



NAMIK KEMAL ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER MESLEK YÜKSEK OKULU DERGİSİ

**JOURNAL OF NAMIK KEMAL UNIVERSITY
VOCATIONAL COLLEGE OF SOCIAL SCIENCES
(JNKUVCSS)
e-ISSN: 2717-8110**

Cilt: 05 / Sayı: 02 / Ekim 2023

Baş Editör / Editor-in-Chief

Doç. Dr. Gökmen KANTAR

Genel Yayın Editörü / Executive Editor

Öğr. Gör. Dr. Umut TAÇ

Danışma Kurulu / Advisory Boards

Doç. Dr. Fatih Fuat TUNCER	Beykent Üniversitesi
Doç. Dr. Hamide SALHA	Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi
Doç. Dr. Nihan ÖKSÜZ NARİNÇ	Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Sibel AKOVA	Yalova Üniversitesi
Doç. Dr. Şafak GÜNDÜZ	Maltepe Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ali Faruk AÇIKGÖZ	Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ali GÜREL	Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Alihan LİMONCUOĞLU	İstanbul Aydın Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Celal DEMİRKOL	Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Erdem BİLGİLİ	Piri Reis Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mahmut Recep KELEŞ	Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Miray ÖZDEN	Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Muharrem BAKKAL	Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Münire TEMEL	Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Oktay HEKİMLER	Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Süreyya BAKKAL	Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi

Editörler / Editors

Öğr. Gör. Dr. Çağdaş İNAN	Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Fatma Pelin EREL	Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Mehtap POLAT	Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Nalan ATEŞ	Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Nermin AKARÇAY	Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Özge HABİBOĞLU	Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Saniye YILDIRIM ÖZMUTLU	Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Selin BAHAR	Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Şefika AYDIN	Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Tayfun İLHAN	Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi
Öğr. Gör. Adnan TEKAY	Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi
Öğr. Gör. Ayşe Mine İŞLER	Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi
Öğr. Gör. Bayram ÖZHASAR	Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi
Öğr. Gör. Bülent Şükrü HASTÜRK	Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi
Öğr. Gör. Durdu Mehmet ÖZDEMİR	Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi
Öğr. Gör. Emine NACAĞ	Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi
Öğr. Gör. Hakan KILCI	Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi
Öğr. Gör. Murat ÖZ	Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi
Öğr. Gör. Senem ALTAY	Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi
Öğr. Gör. Seval AKTAŞ	Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi
Öğr. Gör. Yeliz NAKAY	Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi

NAMIK KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER MESLEK YÜKSEK OKULU DERGİSİ

YIL: Ekim 2023

CİLT: 05

SAYI: 02

Sayfa

- **Suçta Sürüklenen Çocuklarda Çocuk Destek Merkezlerinin Yeri ve Önemi**
Hüseyin BATMAN, Aykut Can DEMİREL.....1-10
- **Wolfgang Herrndorf'un Yokuş Aşağı (Tschick) Romanı Örneğinde Genç Figürlerin Toplumsallaşma Süreci**
Oktay ATİK.....11-18
- **Ortaokul Öğretmenlerinde Yaşamın Anlamı ile Sınıf Yönetimi Davranışları Arasındaki İlişki**
Erkan TAPTIK.....19-33
- **Genel Muhasebe Dersi Etkinliğinin Ölçülmesi**
İsa KILIÇ.....34-43

Suçta Sürüklenen Çocuklarda Çocuk Destek Merkezlerinin Yeri ve Önemi

Hüseyin BATMAN¹ ve Aykut Can DEMİREL²

¹ Afyon Kocatepe Üniversitesi, socialbatman@gmail.com, 0000-0001-8902-1577
² Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, aykutcandemirel@mu.edu.tr, 0000-0001-6388-7313

Özet

Dünya genelinde suç konusu günlük yaşamda sıklıkla yer alan son derece dinamik bir sorundur. Suç olgusu sadece yetişkinlerle anılan bir olgu değildir aynı zamanda çocuklarda birtakım nedenlerle suçta itilebilmekte ve ceza adalet sisteminde bu nedenle kendileriyle ilgili adli işlem yapılmak durumunda kalınmaktadır. Türkiye’de suçta sürüklenen çocuklar sorununun özellikle 2000’li yılların başından itibaren daha yoğun şekilde ele alınmaya başlandığı görülmektedir. Bu durum özellikle son yıllarda artan suçta sürüklenen çocuk sayısı ile açıklanabilir. 2005 yılında uygulamaya konulan Çocuk Koruma Kanunu, suçta sürüklenen çocuklarla ilgili düzenlemeleri içermesinin yanında birtakım kamu kurumlarına görevler vermiştir. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı 2005 yılında kabul edilen Çocuk Koruma Kanunu ile suçta sürüklenen çocuklara hizmet vermek adına ihtisaslaşmış kuruluşlar açmaya başlamıştır. Önce Koruma Bakım ve Rehabilitasyon Merkezi adıyla hizmet veren kuruluşlar, 2015 yılında Çocuk Destek Merkezi çatısı altında birleştirilmişlerdir. Çocuk Destek Merkezleri suçta sürüklenme nedeniyle hakkında bakım tedbiri kararı verilen çocukların bir yandan rehabilitasyonunu sağlamaya çalışmakta diğer yandan da bu çocukların aileleriyle ve okullarıyla olan bağlarını güçlendirerek madde kullanım öyküsü bulunan çocukların da tedavisini koordine etmektedir. Bu çalışmada suçta sürüklenen çocuklar ve çocuk destek merkezlerinin yeri ve önemi konusu irdelenecektir.

Anahtar Kelimeler: Adalet, Ceza, Çocuk, Çocuk Destek Merkezi, Mağdur, Sosyal Hizmet, Suç

The Place and Importance of Child Support Centers For Juveniles Driven to Crime

Abstract

The subject of crime is an extremely dynamic problem that frequently takes place in daily life around the world. The phenomenon of crime is not only a phenomenon associated with adults, but also children can be pushed to crime for some reasons and therefore legal action has to be taken for them in the criminal justice system. It is seen that the problem of juvenile delinquency in Turkey has started to be handled more intensively, especially since the beginning of the 2000s. The situation can be explained by the increasing number of children driven into crime in recent years. The Child Protection Law, which was put into effect in 2005, not only includes regulations regarding juvenile delinquency, but also assigned duties to some public institutions. By the Child Protection Law adopted in 2005 the Ministry of Family and Social Services started to open specialized institutions to serve children into crime. The organizations that first served as the Protection, Care and Rehabilitation Center were merged under the umbrella of the Child Support Center in 2015. Child Support Centers, on the one hand, try to ensure the rehabilitation of children who have been given a care measure due to delinquency, and on the other hand, they strengthen the ties of these children with their families and schools, and coordinate the treatment of children with a history of substance abuse. In this study; juvenile delinquency and the place and importance of child support centers will be examined.

Key Words: Justice, Punishment, Child, Child Support Center, Victim, Social Work, Crime

Atıf için,

Batman, H., Demirel, A.C. (2023). Suçta Sürüklenen Çocuklarda Çocuk Destek Merkezlerinin Yeri ve Önemi. *Namık Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 5(2), 1-10. doi: 10.56493/nkusbmyo.1331846

1. Giriş

Suç olgusu; hukukun öngördüğü yasal yaptırımlara karşı gelen ve genel itibarıyla birtakım sorunlara sebebiyet veren insan davranışdır (Schmallager, 2002; akt. İçli, 2007). Bireyler neredeyse her gün suç ile ilgili haberlere rastlamaktadır (Barnes ve Teeters, 1960). Greenberg ve Quinneys gibi bazı eleştirel araştırmacılar suçun kontrol altına alınma görevinin devlete ait olduğunu ifade etmektedir (Batman, 2014). Suç konusu yapısı itibarıyla dinamik bir özelliğe sahiptir ve yeni gelişmeler yeni birtakım suç çeşitlerini ortaya çıkarmaktadır (Pakes ve Pakes, 2009). Tarihsel açıdan bakıldığında hemen her toplumun bazı davranışlara yasak getirdiği ve bu yasaklara karşı gelenlere cezai yaptırım uyguladığı görülmektedir. Suçlar genelde toplumun mevcut koşullarına (Örn. Sosyal, ekonomik vb) göre şekil almıştır. Beccaria cezanın toplumun esenliğini, güvenliğini sağlayan ve aynı zamanda bireyin üstün özgürlüğünü koruyan bir unsur olduğuna dikkat çekmektedir (Beccaria, 1950; akt.,Kocadaş, 2007).Buradan suç olgusunun toplumdan topluma kültürden kültüre farklılık gösterdiği ifade edilebilir.

Suç olgusu birtakım sorunları getirdiğinden bazı ülkeler (Birleşik Krallık, ABD, Avustralya vb.) suçu önleyebilmek adına birtakım somut ve uygulanabilir çözümler için birtakım yeni birimler kurmak zorunda kalmışlardır (Batman, 2014). Bu durumun suçun sosyal bir sorun olması ve geniş halk kitlelerini olumsuz etkileme potansiyeli taşıması ile ilintili olduğu düşünülmektedir. Suç bilimciler suçun ortaya çıkmasına neden olan ortama, bir diğer ifadeyle suç öncesi suç eylemini hazırlayan hususlara dikkati çekmeye çalışmaktadırlar. Bu hususların tespitine ilişkin süreç suçun önüne geçilmesi bakımından oldukça önem taşımaktadır (Yelken, 2011). Suç olgusu toplumda sadece yetişkinlerle anılan bir sorun değildir, korunması ve rehberlik edilmesi gereken çocuklar da zaman zaman suça itilmekte ve haklarında işlem yapılmak durumunda kalmaktadır.

Suçta sürüklenen çocuklar ve suç mağduru çocuklara ilişkin birçok meslek ve disiplin çalışmalar gerçekleştirilmektedir. Sosyal hizmet mesleği de bunlardan yalnızca biridir. Sosyal hizmet, sosyal değişim ve gelişim, sosyal tutarlılık ve insanların güçlendirilmesi ve özgürleştirilmesi için çalışan akademik bir disiplin ve uygulamaya dayalı bir meslektir (IFSW, 2014). Sosyal hizmetin farklı düzeylerde ve çok yönlü yapısı müdahale stratejisi suça sürüklenen çocukların topluma yeniden kazandırılması, çocuğa ve sosyal çevresine davranış değişikliği için müdahale yapılabilir nitelikte olması mesleğe benzersiz bir nitelik kazandırmaktadır.

Bu bağlamda, çalışmanın temel amacı suça sürüklenen çocuklar konusunun irdelenmesi ve çocuk destek merkezlerinin rolü ve öneminin incelenmesidir. Bu kapsamda öncelikle suç ve suç olgusunun nedenlerini ortaya koyan teoriler ardından suça sürüklenen çocuklar konusu ele alınmıştır. Bunun ardından suça sürüklenen çocuklara hizmet veren çocuk destek merkezlerinin yeri ve önemine değinilmiştir.

2. Suç Kavramı ve Suç Teorileri

Suç olgusu farklı kelimelerle yan yana gelme özelliğine sahiptir. Örneğin Bonger suç olgusu; ekonomik, cinsel, siyasi suçlar vb. şekilde gruplandırılmıştır. Bonger'e göre suç eylemini sadece tek bir sebebe dayandırmak doğru bir yaklaşım değildir. Örneğin cinsel suç sadece bir cinsel tatmin elde etmek amacıyla gerçekleştirilmeyebilir, bazen öç almak maksadıyla da bu tür suçlar işlenebilmektedir (Bonger, 1994; akt. Kocadaş, 2007). Tufan (2001); suç olgusuna ilişkin biraz daha kapsamlı bir çerçeve çizmiştir. Tufan'a (2001) göre suç olgusu kanuna aykırı bir davranış sergilenmesi bakımından "hukuki", ne tür bir davranışın suç kapsamı içinde olması bakımından "kriminolojik", topluma verdiği zarar bakımından "sosyolojik", suçun bireysel bir eylem olması bakımından "psikolojik", dinin emrettiği kurallara aykırı olması bakımından "uyumsuzluk" unsurlarını içeren bir yapı sergilemektedir akt., Aktaş, 2011). Suç olgusunun nedenlerine ilişkin birçok farklı teoriler ortaya konulmuştur (Kocadaş, 2003). Bu teorilerden bazıları şu şekildedir;

- i) *Biyolojik Suç Teorileri:* Cesare Lombroso ismiyle anılan bu teorinin temelinde bazı bireylerin doğuştan suçluluk özellikleri taşıdıkları varsayılmaktadır. Bu teoriye göre bireyin sahip olduğu birtakım fiziksel özellikler (alın, burun şekli, kafatası şekli vb.) bireyin suça yatkınlığı konusunda fikir vermektedir. Bunun yanı sıra William H. Sheldon'un Somatotype teorisi de bireyin fiziki özellikleri (dış görünüşü) ile davranışları arasında kuvvetli bir bağ olduğunu ileri sürmektedir (Kocadaş, 2007). Bu yaklaşımlarda kanuna aykırı davranış sergileyen çocukların kalıtsal birtakım bozuklukları ve endokrin dengesizliği bulunan ve beyin de patolojik sorunu olan bireyler olduğu öne sürülmüştür (Erkan, 2011).
- ii) *Psikanalitik Teori:* Sigmund Freud ile anılan bu teoriye göre; anti-sosyal özellik taşıyan davranışlar bireyin doğasında mevcuttur. Suç eylemi bir nevroz biçimidir ve suç eyleminin alt yapısında (farkında olmadan) duygusal birtakım sorunların olduğuna inanılmaktadır (Kocadaş, 2007). Sapma davranışı sergileyen bireylerin psikolojik açıdan bir patolojiye sahip oldukları savunulmaktadır (Erkan, 2011).
- iii) *Suçlu Kişilik Teorisi:* Bu teori Stanton Somenow'la birlikte anılmakta olup suç eylemine karışan bireylerin birtakım kişilik özellikleri (kronik yalancılık, aşırı öfke, aşırı güven, aşağılanma korkusu vb) taşıdığına inanılmaktadır.
- iv) *Durkheim'in Anomi Kuramı:* Anomi kuramına bakıldığında suç olgusunun daha çok ahlaki düzendeki bozulma ve toplumdaki hızlı sosyal değişimlerle ilişkilendirildiği görülmektedir (Hester ve Elgin, 1992). Sosyal öğrenme teorileri suçun illegal davranışların, normların öğrenilmesi nedeniyle ortaya çıktığını kabul etmektedir. Bu teoriler temelini 19. yüzyıl sonlarında Gabriel Tarde'ye ait taklit teorisinden almaktadır (Kocadaş, 2007).

- v) *Sosyolojik Teoriler*: Suç olgusunu en geniş şekilde ele alan sosyolojik teoriler suç kavramını bütünleşik bir bakış açısıyla değerlendirmektedir (Ümit, 2007). Sosyolojik teorilerde suç kavramını ortaya koyan unsurlar içinde sosyo-ekonomik durumlar, baskılar, eşitsizlik ve yoksunluklar öne çıkmaktadır. Ayrıca alt kültür normlarının genel normlarla uyuşmadığı, ortaya çıkan gerilimin toplumda geniş bir kesimle çatışma yaşanmasına yol açtığı belirtilmektedir (Martin, 2005). Bu teorilere göre suç; toplumda vuku bulan olayların toplumun benimsediği değer ve kurallara aykırılık teşkil etmesi sebebiyle ortaya çıkmaktadır (Hablemitoğlu, 2011). Sosyolojik teoriler yapısal kuram ve alt kültür kuramları olmak üzere iki farklı başlıkta ele alınmaktadır (Eryalçın & Duyan, 2016).

3. Suça Sürüklenen Çocuklar

Suça sürüklenen çocuklar; toplumun bireyleri tarafından varlığı bilinen, duygusal, fiziksel ve ekonomik açıdan sonuçları sebebiyle en acil şekilde ele alınması gereken problemlerden birisidir (Tarolla ve ark., 2002). Suça sürüklenen çocuk konusunu bu denli önemli kılan unsurlardan birisi çocuk yaşta suça karışanların yaşamının ileriki yıllarında kronik suçlara bulaşma riskinin diğer bireylere nazaran iki-üç kat yüksek olmasıdır. Ayrıca uzun yıllar devam etme potansiyeli olan bir suç kariyerinin alt yapısını hazırlayabilmektedir (Loeber and Farrington, 2000). Bu konuda yapılan araştırmalar suça sürüklenen çocuklarla ilgili sorunun sadece gelişmekte olan ülkelerde değil gelişmiş ülkelerde de artış gösterdiğini ortaya koymaktadır. Çocukların sıklıkla karıştırıldığı suçlar; hırsızlık, yankesicilik, cinsel suçlar, şiddet suçları, maddenin kötüye kullanılması şeklindedir (Taylor ve ark., 2001; Özen ve ark., 2005). Çocukların birtakım nedenlerle karıştırıldıkları suçlar daha çok belirli bir ihtiyacı gidermeye ilişkin suçlar olarak değerlendirilmektedir. Örneğin; hırsızlık çocuklar için temel gereksinimlerin giderilmesinin bir yoludur. Çocuklar yaş ve gelişim durumları gereği yetişkinler kadar profesyonelce suç eylemi içine giremezler. Suç eylemine sürüklenen çocukların önemli bir oranı daha önce suçun mağduru olmuş kişilerdir.

Bu bakımdan suçun mağduru olma ile suça sürüklenme birbirini besleyen iki temel unsurdur (Bal, 2004, akt., Çeliköz, Seçer ve Durak, 2008). Türkiye’de suça sürüklenen çocuklara ilişkin ilk araştırma 1927 yılında Rıdvan Nafiz tarafından İzmir’de gerçekleştirilen bir anket çalışmasıdır (Akyüz, 2011). Sulhi Dönmezer Türkiye’de suça sürüklenen çocuklarla ilgili çalışmaların 1930’lu yıllarda başlamasının sebebinin o tarihe kadar suç istatistiklerinin tutulmamış olmasıyla ilgili olduğunu ifade etmiştir. Türkiye’de resmi olarak ilk suç istatistikleri 1935 yılı itibarıyla tutulmaya başlanmıştır (Fişek, 2011). Çocuğun suça karışmış olması, kendisinin bakım sorumluluğunu yürütmekle mükellef kişilerin bu sorumluluklarını yerine getirmemiş olmasından, doğru ile yanlış davranışların kendisine öğretilmemiş olmasından kaynaklanmaktadır (Semerci, 2011). Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK, 2022) verilerine göre; 2021 yılında güvenlik birimlerine gelen veya getirilen çocukların sayısı 2020 yılına kıyasla %10,8 oranında artış göstererek 499 bin 319 olmuştur. Bu olaylarda çocukların 207 bin 999’u mağdur sıfatıyla, 132 bin 943’ü ise suça sürüklenme nedeniyle meydana gelmiştir. Bu çocukların %36,6’sında yaralama, %27,2’de hırsızlık, %5,1’nde uyuşturucu ve uyarıcı madde kullanımı, alım-satımı, %4,3’ü tehdit, %3,8’inde ise cinsel suçlar isnat edilmiştir (TÜİK, 2022).

Suça itilen çocukların ailelerine ilişkin birtakım ortak özellikler şu şekilde ifade edilmiştir (Sutherland & Cressey, 1996; akt., Yelken, 2011).

