzeydeki metinlerin oranı 9. sınıftan 11. sınıfa kadar kademeli olarak artış göstermiş ancak 12. sınıfta tekrar 9. sınıf kitabındaki orana düşmüştür. Farklı düzeydeki metinlere yer verilme durumuna göre kitaplar incelendiğinde 10. sınıftaki öyküleyici metinlerin üç, diğer sınıf

seviyelerindeki öyküleyici metinlerin iki farklı düzeyi; bilgilendirici metinlerde ise 9 ve 11. sınıftaki metinlerin dört, 10 ve 12. sınıftaki metinlerin üç farklı düzeyi içerdiği belirlenmiştir. Buna göre bilgilendirici metinlerde okunabilirlik düzeyi çeşitliliğinin daha zengin olduğu şeklinde bir yorum yapılabilir. Farklı sınıf seviyelerindeki metinlerin incelendiği araştırmalarda da (Arı ve Okur, 2013; Baki, 2019; Demir ve Çeçen, 2013; Özçetin ve Karakuş, 2020; Özdemir, 2016) bu yargıyı destekleyen bulgular elde edilmiştir.

Okunabilirlik düzeylerinin Çetinkaya-Uzun formülüne göre incelenmesi neticesinde 9. sınıf kitabındaki öyküleyici metinlerin tamamının, bilgilendirici metinlerin de %70'inin “eğitsel” düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Formüle göre bu düzeyin 8 ve 9. sınıfa karşılık geldiği düşünüldüğünde kitaplardaki metinlerin büyük oranda sınıf seviyesine uygun seçildiği söylenebilir. 10. sınıftaki öyküleyici metinlerin %65'i, bilgilendirici metinlerin %60'ı; 11. sınıftaki öyküleyici metinlerin %90'ı, bilgilendirici metinlerin %61'i ve 12. sınıftaki öyküleyici metinlerin %90'ı, bilgilendirici metinlerin de %75'i “eğitsel” düzeydeki metinlerden oluşmaktadır. Bu sonuç, bu sınıf seviyeleri için hazırlanmış kitaplardaki metinlerin genel olarak seviyenin altında bir okunabilirlik düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. Zira formüle göre bu sınıf düzeyleri için ifade edilmiş olan “engelli” düzey metinlerin öyküleyici metinler içindeki oranı %17, bilgilendirici metinler içindeki oranı ise %37'de kalmıştır.

Sınıf seviyelerine ve metin türlerine göre ortalama kelime uzunluklarına bakıldığında hem bilgilendirici hem de öyküleyici metinlerde ortalama kelime uzunlukları 9. ve 11. sınıfta, 10 ve 12. sınıfa göre daha kısadır. Sınıf seviyeleri kendi içinde değerlendirildiğinde ise bütün sınıflarda bilgilendirici metinlerin öyküleyici metinlerden daha uzun kelime ortalamasına sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Sınıf seviyelerine göre ortalama cümle uzunluklarına bakıldığında 9. sınıf kitabındaki metinler dışında bilgilendirici metinlerin öyküleyici metinlerden daha uzun cümlelere sahip olduğu görülmektedir. Çeşitli araştırmalarda da (Baş ve İnan-Yıldız, 2015; Çiftçi, Çeçen ve Melanlıoğlu, 2007; Özçetin ve Karakuş, 2020; Özdemir, 2016) bilgilendirici metinlerin ortalama kelime ve cümle uzunluklarının öyküleyici metinlerden daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Erdem'in (2011) araştırmasında ise Dil ve Anlatım ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerin ortalama kelime uzunlukları öyküleyici metinlerden fazlayken ortalama cümle uzunlukları tüm sınıf seviyelerinde daha kısa olarak ortaya çıkmıştır. Özdemir'e (2016) göre türler arasındaki bu farklılık bilgilendirici metinlerin uzun açıklamalarla, öyküleyici metinlerin günlük dilde kullanılan kısa cümle yapılarıyla oluşturulmasından kaynaklanmakta, ayrıca çocuk edebiyatı ilkelerinin yazarlar tarafından benimsenmesi ve yazarların öyküleyici metinleri çocuğa göre oluşturmaları bu metinlerin daha kısa sözcük ve cümle yapısıyla oluşturulmasında etkili olmaktadır. Araştırma bulgularına göre öyküleyici metinlerin ortalama cümle uzunlukları sınıf seviyesi arttıkça düşmekte, bilgilendirici metinlerinki ise 9. sınıftan 11. sınıfa kadar kademeli olarak artmakta, 12. sınıfta tekrar düşüş göstermektedir. Bu sonucun, İskender'in (2013) ortaokul Türkçe ders kitaplarını incelediği ve 5. sınıftan 8. sınıfa doğru kelime ve cümle uzunluğu ortalamasının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı şeklindeki yargısıyla benzer olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öyküleyici metinlerin sınıf seviyesi arttıkça daha kolay metinlerden oluşmuş olmasının cümle ortalamalarının sınıf seviyesi arttıkça daha kısa olmasıyla paralel olduğu söylenebilir. Yine 12. sınıfa kadar bilgilendirici metin kategorisinde “orta güçlükte” metinlerin oran olarak artmasının cümle uzunluklarının artışıyla bağlantılı olduğu düşünülmektedir.

Metinlerin okunabilirlik puanlarının ortalamasının sınıf seviyesine göre dağılımı incelendiğinde öyküleyici metinlerde en kolay metinler 11, bilgilendirici metinlerde ise 9. sınıftadır. Buna karşılık öyküleyici metinlerde en zor metinler 10, bilgilendirici metinlerde ise 11. sınıftadır. Buna göre 11. sınıf ders kitabının öyküleyici türde daha kolay, bilgilendirici türde daha zor metinleri içerdiği söylenebilir. Bundan dolayı da 11. sınıf, metin türlerine göre puan ortalaması farkının (Ateşman formülü) en fazla olduğu (23.5) sınıf seviyesidir. Farkın en az olduğu (0.75) kitap ise 9. sınıf ders kitabı olarak belirlenmiştir. Erdem'in (2011) Dil ve Anlatım ders kitaplarını ele aldığı araştırmaya göre okunabilirlik puan ortalamalarına göre hem öyküleyici hem de bilgilendirici metinlerde en kolay metinler 9. sınıfta, öyküleyici metinlerde en zor metinler 10. sınıfta, bilgilendirici metinlerde ise 11. sınıfta kullanılmıştır. Buna göre metinlerin okunabilirlik bakımından zorluk seviyelerinin genel olarak sınıf seviyelerine göre belirgin şekilde artmadığı söylenebilir. Bora (2019) tarafından ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici ve öyküleyici metinlerin, Şakiroğlu (2020) tarafından ortaokul Türkçe

ders kitaplarındaki öyküleyici metinlerin ve Zorbaz (2007) tarafından ilk ve ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki masalların incelendiği araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

Her iki formülden hareketle okunabilirlik düzeylerinin metin türlerine göre dağılımı ele alındığında öyküleyici metinlerde üç farklı (kolay, orta güçlükte, zor) düzeyin (Ateşman formülüne göre) yer aldığı, metinlerin %55'inin "kolay", %40'ının "orta güçlükte", %5'inin de "zor" düzeydeki metinlerden oluştuğu belirlenmiştir. Formüldeki bütün düzeyleri örneklendiren metinlerin kullanıldığı bilgilendirici metinlerin ise %56'sı "orta güçlükte", %19'u "kolay", %15'i "zor", %8'i "çok zor", %3'ü de "çok kolay" düzeydeki metinlerdir. Buna göre öyküleyici metinlerin çoğu "kolay" (%55), bilgilendirici metinlerin çoğu ise "orta güçlükte" (%56) metinlerdir. Bu bağlamda öyküleyici metinlerin okunabilirlik düzeyinin bilgilendirici metinlere göre daha kolay olduğu ifade edilebilir. Ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirliğini inceleyen Arı ve Okur'un (2013) araştırmasında da öyküleyici metinlerde yoğunluğun "kolay", bilgilendirici metinlerde ise "orta güçlükte" olduğu ortaya çıkmıştır. Özdemir'in (2016) ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinleri incelediği araştırmada da öyküleyici metinlerin %71.4'ü "kolay", bilgilendirici metinlerin %58.3'ü "orta güçlükte" metinler olarak belirlenmiştir. Benzer şekilde Özçetin ve Karakuş'un (2020) araştırmasında da 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki öyküleyici metinlerin genelde (%73.33) "kolay", bilgilendirici metinlerin ise genelde (%63.63) "orta güçlükte" olduğu tespit edilmiştir. 6. sınıf Türkçe ders kitaplarını inceleyen Çiftçi, Çeçen ve Melanlıoğlu (2007) ile 2. sınıf Türkçe ders kitaplarını inceleyen Baş ve İnan-Yıldız'ın (2015) araştırmalarında da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan farklı olarak Baki'nin (2019) 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki (MEB Yayınları) metinleri incelediği araştırmada gerek öyküleyici gerek bilgilendirici metinlerin daha çok "kolay" düzeydeki metinlerden seçildiği belirlenmiştir. Şakiroğlu (2020) tarafından yalnızca ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinlerin okunabilirliğini tespit etmeyi amaçlayan araştırmada da metinlerin çoğunluğunun "kolay" düzeye sahip olduğu sonucu elde edilmiştir. İlköğretim Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici türlerden biri olan masalların okunabilirlik düzeylerini inceleyen Zorbaz (2007) da bu türdeki metinlerin "kolay" düzeye sahip olduğunu belirlemiştir. Demir ve Çeçen'e (2013) göre bilgilendirici metinlerde zaman zaman detaylı açıklamalara yer verilmesi ve bunun yanında bu türdeki metinlerin çok sayıda yeni bilgiyi içermesi; öyküleyici metinlerde ise sözlü dilin etkilerinden kaynaklı yargı sayısının azlığı, cümlelerin kısa, dilin sade olması, öyküleyici metinlerin öğrencilerin okuma yaşına daha müsait olması ve bu tür metinlerin öğrenciyi olayın içinde yaşatması, bir duyguyu veya fikri anlatmak amacıyla olması gibi özellikler, metin türleri arasındaki bu farklılığın sebepleri olarak gösterilmektedir.

Çetinkaya-Uzun formülündeki okunabilirlik düzeyleri dikkate alındığında öyküleyici metinlerin %83'ünün "eğitsel", %10'unun "engelli", %6'sının "bağımsız"; bilgilendirici metinlerin %66'sının "eğitsel", %31'inin "engelli", %3'ünün de "bağımsız" düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Buna göre hem öyküleyici hem de bilgilendirici metinlerin büyük bir kısmının "eğitsel" düzeye sahip olduğu, buna karşın "engelli" düzey metinlere bilgilendirici tür kategorisinde daha çok yer ayrıldığı görülmektedir. Bu sonuçlar, Özçetin ve Karakuş'un (2020) 5. sınıf, Okur ve Arı (2013) ile Lüle-Mert'in (2018) 6, 7 ve 8. sınıf, Bora'nın (2019) 5, 6, 7 ve 8. sınıf, Bağcı ve Ünal (2013) ile Baki'nin (2019) 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici ve bilgilendirici metinlerin düzeylerini ilgili formüle göre inceledikleri araştırmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Ayrıca 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinlerin okunabilirlik düzeylerini aynı formülle inceleyen Bozlak (2018) da kitaplarda daha çok "eğitsel" düzeyde metinlere yer verildiğini belirtmiştir.

Sonuç olarak ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlikleriyle bu öğrenim kademesini bitirdikten sonra öğrencilerin karşılarına çıkacak ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerinin birbirine yakın/benzer olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

Kitaplarda her bir okunabilirlik düzeyi örneğini karşılayan metinlerin yer almasına çalışılmalıdır.

Kitaplar, sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin daha zor metinlerle karşılaşmasını sağlayacak şekilde düzenlenmelidir.

Metinlerdeki ortalama kelime ve cümle uzunluklarının sınıf seviyesine paralel olarak artmasına özen gösterilmelidir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırma tek yazarlı olduğundan yazarın katkı oranı %100'dür.

Çıkar Çatışması

Çalışmada çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir durum söz konusu değildir.

Kaynaklar

Akbayır, S. (2006). *Cümle ve metin bilgisi*. Ankara: Pegem Yayınları.

Akkurt, E. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerinin 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici ve tahkiyeli metinlerin anlaşılabilirlikleri ile ilgili görüşleri ve metinlerin metin okunabilirliği açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *Dil Dergisi*, 58, 71-74.

Bağcı, H. (2020). Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ileri düzey (C1-C2) ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerinin karşılaştırılması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 8(4), 279-295. <https://doi.org/10.29228/ijlet.47689>

Bağcı, H. ve Ünal, Y. (2013). İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(3), 12-28.

Baki, Y. (2019). Türkçe dersi 8. sınıf kitabındaki metinlerin okunabilirliği. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 30-46. <https://doi.org/10.31464/jlere.528298>

Baş, B. ve İnan-Yıldız, F. (2015). 2. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin okunabilirlik açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 52-61.

Bezirci, B. ve Yılmaz, A. E. (2010). Metinlerin okunabilirliğinin ölçülmesi üzerine bir yazılım kütüphanesi ve Türkçe için yeni bir okunabilirlik ölçütü. *DEÜ Mühendislik Fakültesi Fen Bilimleri Dergisi*, 12(3), 49-62.

Biçer, N. ve Alan, Y. (2017). Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan Yeni Hitit 3 ve İstanbul C1+ ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerinin karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1130-1139. <http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.328486>

Bora, A. (2019). *Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik yönünden incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.

Bozlak, Ü. G. (2018). 2016-2017 ve 2017-2018 eğitim ve öğretim yıllarında 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki hikâye edici metinlerin uzun-çetinkaya formülü ile okunabilirlik düzeyleri/düzeylerinin incelenmesi. *Akra Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, 6(14), 209-234.

- Çeçen, M. A. ve Aydemir F. (2011). Okul öncesi hikâye kitaplarının okunabilirlik açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 185-194.
- Çetinkaya, G. (2010). *Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çiftçi, Ö., Çeçen, M. A. ve Melanlıoğlu, D. (2007). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 206-219.
- Çinpolat, E. (2019). *Miyase Sertbarut'un kitaplarının okunabilirlik düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.
- Demir, M. ve Çeçen, M. A. (2013). İlköğretim I-V. sınıflar Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 197, 80-94.
- Duran, E. ve Erkek, G. (2018). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okuma ön yargılarının belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 1-17. DOI: 10.31592/aeusbed.368064
- Erdem, C. (2011). *Dil ve Anlatım ders kitaplarındaki metinlerin kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir değerlendirme*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi-yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Yayınları.
- İskender, E. (2013). *Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin kelime ve cümle yapılarıyla okunabilirlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Kapıkıran, Ş. ve Susar Kırmızı, F. (2019). Öğretmen adaylarının merak ve keşfetme algıları ile okuma alışkanlığına yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 251-265. DOI: 10.31592/aeusbed.585328
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karatay, H., Bolat, K. K. ve Güngör, H. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik ve anlaşılabilirliği. *The Journal Academic Social Science Studies*, 6(6), 603-623. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1770>
- Kayabaşı, B., Yılmaz, M. ve Doyumağaç, İ. (2016). Mustafa Ruhi Şirin hikâyelerinin okunabilirlik açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-343.
- Lüle-Mert, E. (2018). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlikleri. *International Journal of Language Academy*, 6(1), 184-198. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3866>
- Mutlu, H. H. (2020). Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında (İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti, Yedi İklim Öğretim Seti) yer alan metinlerin okunabilirlik düzeylerinin incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(22), 371-386.
- Okur, A. ve Arı, G. (2013). 6, 7, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirliği. *İlköğretim Online*, 12(1), 202-226.
- Özbek, A. B. ve Ergül, C. (2018). İlkokul 4. sınıf ders kitaplarının okunabilirliklerinin değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 653-668. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.398401>

- Özcan, K. (2020). *TÜBİTAK'ın yayımladığı sorun odaklı çocuk kitaplarının biçim-içerik ve okunabilirlik açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Özçetin, K. ve Karakuş, N. (2020). 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik yönünden incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 175-190.
- Özdemir, S. (2016). Beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki öyküleyici ve bilgilendirici metinlerin okunabilirlik durumu. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 1(1), 33-46.
- Özgü-Koçağan, F. (2012). *İlköğretim 4-5. sınıf için hazırlanan öyküleyici çocuk kitaplarının okunabilirlik ve değerler yönünden incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Pilav, S. ve Ünalın, Ş. (2012). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şakiroğlu, Y. (2020). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki öykülerin kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(6), 1827-1834.
- Teke, S. (2016). *Çocuk edebiyatı yazarı Hasan Kallımcı'nın öykülerinin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Temizyürek, F. (2010). Türkiye'de okuma seferberliği çerçevesinde seçilen kitapların kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik açısından incelenmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 27, 645-654.
- Temur, T. (2003). Okunabilirlik (readability) kavramı. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 13, 169-180.
- Tosunoğlu, M. ve Özlük, Y. Ö. (2011). Okunabilirlik ve ilköğretim 1. sınıf Türkçe ders kitabındaki düz yazı metinlerinin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 189, 219-230.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, F. ve Temiz, Ç. (2014). Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik durumları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 2, 81-91.
- Ziya, S. (2019). *Behiç Ak'ın çocuk romanlarının söz varlığı ve okunabilirlik yönünden değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Zorbaz, K. Z. (2007). Türkçe ders kitaplarındaki masalların kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 87-101.
- Zorbaz, K. Z. ve Köroğlu M. (2016). Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Setindeki metinlerin kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri. *Turkish Studies*, 11(3), 2509-2524. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9290>

Extended Abstract

Introduction

The aim of this study is to determine the readability levels of the texts in the high school Turkish Language and Literature textbooks. The main purpose of readability, defined as "How easy or difficult the texts are to be understood by the reader" (Ateşman, 1997), is to determine the difficulty of the text based on the word/sentence length of the texts and to determine the suitability of the texts to the reader's level based on this ratio (Baki, 2019). Readability is a concept related to the formal features of the texts. Increasing the number of syllables in a word and the number of words in a sentence decreases the readability level of the text (Özbek and Ergül, 2018). For this reason, readability is extremely important in both mother tongue and foreign language teaching. When the studies on readability are examined, it is seen that there are also studies aimed at determining the readability levels of various literary works, especially determining the readability of texts in Turkish textbooks for primary, secondary and foreigners. However, the lack of research on high school textbooks prepared for the high school Turkish Language and Literature courses conducted in a text-based manner draws attention. In the current study, which was conducted based on the question of "What are the readability levels of the texts in the Turkish Language and Literature textbooks?", 6 sub-problems are included.

Method

This study, which aims to determine the readability levels of texts in Turkish Language and Literature textbooks, was carried out as a document analysis in the qualitative research design. The sample of the research consisted of a total of 76 texts. 16 texts are from the 9th-grade textbook, 19 are from the 10th-grade textbook, 23 are from the 11th textbook, and 18 are from the 12th-grade book. 40 of these texts are narrative, and 36 of them are informative. After the syllable, word and sentence numbers of the texts in the sample were determined, the average word length was calculated by dividing the total number of syllables by the total number of words, and the average sentence length was calculated by dividing the total number of words by the total number of sentences. The data obtained were placed into Ateşman (1997) and Çetinkaya-Uzun's (2010) formulas separately, and the readability scores of the texts were determined.

Findings

Considering the readability levels according to the grade levels and text types (according to the Ateşman formula), it was determined that "easy" and "medium difficulty" texts were equally distributed in the narrative texts in the 9th-grade textbook, and "medium difficulty" texts were predominant (50%) in informative texts. In the narrative texts in the 10th-grade textbook, "medium difficulty" texts were predominant (57%), and it was determined that in the informative text category, there were more "medium difficulty" texts (60%). In the 11th grade textbook, the "easy" level was prominent (80%) in narrative texts, while in the informative type, it was determined that "medium difficulty" texts were used more (62%). In the narrative texts in the 12th-grade textbook, it was determined that "easy" texts were predominant (70%), and in informative texts, "medium difficulty" texts were dominant (50%). As a result of examining the readability levels according to the Çetinkaya-Uzun formula, it was found that all of the narrative texts in the 9th-grade textbook and 70% of the informative texts were at "educational" level. 65% of the narrative texts and 60% of the informative texts in the 10th grade; 90% of narrative texts and 61% of informative texts in the 11th grade and 90% of narrative texts and 75% of informative texts in 12th grade consisted of "educational" level texts.

When looking at the average word lengths by grade levels and text types, the average word lengths in both informative and narrative texts are shorter in the 9th and 11th grades than in the 10th and 12th grades. The average sentence length of narrative texts decreases as the grade level increases,

while those of the informative texts gradually increases from the 9th grade to the 11th grade and decreases again at the 12th grade.

Considering the distribution of readability levels by text types, it was determined that 55% of the narrative texts are "easy", 40% are "medium" and 5% are "difficult" level texts according to the Ateşman formula. 56% of the informative texts are at the "medium", 19% are "easy", 15% are "difficult", 8% are "very difficult" and 3% are "very easy" level. Considering the readability levels in the Çetinkaya-Uzun formula, 83% of the narrative texts are "educational", 10% are "insufficient", 6% are "independent"; 66% of the informative texts are found to be "educational", 31% are "insufficient" and 3% are "independent".

Conclusion and Discussion

According to the results of the study, it can be said that the higher the grade level, the easier the narrative texts are selected from among the texts. Informative texts include more "medium difficulty" texts at all grade levels, and it has been observed that the variety of readability levels are richer in these texts. It has been found that informative texts have longer word averages than narrative texts at the average word and sentence lengths in all grades. Considering the average sentence lengths according to grade levels, it has been determined that informative texts except for the texts in the 9th-grade book have longer sentences than the narrative texts. When the distribution of the average readability scores of the texts according to the grade level is examined, the easiest texts are in 11th grade in narrative texts and the 9th grade in informative texts. On the other hand, the most difficult texts in narrative texts are in the 10th grade and informative texts in the 11th grade. Accordingly, it has been revealed that the 11th-grade textbook contains easier texts in narrative type and more difficult texts in informative type. It is seen that these results obtained support the results of the studies (Arı ve Okur, 2013; Baki, 2019; Baş ve İnan-Yıldız, 2015; Çiftçi, Çeçen ve Melanlıoğlu, 2007; Demir ve Çeçen, 2013; Özçetin ve Karakuş, 2020; Özdemir, 2016) conducted in the literature on the subject.

Aşırı Turizm, Nüfus Teorisi ve Turizme Katılım

İlker GÜL
Bahçeşehir Üniversitesi
ilker.gul@sad.bau.edu.tr
ORCID: 0000-0002-8042-5070

Dilistan SHIPMAN
Bahçeşehir Üniversitesi
dilistan.shipman@sad.bau.edu.tr
ORCID: 0000-0001-9829-960X

Derleme Makale

DOI: 10.31592/aeusbed.827987

Geliş Tarihi: 18.11.2020

Revize Tarihi: 29.07.2021

Kabul Tarihi: 27.09.2021

Atf Bilgisi

Gül, İ. ve Shipman, D. (2021). Aşırı turizm, nüfus teorisi ve turizme katılım. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 993-1006.

ÖZ

Talep yüksekliğinin yarattığı yoğunluk önceden beri var olan bir sıkıntı olarak düşünülse de günümüzde net görülebilir, somut bir sorun haline gelmiştir. Genel olarak çözüm önerileri tanıtımı kesmek, kota koymak, turist sayılarında azaltmaya gitmek ve turistlerin daha az yoğun turizm duraklarına dağıtılması olarak öne çıkar. Ancak genel talep artışı devamı kaçınılmaz gözükmektedir. Bu, Malthus'un nüfus teorisine benzerlik gösterir. Daha çok besin daha çok nüfus getirir, daha çok nüfus daha çok besin gerektirir, ancak üretilebilecek besin miktarı bellidir ve bu sınır aşılamaz. Turizmde ise nüfus artışı ve diğer etmenler turizm talebini yükseltir. Yüksek talep ve aşırı turizm daha çok turizm durağını gerekli kılar. Durak memnuniyeti ve artan nüfus, talebi daha fazla besler ve yeni arz, turizm durakları, gerektirir. Ancak bu arzın sonsuza kadar sağlanması ya mümkünsüzdür ya da nihayetinde Dünya'daki her bir lokasyonun bir turizm durağına çevrilmesiyle mümkündür. Ancak ikinci seçenek hem sosyal hem de ekolojik dengeler için uygulamada sorunludur. Çalışma kavramsal bir çerçeveye öne sürülen küçülmenin tek muhtemel çözüm olduğu sonucuna varmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Malthus'un sınırı, sürdürülebilir turizm, turizm talebi, aşırı turizm.

Overtourism, Theory of Population and Demand for Tourism

ABSTRACT

Although the crowded created by the high demand is considered as a problem that has existed long before, it has become a clearly visible problem today. In general, suggestions for solutions de-promoting, limitation, reducing the number of tourists and distributing tourist demand to less intense tourism destination. However, the continuation of the general increase in demand seems inevitable. This is same as Malthus' theory of population. More food brings more population, more population requires more food, but the amount of food that can be produced has a limit and this limit cannot be crossed. In tourism, population growth and other factors increase the demand for tourism. High demand and over tourism require more tourism destination. Destination satisfaction and growing population feed demand further and require new supply, tourism destinations. However, it is either impossible to provide this supply forever, or it is possible by turning every location in the world into a destination. However, the second option is practically impossible for both social and ecological balances. While the study suggests a conceptual framework, it concludes that degrowth is the only possible solution.

Keywords: Malthusian limit, sustainable tourism, tourism demand, overtourism.

Giriş

Aşırı turizm bugün gerçek bir sorundur. Milano, Cheer ve Novelli (2019, s. 2) aşırı turizmi “ziyaretçi sayısındaki aşırı artışın kalabalıklara yol açtığı, sakinlerin geçici ve sezonluk olarak zirvelerin sonuçlarından zorluklar yaşadığı yerlerde, bunların da yaşam şekillerinde kalıcı değişikliklere yol açtığı, yerel olanaklara ulaşımının azalması ve iyi oluş halinde genel bir azalma” olarak tanımlar. Sorun kalıcıdır ve giderek artış gösterme eğilimindedir (Dodds ve Butler, 2019a). Bu eğilim talebin kalıcılığına paraleldir. Turizm talebi ve turistlerin yarattığı sıkıntılar önceden de mevcut olmasına rağmen bu sıkıntılar devamlı sorunlar haline dönüşmüştür. Bu yüzden aşırı turizm tüm turizm durakları için bilinen bir görüntü haline getirmiştir. Aşırı turizm, duraklarının genişlemesi, yayılması

ve yenilerinin oluşturulması yoluyla çözülmeye çalışırken bir ikilem yaratmaktadır çünkü talep yine mevcuttur, kalıcıdır.

Nüfus artışı ve onun yarattığı sorunlar da turizm talebi artışının yarattığı sorunlara paralel olarak düşünülebilir. Nüfus artışı ve onun yaratacağı sorunlar üzerine çeşitli nüfus teorileri ortaya atılmışken içlerinden en çok tartışma yaratan Robert Thomas Malthus'un teorisi olmuştur (Caldwell, 1998; Duvick, 1999; Price, 1998; Smith, 2015; Trewavas, 2002; Wrigley, 1988). Malthus'un teorisinin temeli nüfus ve besin üretiminin ilişkisi üzerine kuruludur. Malthus'a (2017) göre besin artışı nüfus artışını besleyecektir, nüfus artışı da daha çok besin üretimi gerektirecektir. Ancak bunun sonsuza kadar devam etmesi mümkün değildir. Çünkü Dünya'nın kaynakları sınırlıdır. Besin üretilebilecek toprak yüzölçümü bellidir. Nüfus artışının durmaksızın devam etmesi halinde, besin üretimi kendi sınırına ulaşacak ve durmak zorunda kalacaktır. Buna Malthus'un sınırı denilmektedir (Corry, 1959, s. 718). Bu sınırın geçilmesi halinde ise nüfus açısından birçok sorun (açlık, sınıfsal çekişmeler, iş gücü ve genel ekonomik yapıda bozulma vb.) ortaya çıkacaktır.

Aşırı turizm ve Malthus'un nüfus teorisi birbirine benzer çıkmazlara gitmektedir. Besin üretiminin de turizm durağı ve kapasitesinin de sonsuza kadar artması düşünülemez. Aksine bir noktadan sonra artışlar kendilerini besleyen kaynaklara, doğal ve iktisadi sisteme, nihayetinde nüfusa zarar verecektir. Bu benzerlikler sebebiyle, yapılan bu kavramsal çalışma nüfus artışı, turizme katılım ve aşırı turizm sorununu Malthus'un nüfus teorisi kapsamında ele almayı amaçlamıştır. Malthus'un nüfus teorisinin bakış açısıyla artan nüfus ve turizme katılım grafikleri açıklanmaya çalışılmıştır. Bu grafik ve verilerden çıkarımlar yapılmaya çalışılmıştır. Dünya nüfus artışı ve turizme katılımın artmaya devam etmesi durumunda aşırı turizmin normal sıradan bir hal alacağı düşünülmüştür. Sürdürülebilir turizm çalışmalarının ise yeniden değerlendirilmesi gerekecek ve gerçekten sürdürülebilir olup olmadığı sorgulanacaktır. Sürdürülebilirlik faaliyetlerinin sürdürülebilirlikten ziyade öteleme kavramına dönüşmesi kuvvetle muhtemeldir.

Turizm Durakları ve Aşırı Turizm

Turizm hareketleri yarattığı döviz geliri, istihdam ve kalkınma sebebiyle ülkeler tarafından arzulmakta ve amaçlanmaktadır (Buluk ve Eşitti, 2019, s. 169; Çetin, 2017, s. 45). Hareket turizm duraklarına doğru yönelir. Turistler burada turizm faaliyetini kendileri için kurulmuş ticari bir sistem çerçevesinde gerçekleştirir. Ancak bu sistem tamamen bağımsız değildir. Çoğu zaman ya kısmen ya da tamamen yerel halkın olanaklarına entegredir veya kullanılan aynı imkân ve tesislerdir (Dodds ve Butler, 2019b, ss. 523-524). Bu ev sahibi ülke açısından bir avantaj olarak görülmüştür; çünkü fazladan bir yatırım yapmadan hali hazırdaki alt ve üst yapı kullanılarak turizm geliri edilmesi uygulamada mümkündür. Turizm birçok durak tarafından ekonominin canlandırılması amacıyla düşünülürken çok az kontrol edilmesi gereken bir şey olarak düşünülmüştür (Avond vd., 2019, s. 553; Akt. Page, 2011, s. 339). Bu sebeple zamanla turist kalabalıkları yerel şehir sakinlerinde rahatsızlıklar yaratmaya başlamıştır.

İlk bakışta basit ve sıradan gözükse de bu işleyiş günümüzde turizm duraklarında artarak yoğunlaşmaktadır. Artan talep belli noktaların popülerlik kazanmasına sebep olurken yoğunlaşmayı beslemiştir. Bu, kısaca aşırı turizm olarak ifade edilebilir. Goodwin (2017, s. 1) aşırı turizmi, ev sahiplerinin veya misafirlerin, yerlilerin veya ziyaretçilerin, birçok ziyaretçi olması ve bunun bölgedeki yaşam kalitesinin veya deneyim kalitesinin kabul edilemez derecede kötüleşmesi sebebiyle mutsuz olması, olarak tanımlar. Bu mutsuzluğun doğrudan turizm durağı olan bölgenin yabancı kimselerle kalabalıklaşmasına yönelik bir mutsuzluk olduğu anlaşılabilir. Bu kalabalıklaşma fiziksel taşıma kapasitesini zorladığı gibi, bölgenin toplumsal/psikolojik kapasitesinin de zorlandığı anlamına gelmektedir. Doxey'in (1975) turizm duraklarının üzerine çalışması bir tolerans modelini sunar. Bu model turizm durağının gelişim sürecinde halkın tepkisini açıklar. Model ilk aşamada mutluluk, sonrasında gelen ilgisizlik, turist sayılarının artmasıyla kızgınlık/öfke ve en son noktada düşmanlık/kin/nefret halini yerlilerin tutumu olarak önerir (Çetinkaya ve Dedemen, 2013, s. 28). Ancak Doxey'in (1975) tolerans modelinin son aşaması turistik durağın büyümesinin durduğu anlamına gelmez. Yılmaz ve Filiz (2017, s. 1805) Butler'ın turizm durakları yaşam eğrisini Doxey'in

tolerans modeli ile eşleştiren Tablo 1'i oluşturmuştur ve bu tablo talebin devam edebileceğini göstermektedir.

Tablo 1
Doxey ve Butler'ın Modellerinin Eşleştirilmesi

Duygu Düzeyi (Doxey, 1975)	Tepkiler	Muhtemelen Aşamalar (Butler, 1980)
Mutluluk	Variş yerinin gelişmesinin ilk aşaması ile ilişki, heyecan, beklenti ve turistlerle gayri resmi iletişim	Keşif Katılım
İlgisizlik	Turistlerle daha resmi temas, turistleri gelir ve yatırım kaynağı olarak görme	Gelişim
Öfke/Kızgınlık	Artan fiyatlar, dış yatırımlar ve altyapı nedeniyle yerel halkın endişeleri görülmeye başlanır	Pekişme Durulma
Kin/Nefret	Kızgınlık sözlü ve giziksel olarak ifade edilir ve turistler tüm sorunların kaynağıdır	Yeniden Canlanma Düşüş

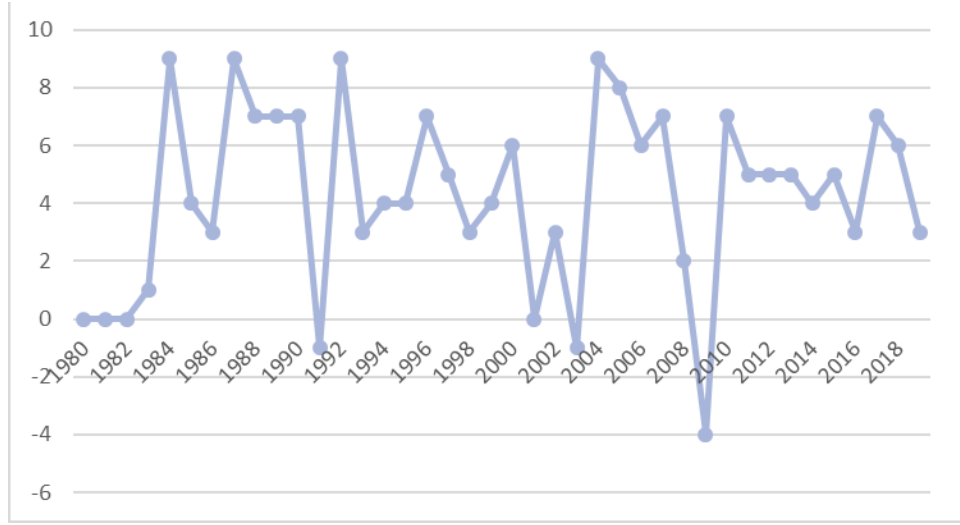
Doxey (1975) ve Butler (1980)'den uyarlayan Yılmaz, Ö. D. ve Filiz, A. (2017). Turizm gelişim yaklaşımları kapsamında yerel halkın turizme yönelik algı ve tutumları: Mazi Köyü-Türkbükü karşılaştırmalı analizi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 1799-1824.

Butler'ın (1975) yaşam eğrisinin son aşaması iki seçenek sunar ki bunlardan biri yeniden canlanmadır. Yeniden canlanma, turist talebinin mevcut turizm durağında canlanması/artması anlamına gelmektedir. Düşüş seçeneğinin turistik yoğunluğu azaltacağını düşünebilecek olsak da düşen talebin aslında başka bir yere, turizm durağına, kaydı düşünülebilir. Bu bulgular iki önerme ve çözüm ortaya çıkarır. İlki mevcut turizm durağına talep yükselişinin sebep olduğu toplumsal/psikolojik durumun Doxey tolerans modelinin son aşamasının ötesine geçmesi ve turizm gelirle fiziksel altyapının artırılmaya çalışılmasıdır. Ancak bu sadece fiziksel bir çözüm içermekte ve psiko-sosyal durumu çözümsüz bırakmaktadır. İkincisi ise talebin başka bölgelere kaydırılarak yeni turizm duraklarının yaratılması veya mevcut olanların Butler'ın modeline benzer şekilde büyütülmesidir; ta ki ilk yaptığımız önermeye dönene kadar. Sonra kısır bir döngü olarak yeni turizm durakları yaratılmak zorunda kalacaktır.

Duraklar, turist talebi ve memnuniyeti üzerine çalışan birçok araştırmacı aşırı turizmi öngörmüştür. Buna paralel olarak sorunu önüne geçme, çözüme veya geciktirme amaçlı araştırmalar (Avond vd., 2019; Bourliataux Lajoinie, Dosquet ve del Olmo Arriaga, 2019; Ceron ve Dubois, 2007; Dodds ve Butler, 2019a) gerçekleştirmiştir. Çalışmalar aşırı turizm görüngüsünün yarattığı sorunlar temelinde farklılık göstermektedir. Ceron ve Dubois (2007) gibi çalışmalar farklı senaryolarda çevresel etkiler ve sera gazı salınımı üzerine odaklanmıştır. Bourliataux Lajoinie vd., (2019) gibi çalışmalar sorunu besleyen durumlar üzerinde durmaktadır. Dodds ve Butler (2019a) gibi çalışmalar ise sorunun önüne geçmeye yönelik stratejileri ve yerel halkın durumuna etkisini tartışmaktadır. Koens, Postma ve Papp (2018) da önerdiği üzere aşırı turizmin karmaşıklığı tekrar ortaya çıkmaktadır. Öyleyse turizmin talebini besleyen kanallar ve ortaya çıkan görüngünün yarattığı sonuçlar da çeşitlilik gösterir.

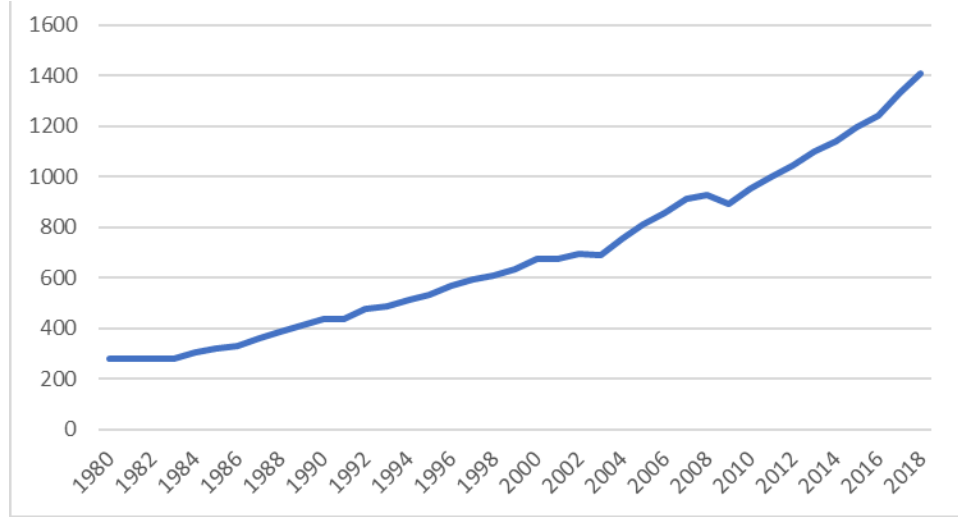
Turizm talebi sürekli artışının sebepleri alanyazında farklılık gösterir ki bu çeşitlilik haklı gerekçelere dayanmaktadır. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra batı bloğundaki ülkelerin liberal hayat tarzıyla bütünleşmesi, soğuk savaşın bitişi ve Sovyetler Birliği'nin çöküşü ile dünyanın hareket özgürlüğü anlamında küreselleşmesi tamamlanmıştır ve alternatifsiz hale gelmiştir (Uğur ve İzgi, 2011, s. 158). Ulaşım imkânları ve teknolojideki gelişmeler insanların seyahat etmelerini daha kolay hale getirirken turizm endüstrisinin gelişimi için de uygun zemin yaratmıştır. Bilim, onun yarattığı bilginin teknik bilgiye dönüşümü gerekli teknolojik altyapıyı oluşturmuştur. Teknoloji ve bilginin dijitalleşmesi hem tedarik sürecinde hem de durak seçiminde çok etkin bir konuma gelmiştir (Bourliataux Lajoinie vd., 2019, s. 587; Jacobsen Munar, 2012; Sigala, Rahimi ve Thelwall, 2019). Tabi ki bu gelişmelere sosyal haklarda ve genel hayat kalitesinde gelişmenin eşlik ettiğini unutmamak

gerek. Tüm bunların birleşimi, turizm talebi de sürekli bir artışa sebep olmaktadır; Grafik 1 ve 2’de uluslararası ziyaretçi artış oranı ve sayısı sırasıyla görülebilir.



Grafik 1. Yıllara Göre Uluslararası Ziyaret Artış Oranları (%) (United Nations World Tourism Organization. (2020). *Global and regional tourism performance* | UNWTO.

<https://www.unwto.org/global-and-regional-tourism-performance> adresinden 21.09.2020 tarihinde erişilmiştir.)



Grafik 2. Yıllara Göre Uluslararası Ziyaret Artışı (milyon) (United Nations World Tourism Organization. (2020). *Global and regional tourism performance* | UNWTO.

<https://www.unwto.org/global-and-regional-tourism-performance> adresinden 21.09.2020 tarihinde erişilmiştir.)

Grafiklerde görüldüğü üzere talep 2008’de olduğu gibi kriz dönemleri hariç sürekli bir artış göstermektedir. Grafiklerde talep hep yukarı yönlüdür. Artan talebin özellikle belli duraklarda yoğunlaşmasıyla aşırı turizm denen görüngenü ortaya çıkmıştır. Dodds ve Butler’ın (2019b) belirttiği gibi aşırı turizm eski bir sorun için yeni ifadedir ki belli bir durak için turist akışının yerel halka olan tüm olumsuz etkilerini ifade eder. Dodds ve Butler’a (2019b, s. 523) göre sosyal medya, yapılacaklar listesi (bucket list), ölmeden önce görülmesi gereken yerler gibi listelerle bu noktaların ziyareti için baskı yaratmaktadır. Bu da talebin yoğunlaşmasına sebep olmaktadır. Bunun yanı sıra turizm endüstrisinde yerel ve ulusal hükümetlerden bağımsız olarak tanıtım ve pazarlama faaliyetlerinin yapılması, düşük maliyetli havayolu şirketlerinin artması, airbnb, uber gibi dijital platformları turizm imkânlarına ulaşımı kolaylaştırması ve ucuzlatması, turizm acentalarının tanıtım faaliyetleri ve kampanyalarında turizm durağının tanıtılması talebin yükseltilmesine sebep olmaktadır. Dodds ve

Butler'a göre (2019b, ss. 523–524) yoğunlaşan talep yerel halkın günlük yaşantısında kullandığı imkânlarla ulaşmasında zorluklara, turist enflasyonuna sebep olur. Sæþþórsdóttir, Hall ve Wendt'e (2020, s. 4) göre Airrbnb gibi dijital platformlar sebebiyle konut bulamamalarına ve araç trafiğine yol açmaktadır.

Turizmin ekonomiye olan faydaları sebebiyle turizm durağı yönetim organları turizmi yönetmek yerine turist sayılarını artırma ve bu şekilde gelirlerini en üst seviyeye çıkarmayı amaçlamışlardır (Dodds ve Butler, 2019b, s. 521). Bu düşünce tarzının sonucu olarak turist sayıları yükselmiş ve paralel olarak gelirler de yükselmiştir. Ancak birlikte gelen sorunlar genelde göz ardı edilmiştir. Alanyazındaki tutulan çözüm önerileri şu şekilde sıralanabilir:

- İndirgeme (demotion)
- Sınır koyma (limitation)
- Caydırma ve engel koyma
- Yoğunluğu dağıtmak, turistleri daha az yoğun turizm duraklarına yönlendirmek

Avrupa'nın Amsterdam, Paris, Barselona, Venedik vb. turizm duraklarında artan yoğunluk ve düşen yerli hayat kalitesi tartışmalar başlatmıştır. Amsterdam çözümün bir yolu olarak indirmeye gitmeyi görmüştür ve şehir politikasının bir parçası haline gelmiştir (Dodds ve Butler, 2019b, s. 524). Ancak burada amaç Amsterdam'ı turistler tarafından istenmeyen bir yer haline getirmek değil; büyük kalabalıklar için tanıtmamak (promote etmemek) olduğunu gözden kaçırmamak gerek (Dodds ve Butler, 2019b, s. 524). Bu sayede durağa darbe vurmak yerine sadece turist kalabalıkları azaltılmak istenmekte ve turist karşıtı bir duruş sergilenmemiş olmaktadır.

Diğer çözüm şekli olarak görülen limit koyma ise daha turist karşıtı bir seçenek olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak ilk aşamada şehir girişlerine limit koymak yerine şehirlerin içinde aşırı yoğunlaşma olan yerlere turnikeler koyularak deneysel bir uygulama Venedik şehrinde yapılmıştır (Deutsche Welle [DW], 2018; Sky News, 2018). Bu turnikeler kalabalık meydanlar ve şehir içi yaya köprülerindeki yaya trafiğini ve kalabalığı kontrol ederken şehir sakinleri ve kentin tahsis ettiği kartı olanlara geçiş imkânı vermesi planlanmıştır (DW, 2018; Sky News, 2018). Venedik örneğinin bir sonraki adımı şehirlere giriş çıkışta benzer uygulamalara gidilmesi olarak düşünülebilir ancak bu seyahat serbestliği ve özgürlüğü gibi temel haklarla çatışmaya (Perkumienė ve Pranskūnienė, 2019) yol açacaktır.

Aşırı turizmi besleyen kaynaklar arasında seyahat ve konaklama maliyetlerinin düşmesi görülmektedir. Ulaşım (düşük maliyetli havayolları), konaklama (airbnb) gibi seçenekler turizmi ucuzlatarak daha geniş kitlelere yaymıştır (Nepal ve Nepal, 2019, s. 10; Roncak, 2019). Bazı ulusal ve yerel hükümetler vergilendirmeyi turizmi yönetmede bir araç veya aşırı turizmi bir araç olarak kullanmayı öngörmüştür (Nepal ve Nepal, 2019). Bu sayede maliyet temelli engel koyarak caydırma ve turist sayısında azalma amaçlanmaktadır. Ancak bunun bir çözüm olup olmadığı tartışmalıdır; daha bütünleşik geniş kapsamlı çözümler üretilmediği sürece aşırı turizmle karşılaşmak kaçınılmazdır (Nepal ve Nepal, 2019).

Son olarak gerek akademi gerek sahada en çok önerilen ve uygulanan yöntem ise turistik talebin farklı sezonlara ve farklı lokasyonlara yayılarak yeni turizm duraklarının geliştirilmesidir. Bu şekilde hem aşırı turizm sorunundan uzak durulması, hem turizm gelirinin artırılması ve ülkenin diğer kesimlerinin de turist harcamalarından payını alması amaçlanmaktadır. Türkiye'nin 2023 Turizm Eylem planı bunun harika bir örneğidir (T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2013). Ancak bu ülkeye olan toplam talebi artıracaktır. Çünkü talebin durdurulmasından ziyade farklı bölgelere de dağıtılması amaçlanmaktadır. Belli bir turizm durağı temelinde düşünürsek Paris'e gelen turistlere Eiffel Kulesine, Louvre Müzesine gitmemelerini söyleyip başka yerleri tanıtmaya çalışmak başarılı olmayacaktır.

Görüldüğü üzere çözüm önerileri aşırı turizmi çözmekten ziyade sorunu geçici olarak durdurmayı, başka alanlara dağıtarak ertelemeyi veya durak içinde memnuniyetsizliği yaratan aşırı

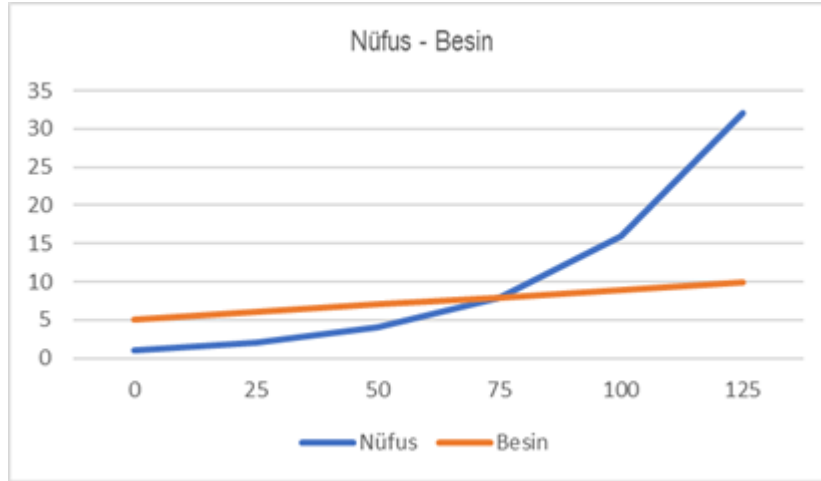
kalabalığı sınırlamayı amaçlamaktadır. Önerilen çözümler sorunun varlığının kalıcı olduğunun göstergesidir. Öneriler sorunu ortadan kaldırmaktan uzaktır.

Malthus'un Nüfus İlkesi

18. yüzyılın sonu 19. Yüzyılın başı Dünya ve İngiltere için önemli bir devrimi işaret eder; Sanayi Devrimi (Malthus, 2017, s. 7). Bu dönem, insan toplumunun işleyişinin ve sosyal hayatın kökten değiştiği yenilikler içermektedir. İnsanlığın üretme yeteneklerinde yöntem değişikliği (makinelere ve buhar enerjisinin kullanımı) insanlığın geleceğine dair soruları da beraberinde getirmiştir. Bu sorular insanlığın artık her şeye muktedir olduğu ve zenginliğin toplumu beklediği fikirlerine karşılık ortaya çıkmıştır. Malthus bu soruları tartışan kimselerin başında gelmektedir. Onun tartışmalar yaratan ilkesi şu varsayımlar üzerine temellenir (Malthus, 2017, s. 29):

- Beslenme insanın var olabilmesi için zorunludur.
- Cinsiyetler arasındaki tutku zorunludur ve gelecekte neredeyse şimdikiyle aynı şekilde kalmayı sürdürecektir.

Bu varsayımlar üzerinden insanlığın nüfusundaki artış hızının, besin üretme miktarındaki artışı giderek katlayacağı ve sonunda bir açmaza gireceğini önermektedir. Bir sınıra geldiğinde besin ve nüfus başa baş olacaktır. Ancak Malthus'un sınırı denen bu sınır aşıldığında artık besin yetersiz kalacaktır (Grafik 3). Dolayısıyla ikisinin paralel ilerleyişi uzun süre mümkün değildir. Bir noktada üretilen toplam besin nüfusu beslemeye yetmeyecektir.



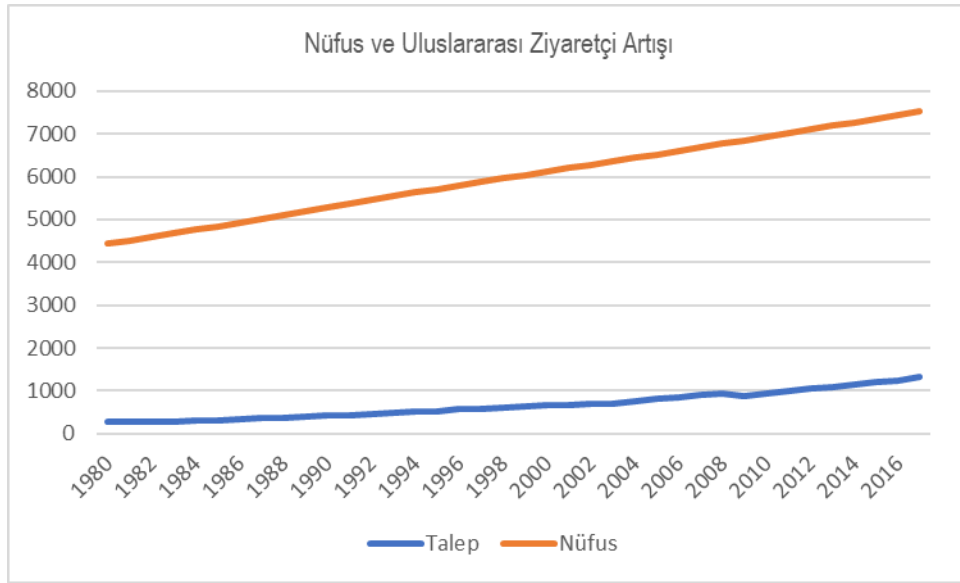
Grafik 3. Malthus'a Göre Nüfus ve Besin İlişkisi

Sınır aşıldıktan sonra savaşlar, çatışmalar, toplumsal kargaşa ve hastalıklar insan nüfusunu azaltamaz ise kıtlıklar insanların ölümüne sebep olacaktır. Bu öngörü zenginlik ve bolluk atfedilen geleceğe dair karanlık bir tablo çizmiştir. Çokça eleştiri almış ve teknolojiye gelişmeler sayesinde öngörüsünün gerçekleşmediği ortaya konmuştur (Smith, 2015; Trewavas, 2002). Ancak Malthus'un öngörüsünün geçmiş için yanlış çıkması veya birtakım yeniliklerle (yeşil devrim 1940-70, biyolojik, ucuz enerji, gıda mühendisliği vb.) savuşturulmuş olması bunun sonsuza kadar geçerliliği anlamına gelmez. Stokstad (2005), Malthus yanılmış olmaya devam mı edecek? (Will Malthus continue to be wrong?) başlıklı yazısında artan nüfus ve tüketimin politik ve toplumsal açmazlarından bahsederek Malthus'un önermelerini bir kez daha sorgulamıştır. Malthus'un fikirleri yaşanan birçok toplumsal sorunla yeniden canlanmaktadır. Yeni-Malthusçu akım kendini akademik çalışmalarda da yer bulmaktadır (Aligica, 2009; Linnér, 2003). Bu noktada Malthus'un önermeleri ve görüşleri turizm alanında da değerlendirilebilir.