- Suça sürüklenen çocukların ailelerinde, aile üyelerinden en az birinin suç öyküsü mevcuttur,
- Suça sürüklenen çocukların aile yaşam öykülerinde işsizlik ve yoksulluk olgularının yanı sıra annenin ev dışında çalışma zorunluluğu vardır,
- Suça sürüklenen çocukların ebeveynleri genelde boşanmıştır, ya da terk, ölüm vb. sebeplerle ebeveynlerden en az biri yoktur,
- Suça itilen çocukların ve ebeveynlerinin eğitim düzeyi topluma kıyasla daha düşüktür,
- Suça sürüklenen çocuklar uygun olmayan bir sosyal çevre ve konutta yaşamlarını sürdürmekte, kalabalık ailelerden gelme nedeniyle aşırı düzeyde baskı ve şiddete maruz kalmaktadırlar,
- Suça sürüklenen çocukların ailelerinde alkol ve madde bağımlılığı bulunan bireyler olabilmekte, bu durum beraberinde cinsel istismar tehlikesini getirmektedir,
- Suça sürüklenen çocukların aileleri terör, göç, doğal afet, kan davası gibi nedenlerle yer değiştirmekte, yeni gidilen sosyal çevreye uyum sağlanamaması çocukları negatif bakımdan etkileyebilmektedir (Yelken, 2011).

Göç olgusu ile suça sürüklenme arasındaki ilişki sıklıkla ele alınan hususlardan birisidir. Göç etmek durumunda kalan ailelerin karşı karşıya kaldığı sosyo-ekonomik problemler aile yapısına olumsuz şekilde sirayet etmekte ve ortaya çıkan aile içi şiddet, ihmal, ailelerin dağılması vb. hususlar çocukları korumasız hale getirmektedir (Serinkan, 2009).

Neredeyse 1950’li yılların sonlarından bu yana düzensiz kentleşme olgusu başta İstanbul, Ankara ve İzmir olmak üzere metropollerin daha da büyümesine sebebiyet vermiştir. Büyük beklentilerle göç etmiş bireyler ve aileleri göç sonrasında gittikleri yerlerde başta yoksulluk ve işsizlik olmak üzere ciddi sorunlarla karşılaşmışlardır. Eğitim ve sağlık hizmetlerinden mahrum kalan bireyler maruz kaldıkları dışlanmışlık sebebiyle uyum sağlama noktasında güçlük yaşamakta ve bazı bireyler sapma davranışları sergileyebilmektedir (Çiftci, 2009). Burada sapma davranışı sergileyen ailelerde çocukların da bu durumdan olumsuz etkilenebileceği ve kanun dışı davranışlar sergileme konusunda motive edilebilecekleri değerlendirilebilir. Gerçekleştirilen

araştırmalar incelendiğinde gerek sokağa gerekse suça sürüklenen çocukların neredeyse tamamının göç etmiş ailelerin çocukları olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle suça sürüklenen çocuk sorununun ortaya çıkmasında en temel sebeplerden birinin göç olduğunu söylemek mümkündür (Erkan, 2011). İstatistiklere bakıldığında suç patlamasının Ankara, İzmir, İstanbul'da meydana geldiği, işlenen suçların %42'sinin bu illerde vuku bulduğu, suça karıştırılan çocukların yaş ortalamasının süreç içinde düşüş gösterdiği, 11 yaşlarında suça itilen çocukların 14-17 yaş aralığında yetişkin suçlarına dahil oldukları görülmektedir (Hablemitoğlu, 2011).

Suçta sürüklenen çocukların oranı genel suçlar içerisinde %5'lik bir oranı temsil etse de çocukların karıştırılmış oldukları suç çeşitlerini ve çocukları suça iten sebepleri ortaya koymak için daha somut bilgilere ihtiyaç duyulduğu son derece açıktır. Suça itilen çocukların daha çok şahsa ve mala karşı suçlara karıştırıldıkları bilinmektedir, ancak bu konuda daha detaylı bilgilere ihtiyaç bulunmaktadır. Türkiye'de kan davalarının yanı sıra, namus cinayetleri vb. suçlarda daha az ceza alacağı düşüncesiyle bu tür suçların çocuklara yüklenmesinin de çocukların suç fiilini arttırdığı düşünülmektedir. Tüm bu unsurlar çocukların toplum içinde yeterince korunamadıklarının işareti olarak değerlendirilebilir (Aktaş, 2011).

Suçta sürüklenen çocuklarda kimi zaman psikiyatrik rahatsızlıklara rastlanılabilmektedir (Teplin ve ark., 2002). Suça sürüklenen çocuklarda en sık görülen psikiyatrik hastalıklar; davranım bozukluğu, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu, madde kullanımı, post travmatik stres bozukluğu, depresyon, anksiyete ve mental retardasyondur (Semerci, 2011). Bu rahatsızlıkların içinde üzerinde ihtimam gösterilmesi gereken iki hususu bilmekte yarar vardır. Çünkü bu rahatsızlıklar vaktinde belirlenirse birçok problemin önüne geçilmesi mümkün olabilecektir.

i) Davranım bozukluğu; bu rahatsızlığın en temeldeki özelliği o yaş içerisinde uygun olacağı varsayılan toplumsal kuralların daimi olarak ihlal edilmesidir. Sıklıkla başkalarına kabadayılık etme, tehditler savurma, zarar verebilecek taş, sopa vb aletleri silah mahiyetinde kullanma, hırsızlık, yangına sebebiyet verme, doğruyu söylememe, kasıtlı olarak birinin eşyasına zarar verme, okulu izinsiz terk etme vb. davranışlar sergilemektir. Şayet bu belirtilerden en az üç ya da daha fazlası mevcut ise ve en az bir yıl süre ile devam ediyorsa bu durumda çocuk hakkında davranım bozukluğu teşhisi konulur (Semerci, 2011).

ii) Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB): Bu hastalık toplumda yaygın olarak görülen ve tedavi edilmesi durumunda gözle görülür düzelmelerin mümkün olabileceği bir özelliğe sahiptir. Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu rahatsızlığında üç temel belirti söz konusudur. Bunlar dikkat eksikliği, aşırı hareketlilik ve dürtüselliktir. Bu rahatsızlığı bulunan bireylerde maddenin kötüye kullanımı (alkol, uyuşturucu bağımlılığı vb.) ortaya çıkma riski son derece yüksektir. ABD'de ve Avrupa'da yapılan araştırma sonuçları DEHB rahatsızlığı olan bireylerin tedavilerin yaptırılmaması halinde madde bağımlılığı riskinin diğer bireylere nazaran üç kat daha fazla olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle hastalığın erken tespiti ve tedavisi son derece önem taşımaktadır (Semerci, 2011).

Türkiye'de 1995 yılında yürürlüğe giren Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (Resmi gazete, 1995) çocuğu 18 yaşından küçük olan kişi olarak nitelendirmektedir (Upchurch, 2002). Suça sürüklenen çocuk "mevcut kanunlara göre suç olarak nitelenen bir eylemi gerçekleştirdiği iddiası üzerine hakkında soruşturma ve kovuşturma gerçekleştirilen ya da karıştırıldığı suç eylemi sebebiyle hakkında güvenlik tedbirlerine hükmedilen çocuktur (Akyüz, 2011). Suça sürüklenen çocukların ceza sorumluluğunda yaş kriteri konusu mevcuttur. Türkiye'de daha önce 11 olan çocuk ceza sorumluluk yaşı, 2005 yılında yapılan yasal değişikliğin ardından 12'ye çıkarılmıştır. 5237 sayılı Türk Ceza Kanunu (TCK-31/1 md.) "Fiili gerçekleştirdiği sırada oniki yaşını doldurmamış çocukların ceza sorumluluğu yoktur. Bu kişiler hakkında, ceza kovuşturması yapılamaz; ancak, çocuklara özgü güvenlik tedbirleri uygulanabilir" şeklinde sınırlandırma getirmiştir (TCK). Dünya'da ülkelerin birbirinden farklı mevzuata, sosyo-kültürel yapıya sahip olmaları sebebiyle çocukların cezai sorumluluk yaşları farklıdır. Örneğin İngiltere'de 10, Türkiye ve Kanada'da 12, Almanya ve Japonya'da 14, İsveç, Norveç, Finlandiya gibi İskandinav ülkelerinde 15, İspanya'da 16, Belçika'da ise 18'dir (Özen ve ark., 2005).

Türk Ceza Kanunu'na (TCK) göre; suça sürüklenen çocukların durumu üç farklı kategoride değerlendirilmiştir. Bunlar; a) Fiili işlediği esnada henüz oniki yaşını doldurmamış olanlar, b) Oniki yaşını doldurmuş ancak onbeş yaşını doldurmamış olanlar, c) Onbeş yaşını doldurmuş ancak onsekiz yaşını doldurmamış olanlar (Akyüz, 2011).

- a) *Fiili işlediği esnada oniki yaşını doldurmamış olan çocuklar (0-12):* Türk Ceza Kanunu'nun 31/1 md uyarınca fiili işlediği esnada oniki yaşını doldurmamış olan çocukların herhangi bir cezai sorumluluğu bulunmamaktadır (Südütemiz, 2009). Kanun oniki yaşın altındaki çocukların karıştırılmış oldukları suç eyleminin anlam ve sonuçlarını idrak etmediğini ya da davranışlarını yönlendirme yetisinin tam anlamıyla gelişmediğini kabul etmektedir (Akyüz, 2011). Bu kategoride olan çocuklara sadece koruyucu eğitici nitelikteki güvenlik tedbirleri uygulanmaktadır (Eryalçın & Duyan, 2016). Burada kanun 12 yaşının altındaki çocukların yaş ve gelişim özellikleri sebebiyle doğru ile yanlış birbirinden ayırt edemeyeceğini öngörmektedir.
- b) *Fiili işlediği esnada oniki yaşını doldurmuş ancak onbeş yaşını doldurmamış olanlar (12-15):* Bu yaş grubunda olan çocukların suça karışmaları durumunda kendileri ile ilgili bir inceleme yapılmakta ve yapılan incelemenin akabinde karıştırıldığı fiilin hukuki anlam ve sonuçlarını algılama ve sonuçlarını yönlendirme yetisi yeterince gelişmemiş ise herhangi bir ceza sorumluluğunun olmadığı kabul edilmekte ve haklarında güvenlik tedbirlerine hükmedilmektedir (Südütemiz, 2009). Dolayısıyla bu kapsamda olan çocuklar aynen 0-12 yaş grubunda bulunan çocuklar gibi işleme tabi tutulurlar (Akyüz,

2011). Bunun yanı sıra kabahatler kanununun 11. Maddesine göre fiili işlediği esnada 15 yaşını henüz doldurmamış çocuklar hakkında idari para cezası verilememektedir (Balo, 2009).

- c) *Fiili işlediği esnada onbeş yaşını doldurmuş ancak onsekiz yaşını doldurmamış olanlar (15-18)*: Bu yaş kategorisinde bulunan çocuklar hakkında suça karıştırılmaları durumunda indirimli ceza kararı verilebilmektedir (Yenisey, 2007). Kanun bu kategoride bulunan çocukları isnat yeteneği olan ancak henüz ergin olmayan birey olarak değerlendirmekte ve suçun gerektirdiği cezada indirim yapılmasını talep etmektedir (Akyüz, 2011). Bu kategoride olan çocuklarla ilgili olarak yeni Türk Ceza Kanunu'nun 61/5 md uyarınca ceza indirimi yapılabilmesi için sosyal inceleme raporuna yer verilebilecektir (Yenisey, 2007).

Çocuk adalet sistemi yetişkin adalet sisteminden farklıdır, çocuk adalet sistemi ceza adaleti ve koruma alanlarını bütüncül bir bakış açısıyla ele almayı gerekli kılmaktadır. Çocuk ceza adalet sistemine yönelik mevzuat çocuğun üstün yararının muhafaza edilmesi ve korunma ihtiyacı içinde olması nedeniyle çocuğa yönelik düzenlemelerin farklılık taşımaması zorunlu kılmaktadır (Eryalçın & Duyan, 2016). Türkiye'de çocuk adalet sisteminin temel hedefi; adalet sistemine birtakım nedenlerle dahil olan çocukların koşullarının özenle ele alınması, her safhada yararlarının göz önünde tutulması, korunması ve adli sürecin yıpratıcı yapısından en asgari zararlar çıkılmalarının temin edilmesidir (Karataş & Mavili, 2019). Çocuk ceza sistemi için odak konusu suç eyleminden ziyade suça bulaştırılan çocuktur (Eryalçın & Duyan, 2016). Türkiye'de suça sürüklenen çocuklara yönelik bakış açısının evrensel çocuk hakları çerçevesinde ele alınmaya başlanması 2000'li yılların başından itibaren ivme kazanmış durumdadır (Aktaş, 2011). Uluğtekin (2004); çocuk adalet sistemine ilişkin olarak üç farklı bakış açısından söz etmiştir. Bunlardan ilki geleneksel yapıyı içinde barındıran "suç kontrol modelidir, ikincisi refah kavramını içinde barındıran "rehabilitasyon modeli", üçüncüsü ise adalet yaklaşımı şeklinde nitelendirilen "adli yargılama" modelidir. Üçüncü yaklaşım modeli günümüzde "onarıcı adalet" yaklaşımı şeklinde de ifade edilmektedir. Onarıcı adalet kapsamında sosyal hizmetin temel görevi çocuğun bir kez daha suça karışmasının önüne geçecek onarıcı çalışmaları uygulamaya geçirmektir (Karataş & Mavili, 2019). Onarıcı Adalet yaklaşımı dahilinde çocuk adalet sisteminde görev yapan sosyal hizmet uzmanlarının önleme, yönlendirme ve koruma olmak üzere üç temel unsura odaklanması gerekmektedir. Bu çerçevede sosyal hizmet uzmanları suça bulaşmadan çocuğun rikli durumlardan korunmasını ve suçun önüne geçilmesini, suça bulaştırılmasının ardından da ihtiyaçları çerçevesinde toplum odaklı müdahaleler gerçekleştirmesini sağlar (Baykara-Acar, 2011).

4. Suça Sürüklenen Çocuklar ve Sosyal Hizmet Mesleği

Sosyal hizmet farklı uygulama ortamlarında farklı müracaatçı grupları ile çalışan bir disiplindir. Bu alanlardan biri olan suça sürüklenen çocuklar sorunu farklı dallardan gelen profesyonel kişilerin birlikte çalışmasını gerektiren alanlardan birini teşkil etmektedir. Sosyal hizmet uzmanı da bu ekipte yer alan meslek elemanlarından birisidir. Sosyal hizmet mesleği mikro, mezo ve makro düzeylerde suça sürüklenen çocuklara ilişkin uygulamalar gerçekleştirmektedir. Bu kapsamda bir yandan suça sürüklenen çocukların toplumla entegrasyonunun sağlanması adına toplum içinde faaliyetlere dahil olurken, diğer yanda toplumun refahını tesis etmek adına suça sürüklenen çocukların önüne geçecek çabaların içerisinde bulunmaktadır.

Sosyal hizmet en temel noktada bireyin ve toplumun refahını öncelikli hedefleri içine alan bir disiplin ve meslek özelliğine sahiptir. Sosyal hizmetin bu bütüncül (holistik) yaklaşımı dahilinde üç temel fonksiyonu bulunmaktadır. Bunlar; koruyucu – önleyici, değiştirici-geliştirici ve tedavi ve rehabilite edici işlevlerdir (Acar, 2011). Bu kapsamda Sosyal hizmet uzmanları bir tarafta toplum içindeki sorunların önüne geçilmesine yönelik çabalara dahil olurken diğer yandan sorun ortaya çıktıktan sonra tedavi ve rehabilite edici faaliyetlere katkı sunmaktadır (Acar, 2011).

Sosyal hizmet bireyin çevresindeki değişimlerle de ilgilidir. Bireyin içinde bulunduğu çevreyi değiştirme gayretleri kimi zaman önleme çalışmaları şeklinde nitelendirilmektedir. Önleme; sosyal, ekonomik, psiko-sosyal ve diğer koşulların insani sorunların yaşanmasının önüne geçilmesini hedefleyen faaliyetlerdir (Sheafor ve Horejsi, 2014). Bu kapsamdaki faaliyetler üç düzeyde ifade edilebilir. Bunlar;

Düzyey-1: Birincil önleme en temel anlamda henüz sorun ortaya çıkmadan sorunun önüne geçilmesini hedefleyen çalışmalardır.

Düzyey-2: İkincil önleme; ortaya çıkan problemleri daha ilk aşamada fark etme ve değişme imkânı var ise hemen müdahale etmeyi içine alan eylemlerdir

Düzyey-3: Üçüncül önleme; var olan önemli sorunları tanımlama, daha kötü ve daha fazla zarar verici bir pozisyona gelmesinin ve yaygınlaşmasının önüne geçilmesini amaçlayan faaliyetlerdir (Sheafor ve Horejsi, 2014).

Buradan hareketle sosyal hizmetin iki temel amacının olduğu ifade edilebilir. Bunlar bireyin sosyal işlevselliğinin artırılması ve sosyal koşullarda iyileştirme gerçekleştirip toplum içindeki birey, grup ve topluluklarla çalışmalar yürütmektedir (Duyan, 2014). Sosyal hizmet mesleği suça sürüklenen çocuklar sorununda çocuğun suça karıştırılmasının önüne geçme, çocuğu risklere karşı müdafaa etme ve suça karıştırılma eyleminin ardından çocuğun toplumla yeniden bütünleşmesini tenin edecek faaliyetlerde oldukça önemli bir misyona sahiptir (Acar, 2011). Sosyal hizmet disiplini diğer disiplinlerden farklı olarak problem

çözme işlevi söz konusudur. Sosyal hizmet etik ilke ve normlarını içinde bulunduğu toplumun kabul ettiği değerlerden temin etmektedir (Koşar, 1989).

5. Adalet Sisteminde Çocuk ve Sosyal İnceleme

Dünya’da ilk çocuk mahkemesi 1899 yılında ABD’nin Illinois eyaletinin Chicago şehrinde kurulmuştur, daha sonra İngiltere, Fransa, Almanya, İspanya’da çocuk mahkemelerinin kurulduğu görülmüştür (Yavuzer, 2009). Cumhuriyetin ilanından önce çocuk mahkemesi kurulması fikri ilk defa 1916 yılında Necmettin Sadak tarafından ortaya konulmuştur (Çeçeni 1978; akt. Uluğtekin, 2011). Türkiye Cumhuriyeti’nin 1923 yılında ilanından sonra 1952’de hazırlanan tasarılar yoluyla çocuk mahkemeleri kurulmaya çalışılmış ancak her iki tasarı da kanunlaşma imkânı bulamamıştır. Türkiye’de çocuk adalet sistemine ilişkin en önemli gelişmelerden biri 07 Kasım 1979’da Çocuk Mahkemelerinin Kuruluşu Görev ve Yargılama Usullerine ilişkin kanunun kabul edilmesidir. Türkiye’de ilk çocuk mahkemesi hâkim ve savcı sayısının yeterli düzeyde olmaması sebebiyle ancak 1987 yılında Ankara’da açılmış ve bu mahkemeye bir psikolog ve pedagog ataması yapılmıştır (Güneş ve Olungan, 2014; akt. Dinç, 2020; Yavuzer, 2009). Türkiye’de çocuk mahkemelerin geç kurulmasının nedenini Uluğtekin (2011), İsviçre’den 1926 yılında alınan Medeni kanununa karşılık, İtalya’dan 1889 tarihli Ceza Kanununun alınması ve çocuğun cezalandırılması gereken bir minyatür olarak görülmesi şeklinde açıklamıştır (Uluğtekin, 2011).