Turizm ve Malthus'un Sınırı

Nüfus-Besin ikilemi ve ilişkisine dair soru temel olarak devamlılığın konusudur. Bu konu insan toplumunun varlığını ne ölçüde ve hangi sınırlarla devam ettirebileceğini tartışmaktadır. Benzer bir sorunun, turizm hareketleri ve turizm durakları için de düşünülmesi gereklidir. Ceron ve Dubois (2007) gibi akademisyenler gelecekte turizm talebi ve sürdürülebilirliğine ilişkin öngörü çalışmaları yapmaktadır. Turizm duraklarının fiziksel, ekolojik ve psikolojik taşıma kapasiteleri mevcuttur ve sınırsız kapasiteleri mevcut değildir. Önceki bölümde paylaşılan Grafik 1 ve 2'ye bakıldığında uluslararası ziyaretçi artışı oranı ve miktarı görülebilir.

Uluslararası turistik ziyaretçi sayısının artışın 1983'ten bu yana olan ortalaması alındığında yıllık %4.7 artış olduğunu görmekteyiz. 1983 yılında 277 milyon ile başlayan aynı verinin, 2018 yılında 1407 milyona ulaştığı görülmektedir. 1.4 milyarlık ziyaret sayısının, geçmiş yıllardaki artış ve teknolojik gelişmeler göz önüne alınarak yükselişini sürdüreceği kolayca öngörülebilir. Bu durumda nüfus artışı da turistik ziyaretler de artış göstermektedir (Grafik 4).



Grafik 4. Nüfus ve Uluslararası Ziyaretçi Artışı (Dünya Bankası. (2020). *Dünya kalkınma göstergeleri - google halka açık veriler gezgini.*

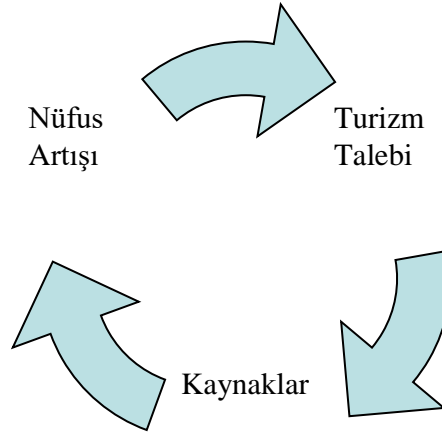
https://www.google.com/publicdata/explore?ds=d5bncppjof8f9_&met_y=sp_pop_totl&hl=tr&dl=tr adresinden 21.09.2020 tarihinde erişilmiştir ve United Nations World Tourism Organization. (2020).

Global and regional tourism performance | UNWTO. <https://www.unwto.org/global-and-regional-tourism-performance> adresinden 21.09.2020 tarihinde erişilmiştir.)

Öyleyse nüfus artışı sadece enerji, toprak ve besin gibi kaynaklara değil turizme yönelik talebinde temelindedir. Malthus'un sınırı nüfus için besin üretimidir, turizm için ise bu talep turizm durakları ve doğa bilimidir. Dünya'daki her insanın ortalama bir batılı standartlarında yaşayabilmesi kaynaklar düşünüldüğünde mümkün değildir. Öyleyse turizm için de aynı durum geçerli midir?

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma neticesi üç temel kavramın bir döngü içinde olduğu görülmüştür. Bunlar nüfus artışı, turizm talebi ve doğal kaynaklar. Bu üç kaynak bir çember şeklinde birbirini takip ederken çemberin aşamalarında girdileri ve çıktıları vardır (Şekil 1).



Şekil 1. Döngü

Nüfus artışı artan tüketimin başlıca nedenidir. İnsanlar bireysel olarak tüketimlerini kıssalar bile toplam sayılarının artması tüketimi kaçınılmaz hale getirir. Nüfus artışı ise temel gıda kaynaklarının üretimine paraleldir ki Malthus, nüfus artışının üst sınırı olarak besin üretim miktarını çizmektedir. Nüfus artışını besleyen gıda aynı zamanda onun sınırlarını oluşturur.

Turizm talebi artışı döngünün ikinci aşamasıdır. Nüfus artışı, sanayi devrimi, teknolojik yenilikler, altyapı ve üstyapıdaki gelişmeler, ulaşım ve ağırlama gibi sektörlerin gelişmesi turizm davranışı için uygun imkân sağlar. Bu aşamanın girdisi kapasitedir. Taşıma kapasitesi turizmi mümkün kılar ve aynı besinin nüfusa sunduğu genişleme alanına benzer şekilde turizme genişleme alanı sunar. Turizm talebinin artışını besleyen kapasiteler aynı zamanda onun sınırlarını oluşturur.

Kaynaklar döngünün üçüncü ama başlangıç aşamasıdır. Aslına bakılırsa kaynaklar tüm bahsi geçen çember için temel oluşturur ve döngünün başlamasına imkân verir. Aşırı turizmi çözmek için alanyazında önerilen çözümler bu aşamada başarısızlığa uğramaktadır. Çünkü turizm talebi başka turizm duraklarına kaydırılsa da sınırlı olan doğal kaynakları tüketecektir. Doğal kaynaklar için girdi keşifler (doğalgaz, doğal güzellikle ve imkanlar vb.) ve kullanıma açılmalar (hali hazırda var olan ormanların tahribatı, yeni alanların yerleşime açılması vb.) şeklinde gerçekleşir. Çıktı da bunların kullanımı ve azalmasıdır. İnsanlar çevreci endişelerle tüketimlerini bireysel olarak kıssalar bile bunlar artan insan sayısı, gelişmekte ve az gelişmiş ülkelerdeki insanların da gelişmiş ülkelerdeki bireyler gibi yaşamak istemesi kaynaklardan çıktıyı giderecek artıracaktır. Bu, döngüde sorun olduğu anlamına gelir. Çünkü sonunda belirli doğal sınırlamalarla kesintiye uğrayacaktır.

Malthus'un nüfus teorisi birçok açıdan eleştirilere maruz kalmıştır. İnsanlık teknolojik gelişmeler sayesinde besin üretimini sürekli katlarken nüfusundaki artış hızı da düşmektedir. Bu gelişmeler onun öngörülerini birçok kez haksız çıkarmıştır. Ancak bu nüfus artışının durduğu anlamına gelmediği gibi gelecek insanlığın kıtlık, besin, enerji sorunu ile karşılaşmayacağı anlamına gelmemektedir. Nüfus artmaya devam ettikçe daha fazla gereksinim ortaya çıkacaktır, tüketiciliğin hızla artması gereksinimleri daha da katlarken birçok gelişmekte ve az gelişmiş olan ülke gelişmiş ülkelerdeki yaşam standartlarını yakalamak için daha da çalışacaktır. Bu durum Malthus'un önermesindeki sınırın gerçekten aşılması anlamına gelebilir. Öyleyse benzer bir durum turizm için de birçok açıdan değerlendirilebilir.

Turizm hem yerel hem de ulusal hükümetler tarafından sürekli tanıtımlarla teşvik edilmektedir. Bunun yanı sıra birçok özel kuruluş (düşük maliyet havayolları, Airbnb ve Eatwith tarzı şirketler) kendi tanıtımlarıyla çalıştıkları turizm duraklarına, yerleşim bölgelerine turist çekmeye ve müşteri kazanmaya çalışmaktadır. Ancak şu an bile birçok Avrupa turizm durağı tolerans sınırını aşmıştır. Durakların taşıma kapasitesi zorlanmaktadır. Daha genel bir resimden bakıldığında ise havayolu gibi dünya turizmin sık kullanılan ulaşım araçları en çok karbon salınımına ve gürültü

kirliliğine sebep olan araçlardandır. Dünya’da turizm talebinin büyümesi bunların kullanımını da kaçınılmaz olarak etkileyecektir. Fakat ne hali hazırda kalabalık olan turizm kentleri sınırsız sayıda turist kabul edebilir, ne de dünya bu kadar çok karbon salınımının altından kalkabilir. Turizmin bir ikilemi olduğu gözükmemektedir veya bir ikilem içinde olduğu söylenebilir.

Çalışmanın çıkarımı olarak turizmde artan talep ve ziyaretçi sayısı karşısında tepkisiz kalınması halinde turizm duraklarının yavaş yavaş yereller tarafında terk edilerek turist çoğunluğun kullanıma bırakılmış “turist parkları” haline gelmesi kaçınılmazdır. Soruna tepki için ise ya çeşitli sınırlamalar getirilmek durumunda kalınacak (ziyaretçi kotası, turist vergileri vb.), ya da bu talep başka turizm duraklarına yönlendirilmek durumunda kalınacaktır. Bahsedilen ikinci seçenek aşırı turizmi başka alanlara kaydırmak anlamına gelmektedir. Yani yeni turizm durakları yaratılacak veya olanlar büyütülecek. Fakat bu daha fazla doğal kaynak ve ekonomik imkânın kullanımı anlamına gelmektedir ki bunun da doğal kaynaklar üzerinde sınırı vardır. Diğer bir etken de alternatif maliyet olacaktır, turizm yatırımlarının verimliliği sosyal ve ekonomik faydaları sorgulanacaktır ve sorgulanmalıdır. Öyleyse Malthus benzeri bir sınır turizm faaliyetleri için de mevcut olabilir. Öyle bir sınır mevcut olabilir ki bu sınırı geçip daha fazla ziyaretçi kabul etmek mümkün olmayacaktır. Bu noktada küçülme(degrowth) mümkün olan tek çözüm olarak gözükmemektedir. Mümkün olanın, sınırın, esnemeye zorlanması durumunda ise çevresel, ekonomik ve toplumsal sorunların ortaya çıkması kaçınılmazdır. Turizmde sürdürülebilirlik kavramı ise nihayetinde kaçınılmaz olanın ertelenmesi olarak anlaşılabilir.

Yazarların Katkı Oranı

Bu makaleye birinci yazarın %70, ikinci yazarın %30 oranında katkısı vardır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum yoktur.

Açıklamalar: Bu çalışmaya ilişkin genişletilmiş özeti International Travel and Tourism Dynamic (ITTD20) kongresine gönderilmiştir ve aynı kongrede genişletilmiş özet olarak yayımlanmış ve çevrimiçi sunumu yapılmıştır. Tam metin genişletilmiş özet temelinde olmakla birlikte değişiklikler ve yeni tartışmalar içermektedir.

Kaynaklar

- Aligica, P. D. (2009). Julian Simon and the “Limits to growth” Neo-Malthusianism. *The Electronic Journal of Sustainable Development*, 1(3), 49.
- Avond, G., Bacari, C., Limea, I., Seraphin, H., Gowreesunkar, V. and Mhanna, R. (2019). Overtourism: a result of the Janus-faced character of the tourism industry. *Worldwide Hospitality and Tourism Themes*, 11(5), 552–565. doi: 10.1108/WHATT-06-2019-0039.
- Bourliataux Lajoine, S., Dosquet, F. and del Olmo Arriaga, J. L. (2019). The dark side of digital technology to overtourism: the case of Barcelona, *Worldwide Hospitality and Tourism Themes*, 11(5), 582–593. doi: 10.1108/WHATT-06-2019-0041.
- Buluk, B. ve Eşitti, B. (2019). Batıdan doğuya yavaş seyahat: Doğu ekspresinin Kars’ın sürdürülebilir turizm gelişimine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 159-176. doi: 10.31592/aeusbed.571083
- Butler, R. W. (1980). The concept of a tourist area cycle of evolution: implications for management of resources. *Canadian Geographer/Le Géographe canadien*, 24(1), 5-12. doi: 10.1111/j.1541-0064.1980.tb00970.x.

- Caldwell, J. C. (1998). Malthus and the less developed world: the pivotal role of India. *Population and development review*, 675-696.
- Ceron, J. P. and Dubois, G. (2007). Limits to tourism? A backcasting scenario for sustainable tourism mobility in 2050. *Tourism and Hospitality, Planning and Development*, 4(3), 191–209. doi: 10.1080/14790530701736598.
- Çetin, İ. (2017). Yeni gelişen turistik destinasyonlar ve Van'ı ziyaret eden İranlı turistlerin özellikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 44-59.
- Çetinkaya, G. ve Dedemen, O. (2013). Golf turizmine yönelik yerel halkın algılarının belirlenmesi: Antalya/Belek örneği. *Turar Turizm ve Araştırma Dergisi*, 2(1), 24–45.
- Corry, B. A. (1959). Malthus and Keynes--A reconsideration. *The Economic Journal*, 69(276), 717-724.
- Dodds, R. and Butler, R. (2019a). *Overtourism: Issues, realities and solutions* (Vol. 1). Walter de Gruyter GmbH & Co KG.
- Dodds, R. and Butler, R. (2019b). The phenomena of overtourism: A review. *International Journal of Tourism Cities*, 5(4), 519–528. doi: 10.1108/IJTC-06-2019-0090.
- Doxey, G. V (1975). *Theory of visitor-resident irritants, methodology and research inferences: the impact of tourism, in sixth annual conference of the travel research association*. San Diego, USA.
- Dünya Bankası. (2020). Dünya kalkınma göstergeleri - google halka açık veriler gezgini. Erişim adresi https://www.google.com/publicdata/explore?ds=d5bncppjof8f9_&met_y=sp_pop_totl&hl=tr&dl=tr
- Duvick, D. N. (1999). Feeding the ten billion: Plants and population growth. *Crop Science*, 39(5), 1522–1523. doi: 10.2135/cropsci1999.0002br.
- Deutsche Welle. (2018). Venice installs turnstiles to limit massive tourist flow. Erişim adresi <https://www.dw.com/en/venice-installs-turnstiles-to-limit-massive-tourist-flow/a-43578659>
- Goodwin, H. (2017). The challenge of overtourism. *Responsible tourism partnership*, 4, 1-19.
- Jacobsen, J. K. S. and Munar, A. M. (2012). Tourist information search and destination choice in a digital age. *Tourism management perspectives*, 1, 39-47.
- Koens, K., Postma, A. and Papp, B. (2018). Is overtourism overused? Understanding the impact of tourism in a city context. *Sustainability*, 10(12), 4384. doi: 10.3390/su10124384.
- Linnér, B. O. (2003). *The return of Malthus: Environmentalism and post-war population-resource crises*. UK: White Horse Press.
- Malthus, T. R. (2017). *Nüfus ilkesi*. (Çev. Ç. Taşkın). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Milano, C., Cheer, J. M. and Novelli, M. (Ed.). (2019). *Overtourism: Excesses, discontents and measures in travel and tourism*. CABI.
- Nepal, R. and Nepal, S. K. (2019). Managing overtourism through economic taxation: policy lessons from five countries. *Tourism Geographies*, 1-22.

- Page, S. (2011). *Tourism management, an introduction 4th edition*. Oxford, UK: Elsevier Ltd.
- Perkumienė, D. and Pranskūnienė, R. (2019). Overtourism: Between the right to travel and residents' rights. *Sustainability*, 11(7), 2138.
- Price, D. (1998). Of population and false hopes: Malthus and his legacy. *Population and Environment*, 205-219.
- Roncak, M. (2019). 11. Prague and the impact of low-cost airlines. In *Overtourism* (pp. 152-168). De Gruyter Oldenbourg.
- Sæþórsdóttir, A. D., Hall, C. M. and Wendt, M. (2020). From boiling to frozen? The rise and fall of international tourism to Iceland in the era of overtourism. *Environments*, 7(8), 1–19. doi:10.3390/environments7080059.
- Sigala, M., Rahimi, R. and Thelwall, M. (Ed.). (2019) *Big Data and Innovation in Tourism, Travel, and Hospitality*. Springer
- Sky News. (2018). Venice installs gates to limit tourist numbers. Erişim adresi <https://news.sky.com/story/venice-installs-gates-to-limit-tourist-numbers-11350585>
- Smith, P. (2015). Malthus is still wrong: we can feed a world of 9–10 billion, but only by reducing food demand. *Proceedings of the Nutrition Society*, 74(3), 187-190.
- Stokstad, E. (2005). Will Malthus continue to be wrong?. *Science*, 309(5731), 102-102.
- T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı (2013). *Türkiye Turizm Stratejisi 2023 Eylem Planı 2007 - 2013*. Erişim adresi <https://www.ktb.gov.tr/Eklenti/906,ttstratejisi2023pdf.pdf?0>
- Trewavas, A. (2002). Malthus foiled again and again. *Nature*, 418(6898), 668-670.
- Uğur, A. A. ve İzgi, B. B. (2011). Küreselleşme sürecinde geçiş ekonomilerinin sosyo-ekonomik adaptasyonu. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(38), 158-174.
- United Nations World Tourism Organization. (2020). Global and regional tourism performance. Erişim adresi <https://www.unwto.org/global-and-regional-tourism-performance>
- Wrigley, E. A. (1988). The limits to growth: Malthus and the classical economists. *Population and Development Review*, 14, 30-48. doi: 10.2307/2808089.
- Yılmaz, Ö. D. ve Filiz, A. (2017). Turizm gelişim yaklaşımları kapsamında yerel halkın turizme yönelik algı ve tutumları: Mazi Köyü-Türkbükü karşılaştırmalı analizi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 1799-1824.

Extended Abstract

Introduction

The problem of over-tourism is persistent and tends to increase (Dodds and Butler, 2019a). That tendency is parallel to the persistence of demand. Although the demand for tourism and the problems caused by tourists have already existed, these problems have turned into constant problems, making it a known phenomenon for all tourism stops. It creates a dilemma when trying to solve it through the expansion and expansion of extreme tourism stops and the creation of new ones because the demand is still present. Population growth and the problems caused by it can be considered in parallel with the problems caused by the increase in tourism demand.

The Malthusian theory is based on the relationship between population and food production. According to Malthus (2017), food growth will feed the growing human population, and population growth will make food production necessary to feed people. However, it is impossible for this to continue forever, because Earth's resources are limited. Over-tourism and Malthus's population theory lead to similar predicaments. It is unthinkable that both food production and tourism destinations and their capacity will increase forever. On the contrary, after a point, increases will damage the resources that feed them, the natural and economic system, and ultimately the population. Due to these similarities, this conceptual study aimed to deal with population growth, participation in tourism and excessive tourism problem within the scope of Malthus' population theory.

Tourism Destination and Overtourism

Due to the economic benefits of tourism, tourism destination management bodies aimed to increase the number of tourists and maximize their revenues instead of managing tourism (Dodds and Butler, 2019b, p. 521). As a result of this way of thinking, the number of tourists has increased and incomes have also increased in parallel. However, the problems that come with them have generally been ignored. Solution suggestions in the literature can be listed as follows:

- Reduction (demotion)
- Setting limitation
- Deterrence and barrier
- Distributing the density, directing tourists to less intense tourism stops

However, the solution proposals aim to stop the problem temporarily, to postpone it by distributing it to other areas, or to limit the overcrowding that creates dissatisfaction within the destination, rather than solving overtourism. The suggested solutions are an indication that the existence of the problem is permanent. The recommendations are far from eliminating the problem of overtourism.

Principle of Population and Malthus

Malthus' controversial principle is based on the following assumptions (Malthus, 2017, p. 29):

- Nutrition is essential for human existence.
- Passion between sexes is essential and will remain almost the same in the future.

Based on these assumptions, he proposes that the rate of increase in the population of humanity will gradually multiply the increase in the amount of food production and will eventually enter an impasse. When it comes to an exact limit, food and population will be on par. However, when this limit, which is called the limit of Malthus, is exceeded, the food will be no longer sufficient (Graphic 3). Therefore, the parallel progress of these two (growth of both population and food production) is not possible for a long time. The total food population produced at some point will not

be enough to feed. If wars, conflicts, social turmoil and diseases cannot reduce the human population after the border is crossed, famines will cause people to die.

Malthusian Catastrophe, Limit and Tourism

Population growth is source of tourism demand as well as resources such as energy, soil and food. The limit of Malthus is food production for the population, while the limit for tourism is number of destinations, their capacities and nature sciences and their rules. Considering the resources, it is impossible for every person in the world to live at an average western standard. So, is the same for tourism?

As a result of the our deliberation, it was seen that three fundamental elements are in a cycle. These are population growth, tourism demand and resources. While these three sources follow each other in a circle, the stages of the circle have inputs and outputs (Figure 1).

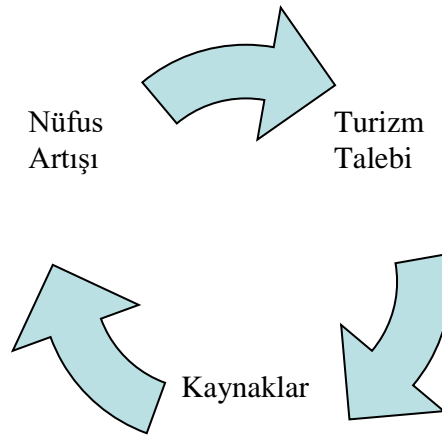


Figure 1. Cycle

Population growth is the main cause of increasing consumption. Even if people reduce their consumption individually, the increase in their total amount of consumption is inevitable. Population growth is parallel to the production of food, and Malthus draws the amount of food production as the upper limit of population growth. Food that feeds population growth also draws its boundaries.

Tourism demand growth is the second stage of the cycle. Population growth, industrial revolution, technological innovations, infrastructure and superstructure developments, transportation and hospitality provide appropriate conditions for tourism behavior. The input of this stage is capacity. For example carrying capacity, enables tourism and presents to tourism an expansion space for future similar to the area of expansion presented by the food to the population growth. The capacities that feed the growth of tourism demand also draws its limits.

Resources are the third but, initial and last stage of the cycle. In fact, the resources are fundamental for the entire cycle and allow the cycle to begin. The solutions proposed in the literature to solve overtourism fail at this stage. Even if the demand for tourism is shifted to other destinations, it will consume limited natural resources. It takes place in the form of discovery of inputs for natural resources (natural gas, nature and wilderness.) and opening to use (destruction of existing forests, opening of new areas for new urban areas or agriculture etc.). The output is their use and reduction. Even though, people who have environmental concerns limits their consumption individually, there are increasing number of people in the World. Moreover people in developing and less developed countries want to live like individuals in developed countries. That means there is dilemma in cycle. It will be eventually be interrupted by certain natural limitation.

Conclusion, Discussion and Recommendations

As the result of the study, in case of unresponsiveness to the increasing demand in tourism, overtourism and the number of visitors, it is inevitable that tourism destination will gradually be abandoned by the locals and become "tourist parks" which is left for the use of the tourists in general. In order to react to the problem, various restrictions can be imposed (visitor quota, tourist taxes, etc.) or this growing tourist demand will have to be directed to other tourism destinations. But that second option means shifting, directing overtourism to other areas. In other words, new tourism destinations will be created or the ones which have been already exist will be enlarged. But this means the use of more natural resources and economic capacity, which have a limit on Earth. Tourism is in a dilemma or has a dilemma. Another problem is alternative costs, the efficiency of tourism investments, social and economic benefits will be questioned and should be questioned. Creating new tourism destination will be a good investment for humankind? So, a Malthusian limit may also be available, exist for tourism activities. There can be an exact limit that it can not be possible to cross this limit and take more visitors. if we force that limit to be stretched, it is inevitable that environmental, economic and social problems will be arise. The concept of sustainability in tourism will ultimately be challenged by realities of the nature and sustainability will be changed its meaning as postponement.

Uzaktan Eğitimin Öğretim Elemanları Açısından Değerlendirilmesi: Covid-19 Pandemi Süreci

Seraceddin Levent ZORLUOĞLU
Süleyman Demirel Üniversitesi
seraceddinzorluoglu@sdu.edu.tr
ORCID: 0000-0002-8958-0579

Gamze DEVECİOĞLU
Gazi Üniversitesi
gamze.dvcgl@gmail.com
ORCID: 0000-0003-1508-8730

İdil SAYIN
Süleyman Demirel Üniversitesi
idilsayin@sdu.edu.tr
ORCID: 0000-0001-5546-2673

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusb.ed.913291
Geliş Tarihi: 11.04.2021	Revize Tarihi: 10.07.2021
	Kabul Tarihi: 20.10.2021

Atf Bilgisi

Zorluoğlu, S. L., Devocioğlu, G. ve Sayın, İ. (2021). Uzaktan Eğitimin öğretim elemanları açısından değerlendirilmesi: Covid-19 Pandemi süreci. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 1007-1025.

ÖZ

Bu çalışmada, Koronavirüs 2019 (Covid-19) pandemi sürecinde eğitim fakültesinde görev yapan ve derslerine uzaktan eğitim yoluyla devam eden öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Çalışmanın yöntemi olarak betimsel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Çalışmaya dahil olan öğretim elemanları, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Öğretim elemanlarından veri toplamak için araştırmacılar tarafından hazırlanan anket kullanılmıştır. Ortaya çıkan verilerin analiz edilmesinde betimsel istatistikten faydalanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre; öğretim elemanlarının büyük bir kısmının Adobe Connect programına hakim olduğu, Adobe Connect programının uzaktan eğitimde kullanılmasının kısmen yeterli olduğu, uzaktan eğitimin uygulanmasındaki en büyük engelin altyapı yetersizlikleri olduğu, uzaktan eğitim uygulamasının öğrenci açısından kısmen verimli olduğu, derslerde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin çoğunluğunun sözel anlatımdan oluştuğu, uzaktan eğitim ders sürelerinin yeterli olduğu, öğretim elemanlarının öğrencilerle etik ihlaller yaşayabileceklerini düşünmeleri sebebiyle ders içeriklerini paylaşmak istemedikleri, öğrencilere ders esnasında söz hakkı tanıdığı, zorunlu uzaktan eğitim sonrasında takviye eğitimler yapılabileceği, uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirmelerin gerçeği kısmen yansıttığını düşündükleri ve öğrencileri ödev yoluyla değerlendirmeye çalıştıkları belirlenmiştir. Ortaya çıkan sonuçlara dayanarak uzaktan eğitim platformlarına yönelik öğretim elemanları ve öğrencilere eğitim verilmesi, alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinden daha fazla faydalanılması gibi önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Covid-19, öğretim elemanları, uzaktan eğitim.

Evaluation of Distance Education in Terms of Academics: Covid-19 Pandemic

ABSTRACT

This study aimed to reveal the views of the faculty of education academics, who continued their lessons through distance education during the Covid-19 pandemic, regarding distance education. In this study, descriptive research design was preferred. The academics participated in the study were determined by convenience sampling, one of the non-random sampling methods. An online questionnaire prepared by the researchers was utilized to collect data from academics. Data was analyzed by descriptive statistics. According to the results; it was found that the majority of the academics have mastered the Adobe Connect program, the use of the Adobe Connect program in distance education is partially sufficient, the biggest obstacle in the implementation of distance education is the infrastructure inadequacies, the application of distance education is partially efficient for the student, and the majority of the teaching methods and techniques used in the lessons are verbal expressions. The duration of the distance education lessons is sufficient, the academics do not want to share the course contents because they think they may experience ethical violations with the students, students are given the right to speak during the lessons, supplementary education can be done after compulsory distance education, academics think that the measurement and evaluations in distance education partially reflect the reality and they preferred to evaluate the students by homework. Based on the results, suggestions such as providing

education to academics and students for distance education platforms, and making more use of alternative assessment and evaluation techniques were made.

Keywords: Covid-19, academics, distance education.

Giriş

Covid-19 pandemisi sebebiyle dünyada sağlık, ekonomi, eğitim gibi birçok alanda beklenmedik sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bu nedenle toplumda, insan sağlığının salgından olabildiğince az etkilenmesi için toplu yaşam alanlarına kısıtlamalar getirilmiştir. Eğitim alanını da içine alan bu kısıtlamalar sonucunda pek çok ülkede olduğu gibi ülkemizde de uzaktan eğitime geçilmiştir.

Uzaktan eğitim kavramının net bir şekilde anlaşılabilmesi için bu kavramın tanımının bilinmesi gerekmektedir. Türk Dil Kurumu (TDK, 2021) uzaktan eğitimi, öğrenen ile öğreticinin bir arada bulunmadığı, farklı eğitim ve öğretim araçları ile öğretimin gerçekleştirilmesi olarak tanımlamaktadır. Kaçan ve Gelen'e (2020) göre uzaktan eğitim, öğrenenin ve öğretmenin, fiziksel olarak aynı ortamda bulunmadan, teknolojik araçlar sayesinde eğitimin senkron ve asenkron olarak sürdürülmesidir.

Uzaktan eğitimin uygulanmasında sadece teknolojinin ve öğrenme ortamlarının birleştirilmesi tek başına yeterli değildir. Eğitim ve öğretimin tam anlamıyla yapılabilmesi için dersin işleneceği platformun da iyi olması gerekmektedir. Bunlara ek olarak uzaktan eğitim, öğrenenin senkron ve asenkron ortamlarda sağlanmasına, katılımcılara yazılı, görsel, işitsel ve bilgilendirici etkinliklerin sunulmasına da olanak sağlamaktadır (Sayan, 2020). Uzaktan eğitim platformları bu özellikleri sayesinde geniş kitlelere ulaşmada daha etkili olmaktadır (Şen, 2016). Mevcut çalışmalarda da uzaktan eğitimin senkron ve asenkron olarak yapılabilmesinin avantajları mevcuttur. Örneğin; derslerin zaman ve mekândan bağımsız olması ve sonradan tekrar edilebilmesi avantaj olarak görülmektedir (Gregory ve Lodge, 2015; Özgöl, Sarıkaya ve Öztürk, 2017; Sadeghi, 2019). Ancak bu olumlu yönün aksine internette aksaklıklar yaşanması (Tuncer ve Bahadır, 2017), etkileşim eksikliği (Arkorfül ve Abaidoo, 2015; Bayburtlu, 2020; Sadeghi, 2019), teknik aksaklıklar (Erol Şahin, 2019), derse katılımı düşüklüğü (Gürer, Tekinarslan ve Yavuzalp, 2016) gibi dezavantajları da mevcuttur.

Alanyazında uzaktan eğitim hakkında yer alan bu bilgiler araştırma yapılan içeriğe, zamana ve duruma bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Özellikle 2019 yılında Çin'de ortaya çıkan Covid-19 pandemisinin 16 Mart 2020 tarihinde ülkemize gelmesiyle beraber çoğu öğrenci, eğitim- öğretimlerine evlerinde devam etmektedir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin eğitim ve öğretimlerine hazırlıksız bir şekilde evlerinde devam etmeleri sonucunda farklı problemler ortaya çıkmıştır. Örneğin Karadağ ve Yücel (2020) uzaktan eğitimi lisans öğrencileri bakış açısına göre değerlendirdikleri çalışmalarında, lisans öğrencilerinin %63'ünün evinde internet olmadığını belirlemişlerdir. Ayrıca öğrencilerin derslere erişim sağlamada bilgisayar ve tabletlere sahip olan öğrenci sayısının yetersiz olduğu ve buna bağlı olarak öğrencilerin dörtte birinin derslere devam sağlayamadıkları tespit edilmiştir. Alanyazındaki diğer çalışmalar incelendiğinde Covid-19 pandemisi öncesinde; akademisyenlerin uzaktan eğitime karşı inançları (Yıldız, 2015), hazırbulunuşlukları (Koloğlu, Kantar ve Doğan, 2016) ve görüşleri (Barış ve Çankaya, 2016; Erol Şahin, 2019; Gürer, Tekinarslan ve Yavuzalp, 2016) çalışmaları bulunmaktadır. Öğrenciler açısından ise; üniversite öğrencilerinin görüşleri (Pepeler, Özbek ve Adanır, 2018; Tuncer ve Bahadır, 2017), algıları (Cacheiro Gonzalez, Medina Rivilla, Dominguez Garrido ve Medina Dominguez, 2018), tutumları (Barış, 2015), öğrencilerin uzaktan eğitim hakkında kalite değerlendirmeleri (Gonu ve Agyepong, 2016) gibi çalışmalar bulunmaktadır. Covid-19 pandemi sürecinde ise; öğretmen adaylarının çevrimiçi eğitime nasıl baktıkları (Karatepe, Küçükgençay ve Peker, 2020), öğrenci görüşleri (Andoh, Appiah ve Agyei, 2020; Duban ve Şen, 2020; Sakarya ve Zahal, 2020), öğrenci deneyimleri (Kara, 2020; Karahan, Bozan ve Akçay, 2020), niyet ve tutumları (Çakır ve Arslan, 2020), akademisyenlerin görüşleri (Serçemeli ve Kurnaz, 2020), öğretmen görüşleri (Bayburtlu, 2020), uzaktan eğitimin etkililiği (Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin, 2020), ülkelerin pandemi sürecinde nasıl bir eğitim politikası izlediği (Telli Yamamoto ve Altun, 2020), uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin ölçme ve değerlendirme deneyimlerinin belirlenmesi (Aksu Dünya, Şahin ve Aybek, 2021), öğrencilerin uzaktan eğitimden beklentileri, tatminkârlıkları ve performansları açısından değerlendirilmesi (Özgen ve Reyhan, 2020) ile ilgili çalışmalar yapılmıştır.

Uzaktan eğitim üzerine yapılan çalışmalar pandemi öncesi ve pandemi esnası olarak değerlendirildiğinde; araştırılan konuların öğrenci, öğretmen ve akademisyenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum, algı, inanç ve görüşleri gibi genel bir çerçevede olduğu dikkat çekmektedir. İçinde bulunduğumuz pandemi sürecinin normale ne zaman döneceğinin net olarak bilinmemesi ve eğitimlerin uzaktan gerçekleştirilmesi hem öğrencileri hem de eğitimcileri etkilediği açıktır. Bu nedenle, pandemi döneminde mecburi olarak uzaktan yürütülen eğitimlerin mevcut durumdan daha iyi duruma gelmesi gerektiği düşünülmektedir. Buna yönelik olarak öğretmen yetiştiren akademisyenlerin uzaktan eğitim hakkındaki düşünceleri önem arz etmektedir. Bu çalışmada diğer çalışmalardan farklı olarak eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitimi nasıl değerlendirdiklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Amaca yönelik olarak bu çalışmada öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde ne tür aksaklıklar yaşadıkları, uzaktan eğitim programına uyum sağlayabilme durumları, derslerini nasıl yürüttükleri, derslerini işlerken destekleyici yöntem ve teknikler kullanma durumları, uzaktan eğitimde öğrencilerle ders esnasında iletişimleri ve sınavlarını ne şekilde uygulamayı tercih ettikleri gibi durumlar incelenmiştir. Uzaktan eğitimin, eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarına göre değerlendirilmesi uzaktan eğitim çalışmalarına yeni bir boyut katacağı ve mevcut durumun belirlenmesinin yapılacak yeni çalışmalara fikir vermesi açısından önemlidir.

Yöntem

Araştırmanın Yöntemi

Çalışmada betimsel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Betimsel araştırma, kişinin/kişilerin davranışları, fikirleri ve mevcut durumların değerlendirilmesi amacıyla var olan durumun betimlenmesidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019, s. 24). Çalışmada eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecine yönelik mevcut durumu değerlendirmeleri amacıyla betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma, pandemi sürecinde bir eğitim fakültesinde derslere giren 20'si erkek 15'i kadın olmak üzere toplam 35 gönüllü öğretim elemanı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu belirlenirken seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Uygun örnekleme yöntemi, zaman, para ve iş gücü kaybı açısından ekonomik çalışmalar yapılmasına olanak vermektedir (Büyüköztürk vd., 2019, s. 95). Bu çalışmada da öğretim elemanlarına pandemi sürecinde daha hızlı ulaşılabilmesi, zaman ve maliyet açısından ekonomik olması nedeniyle uygun örnekleme tercih edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan Google Formlar üzerinden uygulanan 18 soruluk anket aracılığıyla toplanmıştır. Anketin hazırlanma aşamasında ilk olarak ilgili alanyazın incelenmiştir. Alanyazın incelenirken öğretim elemanlarının mevcut duruma bakış açılarının geniş bir açıdan incelenebilmesi için “Örgün eğitimde nelere dikkat ediyoruz?” ve “Örgün eğitimde dikkat ettiğimiz durumlar uzaktan eğitimde nasıl değişti?” şeklinde karşılaştırmalar yapılarak anketin oluşturulabilmesi için anahtar kelimeler oluşturulmuştur. Bahsedilen anahtar kelimeler ‘uzaktan eğitim’ ‘Adobe Connect’, ‘uzaktan eğitimde uygulamalar’, ‘uzaktan eğitimde sınıf yönetimi’ ve ‘uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme’ şeklindedir. Bu anahtar kelimelere uygun olarak anket soruları hazırlandıktan sonra sorular genelden özele doğru olacak şekilde sıralanmıştır. Hazırlanan taslak formun uygunluğunun kontrol edilebilmesi amacıyla iki uzmanın (Türkçe eğitimcisi bir uzman ve uzaktan eğitim alanında çalışmaları olan bir uzman) görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan gelen geri dönütler neticesinde ‘Öğretimi aşağıdakilerden hangilerini kullanarak gerçekleştiriyorsunuz? (Birden çok şık seçebilirsiniz)’ şeklinde birden fazla şıkkın işaretlenebileceği üç soru ‘Uzaktan eğitimin etkili olduğunu düşünüyor musunuz?’ şeklinde hazırlanan ve cevapları ‘Evet’, ‘Hayır’ ve ‘Kısmen’ şeklinde olan 15 kısa soru

cümlesi arasına yerleştirilmiştir. Oluşturulan anketin ön uygulamasının yapılması için çalışmaya dahil edilmeyen eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarına uygulanmıştır. Yapılan ön uygulamanın verileri analiz edilerek düzeltilmesi gereken yerler düzeltilmiştir. Son kontrollerden sonra ankete son hali verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada, öğretim elemanlarından anket aracılığıyla toplanan verilerin analizinde betimsel istatistik yöntemleri tercih edilmiştir. Betimsel istatistik yöntemleri, çalışılan durumun bulgularının ortaya konulmasında frekans, yüzde, merkezi eğilim ölçüleri gibi tekniklerle gösterilmesidir (Büyüköztürk, 2020, s. 5). Yapılan çalışmada yüzde ve frekanslar kullanılarak bulgular yorumlanmıştır.

Araştırma Etiği

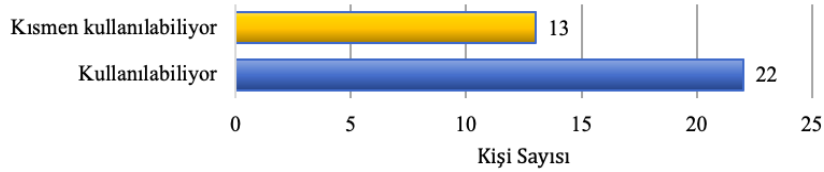
Yapılan çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında bütün kurallara uyulmuştur. Buna ek olarak yapılan çalışma için Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 28.12.2020 tarih ve 100/07 sayılı etik kurul onayı alınmıştır.

Bulgular

Yapılan çalışmadan elde edilen bulgular “Adobe Connect programının kullanılmasına ilişkin öğretim elemanı değerlendirmeleri”, “uzaktan eğitimin uygulanmasına ilişkin öğretim elemanlarının değerlendirmeleri”, “uzaktan eğitim esnasında sınıf yönetimine ilişkin öğretim elemanlarının değerlendirmeleri”, “uzaktan eğitim sınav sistemine ilişkin öğretim elemanları değerlendirmeleri” ve “uzaktan eğitim sonrasında ilişkin öğretim elemanları değerlendirmeleri” kategorilerinde sunulmuştur.

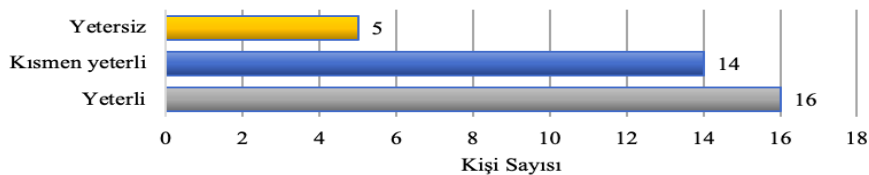
Adobe Connect Programının Kullanılmasına İlişkin Öğretim Elemanı Değerlendirmeleri

Bu kategoride öğretim elemanlarının Adobe Connect programına hâkim olma durumları ve programın uzaktan eğitimde yeterli bulma durumları Şekil 1 ve Şekil 2 ile ortaya konulmuştur.



Şekil 1. Adobe Connect Programının Kullanılabilir Durumu

Şekil 1’de verilen öğretim elemanlarının Adobe Connect programına hâkim olma durumları dikkate alındığında 22 öğretim elemanı Adobe Connect programına hâkim olduğunu belirtirken, 13 öğretim elemanı programa kısmen hâkim olduğunu belirtmiştir. Programa hâkim olmadığını belirten öğretim elemanı ise yoktur.

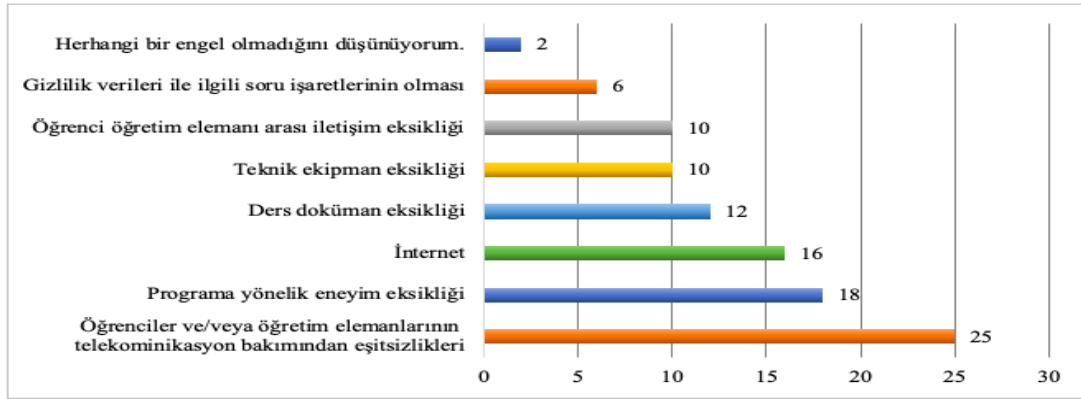


Şekil 2. Uzaktan Eğitimde Adobe Connect Programının Yeterli Bulunma Durumu

Şekil 2’de öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde Adobe Connect programının kullanılmasına yönelik değerlendirmeleri yer almaktadır. Şekil 2’ye göre 16 öğretim elemanının Adobe Connect programının uzaktan eğitim için yeterli olduğunu, 14 öğretim elemanının programın kısmen yeterli olduğunu ve 5 öğretim elemanının ise yeterli olmadığını belirttiği görülmektedir.

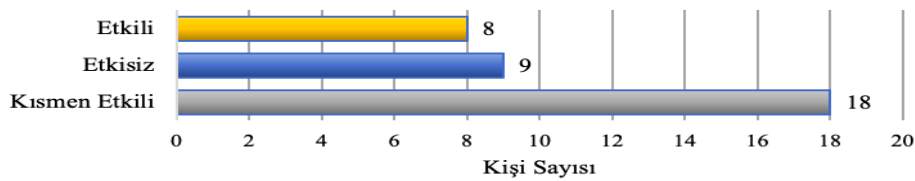
Uzaktan Eğitim Derslerinin Uygulanmasına İlişkin Öğretim Elemanı Değerlendirmeleri

Bu kategoride Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitimin yapılmasına ilişkin öğretim elemanları açısından eğitimi uygulamadaki problemler, eğitimin etkililiği ve verimliliği, ders esnasında kullanılan yöntem ve teknikler, ders sürelerinin yeterliliği, öğretim elemanlarının doküman sunabilme durumları ve öğretim elemanlarının öğrencilerle etik sorun yaşama durumları ele alınmıştır.



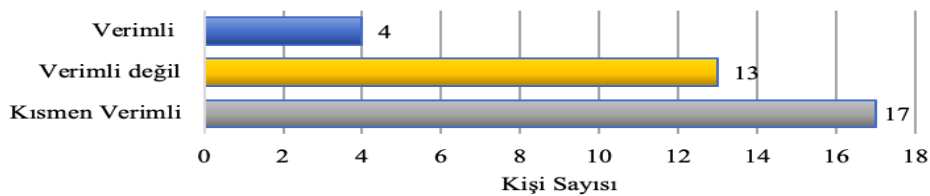
Şekil 3. Uzaktan Eğitim İlkelerinin Uygulanamaması Önündeki Engeller

Uzaktan eğitim ilkelerinin tam olarak uygulanamamasının önündeki başlıca engellerin öğretim elemanlarına göre değerlendirilmesi incelenmiştir (Şekil 3). Buna göre öğrenciler ve/veya öğretim elemanlarının telekomünikasyon bakımından eşitsizlikler (25), programa yönelik deneyim eksiklikleri (18), internet yetersizliği (16), ders dokümanı eksikliği (12), teknik ekipman eksikliği (10), öğrenci-öğretim elemanı arasında iletişim eksikliği (10) ve gizlilik verileri ile ilgili soru işaretlerine (6) bağlı olarak uzaktan eğitim ilkelerinin tam olarak uygulanmadığını belirtirken 2 öğretim elemanı herhangi bir engelin olmadığını belirtmiştir.



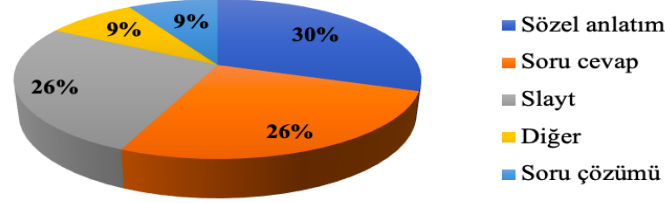
Şekil 4. Uzaktan Eğitimin Etkililiğine İlişkin Görüşleri

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitimin verimliliğine ilişkin değerlendirmesi incelendiğinde; 18 öğretim elemanının uzaktan eğitimin kısmen etkili olduğunu, 9 öğretim elemanı etkili olmadığını ve 8 öğretim elemanı ise etkili olduğunu belirtmiştir (Şekil 4).



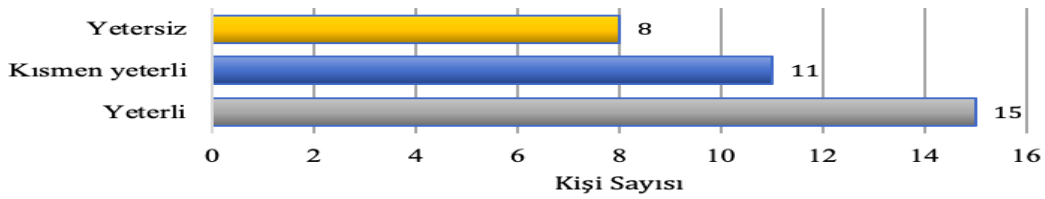
Şekil 5. Uzaktan Eğitimin Verimliliğine İlişkin Görüşler

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitimin verimliliğine ilişkin değerlendirmelerinde; 17 öğretim elemanı uzaktan eğitimden kısmen verim alabildiğini, 13 öğretim elemanı verim alamadığını ve 4 öğretim elemanı ise uzaktan eğitimden verim aldığını belirtmiştir. Bir öğretim elemanı ise herhangi bir cevap vermemiştir (Şekil 5).



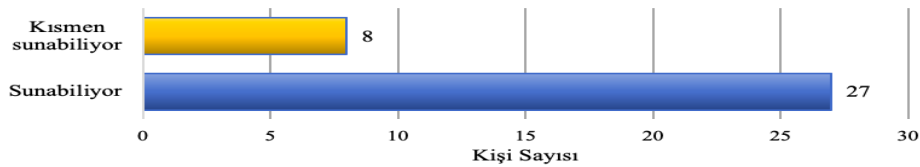
Şekil 6. Uzaktan Eğitim Esnasında Kullanılan Öğretim Yöntem ve Teknikler

Şekil 6'da öğretim elemanlarının uzaktan eğitim dersleri sırasında kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerin dağılımı incelenmiş ve öğretim elemanlarının %30'u (32 öğretim elemanı) uzaktan eğitimde sözel anlatım, %26'sı (28 öğretim elemanı) slayt, %26'sı (28 öğretim elemanı) soru-cevap, %9'u (9 öğretim elemanı) soru çözümü, %9'u (9 öğretim elemanı) ise belirtilen yöntemler dışında farklı yöntemler de kullandıklarını belirlenmiştir.



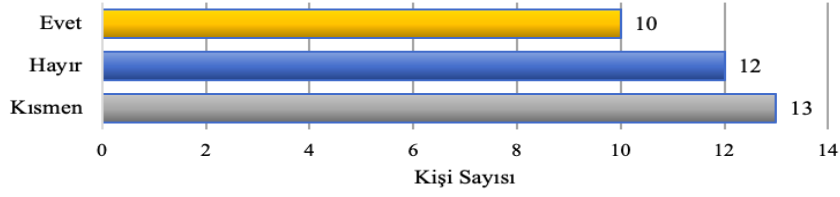
Şekil 7. Uzaktan Eğitim Ders Süreleri Hakkında Görüşler

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim ders sürelerine ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde; 15 öğretim elemanı uzaktan eğitim sürecinde ders işlemek için verilen süreleri yeterli bulduğunu, 11 öğretim elemanının ise kısmen yeterli bulduğunu ve 8 öğretim elemanı ise sürenin yetersiz olması sebebiyle bu sürenin üzerinde ders işlemek zorunda kaldığını belirtmiştir. Bir öğretim elemanı ise herhangi bir cevap vermemiştir (Şekil 7).



Şekil 8. Uzaktan Eğitim Derslerinde Doküman Sunabilme Durumu

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerine doküman sunabilme durumlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde; 27 öğretim elemanı öğrencilerine destekleyici ders dokümanları sunabildiğini ve 8 öğretim elemanı ise kısmen doküman sağlayabildiğini belirtmiştir (Şekil 8).

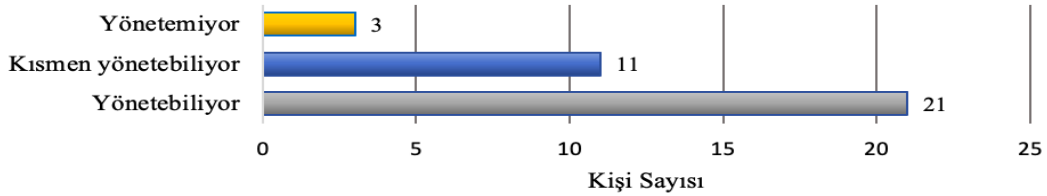


Şekil 9. Uzaktan Eğitim Derslerinde Dokümanların Paylaşımında Etik Sorunlar Yaşamalarına İlişkin Durumlar

Öğretim elemanlarının ders dokümanlarını öğrencileriyle paylaşımlarında etik sorunlar yaşamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde; 13 öğretim elemanının kısmen bir etik sorun olabileceğini, 12 öğretim elemanının etik bir sorun olacağını ve 10 öğretim elemanının ise etik yönden sorunlar olabileceğini düşündüğünü belirtmişlerdir (Şekil 9).

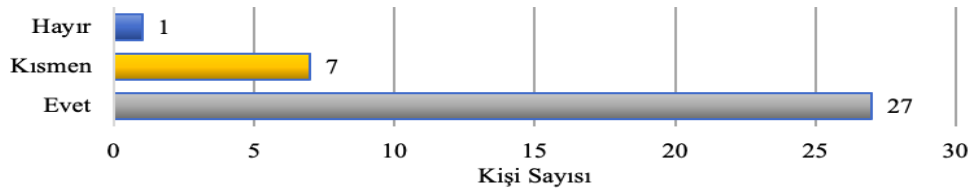
Uzaktan Eğitim Esnasında Sınıf Yönetimine İlişkin Öğretim Elemanları Değerlendirmeleri

Bu kategoride uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi olarak ders yapan öğretim elemanlarının sınıf yönetimine ilişkin değerlendirmeleri ele alınmıştır.



Şekil 10. Uzaktan Eğitimde Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşler

Şekil 10'da öğretim elemanlarının uzaktan eğitim derslerinde sınıf yönetimine yönelik değerlendirmeleri yer almaktadır. Şekil 10'a göre 21 öğretim elemanı sınıf yönetiminde problem yaşamadığını, 11 öğretim elemanı kısmen bir sınıf yönetim problemi yaşadığını ve 3 öğretim elemanı ise ders boyunca bir sınıf yönetimi problemi yaşamadığını belirttiği görülmektedir.

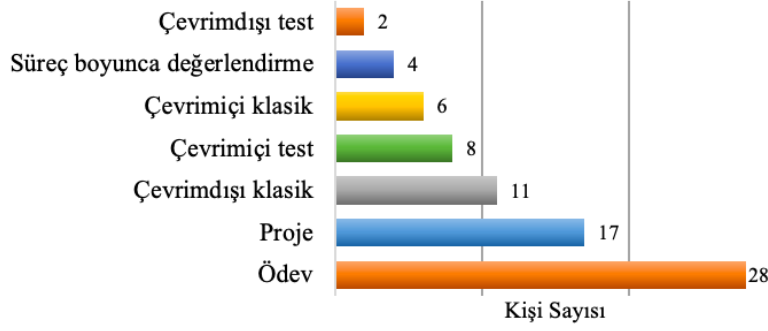


Şekil 11. Uzaktan Eğitim Dersleri Esnasında Öğrencilerine Söz Hakkı Vermelerine İlişkin Görüşler

Şekil 11'de göre uzaktan eğitim derslerinde öğretim elemanlarının öğrencilerine söz hakkı verme durumları yer almaktadır. Şekil 11'e göre 27 öğretim elemanının ders esnasında öğrencilere söz hakkı verdiğini, 7 öğretim elemanının kısmen söz hakkı verdiğini ve 1 öğretim elemanının ise öğrencilere ders esnasında söz hakkı vermediği anlaşılmaktadır.

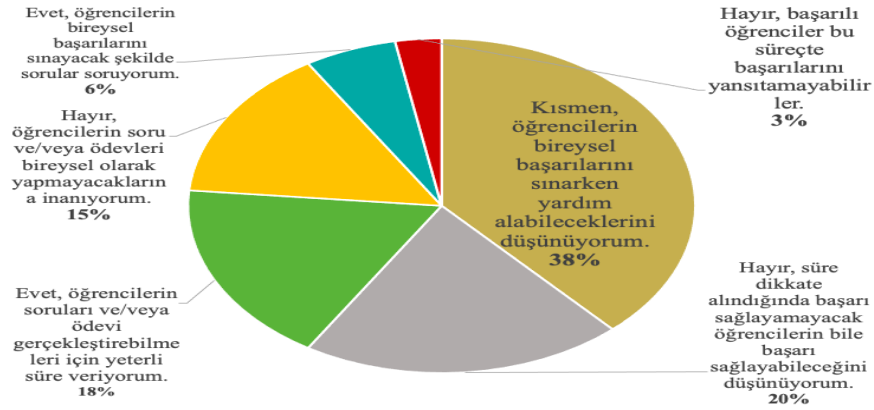
Uzaktan Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Öğretim Elemanları Değerlendirmeleri

Bu kategoride uzaktan eğitim derslerinin çevrimiçi olarak ölçme ve değerlendirme yapılmasına ilişkin öğretim elemanı değerlendirmeleri ele alınmıştır.



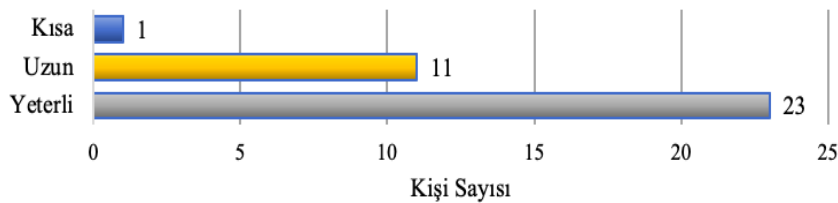
Şekil 12. Uzaktan Eğitimde Öğrencilerin Değerlendirilme Yöntemleri

Şekil 12’de öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerini sınav süreçlerinde ne şekillerde değerlendirdikleri görülmektedir. Şekil 12’ye göre vize, final ve bütünleme sınavlarında 28 öğretim elemanının ödev, 17 öğretim elemanın proje, 11 öğretim elemanın çevrim dışı klasik sınav, 9 öğretim elemanın çevrim içi test, 6 öğretim elemanın çevrimiçi klasik, 2 öğretim elemanın çevrim dışı testi tercih ettiğini belirtirken 4 öğretim elemanı ise bu süreç boyunca öğrencilerin değerlendirilmemesi gerektiğini belirtmiştir.



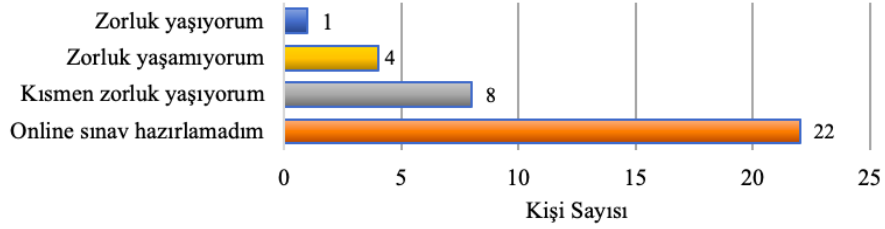
Şekil 13. Uzaktan Eğitimde Yapılan Değerlendirmelerin Gerçeği Yansıtır Yansıtmama Durumu

Şekil 13’te uzaktan eğitim sonunda gerçekleştirilen vize, final ve bütünleme sınavlarının gerçeği yansıtır durumuna göre öğretim elemanları değerlendirmeleri yer almaktadır. Şekil 13’e göre 13 öğretim elemanı kısmen, öğrencilerin bireysel başarılarını sınarken yardım alabileceklerini düşünüyorum; 7 öğretim elemanı hayır, süre dikkate alındığında başarı sağlayamayacak öğrencilerin bile başarı sağlayabileceğini düşünüyorum; 6 öğretim elemanı evet, öğrencilerin bireysel başarılarını sınavacak şekilde süre veriyorum; 5 öğretim elemanı hayır, öğrencilerin soru ve/veya ödevleri bireysel olarak yapmayacaklarına inanıyorum; 2 öğretim elemanı evet, öğrencilerin bireysel başarılarını sınavacak şekilde sorular soruyorum; 1 öğretim elemanı hayır, başarılı öğrenciler bu süreçte başarılarını yansıtamayabilirler cevabını verdiği görülmektedir. Bir öğretim elemanı ise herhangi bir cevap vermemiştir.



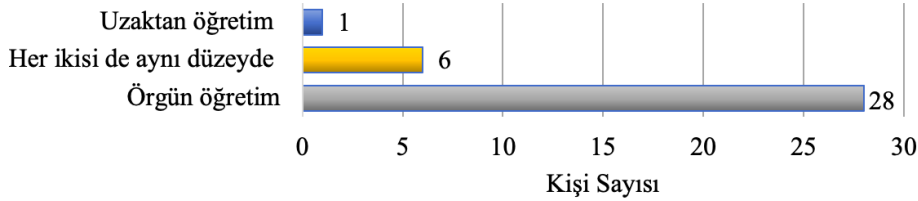
Şekil 14. Uzaktan Eğitim Sınav Sürelerine İlişkin Görüşler

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecinde sınav sürelerini nasıl buldukları incelendiğinde; 23 öğretim elemanı bu süreçte gerçekleştirilen vize, final ve bütünleme sınavlarının sürelerinin yeterli olduğunu, 11 öğretim elemanı gerekenden çok daha uzun olduğunu ve 1 öğretim elemanı verilen sürenin sınavlar için kısa olduğunu belirtmiştir (Şekil 14).



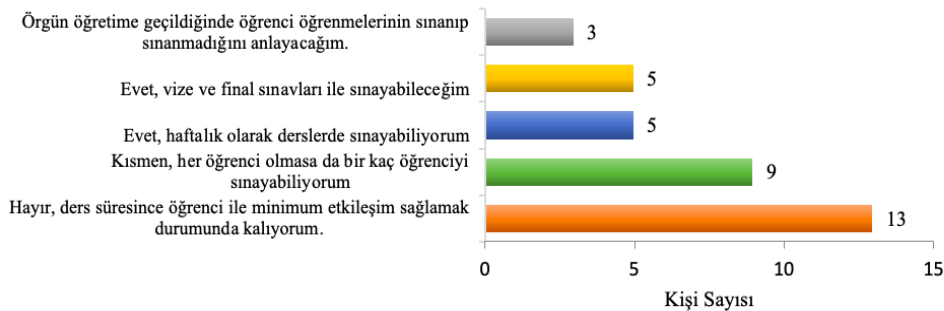
Şekil 15. Çevrimiçi Sınav Hazırlamaya İlişkin Görüşler

Şekil 15'te öğretim elemanlarının çevrimiçi sınav hazırlamada zorluk yaşama durumları yer almaktadır. Şekil 15'e göre 1 öğretim elemanı zorluk yaşadığını, 8 öğretim elemanı kısmen zorluk yaşadığını ve 4 öğretim elemanı ise zorluk yaşamadığını belirtirken, 22 öğretim elemanı ise bu süreç içerisinde çevrimiçi sınav hazırlamadığını belirtmiştir.



Şekil 16. Öğrencilerin Öğrenme Düzeylerini Belirlemede Uzaktan Eğitim ve Örgün Eğitime İlişkin Görüşler

Öğretim elemanları öğrenme düzeylerinin belirlenmesinde çevrimiçi öğretim ile örgün öğretim sürecini kıyasladığında 28 öğretim elemanı örgün eğitimde öğrenme düzeylerinin belirlenmesinin daha kolay olduğunu, 6 öğretim elemanı her ikisi arasında bir farklılık olmadığını ve 1 öğretim elemanı ise çevrimiçi eğitimde öğrenme düzeylerinin belirlenmesinin daha kolay olduğunu belirtmiştir (Şekil 16).



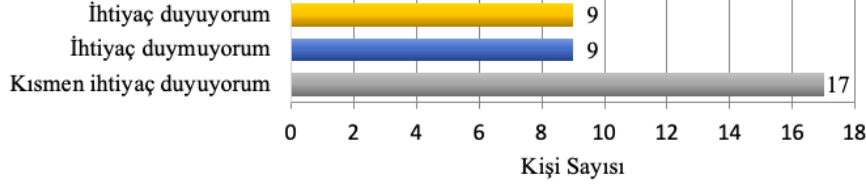
Şekil 17. Öğrencilerin Sınanmalarına İlişkin Değerlendirmeler

Şekil 17'de öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerini sınama durumlarına ilişkin görüşleri yer almaktadır. Şekil 17'ye göre 13 öğretim elemanı uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin öğrenmelerini sınayamadığını ve ders süresince öğrenci ile minimum etkileşim sağlamak durumunda kaldığını, 9 öğretim elemanı her öğrenci olmasa da birkaç öğrenciyi sınayabildiğini, 5 öğretim elemanı vize ve final sınavları ile sınayabileceğini ve 5 öğretim elemanı haftalık olarak derslerde

sınayabildiğini belirtirken, 3 öğretim elemanı ise uzaktan eğitim sürecinde öğrenci öğrenmelerinin sınavı sınavmadığını örgün öğretime geçtiklerinde anlayabileceklerini belirtmiştir.

Uzaktan Eğitim Sonrasına İlişkin Öğretim Elemanları Değerlendirmeleri

Bu kategoride uzaktan eğitim derslerinin çevrimiçi olarak ölçme ve değerlendirme yapılmasına ilişkin öğretim elemanı değerlendirmeleri ele alınmıştır.



Şekil 18. Pandemi Sonrası Takviye Yapılmasına İlişkin Değerlendirmeler

Şekil 18’de zorunlu uzaktan eğitim süreci sonunda öğrencilere takviye derslerin yapılmasına yönelik öğretim elemanları görüşleri yer almaktadır. Şekil 18’e göre 17 öğretim elemanı bu süreç sonrasında takviye örgün öğretim derslerine kısmen ihtiyaç olduğunu, 9 öğretim elemanı ihtiyaç olmadığını ve 9 öğretim elemanı ise ihtiyaç olduğunu belirtmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Öğretim elemanlarının yaklaşık %63’ünün Adobe Connect programına hâkim olduğu Şekil 1’den anlaşılmaktadır. Programa hâkim olmadığını belirten öğretim elemanı ise hiç yoktur. Bu durum eğitim fakültesinde görev yapan ve programa hâkim olan öğretim elemanlarının bu veya benzeri uzaktan eğitim programlarını daha önce kullandıklarını; kısmen hâkim olanların ise daha önce uzaktan eğitim ortamlarında eğitim faaliyetlerine katılmamış olabileceklerini, programı öğrenmedeki hızları ve bilgi-teknoloji becerilerine tam olarak hâkim olmamalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Uzaktan eğitim uygulamaları günümüzde teknolojik cihazlarla yapılmaktadır. Bu cihazlar herkes tarafından başarılı bir şekilde kullanılamayabilir. Örneğin Yıldız (2020) çalışmasında özellikle yaşlı akademisyenlerin teknolojik altyapıyı kullanmayı çok başaramadıkları yönünde bir sonuca ulaşmıştır. Ayrıca gerek öğretim elemanlarının gerek öğretmenlerin benzer programları kullanmada yeterli olmadıklarına dair diğer çalışmalarda da ortaya konulmuştur (Bakioğlu ve Çevik, 2020; Karadağ ve Yücel, 2020; Üstün, 2011).

Covid 19 pandemi sürecinde eğitim öğretim faaliyetleri üniversitelerin tercih ettikleri bir uzaktan eğitim altyapısı ile sürdürülmüştür. Bu çalışmada bir devlet üniversitesinin tercih ettiği Adobe Connect programı öğretim elemanları görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Ortaya çıkan sonuçlara göre öğretim elemanlarının çoğu uzaktan eğitim sürecinde Adobe Connect programının kullanılmasını yeterli bulmaktadır. Buna karşın programın kısmen yeterli olduğu görüşünde olan öğretim elemanlarının sayısı da oldukça fazladır. Kısmen yeterli görüşünde olan öğretim elemanlarının programın yeterliliği konusunda net bir fikre sahip değililer şeklinde yorumlanmaktadır. Bunun nedeni olarak ise öğretim elemanlarının derslerini nasıl işledikleri, derslerinde öğrencileri gerek iletişim gerekse uygulama yapmak istemeleri etkili olabileceği düşünülmektedir.

Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitimin uygulanamaması önündeki engeller incelendiğinde öğretim elemanlarının en fazla telekomünikasyon bakımından eşitsizlikler, programa yönelik deneyim eksikliği, internet problemleri ve gizlilik verilerinin korunmasındaki şüphelerinin olması sebeplerinin bulunduğu tespit edilmiştir (Şekil 3). Bu durum uzaktan eğitimde teknik ve donanımsal eksiklerinin olduğunu göstermektedir. Ortaya çıkan bu sonuç Covid-19 pandemisi öncesi ve esnasında yapılan uzaktan eğitim çalışmaları ile örtüşür niteliktedir (Akkuş ve Acar, 2017; Bilgiç ve Tüzün, 2015; Can ve Köroğlu, 2020; Karadağ ve Yücel, 2020; Kırmacı ve Acar, 2018; Sümer, 2016; Şenkal ve Dinçer, 2012; Tuncer ve Bahadır, 2017; Türker ve Dündar, 2020; Yıldız, 2020).

Uzaktan eğitimin kısmen verimli ve kısmen etkili olduğu düşünülmektedir. Ortaya çıkan bu sonuç iki boyutta değerlendirilebilir. Birincisi öğretim elemanlarının ve öğrencilerin yarısı uzaktan eğitimi önemsemektedir ve kısmen de olsa verim alabilmektedir. Bu durum uzaktan eğitimin iyi bir tasarım ve uygulama sonucunda başarılı sonuçları ortaya çıkarabileceği fikri ile bağdaşmaktadır (Özonur, Kamışlı, Yanpar Yelken ve Sancar Tokmak, 2019). İkincisi ise öğretim elemanlarının diğer yarısı uzaktan eğitimin tam anlamıyla etkili ve verimli olmadığını düşünmektedir. Pandemi sürecinde eğitim öğretime dahil olan çoğu kişi uzaktan eğitime aniden başlamıştır. Pandeminin insanlar üzerinde bir tedirginlik yaşatması derslerin verimi ve etkililiği üzerinde payı vardır. Nitekim pandemi sürecinde yapılan benzer çalışmalarda da öğretim elemanlarının uzaktan eğitimin etkililiğinden ve verimliliğinden şüphe duydukları ve yüz yüze eğitimin daha verimli olduğunu düşündükleri de bilinmektedir (Balaman ve Hanbay Tiryaki, 2021; Patricia, 2020). Ayrıca bu sonucun nedeni olarak Tuncer ve Tanaş (2011)'in de tespit ettikleri üzere uzaktan eğitim derslerinde etkileşim sınırlılığı ve öğrenmeye karşı bireysel yaklaşımların eğitimin verimini ve etkililiği üzerindeki etkisinden kaynaklanabilir. Buradan hareketle bu çalışmada öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerinden bekledikleri sonuçları alamadıkları çıkarılabilir.

Uzaktan eğitim günümüzde sıklıkla internet gibi çevrimiçi ortamlarda gerçekleştirilmektedir. Gerek teknik gerek donanımsal gerekse bireyden kaynaklanan aksaklıklar sonucunda ders sürelerinde değişiklikler yaşanabilir. Bu çalışmada öğretim elemanlarının yaklaşık yarısının uzaktan eğitim süresini yeterli buldukları belirlenmiştir. Ortaya çıkan bu sonuç alanyazındaki diğer bir çalışma ile paralellik göstermemektedir. Örneğin Bakioğlu ve Çevik (2020) Covid-19 pandemi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerini inceledikleri çalışmalarında öğretmenlerin derslerini yetiştirmede süre sıkıntısı çektiklerini belirlemiştir.

Öğretim elemanları uzaktan eğitim sürecinde derslerinde en fazla sözel anlatım ve soru cevap tekniğini tercih etmektedirler. Bunu soru çözümü ve diğer öğretim yöntem ve teknikleri takip etmektedir. Öğrencilerin derslerde aktif olmaları derse olan ilgilerini artırabilir. Nitekim yapılan bir çalışmada derste senkron olarak beyin fırtınası ve tartışma tekniğinin uygulanabilmesinin uzaktan eğitimde uygun olduğu belirtilmiştir (Erfidan, 2019). Eroğlu ve Kalaycı (2020), yabancı dil öğretimini uzaktan ve yüz yüze eğitim uygulamalarını karşılaştırarak değerlendirmişlerdir. Çalışmanın sonunda çeşitli bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin, uzaktan eğitim sisteminde öğretim elemanlarının pasif olarak ders anlatmalarından hoşlanmadıkları tespit edilmiştir. Duman (2020), Covid 19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim derslerinde genellikle soru cevap tekniğinin tercih edildiğini bu şekilde bir uygulamanın öğretim elemanı ve öğrencileri olumsuz olarak etkilediği belirlemiştir. Ayrıca öğretim elemanlarının derslerinde kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri alanyazındaki bir diğer çalışmayla daha benzerlik göstermektedir (Bakioğlu ve Çevik, 2020).

Öğretim elemanları derslerinde doküman sunabilmektedirler. Fakat kısmen doküman sunan öğretim elemanlarının sayısı da azımsanmayacak derecededir. Uzaktan eğitim derslerinin niteliği ders kaynakları ve materyallerin niteliğine göre değişebilmektedir (Chao, Saj ve Tessier, 2006). Ders esnasında materyallerin çeşitlendirilmemesi öğrencide olumsuz etki yaratabilmektedir. Bu da iyi bir öğrenmenin sağlanabilmesi için derste konuya uygun ve nitelikli kaynaklar kullanılması gerektiğini ortaya çıkarmaktadır (Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin, 2020; Ömeroğlu, 2019). Örneğin sözlü sunumlar, ders notları dijital yazım ve çizim araçları uzaktan eğitim sürecinde kullanılabilen dokümanlardan birkaçıdır (Karatepe, Küçükgençay ve Peker, 2020).

Öğretim elemanları öğrencilerle ders dokümanlarının paylaşımı konusunda etik sorunlar yaşanabileceğini düşünmektedirler. Özden, Özdemir Özden ve Biçer (2015) sınıf öğretmenliği öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında; ders içeriğinin yoğun olması, yüksek not alma isteği, konuyu anlayamama gibi sebeplerden dolayı öğrencilerin akademik ihlal yaptıklarını belirlemiştir. Ayrıca yapılan çalışmanın bir diğer sonucu olarak öğretmen adaylarının en fazla gerçekleştirdikleri akademik usulsüzlükleri sınavdan sonra öğrencilerin sınav olmayan arkadaşları sınav içeriğinin paylaşılması ve sınav olmayan öğrencilerin öğrendikleri bilgilerle sınava girmiş olmalarıdır. Bu sonuçtan farklı olarak Orhan ve Günay (2014) çalışmalarında öğretim elemanlarının öğrencilere her yıl aynı ödevi vermesi ve öğrencilerin yeni bilgiler üretmelerine olanak sağlamamalarından dolayı

öğrencilerin kopyalama yoluyla aynı bilgileri eklediklerini belirlemişlerdir. Yapılan çalışmaların sonuçları göz önünde bulundurulduğunda öğretim elemanlarının öğrencilerine etik ihlaller yapabilecekleri konusunda güvenmedikleri yorumu yapılabilir.

Öğretim elemanlarının çoğu uzaktan eğitim sürecinde sınıf yönetiminde sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Ortaya çıkan bu sonuç Dinçer ve Yeşilpınar Uyar'ın (2015) yapmış oldukları bir çalışmanın sonucu ile örtüşmemektedir. Yapılan çalışmaya göre eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının e-öğrenme sistemlerini kullanırken öğrencilerin derse ilgisiz davranması, hazırbulunuşluklarının ve kullanılan araç ile bağ kuramamasından dolayı sınıf yönetimi konusunda sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Uzaktan eğitim ders sürecinde genel olarak öğrencilere söz hakkı verilmektedir. Fakat bir öğretim elemanı öğrencilerine söz hakkı vermediğini belirtmiştir. Ortaya çıkan bu sonuç öğrenciler açısından dezavantaj olarak görülmektedir. Çünkü öğrencinin derste pasif bir rol alması derse ilgilerinin azalmasına sebep olabileceği gibi öğrenim gördüğü araçla bağ kuramamasına ve konu dışı eylemlere yönelmesine sebep olabilecektir. Öğrenmede kalıcılığın artırılabilmesi için derslerde etkileşimin bulunması gerekmektedir (Ömeroğlu, 2019).

Öğretim elemanları uzaktan eğitim sürecinde sınav yapılması yerine ödev verilmesini tercih etmektedirler. Çevrimiçi eğitim ortamlarında geleneksel ve alternatif ölçme değerlendirme teknikleri uygulanabilmektedir (Erfidan, 2019). Fakat Covid-19 pandemi sürecinde Sarı (2020), öğrencilerin gündemsel olarak stres ve kaygılara sahip olabileceklerini ve bu durumun öğrencilerin sınav notlarını etkileyebileceğini belirtmektedir. Bu nedenle bu süreçte geleneksel tekniklerin yerine alternatif ölçme değerlendirme teknikleri ile değerlendirme yapılmasının doğru bir yol olacağı düşünülmektedir. Fakat burada, süreç içindeki görevlerin ne sıklıkla verildiği ve görevlerin neleri sınıdığı önem kazanmaktadır. Örneğin Balta ve Türel (2013) çevrimiçi ortamlardaki değerlendirmelerin niteliğinin artırılması için proje, performans görevleri, öz değerlendirmeler, portfolyo yapımı veya öğrencilerin birbirlerini değerlendirmelerinin haftalık olarak sağlanması durumunda öğrencinin derse katılımı açısından olumlu bir etkisinin olabileceğini ifade etmişlerdir. Yapılan bir çalışmada lisans öğrencileri uzaktan eğitim sürecinde ödevler yoluyla değerlendirilmekten memnun olduklarını belirtmişlerdir. Ancak öğrenciler ödevler için geri dönüt beklemekte ve geri dönütü önemsemektedirler (Duman, 2020). Ayrıca öğretim elemanlarının sınav yapmak yerine ödev vermeleri öğretim elemanlarının sınav hazırlamada zorlanmamaları sonucunu destekler niteliktedir.

Öğretim elemanları çevrimiçi sınavların gerçeği kısmen yansıttığını ve örgün eğitimde öğrencilerin konuyu öğrenme düzeylerinin belirlenmesinin uzaktan eğitime göre daha kolay olduğu fikrindedirler. Örgün eğitimde eğitimci ve öğrencinin aynı ortamda olmalarından dolayı eğitimci öğrenciyi gözleyebilmektedir (Gürer, Tekinarslan ve Yavuzalp, 2016). Buna ek olarak çevrimiçi sınavlarda öğretim elemanlarının ve öğrencilerin aynı ortamlarda bulunmamaları kopya çekilme ihtimalini ortaya çıkardığı için sınavlara olan güveni azalttığı düşünülmektedir (Bengtsson, 2019). Ayrıca uzaktan eğitimde öğrenci ve eğitimcinin fiziksel olarak aynı ortamda bulunmaması öğrencinin derse olan ilgisi gibi duyuşsal özelliklerini belirlemede de yetersiz kaldığı belirlenmiştir (Özyürek, Begde, Ferah Yavuz ve Özkan, 2016).

Genel olarak çevrimiçi sınav süresi öğretim elemanları tarafından yeterli bulunmaktadır. Bunun yanı sıra sürenin uzun olduğunu düşünen öğretim elemanları sayısının da azımsanmayacak derecede çok olduğu söylenebilir. Ortaya çıkan bu sonuç öğretim elemanlarının sınav sorularını hazırlarken konuya ait kazanımları göz önünde bulundurmadıklarını, sınav sorularını kolay hazırladıklarından dolayı sürenin artabileceği veya sınav süresine ilişkin daha önceden belirlenen kurallara uyulması gerektiğinden dolayı sürenin uzun olabileceği fikrini ortaya çıkarmaktadır.

Sonuç olarak öğretim elemanlarının çoğu Adobe Connect programına kısmen hâkim olduğu ve bu programın uzaktan eğitimde kullanılmasının yeterli olduğu görüşünde oldukları belirtmişlerdir. Fakat uzaktan eğitimin tam anlamıyla uygulanabilmesi için programı kullanabilmek tek başına yeterli değildir. Özellikle pandemi sürecinde gerek alt yapı yetersizlikleri gerek donanımsal yetersizlikler uzaktan

eğitimin uygulanmasında ki aksaklıkları ortaya çıkarmaktadır. Bu tür aksiliklerin yaşanması uzaktan eğitimin verimliliğini ve etkililiğini etkileyebilmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde bir diğer konu öğrencilerin sınanmasıdır. Öğretim elemanları genel olarak öğrencilerine ödev vererek değerlendirmeler yapmaktadırlar. Bu durum öğrencilerin sadece ürün çıkarmada değil süreçte de aktif olmalarını sağlayabilir. Son olarak öğretim elemanları örgün eğitimde derslerine takviye yapılması gerektiği düşüncesindedirler. Bu şekilde uzaktan eğitim sürecinde farklı sebeplerden dolayı bilgi eksikliklerinin kapatılacağı yönünde fikir sahibi oldukları düşünülmektedir.

Yapılan çalışmanın bulguları göz önünde bulundurularak şu önerilerde bulunulabilir:

Çalışmanın sadece bir eğitim fakültesi öğretim elemanları ile yürütülmesi ve çalışılan konunun sadece bir program üzerinden değerlendirilmesi çalışmanın sınırlılıklarını ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle yapılan çalışma daha büyük çalışma grupları ve birden fazla uzaktan eğitim programına dahil edilerek tekrarlanabilir. Uzaktan eğitim sürecinde sadece bir programa bağlı kalınmaması, bu programa ek olarak alternatif programların da kullanılması gerekmektedir. Öğretim elemanlarının, uzaktan eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirme konusunda tek bir yöntem veya tekniğe bağlı kalmayarak farklı alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden faydalanmaları önerilebilir. Öğretim elemanları öğrencileriyle doküman paylaşımında etik sorunlar yaşayacaklarını düşünmektedirler. Bu durumu önlemeye yönelik dönem başında etik ihlaller yapmaları durumunda nelerle karşılaşabileceklerine dair bilgilendirmeler yapılabilir. Ayrıca ders dokümanı paylaşımında yönetim kararı ile dersler için açık erişim olan ve etik sorun oluşturmayacak dokümanların paylaşılması sağlanabilir, böyle dokümanlar hali hazırda yoksa yönetimler tarafından hazırlattırılabilir ya da telif hakkı ödenerek paylaşımına sunulabilir. Yapılan çalışma sadece bir eğitim fakültesinde yürütülmüştür. Bu durum çalışmanın sınırlılığını ortaya koymaktadır. Bu nedenle yapılan çalışma daha büyük çalışma grupları ile tekrarlanması gelecek çalışmalarda ortaya çıkacak sonuçları daha net bir şekilde ortaya koyabilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Bu çalışmada birinci yazarın %40, ikinci yazarın %40 ve üçüncü yazarın %20 oranında katkısı bulunmaktadır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum yoktur.

Açıklama: Bu çalışmanın bir kısmı Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesi Birim Kalite Komisyonu'na rapor olarak sunulmuştur.

Kaynaklar

Aksu Dünya, B., Aybek, E. ve Şahin, M. (2021). Yükseköğretimde uzaktan ölçme ve değerlendirme deneyimleri: Üç devlet üniversitesinden bir örnek. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 232-244. Doi: 10.31592/aeusbed.804016

Arkorful, V. and Abaidoo, N. (2015). The role of e-learning, advantages and disadvantages of its adoption in Higher education. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 12(1), 29-42.

Bakioğlu, B. ve Çevik, M. (2020). Covid-19 Pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43502>

- Balaman, F. ve Hanbay Tiryaki, S. (2021). Corona virüs (Covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırma Dergisi*, 10(1), 52-84.
- Barış, M. F. (2015). Üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime yönelik tutumlarının incelenmesi: Namık Kemal Üniversitesi örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 5(2), 36-46. <https://doi.org/10.19126/suje.38758>
- Barış, M. F. ve Çankaya, P. (2016). Akademik personelin uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 399-413.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. ve Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 179-209.
- 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>
- Bengtsson, L. (2019). Take-home exams in higher education: A systematic review. *Education Sciences*, 9(4), 1-16. <https://doi.org/10.3390/educsci9040267>
- Bilgiç, H. G. ve Tüzün, H. (2015). Yükseköğretim kurumlarında web tabanlı uzaktan eğitim programlarında yaşanan sorunları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 26-50.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı* (27. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (26. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cacheiro Gonzalez, M. L., Medina Rivilla, A., Dominguez Garrido, M.C. and Medina Dominguez, M. (2019). The learning platform in distance higher education: Students' perceptions. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 20(1), 71-95.
- Can, N. ve Köroğlu, Y. (2020). Covid-19 döneminde yaygınlaşan uzaktan eğitimin değerlendirilmesi ve eğitim emekçileri açısından incelenmesi. *Madde, Diyalektik ve Toplum*, 3(4), 370-381.
- Chao, T, Saj, T. and Tessier, F. (2006). Establishing a quality review for online courses. *Educause Quarterly*, 29(3), 32-39.
- Çakır, R. ve Arslan, F. (2020). Uzaktan eğitim öğrencilerinin eş zamanlı sanal sınıf ortamlarını kullanım niyetleri ile uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(15), 114-133. <https://doi.org/10.46778/goputeb.732565>
- Dinçer, S. ve Yeşilpınar Uyar, M. (2016). E-öğrenme sistemlerinin kullanımı sürecinde karşılaşılan sınıf yönetimi ile ilişkili sorunları ve çözüm önerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 21(4), 453-470. Doi: 10.14527/kuey.2015.017
- Duban, N. ve Şen, F.G. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının COVID-19 pandemi sürecine ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 357-376. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43653>
- Duman, S. N. (2020). Salgın döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 95-112. Doi: 10.37669/milliegitim.768887

- Erfidan, A. (2019). *Derslerin uzaktan eğitim yoluyla verilmesiyle ilgili öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri Balıkesir Üniversitesi örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no: 601493)
- Eroğlu, F. ve Kalaycı, N. (2020). Üniversitelerdeki zorunlu ortak derslerden yabancı dil dersinin uzaktan eğitim uygulamasının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 236-265. Doi: 10.37217/tebd.683250
- Erol Şahin, A. N. (2019). Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersinin eğitim yoluyla öğretilmesi hakkında öğretim elemanlarının görüşleri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 477-502.
- Gonu, E. and Agyepong, G. K. Q. (2016). Students' perception about quality of distance education at the university of Cape Coast, Ghana. *European Journal of Business and Management*, 8(15), 9-20.
- Gregory, M. S. J. and Lodge, J. M. (2015). Academic workload: the silent barrier to implementation of technology-enhanced learning strategies in higher education. *Distance Education*, 36(2), 210-230. <https://doi.org/10.1080/01587919.2015.1055056>
- Gürer, M. D., Tekinarslan, E. ve Yavuzalp, N. (2016). Çevrimiçi ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 47-78.
- Kaçan, A. ve Gelen, İ. (2020). Türkiye'deki uzaktan eğitim programlarına bir bakış. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(1), 1-21.
- Karadağ, E. ve Yücel, C. (2020). Yeni tip Koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 181-192. <https://doi.org/10.2399/yod.20.730688>
- Kara, Y. (2020). Pandemi sürecindeki öğrenci deneyimleri: Bakırköy ilçesi örneği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(7), 165-176.
- Karahan, E., Bozan, M. A. ve Akçay, A. O. (2020). Sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin pandemi sürecindeki çevrim içi öğrenme deneyimlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 15(4), 202-214. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44348>
- Karatepe, F., Küçükgençay, N. ve Peker, B. (2020). Öğretmen adayları senkron eğitime nasıl bakıyor? Bir anket çalışması. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(53), 1262-1274. <http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.1868>
- Kırmacı, Ö. ve Acar, S. (2018). Kampüs öğrencilerinin eş zamanlı uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorunlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2), 276-291. <https://doi.org/10.17244/eku.378138>
- Koloğlu, T. F., Kantar, M. ve Doğan, M., (2016). Öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde hazırbulunuşluklarının önemi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 52-70.
- Orhan, F. ve Günay, A. (2014). Üniversite öğrencilerinin internet tabanlı akademik usulsüzlük nedenlerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 176-190. <https://doi.org/10.12984/eed.41835>
- Ömeroğlu, E. (2019, 19-22 Haziran). *Uzaktan eğitim sistemiyle ilgili bir araştırma: Sakarya örneği*. International Congresses on Education, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

https://www.erpacongress.com/upload/dosya/erpa-2019_book-of-proceedings_15d3866b5b17ae.pdf adresinden 09.06.2021 tarihinde erişilmiştir.

- Özden, M., Özdemir Özden, D. ve Biçer B. (2015). Akademik usulsüzlük: Öğretmen adaylarının görüşleri ve deneyimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 506-525. <https://doi.org/10.17860/efd.43453>
- Özgen, C. and Reyhan, S. (2020). Satisfaction, utilitarian performance and learning expectations in compulsory distance education: A test of mediation effect. *Educational Research and Reviews*, 15(6), 290-297. Doi: 10.5897/ERR2020.3995
- Özonur, M., Kamışlı, H., Yanpar Yelken, T. ve Sancar Tokmak, H. (2019). Uzaktan eğitim öğrencilerinin Enocta öğrenme yönetim sistemi hakkında görüşlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50, 283-302. Doi: 10.21764/mauefd.407470
- Özgöl, M., Sarıkaya. İ. ve Öztürk, M. (2017). Örgün eğitimde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı değerlendirmeleri. *Yüksek Öğretim ve Bilim Dergisi*, 7(2), 294-304. Doi: 10.5961/jhes.2017.208
- Özyürek, A., Begde, Z., Ferah Yavuz, N. ve Özkan, İ. (2016). Uzaktan eğitim uygulamasının öğrenci bakış açısına göre değerlendirilmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 592-605.
- Patricia, A. (2020). Collage students' use and acceptance of emergency online learning due to COVID-19. *International Journal of Educational Research Open*, 99(104), 1-33. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100011>
- Pepeler, E., Özbek, R. ve Adanır, Y. (2018). Uzaktan eğitim ile verilen İngilizce dersine yönelik öğrenci görüşleri: Muş Alparslan Üniversitesi örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(3), 421-429. <http://dx.doi.org/10.18506/anemon.345152>
- Sadeghi, M. (2019). A shift from classroom to distance learning: Advantages and limitations. *International Journal of Research in English Education*, 4(1), 80-88.
- Sakarya, G. ve Zahal, O. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan keman eğitimine ilişkin öğrenci görüşleri. *Turkish Studies*, 15(6), 796-817. Doi: 10.7827/TurkishStudies.44504.
- Sarı, H. (2020) Evde kal döneminde uzaktan eğitim: Ölçme ve değerlendirmeyi neden karantinaya almalıyız?. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(1), 121-128.
- Sayan, H. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *AJIT-e: Bilişim Teknolojileri Online Dergisi*, 11(42), 100-122. <https://doi.org/10.5824/ajite.2020.03.004.x>
- Serçemeli, M. ve Kurnaz, E. (2020). Covid-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 40-53.
- Sümer, M. (2016). Sanal derslere ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 181-200.
- Şen, Ü. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uzaktan eğitim programları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2). 411-428.

- Şenkal, O. ve Dinçer, S. (2012). Geleneksel sınıfların uzaktan eğitim platformuna dönüştürülmesi: Bir model çalışması. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 5(1), 13-18.
- Telli Yamamoto, G. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34. <https://doi.org/10.32329/uad.711110>
- Tuncer, M. ve Bahadır, F. (2017). Uzaktan eğitim programlarının bu programlarda öğrenim gören öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *The Journal of Educational Reflections*, 1(2), 29-38.
- Tuncer, M. ve Tanaş R. (2011). Akademisyenlerin uzaktan eğitim programlarına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 776-784.
- Türker, A. ve DüNDAR, E. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden yürütülen uzaktan eğitimlerle ilgili lise öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 323-342. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.738702>
- Türk Dil Kurumu Çevrimiçi Sözlüğü. (2021). *Güncel Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 09.04.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Yıldız, M. (2015). *Uzaktan eğitim programlarında ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik bilgi, inanç ve uygulamaları arasındaki ilişkiler* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no: 394811)
- Yıldız, V.A. (2020, 19-20 Haziran). Üniversite öğrencilerinin pandemi dönemi aldıkları eğitime ilişkin görüşleri. M., Kurt, F.A., Aksal, Z., Altınay Gazi, Y., Çerkez ve U Akçıl, (Ed), *2st International Conference on Interdisciplinary Educational Reflections* (p.19-27). Near East Universtiy *Conference Proceedings Book*.

Extended Abstract

Introduction

The Coronavirus Disease 2019 (Covid-19) which was stated to have emerged and began to spread in the Wuhan province of China in late 2019 and has had an impact on many fields in the world since its emergence, undoubtedly has shown one of its biggest impacts on the field of education. For this reason, educational institutions in many countries have had to adopt the distance education method in order to continue providing education during the Covid-19 pandemic. The distance education area, where various studies have been carried out before, has attracted the attention it has never seen before due to the interest it received during the Covid-19 pandemic. With the increase in distance education practice in this period, the number of researches in this field has increased and it has allowed examining the advantages and disadvantages of this method. It is thought that these advantages and disadvantages can enable the necessary preliminary preparations to fulfill the needs of users of distance education and to bring the quality of distance education to an optimal level. In this sense, this study aimed to reveal the views of the faculty of education academics towards distance education, who have been continuing their education by distance education during the Covid-19 pandemic.

Method

In accordance with the purpose of the study, the descriptive research method has been adopted in this study. The descriptive research design is the description of situation that exists in the evaluation of the person/people's behaviors and situations. Surveys through observation and questionnaires and interviews can be preferred in determining the situation ((Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019, s. 24). Participants which are 35 academics working in the faculty of education in a state university in Turkey were selected by using the convenience sampling method. In the study, the the descriptive research design was preferred. Data were collected with the help of an online questionnaire prepared by the researchers. Gathered data were analyzed by using descriptive statistics such as frequency and percentage tables.

Findings

The findings of the study are grouped under five categories. The first of these categories is "academics' evaluations about the use of Adobe Connect software". It was determined that more than half of the academics were able to use the Adobe Connect program. A close number of academics stated that the use of Adobe Connect program in distance education is "sufficient" or "partially sufficient". Very few academics mentioned that the program was insufficient.

The second category is "academics' evaluations regarding the implementation of distance education". Within the scope of this category, academics expressed "telecommunication" and "lack of experience" most as the obstacles they experienced in distance education. On the other hand, minority of the academics participated in the study stated that they did not encounter any obstacle.

While more than half of the academics think distance education is "partially effective", the number of academics who think it is "effective" and "ineffective" is almost the same. Few academics consider distance education being efficient. The number of academics who think that distance education is "partially efficient" or "not efficient" is quite high. Academics stated that they prefer "verbal expression" mostly, and "solving questions" and "other methods" least in distance education. Academics generally found the duration of lessons in distance education "sufficient" and "partially sufficient". The number of academics who think that ethical problems may or may not be experienced in terms of document sharing are close to each other.

The fourth category is "academics' evaluations about classroom management during distance education". Most of the academics stated that they had problems in classroom management. Only a few academics stated that they did not have any problems in classroom management.

The fourth category is "academics' evaluations on the distance education examination system". While it was determined that most of the academics evaluated their students through 'homework' and 'project', it was determined that very few academics used 'offline exams' and 'process-based assessment' methods. Additionally, the number of academics who think that successful students cannot reflect their success in the distance education is very low. While it was determined that a great majority of the academics found the duration of the exam as "sufficient" and "partially sufficient", it was determined that an academic thought the exam duration was "insufficient". Most academics stated that they prefer online exams. However, an academic who stated preferring written exams shared that the process of preparing a written exam for distance education is hard.

The fifth category is "academics' evaluations about the post-distance education process". This category consists of the opinions of the academics regarding supplementary education after distance education. Most of the academics stated that supplementary education after distance education is partly needed. The number of academics who stated that there is a need or no need for supplementary education after distance education is equal.

Conclusion, Discussion and Recommendations

It has been found that the majority of the academics have mastered the Adobe Connect software, the Adobe Connect program is sufficient in distance education the biggest obstacle in the implementation of distance education is the lack of infrastructure. This result is supported by the literature (Yıldız, 2020). Problems such as lack of infrastructure, experience, and documentation in distance education can affect the efficiency and effectiveness of distance education. When the studies conducted through distance education are examined; it is known that the distance education process is effective and efficient if it is carried out correctly (Özonur, Kamışlı, Yanpar Yelken ve Sancar Tokmak, 2019). This situation reveals the idea that distance education can be successful if both infrastructure and hardware deficiencies are eliminated so that it can be carried out efficiently. However, contrary to this situation, there are studies stating that the efficiency of distance education is insufficient (Balaman ve Hanbay Tiryaki, 2021). It is thought that the reason for this situation may be both ethical problems and habits to face-to-face education. Academics generally make evaluations by giving homework to their students. Thus, students can be enabled to stay active in the process. For instance; Balta ve Türel (2013), determined that students' projects, performance tasks, self - evaluations, portfolio preparation of providing students to evaluate each other on a weekly basis in online learning environments positively affect the student's participation in the course. Finally, academics think that supplementary education should be offered in formal education. When the results are taken into consideration, suggestions can be given in order to maximize the quality of distance education such as; software-oriented training can be given before the implementation of the software planned to be used in distance education because even though they are few in number, there are academics who have difficulties in mastering the distance education software used in the institution; different alternative assessment and evaluation techniques can be used in distance education; academics can be informed about the consequences of ethical issues related to sharing copyrighted documents at the beginning of the semester, additionally, academics can be encouraged to share open-access documents that won't cause any ethical issues, lastly, documents that won't cause any ethical issues in sharing with students can be produced by the administrations or documents can be shared after getting the copyrights in order to prevent these issues because academics stated their concerns about encountering ethical issues in sharing documents with their students. Similar studies can be carried out with more participants in various private and public universities that use different software to investigate different distance education experiences.

Gelendost Abdulgaffar Camii Planı ve Süsleme Programı Hakkında Bir Değerlendirme

Sibel YARAR
Dr. Sanat Tarihçisi
syarar32@hotmail.com
ORCID ID: 0000-0002-0841

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.712454

Geliş Tarihi: 01.04.2020

Revize Tarihi: 01.11.2020

Kabul Tarihi: 01.10.2021

Atf Bilgisi

Yarar, S. (2021). Gelendost Abdulgaffar Camii Planı ve Süsleme Programı hakkında bir değerlendirme. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 1026-1045.

ÖZ

Bu çalışmada Isparta İli Gelendost İlçe merkezinde bulunan Abdulgaffar Camii'nin plan ve süsleme özellikleri incelenmiştir. İnşa kitabesi bulunmayan caminin yapımı minare üzerinde yer alan kitabedeki tarihe göre değerlendirilmektedir. Cami taş malzemeyle yapılmış beden duvarları üzerine kiremit çatı ile örtülü kareye yakın dikdörtgen planlı bir yapıdır. Harimin ortasında birbirine kemerlerle bağlanan dört ahşap ayağın taşıdığı bir bağdadi kubbe yer almaktadır. Diğer bölümler ise düz tavan şeklindedir. Caminin en önemli özelliği hariminin çeşitli yüzeylerinde yoğun şekilde görülen yazı pano ve kuşaklarıdır. Hat sanatından örnekler olan bu yazılar mihrap yüzeyinde, mihrap seviyesinin üzerinde, kubbe etekleri ve göbeğinde kuşak şeklinde, kemer aralıklarında ve duvar yüzeylerinde pano şeklinde düzenlenmiştir. Pano şeklinde düzenlenenler aynı zamanda cami, sandal, pabuç, armut, bayrak gibi şekilleri de içermektedir. Plan ve kütle özellikleri ile yerel örneklerle benzerlik taşıyan cami yoğun hat süslemeleriyle önemli bir yere sahiptir. Sayılarının giderek azaldığı bu dönemde bütün bu özellikleriyle cami korunması ve geleceğe taşınması gereken bir örnektir.

Anahtar Kelimeler: Gelendost, cami, Osmanlı dönemi, süsleme, hat.

An Evaluation About Gelendost Abdulgaffar Mosque Plan and Decoration Program

ABSTRACT

In this study, the plan and decoration features of the Abdulgaffar Mosque in the Gelendost District of Isparta Province were examined. The construction of the mosque without a building inscription is evaluated according to the date in the inscription on the minaret. The mosque is a rectangular plan close to the square, hipped roof on body walls made of stone. In the middle of the harim, there is a timber-work dome carried by four wooden pillar connected by arches. Other sections are in the form of a flat ceiling. The most important feature of the mosque is the writing panels and borders, which are seen intensely on various surfaces of the harim. These inscriptions, which are examples of calligraphy, are arranged on the mihrab surface, above the mihrab level, in the form of border on the skirts and the center of the dome, on the arches and on the wall surfaces. The ones arranged in the form of panels also include shapes such as mosques, sandals, shoes, pears, and flags. The mosque, which has similarities with local examples with its plan and mass features, has an important place with dense line decorations. In this period, the number of which is gradually decreasing with all these features, the mosque is an example that should be preserved and moved to the future.

Keywords: Gelendost, mosque, Ottoman period, decoration, calligraphy.

Giriş

Isparta iline bağlı Gelendost ilçesi il merkezine 82. km. mesafede ve kuzey doğu yönünde yer almaktadır. Çok fazla sayıda Türkmen aşiretinin yerleşmiş olduğu yerleşimin adının ilk başlarda "Gelende", "Gelindi" olarak geçtiği ve daha sonradan Gelendost olarak değiştiği bilinmektedir. Gelendost Isparta'nın tarihine paralel olarak Psidia bölgesi içinde yer almış olup sırasıyla Hitit, Pers ve Bizans egemenlikleri altında bulunmuştur. Gelendost'un da içinde bulunduğu bölgenin Selçuklu Sultanı II. Kılıç Arslan döneminde Bizanslılarla yapılan savaş sonrasında 1116 yılında fethedildiği kaydedilmiştir (Doğan, 2009, s.71). Arap seyyahı İbn-i Bibi'nin Selçuknâmesinde Gelende, Anadolu Selçuklu Sultanının yazlık taht ve eğlence şehri olarak belirtilmektedir. Orta Çağ Avrupa tarihçileri tarafından Gelendost ilçesi Miryokefalon savaşının geçtiği bölge olarak kabul edildiğinden "Miryokatolof" şehri olarak anılmaktadır. 1176 tarihli bu savaştan sonra Anadolunun hızla Türkleşmeye başladığı düşünülmektedir. Bu savaşın geçtiği bölgenin çok yakınında olan Gelendost'un ise ilk Türk yerleşimlerinden biri olduğu kabul edilmektedir (Pektaş, 2017, s.1).

Gelendost 1301 yılında Eğridir merkezli Hamidoğullarının sınırları içine dahil edilmiştir. Yerleşim 1314 yılında bir süre İlhanlı idaresine geçse de bu durum kısa sürmüştür. Gelendost'un da dahil olduğu bölge 1390 yılında Osmanlı idaresi altına girmiş, bölgede 1402 Ankara savaşı sonrası bir karmaşa yaşansa da 1415 yılında idare tekrar güçlenmiş ve bu süreçte bölge Konya vilayetine bağlanmıştır. Fatih Sultan Mehmet zamanında Gelende isminin Gelendost olarak değiştiği kaydedilmiştir. Daha sonraki dönemde yakınındaki Afşar köyü gelişerek nahiye olmuş ve Gelendost Afşar'a bağlanmıştır. Gelendost 1930 yılında nahiye olmuş bu defa Afşar nahiyesi küçülerek Gelendost'a bağlı bir köy durumuna gelmiştir. O dönemde Kaza merkezi ise Şakikaraağaç'tır. Gelendost 1951 yılında tekrar kaza merkezi olmuştur (Pektaş, 2017, ss. 1- 2).

Gelendost'un çok erken tarihte Türk hakimiyetine geçmesi ile mekanın yeni sahiplerinin ihtiyaçları doğrultusunda inşa edilen yeni yapılar yerleşim dokusunun değişmesine sebep olmuştur. Günümüze çok azı gelebilmiş bu yapılardan han, kervansaray ve cami türündeki yapılardan bazıları birtakım değişiklikler geçirerek varlıklarını sürdürmektedirler. Bu yapılar arasında camiler Müslüman Türk geleneğinin en önemli ve en belirgin simgelerindedir. Bölgede Türk fetihinden sonra yapılan ilk yapılar aradan geçen uzun zaman diliminde günümüze orijinal olarak gelememiş, bir kısmı yıkılmış, bir kısmı değişikliğe uğramış, bir kısmının temelleri üzerine yeniden inşa edilmiştir. Gelendost'a bağlı Afşar köyünde yer alan cami ilçenin ayakta kalan en eski camisi olma özelliğine sahiptir. Selçuklu döneminde yerel cami geleneğinde düz damlı ve ahşap hatıllı olarak inşa edilen yapı günümüze temel özellikleri bozulmadan gelen ender camilerden biridir. Gelendost ilçe merkezinde yer Merkez Atik Camii ise yapılan bazı değişiklik ve restorasyonlarla günümüze kadar gelebilmiş en eski camilerden birisidir ve bazı özellikleri ile konumuz olan Abdulgaffar Camii ile benzerlikler taşımaktadır.

Abdulgaffar Camii Isparta'nın diğer birçok camiinde de olduğu gibi bağdadi kubbe geleneğinin güzel bir örneği olması yanında yapı içerisinde yer alan yoğun hat tarzı süsleme programıyla diğer camiler içerisinde özel bir yere sahiptir.

Yöntem

Daha önce Abdulgaffar Camii ile yapılan çalışmalarda plan ve süsleme özellikleri birlikte ve detaylı olarak ele alınmamıştır. Bir tezde Abdulgaffar caminin süslemelerine değinmiş fakat sadece genel tanımlamalarda bulunmuştur (Çok, 2010, ss. 68-73). Gelendost Abdulgaffar Camiinin Hat yazıları üzerine yapılan bir yüksek lisans tezinde ise caminin planına kısaca değinmiş ve hat yazılarının yazı çeşitlerine göre gruplandırma yaparak yazıların açıklamalarını yapmış fakat bu süslemelerin bütünüyle ilgili doyurucu bir değerlendirme ve yorum yapılamamıştır (Aslan 2012, ss. 22 – 62). Bu çalışmada yöntem başlığı altında aşağıdaki alt başlıklar üzerinde odaklanılmıştır.

Araştırma Modeli

Yapılan araştırmada yapının durumunu nesnel bir şekilde ortaya koymak ve güvenilir ve geçerli sonuçlara ulaşmak amacıyla "Tarama Modeli" kullanılmıştır. Bu model ile yapının var olan durumu var olduğu şekliyle betimlenmiş ve kendi koşulları içinde tanımlanmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma Grubunu Isparta ili, Gelendost ilçesinde yer alan Abdulgaffar Camii oluşturmaktadır. Caminin inşasından sonrasındaki dönemde geçirdiği değişiklikler, yapılan müdahaleler ve ekler bu grubun alt birimlerini oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Yapıya ilişkin doğru tanımlama ve değerlendirme yapabilmek için önce yapı hakkında arşiv ve literatür taraması yapılmıştır. Bu bağlamda Vakıflar Genel Müdürlüğü Arşivi ve Antalya Vakıflar Bölge Müdürlüğü Arşivinden röleve çizimleri, yapıya yapılan müdahaleler ve yapının geçmişine ait fotoğraflar elde edilmiştir. Yapının yer aldığı ilçeye gidilerek camii yerinde incelenmiş ve yerel hakla iletişime geçilerek bilgi edinilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Yapı ile ilgili toplanan yazılı ve görsel verilerin tasnifi yapılarak bu veriler metin içerisinde gerekli yerlerde kullanılarak betimlenmiş, betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Ayrıca bu veriler yapıyı değerlendirmede birer kanıt olarak kullanılarak bu veriler üzerinden yapı hakkında çıkarımlarda bulunulmuştur.