Suçta sürüklenen çocuklarla ilgili olarak davanın görüldüğü mahkemeler tarafından zaman zaman sosyal inceleme raporları talep edilmektedir. Sosyal inceleme raporları çocukların suça sürüklenme sebeplerini araştırarak ihtiyaç duyulan müdahaleleri önermektedir. Bu yönüyle sosyal inceleme raporları sosyo-legal belgeler olarak kabul edilmektedir (Uluğtekin, 2011). Çocuğun suça sürüklenmesi çocuğun içinde bulunduğu sistemlerin çocuğun faydasına çalışmadığının bir yerde sonucu mahiyetindedir (Kırımsoy ve ark., 2013).

Suçta sürüklenen çocuklara yönelik sosyal inceleme yapılması konusuna “5395 sayılı Çocuk Koruma Kanununda da” (ÇKK) yer verilmiştir. 2005 yılında yürürlüğe giren Çocuk Koruma Kanununun 9/2.md çocukla ilgili acil koruma kararı alınması durumunda otuz günlük süre içinde çocukla ilgili bir sosyal inceleme yapılması ve yapılan inceleme sonucunda ihtiyaç varsa hakimden çocukla ilgili koruyucu ve destekleyici tedbir kararı verilmesini talep edilebileceği ifade edilmektedir. Sosyal incelemenin yapılması görevi Çocuk Koruma Kanununun 34/a. md. uyarınca sosyal çalışma görevlilerinin görevi olarak yer almış, ayrıca hakimlerin veya cumhuriyet savcılarının ihtiyaç duymaları halinde çocukların bireysel özellikleri ve sosyal çevrelerine ilişkin bilgi alma amacıyla sosyal inceleme yaptırabilecekleri belirtilmiştir (md.35/1) (ÇKK, 2005).

Sosyal inceleme raporunu hazırlayan meslek elamanı çocuk için sağlıklı kararın verilmesi konusunda mahkemeye görüş ve önerileri ile yardımcı olmaktadır (Uluğtekin, 2011). Çocuk mahkemelerinde sosyal hizmet uzmanlarının hazırladığı sosyal inceleme raporları sosyal hizmet uzmanlarının bir yerde savunuculuk rolünü gerçekleştirmesi anlamına gelmektedir (Sakarya, 2017). Sosyal inceleme raporlarının kuramsal temellerine bakıldığında buradaki odak nokta suça sürüklenen çocuk olmaktadır. Burada konunun geniş perspektifle ele alınması gerektiğinden suça itilen çocukla beraber çocuğun içinde bulunduğu sosyal çevrede incelemeye dahil edilir. Bu yönüyle sosyal inceleme raporlarının hazırlanması noktasında sistem kuramı ve ekolojik bakış açısının sağlıklı bir kuramsal temel oluşturabileceği kabul edilebilir (Uluğtekin, 2011).

Suçta sürüklenen çocuk, suç eylemine itildiği andan itibaren çocuk adalet sisteminin bir noktada parçası haline gelmektedir. Yetişkinlerden farklı olarak cezai müeyyidelerin çocuğu koruyacak bir bakış açısıyla ele alınması gerekmektedir (Erbay ve ark., 2015; Dinç, 2020). Suça sürüklenme öyküsü bulunan çocuğun çocukluk dönemine ilişkin herhangi bir psikiyatrik rahatsızlığının bulunmaması doğrudan bu çocuğun cezai sorumluluğunun (ehliyetinin) olduğu anlamına gelmemektedir (Kurtuluş ve ark., 2009).

Türkiye’de suça sürüklenen çocuklarla ilgili adli işlemler çocuk mahkemelerinde gerçekleştirilmektedir. Çocuk mahkemeleri; tek hâkimden oluşur, bu mahkemeler sulh ceza ve asliye ceza mahkemelerinin görev alanına giren suçlara yönelik adli yargılama işlemlerini gerçekleştirmektedir. Çocuk ağır ceza mahkemeleri ise ağır ceza mahkemelerinin görev kapsamına giren suçlara ilişkin yargılamaları gerçekleştirmekle mükelleftir. Çocuk mahkemelerinin bulunmadığı illerde bu davalar genel mahkemeler tarafından ele alınacaktır. Bu durumun kanun önünde eşitlik, kendine özgü mahkemede yargılanma hakkına aykırılık teşkil ettiği düşünülmektedir. Çocuk mahkemelerinde aynı zamanda cumhuriyet savcısı bulunmamaktadır. Ceza adalet sistemi suç ve ceza bağlantısı dahilinde suç teşkil eden eylemi yargılamak için çocuk adalet sistemi ise fail yargılaması gerçekleştirir (Tüysüz ve ark., 2010). Çocuk mahkemeleri uzman mahkemeler hüviyeti taşımakta olup çocuk adalet sisteminin en önemli öğelerinden birisidir (Balo, 2009). Çocuk mahkemeleri çocuğun korunması, toplumla entegrasyonunun gerçekleştirilmesi, tedavisinin ve rehabilitasyonunun sağlanması ve çocuk suçluluğunun kontrol altına alınması amaçlarına hizmet etmektedir (Dinç, 2020; Kırımsoy ve ark., 2013; Uluğtekin, 2004).

6. Çocuk Destek Merkezleri

Çocuk Koruma Kanunu (ÇKK) 15.07.2005’te resmî gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. 5395 sayılı ÇKK ile çocuk adalet sistemi yetişkinlere ait adalet sisteminden ayrı olarak ceza adaletini ve koruma alanlarını bir bütün içinde ele almıştır (Aydın, 2009; Seliçi ve Akço, 2006; Sütütemiz, 2009). Korunma ihtiyacı içinde bulunan ya da suça sürüklenme öyküsü olan çocukların

korunması ve haklarının teminat altına alınmasını hedefleyen Çocuk Koruma Kanunu çocukların haklarının müdafaa edilmesine ilişkin temel ilkeleri belirlemiştir (Grassinger, 2009; akt. Sütütemiz, 2009). 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanununun icra edilmesinde göz önüne alınan ilkelere göre; çocuğun yaşama, gelişme, korunma ve katılım haklarının güvenceye alınması, çocuğun yararının gözetilmesi, suça sürüklenen çocuğun ve ailesinin herhangi bir ayrımcılıkla karşılaşmaması, çocuğun ve ebeveynlerinin süreç hakkında bilgilendirilerek karar alma sürecine dahil edilmesi, insan haklarına uygun adil, etkili ve hızlı bir yolun takip edilmesi, davanın soruşturma ve kovuşturma sürecinde çocuğun koşullarına uygun şekilde hareket edilmesi, kararların alınması ve uygulamaya konulması esnasında çocuğun yaş ve gelişim durumunun gözetilmesi, çocukların ailelerinin yanından alınarak kuruma yerleştirilmenin son çözüm yolu olarak görülmesi, tedbir kararlarının icra edileceği kurumlarda çocukların yetişkinlerin kaldığı yerlerin dışındaki yerlerde tutulması ve çocuklara ilişkin kısıtlayıcı tedbir ve hapis cezasının mümkün olacak en son çare şeklinde düşünülmesi son derece önemlidir (Aydın, 2009). Suça sürüklenen çocuklar hakkında 5395 sayılı ÇKK'nu uyarınca bakım tedbiri kararı verilmesi halinde Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığına (ASHB) bağlı Çocuk Destek Merkezlerine yerleştirilmektedir.

Türkiye'de ÇKK'nun uygulamaya konulmasının ardından korunmaya muhtaç çocuk tanımı değişikliğe uğramıştır. Yeni tanımın içinde suça sürüklenen, suç mağduru veyahut sokakta sosyal risklerle karşı karşıya bulunan çocuk terimine yer verilmiştir. Böylelikle bu kapsama giren çocuklara hizmet verecek yeni ihtisas kuruluşlarının zemini hazırlanmıştır. Suça sürüklenen çocukların bakımlarının gerçekleştirilmesi ve kendilerine psiko-sosyal destek sunacak kuruluşların açılması görevi şu anki adıyla ASHB'ye verilmiştir (Keçe, 2018).

Çocuk Destek Merkezleri; suça itilme, suçun mağduru durumda bulunması ya da sosyal tehlikelerle karşı karşıya kalması nedeniyle haklarında bakım tedbiri veyahut koruma kararı verilen çocuklardan psiko-sosyal desteğe ihtiyaç duyduğu belirlenen çocukların temel ihtiyaçlarını gidermek, fiziksel, psikolojik ve sosyal açıdan ihtiyaçlarını tespit ederek müdahaleleri gerçekleştirmek, aile ve yakın çevrelerine dönmeleri ve diğer sosyal hizmet modellerine uygun duruma gelmelerini temin etmek amacıyla hizmet sunmaktadır (Sütütemiz, 2009).

Çocuk Destek Merkezleri; suça sürüklenme, suçun mağduru durumunda olma ve sosyal risklerle karşı karşıya kalma vb nedenlerle hakkında mahkemece bakım yada korunma tedbiri verilen çocuklardan psiko-sosyal destek ihtiyacı içinde olanların temel ihtiyaçlarını gidermek, fizikseli duygusal, psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarını tespit ederek buna yönelik gerekli müdahaleleri uygulamaya koymak, aile ve yakın çevrelerine dönmeleri ve diğer sosyal hizmet modellerinden yararlandırılmaya hazır hale getirilmelerini temin etmek amacıyla hizmet sunmaktadır. Bu merkezler suç mağduru, suç öyküsü olma, sokakta yaşam geçmişi, gebelik, madde bağımlılığı vb alanlarda çocukların yaş (11-14 – 15-18) ve cinsiyetleri göz önünde tutularak ihtisaslaştırılmaktadır (ASHB, 2023).

Çocuk Destek Merkezleri Yönetmeliğine (ÇDMY) göre (md.3/ğ); çocuk destek merkezlerine kabul edilen her çocuk için meslek elemanı olan (Sosyal hizmet uzmanı, psikolog vb.) bir danışman görevlendirmesi yapılmaktadır. Danışman gelen çocuğun Kuruluşa uyumunu sağlama, takibini gerçekleştirme, mesleki çalışma planlarına psiko-sosyal destek programı dahilinde uygulama, vaka sunumu gerçekleştirme, çocuğun aile ile ilişkilerini düzenleme, sosyalleşme ve yaşam becerileri, öz bakım-özgüven yetilerini arttırma, çocuğu eğitime yönlendirme, destekleme, sağlıkla ilgili işlemlerin sonuçlarını takip etme görevlerini yerine getirmekten sorumlu olmaktadır. Çocuk Destek Merkezlerinde her bir çocuk için atana danışmana bu yönetmelikle verilen görevlerin sosyal hizmetin müracaatçıya yönelik hedefleriyle örtüştüğü düşünülmektedir. Suça sürüklenen çocukların, başta sağlık ve eğitim olmak üzere ihtiyaçlarının belirlenmesi, aileleri ile bağlarının kurulması, öz güvenlerinin artırılarak sorun çözüme becerilerinin geliştirilmesi ve çocuğa yönelik savunuculuk yaklaşımının takip edilmesi sosyal hizmetin değerleriyle de uyumludur (ÇDMY, 2015).

Çocuk Destek Merkezlerinde "ANKA" adlı psiko-sosyal çocuk destek programı uygulanmaktadır (ASHB, 2023). Program Avrupa Birliğinin mali desteğe alınarak ve UNICEF ile işbirliği kurularak alanda aktif olarak görev yapan meslek elemanı, bakanlık yöneticilerinin yanı sıra akademisyenlerin özverili çalışmalarıyla hazırlanmıştır. ANKA programının içinde Bireysel İhtiyaç ve Risk Değerlendirme Formu, grup çalışmaları, bireysel danışmanlık, aileye yönelik çalışmalar, krize müdahalede kurumsal yaklaşım vb. hususlara yer verilmiştir. Bu programla birlikte çocukların farklı özellikleri ve ihtiyaçları göz önüne alınarak olumlu tutum ve davranış geliştirmeleri, olumsuz yaşam deneyimleri ile ortaya çıkan örselenme ve davranış bozukluklarının önüne geçilerek aileleri ve sosyal çevreleri ile uyumlarının sağlanması amaçlanmıştır (Keçe, 2018).

7. Sonuç ve Öneriler

Suçta sürüklenen çocuklar sorunu dünya genelinde günlük hayatta karşı karşıya kalınan sosyal sorunlardan birisidir. Toplum içinde en ihtimamlı şekilde korunması ve gözetilmesi gereken çocukların suça karıştırılıyor olması çocuğu koruma sistemindeki birtakım eksikliklere, aksaklıklara işaret ettiği düşünülmektedir. Yeterli korunma, eğitim ve rehberlik imkanından yararlanamayarak zaten mağdur edilen çocuklar, suça sürüklenmeleri sonucunda haklarında adli işlem yapıldığında bir kez daha mağduriyet yaşamaktadır. Yapılan araştırmaların suça sürüklenen çocukların genelde bölünmüş (boşanmış) ve göç etmiş ailelerden geldiğini ortaya koyması, okula devamsızlıklarının bulunduğu bildirilmesi ve ailelerinde suç ve madde kullanım öyküsü olan bireylerin mevcudiyetinden söz edilmesi çocukların toplum içinde ne denli titizlikle takip edilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Suçta sürüklenen çocuklarda en ciddi tehlike, çocukların yeniden suça karıştırılmaları yani suçun tekrarıdır (recidivism). Çocukların suçu tekrar etmesi beraberinde çok daha ciddi suçlara karışma riskini getirmekte ve bu durum çocukların toplum içinde rehabilite edilme olasılığını azaltmakta ve çocukların suç kariyerine hızlı bir şekilde devam etmelerine sebebiyet vermektedir. Suça sürüklenen çocukların aynen Almanya’da olduğu gibi alfabetik sıraya göre duruşmalarının hep aynı yargıç tarafından yürütülmesi ve böylelikle çocuğun aynı yargıç tarafından izlenmesi imkânı sunulmalıdır. Özellikle büyük kentlerde görev yapan kolluk kuvvetleri zamanla suça sürüklenen çocuklarla güçlü bağ kurabildiğinden bu görevlilerin çok özel bir durum olmadığı sürece (eş tayini vb) görev yerlerinin değiştirilmemesi ve böylelikle çocuklar üzerindeki yönlendirici gücün arttırılmasının oldukça isabetli olacağına inanılmaktadır. Bunun yanı sıra Çocuk Destek Merkezleri başta olmak üzere farklı bakanlıklarda (Örn, İçişleri, Adalet Bakanlığı vb) suça sürüklenen çocuklarla çalışan personellere süpervizyon desteği verilmesi ve güçlendirilmesi yerinde olacaktır.

Suçta sürüklenen çocuklar sorununun çözümüne ilişkin en temel hedeflerden biri bu sorunun önüne geçecek somut adımların atılmasının sağlanmasıdır. Sorunun çözümünün sadece kolluk kuvvetleri ile ASHB’nin çalışmalarında görülmesi son derece büyük bir eksikliklerdir. Suça itilen çocukların yeniden topluma kazandırılmasında sorumlu tüm kamu kurumlarının yanı sıra bu alanda hizmet veren sivil toplum kuruluşlarıyla işbirliğine gidilmesi ve aileleri güçlendirecek politikaların, hizmetlerin yoğunlaştırılmasına ihtiyaç bulunmaktadır. Suça sürüklenen çocukların içinde madde bağımlısı olanlarda söz konusu olabilmektedir. Bu durumlarda çocukların suçtan arındırılması ile madde bağımlılığı tedavisinin eş zamanda yürütülmesi ve vakaların titizlikle takibi son derece önemlidir. Mühim olan yeterince gözetilmeyen, ihmal edilen çocukların kendilerinin dışında gelişen durumlar sebebiyle ortaya çıkan suça karıştırılma durumlarının kendilerine ciddi zarar vermesinin önüne geçilmesi ve çocukların refahının ve esenliğinin sağlanmasıdır.

Çocuk Destek Merkezleri “onarıcı adalet” çerçevesinde suça sürüklenen çocukların rehabilitasyonu ve topluma kazandırılmasında son derece önemli bir rol üstlenmektedir. Çocuk Destek Merkezlerinin ihtisaslaşmış Kuruluş statüsünde genel olarak uzman ve tecrübeli personellerden oluşması, suça sürüklenen çocukların Kuruluşa aidiyet geliştirmesine ve çalışanlarla bağ kurmasına imkân sunmaktadır. Suça sürüklenen çocuklar için basamaklandırılmış Çocuk Destek Merkezleri modeli çocukların özelliklerine göre (Ör. madde kullanma geçmişi olan-olmayan, okula devam eden-etmeyen, suç tekrarı bulunan-bulunmayan) şekilde sınıflandırılmasına da imkan vermektedir. Bu durum homojen bir yapı içerisinde çocuklara ilişkin bireysel çalışma planı hazırlanmasını ve uygulanmasını mümkün kılmakta, çocukların gelecek yaşantılarına ilişkin hedefler koymalarına önemli katkı sunmaktadır. Bunun yanı sıra suça sürüklenen çocuklar hakkında açılan davalarda çocuklar Çocuk Destek Merkezinde görevli meslek elemanlarıyla duruşmaya gitmekte ve adliye içerisinde bir başka sanık ve/veya yakınlarının olası fiziksel ve sözel şiddet girişimlerine karşı korunma imkânı elde etmektedir. Çocuk Destek Merkezleri, suça sürüklenen çocukların ceza tevkif evleri yerine, toplum içinde sosyal-egitsel faaliyetlerle, mesleki çalışmalarla rehabilite edilebilecekleri ve topluma kazandırılacaklarını başarıyla ortaya koyan çocuk dostu Kuruluşlardır.

Suçta sürüklenen çocukların aslında suçun mağduru olduğu, yeterince korunamadıkları ve desteklenemedikleri için kendilerini suç döngüsünün içinde buldukları son derece açıktır. Kendilerine yönelik bakış açısının genel yetişkin suçlulardan farklı olması gerektiği ve toplumda konuya ilişkin duyarlılık artırıcı çalışmaların gerçekleştirilerek çocukların toplum içinde sağaltımının sağlanmasında toplumdan en üst düzeyde desteğin temin edilmesi ve çocukların sağlık, eğitim vb ihtiyaçlarının karşılanmasında kendilerine yönelik pozitif ayrımcılık gösterilmesinin çocukların üstün yararının korunmasına katkı sunacağı düşünülmektedir. Sosyal hizmet mesleğinin temsilcileri olan sosyal hizmet uzmanları çocuk adalet sisteminde suça sürüklenen çocukların sesinin daha gür çıkması ve haklarının korunması hususunda çalışmalarını daha yoğun şekilde yürütmelidir.

Kaynakça

Acar, Y. B. (2011). Çocuk adalet sisteminde sosyal hizmetin rolü. Hançerli, S., Sevinç, B., Gürer, C. ve Öner MC. (Eds). *Suçta Sürüklenen ve Mağdur Çocuklar içinde*. (s.231-239). Sabev.

Acar, Y.B. (2015). Adli Sosyal Hizmet ve Türkiye’de Çocuk Adalet Sisteminin Tarihi. İçağasıoğlu-Çoban, A. Attepe-Özden, S. (Eds.). Başkent Üniversitesi.

Akço, S. ve Selici, H. (2006). Çocuk koruma kanunu. İstanbul Barosu Yayınları.

Aktaş, A.M. (2011). Çocuk koruma kanunu, çocuk ve suç. Hançerli, S., Sevinç, B., Gürer, C. ve Öner, MC. (Eds.) *Suçta Sürüklenen ve Mağdur Çocuklar içinde*. (s.191-197). Sabev.

Akyüz, Y. (2011). Suçlu çocuk kavramına bir bakış ve ilk önemli araştırma. Hançerli, S., Sevinç, B., Gürer, C. ve Öner, MC. (Eds.). *Suçta Sürüklenen ve Mağdur Çocuklar içinde*. (s.54-55). Sabev.

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (ASHB) (2023). Çocuk Destek Merkezleri, Çocuk Evleri ve Çocuk Hakları. Erişim adresi: <https://www.aile.gov.tr/sss/cocuk-hizmetleri-genel-mudurlugu/cocuk-destek-merkezleri-evleri-haklari> Erişim tarihi:29.08.2023

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (ASHB. (2023). Anka Çocuk Destek Programı <https://www.aile.gov.tr/chgm/uygulamalar/anka-cocuk-destek->

programi/#:~:text=Bireysel%20dan%C4%B1%C5%9Fmanl%C4%B1k%20%C3%A7al%C4%B1%C5%9Fmalar%C4%B1nda%3B%20evden%20ka%C3%A7ma,m%C3%BCdahale%20ve%20travma%20mod%C3%BClleri%20uygulanmaktad%C4%B1r

Aydın, M. (2009). Çocukların ceza sorumluluğunun tespiti: Hukuksal Değerlendirme. İzmir.

Balo, Y.S. (2005). Çocuk koruma kanunu ve uygulaması. Seçkin Yayıncılık.

Batman, H. (2014). The dance of criminology with policy makers and wider public. *Law & Justice Review*, 5 (9), 233-246.

Çeliköz, N., Seçer, Z. ve Durak, T. (2008). Suç işleyen ve işlemeyen çocukların düşünme becerileri ve ahlaki yargıların incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 335-350.

Ciftci, E. G. (2009). Kapkaç suçundan hüküm giyen yetişkinlerin sosyo-demografik özellikleri ve sapma davranışlar açısından incelenmesi. *Aile ve Toplum*. 11 (5), 73-85.

Çocuk Destek Merkezleri Yönetmeliği (ÇDMY) (2015). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/03/20150329-1.htm> Erişim tarihi: 29.08.2023.

Çocuk Koruma Kanunu. (2005). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.5395.pdf> Erişim tarihi:21.08.2023.

Diñç, A. (2020). Türkiye’de çocuk mahkemelerinin çocuk adalet sistemindeki yeri. *Toplum ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, 5, 62-79.

Duyan, V. (2014). Sosyal hizmet: Temelleri, yaklaşımları, müdahale yöntemleri. Sosyal Çalışma Yayınları.

Erbay, E., Güneş, D. K., Ege, A., Baksi, Y. ve Civelek, F. (2015). 2010-2012 yılları arası koruyucu ve destekleyici tedbir kararlarının incelenmesi: Ankara 1. Çocuk Mahkemesi örneği. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 26(2), 31-52.

Erkan, R. (2011). Güneydoğu Anadolu Bölgesi ve Diyarbakır’da Göç, Sokak Çocukları ve Suç İlişkisi. In Hançerli, S., Sevinç, B., Gürer, C. ve Öner MC. (Eds). *Suçta Sürüklenen ve Mağdur Çocuklar içinde*. (s.198-208). Sabev.

Eryalçın, M., & Duyan, V. (2016). Suça Sürüklenen Çocuk ve Gençler. Yeni İnsan Yayınevi.

Fişek, A.G. (2011). Türkiye’de çocuk suçluluğunda öncü çalışmalar. Hançerli, S., Sevinç, B., Gürer, C. ve Öner, MC. (Eds). *Suçta Sürüklenen ve Mağdur Çocuklar içinde*. (s.74-77). Sabev.

Hablemitoğlu, Ş. (2011). Aile içi şiddeti önlemek çocuk suçluluğunu ve mağduriyetini azaltır mı? Hançerli, S., Sevinç, B., Gürer, C. ve Öner, MC. (Eds). *Suçta Sürüklenen ve Mağdur Çocuklar içinde*. (s.93-102). Sabev.

İçli, G. T. (2007). Kriminoloji. Seçkin Yayıncılık.

Karataş, Z., & Mavili, A. (2019). Çocuk Adalet Sisteminde Suça Sürüklenen Çocuklara Yönelik Uygulamalarda Karşılaşılan Sorunlar. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*. 19 (45), 1013-1043.

Keçe, H. (2018). Çocuk destek merkezlerinde yaşayan cinsel istismar mağduru kız çocuklarının sosyal kaygı düzeyleri, Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi.

Kırımsoy, E., Acar, H., Yokuş Sevik, H., Kaynak, H., Aydın, M., Antakyalıoğlu, Ş., Özdemir, U., Mutlu, Y., ve Acar, Y. B. (2013). Sosyal çalışma görevlileri için el kitabı, çocuk adalet sistemi çalışanları eğitim programı. Adalet Bakanlığı, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Hakimler ve Savcılar Yüksek Kurulu, Türkiye Adalet Akademisi – UNICEF

Kocadaş, B. (2007). Düşük sosyo-ekonomik yapı suç ilişkisi: Malatya’da çocuk suçluluğu. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 157-186.

Koşar, N.G. (1989). Korunmaya muhtaç çocuklar, *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Dergisi*, 5 (2), 69-74.

Kurtuluş, A., Salman, N., Günbet, G., Bora, B., Cenger, C. D. ve Kemalettin, A. (2009). Denizli ilinde 12-15 yaş arasındaki suça sürüklenen çocukların sosyo-demografik özellikleri. *Pamukkale Medical Journal*, (1), 8-14.

Loeber, R. ve Farrington, D. P. (2000). Young children who commit crime: Epidemiology, developmental origins, risk factors, early interventions, and policy implications. *Development and psychopathology*, 12(4), 737-762.

Martin, G. (2005). Juvenile and Justice: Process and Systems. Sage publication.

Özen, Ş., Ece, A., Oto, R., Tıraşçı, Y. ve Gören, S. (2005). Juvenile delinquency in A developing country: A province example in Turkey. *Law and Psychiatry*, 28, 430-441.

Resmi Gazete (1995). Çocuk Hakları Sözleşmesi. Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/22184.pdf>

Sakarya, Ö. (2017). Suç ve Suçlulukla Mücadelede Sosyal Hizmet Uygulamalarının Önleyici Etkileri. Yayınlanmamış YL Tezi. Yalova Üniversitesi.

Semerci, B. (2011). Suça Sürüklenen Çocuk ve Gençlere Psikiyatrik Yaklaşım. Hançerli, S., Sevinç, B., Gürer, C. ve Öner, MC. (Eds). *Suça Sürüklenen ve Mağdur Çocuklar içinde*. (s. 80-85). Sabev.

Serinkan, C. (2009). Bölücü Terörü Besleyen Varoş Gerçeği. Erişim adresi: <http://www.stratejikboyut.com/haber/bolucu-teroru-besleyen-varos-gercegi-28239.html>,

Sheafor, B. W. ve Horejsi, C. J. (2014). Sosyal hizmet uygulaması temel teknikler ve ilkeler, Çev. Editörü: Çiftçi, D.B. Nika Yayınevi.

Südütemiz, O. (2009). İstanbul kartal ağır ceza ve çocuk mahkemelerine sunulan sosyal inceleme raporlarının değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi.

Tarolla, S. M., Wagner, E. F., Rabinowitz, J. ve Tubman, J. G. (2002). Understanding and treating juvenile offenders: A review of current knowledge and future directions. *Aggression and violent behavior*, 7(2), 125-143.

Tufan, B. (2001). Sosyal Sorunlar. Ders Notları. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümü.

TÜİK. (2022). Güvenlik birimine gelen veya getirilen çocuk istatistikleri-2021. Erişim adresi: <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Güvenlik-Birimine-Gelen-veya-Getirilen-Cocuk-Istatistikleri-2021-45586> Erişim tarihi:17.07.2023

Türk Ceza Kanunu (2004). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.5237.pdf> Erişim tarihi:29.08.2023

Tüysüz, A., Yenisey, F., Koçyıldırım, G., Güven, İ., Fırat, MS., Karakaya, N., Acar, N., Ziyalar, N., Ejderoğlu, Ö. ve Bilen-Akço, S. (2010). Suça sürüklenen çocuklara hukuki yardım: Eğitici el kitabı. UNICEF.

Uluğtekin, S. (2011). Çocuk adalet sisteminde sosyal inceleme raporlarının yeri ve önemi. Hançerli, S., Sevinç, B., Gürer, C. ve Öner, MC., (Eds.). *Suça Sürüklenen ve Mağdur Çocuklar içinde*. (s. 211-230). Sabev.

Uluğtekin, S. (2004). Çocuk mahkemeleri ve sosyal inceleme raporları. Türkiye Barolar Birliği.

Upchurch, A. (2002). Modern child slavery: The coercion & exploitation of youth worldwide. Master Print.Inc.

Ümit, E. (2007). Mekandan İmkana: Çocuk Suçluluğunun Habitusu Ceza Ehliyeti İlişkisi. Ankara Barosu Yayını.

Yavuzer, H. (2009). Çocuk ve suç. Remzi Yayınevi.

Yelken, R. (2011). Çocuk Suçluluğunun Önlenmesinde Merkezi Kurum Aile: Çocuklara Dair Uluslararası Sözleşmelerin Analizi. Hançerli, S., Sevinç, B., Gürer, C., Öner, MC. (Eds). *Suça Sürüklenen ve Mağdur Çocuklar içinde*. (s. 32-41). Sabev.

Yenisey, F. (2007). Mukayeseli hukuk açısından ceza sorumluluğu yaşı ve ceza sorumluluğu olmayan çocuklar ve gençler için ceza hukukunda uygulanan alternatif yaptırımlar. Türkiye Barolar Birliği.

Wolfgang Herrndorf'un Yokuş Aşağı (Tschick) Romanı Örneğinde Genç Figürlerin Toplumsallaşma Süreci

Oktaç ATİK¹

¹ Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, oatik@nku.edu.tr, 0000-0002-4767-186X

Özet

Gençlik dönemi, fiziksel, psikolojik ve sosyal değişimlerin yaşandığı bir dönemdir. Bu süre zarfında gençler kimliklerini geliştirmekte, başkalarıyla ilişkilerini keşfetmekte ve yetişkinliğe hazırlanmaktadır. Gençlik dönemini anlayabilmek, psikolojik ve sosyolojik perspektifleri birleştiren disiplinler arası bir yaklaşım gerektirmektedir ve bu bağlamda bir dizi farklı kuramsal yaklaşım söz konusudur. Psikolojik yaklaşımlar bireye odaklanırken, sosyolojik yaklaşımlar sosyal yapıya odaklanır. Klaus Hurrelmann'ın toplumsallaşma kuramı, gençliği 'üretken bir gerçeklik işleme' süreci olarak görerek bu iki yaklaşımı bütünleştirmeye çalışır. Bu çalışma, Hurrelmann'ın bu yaklaşımında belirlediği on maddeyi yol gösterici ilkeler olarak kabul etmekte, Wolfgang Herrndorf'un gençlik romanı Yokuş Aşağı (Tschick)'nin genç figürleri Maik ve Çik (Tschick)'in psikolojik ve sosyolojik entegrasyonunu keşfetmeyi amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Gençlik Dönemi, Toplumsallaşma Kuramı, Klaus Hurrelmann, Wolfgang Herrndorf, Yokuş Aşağı

The Process of Socialization of Young Figures in the Novel Tschick

Abstract

Youth is a period of physical, psychological and social changes. During this time, young people are developing their identities, exploring their relationships with others and preparing for adulthood. Understanding adolescence requires an interdisciplinary approach that combines psychological and sociological perspectives, and in this context there are a number of different theoretical approaches. While psychological approaches focus on the individual, sociological approaches focus on the social structure. Klaus Hurrelmann's socialisation theory attempts to integrate these two approaches by viewing youth as a process of 'productive reality processing'. This study takes Hurrelmann's ten points as guiding principles and aims to explore the psychological and sociological integration of Maik and Tschick, the young figures of Wolfgang Herrndorf's youth novel Tschick.

Key Words: Youth Period, Socialisation Theory, Klaus Hurrelmann, Wolfgang Herrndorf, Tschick

Atıf için,

Atik, O. (2023). Wolfgang Herrndorf'un Yokuş Aşağı (Tschick) Romanı Örneğinde Genç Figürlerin Toplumsallaşma Süreci. *Namık Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 5(2), 11-18. doi: 10.56493/nkusbmyo.1342035

1. Giriş

Yapılan çalışmalar ve elde edilen veriler, bugün bir toplumu en iyi analiz etme ve anlamının yollarından birinin gençlik araştırmaları olduğunu ortaya koymuştur. Görülmüştür ki, Hurrelmann ve Albrecht'in (2014) ifadeleriyle, "Gençlik araştırmaları gelecek araştırmalarıdır" (s. 13). Gençler, bir toplumun bugününden ziyade geleceğini şekillendiren dinamik gruptur. Klaus Hurrelmann ve Erik Albrecht, *Die heimlichen Revolutionäre. Wie die Generation Y unsere Welt verändert* adlı kitaplarında, Y kuşağı özelinde ele aldıkları gençliği, bir toplumun nereye evrileceğini, ne şekilde bir gelişim göstereceklerini önceden sezen grup oldukları için överler. Tüketim alışkanlıklarından kullanılan dile, müzikten çevre bilincine ve siyasal tercihlere kadar bir toplumun genel eğilimleri, on yıl önceden gençlik çalışmalarında kendini belli etmeye başlar. Gençlik, toplumun nereye doğru gelişeceğini ölçen sismograf görevi görür; bu nedenle de onları iyi gözlemlemek yeterli olmaktadır (Hurrelmann ve Albrecht, 2014, s. 13).

15 ila 30 yaş aralığının genç kuşak olarak nitelendirildiği (Hurrelmann ve Albrecht, 2014, s. 12) göz önüne alındığında – ki genel eğilim budur –, kuşak değişiminin muazzam bir hızla gerçekleştiği de görülmektedir. Yaş aralığı ve cinsiyeti ne olursa olsun yapılan kuşak sınıflandırmalarının her toplumda, din, kültür, ekonomik şartlar, yönetim biçimleri ve coğrafya gibi değişkenler nedeniyle farklılık gösterdiği bir gerçektir. Küresel olayların ortak etkilerinin ve söz konusu etkilerin beklentilere neden olmasının yanında, bölgesel faktörler nedeniyle bireyler üzerindeki yansımaları farklı olabilmektedir. Covid-19 pandemisinin Avrupa ve Afrika'da yol açtığı kayıpların ve bireyler üzerindeki etkisinin kıyaslanamayacak kadar fazla oluşu, küresel şiddet eylemlerinin (terör ve savaş) yaşanan coğrafyalardaki etkisi, neden olduğu hasar ve bireyleri sürüklediği umutsuzluk ortamı gibi örnekleri çoğaltmak mümkündür. Yine de küresel dünyada ortak özellikler sergilediklerini göz ardı etmek mümkün değildir. Politik nedenler (AB) ve dijitalleşmeyle (internet) sınırların ortadan kalkması, kitlelerin birbiriyle çok daha kolay ve hızlı etkileşime geçmesini sağlamış, insanların ortak inanışlar, kabuller, davranışlar, eğilimler vb. sergileme oranı da artmıştır.

Hurrelmann ve Albrecht (2014), "yaklaşık her on beş yılda bir tarihsel kartlar yeniden karıl[dığından]" (s. 16), birbirini izleyen kuşakları da bu zaman akışına göre belirlemeyi akla yatkın görmektedirler. Almanya odaklı bir değerlendirmeyle İkinci Dünya Savaşı sonrası altı kuşak belirlemiştir. Buna göre sınıflandırılan kuşaklar aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 1: Savaş Sonrası Dönemin Altı Kuşağı

Adlandırma	Bugünkü Yaşı	Doğduğu Yıl	Gençlik Dönemi
Septik Kuşak	75-90 yaş aralığı	1925-1940	1940-1955 ^{1*}
68 Kuşağı	60-75 yaş aralığı	1940-1955	1955-1970
Babyboomer Kuşağı	45-60 yaş aralığı	1955-1970	1970-1985
X Kuşağı	30-45 yaş aralığı	1970-1985	1985-2000
Y Kuşağı	15-30 yaş aralığı	1985-2000	2000-2015
? Kuşağı ^{**}	0-15 yaş aralığı	2000-2015	2015'ten itibaren

(K. Hurrelmann ve Albrecht, 2014, s. 17)

Dinamik doğası ve dönüştürücü potansiyeli ile gençlik dönemi, uzun zamandır farklı disiplinlerin araştırma konusu olmuştur. Bu önemli gelişim evresinin çok yönlü boyutlarını keşfetmek, kimlik oluşumunun karmaşıklığına, sosyal etkileşimlere ve genç bireylerin yetişkinliğe geçiş sürecinde karşılaştıkları zorluklara ışık tutmak gençlik araştırmalarının başlıca çalışma alanı olmuştur. Gençlik araştırmaları, gençlik dönemini ve bu dönemi yaşayan bireylerin deneyimlerini anlamlandırmaya çalışan disiplinler arası bir alandır ve gençlerin psiko-sosyal gelişimlerini, toplumla etkileşimlerini, kimlik oluşumlarını ve yaşam biçimlerini etkileyen faktörleri incelemeyi amaçlar. Gençlik araştırmaları, disiplinler arası yaklaşımıyla sosyoloji, psikoloji, pedagoji, vd. gibi

* Hurrelmann ve Albert'in savaş sonrası kuşağı gençlik dönemleri hemen savaşın bitiş yılına (1945) gelecek şekilde belirlemedikleri dikkat çekmektedir. Kendilerinin de belirttiği gibi, 1925-1940 arası doğanlar Nasyonal Sosyalist dönem ruhuyla yetiştirilen, hatta erken dönem doğumlular Alman ordusu için savaşan gençlerdir (Hurrelmann ve Albert, 2014, s. 18).

** Hurrelmann ve Albert, çalışmalarının yayınlandığı 2014'te henüz belirledikleri on beş yıllık doğum aralığı tamamlanmadığından burada bir isim vermeseler de, Z kuşağını kastettiklerini -her ne kadar adlandırmaya mesafeli de davranışlar- ifade etmektedirler (bkz. Hurrelmann ve Albert, 2014, s. 26).

sosyal bilimlerden gelen kuramsal yaklaşımları kullanarak gençlik dönemini çok yönlü bir biçimde ele alır (Andresen, 2005, s. 68). Gençlik araştırmaları sosyolojinin verilerinden faydalanırken toplumsallaşma kuramları ile ortak paydada buluşur. Toplumsallaşma kuramları ise bireylerin içinde bulunduğu toplumsal ve kültürel değerleri ve davranışları edindiği, içselleştirdiği sosyal sürece açıklık getirmeyi amaçlar. Bu bağlamda toplumsallaşma, bireylerin içinde yaşadıkları toplumun normlarını, değerlerini ve davranışlarını öğrendikleri bir süreçtir. TDK Türkçe Sözlük'te (2023), "Bireyin kişilik kazanarak belli bir toplumsal çevreye hazırlanması, toplumla bütünleşmesi süreci, sosyalleşme" olarak tanımlanan toplumsallaşma, çocuklukta başlayıp yaşam boyu devam etmektedir ve bireylerin toplumda işlev görmesi, bir kimlik duygusu geliştirmesi bakımından gereklidir. Giddens'e göre de, "yardıma gereksinimi olan bebeğin, yavaş yavaş içerisinde doğduğu kültür için geçerli olan becerileri edinerek kendi bilincinde olan, bilgili bir kişi haline gelmesi sürecidir" (Giddens, 2012, s. 201).

Toplumsallaşma süreci özellikle gençlik döneminde önemli bir rol oynamaktadır. Zira gençlik dönemi buluş çağının fiziksel değişimlerinden sonra kendini gösteren duygusal bir değişim ve gelişim dönemidir (Blos, 2011, s. 14). Bu dönemde gençler kim olduklarını ve toplumdaki konularını anlamaya çalışırlar. Ayrıca başkalarıyla nasıl etkileşimde bulunacaklarını ve toplumda nasıl işlev göreceklerini de öğrenirler (Bahar, 2009, ss. 71-73).