Araştırma Etiği

Yapılan çalışmada anket, deney, mülakat gibi veri toplama yöntemleri ve insan ve hayvanların bilimsel amaçlı kullanıldığı bir çalışma yapılmadığından bu makale için etik kurul kararı gerektiren bir durum bulunmamaktadır.

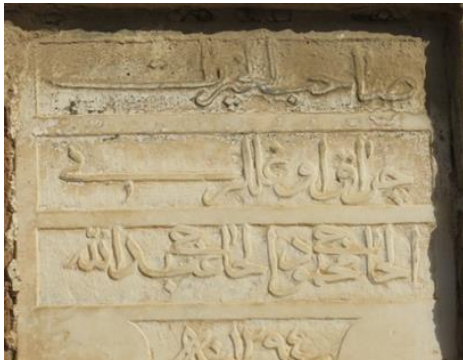
Gelendost Abdulgaffar Camii Hakkındaki Mevcut Bilgiler

Abdulgaffar Camii 33 ada 21 parsel numarası ile 2005 yılında taşınmaz kültür varlığı olarak tescil edilmiş ve yapılan araştırmalarda hakkında yazılı hiçbir belgeye rastlanamamıştır. Elde olan veriler yapıya ait siyah beyaz fotoğraflar, minare kaidesinde yer alan 1294 (1878) tarihli kitabe ve güney cephedeki oval pencerenin altında yazan 1328 (1912/1913) tarihinden ibarettir. Minare kaidesinin batı yüzünde üç satır yazı ve tarihin yer aldığı bir taş levha mevcuttur (Fotoğraf 1). Kitabenin günümüz alfabesine çevirisi şu şekildedir:

Sahibü'l-hayrat
Çırakoğulları
El – Hac Mahmud el- Hac Abdullah
Sene 1294 (M. 1878)

Bu kitabeden minarenin Çırakoğullarından Mahmud ve Abdullah isimli şahıslar tarafından yaptırıldığı anlaşılmaktadır. Tamamen taş malzemeden yapılmış günümüzdeki minarenin eski fotoğraflarında kaidesi aynı olmak üzere yerinde daha kısa tuğla bir minare olduğu ve tuğla gövdesinin sonradan sıvandığı görülmektedir (Fotoğraf 2). Eski minarenin kaidesinin aynı yerinde günümüzdeki kitabenin var olduğu eski bir fotoğraftan görülebilmektedir (Fotoğraf 3). Bu da bize minare üzerindeki kitabenin eskiden yapılan tuğla minareye ait olabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca pek çok yapıda minare üzerindeki tarih ile cami üzerindeki kitabe tarihinin tutmadığı, birbirinden farklı yıllarda yapıldığı görülmektedir. Bu nedenle minare kaidesindeki tarihin caminin yapım tarihi olarak düşünülmesi yanıltıcı olabilmektedir.

Yapının Güney dış duvarındaki üst orta kısımda yer alan oval pencerenin alt kısmındaki taş çerçeve üzerinde 1328 (M. 1910/11) yazısı görülmektedir (Fotoğraf 4). Bu yazı yapının tamir edildiği ya da sadece pencere üzerinde yapılan tamiratı gösteren bir tarihi işaret ediyor olabilir.



Fotoğraf 1. Minare Kitabesi



Fotoğraf 2. Eski Minaresi (Vakıflar Genel Müdürlüğü Arşivi, Dosya no: 32.04.01-03.)



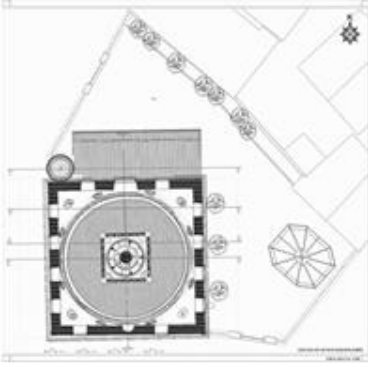
Fotoğraf 3. Caminin Eski Görünüşü
(Vakıflar Genel Müdürlüğü Arşivi Dosya no:32.04.01-03.)



Fotoğraf 4. Penceredeki Tarih

Abdulgaffar Camii Tanımı

Isparta ili, Gelendost ilçesinde Aşağı Mahalle, Hacı Avni Paşa Caddesi, No: 2 de yer alan Abdulgaffar Camii, yığma taş malzemeyle kareye yakın dikdörtgen planlı inşa edilmiş ve üzeri kiremitle örtülmüştür (Şekil 1, Fotoğraf 5). Yapının kuzey cephesinin batı köşesinde tamamen taş malzemenen inşa edilmiş bir minaresi mevcuttur.



Şekil 1. Caminin Planı (Dad Mimarlık),



Fotoğraf 5. Caminin Genel Görünüşü

Moloz taş örgü ile inşa edilen caminin köşeleri kesme taş sırası ile çerçevelemiştir. Taban seviyesinde belirli mesafeye kadar kesme taş örgü görülmektedir. Beden duvarlarının değişik yerlerinde kuşlar için açıldığı söylenen delikler mevcuttur. Yapının dört köşeden üstte saçağa yakın mesafelerde yerleştirilen bağlantı kılıçları ile sağlamlaştırıldığı görülmektedir. Kuzey yönündeki giriş cephesinin ortasında yuvarlak kemerli etrafı taş lentolu geniş bir kapı yer almaktadır. Kapının iki yanında yine yuvarlak kemerli birer pencere bulunmaktadır (Fotoğraf 6). Girişin önündeki dört ahşap ayak üzerine oturan alçak çatılı son cemaat yeri sonradan yapılmıştır. Batı cephesinde alt hizada eşit mesafelerde açılmış yuvarlak kemerli taş lentolu dört pencere ve üst tarafta orta hizada bir oval formulu taş çerçevesi bulunan bir pencere açıklığı bulunmaktadır (Fotoğraf 7). Doğu cephesi de batı cephesiyle simetrik şekilde düzenlenmiştir (Fotoğraf 5).



Fotoğraf 6. Cami Giriş Cephesi



Fotoğraf 7. Cami Batı Cephesi

Güney cephesinin alt hizasında birbirinden mesafeli kemerli iki penceresinden batı kısmındaki kuzey duvarındakiler ile aynı hizada yerleştirilmemiş, batı duvarına daha yakın olarak yapılmıştır. Üst kısımda ortada oval formulu bir pencere yer almaktadır (Fotoğraf 8, 9).



Fotoğraf 8. Güney Cephe Eski Görünüm



Fotoğraf 9. Güney Cephe Yeni Görünüm

Yapının kuzey duvarının batı köşesinde yer alan minare tamamen taş malzemeden inşa edilmiştir. Oldukça yüksek tutulmuş kesme taş malzemeli kaidenin üzerinde daha dar ve küçük ikinci bir kaide yer almaktadır (Fotoğraf 10). Pabuç kısmı pahlanarak daire formulu gövdeye geçilmiş ve geçişten sonra bir bilezik yerleştirilmiştir. Minare şerefesi korkuluğu üzerinde yapılmış küçük bitkisel süslemeler seçilebilmektedir. Şerefe altında ise kademeli olarak yükselen kuşakların her birinde farklı bir motif oluşturulmuştur (Fotoğraf 11).



Fotoğraf 10. Minare Kaidesi



Fotoğraf 11. Minare Şerefesi

Caminin içine girildiğinde giriş kapısının iki yanında iki basamakla çıkılan ahşap korkuluklu birer mahfil yer aldığı görülmektedir (Fotoğraf 12). Cami tavanının ortasında birbirine yüksek yuvarlak kemerlerle bağlanan dört ahşap ayağın taşıdığı bir bağdadi kubbe yer almaktadır (Fotoğraf 13). Tavanın diğer bölümleri düz çita ile kapatılmış, köşelerde ise tavana geçişi sağlayan yuvarlak formulu tromplar oluşturulmuştur. Köşelerin aralarında kalan bölümlerde duvarlar üzerinde alçı sıva ile yuvarlak kemerler yapılmış ve köşelerdeki bölümlerle birleştirilmiştir. Kubbeyi taşıyan dört ayak devşirme kaideler üzerine oturtulmuştur (Fotoğraf 14, 15).



Fotoğraf 12. Mahfil Görünüşü



Fotoğraf 13. Bağdadi Kubbe



Fotoğraf 14 – 15. Devşirme Ayak Kaideleri

Caminin güney cephesinin ortasında yer alan mihrap, etraftan dikdörtgen çerçeveye alınmış içine ise içbükey mihrap nişi yerleştirilmiştir (Fotoğraf 16). Mihrabın sağında ahşap bir minber yer almaktadır (Fotoğraf 17) .



Fotoğraf 16. Mihrap



Fotoğraf 17. Minber

Gelendost Abdulgaffar Camii Süsleme Programı

Yapının içinde yoğun bir yazılı süsleme programı görülmektedir. Mihrabın etrafını en dışta üç yönden bir yazı kuşağı çevrelemektedir (Fotoğraf 18). Bu kuşağın içinde sülüs yazı tipinde “Ayet-el Kürsü” sağdan başlayarak sola doğru başında besmele olmadan yazılmıştır. Mihrabın üstündeki dikdörtgen panoda ise üstte (Fotoğraf 19), “Bismillahirrahmanirrahim” yazılmış, altta ise Ali İmran suresinin 37. Ayetinin içinde mihrap kelimesi geçen küçük bir bölümü alıntı yapılmıştır. Burada “Kullema dahale aleyha zekeriyya’l mihrab” ifadesi yer almaktadır (Fotoğraf 20).



Fotoğraf 18. Mihrabı Yazıları



Fotoğraf 19. Mihrap Alınlığı Yazıları

Mihrap üzerindeki pencerenin iki tarafında kenarları bitkisel süslemeli yuvarlak pano içinde “Allah” ve “Muhammed” yazıları yer almaktadır. Bu panoların altında köşelerde hat ile ortalarına “Allah” yazılmış birer ibrik motifi bulunmaktadır. Duvarların üzerlerinde oluşturulan sağır kemerlerin arasında alçı ile yapılmış yuvarlak panolar içinde Kufi yazı tipinde “Allah (Celle celalühu)” ve “Muhammed (Aleyüsselam)” ile başlamak üzere diğer duvarlarda da aynı şekilde tekrarlanarak halife isimleri yazılmıştır (Fotoğraf 20).



Fotoğraf 20. Mihrap Cephesi Yazıları

Mihrabın en üst sırasında duvarı dolaşan yazı kuşağının kesildiği ve ortası boş bırakılmak üzere yanlarda armut şeklinde üçer düzenleme yapıp içlerine “Ya Gaffar” yazıldığı görülmektedir (Fotoğraf 21). Bunlardan soldakiler düz, sağdakiler ise ters basılmıştır.



Fotoğraf 21. Mihrap Üzerindeki Armut Şekilli Yazılı Süslemeler

Mihrabın iki tarafında hat ile yapılmış farklı süslemeler yer almaktadır. Bunlardan mihrabın solundakinde yatık talik sitede aynalı yazı olarak Hasb-i Allah Zülfikar şekli oluşturacak şekilde yatık yazılmış, üzerine ise külah şeklinde bir motif yapılarak bu motif üzerinde üç bayrak resmedilmiştir (Fotoğraf 22). Sağdaki kırmızı renkli bayrağın içinde; Besmele, ortadaki kırmızı renkli bayrağın içinde; “Elhamdü lillahi rabbil alemin” yazılıdır. Soldaki sarı renkli bayrağın içinde Kelime-i Tevhid yazısı okunmaktadır. Ortadaki sarı bölümde ise, “Liva’ül hamid” yani “Hamid Sancağı” yazmaktadır.



Fotoğraf 22. Mihrabın Solundaki Yazılar



Fotoğraf 23. Mihrabın Sağındaki Yazı Panosu

Mihrabın sağındaki dikdörtgen formlu süsleme panosunun üzeri iki şerefeli dört minare ve aralarında kenarlardakiler daha büyük olmak üzere alemle sonlanan dokuz kubbe şeklinde düzenlenmiştir (Fotoğraf 23). Dikdörtgen panonun içine sülüs yazı tipinde ve aynalı olarak Bakara suresi 137. Ayetten bir parça yazılmıştır; “Fe se yekfi-ke-humu allahu ve hüve es semiu el alimu”.

Caminin ahşap minberi oldukça sadedir. Aynalıklarında hiçbir süsleme bulunmayan minberin köşkünün süslemeli kemer açıklıkları ve ajur tekniğinde geometrik formlu korkulukları bulunmaktadır. Geçit bölümü ise ortası düğümlü yuvarlak kemerlidir (Fotoğraf 24, 25). Minber girişi üzerinde bitkisel motiflerden ajur tekniğinde bir taç yapılmış ve altındaki dikdörtgen pano içine karşılıklı ay yıldız motifinin arasına “Kelime-i Tevhid” yazılmıştır.



Fotoğraf 24. Minberin Yan Görünüşü



Fotoğraf 25. Minber Alınlığı

Güney duvarının doğu köşesinde kareye yakın formda bir yazı panosu yer almaktadır. Etrafi çiçek motifleriyle çevrili panonun içinde “Kelime-i Tevhid” bu defa kufi yazı karakterinde yazılmış olarak karşımıza çıkmaktadır. (Fotoğraf 26). Yazı aralarındaki boşluklar bitkisel süslemelerle doldurulmuştur.



Fotoğraf 26. Güney Duvarı Doğu Köşesi Panosu



Fotoğraf 27. Güney Duvarı Batı köşesi Panosu

Güney cephede minberin sağında bulunan köşede etrafı kabaca yapılmış palmet motifleri ile çevrelenmiş dikdörtgen bir yazı panosu bulunmaktadır (Fotoğraf 27). Burada en aşağıdaki bir sıra yazı dışında diğerleri yukarıdan aşağı doğru aynalı olarak yazılmış Hamse-i Al-i Aba yani Aba soyundan gelen beş kişinin ismi yer almaktadır. Başta “Celle Celaluhu”, “Allah” ve “Muhammed” yazısı, ortada “Meded” ve “Ya” yazıları tüm isimlerin başına gelmek üzere ortak yazılan sıfatlardır. Daha sonra aşağı doğru “Ali”, “Fatıma” ve onun altında sırayla “Hasan” ve “Hüseyin” isimleri düzenlenmiştir. Panonun en altında ise sülüs yazı karakteri ile “La Fetta illa Ali, la seyfe illa Zülfikar”, “Zülfikar'dan başka kılıç, Ali'den başka yiğit yoktur” yazılmıştır.

Caminin batı duvarının güney cephe ile birleştiği köşede güney batı köşedeki gibi basit bir palmet motifinin tekrarıyla oluşturulan kare formulu pano içinde Sebe Suresi 26. Ayetten bir bölüm; “Huve'l fettahu'l- mu'min” yazmaktadır (Fotoğraf 28). Batı duvarının iki pencere arasındaki bölümlerden birinde iki şerefeli dört minare tasviri dikdörtgen yazı panosunun üzerine resmedilmiştir (Fotoğraf 29). Pano içine ise Fetih Suresinin 1. Ayetinden bir bölüm olan “İnna fetahna leke fetahan mübina” sülüs tarzında aynalı olarak yazılmıştır.



Fotoğraf 28. Batı Duvarı Yazı Panosu

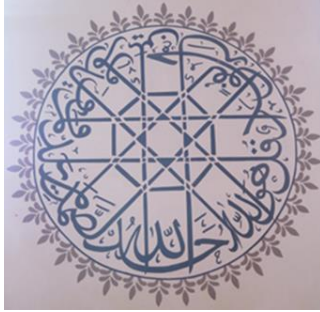


Fotoğraf 29. Batı Duvarı Yazı Panosu

Duvarın diğer iki pencere boşluğu arasına dıştan bitkisel süslemeyle çevrili daire formlu bir pano yapılmış ve içi değişik bir karakterde hat örneği ile ortada sekizgen, kare, üçgen ve yıldız formları meydana getirecek şekilde düzenlenmiştir (Fotoğraf 30). Burada dairenin iç kısmına sağdan sola doğru sülüs tarzında yazılmış İhlas Suresi yer almaktadır.

Batı duvarının kuzey köşesinde basit bitkisel motiflerden oluşan dikdörtgen çerçeve içine yazı ile kayık tasviri yapılmıştır. Sülüs ve Nezih yazı karakterlerinin karışık olarak kullanıldığı tasvirde başta bir bayrak ve gövde üzerinde kürekler oluşturulmuştur (Fotoğraf 31). Sağdaki bayrağın üzerinde “Allah” yazmaktadır. Bayrağın hemen altında yatay olarak “Ya Hafız” yazılıdır. Üst ortadaki boşlukta “Eşhedüenlailaheillallah” yazısı aşağıda yazılan amentü duasının içinde geçen kısımdır. Sol tarafta ise yazı karakterleri çok bozuk olduğu için bir anlam çıkartılamamaktadır. Orta kısımda Amentü duası yatay olarak vav harfinin aralarına yerleştirilmiş ve vav harfi ayetin aralarındaki “ve” kelimelerini ifade edecek şekilde düzenlenmiştir.

Kayık şeklindeki panonun en solundaki son vav harfinden sonra dua bitmiştir. En soldaki yatık şeklindeki üç bölümün içinde ise yanlış karakterler kullanılarak Fetih suresinden alıntı olarak “İnna Fetahnaleke fethen mübinah” satırları yazılıdır.



Fotoğraf 30. Batı Duvarı Yazı Panosu



Fotoğraf 31. Batı Duvarı Kayık Şekilli Yazı Panosu

Caminin doğu duvarında yer alan başka bir dikdörtgen panonun üzerinde üçer şerefeli altı minare ve bu minareler arasında birer tane olmak üzere yedi kubbe yer almaktadır (Fotoğraf 32). Panonun içerisinde ise sülüs yazı türünde aynalı olarak Al-i İmran Suresi, 173. Ayetinden bir bölüm yer almaktadır; “Hasbinallahu ve ni’ mel vekil”. Aynı cephede iki pencere arasında yer alan kenarları bitkisel süslemeli yuvarlak panoda sülüs yazı türünde sağdan sola doğru yazılan Nas Suresi bulunmaktadır (Fotoğraf 33).



Fotoğraf 32. Doğu Duvarındaki Yazı panosu



Fotoğraf 33. Doğu Duvarındaki Yazı Panosu

Doğu duvarında yer alan diğer bir panoda yelkenli gemi resmedilmiş ve içi hat ile süslenmiştir (Fotoğraf 34). Geminin sağ tarafındaki ucunda fener şeklinde bir süs, sol ucunda ise bir köşk ve üstünde ve yanlarında olmak üzere aynı şekilde üç fener yer almaktadır. Ortada açılmış dört yelkeni olan geminin ikisinin içinde yazı bulunmaktadır. Yelkenlerin ikisinin ucunda bayrak ve sağdakinin içinde iki sıra şeklinde Kelime-i Tevhid yazmaktadır. Soldaki diğer bayrağın üzerinde ise “Allah” yazısı iki kez tekrarlanmıştır. Sağdan ikinci bayrağın içinde “Ya Melik-el mülk” yazmaktadır. Onun solundaki yelkenin üzerinde “İnna Fetahnaleke fethen mübinah” yazısı bulunmaktadır. Geminin diğer yerlerinde

ise Ashab-ı kehf'in isimleri yazılıdır: Yemliha, Misliha, Mekselina, Mernuş, Debernuş, Şazenuş, Kefeştatayyuş, Kıtımir. En altta ise kürekleri başında birer rakam yer almaktadır. Bu rakamlar 3,9,1,3,9,2,1,3,9,5 şeklinde olup ne sebeple yazıldığı bulunamamış, anlamlı bir tarih ise çıkartılamamıştır. Bu rakamların soldan başlayarak gün, ay ve yılı temsil ettiği sonucuna varan Aslan, bu tarihin miladi takvime çevrildiğinde 08.09.2007 tarihinin ortaya çıktığını belirtmiş ve bunun yazıların yazıldığı tarih olması gerektiğini savunmuştur (Aslan, 2012, ss. 50–51). Fakat bu yazıların 2007 tarihinden önce yenilediği bilinmektedir. Doğu duvarında başka bir çerçevesiz yazı daha bulunmaktadır (Fotoğraf 35). Bu yazı da aynalı şekilde düzenlenmiş olup “Men sabara zafere” yazmaktadır.



Fotoğraf 34. Doğu Duvarındaki Gemi Şekilli Pano



Fotoğraf 35. Doğu Duvarındaki Aynalı Yazı

Doğu duvarının güney köşesinde üç tarafı basit bitkisel süslemeli kare bir pano üzerinde iki şerefeli iki minare ve ortalarında bir büyük ve yanlarda birer küçük olmak üzere üç kubbe resmedilmiştir (Fotoğraf 36). İçinde ise kufi karakterli ve aynalı olarak “Ya Allah Ya Muhammed” yazısı yer almaktadır.

Doğu duvarının üst seviyesinde, pencerenin iki yanında bulunan kenarları bitkisel süslemeli rozetlerin içinde sağda Ali (El- Murtaza), solda ise Sa'ad (Bin Ebi Vakkas) yazıları yer almaktadır (Fotoğraf 37). Bu rozetlerin üzerinde, duvarda oluşturulan silme kemerlerin arasında oluşturulan yuvarlak alçı panolarından sağdakinin içinde kufi karakterde Ömer (Radiallahuanhu), soldakininde ise Ali (Radiallahuanhu) yazmaktadır.



Fotoğraf 36. Doğu Cephesi Yazı Panosu



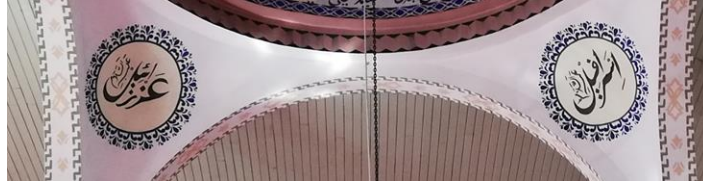
Fotoğraf 37. Doğu Cephesi Yazı Rozetleri

Harimin güney doğu köşesinin üst seviyesinde, köşede oluşturulan tromp kemerinin içinde bitkisel süslemeli rozet içinde Ömer (El – Faruk) yazmaktadır. Üst kısımda ise sağır kemerlerin birleşme yerinde alçıdan yapılmış rozetler içinde kufi tarzda sağda Muhammed (Aleyisselam), solda ise Ömer (Radiallahuanhu) yazıları yer almaktadır.

Yapının güney batı köşesinin üstünde oluşturulan tromp şeklindeki kemerli bölümün ortasında yer alan bitkisel süslemeli rozetin içinde Ebubekir (Es – Sıddık) ismi yer almaktadır. Bu kemerli kısmın batısında bulunan iki kemer arasındaki alçı rozette ise bu kez kufi karakterli Ebubekir (Radiallahuanhu) yazısı okunmaktadır. Aynı duvarda diğer bir panonun içinde Osman (Ez – Zinnureyn) yazmaktadır (Fotoğraf 24).

Caminin Kuzey cephesinin batı köşesindeki tromp kemerinin içindeki rozette Hasan (Radiallahuanhu), doğu köşesindekinin üzerinde ise Hüseyin (Radiallahuanhu) yazıları bulunmaktadır. Kuzey cephedeki giriş kapısının üzerindeki kemerin iki tarafında, kemerlerin arasında sağa yine Hüseyin (Radiallahuanhu) ve solda Hasan (Radiallahuanhu) isimleri bu kez kufi karakterde yazılmıştır.

Caminin ortasında bağdadi kubbeyi taşıyan dört sütunun birbirine bağlandığı kemerlerinin aralarında bitkisel süslemeli daire formlu rozetlerin içinde İsrail (Aleyyisselam), Mikail (Aleyyisselam), Cebrail (Aleyyisselam) ve Azrail (Aleyyisselam) isimleri yer almaktadır (Fotoğraf 38,39).



Fotoğraf 38. Kuzey Yönünde Kubbeyi Taşıyan Kemer Köşelerindeki Rozetler



Fotoğraf 39. Güney Yönünde Kubbeyi Taşıyan Kemer Köşelerindeki Rozetler

Kubbenin en dışında bir tarafı bitkisel, diğer tarafı geometrik süslemeyle çevrili yazı kuşağının içine Allah'ın 99 isminin bir kısmı iç göbektekinin devamı olarak bir sıra halinde yazılmıştır. Göbeğe yakın olan diğer kuşakta bu isim Allah'ın 99 isminin başlangıcı olan “Huve’llahu ‘lezi La ilahe İlla Hu Er – Rahman Er Rahim...” yazısıyla başlayarak 30. isim olarak El Adl’a kadar yazılmıştır. (Fotoğraf 40, 41). Dıştaki kuşakta ise altta aynı hizada 31. İsim olan El Latif’ ten başlayarak yazılmış, arada 47. El – Hakim, 48. El Vedud, 65. El – Vahid, 66. El Macid, 68. Es Samed, 74. El Ahir atlanarak yazılmamıştır. Ayrıca 80. El Tevvab, ile 81. El Müntekim arasında bu isimler arasında olmayan El Münim eklenmiştir. Bu yazımın bilinçli bir değişiklik mi, kelime hatası mı, ya da boşluğa sığdırma amaçlı mı olduğu bilinmemektedir. Bu kuşak 82. İsim olan El – Afüvv ile sonlanmaktadır. Yazılan tüm isimlerin üstüne “Celle Celalühu” eklenmiştir.



Fotoğraf 40. Kubbenin Kuzeyden Görünüşü



Fotoğraf 41. Kubbenin Güneyden Görünüşü

Tavanın ortasında bulunan bağdadi kubbenin göbeğinde kenarları bitkisel süslemeyle çevrili daire formun içine sülüs yazı tarzıyla sağdan sola doğru Neml Suresinin 30. Ayetinin başı yazılmıştır (Fotoğraf 42). “Euzibillahimineşşeytanirracim, İnnahu min suleyman ve innahu bismillahirrahmanirrahim”.



Fotoğraf 42. Bağdadi kubbenin merkezi

Kubbenin eteğindeki içbükey kavisli yazı kuşağında Yasin Suresi başlatılmış ve bir kısmı bu kuşakta yazılarak mihrabın üst seviyesindeki hizada yer alan ve duvarları kuzey cephe hariç üç yönde dolaşan kuşakta devam edilmiştir. Kuran'ın 36. Ayeti olan Yasin Suresi kuşakta yapının batı duvarının sağır kemerinin ortasına yakın hizada besmele ile başlatılmış ve surenin 38. Ayetinin sonundaki kelime olan ..Taktir'ül Aziz'ül Alim.. yazılarak bitirilmiştir (Fotoğraf 43).



Fotoğraf 43. Kubbe Eteği Yazı Kuşağının Başlangıç ve Bitiş Yeri

Yasin suresinin devamının beden duvarlarını üç yönde dolaşan yazı kuşağının batı duvarının kuzey köşesinden başladığı görülmektedir (Fotoğraf 44). Buradan batı cephesi boyunca dolaşarak güney cepheye gelmiş ve duvarlarda yer alan sağır kemerlerin birleşme yerlerinde ve ayrıca güney cephede mihrabın üzerinde kesintiye uğrayarak en son doğu cephesinin kuzey köşesine yakın bir yerde bitmiş (Fotoğraf 45) ve hemen devamında Saffat suresinin 181. (ve Selamun al el murseline) ve 182. (ve el hamdu lillahi rabbi el alemine) ayetleri yazılarak en son "Sadakallahu'l azim" ile sonlandırılmıştır.



Fotoğraf 44- 45. Kuzeybatı Köşede Yasin Suresinin Devamının Baş ve Sonu

Değerlendirme

Abdulgaffar Camii hakkında minare üzerindeki bir kitabe ve güney cephesindeki oval üst pencerenin üzerinde yazan tarihten başka bir belge mevcut değildir. Bunların yanında tarihi belli olmayan birkaç siyah beyaz fotoğraf daha erken tarihte yapılan ilaveleri göstermesi açısından önemlidir. Daha geç tarihte yapılan restorasyonlarla ilgili bazı bilgi ve görseller de yapının bugünkü son durumundan önceki evreleri göstermeleri bakımından değerlidir.

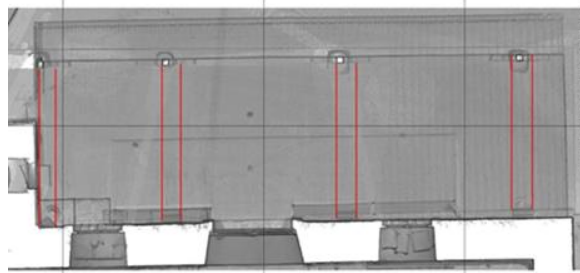
Minare kaidesinde bulunan kitabeler her zaman yapının tarihiyle aynı olmayabilmektedir. Minare daha sonradan yapılmış, tamamen yıkılıp yenisi yapılmış ya da kaidesinden sonraki kısım yıkılıp yeniden yapılmış olabilmektedir. Nitekim eski bir fotoğrafta kaidenin aynı olmasına rağmen minaresinin önceden daha kısa bir tuğla malzeme ile yapıldığı ve üzerinin sıvalı olduğu, fakat bilinmeyen bir tarihte aynı kaide üzerine yeni bir taş minare yapıldığı görülmektedir. Bu nedenle kaide üzerindeki kitabe muhtemelen günümüzdeki minarenin tarihi değildir.

Bölgenin birinci derece deprem kuşağında yer alması ve erken tarihlerden beri bir dizi şiddetli deprem geçirmiş olması yapının ilk inşa tarihinden itibaren pek çok kez yenilenmiş olabileceği olasılığını güçlendirmektedir (Demirci, 2011, ss. 9-20). Günümüzde cami genel özellikleri ile 19.yüzyıl camilerinin karakterini yansıtmaktadır.

Isparta bölgesinde aynı boyuttaki camilerin genel özelliklerine bakıldığında yüksek taş örgü duvarlı, kiremit çatılı, bağdadi kubbeli yapılar olduğu görülmektedir. Böcüzade'nin kitabında camilerin başlangıçta ahşap üzeri toprak damla örtülü olduğu, daha sonraki tamir ve yeniden inşalarda çatı yapıldığı belirtilmiştir (Seren, 1983, ss. 96-98). Ayrıca pek çoğunun son cemaat yerinin de sonradan eklendiği vurgulanmıştır. Yapının durumuna ilişkin erken tarihli siyah beyaz fotoğrafta kiremit örtülü çatının kuzey duvarlarını aşacak şekilde uzatıldığı ve belirli aralıklarla yerleştirilen ahşap direklerle taşınan açık bir son cemaat yeri oluşturulduğu görülmektedir (Fotoğraf 46). Bu direklerin kaidelerinin bugün caminin önünde bulunan devşirme kaidelere oturup oturmadığı bilinmemektedir. Bugün var olan kaidelerin birbiri ile olan aralıkları aynı olmayıp, üzerlerine direklerin yerleştirildiği çizimleri yapıldığında ön cepheden görünüm normal durmamaktadır (Şekil 2).



Fotoğraf 46. Camiye Ait Eski Bir Fotoğraf



Şekil 2. Kuzey Cephedeki Kaideler ve Konsollar
(Vakıflar Genel Müdürlüğü Arşivi Dosya No:32.04.01-03.)

Yapıyla ilgili çözülemeyen başka bir durum yapının giriş cephesi olan kuzey duvarlarında kapı ve pencerelerin üst hizasından daha aşağıda duvara belirli aralıklarla yerleştirilmiş olan konsollardır. Bunlar bugünkü son cemaat yerinin direklerinin oturduğu devşirme taş kaideleri ile aynı hizaya denk gelmekle birlikte birebir aynı hizada olmadığı görülmektedir (Fotoğraf 6). Bu konsolların seviyesi pencere ve kapı seviyesinin altında olduğundan bugün o konsolların üzerine oturtulan son cemaat yeri çatısı cephe üzerinde orantısız durmakta ve kapı ve pencerelerin bitiş noktalarını üstten keserek bir kısmını dışarıda bırakmaktadır.

Kuzey duvarındaki bu konsolların başka bir olasılık olarak son cemaat yerinin kemerlerini taşıdığı aklı getirmektedir. Fakat üst örtüsü kiremit çatılı olan bu tür yapılarda kemerli ve üzeri kubbeli son cemaat örneğine rastlanılamamıştır. Anadolu'nun pek çok yerinde özellikle kırsalda çok tercih edilen bağdadi kubbeli ve üzeri kiremit çatılı örneklerin pek çoğunda son cemaat yeri sonradan eklenmiş ve bu son cemaat yerlerinin üst örtüsü çatıyla aynı yükseklikte ve çatının devamı şeklinde düzenlenmiştir (Şahin, 2016, ss. 247-319). Isparta'da yer alan diğer benzer yapılara bakıldığında üst örtüsü kiremit çatı olan hiçbir örnekte kemerli bir son cemaat yerine rastlanmamıştır. Bu konsolların oturduğu duvar seviyesinin çok alçak oluşu hem de kuzey cephede var olan devşirme kaidelerle aynı hizada birebir örtüşmemesi, buna ek olarak konsollar arasındaki mesafenin eşit olmayıp düzensiz olması bulunma amacı tam olarak bilinmemekle birlikte bu parçaların yapı bünyesine sonradan eklenmiş olduğunu işaret etmektedir.

Yapının geçirdiği erken dönem onarımların tarihleri hakkında detaylı bir bilgi bulunmamaktadır. 1998 yılında tescil fişi düzenlenen caminin 2006 yılında çatısının sökülerek değiştirildiği ve minare külahındaki alüminyum kaplamanın yenilendiği bilinmektedir (Aslan, 2012, s.14). Bu restorasyondan önce 2004 yılında restorasyon için karar alındığı fakat bu kararda yapının içine dokunulmaması belirtildiği halde izinsiz olarak cami içindeki hat süslemelerinin yenilendiği ve yenilenirken yanlışlıklar yapıldığı, orijinal kapı ve minberinin sökülüp yerine yenilerinin yerleştirildiği camiye ilişkin bir belgede ifade edilmiştir (Vakıflar Antalya Bölge Müdürlüğü Kararı, 32.04.01/03).

Yapının 2006 yılından önce yapılan bir restorasyonda kuzey cephesinin önünde var olan devşirme sütun kaidelerine dayanarak kapalı bir son cemaat yeri yapıldığı bilinmektedir (Fotoğraf 47). Aslan bu restorasyonun 1967 yılında yapılmış olduğunu belirtse de bu konuda bir belgeye rastlanamamıştır (Aslan, 2012, s. 14). Bu son cemaat yeri caminin genel karakterini bozan betonarme bir ek olarak yapılmıştır. Minare çatının içine alınmış ve son cemaat yeri ile birlikte etrafı da kapatılmıştır (Fotoğraf 48). Son cemaat yeri iki katlı olarak düzenlenmiş ve ikinci katın üst mahfil olarak kullanılması için kuzey duvarına ortada kare yanlarda kemerli olmak üzere açmalar yapılmıştır. Bugün bu izler kuzey cephede fark edilmektedir.



Fotoğrafl 47 - 48. Eski Son Cemaat Yeri Görünümleri (Vakıflar Genel Müdürlüğü Arşivi Dosya no: 32.04.01-03.)

En son yapılan restorasyonda kuzey cepheye eklenen kapalı son cemaat yeri kaldırılarak harime açılan boşluklar aynı duvar örgüsü ile kapatılmıştır. Yerine ise kaideleri eskiden var olan yerlere ahşap sütunların taşıdığı ve üst örtünüm duvar yüzeyindeki taş konsollara oturtulduğu alçak bir açık son cemaat yeri yapılmıştır. Fakat son cemaat yerinin çatısının oturduğu duvarda kapı ve pencere kemerlerinin bitiş noktasından daha alçakta olduğu için giriş cephesinin görünümünü bozmaktadır.

Yapının içinde yapılan boya ve yazıların yenilenmesi sırasında daha önce var olan bazı süslemelerin yapılmadığı farkedilmektedir. Eski tarihli siyah beyaz bir fotoğrafta zeminden belirli bir mesafe sonra yapının duvarlarını dolaşan geometrik bir zikzaklı kuşağın olduğu, bu kuşağın ortadaki önceden mermer görünümlü olan sütunların da aynı seviyede etrafında dolaştığı görülmektedir (Fotoğraf 49). Fakat günümüzde bu süsleme mevcut değildir. Cami içindeki yazıların yenilenmesi sırasında bazı kelimelerin yazımında hatalar olduğu da tespit edilmiştir. Bu nedenle bazı cümlelerde anlam bütünlüğü bozulmuş ve anlamsız harfler dizini şekli almıştır.



Fotoğraf 49. Cami Harimini Gösteren Eski bir Fotoğraf (Vakıflar Genel Müdürlüğü Arşivi Dosya no: 32.04.01-03.)

Sonuç Tartışma ve Öneri

Anadolu'nun pek çok yerinde bağdadi kubbeli üzeri çatılı camiler bulunmaktadır. Özellikle geç dönemde kırsal kesimlerde ve küçük merkezlerde bu tarz yapıların sıklıkla tercih edildiği görülmektedir. Genellikle ahşap malzemenin kullanıldığı yapılarda tercih edilen bağdadi kubbe, çatı içinde makasların arasına yerleştirilerek oluşturulmaktadır. Geri kalan yüzey genelde düz ya da çöktirmeli ahşap tavan ile ya da birbirine kemerlerle bağlı birden fazla bağdadi kubbe ile örtülmektedir. Tavanın sadece iç kısmı sıvanarak üzeri genelde kırma ya da beşik çatı ile örtülmektedir. Kubbe ağırlığı oturtma çitalarda

yanlarda duvarlara, desteksiz çıtalarda mahyalar ve yanlamalar ile duvarlara, ortada ise ayak veya sütunlara aktarılmaktadır.

Bağdadi kubbe geleneğinin ne zaman yapılmaya başlandığı hakkında kesin bilgi bulunmamaktadır. Bu tarz kubbeler özellikle 19. ve 20. yüzyıl yapılarında görülmektedir ve özellikle taşra da çok sık tercih edilen örtü sistemi olduğu bilinmektedir. Bu kubbeler hakkında tespit edilen bir diğer özellik ise 19. yüzyılda ve devamında 20.yüzyıl başlarında yıkılan camilerin yerine inşa edilen ya da köklü tamir geçiren camilerde bu tekniğin sık olarak kullanılmasıdır. Örnek olarak Konya Kapı Camii 1869 yılında tekrar inşa edildiğinde yapının duvar örgüsü gibi kubbesinin de taş yapılması düşünülmüş fakat daha sonra bağdadi kubbeli olarak inşa edilmiştir. Bunun nedeninin bağdadi kubbe inşa maliyetinin düşük olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir (Muşmal ve Çetinaslan, 2009, ss. 449 – 450).

Anadolu'nun hemen hemen her bölgesinde bulunan bu tür camilere Isparta sınırları içindeki pek çok yerleşimde de rastlanmaktadır. Uluborlu Alaeddin Camii (1227/1927), Isparta Yalvaç Devlethan Camii (14.yy/19.yy), Isparta Yalvaç Hamidiye Camii (1900-1903), Keçiborlu Sinan Bey Camii (1817), Kutlubey Ulu Camii (1899/ 1926) ve Şarkikaraağaç Ulu Camii (1282/1456), Şakikaraağaç Fatih Sultan Camii (1925) kiremit çatılı bağdadi kubbeli örnekler arasındadır (Çok, 2010, ss. 27, 53, 63, 84; Durutürk, 2012, ss. 9, 29). Bu camilerin diğer bir ortak özelliği, yüksek duvarlı ve son cemaat yeri olmayan yapılar olmasıdır (Fotoğraf 50, 51). Bu özellikleri ile Isparta bağdadi kubbeli camilerinin karakteristik özelliklerini yansıtmaktadırlar.

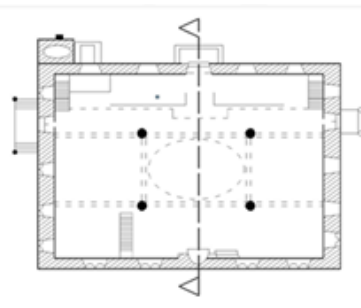


Fotoğraf 50. Yalvaç Devlethan Camii
(<https://www.yalvac.bel.tr/kentrehberidetay/700> adresinden 07.09.19 tarihinde erişilmiştir.)



Fotoğraf 51. Yalvaç Hamidiye (Yeni) Camii

Bunların içinde tavanın genel kurgusu konusunda Abdulgaffar Camii'ne en benzeyen örnek Yalvaç Hamidiye Camiidir. Hamidiye Camii'nde de ortadaki bağdadi kubbeyi dört ayak taşımakta, tavanın diğer kısmı ise düz ahşap çatı şeklinde düzenlenmiştir. Burada ahşap çatı Abdulgaffar Camii'ndeki gibi yuvarlak formlu değil dikdörtgendir (Fotoğraf 52, Şekil 3)(Antalya Vakıflar Bölge Müdürlüğü Arşivi, Dosya no: 32.11.01-002.).



Fotoğraf 52. – Şekil 3. Yalvaç Hamidiye Camii Görünüşü ve Planı (Antalya Vakıflar Bölge Müdürlüğü Arşivi, Dosya no: 32.11.01-002.)

Gelendost ilçesinde yer alan ve Abdulgaffar Camiine çok uzak olmayan bir konumda yer alan Merkez Atik Camii (1297?) daha küçük boyutlarda dikdörtgen planlı olarak yapılmış, dıştan kırma çatı ile örtülerek içten ortada bağdadi kubbe, diğer bölümleri ise düz ahşap kaplama ile örtülmüştür. Ortadaki

kubbeyi Abdulgaffar Camiindeki gibi dört ayak taşımaktadır (Fotoğraf 53) (Antalya Vakıflar Bölge Müdürlüğü Arşivi, Dosya no: 32.11.01-002.).



Fotoğraf 53. Gelendost Merkez Atik Camii Kubbesi (Antalya Vakıflar Bölge Müdürlüğü Arşivi Dosya no: 32.11.01-002.)

Abdulgaffar Camii içinde hat sanatına ait çok yoğun süsleme bulunmaktadır. Cami mimarisi içinde taş, çini, ahşap, alçı ve sıva üzerine yapılmış yazılı panolar her dönemde karşımıza çıkmaktadır. Özellikle yuvarlak panoların içinde başta “Allah” ve “Muhammed” yazıları olmak üzere, halife isimleri, Allah’ın doksan dokuz isminden bazıları, Saabe isimleri en çok rastlanılan yazılı panolardandır. Bu tür düzenlemelere Isparta sınırları içindeki pek çok camide de rastlamak mümkündür.

Abdulgaffar Camii’nin çevresindeki diğer pek camiden farklı olan süslemeleri harim duvarlarını dolduran çeşitli şekillerdeki çok sayıda hat süsleme panoları ve yazılarıdır. Yuvarlak, dikdörtgen, kayık, cami ve sancak şekillerinin içinde yer alan bu yazılar sülüs, talik ve kufi yazı türlerinde ve yatık, aynalı ve dikey olarak değişik şekillerde tasarlanmıştır. Bu yazılar Kelime-i Tevhid, Besmele, Hamse-i Al-i Aba, Ashab-ı Kehf’in isimleri, bazı ayetlerin surelerin tamamı ya da bir kısmını içeren kelime ya da cümlelerden oluşmaktadır. Aslan, on sahabenin isminin bir cami içerisinde bulunmasının sünni inanışa göre cemaatle birlikte saf tutmak olduğunu belirtmiştir. Bu camide ise yedi sahabenin olduğunu ve aynı anlama geldiği sonucuna varmıştır. Oysa camide özellikle Hz. Ali ve kılıcına yönelik deyişler de mevcuttur. Bu tür süslemeler özellikle geç dönem camilerinin çoğunda çok sık kullanılan bir uygulamadır (Aslan, 2012, s. 64).

Abdulgaffar Camiindeki gibi duvarlarda yoğun süsleme panolarının yer aldığı erken tarihli önemli camilerden biri Bursa Ulu Camii (1399) ve duvarlarını süsleyen yazılarıdır. Ulu Camiinin panoları aynalı şekilde yazılışları ve yazı türü ile yakın benzerlikler göstermektedir (<http://www.bursaulucamii.com/husnuhat.html>). Bu şekildeki yazılı örnekleri Edirne Eski Camii (1403 – 1414) hariminin duvarlarında ve ayakların üzerinde görmek mümkündür. Nuruosmaniye Camii’nin (1748 – 1755) duvarlarında yer alan çeşitli formlardaki panolar, Allah’ın 99 isminin yazılması ve harim duvarlarını dolaşan yazı kuşağı geç dönemdeki önemli örneklerden biridir (Özsayiner, 2012, ss. 120–125).

Gelendost Merkez Atik Camii’nin hariminin ortasında yer alan bağdadi kubbenin hem ayakları birbirine bağlayan kemer açıklıklarının ortasında yer alan madalyonlardaki dört meleğin ismi, hem de kubbe içindeki kuşaklarda yazan Allah’ın 99 ismi iki caminin bağdadi kubbesinin süsleme ve hat bakımından hemen hemen aynı olduğunu göstermektedir (Fotoğraf 56).

Aynı tarzdaki süslemelere geç dönem Kütahya ve Eskişehir camilerinin harimlerinde de rastlamak mümkündür. Bazı camilerin yapım tarihi eski de olsa süslemeleri sonradan 19. yüzyılda eklenmiş ya da yenilenmiş olabilmektedir. Bu duruma verilebilecek örneklerden bir Kütahya Tavşanlı Ulu Camii’dir (1381–1401) (Efe, 2013). Cami daha eski tarihli olmasına rağmen 1893 tarihinde köklü bir tamir geçirmiş ve bu esnada iç mekanın duvar yüzeyleri değişik sitilde yazılı panolarla süslenmiştir (Fotoğraf 54, 55) (Çöl, 1992, s. 6). 19.yüzyıl yapısı olan Kütahya Tavşanlı kurşunlu Camii’nin içindeki yazılı panolar da aynı dönem özelliklerini göstermektedir (<http://denemeyeniblog.blogspot.com/2011/10/kursunlu-camii.html#more> adresinden 10.09.2019 tarihinde erişilmiştir).



Fotoğraf 54 – 55. Kutahya Tavşanlı Ulu Camii Harim Süslemeleri

(<https://www.yenisafak.com/ramazan/yildirim-baslatti-abdulhamid-sekillendirdi-kutahya-ulu-camii-2489806> adresinden 02.10.2009 tarihinde erişilmiştir.)

Gelendost Abdulgaffar camiinin bulunduğu bölgedeki diğer camiler ile gerek dış kütle gerekse iç düzenleme bakımından oldukça yakın benzerlikler gösterdiği görülmektedir. Camiyi farklı kılan içindeki hat süslemelerinin diğer bölge camilerine göre daha yoğun olarak görülmesidir. Cami değişik tarihlerde birtakım onarımlar geçirmiş ve mimari özelliklerinden bir kısmı orijinalliğini yitirmiştir.

Yapılan onarımlar sırasında aynı zamanda yazılar da yenilenmiş ve bu yazıların yenilenmesi sırasında pek çok hata yapılmış ve orijinal hali bozulmuştur. Bu hataların düzeltilerek tekrar yenilenmesi gerekmektedir. Yoğun hat süslemeleri ile aynı dönem örnekleri içinde önemli bir yere sahip olan caminin aslına uygun olarak korunup gelecek nesillere aktarılması gerekmektedir.

Yazarların Katkı Oranı

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

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum yoktur.

Kaynaklar

Aslan, H. H. (2012). *Isparta ili Gelendost ilçesi Abdulgaffar Camii hat bezemeleri*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Böcüzade S. S. (1983). *Kuruluşundan bugüne kadar Isparta tarihi*. (Seren, S. Çev.). İstanbul: Serenler Yayınları.

Çok, B. (2010). *Isparta ve ilçeleri camii süslemeleri*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Çöl, N. (1992). *Tavşanlı tarihi kent dokusu*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Demirci, D. (2011). *Isparta evleri*. Isparta: Isparta Valiliği İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü Yayınları.

Doğan, N. Ş. (2009). Selçuklu ve Hamidoğulları döneminde Isparta: kültürel ortam. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22, 69 – 90.

Durutürk, G. (2012). *Yalvaç Hamidiye Camii deprem analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Isparta.

Duymaz, A. Ş. (2010). Uluborlu Alaeddin Camii, *Vakıflar Dergisi*, 32, 65–90.

Efe, H. (2013). Tavşanlı Ulu Cami. Ankara: Uyum Ajans.

Kayalı, B. (2005). *Isparta kent merkezinde bulunan sivil mimarlık örneklerinin günümüzdeki durumları, koruma sorunları ve değerlendirme önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Isparta.

Muşmal, H. ve Çetinaslan, M. (2009). Bir keşif defteri ışığında Konya Kapı Camii'nin inşa süreci ve mimari özellikleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 446 - 480.

Özsayiner, Z. C. (2012). Nuruosmaniye Camiinin hat düzeni. *Vakıf Restorasyon Yıllığı*, 5, 115-126.

Pektaş, T. (2017). *Gelendost ağzı (giriş – inceleme – metinler – dizin)*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Şahin, M. (2016). *Giresun ve Trabzon illerindeki bağdadi kubbeli camiler*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Vakıflar Genel Müdürlüğü Arşivi, Dosya no: 32.04.01-03.

Vakıflar Antalya Bölge Müdürlüğü arşivi, Dosya no: 32.11.01-002.

<https://www.yalvac.bel.tr/kentrehberidetay/700> adresinden 07.09.2019 tarihinde erişilmiştir.

<http://www.bursaulucamii.com/husnuhat.html> adresinden 10.09.2019 tarihinde erişilmiştir.

<http://denemeyeniblog.blogspot.com/2011/10/kursunlu-camii.html#more> adresinden 02.10.2019 tarihinde erişilmiştir.

<https://www.yenisafak.com/ramazan/yildirim-baslatti-abdulhamid-sekillendirdi-kutahya-ulu-camii-2489806> adresinden 02.10.2019 tarihinde erişilmiştir

Extended Abstract

Introduction

Gelendost district of Isparta province, 82. km from the city center. It is located in the north-east direction. In parallel with the history of Isparta, Gelendost was also located in the Psidia region and was found under Hittite, Persian and Byzantine sovereigns respectively. Gelendost is one of the oldest settlements of Turkish tribes. It is noted that the region, including Gelendost, was conquered in 1116 after the war with the Byzantines during the reign of Seljuk Sultan II. Kılıç Arslan. The texture of the settlement started to change with the Turkish domination in the region. Chronologically, the Seljukian, Hamidian and Ottoman buildings have traces from these periods until today. It is known that the name of the settlement was first mentioned as "Gelende", "Gelindi" and later changed to Gelendost. This name is mentioned in many foreign publications due to the historical events in the region. This historical settlement maintains the same position today.

The mosque has no inscription but there is an inscription on the base of the minaret. According to the building inscription in minaret, it is thought that the mosque was built in 1878. In addition, the date of 1910 is written on the window on the south wall of the mosque. This date is thought to have been written during a restoration. The date mosque written in the inscription on the minaret does not mean that the mosque was also built at the same date. The minaret can be demolished and rebuilt later. However, the mosque has 19th century features with its structure and ornaments. It may be thought that a mosque with an older date probably lost its former features and took its present shape. This is a feature that can be said for many mosques in the region.

Method

In previous studies with the Abdulgaffar Mosque, plan and decoration features were not considered as a whole. There are two master's theses on this mosque. One of them only touched on the decorative features of the mosque in general, and the other only translated the calligraphy writings. In researches, there are deficiencies and inaccuracies. Therefore, it has to be reevaluated. First, it was started with the introduction of the information and documents about the mosque, and then its architectural features were defined and then the decorations were explained in detail with photos. Then, by evaluating its general features, it was compared with similar examples starting from its near surroundings, and was concluded with the latest mistakes and protection suggestions.

Description Of The Mosque And Its Decorations

Abdulgaffar Mosque, which is located in the center of Gelendost is one of the oldest structures, has similar features with the stone masonry, the interior of timber –work dome, the roof covered with tiles, like other historical mosques in Isparta. In these mosques do not have the last prayer hall, but were added to some later. They are high in mass and cubic looking. There are examples of calligraphy in the madolians, which are typical of the 19th century, in the mosque harim. As seen from some old photographs and documents, there were interventions at the mosque at different times, first a last prayer hall was added in front of it, then this section was closed and finally demolished. Later, an open and low last prayer hall was built in front of the mosque with four wooden pillars. It is seen that this addition was also not made correctly and negatively affected the front view of the mosque and changed the appearance of the building.