Gençlik, fiziksel, psikolojik ve sosyal değişimlerin yaşandığı ve gençlerin kendi kimliklerini geliştirdikleri, bağımsız yaşamayı öğrendikleri ve yetişkinliğe hazırlandıkları bir dönemdir. Karmaşık ilişkiler ve etkileşimler ağından oluşan bu dönemi aydınlatmak amacıyla 'Ergenlik/Gençlik Kuramları' adı altında çeşitli kuramlar geliştirilmiştir ve söz konusu kuramlar gençliği farklı konulardan ele almıştır. Örneğin: Siegfried Bernfeld'in gençlik kültürünü ve psikanalizi temel alan gençlik kuramı, Charlotte Bühler'in sosyal bilimlere dayanan gençlik kuramı ve Eduard Spranger'in Hümanist Pedagoji disiplinine dayalı gençlik kuramı (Andresen, 2005, s. 67).

Öğrencilerin 1968 olaylarında toplum yapısına ve katı ahlaki normlara karşı düzenledikleri protestolar gençlik araştırmalarına da etki etmiştir (Andresen, 2005, s. 115). Bu dönemde sosyal bilimlerde gençlik araştırmaları ve toplumsal süreçlere odaklanan kuramsal yaklaşımlar daha yaygın hale gelmiştir. Söz konusu süreçte çeşitli sosyologlar, psikologlar, antropologlar ve eğitimciler gençlik döneminin toplumsallaşma süreçlerini ve etkilerini anlamaya yönelik çalışmalara önemli katkılarda bulunmuşlardır. Bu anlamda Klaus Hurrelmann, toplumsallaşma araştırmalarının temsilcisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Hurrelmann'ın toplumsallaşma kuramı, gençlerin bu dönemde karşılaştıkları zorlukları ve yakaladıkları fırsatları anlamaya yönelik yol gösterici niteliktedir. Birey ve toplum arasındaki etkileşimin giderek daha önemli bir rol oynadığı günümüzde, Hurrelmann'ın kuramı bu bakımdan dikkate değerdir ve bireyin gelişimi ile sosyal bağlamların bu gelişim üzerindeki etkisine açıklık getirmektedir. Hurrelmann, bireylerin, kişisel özellikleri ile içinde büyüdükleri sosyal koşullar arasındaki karmaşık etkileşim tarafından şekillendirildiğini ve bu etkileşimin bireysel gelişim, kimlik oluşumu ve sosyal rollerin benimsenmesi açısından önemli olduğunu savunmaktadır (Hurrelmann ve Quenzel, 2016, s. 5).

Kuramın merkezi bir yönü de 'yaşam evreleri' kavramıdır, çünkü yaşam evreleri sosyal, kültürel ve ekonomik değişimler nedeniyle yeniden şekillenir. Zira gençlik dönemi olarak adlandırılan yaşam evresi 1900'lerde nüfusun sadece belli bir tabakası² için geçerli iken, bugün toplumun tüm üyeleri için belirgin bir hale gelerek yaşamlarının büyük bir bölümünü kapsamaktadır (Hurrelmann ve Quenzel, 2016, s. 15). Her aşamanın kendine özgü zorlukları vardır ve belirli beceri ve yetkinliklerin geliştirilmesini gerektirir. Bu nedenle Hurrelmann bireysel özellikler ile sosyal koşulların gençlik döneminde birbirlerini nasıl etkilediğini incelemektedir. Böylelikle bireyin gelişimini etkileyen faktörlere de vurgu yaparak gelişimin yalnızca biyolojik etkenlere değil, aynı zamanda içinde bulunulan sosyal ve kültürel koşullara da bağlı olduğunu ileri sürmektedir (Hurrelmann ve Quenzel, 2016, s. 24). Hurrelman bunu açıklamada Amerikan Pedagog Robert Havighurst tarafından ortaya atılan "Gelişimsel görevler" (Flammer ve D. Alsaker, 2011, s. 56) (Alm. Entwicklungsaufgaben, İng. developmental task) kavramından faydalanır. Gelişimsel görevler, yaş gruplarına bağlı olarak farklılık gösteren ve sosyal çevre tarafından beklenen tipik bedensel, psikolojik ve sosyal gereksinimleri ve beklentileri tanımlamaktadır. Aynı zamanda bu gereksinimler ve beklentiler, kişisel gelişimin bedensel ve psikolojik dinamiğinden kaynaklanmaktadır (Hurrelmann ve Quenzel, 2016, s. 24).

Hurrelmann'a göre kişilik gelişimi hayat boyu süren üretken bir gerçeklik işleme süreci olarak algılanmalıdır. Bu, bireylerin öğrenmek, büyümek ve gelişmek için çevreleriyle aktif olarak etkileşime girdiği anlamına gelir. Gençler kendi özgün kişiliklerini geliştirmek için iç ve dış gerçeklikleriyle aktif bir şekilde etkileşime girdiklerinden, gençlik gerçekliğinin üretken bir şekilde işlendiği bir dönemdir. İç gerçeklik, bireyin biyolojik ve psikolojik yapısını ifade ederken, dış gerçeklik sosyal ve fiziksel çevreyi ifade eder (Hurrelmann ve Quenzel, 2016, ss. 94-99). "Üretken gerçeklik işleme olarak kişilik gelişimi" (Alm. "Persönlichkeitsentwicklung als produktive Realitätsverarbeitung") bireyin kişilik gelişimini toplumla etkileşimleri sırasında 'gerçekliği üretme' süreci olarak görür. Bireyler, çevreleriyle karşılıklı etkileşimlerinde bilgiyi işler, yorumlar ve anlamlandırırken aktif bir rol oynarlar. Bu süreç, bireyin kendi değerleri, inançları ve davranışları üzerindeki etkilerini anlamak için önemlidir (Hurrelmann ve Quenzel, 2016, ss. 94-96). Hurrelmann, söz konusu gerçekliği üretme süreci modelini gençlik araştırmaları ile ilişkilendirir ve gençlik dönemini bir bütün olarak

² O yıllarda kentlerde zanaatkarlık gelişmiş durumdadır. Yaşları 12 ilâ 14 arasında değişen gençler bu zanaatkarların yanında yetişir ve çıraklığın hemen ardından gelen gezgincilik dönemiyle yaklaşık 5 yıllık eğitim sürecinden sonra usta sınavını kazananlar kentli haklarını elde edebilirler ve toplumsal sınıf atlayabilirler (Asutay, 2012, s. 12).

irdeleyebilmek için sosyolojik ve psikolojik yaklaşımları yapıcı bir şekilde birleştirme iddiasında bulunur ve bu amaçla on kuramsal ilke ortaya koymaktadır (Hurrelmann ve Quenzel, 2016, s. 97).

Hurrelman'ın kuramına sosyolojik ve psikolojik bakış açılarını da katarak gençlik dönemini yapıcı bir biçimde inceleme iddiası (Hurrelmann ve Quenzel, 2016, s. 24), gençlerin tutumlarını, davranışlarını ve genel gelişimini şekillendiren etkileri anlamak için kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır. Kuramının merkezinde gençlerin bedensel ve fiziksel özellikleriyle, onların mevcut sosyal ve ekolojik çevre koşullarında nasıl bir gelişim süreci izledikleri yer almaktadır (Hurrelmann ve Quenzel, 2016, s. 5). Söz konusu koşullar gençlerin benlik algısını ve yaptıkları seçimleri şekillendirir. Bu bakımdan Hurrelman genç bireylerin, kişisel yolculuklarını şekillendiren benzersiz niteliklere, yeteneklere ve isteklere sahip olduğunu kabul ederek bireysel gelişimin önemini vurgulamaktadır. Bireysel gelişim, kendi üzerine düşünme, kimlik oluşumu ve kişisel anlamın inşası gibi içsel süreçleri kapsar.

Edebiyatta gençlik romanları genellikle bu karmaşık süreçleri konu edinirken, incelemek için güçlü örnekler ve gençlerin yaşadığı deneyimlere dair içgörüler sunarlar. Wolfgang Herrndorf'un romanı *Yokuş Aşağı* (Tschick) da söz konusu romanlardan biridir ve gençlerin toplumsallaşma sürecine dair bir bakış açısı sunmaktadır. Orijinal dilinde 2010, Türkçeye çevirisi 2013 yılında yayımlanan roman, yayım yılı esas alındığında 1996-1997 doğumlu iki gencin bir yolculuk öyküsünü anlatmaktadır. Roman, Hurrelmann'ın toplumsallaşma kuramındaki verileri örneklemesi bakımından dikkat çekicidir. Maik ve Çik (Tschick) adlı iki genç figürün yaz tatilindeki serüvenlerinin konu edildiği eserde, gençlik deneyimleri, arkadaşlık ilişkileri ve kimlik oluşumlarına etki edebilecek tecrübeler bir yol hikâyesi çerçevesinde işlenmektedir. Bu bağlamda çalışmada, toplumsallaşma kuramındaki ilkeler temel alınarak Herrndorf'un romanında hüküm süren toplumsal yapı içinde on dört / on beş yaşlarındaki iki gencin bireysel gelişimlerinde sosyolojik ve psikolojik etkenlerin nasıl bir rol oynadıklarının gösterilmesi amaçlanmaktadır.

2. Wolfgang Herrndorf'un *Yokuş Aşağı* (Tschick) Adlı Romanında Toplumsallaşma Kuramının İzleri

2.1 İçeriğe Dair

Yokuş Aşağı (Tschick), Wolfgang Herrndorf tarafından yazılmış bir Alman gençlik romanıdır. Kitap, birlikte bir yolculuğa çıkan Maik Klingenberg ve Andrej Tschichatschow (romanda Çik (Tschick) olarak bilinir) adlı iki gencin maceralarını konu edinmektedir. Romanın kahramanı Berlin'de yaşayan on dört yaşındaki Maik, sosyal yönü biraz zayıf olan ve okul arkadaşları tarafından 'ötekileştirilen' bir gençtir. Ortada olmayan bir baba ve alkol bağımlısı bir anne de dahil olmak üzere parçalanmış bir aileyle yaşamını sürdürmektedir. Bir gün yeni okul arkadaşı olan gizemli Rus göçmeni Çik (Tschick)'in sınıfa katılmasıyla Maik'in hayatı beklenmedik bir yön alır.

Maik, annesinin tedavi için kliğine yatmasıyla ve babasının da iş seyahati nedeniyle yaz tatilinde evde yalnız kalır. Çik (Tschick), Maik'e kaldığı bir araba ile dedesini ziyarete gitmeyi teklif eder. Dedesi bugünkü Romanya topraklarında³ yaşamaktadır ama nerede olduğunu bilmemektedirler. Maik, tereddüt etse de teklifi kabul eder ve ikisi yola çıkarlar. Yolculukları sırasında, kendileri ve çevrelerindeki dünya hakkında daha fazla şey öğrenmelerine yardımcı olan çeşitli zorluklar ve maceralar yaşarlar.

2.2 Üretken Gerçeklik İşleme Modelinin Romandaki İzleri

Gençlik döneminin gençlerin kimliklerini oluşturdukları, ilişkiler kurdukları ve toplumla etkileşime geçtikleri çok önemli bir dönem olduğunun altını çizmek faydalı olacaktır. Bu bağlamda Hurrelmann'ın belirlediği on ilke gençleri çeşitlilikleri ve bireysellikleri içinde görmeye ve gelişimlerini kapsamlı olarak değerlendirmeye olanak sağlayacak ve gençlik dönemindeki kişilik gelişiminin tek başına ele alınamayacağını, gençlerin içinde hareket ettiği sosyal, kültürel ve kurumsal koşullarla yakından bağlantılı olduğunu ortaya koyacaktır. Çalışmada bahsi geçen on ilkeden sadece araştırma nesnesi ile uygunluk gösterenler incelenecektir ve ilkelerin sıralamasında herhangi bir ölçüt bulunmamaktadır.

Birinci İlke⁴: Yaşamın her evresinde olduğu gibi, gençlik döneminde de kişilik gelişimi, kişi ve çevre arasındaki karşılıklı etkileşim içinde gerçekleşir. Bu durum, özellikle kadın ve erkek kişilik özelliklerinin oluşumunda belirginleşir (Hurrelmann ve Quenzel, 2016, s. 97).

Gençlerin içinde bulunduğu sosyal ve fiziki çevre koşulları kişilik gelişimleri üzerinde önemli birer etkidir (Hurrelmann ve Quenzel, 2016, s. 98; Özen ve Göçerler, 2021, s.399). Özellikle ailenin büyüklüğü ve yapısı, sosyal ve ekonomik durumu ve konut sahipliği vb. etkenler söz konusu sosyal ve fiziki çevre koşullarına örnektir. Maik ve Çik (Tschick)'in çevreleri ile ilişkilerinin kendi kişiliklerinde bir etki yarattığı göze çarpmaktadır. Maik alkolik bir anne ve hovarda bir babanın oğlu olarak aile kurumunun sıcaklığından bir nebze mahrum yaşamaktadır. Konut sahipliğinin olması, babasının belirli ihtiyaçlarını karşılaması yeterli seviyede refah bir yaşam olanağı sağlamaktadır. Ancak aile birliğinin bozulmuş olması ve alkol bağımlısı annenin tedavisi için gereken

³ Eserde 'Eflak' olarak bahsi geçmektedir.

⁴ Çalışmada adı geçen her ilke yazar tarafından Türkçeye çevrilmiştir.

sorumluluğun henüz gençlik dönemindeki Maik'a ait olması onun içe dönük bir kişiliğe sahip olmasında etkili bir neden olarak gözlemlenebilir. Öyle ki Maik konuşmayı çok sevmez ve okul arkadaşları ile arasındaki iletişim pek iyi değildir.

Çik (Tschick)'in içinde bulunduğu sosyal ve fiziki koşullar göz önüne alındığında bunların kişiliğine etkisi göze çarpmaktadır. 'Sorunlu bir öğrenci' olarak, genellikle sınıf arkadaşları tarafından dışlanır ve bir yabancı olarak görülür. Bu durum, okulda sosyal olarak dışlanmış hissetmeye ve sosyal uyumda sorunlar yaşamaya yol açar. Ayrıca, kısmen zorlu ailevi koşullarından dolayı Çik (Tschick) isyankâr davranışlar sergileme ve kuralları çiğneme eğilimi göstermektedir. Bununla ilgili olarak gözetilebilecek bir başka etken ise Çik (Tschick)'in içinde yetiştiği sosyal ve ekonomik koşullardır. Çik (Tschick), öncelikle Rus asıllı bir göçmendir, bir başka deyişle refah toplumunda yaşam süren bir bireydir. Herrndorf bu noktada bir tezatlık yaratarak onun isyankâr yapısının köklerine gönderme yapmaktadır. Egemen toplumdaki Maik daha sakin bir karaktere sahip iken, göçmen figür olan Çik (Tschick) egemen toplumun tipik standartlarını karşılamadığını gösteren küçümseyici bir işlev de üstlenmiştir.

İkinci İlke: Gençlik dönemindeki bireyler, kendi kişiliklerini yaratıcı bir şekilde inşa eden ve kendilerine ait yaşamın yönetimi konusunda adım adım artan bir yetkinlik kazanan bireylerdir (Hurrelmann ve Quenzel, 2016, s. 100).

Maik ve Çik (Tschick) karakterleri, Hurrelmann'ın bu ilkesine göre gençlik dönemindeki kişilik gelişimi sürecini bir şekilde temsil etmektedirler. Maik, başlangıçta utangaç ve güvensiz bir gençtir. Ancak Çik (Tschick) ile karşılaşması ve birlikte çıktıkları macera dolu yolculuk, onu konfor alanından çıkmaya ve yeni deneyimler yaşamaya zorlamaktadır. Hikâye boyunca Maik özgüven kazanmakta ve kendi hayatını yönetme konusunda giderek artan bir yetkinlik geliştirmektedir. Kararlarının sorumluluğunu üstlenmekte ve fiziksel ve sosyal çevrenin zorluklarıyla yüzleşmeyi öğrenmektedir. Maik, yolculuk sırasında yaşadığı deneyimlerle başa çıkarak ve bunlardan çıkarımlar yaparak kişiliğini aktif bir şekilde inşa etmektedir. Maik içe dönük bir figür olarak Çik (Tschick)'in asi duruşuna nazaran henüz hayatı tam anlamıyla keşfetmiş sayılmaz. Çik (Tschick) ile beraber bazı şeylerin farkına varmaktadır. Örneğin, birayı sevmemesine rağmen Çik (Tschick)'e ayak uydurur ve içer. Ancak bunu yapması bira içmek hakkındaki düşüncesini değiştirmez, aksine bu kararı teyit etmiş olur:

[...] Ben de bir şişe içmeye yeltendim. Daha önce birçok kez bira içmeyi denememe rağmen tadı hiç hoşuma gitmemişti ve durum şimdi de farklı değildi. Buna rağmen şişenin üçte ikisini bitirmeyi başardım ama üstümde bir etki bırakmadı.” (Herrndorf, 2013, s. 110)

Maik bu yolculuk sırasında edindiği tecrübelerle kendini de keşfetmeye başlar. Bu ana kadar kendi kabuğunda kendisini 'korkak' olarak kabullenirken bu kabuğu kırmak için ilk adımı atmaktadır. Maik, Çik (Tschick)'in çaldığı arabaya tereddütle biner, ancak araba henüz hareket etmeye başlamadan aklından geçenlere kendisi de şaşırır, çünkü nedenini bilmediği bir şekilde bu korkaklık duygusundan kurtulmak istemektedir:

“Çik el frenini indirdi, dürüst olmam gerekirse, bunun üzerine neden arabadan inmediğimi bilmiyorum. Çünkü genelde korkak biriyim. Büyük ihtimalle tam da bu nedenle, bir kez olsun korkak davranmak istemedim.” (Herrndorf, 2013, s. 96)

Öte yandan Çik (Tschick) de kendi kişiliğini yaratma fikrini somutlaştırmaktadır. Toplumsal normları ve gelenekleri çiğner, asi davranışlar sergiler ve kişiliğini kendi tarzında inşa eder. Çik (Tschick) özerk hareket eder ve başkalarının beklentilerinden etkilenmez. Örneğin, Çik (Tschick) sürekli olarak alkol kullanmaktadır ve okula da alkollü olarak gelmektedir. Çevresindekilerle iletişimi de oldukça sınırlı kalmaktadır:

“Çik okula hep aynı pespaye gömlekle geliyor, derse katılmıyor ve kaldırıldığında sürekli “evet” ya da “hayır ya da “bilmem” diyor, ama huzursuzluk çıkarmıyordu. Ne birileriyle arkadaşlık kurdu ne de arkadaşlık kurma girişiminde bulundu.” (Herrndorf, 2013, s. 53)

[...]

“Çik başıyla onayladı. Acayip anlayışlı bir şekilde başını sallıyordu, derken olanlar oldu. Sandalyeden aşağı, tam Strahl'ın ayaklarının önüne düştü. Strahl irkildi Patrick ve Julia'ysa ayağı fırladı. Çik yerde ölü gibi yatıyordu.