In Gelendost Abdulgaffar mosque, there are many calligraphy examples including walls and dome compared to other examples. In the harim, the writing bands that go around the entire wall, especially around the mihrab and the pediment, are seen in the dome skirt and inside. These writings are in the form of application of some verses selected from the Quran in the font of Sulus. Apart from these bordures, there are medallion-shaped writing boards around some of them in the arch spaces of the feet carrying the dome on the walls of the mosque. The names of Allah, the Prophet, the caliph, and the angel are written on these boards. Another group is writings with some depictions around or above it. These

are examples chosen from some verses and Quotations. There is a group of writings, the upper part of which is depicting different domes and minarets. Some of them are the type of writing that is called mirrored writing and reflected to the other side and vice versa. One group of writings are written in Kufic font and differ from others. In addition to these, there are also arrangements that form the shape of boat and shoe with text and lines. In these arrangements, letters were placed skillfully, creating both a shape and a meaning. Thus, a decoration program consisting of both shapes and writing was made on the walls. The most important reason that makes the building special is the use of these inscriptions and ornaments together. Merkez Atik Mosque, which is one of the old mosques in Gelendost, is a structure with similar features in terms of the arrangement of the timber-work dome and its decorations. It is seen that this mosque has a simpler decoration compared to Abdulgaffar Mosque. This situation shows that Abdulgaffar Mosque is a more specialized building.

Result and Recommendations

It is seen that Gelendost Abdulgaffar mosque has similarities with other mosques in the region where it is located, both in terms of outer mass and internal arrangements. What makes the mosque different is that the line decorations inside are seen more intensely than other mosques. The building has survived many repairs at different dates. During these developments, it has undergone many architectural changes and lost its original feature. During the renovation of the writings inside the mosque, also many mistakes were made and the original form was damaged. These errors must be corrected and renewed again. The mosque should be preserved and transferred to future generations due to its local architectural features and calligraphy inscriptions.

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sosyokültürel ve Akademik Uyumları Üzerinde Ulusal ve Örgütsel Kültürün Etkisi

Gökhan KARADİREK
Giresun Üniversitesi
gokhankaradirek_28@hotmail.com
ORCID ID: 0000-0002-0804-9904

Mehmet Akif KARA
Giresun Üniversitesi
akifkara28@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-4308-9933

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.808620
Geliş Tarihi: 10.10.2020	Revize Tarihi: 05.10.2021
	Kabul Tarihi: 16.11.2021

Atf Bilgisi

Karadirek, G. ve Kara, M. A. (2021). Yabancı uyruklu öğrencilerin sosyokültürel ve akademik uyumu üzerinde ulusal ve örgütsel kültürün etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 1046-1065.

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin sosyokültürel ve akademik uyumu üzerinde ulusal ve örgütsel kültürün etkisini ortaya koymaktır. Verilerin toplanmasında Hsu (2011) tarafından geliştirilen bir ölçek kullanılmıştır. Veri toplama, 24 Nisan 2020-18 Mayıs 2020 tarihleri arasında online anket tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evreni Giresun Üniversitesindeki yabancı uyruklu öğrencilerdir. Araştırmanın örneklemini anketi yanıtlayan 345 yabancı uyruklu öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, SPSS 25 istatistik yazılımı ile analiz edilmiştir. Öncelikle veriler üzerinde normallik testi, güvenilirlik ve faktör analizi yapılmıştır. Hipotezler, korelasyon ve regresyon analizi yöntemi kullanılarak test edilmiştir. Araştırma sonucunda; yabancı uyruklu öğrencilerin sosyokültürel uyumu üzerinde motivasyonun, etkileşimin, öğretim elemanı algısının ve ekonomik sorunların etkili olduğu bulunmuştur. Akademik uyum üzerinde ise motivasyonun ve öğretim elemanı algısının etkisi tespit edilmiştir. Türkçe konuşma rahatlığının hem sosyokültürel hem de akademik uyum üzerinde bir etkisi bulunamamıştır. Ayrıca, akademik uyumun üzerinde ekonomik sorunların ve etkileşimin de etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın bulgularına göre, yabancı uyruklu öğrencilerin sosyokültürel ve akademik uyumunda, motivasyon ve öğretim elemanı algısı önemli bir belirleyicidir. Ayrıca, sosyokültürel uyum konusunda etkileşim ve ekonomik sorunların da önem arz etmektedir. Bu kapsamda üniversiteler, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim-öğretimi boyunca onların memnuniyetini sağlamayacak desteklerde bulunmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Sosyokültürel uyum, akademik uyum, yabancı uyruklu öğrenci, öğretim elemanı algısı, motivasyon.

The Effect of National and Organizational Culture on Sociocultural and Academic Adaptation of Foreign Nationality Students

ABSTRACT

The aim of this study is to reveal the effect of national and organizational culture on the sociocultural and academic adaptation of foreign university students. A scale developed by Hsu (2011) was used to collect the data. Data collection was carried out between 24 April 2020 and 18 May 2020 with the online survey technique. The sample of the study consists of 345 foreign students from Giresun University. Data were analyzed with SPSS 25 statistical software. First, normality test, reliability and factor analysis were performed on the data. Hypotheses have been tested using correlation and regression analysis method. As a result of the research, it was found that motivation, interaction, perception of instructor and economic problems are effective on the sociocultural compatibility of foreign nationality students. On the other hand, the effect of motivation and the perception of the instructor on academic adaptation was determined. The comfort of speaking Turkish did not have an effect in both socio cultural and academic adaptation. According to the findings of this study, motivation and perception of instructors are important determinants of the sociocultural and academic adaptation of foreign students. In addition, interaction and economic problems are important in sociocultural adaptation. In this context, universities should provide support to foreign students to ensure their satisfaction during their education.

Keywords: Sociocultural adaptation, academic adaptation, foreign nationality student, instructor perception, motivation.

Giriş

Küreselleşme süreci ile birlikte göç hareketleri gün geçtikçe giderek artmakta ve ülkeler arasında mobilite hızlanmaktadır. Türkiye’de özellikle 1980’lerden sonra “göç ülkesi” haline gelmiş ve göçmenler için hedef ülke halini almaktadır (Kara, 2017). Aynı zamanda Türkiye’deki üniversitelerin yoğunluğu ve akademik başarısı nedeniyle yabancı öğrencilerin tercih ettiği bir ülke olmaktadır. Yine, özellikle soydaşıktan ötürü Türki Cumhuriyetlerden bir çok öğrenci okumak amacıyla Türkiye’ye göç etmektedir. Üniversitelerin, Erasmus başta olmak üzere çeşitli projelerle yabancı öğrenciler ile etkileşim kurmaları, Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER) vasıtasıyla Türkçe öğretimi üzerine yoğunlaşılması gibi bir çok faktör de yabancı öğrencileri Türkiye’ye çekmektedir.

Ulusların kültürel özellikleri, yaşam biçimleri, örgütlenme şekilleri bireysel ve örgütsel başarıları etkileyebilmektedir. Özellikle üniversiteler, ulusal kültürün yoğun olarak temsil edildiği, ulusal ve uluslararası kültür özelliklerinin sergilendiği örgütlerdendir. Çünkü üniversiteler, farklı kültürlerden çok sayıda öğrencinin akademik eğitimini sürdürmek istediği yükseköğretim kurumlarıdır. Bu eğitim sürecinde öğrencilerin sosyokültürel ve akademik uyumunu etkileyebilen bazı faktörlerin ortaya çıkması da doğaldır. Üniversite öncesindeki eğitim, genellikle bireyin aileyle, yakın aile çevresinde ve insanların ortak kültürü paylaştığı biraz daha dar çevrede gerçekleşmektedir. Yükseköğretim öncesi eğitime göre akademik eğitim, ulusal ve uluslararası ölçekte daha fazla kültürel özelliği bir araya getirebilmektedir. Bilhassa yabancı uyruklu öğrencilerin fazla olduğu yükseköğretim örgütlerinde öğrencilerin sosyokültürel ve akademik uyumunu etkileyebilen yeni sorunların ortaya çıkması daha muhtemeldir. Dahası yabancı uyruklu öğrencilerin uyum problemi yaşaması kültürlerarası farklılığın büyüklüğü ile orantılı olabilir. Başka bir ifadeyle kültürlerarası farklılık arttıkça yabancı uyruklu öğrencilerin sosyokültürel ve akademik uyum gibi bazı uyum problemleriyle karşılaşması da kolaylaştırabilir.

Başka ülkelerdeki yabancı uyruklu öğrenciler gibi Türkiye’deki yabancı uyruklu öğrenciler de üniversite eğitimi süreciyle birlikte uluslararası ve örgütsel düzeyde benzer ya da yeni uyum problemleri yaşayabilmektedir. Örneğin; dil öğrenme süreci ve uyumu, yaşam biçimi, yemek, giyim, barınma, insan ilişkileri (ön yargı, dışlama, üniversitedeki idari ve akademik personel), şehrin hoşuna gitmemesi, gelenek ve görenek, ev özelemleri, pahalılık gibi ekonomik problemler, aileye duyulan özlem, iklim koşulları gibi ulusal, örgütsel ve çevresel özellikler yabancı uyruklu öğrencilerin sosyokültürel ve akademik uyumunda belirleyici faktörler olarak gösterilebilir. Türkiye’deki yabancı uyruklu öğrenciler açısından bu tür faktörlerin etkisini ulusal alandan bölgesel ve örgütsel alana indirmek, ele almak ve değerlendirmek önemli olabilir. Çünkü yabancı uyruklu öğrencilerin sosyokültürel ve akademik uyum problemiyle ilgili daha özel bulgulara ulaşmak, bu öğrencilerin akademik eğitimini kolaylaştırıcı ve başarısını destekleyici adımların atılmasına öncülük edebilir. yardımcı olabilir. Bazı araştırmalar, yabancı uyruklu öğrencilerin başarıları olabilmesi için desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir. Türki Cumhuriyetlerden akademik eğitimi almak için Türkiye’ye gelen öğrencilerin büyük bir kısmı akademik süreçlerini sonuçlandıramamaktadır. Yani mezun olamamaktadır. Örneğin; Azerbaycan, Kazakistan, Türkmenistan, Kırgızistan, Tacikistan gibi ülkelerden gelen çoğu öğrencinin mezuniyet seviyesine ulaşamadığı ifade edilmektedir (Özkan ve Acar Güvendir, 2015). Bu nedenle yabancı uyruklu öğrencilere destek olmak, bu öğrencilerin sosyokültürel, örgütsel ve akademik uyum ile ilgili yaşadıkları olumsuzlukların etkisini tamamen ortadan kaldırmak ya da en aza indirmek, Türkiyedeki yabancı uyruklu öğrencilerin sosyokültürel, örgütsel ve akademik eğitim hayatında tatmin yaşamalarını kolaylaştırabilir. Tatmin olmuş bu öğrenciler, diğer öğrencilerin ülke ve üniversite tercihi için referans olabilir. Türkiyede, Giresun Üniversitesi yabancı uyruklu öğrenci sayısı bakımından önemli bir yere sahiptir. Giresun Üniversitesinde kayıtlı yaklaşık bin kadar yabancı uyruklu öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin çoğunluğunu Türki Cumhuriyetlerden gelen öğrenciler oluşturmaktadır. Türkiyedeki diğer üniversitelerin sahip olduğu yabancı uyruklu öğrenci sayısı ile kıyaslandığında da Giresun Üniversitesindeki yabancı uyruklu öğrenci sayısının oldukça yüksek sayıda olduğu söylenebilir.

Bu çalışma için yabancı uyruklu öğrenci sayısı ve öğrencilerinin niteliği göz önüne alındığında Giresun Üniversitesi, yabancı uyruklu öğrencilerin sosyokültürel ve akademik uyumunda ulusal ve

örgütsel kültürün etkisini ortaya koyabilme amacına uygun ve kabul edilebilir bir araştırma sahası olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda, yabancı uyruklu öğrencilerin akademik eğitimi sürecinde sosyokültürel ve akademik uyum sağlamasına engel olabilecek bazı temel problemlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu temel problemlerin öğrencilerin sosyokültürel ve akademik uyumu ile arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilmek istenmiştir. Böylece Türkiye'deki yabancı uyruklu öğrencilerin yaşamaları muhtemel sosyokültürel ve akademik adaptasyon problemine kolay ve daha hızlı çözüm sağlayacak önerilerin geliştirilebileceği öngörülmüştür. Ayrıca bu çalışma yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye'de eğitimini devam ettirirken yaşadıkları problemler konusunda farkındalık yaratabileceği varsayılmıştır. Bu çalışmanın varsayımları çerçevesinde yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili sosyokültürel ve akademik uyumu, motivasyon, Türkçe konuşma rahatlığı, ekonomik sorunlar, etkileşim ve öğretim elemanı algısı kavramları ele alınmıştır.

Bu çalışmayı önceki araştırmalardan farklı kılan bazı özellikler bulunmaktadır. Çalışma, amacı, konunun ele alınışı ve içeriği, araştırmada kullanılan değişkenleri ve ortaya konulmak istenen model bakımından diğer çalışmalardan farklılaştığı düşünülmektedir. Bu çalışma, başta Giresun Üniversitesi olmak üzere ulusal, uluslararası ve bölgesel düzeydeki bilgi kullanıcılarına; yabancı uyruklu öğrencilerin sosyokültürel ve akademik uyumu ile motivasyonu, etkileşimi, Türkçe konuşma rahatlığı, öğretim elemanı algısı, ekonomik sorunları arasındaki ilişki hakkında birtakım bilgiler sunmaktadır. Bilgi kullanıcıları, analiz edilmiş ve paylaşılmış bilgilerden (örneğin, demografik bilgiler) hareketle ayrıca çıkarımlarda bulunabilirler.

Sosyokültürel ve akademik uyumla ilgili bilgilerin öncesinde “uyum” kavramını kısaca açıklamak daha anlamlı ve faydalı olabilir. Uyum, karmaşa, stres, belirsizlik gibi zor koşullarda gereken esnekliği gösterebilmeyi ifade eden, insanların sosyal ve iş çevrelerindeki değişimlere kendisini ayarlamabilme yeteneğidir. Uyum, başarılı olabilmenin temel faktörlerindedir (Üstün ve Büyükbaş, 2020). Sosyokültürel uyum, bireyin yeni sosyokültürel bir ortamda etkin bir şekilde hayatını sürdürmesi için temel kültürün belli kültürel özelliklerini ne kadar başarılı bir şekilde benimsediğini ve kullanabildiğini ifade etmektedir (Berry, Poortinga, Breugelmans, Chasiotis ve Sam, 2011). Sosyokültürel uyum olgusu, bireyin baskın kültürdeki insanlarla başarılı bir biçimde etkileşim kurabilmesine odaklanmaktadır (Şeker ve Akman, 2016). Bir bireyin okulda veya işteki günlük yaşamlarında ne kadar iyi bir şekilde görevlerini yerine getirebileceği sosyokültürel uyumla açıklanmaktadır. Bu nedenle sosyokültürel uyum genelde bireylerin toplumsal olarak fonksiyonlarını yerine getirilebilmesiyle ilişkilendirilmektedir. Örneğin, sosyokültürel uyum ergenlerin akademik performansını etkileyebildiği ileri sürülmektedir (Berry ve Sabatier, 2010). Benzer şekilde bu çalışmada, sosyokültürel uyumun, özellikle uluslararası düzeyde faaliyet gösteren organizasyonlardaki bireylerin örgütsel ve kişisel başarısında önemli bir yere sahip olacağı varsayılarak akademik eğitim sürecinde yabancı uyruklu öğrencilerin sosyokültürel uyumu araştırılmaktadır. Bu çalışmada sosyokültürel uyum kavramı, yabancı uyruklu öğrencilerin akademik eğitimini sürdürdüğü ülkedeki yeni sosyokültürel ortamla ilgili adaptasyon seviyesini ifade etmektedir. Bu adaptasyon, öğrencilerin kendi kültürel geçmişleriyle ve yeni sosyokültürel özelliklerin benimsenmesi düzeyi ile ilgilidir (Hsu, 2011). Yabancı uyruklu öğrencilerin üniversite süreçlerinde karşı karşıya kaldıkları bazı problemler, sosyokültürel uyumla ilişkilendirilebilmektedir. Bu problemler, öğrencilerin sosyokültürel uyumundaki belirleyiciler olarak gösterilmektedir. Örneğin, gelenek-görenek, insan ilişkileri, giyim, yemek kültürü, barınma koşulları (Kıroğlu, Kesten ve Elma, 2010) gibi ulusal, bölgesel veya şehir kültürü özelliği yabancı uyruklu öğrencilerin sosyokültürel uyumunu etkileyebilmektedir. Dolayısıyla da sosyokültürel, ekonomik ve politik, eğitim geçmişi, tecrübe gibi farklılıklar, öğrencilerin sosyokültürel uyumuna ve akademik başarısına yansıtılabilmektedir. Yabancı uyruklu bir öğrencinin akademik anlamda başarıya ulaşabilmesinde, eğitimini devam ettirdiği ülkenin veya ulusun kültürü ile hayat tarzının uyumu önemlidir (Başaran Alagöz ve Geçkil, 2017). Başka bir ifadeyle akademik başarıda, öğrencilerin sosyokültürel adaptasyonu belirleyici bir faktör olabilir. Ayrıca, yabancı uyruklu öğrencilerin akademik eğitimdeki geçirdikleri süre de sosyokültürel uyumu olumlu etkileyebilmektedir. Sınıf düzeyi yükseldikçe yabancı uyruklu öğrencilerin sosyokültürel problemleri azabilmektedir. Öğrenciler bir üst sınıfa yükseldikçe, öğrencilerin sosyal etkinliklere katılımı kolaylaştırmakta ve yabancı dil yeterlilikleri zamanla daha iyi duruma gelebilmektedir (Kumcağız, Dadashzadeh ve Alakuş, 2016).

Akademik uyum, yabancı uyruklu öğrencilerin üniversitedeki eğitimi ve başarısıyla ilgili bir adaptasyon sorunu olduğu söylenebilir. Çünkü dersi anlama düzeyi yabancı uyruklu öğrencilerin akademik eğitimi sürecinde yaşadığı temel problemler arasında bulunmaktadır (Özkan ve Acar Güvendir, 2015). Yine yabancı uyruklu öğrencilerin akademik ortama uyum süreci öğrencilerin yaşadığı stresi, öğretme ve öğrenme algılarını doğrudan etkileyebilmektedir (Yang, 2006). Dolayısıyla yabancı uyruklu öğrencilerin akademik eğitimden tatmin olabilmesi için akademik uyum sorununu gidermek temel önceliklerden kabul edilmelidir. Yabancı uyruklu öğrencilerin adaptasyonunu sağlayabilmek ve memnuniyet düzeylerinin sürdürülebilir kılmak amacıyla öğrencilerin akademik ve sosyal hayatını olumlu etkileyecek merkezler kurulabilir (Özkan ve Acar Güvendir, 2015). Yabancı uyruklu öğrencilerin sosyokültürel ve akademik uyumu kültürleşme kuramıyla ilişkilendirilebilir. Sosyokültürel değişikliklerin insanların davranışları üzerinde ortaya çıkardığı etkiyi araştırmak, anlamaya çalışmak kültürleşme kuramının bir parçası olarak görülmektedir (Güngör, 2014). Kültürleşmenin sonuçları sosyokültürel uyumu, öğrencinin okul başarısını etkileyebilmektedir Çünkü Sosyokültürel uyum, kültürleşme uyumunun bir bileşenleri olarak kabul edilmektedir (Ward, 1996). Sosyokültürel uyum, öğrencilerin stres yaşamalarıyla, öğrenme ve öğrenme algılarıyla ilişkili olduğundan (Yang, 2006) yabancı öğrencilerin en önemli sorunları arasında görülmektedir. Hsu (2011) yabancı uyruklu öğrencilerin akademik ve sosyokültürel uyumlarını etkileyen faktörleri Dönüşümsel Öğrenme Kuramıyla ve sosyoloji, psikoloji teorilerinden yararlanarak açıklamaya çalışmaktadır.

Motivasyon, “istekleri, arzuları, ihtiyaçları, dürtüleri ve ilgileri kapsayan genel bir kavram”dır (Cüceloğlu, 2005). Motivasyon öğrenmeyle ilgili bir güdüdür ve bir hedefe doğru davranışı harekete geçiren, davranışı yönlendiren bir güçtür. Motivasyonun bir eylemi başlatabilme ve sürdürebilme gücünün olması nedeniyle motivasyon, başarıyı ve verimliliği belirleyebilen bir olgu olarak görülmektedir (Dilekmen ve Ada, 2005). Dolayısıyla istekler, arzular, ihtiyaçlar ve dürtüler diğer bireylerde olduğu gibi öğrencilerde bazı davranışları ve tutumları ortaya çıkarabilir. Motivasyonla ortaya çıkan davranışlar ve tutumlar ise öğrencinin başarısını ve verimliliğini etkileyebilir. Öğrencilerin eğitim sürecini şekillendirebilir. Motivasyon veya güdü diğer hayat planlamalarında olduğu gibi öğrencilerin eğitim sürecinde de ortaya çıkabilir. Hatta öğrenciler başka ülkelerde eğitim almaya motive olabilir. Çünkü öğrencileri başka bir ülkede eğitim görmeye motive eden bazı faktörler söz konusudur. Türkiye’de yapılan bir araştırmaya göre Türk öğrencileri yabancı bir ülkede eğitim almaya motive eden şeylerden biri Türkiye’de eğitim almakta olduğu üniversitenin kültürüdür (Rüzgar, 2020). Rüzgar (2020) göre ailenin özendirilmesi, öğrencinin çalışmak istediği alanda Türkiye’de programının bulunmaması, daha nitelikli bir üniversite görme amacı, yurt dışı görme ve göç etme arzusu gibi faktörler de öğrencileri güdüleyici olabilmektedir. Benzer şekilde yükseköğretimdeki kültür, öğrencilerin motivasyonunu, yaşantısını verimlilik, karar verme ve örgüt içindeki iletişimi etkileyebilmektedir (Gizir, 2007). Bu çalışma ile Giresun Üniversitesindeki yabancı uyruklu öğrencilerin motivasyonları ile akademik ve sosyokültürel uyumu arasındaki ilişki ortaya konulmak istenmiş ve aşağıdaki hipotezler geliştirilmiştir.

Hipotez 1: Yabancı uyruklu öğrencilerin sosyokültürel uyumu üzerinde yurt dışında okuma isteğiyle ilgili motivasyonun pozitif etkisi vardır.

Hipotez 2: Yabancı uyruklu öğrencilerin akademik uyumu üzerinde yurt dışında okuma isteğiyle ilgili motivasyonun pozitif etkisi vardır.

Etkileşim düzeyi, bir arada yaşamayı zorlaştıran olumsuzlukların ortadan kaldırılmasına yardımcı olabilmektedir. Farklı etnik kökene veya kültüre ait bireylerin ya da alt kültür üyelerinin kültürlerarası iletişimi bir etkileşimin sonucunda meydana gelmektedir (Özdemir, 2011). Literatürde, etkileşim ile sosyokültürel uyum arasında olumlu bir ilişkinin olduğu yönünde çıkarım yapılabilecek açıklamalar bulunmaktadır (Saygın ve Hasta, 2018). Saygın ve Hasta’ya (2018) göre etkileşim, insanların eğitim ve iş hayatındaki uyumu kolaylaştırabilmektedir. Ayrıca, herhangi bir toplumda, azınlıklar dahil herkesin ortak bir dili konuşması da etkileşimi, sosyal ilişkileri ve uyumu kolaylaştırmaktadır (Ward ve Kennedy, 1992). Ayrıca insanlar, başka bir ülkenin kültürel özelliklerini öğrenerek yabancı ülkeye kolayca uyum sağlayabilirler. Diğer insanlarla hayatı rahatça paylaşabilirler ve rahatça çalışabilirler (Temel Eğinli, 2011). Bazı araştırmalarda, başka ülkelerde olumlu etkileşimde

bulunmak ve bireylerle ilişkileri güçlendirmek gerektiği vurgulamaktadır (Ward ve Rana-Deuba, 2000). Ward ve Rana-Deuba (2000) göre kültürel olarak azınlığa sahip bireylerin ana kültürün üyeleri ile kurduğu etkileşim düzeyi arttıkça kültürel azınlıktaki bireylerin sosyokültürel uyum seviyesi yükselmekte ve sosyokültürel uyum konusunda daha az problem yaşamaktadır. Aksi durumda ise etkileşim düzeyi azaldıkça sosyokültürel uyumla ilgili sorunlar da artmaktadır. Etkileşim, iletişimsel sonucu, etkileşimin gücünü ise iletişimin niteliğini belirleyebilir. Örneğin yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu ortamlarda, iletişimde yaşanabilecek olumsuzluklar, öğrencilerin akademik başarısında azalmanın ve soru sorma gibi konulardaki eksikliğin bir nedeni olarak görülmektedir (Kumcağız vd., 2016). Alan yazındaki bilgilerden hareketle bu çalışmada etkileşim ile sosyokültürel ve akademik uyumu arasındaki ilişkinin belirlenmesi istenmektedir. İlişkilerin belirlenmesi amacıyla geliştirilen iki hipotez aşağıdaki gibidir.

Hipotez 3: Yabancı uyruklu öğrencilerin sosyokültürel uyumu üzerinde etkileşim pozitif etkisi vardır.

Hipotez 4: Yabancı uyruklu öğrencilerin akademik uyumu üzerinde etkileşimin pozitif etkisi vardır.

Eğitmcilerin öğrenciler tarafından nasıl algılandığını bilmek öğrencilerin eğitimle ilgili duygularını anlamamıza yardımcı olabilir. Eğitim örgütünde görevli eğitimcilerin öğrenciler tarafından olumlu algılanması, tüm düzeylerdeki öğrencilerin örgütsel uyumunu, eğitime devam etmeye yönelik arzusunu ve örgütten ve eğitimden aldığı memnuniyeti etkileyebilir. Bu konu, akademik düzeyde eğitim alan yabancı uyruklu öğrenciler açısından ele alınarak, yabancı uyruklu öğrencilerin öğretim elemanı algısı, akademik ve örgütsel uyumu hakkında bilgi sahibi olunabilir. Bu öğrencilerin özellikle öğretim elemanı algısı, öğrencilerin akademik ve örgütsel uyumuna katkı sağlayabilir. Bu çalışmada öğretim elemanı algısı, öğrencilerin iletişimde ve etkileşimde buldukları eğitimcileri nasıl algıladıklarını ifade eden bir kavram olarak kullanılmaktadır. Bu kavram, bir öğretim elemanı hakkında olumlu veya olumsuz değerlendirme yapabilmeye imkân tanıyan birçok ölçüte sahiptir (Hsu, 2011). Hsu (2011) çalışmasında, dersle ilgili materyallerin paylaşılması, öğrencinin bölümüyle ilgili teorik ve uygulamalı mesleki bilgi paylaşımı, dersle ilgili ödevlere yönelik açıklayıcı geri bildirimlerde bulunmak, öğrencilerin başarılı (kaliteli) çalışmalarını motive eden konuşmalar yapmak, öğrencilerin dersle ilgili yorumlarını önemsemek ve öğrenmeye teşvik eden sorular sormak, öğrencileri anlamaya yardımcı olmak ve akademisyenin derste esprili olup olmaması ve tecrübelerini öğrencilerle paylaşması, eğitmenin ders dışı konuşmalarda bulunması gibi konular birer ölçüt kabul edilerek öğrencilerin öğretim elemanı algısının ölçülebileceği düşünülmektedir. Hsu (2011) göre öğretim elemanı algısı ile akademik ve sosyokültürel uyum arasında pozitif ilişki bulunmaktadır. Literatürdeki çalışmalardan hareketle bu çalışma için şu hipotezler ileri sürülmektedir.

Hipotez 5: Yabancı uyruklu öğrencilerin sosyokültürel uyumu üzerinde öğretim elemanı algısının pozitif etkisi vardır.

Hipotez 6: Yabancı uyruklu öğrencilerin akademik uyumu üzerinde öğretim elemanı algısının pozitif etkisi vardır.

Başka bir ülkede eğitim alan öğrencilerin eğitim aldıkları ülkenin ana diliyle kolayca iletişim kurabilmesi yabancı uyruklu öğrencilere eğitimi boyunca avantaj sağlayabilir. Başka ülkelerden akademik eğitim için gelen öğrencilerin Türkçeyi rahatça konuşabilmesi Türkiye'deki akademik eğitimini kolaylaştırabilir. Türkiye'deki öğrencilerin eğitimini kolaylaştırmak amacıyla özellikle temel eğitimleri öncesinde Türkçe eğitimi verilmektedir. Türkiye'de yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin Türkçeyi öğrenebilmesi ve rahatça konuşabilmesi amacıyla bazı Üniversitelerde Türkçe eğitimi verilmektedir. Üniversitelerde bu eğitim, TÖMER tarafından yürütülmektedir (Ünal, Taşkaya ve Ersoy, 2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin iletişim kurabilmesini kolaylaştırmak için Türkçe dil öğrenme süreci halen Türkiye'de 1980'li yıllarda faaliyete başlayan TÖMER ve Yunus Emre Enstitüleri tarafından yürütülmektedir (Mete, 2015). Bu eğitim ile yabancı uyruklu öğrencilerin akademik eğitim sürecinde rahatça iletişim kurabilmelerini sağlamak ve kültürel yönden

adaptasyonlarını kolaylaştırmak amaçlanmaktadır. Araştırmalarda Türkçeyi anlamak, yabancı uyruklu öğrencilerin önemli bir problemi olduğu belirtilmektedir. Türk dünyasından gelen öğrencilerin dahi Türkiye Türkçesi konuşmalarının iyileştirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Bu dil konusunun yabancı uyruklu öğrencilerde bir sorun oluşturduğu vurgulanmaktadır (Özkan ve Acar Güvendir, 2015, s. 180). Ward ve Kennedy (1993), yabancı uyruklu öğrencilerin sosyokültürel uyumunda yaşamsal değişikliklerin, dil yeterliliğinin, kültürel kimliğin ve mesafenin (kültürel bütünleşme-ayrılık), ev sahibi ülkedeki bireylerle ve ailelerle kurulan iletişimden tatmin olmanın, ev sahibi ülkeye yönelik tutumlarının etkili olduğunu ileri sürmektedir. Yabancı uyruklu öğrenciler, sosyokültürel uyum konusunda diğer öğrencilere göre daha fazla zorluk yaşayabilmektedir. Bu çalışmada, yabancı uyruklu öğrencilerin sosyokültürel ve akademik uyumu ile Türkçe konuşma rahatlığı arasındaki ilişki ele alınmaktadır. Değişkenlerin aralarındaki ilişkilerin sınamak amacıyla iki hipotez geliştirilmiştir.

Hipotez 7: Yabancı uyruklu öğrencilerin sosyokültürel uyumu üzerinde Türkçe konuşma rahatlığının pozitif etkisi vardır.

Hipotez 8: Yabancı uyruklu öğrencilerin akademik uyumu üzerinde Türkçe konuşma rahatlığının pozitif etkisi vardır.

Ekonomik sorunlar, bireylerin ve örgüt hayatının temel problemlerindedir. Bireysel düzeyde ekonomik sorunlara en fazla maruz kalan ve bu sorunların kişisel olarak etkilerini hisseden gruptan biri Üniversite öğrencileridir.

Ekonomik sorunların boyutu, üniversite öğrencilerinin ulusal ve uluslararası eğitimlerine göre farklılık gösterebilir. Bu sorunlar özellikle yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim-öğretim süreçlerini doğrudan ya da dolaylı olarak daha fazla etkileyebilir. Kıroğlu ve diğerleri (2010), yabancı uyruklu öğrencilerin hareketliliği dünya genelinde dil ve eğitim sorunlarına neden olduğu gibi ekonomik ve sosyokültürel problemleri de ortaya çıkarmaktadır. Türkiye'deki yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin de akademik eğitimi boyunca yaşadığı temel problemlerden biri ekonomik sorunlardır (Özkan ve Acar Güvendir, 2015). Barınma yeri gibi faktörler dolaylı olarak yabancı uyruklu öğrencilerin ekonomik sorunlarına neden olabilmektedir. Örneğin kamuya ait konaklama yerleri veya yurtlarla ilgili kontenjanların yetersizliği, özel yurtların öğrenci için yüksek maliyet arz etmesi özellikle sosyo-ekonomik bakımdan zayıf yabancı uyruklu öğrencileri olumsuz etkileyebilmektedir. Bu durum aynı ülkeden gelen öğrencilerin daha fazla birlikte kalmasına neden olduğu gibi hem hedef kültürün tanınmasına hem de öğrenilmesine engel olabilmektedir (Kumcağız vd., 2016). Bu çalışmada da yabancı uyruklu üniversite öğrencilerin ekonomik sorunları önemsenmektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin sosyokültürel ve akademik uyumu ile ekonomik sorunları arasındaki ilişkiyi açıklayabilmek amacıyla aşağıdaki varsayımlar geliştirilmiştir.

Hipotez 9: Yabancı uyruklu öğrencilerin sosyokültürel uyumu üzerinde ekonomik sorunların negatif etkisi vardır.

Hipotez 10: Yabancı uyruklu öğrencilerin akademik uyumu üzerinde ekonomik sorunların negatif etkisi vardır.

Araştırmanın temel amacı, yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin sosyokültürel ve akademik uyumu üzerinde ulusal ve örgütsel kültürün etkisini belirlemektir. Araştırma, Giresun Üniversitesinde aktif olarak kaydı bulunan, lisans ve ön lisans düzeyinde öğrenim gören 345 yabancı uyruklu öğrencinin saha araştırmasının yapıldığı tarihte sosyokültürel ve akademik uyum, motivasyon, etkileşim, Türkçe konuşma rahatlığı, öğretim elemanı algısı, ekonomik sorunlar faktörleriyle ilgili görüşleriyle ve değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesiyle sınırlıdır. Araştırmada kullanılan değişkenlerin sınırlandırılmasında ise önceki araştırmaların sonuçları; ortak faktörler veya faktörün yüzdelik oranı, değişkenlerin aralarındaki ilişkisi birer kıstas olmuştur. Bu araştırma, Türkiye'deki yabancı uyruklu öğrencilerin kültürel ve örgütsel uyumları üzerinde, çalışmada kullanılan değişkenler çerçevesinde, hangi faktörlerin etkili olduğunun belirlenmesi açısından önemlidir. Bu çalışmada kullanılan değişkenler, Türkiye'de bu alanda yapılmış diğer çalışmalardan farklılaştırmakta,

araştırmayı özgünleştirmektedir. Ayrıca araştırmanın bulguları, Türkiye’deki üniversitelerde eğitim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sosyokültürel ve akademik uyumunu artırabilecek bilgiler sunması nedeniyle bu alandaki boşluğun doldurulmasına katkı sağlamaktadır.

Yöntem

Bu bölümde, veri toplama aracının oluşturulması, evren ve örneklem, saha araştırmasının sonucunda elde edilen veriler ve verilerin analiziyle ilgili bilgiler açıklanmıştır.

Araştırma Modeli

Bu çalışma, nicel araştırma deseninde, ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli çerçevesinde yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin sosyokültürel ve akademik uyumu ile motivasyon, etkileşim, Türkçe konuşma rahatlığı, öğretim elemanı algısı, ekonomik sorunları arasındaki ilişki ortaya konulmuştur. Yabancı uyruklu öğrencilerin sosyokültürel ve akademik uyumu üzerinde ulusal ve örgütsel kültürün etkisini belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracının Oluşturulması

Veriler, nicel araştırma desenine uygun, sosyal medya araçlarıyla kullanılarak paylaşılabilen bir anket yardımıyla toplanmıştır. Ankette, toplam 72 tane beşli likert tipinde ölçek maddesi ve 6 tane demografik özellikli soru bulunmaktadır. Güvenilirliği ve geçerliği test edilmiş (Hsu, 2011) ölçekler kullanılmıştır. Bunlar; motivasyon ölçeği (9 madde; $\alpha = .78$), etkileşim ölçeği (10 madde; $\alpha = .70$), Türkçe konuşma rahatlığı ölçeği (7 madde; $\alpha = .91$), öğretim elemanlarının algılanması ölçeği (12 madde; $\alpha = .81$), sosyokültürel uyum ölçeği (20 madde; $\alpha = .86$), akademik uyum ölçeğidir (8 madde; $\alpha = .86$). Ölçek maddelerinin Türkçeye uyarlanmasında Giresun Üniversitesi TÖMER biriminde görev yapan uzman eğitimcilerin görüşünden yararlanılmıştır. Yabancı uyruklu öğrencilerin anket sorularını daha kolay anlayabilmeleri sağlanarak araştırmanın güvenilirliğinin artırılması hedeflenmiştir. Örneklemdekilerin demografik özellikler ise Tablo 1’de gösterilmiştir. Araştırma verisinin toplanması için kullanılan ölçme aracının iç tutarlılık güvenilirliği, Cronbach alfa (α) değerinin hesaplanmasıyla belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan ölçekler için hesaplanan Cronbach alfa (α) değerleri; motivasyon $\alpha = .888$, iletişim $\alpha = .865$, Türkçe konuşma rahatlığı $\alpha = .854$, öğretim elemanlarının algılanması $\alpha = .787$, sosyokültürel uyum $\alpha = .935$, akademik uyum $\alpha = .882$ ve ekonomik sorunlar $\alpha = .740$ ’tır. Alfa (α) değerlerinden çıkarılabilecek genel sonuç, ölçeklerin yüksek derecede güvenilir (Kalaycı, 2010) olduğudur.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Giresun Üniversitesinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerdir. Araştırmanın yapıldığı tarihte Giresun Üniversitesindeki aktif yabancı uyruklu öğrenci sayısı 1010’dur. Bu sayı aynı zamanda araştırmanın evrenini ifade etmektedir. Örneklem grubu, uygun örnekleme yöntemi (convenient sampling) yöntemi ile belirlenmiştir. Örneklemi 345 yabancı uyruklu öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem büyüklüğü %95 (0.05) güvenilirlik seviyesindedir ve sosyal bilimlerdeki nicel araştırmalar için asgari koşulu sağlamaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2018, s. 131). Örneklemi oluşturan $n=345$ yabancı uyruklu öğrencinin demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Demografik Özellikler

Cinsiyet	f	%	Aylık Ortalama Harcama	f	%
Kadın	71	20,6	1000₺’nin altında	140	40,6
Erkek	274	79,4	1000₺-1500₺	134	38,8
			1501₺-2000₺	47	13,6
			2000₺ üzeri	24	7,0
Yaş	f	%	Konaklama Yerleri	f	%
20 yaş altında	109	31,6	Kira	185	53,6
20-21 yaş	112	32,5	Özel Yurt	65	18,8

22-23 yaş	60	17,4	Devlet Yurdu	48	13,9
24-25 yaş	45	13,0	Apart	37	10,7
25 yaş üstü	19	5,5	Diğer	10	2,9
Türkiye’de Bulunma Süreleri	f	%	Vatandaşlıkları	f	%
1 yıldır	115	33,3	Azerbaycan	125	36,2
2 yıldır	58	16,8	Kazakistan	51	14,8
3 yıldır	61	17,7	Sudan	48	13,9
4 yıldır	56	16,2	Afganistan	28	8,1
5 yıldır	30	8,7	Türkmenistan	28	8,1
5 yılın üzerinde	25	7,2	Diğer	65	18,8
Toplam	345	100	Toplam	345	100

f: Frekans; %: Yüzde; ₺: Türk Lirası

Giresun Üniversitesi’nde okuyan yabancı uyruklu öğrenciler daha çok Azerbaycan, Kazakistan, Türkmenistan, Sudan, Afganistan ülkelerinden gelmektedir. Vatandaşlıklar sütununda yer alan diğer ülkeler seçeneğinde ise Irak, Suriye, İran, Mısır, Yemek, Fas, Gine, Çat, Haiti gibi ülkeler yer almaktadır. Bu araştırmanın bulgularına göre yabancı uyruklu öğrenciler daha çok kirada oturmayı tercih etmektedir. Bu öğrencilerin barınma konusundaki ikinci önceliği ise özel yurtlardır. 2016 yılında Karabük Üniversitesinde yapılan araştırmaya göre ise özel yurt, yabancı uyruklu öğrencilerin birinci önceliğini oluşturmaktadır (Yıldıran vd., 2016). Bu sonuç, öğrencilerin ekonomik durumuyla şehir koşulları arasındaki ilişkiyle açıklanabilir. Bu araştırmanın bulguları demografik özellikler açısından önceki araştırmalarla benzerlik göstermiştir (Yıldıran vd., 2016). Öğrencilerin çoğunluğunu erkeklerin oluşturması, yaş aralığının 20 yaş altı ve 20-21 yaş aralığında en büyük oranı temsil etmesi gibi. Erkeklerin kadınlara göre yurt dışında üniversite eğitimi almaya teşvik edildiği ya da kendilerinin bu konuya daha eğilimli ve motive oldukları söylenebilir. Yaş dağılımı, yabancı uyruklu öğrencilerin genç yaşta Türkiye’de üniversite eğitime başlayabildiklerini göstermiştir.

Verilerin Analizi

İstatistiki yazılımı (SPSS 25) kullanılarak veriler analiz edilmiştir. İlk olarak verilerin normal dağılıp dağılmadığı analiz edilerek, hipotezlerin test edilmesinde hangi istatistiki yöntemlerin kullanılması gerektiği belirlenmiştir. Normallik testi bulguları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2
Normallik Testi Sonuçları

Değişkenler	Standart Sapma	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Motivasyon	,0460	-1,159	0,847
Etkileşim	,0413	-0,401	0,342
Türkçe Konuşma Rahatlığı	,0541	0,138	-0,308
Öğretim Elemanı Algısı	,0330	0,953	1,378
Sosyokültürel uyum	,0410	0,130	-0,660
Akademik Uyum	,0428	0,349	-0,433
Ekonomik Sorunlar	,0469	-0,366	-0,222

Normallik testi sonucuna göre çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerleri -1,5 ile +1,5 aralığında olduğundan veriler normal bir dağılım göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2014). Dolayısıyla hipotezler, parametrik testler yardımıyla yapılmalıdır. Ölçeklerin güvenilirliği Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısıyla (α) hesaplanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon katsayısıyla ortaya konulmuştur. Hipotezlerinin test edilmesinde çoklu doğrusal regresyon analizi yöntemiyle yapılmıştır. Regresyon analizlerinde Enter metodu kullanılmıştır. Tablo 3’te açımlayıcı faktör analizine ilişkin bulgular verilmektedir.

Tablo 3
Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Motivasyon Ölçeği Maddeleri	Faktör Yüğü	Özdeğer	Açıklanan Varyans (%)	Cronbach Alpha (α)
M7	0,853			
M6	0,823	4,861	54,014	0,899*

M8	0,807
M5	0,803
M4	0,789
M1	0,719
M2	0,680
M9	0,622

KMO Değeri= 0,822; Bartlett testi= 1998,166; p=0,000<0,05

Etkileşim Ölçeği Maddeleri	Faktör Yüğü	Özdeğer	Açıklanan Varyans (%)	Cronbach Alpha (α)
E2	0,778			
E9	0,763			
E7	0,760			
E10	0,718			
E6	0,711	4,613	46,129	0,865
E4	0,654			
E3	0,626			
E8	0,621			
E5	0,560			
E1	0,556			

KMO Değeri= 0,817; Bartlett testi= 1806,792; p=0,000<0,05

Türkçe Konuşma Rahatlığı Ölçeği Maddeleri	Faktör Yüğü	Özdeğer	Açıklanan Varyans (%)	Cronbach Alpha (α)
TKR6	0,816			
TKR5	0,780			
TKR7	0,768			
TKR4	0,727	3,746	53,514	0,854
TKR2	0,713			
TKR3	0,693			
TKR1	0,603			

KMO Değeri= 0,831; Bartlett testi= 977,279; p=0,000<0,05

Öğretim Elemanı Algısı Ölçeği Maddeleri	Faktör Yüğü	Özdeğer	Açıklanan Varyans (%)	Cronbach Alpha (α)
ÖEA7	0,740			
ÖEA9	0,685			
ÖEA8	0,676			
ÖEA12	0,655	3,743	31,193	0,810*
ÖEA11	0,650			
ÖEA6	0,642			
ÖEA10	0,600			

KMO Değeri= 0,726; Bartlett testi= 1922,131; p=0,000<0,05

Sosyokültürel Uyum Ölçeği Maddeleri	Faktör Yüğü	Özdeğer	Açıklanan Varyans (%)	Cronbach Alpha (α)
SKU18	0,771			
SKU12	0,738			
SKU11	0,737			
SKU10	0,729			
SKU3	0,728			
SKU5	0,706			
SKU9	0,697			
SKU17	0,689			
SKU1	0,686			
SKU20	0,683			
SKU14	0,679	9,034	45,172	0,935
SKU4	0,677			
SKU19	0,669			
SKU16	0,658			
SKU6	0,654			
SKU15	0,628			
SKU13	0,587			
SKU8	0,577			
SKU2	0,571			
SKU7	0,518			

KMO Değeri= 0,817; Bartlett testi= 4948,624; p=0,000<0,05

<i>Akademik Uyum Ölçeği Maddeleri</i>	<i>Faktör Yükü</i>	<i>Özdeğer</i>	<i>Açıklanan Varyans (%)</i>	<i>Cronbach Alpha (α)</i>
AU4	0,820			
AU3	0,784			
AU8	0,767			
AU6	0,763	4,461	55,763	0,882
AU2	0,761			
AU5	0,745			
AU7	0,690			
AU1	0,627			
<i>KMO Değeri= 0,826; Bartlett testi= 1422,787; p=0,000<0,05</i>				
<i>Ekonomik Sorunlar Ölçeği Maddeleri</i>	<i>Faktör Yükü</i>	<i>Özdeğer</i>	<i>Açıklanan Varyans (%)</i>	<i>Cronbach Alpha (α)</i>
ES4	0,882			
ES3	0,819			
ES5	0,779	2,945	49,076	0,814*
ES6	0,667			
ES1	0,660			
<i>KMO Değeri= 0,734; Bartlett testi= 711,231; p=0,000<0,05</i>				

*Faktör analizi sonrasında hesaplanan Cronbach Alpha (α) değerleridir.

Tablo 2’de açımlayıcı faktör analiziyle aralarında yüksek ilişkili değişkenler setinin oluşturulması amaçlanmıştır. Veri setlerinin faktör analizi için uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett testleriyle belirlenmiştir. Analiz sırasında varimax faktör rotasyonu metodu kullanılmıştır. Özdeğer (Eigenvalues) istatistiğiyle faktör sayısı belirlenmiştir. Faktör yükü <0,50 olan ölçek maddeleri ölçekten çıkarılmıştır. Bu sayede faktörlerin güçlü maddelerden oluşması sağlanmıştır. Faktör analizi sonucunda bazı ölçeklerden; M3, ÖEA1, ÖEA2, ÖEA3, ÖEA4, ÖEA5, ES2 maddeleri çıkarılmıştır. Ölçek maddelerine ilişkin ifadeler Ek 1’de verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, hipotezlerin test edilmesine yönelik gerçekleştirilen korelasyon ve regresyon analizi bulgularıyla ilgili bilgiler sunulmaktadır.

Araştırma Hipotezlerinin Test Edilmesi

Bu bölümde araştırmanın hipotezleri test edilmiştir. Hipotezlerin test edilmesi sırasında, korelasyon ve regresyon analizi yöntemi kullanılmıştır. Bulgular tablolar yardımıyla verilmiştir.

Korelasyon Analizi Sonucu

Tablo 4

Korelasyon Analizi Sonucu

	<i>Ort.</i>	<i>SS.</i>	<i>SKU</i>	<i>AU</i>	<i>M</i>	<i>E</i>	<i>ÖEA</i>	<i>TKR</i>	<i>ES</i>
<i>SKU</i>	3,6841	0,7618	1						
<i>AU</i>	3,6594	0,7956	,712**	1					
<i>M</i>	3,8583	0,8547	,556**	,489**	1				
<i>E</i>	3,6116	0,7688	,554**	,387**	,607**	1			
<i>ÖEA</i>	3,3176	0,6131	,452**	,376**	,367**	,337**	1		
<i>TKR</i>	2,7143	1,0063	-0,044	-0,072	0,095	,140**	,493**	1	
<i>ES</i>	3,2874	0,8716	,124*	-0,056	,237**	,272**	,433**	,557**	1

**p<0.01, *p<0.05 anlamlılık düzeyleri

Ort.: Ortalama, **SS.:** Standart Sapma

SKU: Sosyokültürel Uyum, **AU:** Akademik Uyum, **M:** Motivasyon, **E:** Etkileşim

ÖEA: Öğretim Elemanı Algısı, **TKR:** Türkçe Konuşma Rahatlığı, **ES:** Ekonomik Sorunlar

Korelasyon analizi sonucunda, yabancı uyruklu öğrencilerin sosyokültürel uyumunun motivasyon, etkileşim, öğretim elemanı algısı ve ekonomik sorunlar ile anlamlı ve pozitif ilişkisinin olduğu görülmüştür. Ancak, sosyokültürel uyumun Türkçe konuşma rahatlığıyla anlamlı bir ilişkisi bulunamamıştır. Yabancı uyruklu öğrencilerin akademik uyumu ile motivasyon, etkileşim ve öğretim

elemanı algısı arasında anlamlı ve pozitif ilişkiye ulaşılmıştır. Diğer taraftan akademik uyumun Türkçe konuşma rahatlığı ve ekonomik sorunlar ile anlamlı bir ilişkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Regresyon Analizi Sonuçları

Çoklu doğrusal regresyon analizi bulguları aşağıda tablolar yardımıyla gösterilmiştir.

Tablo 5

Sosyokültürel Uyum ile İlgili Regresyon Analizi Sonucu

	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standardize Katsayılar	
	<i>B</i>	<i>Standart Hata</i>	β	<i>t</i>
Sabit Katsayı	0,745	0,198		3,760
Motivasyon	0,255	0,046	0,287**	5,565
Etkileşim	0,318	0,051	0,321**	6,255
Öğretim Elemanı Algısı	0,386	0,058	0,311**	6,644
Ekonomik Sorunlar	-0,144	0,039	-0,165*	-3,681

Regresyon Model Özeti

$R^2 = ,457$; *Düzeltilmiş $R^2 = ,451$* ; *Durbin Watson Testi Değeri = 1,713*
F Değeri = 71,549; *p = 0,000 < 0,001*; ***p < 0,01*; **p < 0,05*

Sosyokültürel uyum bağımlı değişkenine ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları istatistiksel olarak anlamlıdır [$F(4,340)=71,549$; $p < 0,001$]. Yabancı uyruklu öğrencilerin sosyokültürel uyumu üzerinde motivasyonun ($\beta = ,287^{**}$), etkileşimin ($\beta = ,321^{**}$) ve öğretim elemanı algısının ($\beta = ,311^{**}$) pozitif, ekonomik sorunların ise negatif yönlü ($\beta = -,165^*$) anlamlı etkisinin olduğu bulunmuştur. Düzeltilmiş R^2 değeri 0,451 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, yabancı uyruklu öğrencilerin sosyokültürel uyumdaki %45 oranındaki varyansı motivasyon, etkileşim, öğretim elemanı algısı ve ekonomik sorunların açıkladığını ortaya koymaktadır. Yukarıdaki regresyon analizi sonucu yabancı uyruklu öğrencilerin sosyokültürel uyumu üzerinde motivasyonun, etkileşimin, öğretim elemanı algısının ve ekonomik sorunların anlamlı katkısının olduğunu göstermiştir. Hipotez 1, Hipotez 3, Hipotez 5 ve Hipotez 9 kabul edilmiştir. Sosyokültürel uyum ile Türkçe konuşma rahatlığı arasında anlamlı bir ilişki bulunamadığından Hipotez 7 reddedilmiştir.

Tablo 6

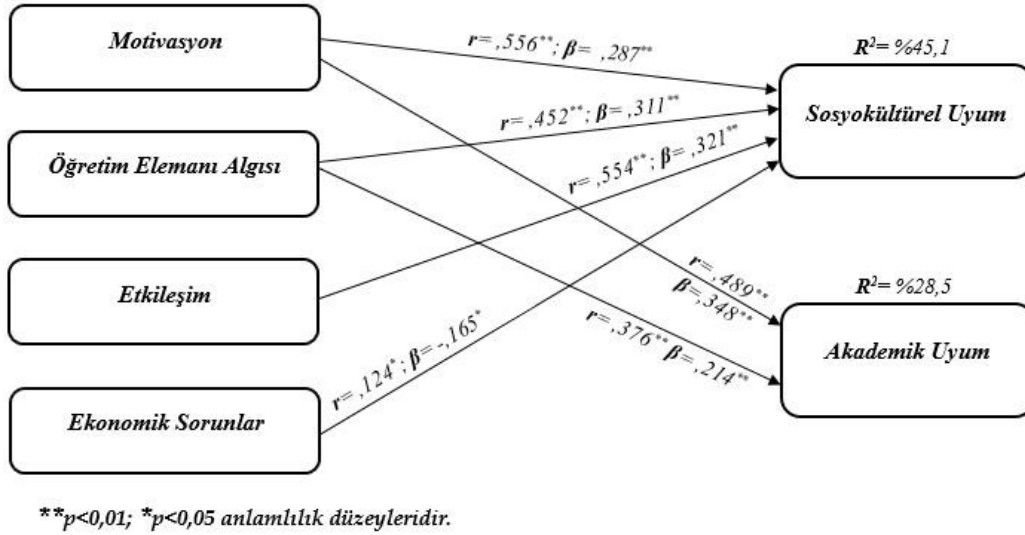
Akademik Uyum ile İlgili Regresyon Analizi Sonucu

	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standardize Katsayılar	
	<i>B</i>	<i>Standart Hata</i>	β	<i>t</i>
Sabit Katsayı	1,101	0,233		4,733
Motivasyon	0,324	0,055	0,348**	5,915
Etkileşim	0,108	0,060	0,104	1,791
Öğretim Elemanı Algısı	0,277	0,064	0,214**	4,309

Regresyon Model Özeti

$R^2 = ,291$; *Düzeltilmiş $R^2 = ,285$* ; *Durbin Watson Testi Değeri = 1,526*
F Değeri = 46,615; *p = 0,000 < 0,001*; ***p < 0,01*

Akademik uyum bağımlı değişkeniyle ilgili çoklu regresyon analizi sonuçları regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir [$F(3,341)= 46,615$; $p < 0,001$]. Düzeltilmiş R^2 değeri 0,285'tir. Bu nedenle yabancı uyruklu öğrencilerin akademik uyumundaki %28,5'lik varyans bağımsız değişkenler tarafından açıklanmaktadır. Tablo 6'daki beta katsayıları incelendiğinde, yabancı uyruklu öğrencilerin akademik uyumunu açıklamada motivasyonun ($\beta = ,348^{**}$) ve öğretim elemanı algısının ($\beta = ,214^{**}$) anlamlı katkısı vardır. Etkileşimin akademik uyumu açıklamada ise anlamlı bir katkısı bulunamamıştır ($\beta = ,104$; $p > 0,05$). Bu regresyon analiz sonucunda, Hipotez 2 ve Hipotez 6 kabul edilmiş, Hipotez 4 ise reddedilmiştir. Ayrıca korelasyon analizi sonucunda, akademik uyumun Türkçe konuşma rahatlığı ve ekonomik sorunlar ile arasında anlamlı bir ilişki bulunamadığından Hipotez 8 ve Hipotez 10 reddedilmiştir.



Şekil 1. Sonuç Modeli

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmayla Giresun Üniversitesindeki yabancı uyruklu öğrencilerin sosyokültürel ve akademik uyumu üzerinde etkili olan faktörler belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, yabancı uyruklu öğrencilerin sosyokültürel uyumu üzerinde motivasyonun, öğretim elemanı algısının, etkileşimin olumlu, ekonomik sorunların ise olumsuz etkisinin olduğu bulunmuştur. Başka bir ifadeyle bu araştırmaya göre yabancı uyruklu öğrencilerin motivasyonu, öğretim elemanı algısı ve etkileşimi öğrencilerin sosyokültürel uyumunu olumlu yönde etkilemektedir. Ekonomik sorunlar ise yabancı uyruklu öğrencilerin sosyokültürel uyumunu olumsuz yönde etkilemektedir. Motivasyon, etkileşim, öğretim elemanı algısı ve ekonomik sorunlar yabancı uyruklu öğrencilerin sosyokültürel uyumundaki %45,1'lik bir varyansı açıklayabilmektedir. Diğer taraftan sosyokültürel uyum ile Türkçe konuşma rahatlığı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında Türkiye'de yabancı uyruklu öğrencilere Türkiye'de TÖMER aracılığı ile verilen Türkçe eğitimi gösterilebilir. Allaberdiyev'e (2007) göre, TÖMER sayesinde yabancı uyruklu öğrenciler Türkçeyi kullanarak daha iyi iletişim kurabilmekte ve daha uyumlu bir şekilde eğitimlerini sürdürebilmektedir. Bulguların, bu alanda yapılmış diğer çalışmaların bulgularıyla büyük ölçüde tutarlı olduğu söylenebilir (Hsu, 2011; Rüzgar, 2020; Saygın ve Hasta, 2018; Ward ve Kennedy, 1992; Yang, 2006). Hsu (2011) çalışmasında, yabancı uyruklu öğrencilerin sosyokültürel uyumu ile motivasyon, etkileşim, İngilizce konuşma rahatlığı, eğitmen algısı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmaktadır. Ward ve Kennedy (1993), yabancı uyruklu öğrencilerin sosyokültürel uyumunda dil yeterliliğinin, kültürel kimliğin ve mesafenin (kültürel bütünleşme-ayrılık) ve iletişim gibi birçok faktörün belirleyici olduğunu ve bu faktörlerin diğer öğrencilere göre yabancı uyruklu öğrencilerin sosyokültürel uyumunu daha fazla etkileyebildiğini ileri sürmektedir. Kumcağız ve diğerleri (2016), ekonomik sorunların kültürün tanınmasına ve geç öğrenilmesine neden olabileceğini ifade etmektedir. Allaberdiyev (2007) ise yabancı uyruklu öğrencilerin ekonomik durumları ile sosyal uyum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını belirtmektedir. Allaberdiyev, aynı çalışmada yabancı uyruklu öğrencilerin dil, kültür gelenek ve görenek yönünden benzer olan bir ülkede eğitim almasının öğrencilerin sosyal uyumunu ve arkadaşlık kurabilmesini kolaylaştırdığını ileri sürmektedir. Türk Cumhuriyetlerinden gelen öğrencilerle Türk öğrenciler arasındaki ilişkilerde olduğu gibi.

Araştırmada kullanılan bağımsız değişkenlerin sosyokültürel uyumdaki varyansın %45'ini açıklayabildiği sonucu, yabancı uyruklu öğrencilerin sosyokültürel uyumunda başka belirleyici faktörlerin de olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla diğer faktörlerin belirlenmesine yönelik çalışmalar yapmanın ve belirlenen faktörlerin sosyokültürel uyum üzerinde etkisini ve önemini ortaya koymanın faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu alanla ilgili çalışmalar, yabancı uyruklu öğrencilerin uyum sorunlarını anlamaya yardımcı olabilir. Literatürdeki boşluğun doldurmasına katkı sağlayabilir.

Bu çalışmada, yabancı uyruklu öğrencilerin akademik uyumuyla ilgili bulgulara da yer verilmektedir. Bulgulara göre yabancı uyruklu öğrencilerin akademik uyumunda öğrencilerin motivasyonunun ve öğretim elemanı algısının belirleyici rolü bulunmaktadır. Motivasyon ve öğretim elemanı algısı yabancı uyruklu öğrencilerin akademik uyumunu olumlu bir şekilde etkilemektedir. Akademik uyumdaki %28,5'lik bir varyansın motivasyon ve öğretim elemanı algısı tarafından açıklanabildiğinin ortaya konulması yabancı uyruklu öğrencilerin akademik uyumunu açıklayabilen başka faktörlerin olduğunu göstermektedir. Ayrıca, akademik uyuma ilişkin regresyon analizi sonuçları etkileşimin, ekonomik sorunların ve Türkçe konuşma rahatlığının yabancı uyruklu öğrencilerin akademik uyumu üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığını göstermektedir. İlişki analizi sonucunda etkileşim ile akademik uyum arasında pozitif bir ilişki bulunmasına rağmen etkileşim değişkeninin akademik uyum üzerinde belirleyici bir rolünün bulunmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Akademik uyumla ilgili bulguların literatürdeki bulgularla kısmen tutarlı olduğu söylenebilir (Hsu, 2011; Kumcağız vd., 2016; Rüzgar, 2020). Hsu (2011), yetişkin yabancı uyruklu öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmanın sonucunda akademik uyumu ile motivasyonu, etkileşimi, İngilizce konuşma rahatlığı, eğitmen algısı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Türkiye'de gerçekleştirilen bu çalışmanın bulguları Hsu (2011) ile kısmen benzerlik göstermektedir. Araştırma bulgularının farklılık göstermesi bazı nedenlere dayandırılabilir. Giresun Üniversitesindeki yabancı uyruklu öğrencilerin büyük çoğunluğunu Türkiye ile ortak kültürlere sahip ülkelerin öğrencileri oluşturmaktadır. Yabancı uyruklu öğrencilerin uyuşu ile eğitim alınan ülke arasında sosyal ve kültürel açıdan bir yakınlığın bulunması araştırma sonuçlarının farklılaşmasına neden olabilir. Çünkü Giresun Üniversitesindeki yabancı uyruklu öğrencilerin çoğunluğu Türkiye hatta Türkiye'nin diğer illerine göre Giresun'a daha yakın ülke ve coğrafyadan gelmektedir.

Alan yazında yabancı uyruklu öğrencilerin akademik ve sosyal uyumu konusyla ilişkili başka çalışmalar da bulunmaktadır. Özçetin'e (2013) göre yabancı uyruklu öğrencilerin gelir durumu, özellikle kültürel faaliyetlere katılım ve sosyal uyum açısından önemli bir faktördür. Özçetin (2013) çalışmasında ekonomik sorunlar ile akademik uyum arasında herhangi bir ilişkinin olmadığını ifade etmektedir. Bazı araştırmacılar yabancı uyruklu öğrencilerin akademik uyum ile dersi anlama düzeyleri arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu belirtmektedir. Özkan ve Acar Güvendir (2015), akademik uyumun yabancı uyruklu öğrencilerin başarısıyla ilişkili bir durumun olduğunu vurgulamaktadır. Kıroğlu ve diğerlerine (2010) göre yabancı uyruklu öğrenciler, Türkiye'de sosyokültürel uyum konusunda bir sorun yaşamamaktadır. Çünkü, Türkiye'deki yabancı uyruklu öğrenciler genellikle Türkiye ile tarihsel ve kültürel bağı bulunan ülkelere gelmektedir. Dolayısıyla bu öğrenciler, Türklerle iyi arkadaşlık kurarak uyumları kolaylaşmaktadır.

Bu çalışmanın ve literatürdeki araştırmanın bulgularından yola çıkılarak bazı önerilerde bulunulabilir. Bu araştırmanın yapıldığı Giresun Üniversitesindeki yabancı uyruklu öğrencilerin çoğunluğunu Türkiye Cumhuriyetlerinden gelen yabancı öğrenciler oluşturmaktadır. Türkiye Cumhuriyetlerinden gelen öğrencilerin Türkiye ile tarihsel ve kültürel bağlarının bulunması öğrencilerin Türkiye'de, Giresun'da veya Giresun Üniversitesindeki sosyokültürel uyumunu kolaylaştırmış olabilir. Yabancı uyruklu öğrencilere sahip üniversitelerin özellikle akademik personelinin yabancı uyruklu öğrencilerle daha fazla iletişimde ve etkileşimde bulunması öğrencilerin akademik ve sosyal uyumuna katkı sağlayabilir. Üniversitenin akademik ve idari personeli öğrencilerin sosyokültürel ve akademik uyumunu kolaylaştırabilir, motivasyonlarını ve akademik başarıları artırılabilir.

Bu çalışmada, yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yaşadığı ekonomik sorunların sosyokültürel uyumu olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Dolayısıyla yabancı uyruklu öğrencilerin yardım kuruluşlarınca ekonomik olarak desteklenmesiyle öğrencilerin ekonomik sorunlarını kısmen de olsa giderilebilir. Ayrıca, üniversiteler, kamu kurumları, diğer dernek ve vakıflar, vb. örgütsel kuruluşlar tarafından da bu öğrenciler ekonomik olarak desteklenebilmelidir. Böylece öğrencilerin sosyokültürel uyumu daha kolay ve hızlı bir şekilde gerçekleştirilebilir. Araştırmanın bulgularına göre yabancı uyruklu öğrencilerin sosyokültürel ve akademik uyumunu kolaylaştırmak için üniversite eğitimi aldıkları ülkedeki veya şehirdeki, eğitim gördükleri eğitim kurumundaki iletişimi ve etkileşimi güçlendirilmelidir. Yabancı uyruklu öğrencilerin diğer insanlarla iletişimini ve etkileşimi desteklemek,

yerli ve yabancı bireylerle öğrencilerle etkileşimde bulunmalarını sağlamak, eğitim başarısına olumlu yansiyabilir.

Bu çalışma, öğrencilerin akademik ve sosyokültürel uyum üzerinde başka belirleyicilerin olduğunu göstermektedir. Türkiye'deki yabancı uyruklu öğrencilerin akademik ve sosyokültürel uyumu üzerinde etkili olan diğer faktörlerin belirlenmesine yönelik başka çalışmalar yapılabilir. Yabancı uyruklu öğrencilerin akademik ve sosyokültürel uyumu, öğretim elemanı algısı ve akademik başarısı arasındaki ilişki bir model ile test edilebilir. Yabancı uyruklu öğrencilerin akademik ve sosyokültürel uyum düzeyleri öğrencilerin ülkelerine ve demografik özelliklerine göre incelenebilir. Örneğin, akademik ve sosyokültürel uyum ile öğrencilerin uyruğu arasındaki ilişki araştırılabilir. Bu araştırmanın bulgularından yola çıkılarak akademik ve sosyokültürel uyum üzerinde etkisi tespit edilen değişkenler ile öğrencilerin uyruğu arasında bir ilişkinin olup olmadığı araştırma konusu yapılabilir.

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

- Allaberdiyev, P. (2007). *Türk Cumhuriyetlerinden Türkiye'ye yükseköğrenim görmeye gelen öğrencilerin uyum düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Başaran Alagöz, S. ve Geçkil, T. (2017). Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin sorunlarının incelenmesi: Konya ili örneği. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 20(4), 279-285.
- Berry, J., ve Sabatier, C. (2010). Acculturation, discrimination, and adaptation among second generation immigrant youth in Montreal and Paris. *International Journal of Intercultural Relations*, 34, 191-207.
- Berry, J., Poortinga, Y., Breugelmans, S., Chasiotis, A. and Sam, D. (2011). *Cross cultural psychology: research and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cüceloğlu, D. (2005). *İnsan ve davranışı - psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dilekmen, M. ve Ada, Ş. (2005). Öğrenmede güdülenme. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 113-123.
- Gizir, S. (2007). Üniversitelerde örgüt kültürü ve örgüt-içi iletişim üzerine bir derleme çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50, 247-268.
- Güngör, D. (2014). İkinci kuşak Avrupalı Türklere psikolojik entegrasyon ve uyum: çift boyutlu kültürleşme temelinde karşılaştırmalı bir derleme. *Türk Psikoloji Yazıları*, 17(34), 16-31.
- Gürbüz, S., ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri felsefe-yöntem-analiz*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Hsu, C.-H. (2011). *Factors influencing international students' academic and sociocultural transition in an increasingly globalized society*. Hattiesburg, USA: The University of Southern Mississippi.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kara, M. A. (2017). *Göç yazıları*. Ankara: Kırmızı Çatı.
- Kıroğlu, K., Kesten, A. ve Elma, C. (2010). Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu lisans öğrencilerinin sosyokültürel ve ekonomik sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 26-39.
- Kumcağız, H., Dadashzadeh, R. ve Alakuş, K. (2016). Ondokuz Mayıs Üniversitesi’ndeki yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf düzeylerine göre yaşadıkları sorunlar. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 37-50.
- Mete, F. (2015). Dil ve yabancı ikinci dil eğitimi kavramları. A. Sarıçoban (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi metodolojisi* içinde (ss. 158-190). Ankara: Anı Yayınları.
- Özçetin, S. (2013). *Yükseköğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal uyumlarını etkileyen etmenler*. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, İ. (2011). Kültürlerarası İletişimin Önemi. *Folklor/Edebiyat Dergisi*, 17(66), 29-38.
- Özkan, G. ve Acar Güvendir, M. (2015). Uluslararası öğrencilerin yaşam durumları: Kırklareli ve Trakya üniversiteleri örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 174-190.
- Rüzgar, M. (2020). Yurt dışında yükseköğrenim gören Türk öğrenciler üzerine bir araştırma. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 10(1), 193-204.
- Saygın, S. ve Hasta, D. (2018). Göç, Kültürleşme ve uyum. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 10(3), 312-333.
- Şeker, B. D. ve Akman, E. (2016). Uluslararası öğrencilerin psikolojik ve sosyokültürel süreçleri. *Çukurova Medical Journal*, 41(3), 504-514.
- Tabachnick, B. and Fidell, L. (2014). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Temel Eğinli, A. (2011). Kültürlerarası yeterliliğin kazanılmasında kültürel farklılık eğitimlerinin önemi. *Öneri*, 9(35), 215-227.
- Ünal, K., Taşkaya, S. ve Ersoy, G. (2018). Suriyeli göçmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 134-149.
- Üstün, F. ve Büyükbaş, Ş. (2020). Uyum performansı ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 637-656.
- Ward, C. and Kennedy, A. (1992). Locus of control, mood disturbance, and social difficulty during cross-cultural transitions. *International Journal of Intercultural Relations*, 16(2), 175-194.
- Ward, C. and Kennedy, A. (1993). Psychological and socio-cultural adjustment during cross-cultural transitions: A comparison of secondary students overseas and at home. *International Journal of Psychology*, 28(2), 129-147.

- Ward, C. (1996). Acculturation. D. Landis ve R. Bhagat (Ed.), *Handbook of Intercultural Training* (p.124-147). Newbury Park, CA: Sage.
- Ward, C. ve Rana-Deuba, A. (2000). Home and host culture influences on sojourner adjustment. *International Journal of Intercultural Relations*, 24, 291-306.
- Yang, H. (2006). Understanding experiences of being a Chinese overseas student in the Ways of Knowing and Doing (p. 246-254). University of Birmingham.
- Yıldıran, C., Özkan, D. ve Büyükyılmaz, O. (2016). Yabancı uyruklu lisans öğrencilerinin durum analizi: Karabük Üniversitesi. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 20-34.

Extended Abstract

Introduction

With the globalization process, migration movements are increasing day by day and mobility between countries is accelerating. Turkey, especially after the 1980 "country of immigration" it has become. Turkey has become the state target country for immigrants (Kara, 2017). The developments in the field of education in Turkey has attracted foreign individuals into the country. For example, Giresun University has over a thousand foreign students. This number is increasing day by day. These developments as well as other countries have made significant foreign nationality student to investigate the problems of living in Turkey. Research on this subject have mostly focused on identifying the problems experienced by foreign students.

Researches have been conducted in the literature to determine the factors affecting the academic and sociocultural adaptation of foreign national students. Researches conducted in Turkey and other countries, generally, have sought to identify the problems they experienced the education of foreign national university students. According to research foreign national university students in Turkey generally; It is faced with sociocultural and economic problems such as communication, human relations, economic problems, housing, homesickness, food, clothing, traditions and customs. These problems effect the academic life of foreign national university students (Başaran Alagöz and Geçkil, 2017; Güngör, 2014; Kiroğlu, Kesten and Elma, 2010; Kumcağız, Dadashzadeh and Alakuş, 2016; Rüzgar, 2020; Özkan and Acar Güvendir, 2015; Saygın and Hasta, 2018; Yıldırım, Özkan and Büyükyılmaz, 2016). Similar results have been obtained in researches conducted in other countries. (Berry and Sabatier, 2010; Berry, Poortinga, Breugelmans, Chasiotis and Sam, 2011; Hsu, 2011; Ward and Kennedy, 1992; Ward and Kennedy, 1993; Yang, 2006). Hsu (2011) investigated this issue at an international level in a fairly wide scope. Hsu, addressed the factors associated with the sociocultural and academic adjustment of foreign national university students. Concluded that there are significant relationships between comfort with oral English, interaction, motivation, online support and perception of instructors and academic and sociocultural adaptation.

Previous studies were used to determine the variables used in this study. Thus, foreign students study in Turkey and in other countries are often discussed the problems faced. These; sociocultural adaptation, academic adaptation, instructor perception, motivation, interaction, economic problems, Turkish speaking comfort.

Sociocultural adaptation is considered to be the adoption of certain features of the mainstream culture by individuals who are culturally minorities and the use of them appropriately for their new lives (Berry, Poortinga, Breugelmans, Chasiotis and Sam, 2011). Academic adaptation is an adaptation problem related to the education and success of foreign students at the university. One of the problems experienced by foreign students is their level of understanding of the lesson (Özkan and Acar Güvendir, 2015; Yang, 2006). Motivation is explained as "a general concept that includes desires, wish, needs, impulses and interests" (Cüceloğlu, 2005). Therefore, motivation can be considered as an important factor affecting foreign nationality students behaviors and attitudes throughout the education process (Hsu, 2011). The Turkish speaking comfort is a phenomenon related to how comfortable students with foreign nationality feel themselves when speaking Turkish. Economic problems are among the basic problems of individual, organizational and sociocultural environment. University students are one of those who feel the individual effects of these problems. The concept of economic problem is a national and international dimension for university students. Especially, it is a factor that can affect the education and training processes of foreign nationality students directly or indirectly (Özkan and Acar Güvendir, 2015). Interaction is a communicative result. The nature of the communication can determine the strength of the interaction. Negativity in communication causes a decrease in academic achievement and a deficiency in subjects such as asking questions of foreign nationality students (Kumcağız, Dadashzadeh and Alakuş, 2016). In this study, the perception of the lecturer expresses how the academician teaching at the university's approach to her lesson is perceived by foreign students.

The aim of this study is to reveal the effect of national and organizational culture on the sociocultural and academic adaptation of foreign university students.

Is it cultural and organizational characteristics of universities in Turkey will affect the adaptation of foreign nationality students?

What are the factors affecting the socio-cultural and academic adaptation of foreign nationality university students?

Method

In this section, information about the creation of the data collection tool, the population and the sample, the data obtained as a result of the field study and the analysis of the data are explained.

The study is in quantitative research design. The data of the research were collected by the online survey method application between April 24, 2020 and May 18, 2020. The online survey includes a total of 72 five-point Likert-type scale items and 6 demographic questions. The sample of the study consisted 345 foreign nationality students who answered the questionnaire. The number of active foreign national students at Giresun University at the time of the research is 1010. The data were analyzed through an internationally accepted statistical software. First, normality test, reliability and factor analysis were performed on the data. The scales and items used in the research are as follows: motivation scale (9 items), interaction scale (10 items), comfort of speaking Turkish scale (7 items), instructor perception scale (12 items), sociocultural adaptation scale (20 items), and academic adaptation scale (8 items), economic problems scale (6 items). The internal consistency reliability of the measuring tool was calculated with the Cronbach alpha (α) coefficient. Cronbach's alpha (α) values calculated for the scales; motivation $\alpha = .888$, interaction $\alpha = .865$, comfort of speaking Turkish $\alpha = .854$, perception of instructors $\alpha = .787$, sociocultural adaptation $\alpha = .935$, academic adaptation $\alpha = .882$, and economic problems $\alpha = .740$. Scale items with a factor load of <0.50 were removed from the scale. Hypotheses have been tested using correlation and regression analysis method.

Conclusion, Discussion and Recommendations

As a result of the research, it was found that motivation, interaction, perception of instructor and economic problems are effective on the sociocultural compatibility of foreign nationality students. On the other hand, the effect of motivation and the perception of the instructor on academic adaptation was determined. The comfort of speaking Turkish did not have an effect in both socio cultural and academic adaptation. According to the results of this research, motivation and instructor perception are important for the sociocultural and academic adaptation of foreign nationality students. In addition, interaction and economic problems are important in sociocultural adaptation.

The results of the study, Turkey and the results of the research are largely similar in other country (Allaberdiyev, 2007; Hsu, 2011; Kiroğlu et al., 2010; Özkan and Acar Güvendir, 2015). However, differences were observed in terms of the relationship and effect between the variables.

In this context, universities should provide support to foreign students to ensure their satisfaction during their education. Academic staff of universities should communicate positively at both institutional and individual levels that will contribute to the academic and social cohesion of foreign students and should be able to motivate these students. Thus, the academic success of students can be increased. Students' sociocultural adaptation problem can be eliminated in a shorter time.

Ek1

Anket Formu

Motivasyon Ölçeği: Neden yurtdışında okumaya karar verdiğinizi bilmek istiyoruz.

M1	Kariyer ve yaşam imkânlarımı iyileştirmek istediğim için yurtdışında okumayı istedim.
M2	İyi bir eğitim almak için yurt dışında okumak istedim.
M3*	Yabancı dilde uzmanlaşmak istediğim için yurtdışında okumayı istedim.
M4	Yabancı bir üniversite diploması benim için iyi bir iş imkânı yaratacağından yurtdışında okumayı istedim.
M5	Türkiye geldim çünkü Türkiye benim için önemlidir.
M6	Türkiye'ye, gerçekten istediğim için geldim.
M7	Türkiye'ye hayatımdaki hedeflerimden biri olduğu için geldim.
M8	Türkiye'ye, bende kişisel değeri büyük olduğu için geldim.
M9	Türkiye'ye elime değerli bir fırsat geçtiği için geldim.

Etkileşim Ölçeği: Türklerle ne sıklıkla etkileşim kurduğunuzu bilmek istiyoruz.

E1	Türklerin düzenlediği etkinliklere katılıyorum.
E2	Türk arkadaşlarımla ve tanıdıklarla yüz yüze (yakın) iletişim kuruyorum.
E3	Çoğunluğunu Türklerin oluşturduğu halka açık organizasyonlara ve özel eğlencelere katılıyorum.
E4	Türk arkadaşlarımı gittiğim etkinliklere davet ediyorum.
E5	Herhangi bir problemle karşılaştığımda Türk arkadaşlardan ya da tanıdıklardan yardım istiyorum.
E6	Kendi ülkemden insanların düzenlediği etkinliklere katılırım.
E7	Kendi ülkemden arkadaşlarla ve tanıdıklarla yüz yüze (karşılıklı) iletişim kuruyorum.
E8	Çoğunluğunu ülkemden insanların oluşturduğu organizasyonlara ve özel etkinliklere katılırım.
E9	Kendi ülkemden arkadaşları benimle etkinliklere katılmaya davet ediyorum.
E10	Kendi ülkemden arkadaşlarımdan veya tanıdıklarımdan yardımcı olmalarını istiyorum.

Türkçe Konuşma Rahatlığı Ölçeği: Türkçe konuşulurken kendinizi ne kadar rahat hissettiğinizi bilmek istiyoruz.

TKR1	Derste, çağırılacağımı bildiğim zaman endişeleniyorum.
TKR2	Türkçe konusunda diğer öğrencilerin benden daha iyi olduğunu düşünüyorum.
TKR3	Sınıfta kendi isteğimle cevaplar vermekten utaniyorum.
TKR4	Derste, söz hakkı verildiğinde heyecanlandığımı hissediyorum.
TKR5	Türkçe konuştuğumda diğer öğrencilerin bana güleceğinden korkuyorum.
TKR6	Diğer öğrencilerin Türkçeyi her zaman benden daha iyi konuşabildiğini hissediyorum.
TKR7	Öğretmenim Türkçe konuştuğunda, söylediklerini doğru anlamamaktan korkuyorum.

Öğretim Elemanlarının Algılanması Ölçeği: Öğretim elemanlarının uluslararası öğrencilere, yani size verdiği desteğe ya da öğretim elemanlarının destek eksikliğine ilişkin algılarınızı bilmek istiyoruz.

ÖEA1*	Öğretim elemanları, dersle ilgili olmayan materyalleri gönderirler.
ÖEA2*	Öğretim elemanları, çalışacağım meslekle ilgili bilgiler yerine teorik bilgiler verir.
ÖEA3*	Öğretim elemanları, öğrencilerin ödevlerini eksiksiz yapabilecekleri bilgiyi vermemektedir.
ÖEA4*	Öğretim elemanları, yapmam gerekenleri anlayabileceğim şekilde planlar.
ÖEA5*	Öğretim elemanları, teslim edilen ödevler hakkında geri bildirimde bulunmaz.
ÖEA6	Öğretim elemanları, öğrencilerin başarılı (kaliteli) çalışmalarına veya yorumlarına övgüde bulunur.
ÖEA7	Öğretim elemanları, öğrencilerin, üzerinde durulan konu hakkındaki farklı yorumlarını önemser.
ÖEA8	Öğretim elemanları, ders esnasında öğrencilere fikirlerini söylemeye teşvik eden sorular sorar.
ÖEA9	Öğretim elemanları, öğrencilerin aralarında konuştuğu konular hakkında fikrini söyler.
ÖEA10	Öğretim elemanları, dersin içeriğinden daha çok öğrencilerin başka şeyler hakkındaki sorularını cevaplar.
ÖEA11	Öğretim elemanları, öğrencilerin anlamalarına yardımcı olması için tecrübelerinden örnekler verir.
ÖEA12	Öğretim elemanları, sınıfta ders işlerken esprilidir.

Sosyokültürel Uyum Ölçeği: Türkiye'de, üniversitede eğitim aldığımız süre boyunca hayata uyum sağlamanızın zorluğunu bilmek istiyoruz.

SKU1	Türkiye'deki halkın kültürünü anlamak kolay oldu.
SKU2	Türkiye'deki halkın dünya görüşünü anlamak kolay oldu.
SKU3	Türk gibi davranabilmem kolay oldu.
SKU4	Türkiye'deki kültürel farklılıkları anlamak kolay oldu.
SKU5	Türk kültürüne yerel bir bakış açısı getirmek kolay oldu.
SKU6	Türklerle arkadaş olmak kolaydır.
SKU7	Ülkem ile Türk kültürü arasındaki farkı kolaylıkla görebiliyorum.
SKU8	Ailevi problemlerimle baş edebiliyorum.
SKU9	Türklerin beni anlaması kolay oldu.
SKU10	Farklı etnik gruplardan insanlarla iletişim kurmak kolay oldu.
SKU11	Türkiye'de karşı cinsiyetkilerle etkileşim kurabilmem kolay oldu.
SKU12	Yerel düzeyde siyasi sistemi anlamak kolay oldu.
SKU13	Okuduğum yerde adresleri kolayca bulabiliyorum.
SKU14	Yetkili kişilerle kolay iletişim kurabiliyorum.
SKU15	İnsanların bana bakışlarına alışmam kolay oldu.
SKU16	Hoşlanmadığım insanlarla başa çıkabilmem kolay oldu.
SKU17	Tatmin olmadığım hizmetlerle başa çıkmak kolay oldu.
SKU18	Bürokrasi ile başa çıkabilmem kolay oldu.
SKU19	Yaşamın hızıyla kolayca ayak uydurabiliyorum (baş edebiliyorum).

SKU20	Sevdiğim yiyecekleri kolayca bulabildim.
Akademik Uyum Ölçeği: Türkiye’de, üniversitedeki akademik performansınızla ilgili algılarınızı bilmek istiyoruz.	
AU1	Akademik performansımın seviyesinden memnunum.
AU2	Akademik çalışmalarımda ortalama öğrenciler kadar yetenekliyim.
AU3	Üniversitede, karşılaşabileceğim zorluklarla başa çıkabileceğimden oldukça eminim.
AU4	Şimdiye kadar, bölümdeki deneyimlerim beklentilerimi karşıladı.
AU5	Fakültedeki ve diğer bölümlerdeki öğrencilerle iletişimim iyidir.
AU6	Derslerime odaklanmakta (konsantre) sorun yaşamıyorum.
AU7	Bu üniversitede olmaktan memnunum.
AU8	Sınav sonuçlarımın bu bölümdeki akademik yeteneğimi doğru bir şekilde gösterdiğini hissediyorum.
Ekonomik Sorunlar Ölçeği: Türkiye’de kendinizi ekonomik olarak nasıl hissettiğinizi bilmek istiyoruz.	
ES1	Ailemden gelen parayla geçinmekte zorlanıyorum.
ES2*	Valilik, belediye gibi kurumlar şehir içi ulaşım, yemek bursu gibi imkânlar sunmaktadır.
ES3	Yabancı uyruklu öğrenci için bu şehir çok pahalıdır.
ES4	Ekonomik sıkıntılar yaşamaktayım.
ES5	Ulaşım ücreti çok pahalıdır.
ES6	Türkiye vatandaşı olmadığım için burs alamıyorum.
Not: (*) ; faktör yükü<0,50 ölçek maddeleridir.	

Öğretmenler Beklenen Büyük Depreme Hazır mı?

Özal TIN

Tekir ÇPAL., Kahramanmaraş
belginozal@hotmail.com
ORCID: 0000-0002-9433-4815

Ahmet KAYA

Kahramanmaraş Sütçü İmam Ün., Eğitim Bilimleri
ahmetkaya@ksu.edu.tr
ORCID: 0000-0001-8899-9178

Seyit Ahmet GÜZEN

Doğukent Sultan Alparslan Anadolu Lisesi, Kahramanmaraş
saguzen@gmail.com
ORCID: 0000-0003-0795-0976

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.907635

Geliş Tarihi: 31.03.2021

Revize Tarihi: 19.09.2021

Kabul Tarihi: 18.11.2021

Atıf Bilgisi

Tın, Ö., Kaya, A. ve Güzen, S. A. (2021). Öğretmenler beklenen büyük depreme hazır mı? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 1066-1085.

ÖZ

Deprem, oldukça yıkıcı maddi ve manevi sonuçları olan doğal afetlerdendir. Türkiye'nin yer aldığı bölge sismik hareketler açısından önemli deprem bölgelerinden birinde yer almaktadır. Türkiye'nin deprem riski taşıyan bölgelerinden biri de Doğu Anadolu Fay Sistemi (DAFS) üzerinde olan Gölbaşı – Türkoğlu fay parçasıdır. Söz konusu fay parçasında meydana gelen son büyük deprem (8 büyüklüğünde) 1795 yılında meydana gelmiş ve yapılan araştırmalar neticesinde bölgede 7,7 büyüklüğünde deprem beklendiği anlaşılmaktadır. Bu amaçla; bahsedilen fay parçasının üzerinde yer alan Kahramanmaraş/Türkoğlu'nda görevli olan öğretmenlerin "Sağlık İnanç Modeli" kapsamında, beklenen bu büyük depreme bireysel hazırlık düzeyleriyle ilgili çalışma yapılmıştır. 300 öğretmenle nicel araştırma yöntemlerinden tarama ve ilişkisel araştırma modeli kullanılarak yürütülen bu araştırma, demografik değişkenler olan yaş, cinsiyet, afet deneyimi, 24 Ocak 2020 Elazığ Depremi'ni yaşama durumu, deprem çantası ve afet eğitimi durumları açısından incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin depreme karşı bireysel hazırlık düzeylerinin ortadan yüksek düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca yaşı daha büyük, afet ve Elazığ Depremi deneyimine sahip, deprem çantası hazırlayan ve afet eğitimi almış olanların depreme bireysel hazırlık düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Bu nedenle öğretmenlerde bireysel hazırlıkların yüksek düzeye çıkarılması yönünde çok yönlü çalışmalar ve planlamalar yapılması önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Deprem, sağlık inanç modeli, öğretmen, depreme hazırlık.

Are The Teachers Ready For The Expected Big Earthquake?

ABSTRACT

Earthquake is one of the natural disasters with devastating physical and moral consequences. The region where Turkey is located is located in one of the important earthquake zones in terms of seismic movements. One of Turkey's earthquake-prone regions is the Gölbaşı – Türkoğlu fault section on the Eastern Anatolian Fault System (EAFS). The last major earthquake (magnitude 8) that occurred in the faultline occurred in 1795 and as a result of the researches, it is understood that an earthquake of 7.7 magnitudes is expected in the region. To this end, within the scope of the "Health Belief Model" of the teachers working in Kahramanmaraş/Türkoğlu, which is located on the above-mentioned fault piece, a study was conducted on the individual preparedness levels for this expected great earthquake. This research, which was carried out with 300 teachers using the relational survey model, which is one of the quantitative research methods, was examined in terms of demographic variables such as age, gender, disaster experience, experiencing the 24 January 2020 Elazığ Earthquake, earthquake bag and disaster education. According to the findings, it was understood that the level of individual preparedness of the teachers against the earthquake was moderately high. In addition, it was understood that individuals who are older, have a disaster and Elazığ Earthquake experience, have prepared an earthquake bag, and have received disaster training have higher levels of individual preparedness for the earthquake. For this reason, it is recommended to carry out multi-dimensional studies and planning in order to increase the individual preparations of teachers to a high level.

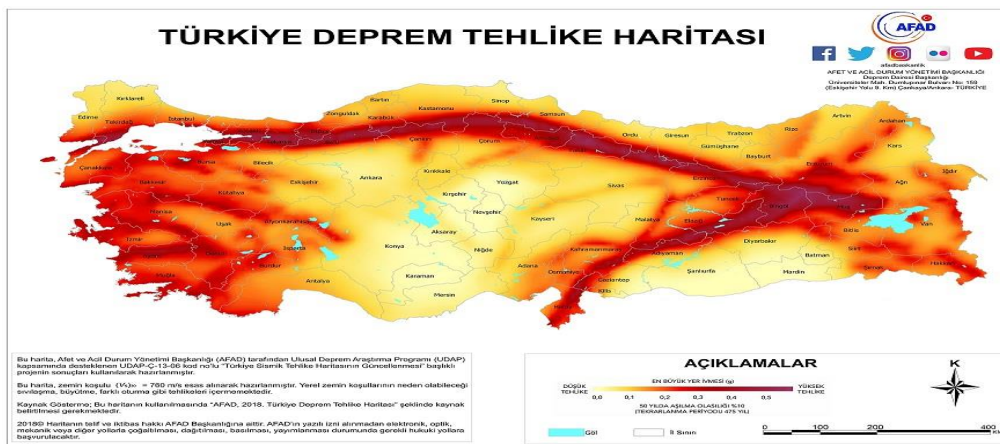
Keywords: Earthquake, health belief model, teacher, earthquake preparedness.

Giriş

Afet, ani olarak gelişen, insanlardan veya doğadan kaynaklanabilen, toplum ve çevre üzerinde olumsuz etkilere yol açan olaylardır (Varol ve Gültekin, 2016, s.1431). Birleşmiş Milletler Afet Risklerinin Azaltılması Ofisi (UNDRR [United Nations Office for Disaster Reduction]) ise afeti; “Yaygın insanî, maddî, ekonomik veya çevresel kayıpları ve etkileri olan ve bir topluluğun veya toplumun işleyişinde başa çıkma yeteneğini aşan ciddi kesintiler.” (UNDRR, 2009, s.9) olarak tanımlamaktadır. Afetler genellikle “doğal” ve “insan yapımı” olarak ikiye ayrılır ancak bu tür ayrımlar genellikle yapaydır. Tüm felaketler temelde insan yapımıdır, insanların nerede ve nasıl yaşamayı seçtiklerinin veya yaşamaya zorlandıklarının bir fonksiyonudur. Tetikleyici, deprem gibi doğal bir olay olabilir ancak etkisi, etkilenen topluluğun “savunmasızlığı” tarafından belirlenir (Redmond, 2005, s.1261). Meydana geliş şekli her ne kadar doğa kaynaklı olsa da etkilenme derecesinin insan kaynaklı olduğu söylenebilir. Doğal afetler, UNDRR tarafından can kaybına, yaralanmaya veya diğer sağlık etkilerine; mülk hasarına, geçim kaynaklarının ve hizmetlerin kaybına, sosyal ve ekonomik bozulmaya veya çevresel zarara neden olabilecek doğal süreçler veya olaylar olarak tanımlanmaktadır (undrr.org). Bu tanımlara bakıldığında deprem afeti, bahsedilen neredeyse tüm etkileri barındıran ve yıkıcı etkileri büyük olan afetlerdendir. 1900-2014 yılları arasında Türkiye’de meydana gelmiş afetler incelendiğinde en çok can ve mal kaybına sebep olan doğal afetin deprem olduğu anlaşılmaktadır (Bikçe, 2015).

Depremler, önceden kestirilememeleri ve aniden meydana gelmeleri nedeniyle yüksek oranda can ve mal kaybına neden olan ve fiziksel yıkımın yanında psikolojik yıkımlara da yol açan doğal afetlerdendir (Sür, 1993, s.53). Türkiye, aktif sismik hareketler bakımından dünyanın önemli bölgelerinden birinde yer almaktadır. Türkiye’nin yer aldığı bölgede; Kuzey Anadolu Fay sistemi (KAFS), Güney Doğu Anadolu Fay Sistemi (GAFS) ve Batı Anadolu Fay Bölgesi olarak adlandırılan çok önemli ve yıkıcı etkiye sahip olan fay hatları bulunmaktadır (Öcal, 2019, s.51-54).

Çalışmaya örneklem olarak alınan Kahramanmaraş ili, Türkoğlu ilçesi Doğu Anadolu Fay Sistemi ile Ölü Deniz aktif fay hatlarının etkisinde bulunmaktadır. Bu fayların bünyesinde bulunan uzun süreli enerji birikimi yüksek deprem riskini barındırmaktadır (Biricik ve Korkmaz, 2001, s.53). Kahramanmaraş’ın üzerinde bulunduğu Gölbaşı – Türkoğlu fay parçasının uzun yıllardır hareket etmediği anlaşılmaktadır. “Divan-ı Hasmî” isimli el yazması bir belgede 1795’te 8 büyüklüğünde oldukça yıkıcı bir depremin meydana geldiği yazılmaktadır (Palutoğlu ve Şaşmaz, 2017, s.187). Bu fay parçasının sebep olduğu son deprem 1901’de 5,5 şiddetinde meydana gelmiştir. Uzun süredir hareketlilik bulunmayan bu parçanın hesaplanan kayma hızı dikkate alındığında 7,7 büyüklüğünde bir deprem yaratma potansiyeline sahip olduğu anlaşılmaktadır (Karaağaç, Karaman ve Aktuğ, 2019, s.125-126). Şekil 1’de yer alan haritada Kahramanmaraş’ın deprem açısından taşıdığı risk oranı görülebilir.



Şekil 1. Türkiye Deprem Tehlike Haritası, (AFAD, <https://deprem.afad.gov.tr/deprem-tehlike-haritasi> 20.02.2021 tarihinde erişilmiştir.)

Haritada da görüleceği üzere Kahramanmaraş'ın deprem tehlikesi yükseğe yakın bir seviyededir. Bu tehlike seviyesine istinaden Kahramanmaraş, 2019 yılında AFAD tarafından hazırlanan “*İl Afet Azaltma Planı (İRAP)*” kapsamında pilot il olarak seçilmiştir. Bu planın amaçları ise olası can ve mal kayıplarını azaltmak, bilinç oluşturmak, iş birliğini güçlendirmek, afet sonrası harcamaları azaltmak şeklinde ifade edilmektedir. Bu kapsamda toplam 43 kurum arasında iş birliği amaçlanmaktadır (irap.afad.gov.tr). Böylece olası bir deprem öncesinde hazırlıkların tamamlanması hedeflenmektedir.

Doğal afetlere hazırlıklı olunmasına yönelik bir adım da İçişleri Bakanlığı tarafından atıldı. 14 bakanlıkla AFAD arasında protokol imzalanarak 2021 yılı “*Afet Eğitimi Yılı*” olarak ilan edildi (icisleri.gov.tr). Afetlere hazırlık yapılması yıkıcı etkilerin azaltılması açısından önemli görülmektedir. Bu kapsamda “*Afet Yönetimi*” kavramı çok çalışılmış bir alan olmuştur. İnsanlar, afetlerin yıkıcı etkilerini en aza indirebilmek için tedbirler geliştirmekte ve aynı zamanda afet sonrası müdahale ve kurtarma ihtiyaçları üzerinde çalışmakta ve çözüm üretme arayışındadırlar. Bu çabaların ortak amacının adına “*Afet Yönetimi*” denilmektedir (Coppola, 2007, s.1). Bu kavram afet gerçekliğinin farkında olma ve olumsuz etkilerini en aza indirmeyi amaçlamaktadır. Önceden hazırlık yapma, kurtarma ve ilk yardım; zararların azaltılması, afet sonrası yeniden inşa ve iyileştirme gibi alanları kapsamaktadır (Işık, Aydınlioğlu, Koç, Gündoğdu, Korkmaz ve Ay, 2012, s.87).

Afet yönetiminin afet öncesi ve afet sonrası olmak üzere iki safhada incelenen aşamaları bulunmaktadır. Bu adımlar afet eğitimiyle etkili hâle getirilebilmektedir. Doğal afetlerle ilgili eğitim önemini artırmakta ve aynı zamanda önlenmesi mümkün olmayan afetlerin meydana getirdiği yıkıcı sonuçların hafifletilmesinde kilit bir faktör olarak görülmektedir (Cvetković, Dragičević, Petrović, Mijalković, Jakovljević ve Gačić, 2015, s.1553). Afet eğitimi, hayatlar kurtarabilir ve hayatların sürmesine yardım edebilir (Shaw, Shiwaku ve Takeuchi, 2011, s.15). Eğitimlerle bireyler afetlere karşı bireysel hazırlık imkânına kavuşurlar. Genel olarak afet eğitimi kavramından kasıt, afetlerle oluşabilecek hasar riskini önleyen veya azaltan eylemlerdir. Akademisyenler ve acil durum görevlileri afetlere hazırlık kapsamında iki temel unsur üzerinde fikir birliğine varmışlardır: “*Acil durum malzemeleri ve acil durum planları.*” Acil duruma ilişkin tedarik süreci, örneğin su ve gıda depolanması vb. durumları içerirken acil durum planlaması ise acil durumlar ortaya çıkmadan önce müdahale etmek için açıkça tanımlanmış prosedürlerin ve becerilerin geliştirilmesine atıfta bulunur (Maduz, Prior, Roth ve Käser, 2019, s.3). İnsanların, olası afet öncesinde, afet anında ve afet sonrasında yapmaları gerekenler konusunda eğitim olarak afetler hususunda daha bilinçli ve duyarlı hale gelmeleri sağlanabilir (Çoban, Sözbilir ve Göktaş, 2017, s.113).

Sağlık İnanç Modeli, günümüzde hastalıkların önlenmesi için gereken davranışları düzenlemek için kullanılmaktadır. Bu modele göre bireyin, hastalığa yakalanmayı önlemek için harekete geçmesi; a) hastalığa yakalanabilme ihtimalinin (Algılanan duyarlılık), b) hastalığın ciddi sonuçlara yol açabileceğinin (Algılanan ciddiyet), c) hastalığa karşı alacağı önlemlerin hastalığı önleyebileceğinin (Algılanan yarar) ve d) riskleri azaltmanın faydasının eyleme geçmenin zararlarından çok daha fazla olduğunu idrak etmesine (Algılanan engel) bağlıdır. Bu 4 faktör hastalığın beklenen risklerine karşı bireyi güdüler ve dolayısıyla önlem alma davranışlarını sağlar (Bulduk, Yurt, Dinçer ve Ardiç, 2015, s.29). Sağlık İnanç Modeli, afetler kapsamında değerlendirildiğinde afetzedelerin afetlere karşı hazırlıklı bulunmaları durumunda afetin yıkıcı etkilerinden daha az etkileneceği söylenebilir (İnal, 2015, s.1). Bireylerin olası afetlere karşı yaptıkları yeterli hazırlıklar, afetlerin yıkıcı sonuçlarının azaltılmasında etkili olabilir (Levac, Toal-Sullivan ve OSullivan, 2012, s.725). Bu doğrultuda Sağlık İnanç Modeli, afetlere bireysel hazırlık kapsamında değerlendirilerek bireylerin afetlere hazırlıklı olma durumlarının tespiti amaçlanmaktadır.

Bu çalışmanın asıl amacı öğretmenlerin, depremlere karşı bireysel hazırlık durumlarının tespit edilmesidir. İlgili alanyazın tarandığında direkt olarak öğretmenlerin depreme bireysel hazırlıklarını araştıran bir araştırmaya rastlanmamıştır. Daha çok öğretmen ve öğretmen adaylarının afet veya depremlere ilişkin bilgi ve algı düzeylerine yönelik araştırmalar yapıldığı anlaşılmaktadır. Bu çalışmalarda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının depreme yönelik bilgi düzeylerinin yetersiz düzeyde olduğu (Öcal, 2007a), afet bilinci düzeylerinin orta seviyede olduğu (Dikmenli ve Yakar,

2019), daha önce depremi yaşamış olmalarına rağmen muhtemel depremler için hazırlıklı olmadıkları (Öztürk, 2013), idarecilerini kriz anında planlama, örgütleme, koordinasyon, iletişim yeterliği açısından yeterli görmedikleri (Adıgüzel, 2007), ilköğretimlerdeki idarecilerin okullarında yeterli önlemleri almadıkları (Öcal, 2007b), “yüksek düzey afet eğitimi, afet öncesi, yanlış afet ve afet bilinci; orta düzey afet sonrası bilinç algısına; orta düzey deprem öncesi, deprem anı ve genel deprem bilgi düzeyine, düşük düzey deprem sonrası bilgi düzeyine sahip oldukları” (Tekin ve Dikmenli, 2021, s.258). Türkiye’deki eğitim müfredatının Birleşmiş Milletler Afetlerin Azaltılması Uluslararası Stratejisi (UNISDR) tarafından belirlenen kıstaslara göre yetersiz olduğu (İnal, Kaya ve Altıntaş, 2018) anlaşılmıştır. Eğitim camiası özelinden uzaklaşarak toplumun geneli açısından bakıldığı zaman da depremlerle ilgili etkili olabilecek ve davranış değişikliğini sağlayacak eğitimlerin yetersiz olduğu anlaşılmaktadır (Açıkalin, 2017). Özşahin ve Kaymaz’ın (2013) temel afet bilinç ve hazırlık düzeyinin saptanmasına yönelik çalışmasında, katılımcıların %74’ünün temel afet bilinci eğitimi almadığı, %85.9’unun afet hazırlık planı yapmadığı, %88.7’sinin acil durum çantası hazırlamadığı ve bilinç - hazırlık düzeyine ilişkin puan ortalamalarının 10 üzerinden 3.00 ± 1.58 olduğu anlaşılmıştır (İnal, Kocagöz ve Turan, 2012).

Tüm bu araştırma sonuçlarından da anlaşılacağı üzere genelde afetlere ve özelde ise depreme karşı eğitimlerin yetersiz olduğu ve bu eksikliğe bağlı olarak hazırlıkların da yeterli düzeyde olmadığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle bu çalışmanın, öğretmenlerin depremlere yönelik bireysel hazırlık durumlarının Sağlık İnanç Modeli kapsamında tespit etmesi ve bu tespitler ışığında sunulacak önerilerin literatüre önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda aşağıdaki araştırma sorularına cevaplar aranmıştır:

- Öğretmenlerin depreme ilişkin bireysel hazırlıkları ne düzeydedir?
- Öğretmenlerin depremlere ilişkin bireysel hazırlıkları “yaş, cinsiyet, afet yaşama durumu, 24 Ocak 2020 Elazığ Depremini yaşama durumu, afet eğitimi durumu ve deprem çantası bulunup/bulunmaması durumu” değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, araştırmaya katılan çalışma grupları, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin depremlere yönelik bireysel hazırlık algılarının Sağlık İnanç Modeli’ne dayalı olarak çeşitli değişkenlere göre incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden olan tanımlayıcı tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde katılımcıların belirli bir konudaki algı, tutum ve yönelimlerinin tespiti ön plandadır (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017, s. 184). Tanımlayıcı tarama modelinde ise herhangi bir durumun tam ve dikkatli bir biçimde tanımlanması hedeflenir (Büyüköztürk vd., 2017, s.24).

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evreni Kahramanmaraş’ın Türkoğlu İlçesinde bulunan okullarda 2019-2020 eğitim – öğretim yılında görev yapmakta olan 834 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme, kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir olmasını sağlayan seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemiyle (Büyüköztürk vd., 2017, s.95) seçilen 300 katılımcıdan oluşmaktadır ancak analize 296 katılımcının verileri dahil edilmiştir.

Tablo 1’de katılımcılara ait sosyo-demografik özellikler yer almaktadır. Bazı değişkenlerde toplam katılımcı sayısında değişiklikler olduğu gözlenmektedir. Bu durum; katılımcılardan bazılarının anket sorularını yanıtlamamasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 1
Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Kategoriler	Gruplar	f	%
Yaş	30 yaş altı	63	21,3
	31-40 yaş	158	53,4
	41-50 yaş	60	20,3
	51 ve üstü	15	5,1
	Toplam	296	100,0
Cinsiyet	Kadın	110	37,2
	Erkek	186	62,8
	Toplam	296	100,0
Afet Deneyimi Durumu	Evet	234	79,1
	Hayır	62	20,9
	Toplam	296	100,0
24 Ocak 2020 Elazığ Depremi Yaşama Durumu	Evet	122	41,1
	Hayır	174	58,9
	Toplam	296	100,0
Deprem Çantası Olup Olmaması Durumu	Var	58	19,6
	Yok	238	80,4
	Toplam	296	100,0
Afet Eğitimi Alınması Bilgisi	Evet	185	62,5
	Hayır	111	37,5
	Toplam	296	100,0

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların 63'ü (%21,3) 30 yaş altı; 158'i (%53,4) 31-40 yaş arası; 60'ı (%20,3) 41-50 yaş arası; 15'i (%5,1) 51 yaş ve üzeri olarak görülmektedir. Cinsiyet değişkeninde katılımcıların 110'unu (%37,2) kadın; 186'sını (%62,8) ise erkekler oluşturmaktadır. Bununla birlikte katılımcıların 234'ü (%79,1) herhangi bir afet yaşamışken; 62'si (%20,9) herhangi bir afet yaşamadığını belirtmiştir. Araştırmaya katılanların 122'si (%41,1) 24 Ocak 2020 Elazığ Depremi'ni yaşamış; 174'ü (%58,9) ise yaşamamıştır. Katılımcıların 238'inin (%80,4) deprem çantası bulunmamaktadır. Bunun yanında katılımcıların 185'i (%62,5) afet eğitimi almış; 111'i (%37,5) ise afet eğitimi almamıştır.

Veri Toplama Araçları

Öğretmenlerin depremlere ilişkin bireysel hazırlık düzeylerinin Sağlık İnanç Modeli'ne dayalı olarak incelenmesinin hedeflendiği bu çalışmada katılımcılara sosyo-demografik bilgilerin yer aldığı ve araştırmanın konusu olan ve İnal (2015) tarafından hazırlanan "Sağlık İnanç Modeli'ne Dayalı Acil Durumlara/Afetlere Bireysel Hazırlığa İlişkin Ölçek"e ait maddelerin bulunduğu form verilmiştir.