Hepimiz Rus'tan her şey bekliyorduk, ama bunların arasında, matematikten başarısız aldı diye, hassasiyet gösterip sandalyeden düşmesi yoktu. Zaten kısa sürede anlaşıldığı üzere sebep hassasiyet değildi. Sabah boyu bir şey yememişti ve alkol aldığı apaçıktı. Okulun sekreteryasında lavaboya da kustuktan sonra bir eşlikçiyle birlikte eve gönderildi.” (Herrndorf, 2013, ss. 58-59)

Çik (Tschick) bu davranışlarıyla kendi özgür alanını inşa ederken asi kişiliğini de dışa vurmaktadır. Bu durum ise onu toplum dışı bir figür yapmaktadır.

Üçüncü İlke: İç ve dış gerçekliğin üretken bir şekilde işlenmesi olarak anlaşılan toplumsallaşma süreci gençlik döneminde özellikle yoğun bir aşamaya ulaşır ve bu aşama, kişinin hayatının geri kalan kısmı için model oluşturucu bir karaktere sahiptir. Üretken işleme, yaşa özgü gelişimsel görevleri ifade eder (Hurrelmann ve Quenzel, 2016, s. 97).

Bu ilkeye göre gençlik, gençlerin özellikle iç ve dış gerçekliklerini işlemeye odaklandıkları bir dönemdir ve bu işleme 'gelişimsel görevler' ile açıklanabilir. Gelişmiş toplumlarda dört farklı 'gelişimsel görevler'den bahsedilir: Yetişme (Qualifizieren),

Bağlanma (Binden), Tüketme (Konsumieren) ve Ortak olma (Partizipieren). Bu görevler, gençlerin yetişkin statüsüne hazırlanmak ve yapıcı bir yaşam sürmek için başa çıkmaları gereken önemli hususları temsil etmektedir (Hurrelmann ve Quenzel, 2016, s. 99). Örneğin, ‘bağlanma’ (Binden) ilkesine göre genç birey aileden yavaş yavaş koparak yaşatlarıyla duygusal ve sosyal bağlar kurmaya başlar. Maik, evden ayrılıp Çik (Tschick) ile beraber yolculuğa çıktığında önceleri oldukça tedirgindir, ancak bu tedirginliğine rağmen devam etmek ister. Yolda yaşadıkları maceralar Maik’ı bu zamana kadar saklandığı kabuğundan dışarı çeker ve dışarıdaki hayatın biraz farklı olduğunu fark etmesini sağlar. Küçüklüğünden beri ailesinin ve öğretmenlerinin yönlendirmeleriyle daha küçük yaşta insanlara güvenmemeyi ve dünyanın kötü bir yer olduğunu kanıksar. Çik (Tschick) ile yaptığı yolculuk bu fikrini kökten değiştirir:

“[...] Küçüklüğümden beri babam bana dünyanın kötü olduğunu öğretti. Dünya kötü ve insanlar da kötü. Kimseye güvenme, yabancıardan uzak dur, falan filan. Bana bunu annemle babam anlatmıştı, bana bunu öğretmenler anlatmıştı ve bunu televizyon da anlatıyordu. [...] Ama işin tuhafı, Çik ve ben, yolculuğumuz boyunca neredeyse yalnızca kötü olmayan yüzde bire rastlamıştık.” (Herrndorf, 2013, s. 237)

Maik yolculuğun ona sunduğu fırsatlarla sosyal dünyada nasıl yol alacağını öğrenmeye başlar. Bununla birlikte buluş çağının bedensel değişimlerinin işlenmesiyle cinsel kimliğin de sorgulanması ve olgunlaşması ‘bağlanma’ ilkesi çerçevesinde değerlendirilir. Maik, buna örnek olacak biçimde kendi cinsel kimliğini de sorgulamakta ve kendince esaslı cevaplar aramaktadır:

“[...] kısa bir an için, acaba ben de mi eşcinsel olsam diye düşündüm. Bu, şu anda gerçekten bütün sorunların çözümü anlamına gelirdi, ama yapamadım. Çik’i acayip seviyordum, ama nedense kızları daha çok seviyordum.” (Herrndorf, 2013, s. 244).

Dördüncü İlke: Gençlik dönemi, bir benlik geliştirme mücadelesi olarak kendini göstermektedir. Benlik, birbiriyle gergin bir ilişki içinde olan bireysel farkındalığın ve sosyal bütünleşmenin dengelenmesinden doğar (Hurrelmann ve Quenzel, 2016, s. 101).

Gençlik dönemi, benlik arayışının ve benlik oluşumunun gözlemlendiği bir süreç olarak karakterize edilmektedir. Buluş/Erinlik çağının bedensel değişimleri ve gençlik döneminin psiko-sosyal değişimleri dikkate alındığında Blos’un “erinlik doğanın eseri iken ergenlik insanın kendi eseridir”⁵ (Blos, 2011, s. 149) sözü benlik oluşumunda bireyin kendi rolünün önemini vurgulamaktadır. Gençler başkalarıyla gerçekleştirdikleri iletişim sürecinde değerler, normlar ve sosyal bakımdan önemi olan konular hakkında fikir edinirler ve daha sonra bu konuları kendi ilgi alanları ve eğilimleri çerçevesinde ilişkilendirirler ve böylelikle bu ana kadar elde ettikleri etkileşimsel sonuçlardan yola çıkarak kendi portrelerini oluştururlar (Hurrelmann ve Quenzel, 2016, s. 102).

Romanın 14 yaşındaki kahramanı Maik kendi sınıfında etkileşimde olduğu arkadaş çevresini tasvir ederek bir noktada onun kimliğini şekillendiren etkenlere de dolaylı olarak işaret etmektedir:

“Bizim okulda yalnızca etik dersi veriliyordu, sınıfımızda ise ben dahil on altı ateist vardı, ayrıca Protestanlar da gerçekten Tanrı’ya inanmıyorlardı. Kanımca. En azından inançları, gerçekten Tanrı’ya inanan, yani bir karıncayı bile incitemeyen ya da bir öldüğünde, şimdi cennete gidecek diye deli gibi sevinen kişilerinkine benzemiyordu. Dünya Ticaret Merkezi’ne dalış yapanlarınkine benzemediği gibi. Onlar gerçekten Tanrı’ya inanıyorlar.” (Herrndorf, 2013, s. 28)

Maik, bu sözleriyle sınıftaki tüm farklılıklara rağmen onları bir arada tutan kuvvetin ahlak olduğunun altını çizmektedir. Ayrıca sözlerindeki ironi ile inançlı ve inançsız insanlar arasındaki ayrımı nasıl kavradığını da göstermektedir. Maik’in kendince yapmış olduğu bu çıkarımların onun ateist olmasında etkili olduğu varsayılabilir. Dolayısıyla Maik, Hurrelmann’ın bu ilkesinde ileri sürdüğü üzere kendi iletişim ağının ve çevresiyle etkileşiminin bir sonucu olarak kendi inanç ve değerlerini oluşturmuştur.

Beşinci İlke: Gençlerin toplumsallaşma süreci, eğer gençler bireyleşme ve bütünleşme taleplerini ilişkilendirmeyi ve birleştirmeyi başaramazlarsa kriz benzeri biçimler alabilir. Bu durumda, gençlik döneminin gelişimsel görevleri çözülmez ve biriken bir gelişimsel baskı ortaya çıkar (Hurrelmann ve Quenzel, 2016, s. 103).

Gençlik döneminin gelişimsel görevleri, Wolfgang Herrndorf’un romanındaki genç figürler Maik ve Çik (Tschick) açısından çeşitli şekillerde yorumlanabilir. Bu görevleri yorumlamanın bir yolu da adı geçen ilkede bahsedildiği üzere bireyleşme ve bütünleşme merceğinden bakmaktır. Bireyleşme, bir benlik duygusu geliştirme sürecini ifade ederken, bütünleşme daha büyük bir grubun veya toplumun parçası olma sürecini ifade etmektedir. Gençlik döneminde genç bireyler bu iki karşıt gücü dengeleme zorluğuyla karşı karşıya kalabilmektedirler. Gençlerin hem benlik duygusu geliştirmeleri gerekirken hem de aynı zamanda çevrelerindeki dünyaya uyum sağlamanın bir yolunu da bulmaları gerekir. Maik ve Çik (Tschick) bu zorluğa karşı iki farklı yaklaşımı temsil etmektedirler. Maik figürü ile daha çok bireyselleşmeye odaklanılmıştır. Başlangıçta içine kapanık ve yalnızdır ve başkalarıyla bağlantı kurmakta zorluk çeker. Ancak Çik (Tschick) ile olan yolculuğu onu kendi kimliğiyle (olmak istediği kişiyle) yüzleşmeye ve başkalarıyla ilişki kurmaya zorlar. Çik (Tschick) ise daha çok bütünleşmenin temsili olarak okura sunulur. Dışa dönük ve sosyaldır ve kolayca arkadaş edinir. Ancak kendi kimliğini bulmakta da zorlanır ve bu sebeple ait olacağı bir yerin peşine düşer. Varmak istedikleri yer olan ‘Walachei’ aslında Kaf dağının ardıdır. Her iki figür aradıklarını bulana kadar uzun bir yola sahiptir. Yetişkinliğe

⁵ Metnin aslı: “[...] ist die Pubertät ein Werk der Natur, die Adoleszenz aber ein Werk des Menschen”.

uzanan bu uzun yollarında iki figürün de bireyleşme ve bütünleşme görevleri bazı durumlarda sekteye uğramakta ve bundan dolayı Hurrelmann'ın bahsettiği kriz biçimleri ortaya çıkmaktadır.

Maik'in bireyselleşmesi, sosyal izolasyonu ve kendine olan güvensizliği nedeniyle zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır. Akranlarıyla bağlantı kuramamakta ve bundan dolayı zayıf arkadaşlık ilişkileri içinde kaybolmaktadır. Çik (Tschick) ile yaptığı yolculuk, kendine değer verme ve kendine inanma duygusunu geliştirmesine yardımcı olur. Çik (Tschick)'in bireyselleşmesi, sorunlu geçmişi ve istikrarlı bir ev hayatının olmaması nedeniyle zorlanmaktadır. Romanda Çik (Tschick)'in geçmişine yönelik detaylı bilgiler verilmese de bu yolculuk onun için yeniliklere açılmış bir kapıdır.

Maik'in bütünleşmesi, sosyal beceri eksikliği nedeniyle zorlanmaktadır. Sınıf arkadaşlarının ona takmış olduğu lakaplar hem onu rahatsız etmektedir hem de akranları arasında onu 'öteki' yapmaktadır:

"İşte, sonrasında da adım Psikopat'a çıktı. Neredeyse bir yıl boyunca herkes beni böyle çağırdı. Derste bile. Öğretmenler varken hatta. "Hadi Psikopat, topu pasla! Başarabilirsin, Psikopat! [...]" (Herrndorf, 2013, s. 37)

Çik (Tschick) ile olan yolculuğu, başkalarıyla nasıl etkileşim kuracağını ve toplum içinde nasıl işlev göreceğini öğrenmeye başlamasına yardımcı olur. Çik (Tschick)'in bütünleşmesi, aidiyet duygusundan yoksun olması nedeniyle zorlanmaktadır. Hiçbir yere uyum sağlayamadığını hisseder ve nereye ait olduğunu bilemez. Maik ile yaptığı yolculukta, okulun ve otoritelerin beklentilerine ayak uydurmaya çalışmanın onu kötü ve uygun olmayan davranışlara ittiği görülür, oysa yolculuk sırasında özgürce doğada olmak asıl kimliğinin ortaya çıkmasına olanak sağlar, öyle ki Maik insanlara güvenmeyi Çik (Tschick)'ten öğrendiğini dile getirmektedir.

Altıncı İlke: Gelişimsel görevleri başarmak ve bireyleşme ve topluma uyum sağlama gereksinimlerini dengelemek için kişisel kaynakların yanında en önemli referans gruplarından sosyal destek hizmetlerine de ihtiyaç duyulmaktadır. Bu noktada köken aile kilit bir rol oynar (Hurrelmann ve Quenzel, 2016, s. 104).

Genç bireylerin kimlik inşa sürecinde aile sosyal bir rol modeli olarak öne çıkar. Aile büyüklerinin tavsiyeleri ve örnek davranışları gençler için yol göstericidir. Ailenin bu rol model oluşuna örnek bir durum Maik ile annesinin klinikten dönerken aralarında geçen bir sohbettedir. Bu noktada yetişkin figürlerin öğüt verici olması dikkat çekicidir:

"[...] Ben onun ağır spor çantasını taşıırken, bana, "Annenden öğrenebileceğin fazla bir şey yok," dedi. "Ama annenden şunu öğrenebilirsin. Birincisi, her konu hakkında konuşulabilir. İkincisi, insanların ne düşündüğünün hiç önemi yok, onları siktir et." Söyledikleri bana hemen çok ikna edici geldi. Her konu hakkında konuş. Ve insanları siktir et." (Herrndorf, 2013, s. 32)

Maik'in annesinin öğüdünü anlamlı bulması bu ilke çerçevesinde anneyi oğlu için bir rol model yapmaktadır.

Yedinci İlke: Ailenin yanı sıra okullar, eğitim kurumları, akranlar ve medya "toplumsallaşma kurumları" olarak gençlik dönemindeki gelişim sürecinde önemli araçlar ve destekleyicilerdir. Bu örneklerden gelen tamamlayıcı ve karşılıklı olarak uyarıcı dürtüler, sosyalleşme için elverişlidir (Hurrelmann ve Quenzel, 2016, s. 106).

Romanda yer alan toplumsallaşma örneklerinin Maik ve Çik (Tschick)'in kişisel gelişimleri üzerinde önemli etkiler yarattığı görülmektedir. Yedinci ilkede de bahsedildiği üzere okul, akranlar ve medyadan gelen destek ve dürtüler genç figürlerin bireysel güçlerini keşfetmelerine ve sosyal becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunmaktadır. Maik ve Çik (Tschick), akran ilişkisi bağlamında gözetildiğinde Çik (Tschick)'in Maik'a kendinin farkında olması konusunda yol gösterici olduğu ortaya çıkmaktadır:

"Kızlar, senden korktukları için yakınlık göstermiyorlar sana. Tabii benim fikrimi merak ediyorsan. Çünkü onları görmezden geliyorsun ve Langin geldiği gibi yumuş bir tip değilsin. Ama bu, sıkıcı birisinin anlamına gelmez, sersem. Hem İza da senden hemen hoşlandı. Çünkü o görüldüğü kadar aptal değil. Ayrıca belli nitelikleri var, ne dediğimi anlıyorsundur umarım. Boş ceviz Tatyana'da olmayan nitelikler." (Herrndorf, 2013, ss. 242-243)

Maik, Tatjana'nın onu sıkıcı bulduğu için hoşlanmadığını düşünürken, Çik (Tschick) Isa'nın aslında Maik'tan hoşlandığını söyleyerek kendinin farkında olmasını sağlamaktadır. Bu bakımdan Çik (Tschick)'in Maik'ı kabuğundan çıkarmaya çalıştığı görülmektedir.

Sekizinci İlke: Gelişmiş toplumlar sadece hızlı sosyal değişimle değil, aynı zamanda büyük ölçüde sosyal ve etnik çeşitlilikle ve giderek daha güçlü hale gelen ekonomik eşitsizlikle de karakterize edilmektedir. Bu özellikler gençlik dönemini de giderek daha fazla şekillendirmekte ve gençlerin yaşam ortamlarını çeşitlendirmektedir (Hurrelmann ve Quenzel, 2016, s. 108).

Bu ilkede dikkat çekilen nokta aynı toplumda yer alan gençler arasındaki ekonomik eşitsizlikler ve etnik kökendir. Maik ve Çik (Tschick)'in içinde büyüdüğü toplum, sosyal ve etnik köken çeşitliliğine sahiptir. Maik görece varlıklı bir çevrede büyürken, Çik (Tschick) buna karşın gelir düzeyi düşük ve farklı bir kültürel kimliğe sahip göçmen bir çocuktur. Çevrelerindeki sosyal ve etnik çeşitlilik, sosyal uyum süreçlerine katkı sağlamak hem de kendinden farklı olanı anlamalarına yardımcı olmaktadır. Söz konusu gelişimsel görev bu bakımdan gençlerin, farklı yaşam ortamlarına karşı açık ve saygılı bir tutum geliştirme ile ilgilidir. Romanda çokkültürlü Alman toplumunun yansımaları ile bu gelişimsel görevin izlerine de rastlanmaktadır. Örneğin yan figür olarak başka milletlerden kişilerin bulunması çok kültürlü Alman toplumuna işaret eder:

“André sınıfta kalmıştı. Daha ilk günden sınıfımızda bir kız arkadaşı vardı, sonra bu kız arkadaş her hafta değişti, şimdiyse yan sınıftan, S[a]lma Hayek’e benzeyen bir Türk kıızıyla birlikte. [...]” (Herndorf, 2013, s. 37)

Farklı etnik kökenlere sahip gençlerin aynı sınıf ortamında bulunmaları ve aynı yaşam alanını paylaşmaları kendilerinde yaratılıştan var olan farklılıkları kabullenme imkânı sunmaktadır. Böylelikle gençlerin farklılıklar sayesinde bütünleştikleri ve karşılıklı anlayışa sahip oldukları görülmektedir.

3. Sonuç

Klaus Hurrelmann'ın toplumsallaşma kuramı, genç bireylerin yaşamları boyunca nasıl geliştiklerine ve öğrendiklerine dair kapsamlı bir modeldir. Kişilik ve davranışın şekillenmesinde bireysel, kişilerarası ve toplumsal faktörlerin önemini vurgular.

Wolfgang Herndorf'un romanındaki genç figürler Maik ve Çik (Tschick), Klaus Hurrelmann'ın toplumsallaşma kuramı bağlamında dikkate değer bir uygulama alanı sunmaktadır. Hurrelmann'ın gençliğin yaşam durumu ve ergenlikteki kişilik gelişimine ilişkin kuramsal önermeleri iki karakterin gelişimlerinde açıkça görülmektedir. Maik başlangıçta kendi sosyal çevresinden izole bir yaşam sürmekte iken ve kendinden şüphe duyduğu bazı durumlar ile karşı karşıya kalırken, Çik (Tschick) ile olan arkadaşlığı ve yolculuğu kişisel gelişimine katkı sağlar. Birey olarak kendi iç dünyasını keşfetmeye başlar ve özgüven kazanır. Maik ve Çik (Tschick)'in akranları ve okul arkadaşları ile olan etkileşimleri de kendi bireysel gelişimlerine olan yolculuklarında önemli birer etkidir. Sosyal ve fiziki çevrenin kişilik gelişimi üzerindeki etkisi Maik'ın aile birliğinden mahrum olarak yetişmesinin onun içe dönük bir karaktere sahip olmasında etkin rol oynamasıyla ilişkilendirilmiştir. Diğer yandan Çik (Tschick)'in Rus asıllı bir göçmen olarak Alman refah toplumunda yaşaması onu, sosyal ve ekonomik koşullardan dolayı hem asi bir kişilik hem de sorunlu bir öğrenci olarak okur karşısına çıkarmaktadır.

Gençlerin kendi deneyimlerinin kişilik oluşumları üzerinde payının olması ve böylelikle yaşam becerisi kazanmaları da romanda okuyucunun dikkatine sunulmuştur. Yolculuk sırasında edindiği tecrübeler Maik'ı kendi iç dünyasını sorgulamaya ve özgüven kazanmaya itmiştir. Bundan başka, yolculuk çocukluğundan bu yana inandığı köklü duyguları da değiştirmiştir. İnsanlara güvenmemesi öğütlenen Maik, Çik (Tschick) ile yolculuğu sırasında durumun gerçekte ona öğretildiği gibi olmadığını keşfetmiştir.