Birinci form olan sosyo-demografik özelliklerin öğrenilmesi amacıyla hazırlanan anket formunda katılımcıların yaşı, cinsiyeti, daha önce bir afet yaşayıp yaşamadığı bilgisi, "24 Ocak 2020 Elazığ Depremi'ni yaşayıp yaşamadığı bilgisi, acil durumlara hazırlık bilgisi, afet çantası olup olmaması ve afet eğitimi alıp almadığı bilgisi yer almaktadır. Bu bilgiler araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturmaktadır.

İkinci form olan "Sağlık İnanç Modeli'ne Dayalı Acil Durumlara/Afetlere Bireysel Hazırlığa İlişkin Ölçek" İnal (2015) tarafından doktora tezinde geliştirilmiştir. Ölçek 33 madde ve 6 boyuttan oluşmaktadır. Ölçek (1) Kesinlikle katılmıyorum – (5) Kesinlikle katılıyorum aralığında olan 5'li Likert tipinden oluşmaktadır. Ölçek içerisinde olumsuz ifadelerin yer almasından dolayı 4, 5, 7, 9, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 24, 27, 28 ve 32. maddelerde ters kodlama yapılmıştır. Ölçek puanının yüksek olması acil durumlara/afetlere bireysel hazırlık düzeyinin yüksek olduğunu; puanın düşük olması ise bu bireysel hazırlık düzeyinin düşük olduğunu yansıttak şeklinde yorum yapılabilir. Ölçeğin boyutları ve içerisinde yer alan maddeler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Ölçeğe Ait Bilgiler

Ölçeğin Boyutları	Madde Numarası	Madde Sayısı
Algılanan Duyarlılık	1,2,3,4,5,6,7	7
Algılanan Ciddiyet	8,9,10	3
Algılanan Yarar	11,12,13	3
Algılanan Engeller	14,15,16,17,18,19	6
Eyleme Geçiriciler	20,21,22,23,24,25	6
Öz Yeterlilik	26,27,28,29,30,31,32,33	8

İnal (2015) tarafından geliştirilen ölçekte gerekli olan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu kapsamda yapı geçerliğini sağlamak için açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve ardından yapılan yapısal eşitlik modellemesi için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiş olup ortaya çıkan değerlerin yeterli olduğu sonucu rapor edilmiştir. Güvenirlik çalışmaları kapsamında ise ölçeğin toplamında ve bütün alt boyutlarında incelenen iç tutarlılık katsayıları yeterli düzeyde olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin boyutları ve geneli kapsamında hesaplanan iç tutarlılık katsayıları ve bu çalışma kapsamında ölçek genelindeki Cronbach's Alpha katsayısının 0,70 ve üstünde olması durumunun güvenilirlik için yeterli ölçüde olduğu belirtilmiştir (Büyüköztürk, 2010).

Veri Analiz Yöntemi

Öğretmenlerin depremlere ilişkin bireysel hazırlık algılarının Sağlık İnanç Modeli'ne dayalı olarak incelenmesi ve bu algıların araştırmacı tarafından belirlenmiş olan demografik değişkenlere göre anlamlı bir şekilde farklılık oluşturup oluşturmadığının tespiti için yapılan veri analizlerinde SPSS 21.0 programı kullanılmıştır. Katılımcıların değişkenlere göre dağılımını belirleyebilmek için frekans ve yüzde alma gibi hesaplama yöntemleri kullanılmıştır. Kesikli değişkenlerde ise aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimleyici istatistiksel bilgilerden faydalanılmıştır.

Ölçeğin geneli için basıklık-çarpıklık değerlerinin incelenmesinde, çarpıklık değerinin standart hatasına bölünmesi ile oluşan değer (z skoru) $\pm 1,96$ değerlerinin arasında olduğu ancak basıklık değerinin standart hatasına bölünmesi ile oluşan değer $\pm 1,96$ değeri arasında olmadığı görülmüştür (Can, 2017, s. 85). İkinci olarak bakılan normallik testlerinden Kolmogorov-Smirnov testi $p=0,049$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer $0,05$ 'in üzerinde olması normallik varsayımının sağlanmasına işaret etmektedir (Can, 2017, s. 88). Ancak $0,049$ 'un $0,05$ 'e çok yakın olmasından dolayı bu durum sağlam bir kanıt olarak görülmemektedir. Üçüncü olarak Histogram Grafiği'nin normallik eğrisine yakın olduğu gözlemlenmiştir. Verilerin normal dağılım sağladığına karar verilen değişkenlerde parametrik olan analiz yöntemleri ile analiz yoluna girilmiştir. Normal dağılımın sağlanmadığı kategorik değişkenler için ise non-parametrik analiz yöntemleri tercih edilmiştir.

Araştırmanın soruları kapsamında iki grupta değişkenlerde parametrik testlerden Bağımsız Örneklem t-testi, ikiden fazla grupta durumlarda parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi ANOVA; parametrik olmayan testlerden ise Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. ANOVA testindeki anlamlı farklılıkların çıktığı durumlarda farkın kaynağının tespiti için Post Hoc analizlerinden Scheffe Çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Kruskal-Wallis H testindeki anlamlı farklılıkların çıktığı durumlarda farklılığın hangi ikili gruplar arasında olduğunu bulabilmek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Verilerin analizinde anlamlılık düzeyi için $p=0,05$ olarak ele alınmıştır.

Araştırma Etiği

Araştırmada kullanılacak verilerin toplanabilmesi amacıyla 08.05.2020 tarihinde Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kuruluna başvurulmuş ve aynı kurulun 12/06/2020 tarih ve 2020/16 sayılı toplantısında alınan 4 no'lu kararla Özal TIN'ın uygulama talebinin uygun olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, katılımcı öğretmenlerden elde edilen bulgulardan öncelikle demografik veriler değerlendirilmiştir. Demografik veriler, betimsel istatistik yöntemleriyle analiz edilmiş; frekans (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmıştır. İstatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunan değişkenlere ilişkin yorumlamalar yapılmıştır.

Katılımcıların Depremler Hakkındaki Bireysel Hazırlık Algılarına İlişkin Bulgular

Tablo 3'te öğretmenlerin Sağlık İnanç Modeline dayalı olarak depremlere ilişkin bireysel hazırlık algılarının betimleyici istatistik bilgilerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 3

Öğretmenlerin Sağlık İnanç Modeli'ne Dayalı Olarak Depremlere İlişkin Bireysel Hazırlık Algılarının Betimleyici İstatistiksel Bilgileri

Boyutlar	N	\bar{X}	SS	Sh	%95 Güven	
					Alt Sınır	Üst Sınır
Algılanan Duyarlılık	296	4,11	0,495	0,02	4,05	4,16
Algılanan Ciddiyet	296	3,88	0,796	0,04	3,79	3,97
Algılanan Yarar	296	4,23	0,685	0,03	4,15	4,31
Algılanan Engeller	296	3,69	0,583	0,03	3,62	3,76
Eyleme Geçiriciler	296	3,57	0,629	0,03	3,50	3,64
Öz Yeterlilik	296	3,67	0,567	0,03	3,60	3,73
Ölçek Toplam	296	3,82	0,354	0,02	3,78	3,86

Tablo 3'te yer alan öğretmenlerin depremlere ilişkin bireysel hazırlık algılarının düzeylerine bakıldığında 3,78 – 3,86 alt ve üst sınırları doğrultusunda (\bar{X} =3,82; SS=0,354) olarak görülmektedir. Buna göre sonuç “katılıyorum” düzeyinde olarak yorumlanmaktadır.

Katılımcıların Depremler Hakkındaki Bireysel Hazırlık Algılarının Yaş Değişkenine İlişkin Bulguları

Tablo 4'te öğretmenlerin Sağlık İnanç Modeline dayalı olarak depremlere ilişkin bireysel hazırlık algı düzeylerinin yaş değişkenine göre Kurskal Wallis H Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4

Öğretmenlerin Sağlık İnanç Modeli'ne Dayalı Olarak Depremlere İlişkin Bireysel Hazırlık Algı Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Yaş	n	\bar{X}	SS	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p
Algılanan Yarar	21-30 yaş	63	4,12	0,709	132,79	3	9,917	0,019*
	31-40 yaş	158	4,24	0,701	152,07			
	41-50 yaş	60	4,38	0,616	166,95			
	51yaş+	15	3,95	0,561	103,03			
Ölçek Toplam	21-30 yaş	63	3,78	0,292	138,81	3	3,468	0,325
	31-40 yaş	158	3,84	0,383	156,67			
	41-50 yaş	60	3,82	0,330	142,45			
	51yaş+	15	3,74	0,375	127,33			

*p<0,05

Tablo 4'te yaş değişkeni açısından ölçek genelinde anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir [$\chi^2(3)$ =3,468; p> ,05]. “Algılanan yarar” alt boyutunda ise anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir [$\chi^2(3)$ =9,917; p< ,05]. Bu farklılığın kaynağının 21-30 yaş ile 41-50 yaş; 31-40 yaş ile 51 yaş üstü; 41-50 yaş ile 51 yaş ve üstü ikili grupları arasında anlamlı farklılıklar olduğu ortaya

çıkıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında 21-30 yaş ile 41-50 yaş ikili gruplarında anlamlı farklılık 41-50 yaş grubunun lehinedir. 31-40 yaş ile 51 yaş ve üstü ikili gruplarındaki anlamlı farklılık 31-40 yaş grubunun lehinedir. 41-50 yaş ile 51 yaş ve üstü ikili gruplarındaki anlamlı farklılık ise 41-50 yaş grubunun lehine olduğu ortaya çıkmıştır.

Katılımcıların Depremler Hakkındaki Bireysel Hazırlık Algılarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulguları

Tablo 5’te öğretmenlerin Sağlık İnanç Modeline dayalı olarak depremlere ilişkin bireysel hazırlık algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre t-Testi sonuçlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 5

Öğretmenlerin Sağlık İnanç Modeli’ne Dayalı Olarak Depremlere İlişkin Bireysel Hazırlık Algı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	t	sd	p
Algılanan	Kadın	110	4,21	0,354	3,111	294	0,002**
Duyarlılık	Erkek	186	4,04	0,553			
Algılanan	Kadın	110	4,19	0,623	5,794	294	0,000**
Ciddiyet	Erkek	186	3,70	0,831			
Öz	Kadın	110	3,51	0,494	-3,695	294	0,000**
Yeterlilik	Erkek	186	3,76	0,588			
Ölçek	Kadın	110	3,85	0,291	1,059	294	0,291
Toplam	Erkek	186	3,80	0,387			

*p<0,05 **p<0,01

Tablo 5’te cinsiyet değişkeni açısından ölçeğin genelinde anlamlı farklılık gözlenmemiştir [t(294) = 0,291; p > 0,05]. Ancak alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. “Algılanan duyarlılık” boyutunda [t(294) = 3,111; p < 0,01] ortaya çıkan anlamlı farklılık kadınların lehinedir. “Algılanan ciddiyet” boyutunda ortaya çıkan anlamlı farklılık [t(294) = 5,794; p < 0,01] da kadınların lehine olarak görülmektedir. “Öz yeterlilik” boyutundaki anlamlı farklılık ise [t(294) = -3,695, p < 0,01] erkeklerin lehinedir.

Katılımcıların Depremler Hakkındaki Bireysel Hazırlık Algılarının Daha Önce Afet Yaşayıp/Yaşamama Değişkenine İlişkin Bulguları

Tablo 6’da öğretmenlerin Sağlık İnanç Modeline dayalı olarak depremlere ilişkin bireysel hazırlık algı düzeylerinin adet deneyimi değişkenine göre t-Testi sonuçlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 6

Öğretmenlerin Sağlık İnanç Modeli’ne Dayalı Olarak Depremlere İlişkin Bireysel Hazırlık Algı Düzeylerinin Afet Deneyimi Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Afet Yaşama	n	\bar{X}	SS	t	sd	p
Algılanan	Evet	234	4,14	0,484	1,996	294	0,047*
Duyarlılık	Hayır	62	4,00	0,521			
Algılanan	Evet	234	4,28	0,665	2,707	294	0,007**
Yarar	Hayır	62	4,02	0,725			
Eyleme	Evet	234	3,62	0,623	2,583	294	0,010*
Geçiriciler	Hayır	62	3,39	0,624			
Ölçek	Evet	234	3,84	0,360	1,999	294	0,047*
Toplam	Hayır	62	3,74	0,323			

*p<0,05 **p<0,01

Tablo 6’da afet deneyimi durumu değişkeni açısından ölçeğin genelinde anlamlı farklılık gözlenmiştir [t(294) = 1,999; p < 0,05]. Ayrıca “algılanan duyarlılık” [t(294) = 1,996; p < 0,05];

“algılanan yarar” [$t(294) = 2,707$; $p < 0,01$] ve “eyleme geçirciler” boyutlarında [$t(294) = 2,583$; $p < 0,05$] da anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Tüm anlamlı farklılıkların “evet” diyenlerin lehine olduğu ortalamalara bakılarak söylenebilmektedir. Buna göre afet yaşayanların depremlere ilişkin algı düzeyleri yaşamayanlara göre anlamlı düzeyde daha fazladır

Katılımcıların Depremler Hakkındaki Bireysel Hazırlık Algılarının “24 Ocak 2020 Elazığ Depremi”ni Yaşayıp/Yaşamama Değişkenine İlişkin Bulguları

Tablo 7’de öğretmenlerin Sağlık İnanç Modeline dayalı olarak depremlere ilişkin bireysel hazırlık algı düzeylerinin “24 Ocak 2020 Elazığ Depremi”ni yaşayıp yaşamadığı bilgisine göre t-Testi sonuçlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 7

Öğretmenlerin Sağlık İnanç Modeli’ne Dayalı Olarak Depremlere İlişkin Bireysel Hazırlık Algı Düzeylerinin “24 Ocak 2020 Elazığ Depremi”ni Yaşayıp Yaşamadığı Bilgisine Göre t-testi Sonuçları

Boyutlar	Elazığ Depremi	n	\bar{X}	SS	t	sd	p
Eyleme	Evet	122	3,70	0,547	3,002	293	0,003**
Geçirciler	Hayır	173	3,48	0,669			
Ölçek	Evet	122	3,86	0,380	1,602	293	0,110
Toplam	Hayır	173	3,79	0,333			

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Tablo 7’de 24 Ocak 2020 Elazığ Depremi’ni yaşayıp yaşamama durumu değişkeni açısından ölçeğin genelinde anlamlı farklılık gözlenmemiştir [$t(293) = 1,602$; $p > 0,05$]. Alt boyutlarda ise “eyleme geçirciler” boyutunda [$t(293) = 3,002$; $p < 0,01$] anlamlı farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Ortalamaya bakıldığında “evet” yanıtını verenlerin lehine bir sonuç söz konusudur. Dolayısıyla bu depremi yaşamış olanların depremlere ilişkin bireysel hazırlık düzeyleri yaşamamış olanlara göre daha yüksektir denilebilir.

Katılımcıların Depremler Hakkındaki Bireysel Hazırlık Algılarının Afet Çantası Bulunup/Bulunmama Değişkenine İlişkin Bulguları

Tablo 8’de öğretmenlerin Sağlık İnanç Modeline dayalı olarak depremlere ilişkin bireysel hazırlık algı düzeylerinin deprem çantasına sahip olup olmaması değişkenine göre t-Testi sonuçlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 8

Öğretmenlerin Sağlık İnanç Modeli’ne Dayalı Olarak Depremlere İlişkin Bireysel Hazırlık Algı Düzeylerinin Deprem Çantası Olup Olmaması Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Afet Çantası	n	\bar{X}	SS	t	sd	p
Algılanan	Var	58	4,30	0,490	3,394	294	0,001**
Duyarlılık	Yok	238	4,06	0,485			
Algılanan	Var	58	3,59	0,915	-2,801	294	0,006**
Ciddiyet	Yok	238	3,95	0,749			
Algılanan	Var	58	4,32	0,642	1,086	294	0,279
Yarar	Yok	238	4,21	0,695			
Algılanan	Var	58	3,89	0,637	3,011	294	0,003**
Engeller	Yok	238	3,64	0,559			
Eyleme	Var	58	3,90	0,602	4,573	294	0,000**
Geçirciler	Yok	238	3,49	0,610			
Öz	Var	58	3,98	0,543	4,894	294	0,000**
Yeterlilik	Yok	238	3,59	0,546			
Ölçek	Var	58	4,01	0,372	4,862	294	0,000**
Toplam	Yok	238	3,77	0,334			

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Tablo 8’de deprem çantası olup olmaması durumu değişkeni açısından ölçeğin genelinde anlamlı farklılık gözlenmiştir [$t(294) = 4,862; p < 0,01$]. Alt boyutlarda ise “algılanan yarar” boyutu hariç tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı düzeyde farklılığın olduğu boyutlardan “Algılanan ciddiyet” boyutu haricindeki tüm boyutlarda ve ölçeğin genelinde ortalamalar dikkate alındığında deprem çantasıolanların lehine bir durum söz konusudur. Ancak “algılanan ciddiyet” boyutunda afet çantası olmayanların lehine anlamlı farklılık oluşmuştur.

Katılımcıların Depremler Hakkındaki Bireysel Hazırlık Algılarının Afet Eğitimi Alıp/Almama Değişkenine İlişkin Bulguları

Tablo 9’da öğretmenlerin Sağlık İnanç Modeline dayalı olarak depremlere ilişkin bireysel hazırlık algı düzeylerinin afet eğitimi alınıp alınmaması değişkenine göre t-Testi sonuçlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 9

Öğretmenlerin Sağlık İnanç Modeli’ne Dayalı Olarak Depremlere İlişkin Bireysel Hazırlık Algı Düzeylerinin Afet Eğitimi Alıp Alınmaması Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Afet Eğitimi	n	\bar{X}	SS	t	sd	p
Algılanan Ciddiyet	Evet	185	3,74	0,812	-3,907	293	0,000**
	Hayır	110	4,11	0,717			
Öz Yeterlilik	Evet	185	3,77	0,561	4,103	293	0,000**
	Hayır	110	3,50	0,535			
Ölçek	Evet	185	3,84	0,374	1,622	293	0,106
Toplam	Hayır	110	3,77	0,316			

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Tablo 9’da afet eğitimi alıp alınmaması durumu değişkeni açısından ölçeğin genelinde anlamlı farklılık gözlenmemiştir [$t(293) = 1,622; p > 0,05$]. Alt boyutlarda ise “algılanan ciddiyet” boyutunda [$t(293) = -3,907; p < 0,01$] ve “öz yeterlilik” boyutunda [$t(293) = 4,103; p < 0,01$] anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. “algılanan ciddiyet” boyutunda anlamlı farklılığın afet eğitimi almayanların lehine olduğu görülmektedir. “öz yeterlilik” boyutunda ise farklılık, afet eğitimi alanların lehinedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Büyük bir felakete hazırlanmak, nüfusun uğradığı zararı azaltmanın en etkili yollarından biridir (Banerjee ve Gillespie, 1994, s.348). Afetlere hazırlıkların artırılması hedefine ulaşmak için alınan önlemler, birçok farklı faktöre bağlı olabilir (Rincon, Linares ve Greenberg, 2001, s.276). Bu kapsamda yürütülen bu çalışmada öğretmenlerle çalışılmış ve Sağlık İnanç Modeli’ne dayalı olarak depremlere bireysel hazırlıkla ilgili başka çalışmanın bulunmadığı anlaşılmıştır ancak çalışmada kullanılan ölçeğin geliştiricisi de olan İnal’ın (2015) doktora tezindeki bulgular ile afetlere, depremlere hazırlıkla ilgili yapılan diğer yurt içi ve yurt dışı çalışmalar baz alınarak çalışmanın sonuçları tartışılacaktır.

Araştırmaya katılanların çoğunluğunun 30-40 yaş grubunda, erkek, daha önce afet yaşadıkları, 24 Ocak 2020 Elazığ Depremi’ni yaşadıkları, acil durumlara/afetlere yeterince hazırlıklı olmadıkları, bireysel acil durum/afet çantasına sahip olmadıkları, acil durumlar/afetler konusunda eğitim aldıkları tespit edilmiştir.

Katılımcıların bireysel hazırlıklara ilişkin toplam puan ortalamasının ortadan biraz daha yüksek boyutta olduğu anlaşılmaktadır. En yüksek algı düzeyine sahip alt boyutun “algılanan yarar” alt boyutu olduğu ve en düşük algı düzeyinin ise “eyleme geçiriciler” alt boyutu olduğu anlaşılmaktadır. Algı düzeylerine ilişkin toplam boyut ortalamaları açısından İnal’ın (2015) çalışma sonucuyla örtüştüğü ancak alt boyutlar açısından aynı paralelde olmadığı anlaşılmaktadır. İnal’ın çalışmasında en yüksek ortalamaya sahip alt boyutun “algılanan duyarlılık” alt boyutu olduğu

anlaşılmaktadır. Alt boyutlar arasındaki bu farkın evrenlerin farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Aydın, 2021, Ünal, Işık, Şahin ve Yeşil, 2017 ve Yayla ve Şahinöz'ün, 2020 çalışmalarında da çalışmanın verileriyle yakın sonuçlar tespit edildiği anlaşılmaktadır. Çelebi'nin (2014) çalışmasında ise katılımcıların çoğunun depreme hazırlık düzeylerinin yeterli seviyede olduğu anlaşılmaktadır. Bu farklılığın sebebinin ilgili çalışmanın evreninin sağlık çalışanlarından oluşmasına dolayısıyla söz konusu çalışmanın katılımcılarının afetlere hazırlık eğitimi almış olmalarına bağlanmaktadır.

Öğretmenlerin depremlere ilişkin bireysel hazırlık algı düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir düzeyde farklılığa sahip olmadığı tespit edilmiştir ancak alt boyutlardan “algılanan yarar” alt boyutunda yaş grupları arasında anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir. Buna göre orta yaş grubu sayılabilecek olan 41-50 yaş grubu lehine anlamlı farklılık bulunduğu anlaşılmaktadır. İlgili alanyazında yapılan araştırmada birçok çalışmada (Baker 2011; Bronfman, Cisternas, López-Vázquez ve Cifuentes, 2016; Çelebi, 2014; Dooley, Catalano, Mishra ve Serxner, 1992; İnal, 2015; Mishra ve Suar, 2007; Muttarak ve Pothisiri, 2013; Palm, 1998; Shapira, Aharonson-Daniel ve Bar-Dayyan, 2018; Sattler, Kaiser ve Hittner, 2000; Tekeli-Yeşil, Dedeoğlu, Braun-Fahraender ve Tanner, 2010; Ünal vd., 2017; Yayla ve Şahinöz, 2020) yaş arttıkça hissedilen sorumluluk ve bu sorumluluk hissini getirdiği depreme hazırlık davranışlarının arttığı tespit edilmiştir. Hem Türkiye’de farklı evrenlerde hem de diğer ülkelerde yapılan farklı çalışmaların aynı göstergelerinin bu çalışmayla örtüşüyor olması önemli görülmektedir.

Katılımcıların bireysel hazırlık algılarının cinsiyet değişkeni açısından ele alındığı bulgularda ölçeğin genelinde anlamlı farklılık bulunmadığı ancak alt boyutlardan “algılanan duyarlılık” ve “algılanan ciddiyet” boyutlarında ortaya çıkan anlamlı farklılığın kadınlar lehine; “öz yeterlilik” boyutundaki anlamlı farklılığın ise erkeklerin lehine olduğu anlaşılmaktadır. İnal’ın (2015) çalışmasında, “öz yeterlik”, “algılanan ciddiyet”, “algılanan duyarlılık” ve “algılanan engeller” boyutlarında erkekler lehine anlamlı farklılık bulunduğu saptanmıştır. “Öz yeterlik” boyutu açısından bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüştüğü ancak “algılanan duyarlılık” ve “algılanan ciddiyet” açısından sonuçların çeliştiği anlaşılmaktadır. Dooley vd., 1992; Karanci, Aksit, ve Dirik, 2005; Kirschenbaum, Rapaport ve Canetti, 2017; Kohiyama, Kiremidjian, Meguro ve Yoshimura, 2005; Tekeli-Yeşil vd., 2010; Tierney, Lindell ve Perry, 2002; çalışmalarında kadınların olası afetlere karşı daha fazla kaygılı oldukları; erkek katılımcıların ise daha fazla bireysel hazırlık yaptıkları anlaşılmaktadır. Bu yönden söz konusu çalışmalarla bu çalışmanın sonuçları örtüşmektedir. Kadınlar lehine anlamlı farklılık bulunan “algılanan ciddiyet” ve “algılanan duyarlılık” boyutlarının kaygı; erkekler lehine anlamlı farklılık bulunan “öz yeterlilik” boyutunun ise bireysel hazırlıkları temsil ettiği söylenebilir. Kadın ve erkek katılımcılar arasındaki bu algı farkı Mulilis (1999, s.41) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla açıklanabilir. Söz konusu çalışmada erkeklerin ve kadınların depreme hazırlık ve depremin hasarlarını hafifletme faaliyetlerinin farklı olduğu ve bu farklılıkların, erkeklerin ve kadınların deprem tehdidini bilişsel olarak farklı değerlendirmelerinin sonucu olabileceği ifade edilmektedir. Bunların yanı sıra birçok toplumun yapısı nedeniyle genel olarak tehlikelerin ve felaketlerin sonuçlarına karşı kadınların erkeklerden daha fazla risk altında olabilme olasılığı da düşünülebilir. Bunun yanında Morrow (1995) tarafından yapılan bir araştırmada erkeklerin deprem öncesi çalışmalarda kadınların ise deprem sonrası çalışmalarda daha aktif oldukları tespit edilmiştir. Tüm bunlara ek olarak Türkiye’de sosyolojik olarak bulunan kadın – erkek rollerinin de bu farklılıkta pay sahibi olduğu düşünülmektedir. Aydın, 2021; Kim ve Kang, 2010; Mulilis ve Lippa, 1999; Oral, Yenel, Aydın ve Tuncay, 2015; Siegel, Shoaf, Afifi ve Bourque, 2003; Spittal, McClure, Siegert ve Walkey, 2008; Şakiroğlu, 2005; Yayla ve Şahingöz’ün, 2020 çalışmalarında cinsiyet açısından anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmaktadır. Bateman ve Edwards 2002; Çelebi, 2014; Enarson, Fothergill ve Peek, 2007; Russell, Goltz ve Bourque’nun, 1995 çalışmalarında kadınların erkeklere göre daha fazla; Ünal vd. (2017) çalışmasında ise erkek katılımcıların kadın katılımcılara göre daha fazla bireysel hazırlık algısına sahip oldukları anlaşılmaktadır. Yine de çalışmalar arasındaki bulgu farklarının farklı çalışmalarda değerlendirilebileceği düşünülmektedir.

Katılımcıların bireysel hazırlık algılarının afet deneyimi değişkeni açısından ele alındığı bulgularda ölçeğin genelinde ve “algılanan duyarlılık”, “algılanan yarar” ve “eyleme geçiriciler” alt

boyutlarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Tüm anlamlı farklılıkların afet deneyimi yaşayan katılımcıların lehine olduğu anlaşılmaktadır. Aynı zamanda Kahramanmaraş'ın yakın zamanda şiddetli bir şekilde hissettiği için değişkenler arasına alınan “24 Ocak 2020 Elazığ Depremi’ni yaşayanlar” değişkeninde de söz konusu depremi yaşayanlar lehine “eyleme geçiriciler” alt boyutunda anlamlı farklılık bulunduğu anlaşılmaktadır. İnal’ın (2015) çalışmasında da daha önce afet deneyimi yaşayan katılımcıların algı düzeylerinin afet deneyimi yaşamayan katılımcılara oranla çok anlamlı düzeyde ($p < .01$) yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Yine aynı çalışmadaki bağımsız değişkenlerden olan “17 Ağustos 1999 Marmara Depremi’ni yaşama” değişkeninde de depremi yaşayanlar lehine “algılanan duyarlılık”, “algılanan engeller”, “eyleme geçiriciler” ve “öz yeterlilik” alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunduğu anlaşılmaktadır. Her iki çalışmanın sonuçlarının örtüştüğü söylenebilir. Becker Paton, Johnston ve Ronan 2012; Kirschenbaum vd., 2017; Moon, Hwang ve Chung, 2019; Oral vd., 2015; Şakiroğlu, 2005; Tekeli-Yeşil vd., 2010; Tierney vd., 2002; Ünal vd., 2017 çalışmalarında afet deneyimine sahip bireylerin bireysel hazırlık algı düzeylerinin afet deneyimine sahip olmayan bireylere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Aydın’ın (2021) çalışmasında ise deprem deneyimi ile bireysel hazırlık arasında ilişki bulunamamıştır. Daha önce afet deneyimi yaşayanların kaygı düzeyi yüksektir ve bu nedenle afet öncesi bireysel hazırlıkları tetikleyen önemli unsurlardan biridir (Dooley vd., 1992). Afet deneyimi, deneyimi yaşayanlar üzerinde 7 etkiye yol açmaktadır. Bunlar: “yönlendirici düşünme ve konuşma, farkındalık ve bilginin artması, afetin sonuçlarını anlama, inanç geliştirme, hazırlıklı olma, duyguların etkilenmesi ve sosyal etkileşimin artması”dır. Buna rağmen çalışmanın bir diğer değişkeni olan “deprem çantasının olup/olmaması” değişkeni incelendiğinde katılımcıların çoğunun (%80) deprem çantası hazırlamadıkları anlaşılmaktadır. Oysa katılımcıların %80’inin daha önce herhangi bir afeti deneyimledikleri ve %41’inin ise Kahramanmaraş’ta şiddetli bir şekilde hissedilen 24 Ocak 2020 Elazığ Depremi’ni deneyimledikleri ve buna rağmen olası bir deprem için temel bireysel hazırlık ekipmanlarından biri olan deprem çantasını hazırlamadıkları anlaşılmaktadır. Yayla ve Şahinöz’ün (2020) çalışmasında afet deneyimine sahip katılımcıların %94’ünün deprem çantasının gerekli olduğunu bildikleri ancak sadece %9’unun depreme hazırlandıkları anlaşılmaktadır. Russell vd. (1995) çalışmasında da benzer bir durum söz konusudur. San Francisco ve Los Angeles’ta yaşayan ve 1971 Sylmar depremini deneyimleyen katılımcıların en yüksek %17 oranında depreme hazırlık yaptıklarının ve bu hazırlıkların ise basit düzeyde (içme suyu, yemek, el feneri vb.) hazırlıklar olduğu anlaşılmaktadır. Söz konusu çalışmada, yıkıcı depremlerden sonra depreme hazırlık konusunda farkındalığın arttığı bir dönemin olduğu ancak bunun sürekli olmadığı vurgulanmaktadır. Bir depremden sonra farklı aralıklarla 2 yıl boyunca sürdürülen bir çalışmada, depremden kısa bir süre sonra depremezelerin bireysel hazırlık algılarının yüksek düzeyde olduğu ancak zaman geçtikçe bireysel hazırlık algı düzeylerinin deprem öncesi döneme gerilediği anlaşılmaktadır (Mulilis, Duval ve Lippa, 1990). Japonya’da, 1995 Kobe Depremi’ni yaşayan 1096 katılımcı ile yapılan araştırmanın sonucuna göre de deprem deneyiminin tek başına depreme bireysel hazırlık için yeterli güdüleyici olmadığı anlaşılmaktadır (Shaw, Kobayashi ve Kobayashi, 2004) Bu durumun bazı sebepleri olabilir: İnsanların, bir afet öncesinde yapacağı hazırlıkların önemini kavrayamamaları ve afet esnasında kendi becerilerine güvenmeleri bu sebeplerden biri olabilir. Bu düşünceyi doğuran durum ise daha önce deneyimledikleri afetlerdir. Daha önce yaşadıkları afetlerde sergiledikleri tutum veya etkilenme derecesi bu düşünceye götüren sebepler arasında sayılabilir. Bir diğer sebep de “iyimser önyargı”dır. İnsanlar, afet anında kendilerine bir şey olmayacağına, başkalarının daha fazla etkilenebileceğine ancak kendilerinin o derecede etkilenmeyeceklerine olan inançları da bireysel hazırlığın önündeki bariyerlerden biri olarak sayılabilir. İyimserdirler çünkü daha önceki depremden kurtulmuşlardı. Sadece biraz korku meydana gelmişti ama geçip gitmişti (Shaw vd., 2004, s.1721). İnsanlar, son yaşadıkları afetin şiddetine ve ortaya çıkardığı zararın boyutuna göre önlemler almaya meyillidirler. Yaşanan zarar küçükse zararı büyük olabilecek bir afete karşı önlemler almayı seçmezler. Belirli önlemlerin alınmasının sağlanabilmesi için bireylerin önlemlerin faydaları hakkında bilinçlendirilmeleri gerekebilir (Weinstein 1989, s.48). Tekeli Yeşil vd. (2010) çalışmasındaki katılımcıların yarısından fazlasının komşular ve diğer sosyal ilişkilerden etkilenerek deprem hazırlıklarını yapmaya çalıştıkları ve çevresindekilere de hazırlanmalarına yönelik telkinlerde buldukları anlaşılmaktadır. İnsanlar arası etkileşimlerin de depreme hazırlıkta etkili olabileceği düşünülmektedir.

Katılımcıların bireysel hazırlık algılarının afet eğitimi alma/almama değişkeni açısından ele alındığı bulgularda ölçeğin genelinde farklılık gözlenmemiştir. “Algılanan ciddiyet” boyutunda anlamlı farklılığın afet eğitimi almayanların lehine olduğu görülürken “öz yeterlilik” boyutunda ise afet eğitimi alanların lehine olduğu anlaşılmaktadır. Afet eğitimi almayanların kaygı durumu olarak değerlendirilecek algılanan ciddiyet boyutunda algı düzeyleri daha yüksektir. Oysa eğitim almış olan katılımcıların deprem öncesi hazırlıklara yetkinliği olarak değerlendirilebilecek olan öz yeterlik boyutunda algı düzeyleri daha yüksektir. Bunun yanı sıra ölçeğin genelinde ve “algılanan duyarlılık” hariç diğer tüm alt boyutlarda eğitim alan katılımcıların algı düzeylerinin eğitim almamış olan katılımcılara göre daha yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. İnal’ın (2015) çalışmasında, afet eğitimi almayanlarla alanlar arasında -eğitim alan katılımcılar lehine- hem genel puan hem de alt boyutlarda çok anlamlı ($p<.01$) farklılık tespit edilmiştir. Bu yönüyle çalışmanın bulgularıyla çelişmektedir. Eğitim, depreme hazırlığı doğrudan etkileyen ana unsurlardandır (Dooley vd., s.464). Depreme hazırlık bilinci eğitim kaynakları yoluyla aktarılabilir. Eğitim kaynaklarının aktarımını sağlayan önemli unsurlardan birisi sosyal iletişimidir. Bu nedenle eğitimlerin sosyal aktiviteler olarak verilmesi faydalı olabilir (Tanaka, 2005, s.207). Teorik bilgiler tek başına depreme hazırlık bilincinin geliştirilmesinde yeterli olarak görülmemektedir. Sosyal ilişkiler, simülasyonlar, arkadaş ortamında eğitim (Shaw vd., 2004, s.1721) gibi hususların depreme bireysel hazırlık algısı üzerinde olumlu etkiye sahip olacağı düşünülmektedir. Çalışmanın katılımcılarının %62’sinin eğitim aldığı ancak depreme hazırlık düzeylerinin düşük olmasının bu çıkarımı desteklediği düşünülmektedir. Bu noktada yukarıda izah edilen şekillerde her vatandaşın deprem kaynaklı risklerin nasıl en aza indirileceği konusunda eğitim ve öğretim görmeye teşvik edilmesi önemli görülmektedir (Oral vd., 2015, s.32). Çünkü afet eğitimine katılanların depreme hazırlık inancı ve davranışları arasında pozitif yönlü ilişki bulunduğu saptanmıştır (Karanci vd., 2005, s.254).

Çalışmamızdan ve incelenen literatürden anlaşıldığı üzere insanların doğal afetlere karşı bireysel hazırlık durumları istenilen seviyede değildir. Katılımcıların, afetleri deneyimlemiş, afetlere hazırlıkla ilgili eğitimlere katılmış olmalarına rağmen bireysel hazırlık yapmaya çok önem vermedikleri anlaşılmaktadır. Verilen eğitimlerin teorik bilgilerden oluştuğu düşünülmektedir. Oysa asıl etkili olanın sosyal etkileşim, simülasyon, arkadaş ortamında eğitim gibi yöntemler olduğu; bireylerin yakın çevresinden görerek depreme hazırlık yapmaya güdülendikleri anlaşılmaktadır. Ciddi bir deprem kaygısı da insanların depreme hazırlık yapmalarında etkili olan diğer bir husustur. Bu nedenle afetlere hazırlıklar kapsamında yukarıda izah edilen yöntemler temelinde eğitimler tasarlanması, çalışmanın evreninin ciddi deprem riski taşıdığı ve kaygılanılması gereken bir durum olduğunun benimsenmesi önemli görülmektedir. Öğretmenler, etkin afet yönetim sisteminde önemli bir rol oynamaktadır. Afet yönetimi konusunda öğrencileri eğiterek farkındalığın aşılmasında en etkili kaynak olarak okullar ve öğretmen yetiştiren eğitim kurumları görülmektedir (Chondekar, 2019, s.2294-2295). Bu nedenle öğretmenlerin afetlere hazırlık eğitimlerinin de öğrencilik yıllarında üniversitelerde ve öğretmen olduktan sonra da hizmet içi eğitimler yoluyla verilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca aynı evrende, alınan eğitimlerin türü ve nitelikleri ile bu eğitimlerin bireysel hazırlıklara etkilerine ilişkin daha derinlemesine bilgi edinilebilmesi amacıyla nitel çalışmaların yürütülmesinin de faydalı olacağı düşünülmektedir.

Yazarların Katkı Oranı

Bu makaleye birinci yazarın %40, ikinci yazarın %20 ve üçüncü yazarın (sorumlu yazar) %40 oranında katkısı vardır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum yoktur.

Teşekkür ve/veya Açıklama: Bu çalışma, Özal Tın’ın Doç Dr. Ahmet Kaya danışmanlığında hazırladığı “Öğretmenlerin Depremlere İlişkin Bireysel Hazırlık Algılarının Sağlık İnanç Modeline Dayalı Olarak İncelenmesi” başlıklı tezsiz yüksek lisans projesinden geliştirilerek üretilmiştir.

Kaynaklar

- Açıkalın, O. (2017, Ekim). *Deprem ve toplum: Bilgiyle ilişkilerimizi yeniden düşünmek ve kurmak*. 4. Uluslararası Deprem Mühendisliği ve Sismoloji Konferansında sunulan bildiri, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
Erişim adresi: <http://www.tdmd.org.tr/TR/Genel/4UDMSK/pdf2017/4023.pdf>
- Adıgüzel, S. (2007). *İlköğretim okul müdürlerinin deprem ile ilgili kriz yönetimine ilişkin yeterlikleri*. Yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı. (2021). 20/02/2021 tarihinde <https://deprem.afad.gov.tr/deprem-tehlike-haritasi> adresinden erişilmiştir.
- Aydın, E. (2021). *Vakıf üniversitelerinde öğrenim gören öğrencilerin ve çalışan akademik kadro personellerin deprem deneyimi ve hazırlık düzeylerinin ölçülmesi: Biruni Üniversitesi örneği*. Yüksek lisans tezi. Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- Baker, E. J. (2011). Household preparedness for the after math of hurricanes in Florida. *Applied Geography*, 31(1), 46-52.
- Banerjee, M. M., and Gillespie, D. F. (1994). Strategy and organizational disaster preparedness. *Disasters*, 18(4), 344-354.
- Bateman, J. M., and Edwards, B. (2002). Gender and evacuation: A closer look at why women are more likely to evacuate for hurricanes. *Natural Hazards Review*, 3(3), 107-117.
- Becker, J. S., Paton, D., Johnston, D. M., and Ronan, K. R. (2012). A model of house hold preparedness forearthquakes: How individuals make meaning of earthquake information and how this influences preparedness. *Natural Hazards*, 64(1), 107-137.
- Bikçe, M. (2015, Ekim). *Türkiye’de hasara ve can kaybına neden olan deprem listesi (1900-2014)*. 3. Türkiye Deprem Mühendisliği ve Sismoloji Konferansı’nda sunulan bildiri, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir. Erişim Adresi: http://www.tdmd.org.tr/TR/Genel/pdf2015/TDMSK_084.pdf
- Biricik, A. S. ve Korkmaz, H. (2001). Kahramanmaraş’ın depremselliği. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 1(3), 53-82.
- Bronfman, N. C., Cisternas, P. C., López-Vázquez, E., and Cifuentes, L. A. (2016). Trust and risk perception of natural hazards: implications for risk preparedness in Chile. *Natural Hazards*, 81(1), 307-327.
- Bulduk, S., Yurt, S., Dinçer, Y. ve Ardıç, E. (2015). Sağlık davranışı modelleri. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 28-34.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017) *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Chondekar, N. R. (2019). Role of teacher in disaster management. *International Journal of Science and Research*, 8(8), 2294-2296.
- Coppola, D. P. (2007). Introduction to international disaster management. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Cvetković, V., Dragičević, S., Petrović, M., Mijalković, S., Jakovljević, V., and Gačić, J. (2015). Knowledge and perception of secondary school students in Belgrade about earthquakes as natural disasters. *Polish Journal of Environmental Studies*, 24(4), 1553-1561.
- Çelebi, İ. (2014). *Kayseri 112 acil sağlık hizmetlerinde görev yapan sağlık personelinin deprem bilgi düzeyi, depreme hazırlık durumu ve etkileyen etmenler*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çoban, M., Sözbilir, M. ve Göktaş, Y. (2017). Deprem deneyimini yaşamış kişilerin deprem öncesi hazırlık algılarının belirlenmesi: Bir durum çalışması. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 22(37), 113-134.
- Dikmenli, Y. ve Yakar, H. (2019). Öğretmen adaylarının afet bilinci algı düzeylerinin incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 386-416.
- Dooley, D., Catalano, R., Mishra, S. and Serxner, S. (1992). Earthquake preparedness: predictors in a Community Survey 1. *Journal of Applied Social Psychology*, 22(6), 451-470.
- Enarson, E., Fothergill, A., and Peek, L. (2007). Gender and disaster: foundations and directions. In *Handbook of Disaster Research* (pp. 130-146). Springer, New York, NY.
- Işık, Ö., Aydınlioğlu, H. M., Koç, S., Gündoğdu, O., Korkmaz, G. ve Ay, A. (2012). Afet yönetimi ve afet odaklı sağlık hizmetleri. *Okmeydanı Tıp Dergisi*, 28(2), 82-123.
- İçişleri Bakanlığı. (2021). 20/02/2021 tarihinde <https://www.icisleri.gov.tr/bakanimiz-sn-suleyman-soylyu-afet-egitim-yili-bakanliklar-arasi-isbirligi-protokolu-imza-torenine-katildi-arasi-isbirligi-protokolu-imza-torenine-katildi> adresinden erişilmiştir.
- İl Afet Risk Azaltma Planı. (2021) 20/02/2021 tarihinde <https://irap.afad.gov.tr/tr/42050/IRAP-HAKKINDA> adresinden erişilmiştir.
- İnal, E. (2015). *Acil durumlara/afetlere bireysel hazırlığı değerlendirmek için Sağlık İnanç Modeli'ne dayalı ölçek geliştirme*. Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İnal, E., Kaya, E. ve Altıntaş, K. H. (2018). Türkiye'de örgün eğitimin afet eğitimi yeterliliği açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (37), 114-127.
- İnal, E., Kocagöz, S. ve Turan, M. (2012). Temel afet bilinç ve hazırlık düzeyinin saptanmasına yönelik bir araştırma. *Türkiye Acil Tıp Dergisi*, 12(1), 15-19.
- Karaağaç, D., Karaman, H. ve Aktuğ, B. (2019). Kahramanmaraş ve Adıyaman illerinin afetselliğinin incelenmesi ve mekansal analiz teknikleriyle yerleşime uygun alanların belirlenmesi. *Türk Deprem Araştırma Dergisi*, 1(2), 123-133.
- Karanci, A. N., Aksit, B., and Dirik, G. (2005). Impact of a community disaster awareness training program in Turkey: Does it influence hazard-related cognitions and preparedness behaviors. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 33(3), 243-258.

- Kim, Y. C., and Kang, J. (2010). Communication, neighbourhood belonging and household hurricane preparedness. *Disasters*, 34(2), 470-488.
- Kirschenbaum, A. A., Rapaport, C., and Canetti, D. (2017). The impact of information sources on earthquake preparedness. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 21, 99-109.
- Kohiyama, M., Kiremidjian, A. S., Meguro, K., and Yoshimura, M. (2005, Ekim). *Evaluation of earthquake disaster mitigation programs for homeowners in Japan based on effective risk communication*. 1st International Conference on Urban Disaster Reduction'ta sunulan bildiri, Earthquake Engineering Research Institute, Oakland, California. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/profile/Masayuki-Kohiyama/publication/280240031_Evaluation_of_Earthquake_Disaster_Mitigation_Programs_for_Homeowners_in_Japan_Based_on_Effective_Risk_Communication/links/55b6eae708ae9289a08bc6f4/Evaluation-of-Earthquake-Disaster-Mitigation-Programs-for-Homeowners-in-Japan-Based-on-Effective-Risk-Communication.pdf
- Levac, J., Toal-Sullivan, D., and OSullivan, T. L. (2012). Household emergency preparedness: A literature review. *Journal of Community Health*, 37(3), 725-733.
- Maduz, L., Prior, T., Roth, F., and Käser, M. (2019). Individual disaster preparedness: Explaining disaster-related information seeking and preparedness behavior in Switzerland. Zürih, ETH Zurich.
- Mishra, S., and Suar, D. (2007). Do lessons people learn determine disaster cognition and preparedness?. *Psychology and Developing Societies*, 19(2), 143-159.
- Moon, J. W., Hwang, H., and Chung, J. B. (2019). Factors affecting awareness of preparedness after moderate earthquakes. *Disaster Prevention and Management*, 29(3), 405-420.
- Morrow B. H. (1995, June). *Women and families in disaster: Emergency management issues and recommendations*. Academy of Business'in senelik konferansında sunulan bildiri, Londra. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/profile/Betty-Morrow/publication/280611461_Women_and_families_in_disaster_Emergency_management_issues_and_recommendations/links/55be6f8f08aed621de1211aa/Women-and-families-in-disaster-Emergency-management-issues-and-recommendations.pdf
- Mulilis, J. P. (1999). Gender and earthquake preparedness: a research study of gender issues in disaster management: differences in earthquake preparedness due to traditional stereo typing or cognitive appraisal of threat?. *Australian Journal of Emergency Management*, 14(1), 41-50.
- Mulilis, J. P., and Lippa, R. (1990). Behavioral change in earthquake preparedness due to negative threat appeals: A test of protection motivation theory. *Journal of Applied Social Psychology*, 20(8), 619-638.
- Mulilis, J. P., Duval, T. S., and Lippa, R. (1990). The effects of a large destructive local earthquake on earthquake preparedness as assessed by an earthquake preparedness scale. *Natural Hazards*, 3(4), 357-371.
- Muttarak, R., and Pothisiri, W. (2013). The role of education on disaster preparedness: case study of 2012 Indian Ocean earth quakes on Thailand's Andaman Coast. *Ecology and Society*, 18(4), 51-67.

- Oral, M., Yenel, A., Oral, E., Aydın, N., and Tuncay, T. (2015). Earthquake experience and preparedness in Turkey. *Disaster Prevention and Management*, 24(1), 21-36. Erişim adresi: www.emeraldinsight.com/0965-3562.htm
- Öcal, A. (2007a). İlköğretim aday öğretmenlerinin deprem bilgi düzeyleri üzerine bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(13), 104-110.
- Öcal, A. (2007b). İlköğretim okullarında deprem hazırlıkları: Kırıkkale il örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 1-12.
- Öcal, A. (2019). Natural disasters in Turkey: Social and economic perspective. *International Journal of Disaster Risk Management*, 1(1), 51-61.
- Özşahin, E. ve Kaymaz, Ç. K. (2013, Eylül). Afet kültürünün değerlendirilmesine bir örnek: Antakya şehri. 2. Türkiye Deprem Mühendisliği ve Sismoloji Konferansı'nda sunulan bildiri, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/profile/Caglar-Kaymaz/publication/259494617_AFET_KULTURUNUN_DEGERLENDIRILMESINE_BIR_ORNEK_ANTAKYA_SEHRI/links/0f31752ee2b5de67da000000/AFET-KUeLTUeRUeNUeN-DEGERLENDIRILMESINE-BIR-OeRNEK-ANTAKYA-SEHRI.pdf
- Öztürk, M. K. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının deprem deneyimleri üzerine bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 308-319.
- Palm, R. (1998). Urban earthquake hazards: The impacts of culture on perceived risk and response in the USA and Japan. *Applied Geography*, 18(1), 35-46.
- Palutoğlu, M. ve Şaşmaz, A. (29). 29 November 1795 Kahramanmaraş earthquake, Southern Turkey. *Maden Tetkik ve Arama Dergisi*, 155(155), 187-202.
- Redmond, A. D. (2005). ABC of conflict and disaster: Natural disasters. *British Medical Journal*, 330(7502), 1259-1261.
- Rincon, E., Linares, M. Y., and Greenberg, B. (2001). Effect of previous experience of a hurricane on preparedness for future hurricanes. *The American Journal of Emergency Medicine*, 19(4), 276-279.
- Russell, L. A., Goltz, J. D., and Bourque, L. B. (1995). Preparedness and hazard mitigation actions before and after two earthquakes. *Environment and behavior*, 27(6), 744-770.
- Sattler, D. N., Kaiser, C. F., and J. B. Hittner. (2000). Disaster preparedness: relationships among prior experience, personal characteristics and distress. *Journal of Applied Social Psychology* 30(13), 96-1420.
- Shapira, S., Aharonson-Daniel, L., and Bar-Dayyan, Y. (2018). Anticipated behavioral response patterns to an earthquake: The role of personal and household characteristics, risk perception, previous experience and preparedness. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 31(1), 1-8.
- Shaw, R., Kobayashi, K. S. H., and Kobayashi, M. (2004). Linking experience, education, perception and earthquake preparedness. *Disaster Prevention and Management*, 13(1), 39-49.
- Shaw, R., Shiwaku, K., and Takeuchi, Y. (Eds.). (2011). *Disaster Education*. United Kingdom: Emerald Group Publishing.

- Siegel, J. M., Shoaf, K. I., Afifi, A. A., and Bourque, L. B. (2003). Surviving two disasters: Does reaction to the first predict response to the second?. *Environment and Behavior*, 35(5), 637-654.
- Spittal, M. J., McClure, J., Siegert, R. J., and Walkey, F. H. (2008). Predictors of two types of earthquake preparation: Survival activities and mitigation activities. *Environment and Behavior*, 40(6), 798-817.
- Sür, Ö. (1993). Türkiye'nin deprem bölgeleri. *Türkiye Coğrafyası Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 2(1), 53-68.
- Şakiroğlu, M. (2005). *Variables related to earthquake preparedness behavior*. Yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Tanaka, K. (2005). The impact of disaster education on public preparation and mitigation for earthquakes: A cross-country comparison between Fukui, Japan and the San Francisco Bay Area, California, USA. *Applied Geography*, 25(3), 201-225.
- Tekeli-Yeşil, S., Dedeoğlu, N., Braun-Fahrlaender, C., and Tanner, M. (2010). Factors motivating individuals to take precautionary action for an expected earthquake in Istanbul. *Risk Analysis*, 30(8), 1181-1195.
- Tekin, Ö., ve Dikmenli, Y. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının afet bilinci algısı ve deprem bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 258-271.
- Tierney, K. J., Lindell, M. K., and Perry, R. W. (2002). Facing the unexpected: disaster preparedness and response in the United States. *Disaster Prevention and Management*, 11(3), 222-228.
- United Nations Office for Disaster Reduction. (2021). 18/02/2021 tarihinde <https://www.undrr.org/terminology/hazard> adresinden erişilmiştir.
- United Nations International Strategy for Disaster Reduction. (2012). Disaster risk and resilience. *Thematic think piece*. UN System Task Force on the Post-2015 UN Development Agenda. Erişim adresi: https://www.un.org/millenniumgoals/pdf/Think%20Pieces/3_disaster_risk_resilience.pdf
- Ünal, Y., Işık, E., Şahin, S. ve Yeşil, S. T. (2017). Sağlık afet çalışanlarının depremlere ilişkin bireysel hazırlık düzeylerinin değerlendirilmesi: Ulusal Medikal Kurtarma Ekipleri (UMKE) Derneği örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 31(2), 71-80.
- Varol, N. ve Gültekin, T. (2016). Afet antropolojisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1431-1456.
- Weinstein, N. D. (1989). Effects of personal experience on self-protective behavior. *Psychological Bulletin*, 105(1), 31-50.
- Yayla, U., and Şahingöz, T. (2020). Preparedness for earthquake: Knowledge and behavior. *Journal of International Health Sciences and Management*, 6(11), 46-59.