İki genç figür arasındaki ilişkinin olduğu kadar kendi akranlarıyla olan ilişkileri de değer yargılarının oluşmasında birer etkidir. Sınıftaki akranların farklı etnik kökenlerden gelmesi ve farklı inançlara sahip olması gençlerin kimlik oluşumunda etkilendikleri dış faktörlerdir. Maik, tüm farklılıklara rağmen onları bir arada tutan asıl gücün ahlak olduğunu düşünmektedir. Akran etkileşimi diğer yandan ‘kendinin farkında olmayı’ da sağlamaktadır. Tüm akranlarının kendisini sıkıcı bulduğunu düşünen Maik, aslında böyle olmadığını yol arkadaşı Çik (Tschick)'in Isa'nın ondan hoşlandığını söylemesiyle fark etmiştir. Bununla birlikte sosyal çevre bağlamında ailenin de kimlik gelişiminde rol model üstlendiği Maik'ın annesinin öğütünü kabul etmesiyle örneklendirilmiştir.

Wolfgang Herndorf'un romanında yer alan iki genç figür, Maik ve Çik (Tschick), Klaus Hurrelmann'ın kuramı bağlamında gençlerin kişisel gelişim döneminde nasıl bir kimlik gelişim sürecinden geçtiklerini ve farklı yaşam dünyalarında yollarını nasıl bulduklarını somut biçimde örneklendirmektedir.

Kaynakça

Andresen, S. (2005). *Einführung in die Jugendforschung*. Grundwissen Erziehungswissenschaft. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Asutay, H. (2012). *Gençlik Edebiyatı ve İlkgençlik Romanı* (1. bs.). İstanbul: Kriter.

Bahar, H. İ. (2009). *Sosyoloji* (3. bs.). Ankara: Usak Yayınları.

Blos, P. (2011). *Adoleszenz: Eine psychoanalytische Interpretation*. Konzepte der Humanwissenschaften (8. bs.). Stuttgart: Klett-Cotta.

Flammer, A. ve D. Alsaker, F. (2011). *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz: Die Erschliessung innerer und äusserer Welten im Jugendalter* (4. Auflage.). Bern: Hans Huber.

Herndorf, W. (2013). *Yokuş aşağı*. (S. Geridönmez, Çev.) (1. bs.). İstanbul: ON8.

Hurrelmann, K. ve Albrecht, E. (2014). *Die heimlichen Revolutionäre – Wie die Generation Y unsere Welt verändert*. Weinheim: Beltz Verlag.

Hurrelmann, Klaus ve Quenzel, G. (2016). *Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Grundagentexte Soziologie (13. überarbeitete Auflage.). Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Özen, N. Neriman ve Göçerler, H. (2021). Alman Gençlik Edebiyatında Z Kuşağı Etkisi: Bir alan yazın taraması örneği. *Diyalog* (2), 393-410.

Ortaokul Öğretmenlerinde Yaşamın Anlamı ile Sınıf Yönetimi Davranışları Arasındaki İlişki

Erkan TAPTIK¹

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, erkantaptik@gmail.com, 0000-0002-2275-9216

Özet

Bu araştırma ortaokul öğretmenlerinde yaşamın anlamı ile sınıf yönetimi davranışlarının arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın evreni İstanbul ili, Küçükçekmece ilçesinde görev yapan 1384 ortaokul öğretmeni, örnekleme ise Küçükçekmece ilçesinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinden seçkisiz örnekleme yöntemine göre belirlenen 321 ortaokul öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak "Sınıf Yönetimi Ölçeği" ve "Kişisel Anlam Profili Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeklerin "Kişisel Bilgi Formu" kısmında öğretmenlerin kişisel ve mesleki özelliklerini de içeren kapalı uçlu sorular yer almaktadır.

Ölçeklerden elde edilen veriler analiz edilmiş ve sonuç olarak örneklemin "Sınıf Yönetimi" ile "Kişisel Anlam Profili" ölçek puanları arasında korelasyonel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Sınıf yönetimi alt boyutlarından Derse Başlama ve İlgi ile Kişisel Anlam Profili ve alt boyutları arasında zayıf yönlü ilişkinin var olduğu görülmektedir. Etkileşimsel Davranışlar ile Kişisel Anlam Profili ve alt boyutlarından Din ve Adil Muamele ya da Algılanan Adalet dışında diğerleri ile zayıf ilişki bulunmuştur. İlgiyi Sürdürme ve Sorun Çözme Davranışları ile Kişisel Anlam Profili ve alt boyutlarından Din ve Adil Muamele ya da Algılanan Adalet alt boyutları arasında ilişki bulunamamış, diğer alt boyutlar ile aralarında ilişki bulunmuştur. Uyarma Davranışları ile sadece İlişkiler ve Kendini Aşma alt boyutları arasında zayıf ilişki bulunmuştur. Demokratik Davranışlar ile Din, Kendini Kabul ve Adil Muamele ya da Algılanan Adalet alt boyutları arasında ilişki bulunamamış, diğer alt boyutlar ile aralarında ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yaşamın Anlamı, Sınıf Yönetimi, İlişki

The Relationship Between Meaning of The Life in Secondary School Teachers and Behaviours in Classroom Management

Abstract

This research has been conducted in order to identify the connection between the Meaning of Life in secondary school teachers and Classroom Management Behaviours. The universe of study has been formed of 1384 secondary school teachers who work in Kucukcekmece District of Istanbul, also the sampling has been formed of 321 secondary school teachers who work in Kucukcekmece, have been identified according to random sampling method. Classroom Management Scale and Personal Meaning Profile Scales have been used for data acquisition. Close ended questions which deal with the personal characteristics and vocational features of teachers have been applied in Personal Information Form part of the scales.

The data which have been acquired from the scales have been analyzed. As a result, it has been seen that there is a connection between Classroom Management and Personal Meaning Profile and this correlation is positive oriented. It has been seen that there is a weak correlation between Personal Meaning Profile, its lower dimensions, and lower dimensions of Classroom Management; Starting a lesson and Interest. There is a weak correlation between Interactive Behaviours and Personal Meaning Profile and its lower dimensions except for Religion and Fair Treatment or Perceived Fairness. A connection hasn't been established between Keeping Interest Alive, Problem Solving Behaviours and Religion, Fair Treatment or Perceived Fairness which are the lower dimensions of Personal Meaning Profile. But there is a connection with the other dimensions. A weak connection has been established between Warning Behaviours and the lower dimensions, only Relationships and Going Beyond Yourself. A connection hasn't been established between the Democratic Behaviours and Religion, Self-Acceptance, Fair Treatment or Perceived Fairness. But there is a connection with the other dimensions.

Key Words: The Meaning of Life, Classroom Management, Connection

Atıf için,

Taptık, E. (2023). Ortaokul Öğretmenlerinde Yaşamın Anlamı ile Sınıf Yönetimi Davranışları Arasındaki İlişki. *Namık Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 5(2), 19-33. doi: 10.56493/nkusbmyo.1273649

1. Giriş

Öğretmenler eğitim sisteminin amaçlarından biri olan nitelikli insan yetiştirmenin birincil unsurlardır. Bu amacın gerçekleştirileceği belirli bir sisteme sahip olan en küçük birimlerden biri de sınıftır. Sınıfta olumlu ya da olumsuz bir iklim oluşturmak büyük ölçüde öğretmenin sınıf yönetimi anlayışına bağlıdır. Öğrenci merkezli öğretimde, öğretmen sadece bilgi aktaran değil sınıf iklimini oluşturan ve sınıfı yöneten kişi olabileceği için sınıf iklimi, öğretmenin öğrencisiyle olan iletişimi, öğrenciyi gösterdiği samimiyet ve destek, işbirliğine teşvik ve öğrencilere bağımsız karar ve seçim hakkı verebilme ile desteklenir (Borich, 2014).

Öğretmenin uygulamış olduğu sınıf yönetimi stratejilerinin hedefe ulaşma derecesi kendi yetkinliğinin de bir göstergesi sayılabilir. Eğer bir sınıfta disiplin problemleri yoğun yaşıyorlarsa öğrenci merkezli ve aktif bir öğrenmenin ihmal edildiği söylenebilir. Problemleri önlemek için iyi bir sınıf yönetimi stratejisi geliştirilmesi gereklidir. Etkinliklerin genellikle öğrencilerin kendi sıralarında uzun müddet sessiz bir şekilde oturmalarını gerektiren sıkıcı dinlemelerden ya da okumalardan oluştuğu sınıflarda disiplin problemleri çok daha sık görülebilir ve bu durumda öğretmenler, ders vaktinin büyük çoğunluğunu problemlili öğrenci davranışlarını söndürecek usuller, yöntemler geliştirmek ve bunları uygulamak için harcarlar (Saban, 2002:3).

Etkili sınıf yönetimi becerilerinde öğretmenler sınıflarında her öğrencinin kendi hızında öğrenebileceği, etkinliklere tüm öğrencilerin katılabileceği, öğretim etkinliklerinin çocukların özelliklerine göre uyarlanabileceği, problem davranışların ortaya çıkmadan ortadan kaldırılabileceği olumlu bir iklimin oluşturulmasını sağlamalıdır (Evertson ve Emmer, 2013). Okullar, topluma faydalı bireyler yetiştirmek için eğitimin toplumsal, kültürel, ekonomik ve siyasal işlevlerini yerine getirmek amacıyla tasarlanır. Bu bağlamda okullarda gerçekleştirilen eğitim öğretim faaliyetlerinin büyük bölümünün gerçekleştirildiği sınıf ortamlarının düzenlenmesi ve yönetimi eğitimin önemli bir alanını oluşturmaktadır. Sınıflar, eğitim ve öğretimin gerçekleştiği fiziksel mekân olmanın yanında insanın yetiştirildiği yerlerdir. Öğrenci sistemli olarak kuralları, sosyal hayata ait birçok davranış ve tutumları sınıfta öğrenmektedirler (Yegen, 2019). Öğretmenin yeteneği ve becerisi sınıf yönetiminin temelini oluşturur. Daha kaliteli bir eğitime ulaşmak için öğretmenlerin eğitimciliğinin yanında yöneticilik özelliklerinin de geliştirilmesi önemlidir. Öğretmenin sınıfta uygulamış olduğu sınıf yönetimi yaklaşımları yaşı, yetiştiği aile ve sosyal çevresi, eğitim düzeyi, ruh ve beden sağlığı ile ekonomik durum gibi pek çok faktörden etkilenmektedir. Bu çalışmamızda bu faktörlerden “yaşamın anlamı” faktörünün sınıf yönetimi davranışlarına etkisi incelenmiştir.

Son zamanlarda psikologlar tarafından çok ilgi gören “yaşamın anlamı” kavramı pozitif psikoloji içinde ele alınmaktadır. Anlamlılık kavramı, bireyin hayatının hem uyumlu hem de yönetilebilir olan ve sahiplenici duygusu olarak tanımlanabilir (Schnell, 2009:483). Yaşamın anlamı kavramı çok değişik biçimlerde kavramlaştırılabilir da daha ziyade kuvvet ile yoğunluk ve insanların anlam, önem ve hayatlarının hedeflerini biçimlendirme veya onları kuvvetlendirme gayretleri veya istekleri şeklinde tanımlanabilir (Steger, Kashdan, Sullivan ve Lorentz, 2008:2). Kavram; pozitif psikolojinin konusu olması nedeniyle ve psikolojiye artan ilginin de tetiklemesiyle son dönemde dikkatleri üzerine çekmeyi başarmıştır. Pozitif psikoloji, yaşam şartlarının, dolu dolu yaşamaya, mutluluğa ve gelişime götüren yönleri üzerine odaklanmaktadır. Yaşamın anlamı Steger ve arkadaşları, tarafından kişinin oluşu ve varoluşunun önemini hissettiren ve duyguların oluşumuna imkân sağlayan bir kavram olarak tanımlanır. Anlam arayışı, bireyleri yeni fırsat ve uğraşları aramak için teşvik edici olmalı ve insanların tecrübelerini anlayarak düzenleme arzularını da desteklemelidir (Steger vd. 2008:3).

Diğer insanlarla, birey tarafından iyi olarak algılanan, temeli sevgiye dayalı olan bir ilişki kurmak; bireyin yaşam ödevlerinden birini gerçekleştirmesini sağladığı için bireyin yaşamdaki anlam arayışı üzerinde de olumlu bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir (Adler, 2017). Yine Adler (2017)'in yaşamın anlamını üç temel yaşam ödevi üzerinde açıkladığı görülmektedir. Bu ödevler; diğer insanlarla sevgi temelli ve duyguların paylaşımını içeren bir ilişki kurmak, çalışarak insanlığın yaşamına katkı sağlamak ve kendimizi kişisel ve bedensel yönden geliştirmek olarak görülmektedir. Yaşamın anlamı iyi olma durumunun daha karmaşık bir bileşeni olarak düşünülmektedir (Ryff ve Singer, 1998:1069). Yaşam anlamının göndermede bulunduğu unsurlar; yaşamın değeri ve amacı, hedefler ve manevi duygulardır (Jim, Purnell, Richardson, Golden-Kreutz ve Andersen, 2006:1355). Yaşamın anlamı kavramı, iyi oluş ve sağlık konularına önemli katkılar sağlamaktadır. Güncel psikoloji literatüründe yaşamın anlamı kavramını tanımlayan iki merkezi unsur vardır. Bunlardan ilki kişilerin yaşamda yaptıklarını kavraması ve buna yönelik hisleri ile ilgili iken, diğeri ise yaşamdaki istekleri, temel hedefleri ve amacı ile ilişkilidir (Martela ve Steger, 2016).

İnsan hayatında bir iyi oluş olarak düşünülen yaşamın anlamı; özellikle son zamanlarda insanların ilgisini çekmeye başlamıştır. Ryff ve Singer, yaşamın anlamını iyi olma durumunun daha kapsamlı bir fonksiyonu olarak ifade etmektedir. Psikoloji ve psikiyatri bilimleri açısından önemini her zaman koruyan ve son zamanlarda psikoloji yaklaşımlarının çoğunu etkisi altına alan yaşamın anlamı kavramı, aslında insanlık tarihi kadar eski bir kavramdır (Zika ve Chamberlain, 1992:133). Tarih boyunca birçok sorunu çözen ancak kendi varlığından kaynaklanan birçok çelişki ve sorunları çözme konusunda çok da başarılı olamayan insanlığı, günümüzde her alanda kendini gösteren ve empoze edilen bir yaşamla karşı karşıyadır. Bireyin istemediği bu yaşam tarzları, psikolojik dengeyi bozarak, bir taraftan yaşamın sürmesi için gereken enerjiyi açığa çıkarıp diğer yandan da bütün enerjisini yok edecek bir paradoksla bireyi çaresiz bırakabilmektedir (Avşaroglu, Deniz ve Kahraman, 2010:116).

Modern bilim anlayışına baktığımızda yaşamın anlamı ilk olarak karşımıza 20. Yüzyılın başında W. Dilthey, E. Spranger, S. Freud ve A. Adler'in eserlerinde çıkar. V. Frankl ve A.N. Leontiev'in eserleriyle beraber yaşamın anlamı kavramı işlenmeye 1940'larda da devam eder (Leontiev, 2005:46). Psikiyatrist Victor Frankl'ın (2009:125), kendisine ve diğer insanlara tedavi sürecinde yaşamın anlamının önemini düşünmek için ilham veren Nazi Toplama Kamplarında yaşadıklarıyla ilgili yazdıklarından sonra yaşamın anlamı kavramı klinik bir yapı olarak ortaya çıkar. Bu yüzden yaşam anlamı ile ilgili çalışmaların esin kaynağını Frankl oluşturmaktadır. Yaşam anlamı farklı şekillerde kavramsallaştırılan ve psikoloji literatüründe değişik biçimlerde irdelenen çok yönlü bir yapıdır. Bu kavramla ilgili çalışan bireylerin sayısı kadar farklı tanımlamalar ve farklı yaklaşımlar geliştirilmiş gibidir (Taş, 2011:16). Anlam arayışının son tahlilde yaşamın bir amacının olduğunu fark eden, bunu ihtiyaç olarak hisseden ve bunun için emek sarf eden bireylerin sahip oldukları bir çaba olduğu görülmektedir (Eagleton, 2007; Tagay, Voltan Acar ve Nalbant, 2016).

Sınıf yönetimi ise, yönetim bilimi yönünden bakıldığında sınıftaki insan kaynaklarını oluşturan olan öğrenciler ile madde kaynaklarını meydana getiren araç-gerecin sınıfın hedeflerini gerçekleştirmek için harekete geçirilmesidir (Demirtaş, 2005:4). Sınıf yönetimi; yönetimin evreleri olan planlama, örgütlenme, uygulama ve değerlendirme fonksiyonlarına ilişkin kavram, teori, model ve tekniklerin belirlenen eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi için sistematik olarak uygulanmasıyla ilgili faaliyetlerin tümüdür (Kaya; 2002:7). Etkili bir eğitim ve iletişim örüntüsü gerçekleştirmek amacına yönelik etkinliklerdir. Sınıf yönetimi, sınıf içinde eğitim öğretimin gerçekleştirilmesine yönelik faaliyetlerdir (Akın, 2006:4). Sınıf yönetiminin temel amaçları; sınıfta öğrenci motivasyonunu arttıracak bir ortam oluşturmak, öğrenci sorumluluk bilinci aşlamak ve onlara kendi davranışlarını düzenleyebilmeyi öğretebilmektir (Karip, 2002:2). Bir başka tanıma göre de; eğitimin amaçlarına ulaştırılabilmesi için sınıftaki kaynakların, insanların ve zamanın etkili ve verimli bir şekilde yönetilmesine sınıf yönetimi denir (İlgar, 2005:11). Öğretmen sınıf ortamında sınıfın tek hâkimidir. Davranış yönetiminden de o sorumludur. Dolayısıyla öğretmen, kendi davranışları ile öğrencilere olumlu örnek olmalı, davranışlarındaki tutarlılık ve kararlılık ile öğrenciyi iyi yönde etkilemeyi başarmalıdır (A. Aydın, 2010, 169).

Küreselleşme eğitimi de derinden etkilemiştir. Eğitimin rolü değişmiştir. Bu değişimin sınıf yönetimine yansımaları, bireyselleştirilmiş öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, küresel değerlere bağlı sınıf kültürü oluşturulması, sınıfta kuralların ve disiplin anlayışının insan hakları ve demokrasi değerlerine dayandırılması şeklinde olacaktır. Sınıfta öğretmen merkezli uygulamalar, otorite karşısında öğrenciyi özgürleştirici ve kendi olmasını sağlayacak uygulamalara yerini bırakacaktır (Ağaoğlu, 2011). Eğitim ve öğretim çalışmalarında başarılı olmak için en önemli unsur sınıfın iyi bir şekilde yönetilmesidir. Öğretmen sınıf içinde yalnızca öğretim faaliyetlerinde bulunmaz. Öğretmen; yönetmek, yönetilmek, yönetime katılmak, yönetimi desteklemek gibi faaliyetlerin içinde de yer alır. Öğretmenin liderlik rolünün ön plana çıktığı bu durum grup dinamiklerinin bilinmesini ve bu dinamizmden faydalanılmasını gerekli kılar. Yönetim ile öğretim, eğitimde ayrılmaz bir bütün olarak görülür (İlgar, 2005, 161).