Extended Abstract

Introduction

Earthquakes are natural disasters with devastating physical and moral consequences. Turkey is located in one of the major earthquake regions. All disasters are basically man-made, a function of where and how people choose or are forced to live. The trigger may be a natural event such as an earthquake, but its impact is determined by the "vulnerability" of the affected community. For this reason, in this study, the individual preparedness levels of teachers working in Türkoğlu district of Kahramanmaraş province, which has a high earthquake risk, are investigated and suggestions are made according to the results.

Method

A relational survey model was used in the study. While analyzing the socio-demographic variables, the normality assumption was tested for each variable separately. The t-test, Mann-Whitney U, one-way variance (ANOVA), and Kruskal-Wallis H analyzes were used for variables with more than two groups.

Study Group

The research universe includes 834 teachers who work in the Türkoğlu district of the province of Kahramanmaraş in the 2019-2020 academic year. Convenience sampling method, which is one of the non-random sampling methods, was used in sample selection (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017, p. 99). A total of 300 participants were reached; data of 296 participants were analyzed.

Instruments

The data were collected using a scale that consist of two forms. The first form was used for personal information. The second form is "Scale for Individual Preparedness for Disasters Based on Health Belief Model", which was developed by İnal (2015) consists of five-point Likert-type items. Measurements regarding the internal consistency of the scales indicate that the scale is valid, reliable, and strong scale (Cronbach Alpha > .70).

Findings

According to the findings, it was understood that teachers' individual preparedness levels for earthquakes were at an upper-intermediate level. Also, it has been understood that older, have a disaster and 24 January Elazığ Earthquake experience, prepared earthquake bags, and have received disaster training individuals have higher earthquake preparedness levels.

Result, Conclusions and Suggestions

Preparing for a major disaster is one of the most effective ways to reduce the damage suffered by the population (Banerjee & Gillespie, 1994, p.348). The measures taken to achieve the goal of disaster preparedness may depend on many different factors (Rincon, Linares & Greenberg, 2001, p.276). In the study carried out in this context, research was made by teachers' perceptions and it was understood that there was no other study on individual preparedness for earthquakes based on the Health Belief Model. The results of the study will be discussed based on the findings in the doctoral thesis of İnal (2015), who is also the developer of the scale used in the study, and other domestic and international studies on disaster and earthquake preparedness.

It has been determined that the majority of the participants in the research are 30-40 years old, male, they have experienced a disaster before, they have experienced January 24, 2020, Elazığ

Earthquake, they are not prepared enough for disasters, they do not have an individual disaster kit, and they have received training on disasters.

It is understood that the total score average of the participants for individual preparations is slightly higher than the middle level. The İnal's study (2015) was found nearly the same results in terms of total dimension averages, but not at sub-dimensions. This difference between sub-dimensions is thought to be due to the different universes. It is understood that in the studies of Aydın, 2021; Ünal, Işık, Şahin and Yeşil, 2017, Yayla and Şahinöz, 2020 similar results were determined with the data of the study. In Çelebi's (2014) study, it is understood that most of the participants have sufficient levels of earthquake preparedness. The reason for this difference is attributed to the fact that the population of the relevant study consists of healthcare workers, and therefore the participants of the study in question received disaster preparedness training.

Findings show that as age increases, individual preparation levels also increase. In many studies conducted in the relevant literature (Baker, 2011; Bronfman, Cisternas, López-Vázquez and Cifuentes, 2016; Çelebi, 2014; Dooley, Catalano, Mishra and Serxner, 1992; İnal, 2015; Mishra and Suar, 2007; Muttarak and Pothisiri, 2013; Palm, 1998; Sattler, Kaiser and Hittner, 2000; Shapira, Aharonson-Daniel and Bar-Dayan, 2018; Tekeli-Yeşil, Dedeoğlu, Braun-Fahrlander and Tanner, 2010; Ünal et. al., 2017; Yayla and Şahinöz, 2020), it has been determined same results.

In terms of the disaster experience variable, significant differences were found in the overall scale and the sub-dimensions. It is understood that all significant differences are in favor of the participants who have experienced a disaster. In the studies of Becker et al., 2012; İnal, 2015; Kirschenbaum et al., 2017; Moon et al., 2019; Oral et al., 2015; Şakiroğlu, 2005; Tekeli-Yeşil et al., 2010; Tierney et al., 2002 and Ünal et al., 2017 it is understood that individuals with disaster experience have higher levels of individual preparedness perception than individuals don't have disaster experience.

In terms of the variable of receiving / not receiving disaster training, no significant difference was observed in the overall scale. In Inal's (2015) study, a very significant difference ($p < .01$) was found between those who did not receive disaster training and those who received training - in favor of the training participants - in both overall scores and sub-dimensions. These results contradict the findings of the study.

As it is understood from our study and the literature reviewed, the individual preparedness of people against natural disasters is not at the desired level. It is thought that the training is given consists of theoretical knowledge. However, it is understood that the most effective methods are social interaction, simulation, education in the environment of friends, and individuals are motivated to prepare for an earthquake by seeing them from their immediate surroundings. Serious earthquake anxiety is another issue that is effective in people's preparation for earthquakes. For this reason, it is considered important to design training based on the methods explained above within the scope of disaster preparations and to adopt that the universe of the study carries a serious earthquake risk and is a situation to be worried about.

Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Örgütsel Muhalefet ve Örgütsel Yalnızlık Algı Düzeylerinin İncelenmesi

Ümit DOĞAN
Sakarya İl Millî Eğitim Müdürlüğü
doganumit18@hotmail.com
ORCID ID: 0000-0002-8144-9744

Seyfettin ABDURREZZAK
Edirne İl Millî Eğitim Müdürlüğü
srezzak@hotmail.com
ORCID ID: 0000-0001-9892-7506

Yalçın Varol YILDIZBAŞ
Van İl Millî Eğitim Müdürlüğü
yalcinvarol@hotmail.com
ORCID ID: 0000-0002-9134-4276

Ramazan ÖZKUL
Malatya İl Millî Eğitim Müdürlüğü
ramazanozkul4427@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-9757-6062

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.978062

Geliş Tarihi: 03.08.2021

Revize Tarihi: 22.11.2021

Kabul Tarihi: 28.11.2021

Atf Bilgisi

Doğan, Ü., Abdurrezzak, A., Yıldızbaş, S. ve Özkul, R. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin örgütsel muhalefet ve örgütsel yalnızlık algı düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 1086-1099.

ÖZ

Bu araştırma uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin örgütsel muhalefet ve örgütsel yalnızlık algı düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyet, mezun olunan fakülte, öğrenim durumu, branş, yaş ve mesleki kıdem değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda araştırma modeli olarak genel tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın evrenini Sakarya ilinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak toplam 192 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplamak için Örgütsel Muhalefet Ölçeği ve İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği kullanılmıştır. Toplanan veriler üzerinden betimsel istatistikler yapılmıştır. Yapılan araştırma neticesinde; uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin örgütsel muhalefet algıları cinsiyet ve mezun olunan fakülte değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermezken, mezuniyet durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği, lisansüstü mezunu öğretmenlerin örgütsel muhalefet algılarının lisans mezunu öğretmenlere göre daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel yalnızlık algılarının cinsiyet, mezuniyet durumu, mezun olunan fakülte, branş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği, öğretmenlerin örgütsel muhalefet algıları ile örgütsel yalnızlık algıları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu, örgütsel muhalefetin örgütsel yalnızlığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Araştırma neticesinde öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışlarının ve örgütsel yalnızlık sebeplerinin özellikle uzaktan eğitim sürecinde daha iyi anlaşılması açısından nitel araştırmalarla desteklenmesinin önemi vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, örgütsel muhalefet, örgütsel yalnızlık.

Investigation of Organizational Dissent and Organizational Loneliness Perception Levels of Teachers in Distance Education Process

ABSTRACT

This study was applied to determine the organizational dissent and organizational loneliness perception levels of teachers in the distance education process. It was tried to determine whether the opinions of the teachers differed significantly in terms of gender, faculty graduated, educational status, branch, age and professional seniority. In this context, the general survey model was preferred as the research model. The universe of the research consists of teachers working in Sakarya province. The sample of this study consists of 192 teachers who use the convenience sampling method, one of the non-random sampling methods. Organizational Dissent Scale and Loneliness at Work Scale were used to collect data. Descriptive statistics were made on the collected data. As a result of the research; While teachers' perceptions of organizational dissent in the distance

education process did not differ significantly according to gender and graduated faculty variables, it was determined that there was a significant difference according to the graduation status variable, and it has been determined that the organizational opposition perceptions of the graduate teachers are lower than those of the undergraduate graduates. It was determined that teachers' perceptions of organizational loneliness did not differ significantly according to gender, graduation status, graduated faculty, branch and professional seniority, there was a positive and moderate relationship between teachers' perceptions of organizational dissent and organizational loneliness, and organizational dissent was a significant predictor of organizational loneliness. In this research, it was emphasized that the importance of supporting teachers with qualitative studies in terms of better understanding the organizational dissent behaviors and the reasons for organizational loneliness, especially in the distance education process.

Keywords: Distance education, organizational dissent, organizational loneliness.

Giriş

Eğitim örgütlerinde önemli görevleri bulan öğretmenlerin, diğer örgüt çalışanlarından farklı olarak daha fazla aidiyet ve sevgi ihtiyacı duydukları ve bu ihtiyacı buldukları ortamdan karşıladıklarını söylemek mümkündür (Nartgün ve Demirel, 2012). Okullardaki beklentiler toplum gereksinimlerinin artması ile birlikte daha üst düzeye ulaştığı ifade edilmiştir (Şahin ve Atbaşı, 2020). Öğretmenlerin buldukları ortamdan beklentilerinin yanı sıra diğer paydaşların öğretmenlerden beklentileri büyük bir stres faktörü olarak dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin yaşanan stres sonrasında muhalefet gösterme ya da yalnızlık duygusuyla karşılaşmaları mümkündür. Karaduman'a (2013) göre yaşanan olumsuz duygular, öğretmenlerin motivasyonlarını azaltacak, iş doyumunu olumsuz etkileyecek ve diğer paydaşlarla iletişimlerinin zayıflamasına neden olacaktır.

Muhalefet, Latince ayrı anlamına gelen “dis” ve hissetmek anlamına gelen “sentire” kelimelerinden türetilen ayrı hislerde olmak anlamındaki “dissentire” kelimesidir (Kassing, 2007). Arapça *h-l-f* kökünden oluşan farklı yolları, görüşleri seçmek, ihtilaf etmek anlamına gelen bir kavramdır (Ardoğan, 2004).

Örgütsel muhalefet ise, örgüt çalışanlarının örgütte karşılaştıkları uygulamalara karşı çalışanlar ya da yöneticilerle uyumsuzluk yaşamaları, ortaya çıkan sorunları farklı davranışlarla göstermelerini içerir (Redding, 1985). Çalışanlar tarafından ortaya konan davranışlar, örgütte karşılaşılan davranışlar, içinde bulunulan durum ve yaşanan olaylara dayalı olarak ortaya çıkmaktadır (Kassing ve Armstrong, 2002). Kassing'e (2008) göre örgütlerde ortaya çıkan muhalif davranışlar üç şekilde ortaya çıkabilir:

- Dikey ya da açık muhalefet, örgütte ortaya çıkan sorunların yönetim kademesinde bulunanlara doğrudan açık ve anlaşılır bir biçimde ifade edilmesidir.
- Yatay ya da gizli muhalefet, bireyin örgütte ortaya çıkan olumsuzlukları, yöneticilere iletmeden kendisiyle aynı düzeyde olan çalışanlarla paylaşmasıdır.
- Dışsal ya da yer değiştirmiş muhalefette ise, çalışanlar örgütlerde yaşadıkları olumsuzlukları örgüt dışında kalan yabancılara, arkadaşlarına ve aile üyelerine anlatmalarını içerir.

Yalnızlık, “yalnız olma durumu, kimsesizlik, kimse bulunmama durumu, ıssızlık, tenhalık” anlamlarına gelmektedir (Türk Dil Kurumu, 2021). “Yalnızlık, insanların başkalarıyla iletişim kurmada zorlanması sonrasında meydana gelen memnun olmama durumu veya ruhsal olarak sıkıntı yaşamasıdır” (Güney, 2004, s.260). Bireyler iletişim kurmada zorlanınca, psikososyal olarak yetersizlik duyacak, diğer insanlardan uzaklaşacak ve kendini soyutlama yoluna gidecektir (Yakut ve Certel, 2016).

Yalnızlık yaşayan bireyler, çevreleriyle iletişim kurmakta zorlandıkları gibi kaygılı bir yapıya bürünürler (Sergin ve Kinley, 2005). Bireylerin ilişkilerinde karşı tarafa güven duymamaları, olumsuz olaylarla karşılaşmaları, iyi arkadaş edinmemelerine ve dolayısıyla ruhsal olarak çökmelerine neden olmaktadır (Kaplan, 2011). Gafa ve Dikmenli (2019) araştırmasında öğretmenlerin iş yaşamlarında kendilerini yalnız hissetmelerinin aile, sosyal çevre ve öğrencileri üzerinde de bir takım olumsuz etkileri olabileceğini belirtmiştir.

Örgütsel yalnızlık ise bireyin özel hayatındaki yalnızlık durumundan farklı olarak iş hayatında ortaya çıkan, ilişkilerinin iyi olmaması ve arkadaşlık kurmada zorlanma sonucunda yaşanan durumdur (Kayaalp ve Özdemir, 2020). Örgütte diğer çalışanlarla ilişkilerin zayıflaması, güven duygusunun zedelenmesi sonucunda birlikte geçirilen zamanın azalması örgütsel yalnızlığa neden olmaktadır (Mercan, Oyur, Alamur, Gül ve Bengül, 2012).

Örgütte bulunanlar tarafından kabul görmeme, istenmeme sonucunda bazı çalışanlar yalnızlık duygusuna kapılabilirler (Wright, Burt ve Strongman, 2006). Bireyler, çalıştıkları örgütte bireysel, çevresel ve örgütsel etmenlerden dolayı yalnızlık yaşayabilirler. Örgütsel yalnızlığa neden olan etmenleri, ailenin desteği, yaşanan kültürün yapısı, örgüt iklimi, örgütteki iletişim, örgüt çalışanlarının ve yöneticilerinin desteği, yapılan işin yükü, alınan sorumluluklar ve sıkılma şeklinde sıralamak mümkündür (Wright, 2005).

Örgütsel yalnızlık, bireylerin arkadaşlarıyla birliktelik kuramaması ve kendini örgütün bir parçası olarak görememesi sonucu gelişen sosyal arkadaşlık yalnızlığı ile iş arkadaşlarına karşı tavır göstermesi, görüşlerini dile getirmemesi, paylaşımında bulunmaktan kaçınması sonucu ortaya çıkan duygusal yoksunluk şeklinde görülebilir (Doğan, Çetin ve Sungur, 2009).

Bu araştırmanın amacı, uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin örgütsel muhalefet ve örgütsel yalnızlık algı düzeylerinin incelenmesidir. Bu amaç, aşağıda belirtilen sorular bağlamında incelenecektir:

1. Öğretmenlerin örgütsel muhalefet ve örgütsel yalnızlık algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin örgütsel muhalefet ve örgütsel yalnızlık algıları cinsiyet, mezun olunan fakülte, öğrenim durumu, brans, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin örgütsel muhalefet algıları, örgütsel yalnızlık algılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Uzaktan eğitim sürecinin uygulanmasıyla, bu süreci iyi yönetmeye çalışan öğretmenlerin, örgütsel muhalefet ve örgütsel yalnızlık algı düzeylerinin incelenmesi önemli görülmektedir. Yapılan alan yazın taramasında, eğitim örgütlerinde öğretmenlerin örgütsel muhalefet ve örgütsel muhalefet algı düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu durum, araştırmanın özgünlüğünü ortaya koymaktadır.

Yöntem

Araştırmanın yöntem kısmında, araştırma modeli ile evren ve örneklem başlıklarına yer verilmiştir. Veri toplama araçları ve verilerin analizi başlıklarında kullanılan ölçekler ve yapılan analizler ifade edilmiştir. Ayrıca araştırma etiği başlığında etik kurul izni ile bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, öğretmenlerin örgütsel muhalefet ve örgütsel yalnızlık algısı için nicel araştırma desenlerinden tarama modeli tercih edilmiştir. Tarama modeli, geçmiş veya mevcut durumu betimlemek için tasarlanmış bir araştırma yöntemidir. Bu model, evren hakkında genel yargılarda bulunabilmek için tüm evreni veya ondan alınan örnekleri tarar (Karasar, 2010). İlişkisel tarama modeli ile öğretmenlerin algılanan örgütsel muhalefet ile örgütsel yalnızlık düzeyi arasındaki ilişki belirlenmiştir. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha fazla değişken arasındaki değişimin varlığını ve derecesini belirlemek ve nedensellik hakkında ipuçları elde etmek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008; Karasar, 2010).

Evren ve Örneklem

Araştırma evreni 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında Sakarya ilinde görev yapan 13422 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında tüm öğretmenlere ulaşmanın zor olduğu düşünüldüğünden örneklem seçilmiştir. Örneklem, tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Kolay örneklemede veriler, evrenden en hızlı ve ekonomik şekilde toplanır (Malhotra, 2004; Zikmund, 2007). Bu kapsamda araştırmanın örneklemini 192 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemdeki öğretmenlerin bazı demografik bilgileri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	116	60.42
	Erkek	76	39.68
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim	163	85.42
	Diğer	29	14.68
Öğrenim Durumu	Lisans	166	88.64
	Lisansüstü	26	11.46
	Okul Öncesi	33	17.29
Branş	Sınıf	47	24.48
	Branş	112	58.33
	30 yaş ve altı	100	51.92
Yaş	31-40 yaş	60	31.35
	41-50 yaş	15	8.17
	51 yaş ve üstü	17	8.95
Kıdem	0-5 yıl	87	46.19
	6-10 yıl	61	31.61
	11-19 yıl	27	13.65
Toplam	20 yıl ve üstü	17	8.95
		192	100

Tablo 1'e göre öğretmenlerin 116'sı (%60.42) kadın, 76'sı (%39.68) erkektir. Öğretmenlerin 163'ü (%85.42) eğitim fakültesi mezunu iken, 29'u (%14.68) diğer fakültelerden mezundur. Katılımcıların 166'sı (%88.64) lisans, 26'sı (%11.46) ise lisansüstü mezundur. Öğretmenlerin 33'ü (%17.29) okul öncesi, 47'si (%24.49) sınıf, 112'si (%58.38) ise branş öğretmendir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 100'ü (%51.92) 30 yaş ve altında, 60'ı (%31.35) 31-40 yaş, 15'i (%8.17) 41-50 yaş, 17'si (%8.95) 51 yaş ve üstündedir. Öğretmenlerin kıdemleri incelendiğinde ise 88'i (%46.19) 0-5 yıl, 61'i (%31.61) 6-10 yıl, 27'si (%13.64) 11-19 yıl, 17'si ise (%8.95) 20 yıl ve üstü kıdeme sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, öğretmenlerin örgütsel muhalefet algılarını ölçmek amacıyla "Örgütsel Muhalefet Ölçeği", iş yaşamında yalnızlık algılarını ölçmek için "İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği", katılımcıların demografik bilgilerini edinmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen demografik bilgiler formu kullanılmıştır.

Örgütsel Muhalefet Ölçeği: Örgütsel muhalefet ölçeği Kassing (2008) tarafından geliştirilmiştir. Dağlı (2015) ise araştırmasında ölçeğin Türkçe uyarlamasıyla geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmıştır. Örgütsel Muhalefet Ölçeği yapılan uyarlama çalışması sonucunda toplam 15 madde ve iki alt boyut olarak belirlenmiştir. Dağlı (2015) ölçeğin güvenilirliği açısından gerek boyut gerekse ölçeğin geneli için iç tutarlılık katsayılarını: *Dikey Muhalefet* ".79", *Yatay Muhalefet* ".82" ve *Ölçeğin Geneli* için ".85" hesaplanmıştır. Bu araştırmada belirlenen iç tutarlılık katsayı değerleri ise; *Dikey Muhalefet* ".80", *Yatay Muhalefet* ".81" ve *Ölçeğin Geneli* için ".83" olarak hesaplanmıştır.

İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği: Wright, Burt ve Strongman (2006) tarafından geliştirilen iş yaşamında yalnızlık ölçeğinin Türkçeye uyarlama ve geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını Doğan, Çetin ve Sungur (2009) yapmıştır. İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeğinin toplam 16 madde ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. Doğan, Çetin ve Sungur(2009) ölçeğin güvenilirliği açısından gerek boyut gerekse ölçeğin geneli için iç tutarlılık katsayılarını: *Duygusal Yoksunluk Boyutu* “.87”, *Sosyal Arkadaşlık Boyutu* “.83” ve *Ölçeğin Geneli için* “.91” hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise iç tutarlık katsayıları; *Duygusal Yoksunluk Boyutu* “.88”, *Sosyal Arkadaşlık Boyutu* “.87” ve *Ölçeğin Geneli için* “.93” olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmanın bağımsız değişkenleri için gerekli olan betimsel istatistikler belirtilmiştir. Analizlerde, öğretmenlerin örgütsel muhalefet ve örgütsel yalnızlık algı düzeyleri cinsiyet, medeni durum ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı farkların belirlenmesinde bağımsız gruplar için t-testi, kıdem değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığının belirlenmesinde Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır. Gruplar arası farklılığın belirlenmesinde scheffe testi yapılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel muhalefet ve örgütsel yalnızlık algı düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Pearson’s Korelasyon analizi yapılırken öğretmenlerin örgütsel muhalefet algılarının örgütsel yalnızlık algılarını yordama derecesini ortaya çıkarmak amacıyla regresyon testi yapılmıştır.

Beşli ölçeğin değer farkının (5-1), değer yargısına (5) bölünmesi ile elde edilen .80’lik aralıklar maddelerin benimsenme düzeyinin sınırlarını belirlemektedir. Aritmetik ortalamaların yorumlanmasında 1.00-1.80 “Çok Düşük”, 1.81-2.60 “Düşük”, 2.61-3.40 “Orta”, 3.41-4.20 “Yüksek” ve 4.21-5.00 “Çok Yüksek” aralıkları ve düzeyleri kullanılırken; değişkenler arasındaki ilişkinin düzeyini belirlemek amacıyla .00-.29 “Düşük”, .30-.69 “Orta” ve .70-1.00 “Yüksek” aralık değerleri ve düzeyleri kullanılmıştır.

Araştırmanın veri analiz bölümünde ilk etapta ölçek sorularına verilen yanıtların frekans ve yüzdelik dağılımları bulunmuştur. Daha sonra verilerin normal dağılım gösterip göstermedikleri incelenmiştir. Normallik testi için Skewness ve Kurtosis değerlerine bakılmıştır. Skewness değeri .175 bulurken Kurtosis değeri ise -.845 olmuştur. Kurtosis ve Skewness değerleri -1.5 ile +1.5 olduğu zaman normal dağılım olduğu kabul edilmektedir. Bu nedenle ölçeğin toplam puanlarının normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır (Büyüköztürk, vd., 2008).

Araştırma Etiği

Araştırma verilerinin toplanma sürecinden önce İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulu’ nun 05/07/2021 tarihli E.61621 sayılı kararı ile etik kurul izni alınmıştır. Araştırmanın etik açıdan uygun olduğu kararından sonra araştırma sürecine başlanmıştır.

Bulgular

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel muhalefet ve örgütsel yalnızlık algıları arasındaki ilişki cinsiyet, yaş, branş, mezuniyet, mezun olunan fakülte ve mesleki kıdem değişkenleri temelinde ortaya konulmuştur.

Öğretmenlerin Örgütsel Muhalefet ve Örgütsel Yalnızlık Algılarının Düzeyine Yönelik Bulgular

Araştırmada ilk olarak öğretmenlerin örgütsel muhalefet ve örgütsel yalnızlık algılarının düzeyleri boyutlar da göz önüne alınarak incelenmiş ve Tablo 2’de elde edilmiş olan bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2

Öğretmenlerin Örgütsel Muhalefet ve Örgütsel Yalnızlık Algılarının Düzeyine İlişkin Bulgular

Ölçek ve Boyutları	n	\bar{X}	S
Örgütsel Muhalefet	192	2.64	0.39
Dikey Muhalefet	192	2.84	0.47
Yatay Muhalefet	192	2.12	0.48
Örgütsel Yalnızlık	192	3.49	0.30
Duygusal Yoksunluk	192	3.33	0.37
Sosyal Arkadaşlık	192	3.75	0.40

Tablo 2’de öğretmenlerin örgütsel muhalefet algılarına ait ortalamanın 2.64 olduğu ve bu değer orta düzeye karşılık geldiği, örgütsel yalnızlık algılarına ait ortalamanın ise 3.49 olduğu; bu değer de yüksek düzeye karşılık geldiği görülmektedir.

Öğretmenlerin Örgütsel Muhalefet ve Örgütsel Yalnızlık Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel muhalefet ve örgütsel yalnızlık algılarının cinsiyet, mezuniyet durumu ve mezun olunan fakülte değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılık gösterip göstermediğini test etmek için öncelikle varaynların homojen olup olmadığı test edilmiş ve varyansların cinsiyet değişkeni için homojen olduğunun (Levene=.021; p=.899), mezuniyet durumu değişkeni için homojen olduğu (Levene=.031; p=.782), mezun olunan fakülte değişkeni için de homojen olduğu (Levene=.039; p=.859) belirlenmesi üzerine t-Testi yapılmış olup, Tablo 3’te elde edilmiş olan bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmenlerin Örgütsel Muhalefet ve Örgütsel Yalnızlık Algılarının Cinsiyet, Mezuniyet Durumu, Mezun Olunan Fakülte Değişkenlerine Göre t-Testi Bulguları

Ölçek	Değişken		n	\bar{X}	S	t	sd	p	
Örgütsel Muhalefet	Cinsiyet	Kadın	116	2.61	0.88	-.87	190	0.43	
		Erkek	76	2.68	0.84				
	Mezun Olunan Fakülte	Mezuniyet Durumu	Lisans	166	2.88	0.97	-1.91	190	0.02*
			Lisansüstü	26	2.61	0.83			
		Eğitim	Eğitim	163	2.65	0.87	.81	190	0.45
			Diğer	29	2.47	0.82			
Örgütsel Yalnızlık	Cinsiyet	Kadın	116	3.60	0.69	.66	190	0.67	
		Erkek	76	3.47	0.72				
	Mezun Olunan Fakülte	Mezuniyet Durumu	Lisans	166	3.75	0.66	-1.95	190	0.15
			Lisansüstü	26	3.47	0.70			
		Eğitim	Eğitim	163	3.49	0.72	.30	190	0.91
			Diğer	29	3.60	0.61			

* p< .05

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel muhalefet algıları öğretmenlerin cinsiyetlerine ve mezun oldukları fakülte değişkenlerine göre farklılık göstermezken (p> .05), mezuniyet durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir (t= -1,91; p= 0,02< .05) . Buna göre lisansüstü mezunu öğretmenlerin örgütsel muhalefet algıları (\bar{X} = 2,61), lisans mezunu öğretmenlere (\bar{X} = 2,88) göre daha düşük düzeydedir. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel yalnızlık algıları cinsiyet, mezuniyet durumu ve mezun olunan fakülte değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği (p> .05) bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel muhalefet algılarının yaş, branş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için öncelikle varaynların homojen olup olmadığı test edilmiş ve varyansların yaş değişkeni için homojen olduğunun (Levene= .036; p= .785), branş

değişkeni için homojen olduğu (Levene= .042; p= .819), kıdem değişkeni için de homojen olduğu (Levene= .041; p= .753) belirlenmesi üzerine ANOVA testi yapılmış olup Tablo 4'te elde edilmiş olan bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Örgütsel Muhalefet Algılarının Yaş, Branş ve Mesleki Kıdem Değişkenlerine Göre ANOVA Bulguları

Değişken	n	\bar{X}	S	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	Fark	
Yaş	30 ve altı (1)	100	2.43	0.84	G.Arası	5.23	3	1.81	2.93	0.02	1-2
	31-40 (2)	60	2.78	0.88	Grup içi	221.81	188	0.68			
	41-50 (3)	15	2.71	0.76	Toplam	226.95					
	51 ve +(4)	17	2.70	0.98							
Branş	Okul Öncesi (1)	33	2.81	0.81	G.Arası	2.35	3	1.22	1.91	0.24	-
	Sınıf (2)	47	2.49	0.92	Grup içi	223.68	188	0.68			
	Branş (3)	112	2.61	0.85	Toplam	226.95					
Kıdem	0-5 yıl (1)	87	2.45	0.85	G.Arası	4.97	3	1.72	2.88	0.02	1-3
	6-10 yıl (2)	61	2.71	0.84	Grup içi	221.96	188	0.68			
	11-19 yıl (3)	27	2.85	0.97	Toplam	226.95					
	20 yıl ve + (4)	17	2.60	0.77							

* p< .05

Öğretmenlerin örgütsel muhalefet algıları branşa göre anlamlı farklılık göstermezken (F=1.91; p=0,24>.05), yaş (F=2,93; p=0,02<.05) ve mesleki kıdem (F=2,88; p=0,02<.05) değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Buna göre, 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin örgütsel muhalefet algıları, 30 yaş ve altındaki yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha yüksektir. 11-19 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel muhalefet algıları da 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksektir.

Öğretmenlerin örgütsel yalnızlık algılarının yaş, branş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için öncelikle varyansların homojen olup olmadığı test edilmiş ve varyansların yaş değişkeni için homojen olduğunun (Levene=.044; p=.764), branş değişkeni için homojen olduğu (Levene=.047; p=.799), kıdem değişkeni için de homojen olduğu (Levene=.039; p=.811) belirlenmesi üzerine ANOVA testi yapılmış olup Tablo 5'te elde edilmiş olan bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 5

Öğretmenlerin Örgütsel Yalnızlık Algılarının Yaş, Branş ve Mesleki Kıdem Değişkenlerine Göre ANOVA Bulguları

Değişken	N	\bar{X}	S	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	
Yaş	30 ve altı (1)	100	3.43	0.69	G.Arası	1.72	3	0.64	1.48	0.31
	31-40 (2)	60	3.68	0.75	Grup içi	139.17	188	0.36		
	41-50 (3)	15	3.63	0.45	Toplam	140.80				
	51 ve + (4)	17	3.48	0.71						
Branş	Okul Öncesi (1)	33	3.49	0.68	G.Arası	0.37	3	0.28	0.60	0.70
	Sınıf (2)	47	3.45	0.78	Grup içi	140.33	188	0.36		
	Branş (3)	112	3.61	0.67	Toplam	140.80				
Kıdem	0-5 yıl (1)	87	3.46	0.69	G.Arası	.93	3	0.31	0.95	0.46
	6-10 yıl (2)	61	3.60	0.68	Grup içi	139.87	188	0.36		
	11-19 yıl (3)	27	3.70	0.81	Toplam	140.80				
	20 yıl ve + (4)	17	3.45	0.63						

* p< .05

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel yalnızlık algılarının yaş (F=1.48; p=0,31>.05), branş (F=0.60; p=0,70>.05), ve mesleki kıdem (F=0.95; p=0,46>.05), değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılık göstermediği görülmüştür.

Öğretmenlerin örgütsel muhalefet algılarının ile örgütsel yalnızlık algılarını yordama derecesini ortaya çıkarmak amacıyla regresyon yapılarak bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Öğretmenlerin Örgütsel Muhalefet Algularının Örgütsel Yalnızlık Algularını Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Testi Bulguları

Yordayıcı Değişken	B	Sh B	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	1.33	.34		3.56	.00*		
Dikey Muhalefet	.29	.01	.26	5.74	.00*	.36	.24
Yatay Muhalefet	.01	.03	.01	.31	.00*	.03	.01
Duygusal Yoksunluk	.03	.04	.03	.73	.00*	.07	.03
Sosyal Arkadaşlık	.27	.02	.18	4.66	.00*	.39	.29
R= .408	R ² = .28						
F= 18.67	*p= .01						

Tablo 6'da görüldüğü üzere örgütsel muhalefet ve örgütsel muhalefetin tüm alt boyutları örgütsel yalnızlığın ve örgütsel yalnızlığın tüm alt boyutlarının istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir (R=.408; R²=.28; p<.05). Bulgulara göre öğretmenlerin örgütsel muhalefet alguları örgütsel yalnızlık algularının %28'ini açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları değerlendirildiğinde örgütsel muhalefet değişkeninin örgütsel yalnızlık üzerinde anlamlı (önemli) bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Örgütler mevcut hedeflerine ulaşmak ve iyi ürün ortaya koymak için nitelikli ve iyi performans sergileyen işgörenlere ihtiyaç duyarlar. İyi performans da, kariyer, ekonomik katkı ve terfi gibi diğer imkânları sağladığı için işgörenler tarafından değerli görülen bir durumdur. Bu amaçla örgüt ile işgörenler arasındaki bu beklentilerin karşılanması karşılıklı uyum ile mümkün olabilir. Bu durum her zaman böyle gerçekleşmeyebilir. Bazı zamanlarda örgüt içindeki bu uyumun bozulması işgörenlerin örgütlerine yönelik muhalif davranışlar sergilemelerine sebep olabilir.

Örgütsel muhalefet, temelde fikir ayrılığını ifade eden bir kavramdır. Çatışmaların veya farklı görüşleri içerse de, muhalefet eylemi önemli bir örgütsel iletişim davranışıdır. Bu bakımdan yöneticilerin örgütte olup bitenler hakkında bilgi edinebilecekleri veya alınan kararların sonuçlarıyla ilgili geri bildirim alabilecekleri bir işlevi vardır (Yıldırım, 2020). Bunların yanı sıra örgütsel muhalefetin yaşanması, örgütlerde çatışma ortamının oluşmasına, yabancılaşmaya, bireyselleşmeye, şiddet davranışlarının sergilenmesine ve örgütten ayrılmaya neden olabilir. Yaşanan muhalefetin önemsenmemesi ise, otokratik yapılı bir örgütün oluşması sonucunu ortaya çıkarabilir (Shahinpoor ve Matt, 2007).

Bu araştırmada uzaktan eğitim sürecindeki öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışları ile iş yaşamındaki yalnızlık duyguları arasındaki ilişkisi incelenmiştir. Bulgularda öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışları algı düzeyinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre öğretmenlerin okul içindeki genel muhalif davranışlarının fazla olmadığı söylenebilir. Uzaktan eğitim sürecinin yaşandığı dönemde öğretmenlerin genellikle okul içinde çok fazla bir arada bulunmamış olmaları, onların muhalif davranışları daha az sayıda göstermelerinde etkili olduğunu düşündürmektedir. Örgütsel muhalefet davranışı öğretmenlerin okul içinde kolektif olarak sergiledikleri bir davranış olarak düşünülebilir. Düşük muhalefetin olması da, bu süreçte evlerinden eğitim ve öğretimi sürdüren öğretmenler için olağan bir durum olarak görülebilir. Alanyazında bu araştırma bulgularını destekleyen benzer araştırmalar da bulunmaktadır (Garner, 2009; Kassing, 2008; Kassing ve Avtgis, 2009; Özdemir, 2010). Araştırmanın diğer bir değişkeni öğretmenlerin okuldaki yalnızlık algı düzeyinin tespit edilmesine yöneliktir. Bu bağlamda uzaktan eğitim sürecindeki öğretmenlerin iş yeri yalnızlığı algı düzeyinin ise yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına göre uzaktan eğitimin devam ettiği sürede öğretmenlerin muhalif davranışlardan geri durdukları fakat bu süreçte kendilerini yalnız hissettikleri söylenebilir. Bunun nedeninin bu süreçteki öğretmenlerin okul yöneticileri, meslektaşları ve öğrencileriyle yüz yüze etkileşim kuramadıklarından kaynaklandığı düşünülebilir. Bu çarşılma bulgularının aksine öğretmenlerin iş yaşamında yalnızlık

düzeyinin düşük olduğu (Demirtaş ve Haşit, 2016; Gafa ve Dikmenli, 2019; Oğuz ve Kalkan, 2014; Sezen, 2014; Tabak ve Argon, 2018) bazı araştırmalarda görülmüştür.

Araştırmaya katılan erkek ve kadın öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışlarının benzer olduğu, bunun yanında öğrenim durumlarına göre ise farklılık gösterdiği görülmüştür. Araştırmaya katılan ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışı algı düzeyi lisans mezunu öğretmenlere göre daha düşüktür. Bu durum, lisansüstü mezunu öğretmenlerin örgütsel faaliyetlere bakış açılarının farklı olduğunu düşündürmektedir. Uzaktan eğitim sürecindeki araştırmaya katılan öğretmenlerin yalnızlık algılarının ise cinsiyet, mezuniyet durumu ve mezun olunan fakülte düzeyine göre değişmediği görülmüştür. Literatürde erkek ve kadın öğretmenlerin iş yaşamındaki yalnızlık algı düzeyinin benzer olduğu bazı araştırmalar da vardır (Mercan, Oyur, Alamur, Gül ve Bengül, 2012; Oğuz ve Kalkan, 2014; Sezen, 2014; Yanık, 2012). Bunun aksine erkek ve kadın öğretmenlerin iş yaşamındaki yalnızlık algılarının farklı düzeyde olduğu (Demirtaş ve Haşit, 2016; Nartgün ve Demirer, 2012) araştırmalar da mevcuttur.

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışları algı düzeyinin branşlarına göre benzer olduğu fakat yaş ve mesleki kıdemlerine göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Buna göre, araştırmaya katılan otuz yaş ve üzeri ile mesleki deneyimi on yılın üzerinde olan öğretmenlerin, örgütsel muhalefet etme davranışlarının daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Bu bulguya göre, yaş olarak daha ileri yaş vemesleki kıdeme sahip öğretmenlerin muhalif davranışları daha çok sergiledikleri söylenebilir. Benzer şekilde, Miceli (2004) tarafından yapılan araştırmada örgütsel muhalefetin mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık gösterdiği, ancak Özdemir (2010) ve Sims ve Keenan (1998) tarafından yapılan araştırmalarda da örgütsel muhalefet davranışı yaş ve mesleki kıdeme göre farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada da yaşı ve kıdemi fazla olan öğretmenlerin örgütsel muhalif davranışlarını daha fazla sergiledikleri tespit edilmiştir. Bu durum, genç olan öğretmenlerin örgütsel değişimi ve yenilikleri daha çabuk kabul etmelerine rağmen yaşı ve mesleki kıdemi artan öğretmenlerin bu süreçleri daha zor kabul ettiklerini ve muhalif davranışlar sergilediklerini düşündürmektedir. Öğretmenlerin iş yaşamındaki yalnızlık algılarının yaş, branş ve mesleki kıdemleri açısından benzer olduğu literatürdeki bazı araştırmalarla örtüşmektedir (Demirtaş ve Haşit, 2016; Oğuz ve Kalkan, 2014; Sezen, 2014). Ayrıca, Gafa ve Dikmeli (2019) öğretmenlerin mesleki çalışma sürelerinin iş yaşamındaki yalnızlık algıları arasında fark yaratmadığını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra Oğuz ve Kalkan (2014), mesleki kıdemleri ile iş yaşamındaki yalnızlık algılarının farklılaştığını belirtmişlerdir. Bulgularında on yıl üzerindeki mesleki çalışma süresine sahip öğretmenlerin iş yaşamında kendilerini daha yalnız düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bir başka araştırmada geçici sözleşmeli çalışanların, sürekli sözleşmeli çalışanlara göre işyerinde daha fazla yalnızlık yaşadıkları görülmüştür (Moens, Baert, Verhofstadt ve Van Ootegem, 2021).

Araştırmanın önemli bir bulgusu da, uzaktan eğitim sürecindeki öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışları ile iş yaşamındaki yalnızlık algıları arasındaki ilişkiye yöneliktir. Buna göre, öğretmenlerin örgütsel muhalefet etme davranışları ile yalnızlık duyguları arasında orta düzey bir ilişki görülmüştür. Bu araştırmada araştırmaya katılan uzaktan eğitim sürecindeki öğretmenlerin muhalif davranışlarıyla yalnızlık yaşamaları arasında orta düzeyde ilişki görülmüştür. Ayrıca örgütsel muhalefetin iş yaşamındaki yalnızlık duygularının anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, öğretmenlerin örgütsel muhalif davranışlarının yalnızlık algılarını etkilediği söylenebilir. Araştırmada elde edilen bu bulgu, uzaktan eğitim sürecindeki öğretmenlerin muhalif davranışlarıyla iş yaşamındaki yalnızlık duyguları arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Buna karşın korku hissetme ve topluluk olma eksikliği gibi bazı çevresel faktörlerin işle ilgili yalnızlık duygularında rol oynadığı görülmüştür. Bu bulguda öğretmenlerin topluluk içinde olmadıklarında ve çevreden korku hissettiklerinde yalnızlık duygularının arttığı ifade edilmektedir. Ayrıca olumsuz bir duygusal iklimin ve meslektaş desteği eksikliğinin çalışanlarda yalnızlık duygusunu olumsuz etkilediği literatürde görülmüştür. Bunun yanında işyerinde kişilerarası sorunları çözmek için girişimlerde bulunma ve bir organizasyon içindeki psikolojik çalışma ortamını iyileştirmenin, çalışanların sosyal ve duygusal yalnızlığını azalttığı görülmüştür (Wright, 2005). Uzaktan eğitimde öğretmenlerin yalnızlık algısının yüksek olması olağan dışı çalışma şartlarından kaynaklı bir durum olarak görülebilir. Olağan şartlarda karşılıklı saygı, nezaket ve hoşgörünün yaygın olduğu eğitim örgütlerinde, meslektaş desteği

ile öğretmenlerin sosyal ve duygusal yalnızlık yaşamalarının daha az olması beklenebilir. Bu bağlamda araştırmanın farklı örneklemelerde irdelenmesi ve öğretmenlerin muhalif davranışları ile yalnızlık duygularının sebeplerinin daha iyi anlaşılması için nitel araştırmaların yapılması önerilebilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmanın her aşamasında yazarların eşit katkısı bulunmaktadır.

Çıkar Çatışması

Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Ardoğan, R. (2004). Teorik temeller ve tarihsel gerilimler arasında İslam kültüründe siyasal muhalefet. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8(2), 171-189.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 2. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dağlı, A. (2015). Örgütsel muhalefet ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(53), 198-218. <https://doi.org/10.17755/esosder.45359>
- Demirbaş, B. ve Haşit, G. (2016). İş yerinde yalnızlık ve işten ayrılma niyetine etkisi: Akademisyenler üzerine bir uygulama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 137-158.
- Doğan, T., Çetin, B. ve Sungur, M. Z. (2009). İş yaşamında yalnızlık ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10(6), 271-277.
- Gafa, İ. ve Dikmenli, Y. (2019). Sınıf öğretmenlerinin iş doyumu ve iş yaşamındaki yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 131-150. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.567562>
- Garner, J. T. (2009). Strategic dissent: Expressions of organizational dissent motivated by influence goals. *International Journal of Strategic Communication*, 3(1), 34-51. <https://doi.org/10.1080/15531180802606471>
- Güney, S. (2004). *Yönetim organizasyon ve örgütsel davranış terimler sözlüğü* (1. Baskı). Ankara: Siyasal Yayınevi.
- Kaplan, S. (2011). *Öğretmenlerin iş yerinde yalnızlık duygularının okullardaki örgütsel güven düzeyi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Karaduman, M. (2013). *İş yaşamında yalnızlık algısının örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilişkisi ve öğretmenler üzerinde bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kassing, J. W. (2007). Articulating, antagonizing, and displacing: A model of employee dissent. *Communication Studies*, 48(1), 311-332. <https://doi.org/10.1080/10510979709368510>

- Kassing, J. W. (2008). Development and validation of the organizational dissentscale. *Management Communication Quarterly*, 12(2), 183-229. <https://doi.org/10.1177/0893318998122002>
- Kassing, J. W. (2008). Considerthis: A comparison of factors contributing to employees' expressions of dissent. *Communication Quarterly*, 57(3), 342-355. <https://doi.org/10.1080/01463370802240825>
- Kassing, J. W. and Armstrong, T. A. (2002). Someone's going to hear about this: Examining the association between dissent-triggeringeventsandemployees' dissent expression. *Management Communication Quarterly*, 16(1), 39-65. <https://doi.org/10.1177/0893318902161002>
- Kassing, J. W. and Avtgis, T. A. (2009). Examining the relation ship between organizational dissentan daggressive communication. *Management Communication Quarterly*, 13(1), 100-115. <https://doi.org/10.1177/0893318999131004>
- Kayaalp, E. ve Özdemir, T. Y. (2019). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik, örgütsel yalnızlık ve örgütsel yabancılaşma algılarının örgütsel sinizm düzeyleriyle ilişkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(38), 101-113.
- Malhotra, N. K. (2004). *Marketing research and applied orientation* (4. Edition). Australia: Pearson Prentice Hall.
- Mercan, N., Oyur, E., Alamur, B., Gül, S. ve Bengül, S. (2012). İşyeri yalnızlığı ve sosyal fobi arasındaki ilişkiye yönelik bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 213-226.
- Miceli, M. P. (2004). Whistle-blowing research and the insider: Lessons learned and yet to be learned. *Journal of Management Inquiry*, 4, 364-366. <https://doi.org/10.1177/1056492604270801>
- Moens, E., Baert, S., Verhofstadt, E. and Van Ootegem, L. (2021). Does loneliness lurk in tempwork? Exploring the associations between temporary employment, loneliness at work and jobsatisfaction. *PloSone*, 16(5), 2-9. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0250664>
- Nartgün, Ş. S. ve Demirer, S. (2012). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile iş yaşamında yalnızlık düzeylerine ilişkin görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 139-157.
- Oğuz, E. ve Kalkan, M. (2014). Öğretmenlerin iş yaşamında algıladıkları yalnızlık ile sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 13(3), 787-795.
- Özdemir, M. (2010). *Ankara ili kamu liselerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel muhalefete ilişkin görüşleri*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, M. (2011). Lise yöneticilerinin öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışlarına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4, 1895-1908.
- Redding, W. C. (1985). Rocking boats, blowing whistles, and teaching speech communication. *Communication Education*, 34(3), 245-258. <https://doi.org/10.1080/03634528509378613>
- Sergin, C. and Kinley, T. (2005). Social skills deficiets among the social anxious: Reflections from other and loneliness. *Motivation and Emotion*, 29(1), 1-24. <https://doi.org/10.1007/BF02260670>
- Sezen, G. (2014). *Öğretmenlerin işle bütünleşme ve iş yaşamında yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

- Shahinpoor, N. and Matt, B. F. (2007). The power of one: Dissent and organizational life. *Journal of Business Ethics*, 74(1), 37-48. <https://doi.org/10.1007/s10551-006-9218-y>
- Sims, R. L. and Keenan, J. P. (1998). Predictors of external whistleblowing: Organizational and intrapersonal variables. *Journal of Business Ethics*, 17, 411-421.
- Şahin, A. ve Atbaşı, Z. (2020). Olumlu okul iklimi oluşturmada öğretmenin rolünün incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 672-689. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.742972>
- Tabak, I. ve Argon, T. (2018). Duygusal işçilik ve iş yaşamında yalnızlığa yönelik öğretmen görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1-13. <https://doi.org/10.17679/inuefd.351583>
- Türk Dil Kurumu (2021). *Türkçe sözlük*. <http://www.tdk.gov.tr> adresinden 15/08/2021 tarihinde erişilmiştir.
- Wright, S. L, Burt, C. D. and Strongman, K. T. (2006). Loneliness in the workplace: Construct definition and scale development. *New Zealand Journal of Psychology*, 35(2), 59-68.
- Wright, S. L. (2005). *Loneliness in the workplace*. Doctoral Dissertation, University of Canterbury, New Zealand.
- Yakut, S., ve Certel, H. (2016). Öğretmenlerde yalnızlık düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Birey ve Toplum*, 6(11), 169-193.
- Yanık, C. (2012). *Örgütsel sessizlik ile güven arasındaki ilişki ve eğitim örgütlerinde bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A. (2020). Örgütsel adalet algısının örgütsel muhalefet davranışına etkisi: eğitim çalışanları üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25(2), 203-219.
- Zikmund, W. G. (2007). *Business research methods* (5. Ed.). New York: The Dryden Press.

Extended Abstract

Introduction

The aim of this research is to examine the organizational dissent and organizational loneliness perception levels of teachers in the distance education process. This aim will be examined in the context of the following questions:

1. What are the teachers' perceptions of organizational dissent and organizational loneliness?
2. Do teachers' perceptions of organizational dissent and organizational loneliness differ significantly according to gender, faculty graduated, education level, branch, age and professional seniority?
3. Is there a relationship between teachers' perceptions of organizational dissent and organizational loneliness?
4. Are teachers' perceptions of organizational dissent a significant predictor of organizational loneliness?

With the implementation of the distance education process, it is important to examine the organizational dissent and organizational loneliness perception levels of the teachers who try to manage this process well. In the literature review, no study was found that examines the relationship between teachers' organizational dissent and organizational dissent perception levels in educational organizations. This situation reveals the originality of the study.

It is possible to say that teachers, who have important duties in educational organizations, need more belonging and love, unlike the employees of other organizations, and that they meet this need from the environment they are in (Nartgün and Demirer, 2012). In addition to the expectations of teachers from their environment, the expectations of other stakeholders from teachers draw attention as a major stress factor. It is possible for teachers to show dissent or to encounter a feeling of loneliness after the stress experienced. According to Karaduman (2013), experienced negative emotions will reduce teachers' motivation, negatively affect their job satisfaction and weaken their communication with other stakeholders.

Organizational dissent involves the employees of the organization having conflicts with the employees or managers against the practices they encounter in the organization, and showing the emerging problems with different behaviors (Redding, 1985). The behaviors exhibited by the employees emerge based on the behaviors encountered in the organization, the current situation and the events experienced (Kassing and Armstrong, 2002).

Organizational loneliness is a situation that arises in business life, unlike the loneliness in the individual's private life, and is experienced as a result of poor relationships and difficulty in establishing friendships (Kayaalp and Özdemir, 2020). The weakening of relations with other employees in the organization and the loss of time spent together as a result of the loss of confidence cause organizational loneliness (Mercan, Oyur, Alamur, Gül and Bengül, 2012).

Method

In this study, the survey model, which is one of the quantitative research designs, was used on teachers' organizational dissent and organizational loneliness perception levels. The relationship between teachers' organizational dissent and organizational loneliness perception levels was determined in the relational survey model. The population of the research consists of 13422 teachers working in Sakarya in the 2020-2021 academic year. The sample was created by using convenience sampling method, which is one of the non-random sampling methods. In this context, the sample of the research consists of 192 teachers. Organizational Dissent Scale and Loneliness at Work Scale were used to collect data. Descriptive statistics were made on the collected data. Prior to the collection of

research data, ethics committee approval was obtained with the decision of İnönü University Social and Human Sciences Scientific Research Ethics Committee dated 05/07/2021 and numbered E.61621. After the decision that the research was ethically appropriate, the research process was started.

Findings

It can be stated that this value, where the average of teachers' perceptions of organizational dissent is 2.64, corresponds to a low level, while the average of their perception of organizational loneliness is 3.49, which corresponds to a high level. While teachers' perceptions of organizational dissent do not differ significantly according to gender and graduated faculty variables, they differ significantly according to the graduation status variable. While teachers' perceptions of organizational dissent did not differ significantly according to the branch, it was determined that there was a significant difference according to the variables of age and professional seniority. According to age, the perception of organizational dissent of teachers aged 31-40 is higher than teachers aged 30 and below. According to professional seniority, teachers with 11-19 years of seniority have higher perceptions of organizational dissent than teachers with 0-5 years of seniority. It was determined that teachers' perceptions of organizational loneliness did not differ significantly according to age, branch and professional seniority variables. According to the correlation analysis results, it was determined that there was a positive and moderate relationship between teachers' perceptions of organizational dissent and organizational loneliness. Organizational dissent was found to be a significant predictor of organizational loneliness ($R=.408$; $R^2=.28$; $p<.01$). According to the findings, teachers' perceptions of organizational dissent explain 28% of their organizational loneliness perceptions.

Conclusion, Discussion and Recommendations

According to the findings of the study, it can be said that while the distance education continues, the teachers hold back from their dissental behaviors and feel alone in this process. It can be thought that the reason for this is that the teachers in this process could not interact face-to-face with their school administrators, colleagues and students. The organizational opposition behavior perception levels of the teachers who participated in the research and who have a graduate degree are lower than the teachers with a graduate degree. It was observed that the loneliness perceptions of the teachers participating in the study in the distance education process did not change according to gender, graduation status and the level of the graduated faculty. This finding obtained in the study shows that there is a relationship between the dissental behaviors of teachers in the distance education process and their feelings of loneliness in business life. On the other hand, some environmental factors such as fear and lack of community have been found to play a role in feelings of work-related loneliness (Wright, 2005).

In the study, it was seen that the perception level of teachers' organizational dissent behaviors was similar according to their branches, but differed according to their age and professional seniority. Accordingly, it was understood that the teachers who participated in the study at the age of thirty and over and with more than ten years of professional experience had higher organizational dissent. According to this finding, it can be said that older and more senior teachers exhibit more oppositional behaviors.