Öğrenme için en uygun ortamın sağlanarak bu ortamın sürdürülmesi sınıf yönetimi içinde yer alır. Öğrencilerin olduğu gibi öğretmenlerin de çalışma engellerinin ortadan kaldırılması gerekir. Öğretim zamanının yerinde kullanılması, öğrencilerin faaliyetlere katılımının sağlanması, sınıftaki kaynakların, insanların ve zamanın doğru yönetilmesi, sınıf yönetimi kavramının içinde yer alır (Erdoğan, 2005:11). Sınıf yönetimi, sınıftaki yaşamın tıpkı bir orkestra şefi gibi yönetilmesidir (Lemlech, 1988:3). Sınıfta yönetmek demek, sınıftaki farklılıkları görüp onların gelişmesini sağlamak ve adeta bir orkestra şefi gibi farklı seslerden bir armoni çıkararak hedefe ulaşmaktır (İlgar, 2007:11). Yaşamındaki anlamı bulan bireylerin ruhsal ve fiziksel açıdan daha sağlıklı olmasının yönetim disiplini içerisindeki açıklaması hem daha mutlu hem de daha enerjik çalışandır (Ağ ve Balcı, 2019: 1601). Başarılı olmak, yaşamın anlamlı olması ve yaşamın anlamının ifade edilebilmesi bireyin algıladığı ölçüde farklılaşmasıyla beraber akademik başarıyla da ilişkilendirilmektedir (Bond ve Feather 1988; Boswell 2018).

Bu çalışmada yaşamın anlamı ile sınıf yönetimi arasındaki ilişki test edilmeye çalışılmıştır. Tüm bunların ışığında yaşamın anlamı ile sınıf yönetimi arasındaki ilişkinin bu bağlamda araştırılmaya değer ve önemli olduğu düşünülmektedir. Literatürde yaşamın anlamı ile sınıf yönetiminin ilişkisinin sınırlı sayıda incelenmesi de bu alanda araştırma yapılmasının bir gereklilik olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Elde edilecek sonuçların yeni araştırmalara da ışık tutması beklenmektedir.

2. Metodoloji

Bu araştırma ortaokul öğretmenlerinde yaşamın anlamı ile sınıf yönetimi davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri; araştırmalarda incelenen nesne, olay ya da durumları doğal ortamlarında, herhangi bir değişiklik yapmadan tanımlamayı amaçlar. İlişkisel tarama modelleri ise "iki veya daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir". İlişkisel tarama modellerinde değişkenler arası ilişkiler; korelasyon türü ve karşılaştırma türü olmak üzere iki farklı şekilde incelenmektedir. Korelasyon türü ilişkisel taramalarda, değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri, birlikte değişim söz konusu ise bunun nasıl olduğu saptanmaya çalışılırken; karşılaştırma türü ilişkisel tarama modellerinde en az iki değişken bulunup bunlardan birine (sınanmak istenen bağımsız değişkene) göre gruplar oluşturularak öteki değişkene (bağımlı değişkene) göre aralarında bir farklılaşma olup olmadığı incelenir (Karasar, 2009).

2.1 Evren ve Örneklem

Çalışmanın evreni İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde görev yapan 1384 ortaokul öğretmeni, örnekleme ise Küçükçekmece ilçesinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinden seçkisiz örneklem yöntemine göre belirlenen 321 ortaokul öğretmeninden oluşmaktadır.

2.2 Veri toplama araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak “Sınıf Yönetimi Ölçeği” ve “Kişisel Anlam Profili” ölçekleri kullanılmıştır. Ölçeğin “Kişisel Bilgi Formu” kısmında öğretmenlerin bireysel ve mesleki özelliklerini ele alan kapalı uçlu sorular yer almaktadır. Ölçek iç güvenirlikleri Tablo 1’de verilmiştir. Yapılan inceleme sonucunda her iki ölçeğin de yüksek derecede güvenilir olduğu görülmüştür.

Tablo 1: Ölçek İç Güvenirlik Analizi

ÖLÇEKLER	Cronbach’s Alpha	Madde
Kişisel Anlam Ölçeği	,933	57
Sınıf Yönetimi Ölçeği	,888	40

Verilerin normallik dağılımlarını test etmek üzere One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre her iki ölçekte de (“Kişisel Anlam Ölçeği, $p=,58$ ”, “Sınıf Yönetimi Ölçeği, $p=,55$ ”) verilerin normal dağılım sergiledikleri görülmüştür ($p>,05$). Çalışma verilerinin çözümlenmesinde öncelikle, ölçekte yer alan olumsuz maddeler ters kodlanmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarına ilişkin “Sınıf Yönetimi” ve “Kişisel Anlam” ölçeğine verdikleri yanıtların Frekans ve Yüzde oranları ile Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma gibi betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışları arasında önemli bir farklılık olup olmadığını belirlemek için ikili değişkenlerde t-Testi, üç ve daha fazla olan değişkenlerde Tek Yönlü Varyans analizi yapılmıştır. Farklılık bulunması durumunda farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla homojenlik sağlandığı durumda LSD Testi, sağlanmadığı durumda Tamhane’s T2 testi kullanılmıştır. Ölçekler arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır.

3. Bulgular

Araştırmanın bu kısmında yüzde, frekans, t-testi, ANOVA ve korelasyon sonuçlarını gösteren analiz bilgileri yer almaktadır. Katılımcıların eğitim düzeyi değişkenine göre Kişisel Anlam Profili Ölçeğine verdikleri yanıtların ANOVA testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Katılımcıların Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kişisel Anlam Profili Ölçeğine Verdikleri Yanıtların ANOVA Testi Sonucu

BOYUTLAR	DEĞİŞKEN	N	\bar{X}	ss	F	p	Fark
Başarı	Ön lisans	12	96,58	8,01	1,01	,36	-
	Lisans	285	92,26	10,46			
	Lisansüstü	21	91,86	11,62			
	Toplam	318	92,40	10,46			
İlişkiler	Ön lisans	12	55,92	4,96	,41	,66	-
	Lisans	284	54,57	5,33			
	Lisansüstü	21	54,90	3,70			
	Toplam	317	54,64	5,22			
Din	Ön lisans	12	56,17	4,37	,16	,84	-
	Lisans	282	55,32	6,65			
	Lisansüstü	21	55,90	5,72			
	Toplam	315	55,39	6,51			
Kendini Aşma	Ön lisans	12	48,17	3,59	1,83	,16	-
	Lisans	284	45,60	5,28			
	Lisansüstü	21	46,81	5,28			
	Toplam	317	45,77	5,24			

Tablo 2: Katılımcıların Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kişisel Anlam Profili Ölçeğine Verdikleri Yanıtların ANOVA Testi Sonucu (devamı)

BOYUTLAR	DEĞİŞKEN	N	\bar{X}	ss	F	p	Fark
Kendini Kabul	Ön lisans	12	34,75	3,05	,25	,77	-
	Lisans	285	34,68	4,13			
	Lisansüstü	21	35,33	3,18			
	Toplam	318	34,72	4,03			
Yakınlık	Ön lisans	12	29,58	3,99	,29	,74	-
	Lisans	285	30,25	3,61			
	Lisansüstü	21	29,86	2,94			
	Toplam	318	30,19	3,58			
Adil Muamele ya da Algılanan Adalet	Ön lisans	12	22,25	3,14	,84	,43	-
	Lisans	285	21,18	3,35			
	Lisansüstü	21	21,76	3,28			
	Toplam	318	21,26	3,34			
Toplam	Ön lisans	12	343,42	24,94	,65	,51	-
	Lisans	280	333,99	29,43			
	Lisansüstü	21	336,43	23,96			
	Toplam	313	334,52	28,93			

Tablo 2 incelendiği zaman, “Kişisel Anlam Profili” (F=,65, p>0,05) ölçeği ve alt boyutları olan Başarı (F=1,01, p>0,05), İlişkiler (F=,41, p>0,05), Din (F=,16, p>0,05), Kendini Aşma (F=1,83, p>0,05), Kendini Kabul (F=,25, p>0,05), Yakınlık (F=,29, p>0,05) ve Adil Muamele ya da Algılanan Adalet (F=,84, p>0,05) alt boyutları temel alındığında eğitim değişkenleri arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.

Katılımcıların eğitim düzeyi değişkenine göre sınıf yönetimi ölçeğine verdikleri yanıtların ANOVA testi sonucu tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Katılımcıların Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Sınıf Yönetimi Ölçeğine Verdikleri Yanıtların ANOVA Testi Sonucu

BOYUTLAR	DEĞİŞKEN	N	\bar{X}	ss	F	p	Fark
Derse Başlama ve İlgi Çekme Davranışları	Ön lisans	12	10,50	2,50	4,9	0,07	
	Lisans	285	11,40	2,87			
	Lisansüstü	21	13,48	5,77			
	Toplam	318	11,50	3,16			
Cezalandırma Davranışları	Ön lisans	12	13,00	4,09	2,1	,12	-
	Lisans	284	13,18	4,98			
	Lisansüstü	21	15,48	5,45			
	Toplam	317	13,32	5,00			
Etkileşimsel Davranışlar	Ön lisans	12	13,08	3,50	1,5	,20	-
	Lisans	285	13,35	3,38			
	Lisansüstü	21	14,71	4,22			
	Toplam	318	13,43	3,45			
İlgiyi Sürdürme ve Sorun Çözme Davranışları	Ön lisans	12	13,67	3,47	,79	,45	
	Lisans	285	13,66	3,29			
	Lisansüstü	21	14,62	4,40			
	Toplam	318	13,72	3,37			

Tablo 3: Katılımcıların Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Sınıf Yönetimi Ölçeğine Verdikleri Yanıtların ANOVA Testi Sonucu (devamı)

BOYUTLAR	DEĞİŞKEN	N	\bar{X}	ss	F	p	Fark
Uyarma Davranışları	Ön lisans	12	5,25	2,05	,24	,78	-
	Lisans	285	5,53	2,00			
	Lisansüstü	21	5,29	1,59			
	Toplam	318	5,50	1,98			
Demokratik Davranışlar	Ön lisans	12	7,25	2,42	1,26	,28	-
	Lisans	285	8,31	2,54			
	Lisansüstü	21	8,71	3,15			
	Toplam	318	8,30	2,58			
Beklenti ve Kurallara Uyma Davranışları	Ön lisans	12	5,58	1,16	,05	,95	-
	Lisans	285	5,58	3,42			
	Lisansüstü	21	5,81	1,44			
	Toplam	318	5,59	3,27			
Toplam	Ön lisans	12	68,33	13,38	2,6	,07	-
	Lisans	284	70,85	14,41			
	Lisansüstü	21	78,10	19,19			
	Toplam	317	71,23	14,80			

Tablo 3' bakıldığı Katılımcıların eğitim düzeyi değişkenine göre "Sınıf Yönetimi" ölçeğine verdikleri yanıtların ANOVA testi sonucu tabloda görülmektedir. "Sınıf Yönetimi" (F=2,6, p>0,05) ölçeği ve alt boyutları olan; "Derse Başlama ve İlgi" (F=4,9, p>0,05), Cezalandırma Davranışları (F=2,1, p>0,05), Etkileşimsel Davranışlar (F=1,5, p>0,05), İlgiyi Sürdürme ve Sorun Çözme Davranışları (F=,79, p>0,05), Uyarma Davranışları (F=,24, p>0,05), Demokratik Davranışlar (F=1,26, p>0,05) ve Beklenti ve Kurallara Uyma Davranışları (F=,05, p>0,05) temel alındığında eğitim değişkenleri arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.

Katılımcıların mesleki kıdem değişkenine göre kişisel anlam profili ölçeğine verdikleri yanıtların ANOVA testi sonucu Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Katılımcıların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kişisel Anlam Profili Ölçeğine Verdikleri Yanıtların ANOVA Testi Sonucu

BOYUTLAR	DEĞİŞKEN	N	\bar{X}	ss	F	p	Fark
Başarı	1-5	159	92,23	10,29	,45	,77	-
	6-10	84	92,86	10,64			
	11-15	45	91,13	11,61			
	16-20	15	95,00	9,42			
	21+	15	92,80	9,24			
	Toplam	318	92,40	10,46			
İlişkiler	1-5	158	54,47	5,12	,112	,30	-
	6-10	84	55,24	4,99			
	11-15	45	53,62	6,28			
	16-20	15	56,47	3,80			
	21+	15	54,27	5,02			
	Toplam	317	54,64	5,22			
Din	1-5	156	54,91	7,10	1,18	,32	-
	6-10	84	56,52	5,32			
	11-15	45	54,49	7,09			
	16-20	15	55,60	4,60			
	21+	15	56,53	5,71			
	Toplam	315	55,39	6,51			

Tablo 4: Katılımcıların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kişisel Anlam Profili Ölçeğine Verdikleri Yanıtların ANOVA Testi Sonucu (devamı)

BOYUTLAR	DEĞİŞKEN	N	\bar{X}	ss	F	p	Fark			
Kendini Aşma	1-5	159	45,65	5,33	,94	,44	-			
	6-10	83	46,27	5,12						
	11-15	45	44,76	5,38						
	16-20	15	47,27	4,20						
	21+	15	45,93	5,43						
	Toplam	317	45,77	5,24						
Kendini Kabul	1-5	159	34,74	3,79	,58	,67	-			
	6-10	84	34,79	4,06						
	11-15	45	34,13	4,60						
	16-20	15	35,93	3,83						
	21+	15	34,73	4,98						
	Toplam	318	34,72	4,03						
Yakınlık	1-5	159	30,35	3,49	2,18	,07	-			
	6-10	84	30,49	3,41						
	11-15	45	28,78	4,34						
	16-20	15	30,73	2,76						
	21+	15	30,67	3,04						
	Toplam	318	30,19	3,58						
Adil Muamele ya da Algılanan Adalet	1-5 (A)	159	21,43	3,20	2,96	,02*	A-C			
	6-10 (B)	84	21,36	3,25				A-D		
	11-15 (C)	45	20,18	3,64					B-C	
	16-20 (D)	15	23,20	2,24						B-D
	21+ (E)	15	20,27	4,20						
	Toplam	318	21,26	3,34						
Toplam	1-5	155	333,79	28,35	1,50	,20	-			
	6-10	83	338,04	27,69						
	11-15	45	327,09	33,33						
	16-20	15	344,20	24,05						
	21+	15	335,20	29,83						
	Toplam	313	334,52	28,93						

Katılımcıların Mesleki Kıdem değişkenine göre “Kişisel Anlam Profili” ölçeğine verdikleri yanıtların ANOVA testi sonucu tabloda görülmektedir. “Kişisel Anlam Profili” (F=1,50, p>0,05) ölçeği ve alt boyutları olan Başarı (F=,45, p>0,05), İlişkiler(F=1,12, p>0,05), Din(F=1,18, p>0,05), Kendini Aşma(F=,94, p>0,05), Kendini Kabul(F=,58, p>0,05) ve Yakınlık (F=2,18, p>0,05) alt boyutları temel alındığında Mesleki Kıdem değişkenleri arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Ancak Adil Muamele ya da Algılanan Adalet (F=2,96, p<0,05) alt boyutuna göre Mesleki Kıdem değişkenleri arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Yapılan LSD testi sonucunda 1-5 ve 11-15 yılları arasında 1-5 yılları lehine, 1-5 ve 16-20 yılları arasında 16-20 yıl aralığı lehine, 6-10 ve 11-15 yılları arasında 6-10 yıl aralığı lehine ve son olarak 6-10 ve 16-20 yılları arasında 16-20 yıl aralığı lehine anlamlı düzeyde fark bulunmuştur.

Katılımcıların mesleki kıdem değişkenine göre sınıf yönetimi ölçeğine verdikleri yanıtların ANOVA testi sonucu tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: Katılımcıların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Sınıf Yönetimi Ölçeğine Verdikleri Yanıtların ANOVA Testi Sonucu

BOYUTLAR	DEĞİŞKEN	N	\bar{X}	ss	F	p	Fark
Derse Başlama ve İlgi Çekme Davranışları	1-5	158	11,39	3,31	,37	,83	-
	6-10	85	11,75	3,21			
	11-15	45	11,67	3,04			
	16-20	15	11,40	2,20			
	21+	15	10,87	2,61			
	Toplam	318	11,50	3,16			

Tablo 5: Katılımcıların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Sınıf Yönetimi Ölçeğine Verdikleri Yanıtların ANOVA Testi Sonucu (devamı)

BOYUTLAR	DEĞİŞKEN	N	\bar{X}	ss	F	p	Fark			
Cezalandırma Davranışları	1-5	157	13,80	5,24	,83	,51	-			
	6-10	85	12,86	5,19						
	11-15	45	13,11	4,61						
	16-20	15	12,07	3,67						
	21+	15	12,87	3,46						
	Toplam	317	13,32	5,00						
Etkileşimsel Davranışlar	1-5	158	13,25	3,23	,90	,47	-			
	6-10	85	13,31	3,32						
	11-15	45	14,04	4,19						
	16-20	15	13,13	3,27						
	21+	15	14,53	4,21						
	Toplam	318	13,43	3,45						
İlgiyi Sürdürme ve Sorun Çözme Davranışları	1-5	158	13,64	3,18	,19	,95	-			
	6-10	85	13,76	3,65						
	11-15	45	14,07	3,51						
	16-20	15	13,67	3,50						
	21+	15	13,33	3,58						
	Toplam	318	13,72	3,37						
Uyarma Davranışları	1-5 (A)	158	5,35	1,57	3,8	,01*	A-E			
	6-10 (B)	85	5,35	1,55				B-E		
	11-15 (C)	45	5,62	1,61					C-E	
	16-20 (D)	15	5,73	1,53						D-E
	21+ (E)	15	7,33	5,64						
	Toplam	318	5,50	1,98						
Demokratik Davranışlar	1-5	158	8,16	2,47	,78	,53	-			
	6-10	85	8,20	2,61						
	11-15	45	8,91	2,76						
	16-20	15	8,40	2,47						
	21+	15	8,33	3,18						
	Toplam	318	8,30	2,58						
Beklenti ve Kurallara Uyma Davranışları	1-5	158	5,79	4,38	,43	,78	-			
	6-10	85	5,49	1,66						
	11-15	45	5,13	1,22						
	16-20	15	5,27	1,33						
	21+	15	5,80	1,42						
	Toplam	318	5,59	3,27						
Toplam	1-5	157	71,10	14,25	,21	,93	-			
	6-10	85	70,73	15,67						
	11-15	45	72,56	15,86						
	16-20	15	69,67	10,14						
	21+	15	73,07	17,38						
	Toplam	317	71,23	14,80						

Katılımcıların Mesleki Kıdem değişkenine göre “Sınıf Yönetimi” ölçeğine verdikleri yanıtların ANOVA testi sonucu tabloda görülmektedir. “Sınıf Yönetimi” (F=,56, p>0,05) ölçeği ve alt boyutları olan; “Derse Başlama ve İlgi”(F=,37, p>0,05)Cezalandırma Davranışları (F=,83, p>0,05), Etkileşimsel Davranışlar (F=,90, p>0,05), İlgiyi Sürdürme ve Sorun Çözme Davranışları (F=,19, p>0,05), Demokratik Davranışlar (F=,78, p>0,05) ve Beklenti ve Kurallara Uyma Davranışları (F=,43, p>0,05) temel alındığında Mesleki Kıdem değişkenleri arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.

Ancak Sınıf Yönetimi Ölçeği alt boyutlarında “Uyarma Davranışları” (F=3,8, p<0,05) temel alındığında Mesleki Kıdem düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Yapılan LSD testi sonucunda 21 yıl ve sonrası ile diğer yıl aralıkları arasında anlamlı düzeyde 21 yıl ve sonrası aleyhine fark bulunmuştur.

Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre kişisel anlam profili ölçeğine verdikleri yanıtların t-testi sonucu tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Kişisel Anlam Profili Ölçeğine Verdikleri Yanıtların t-Testi Sonucu

BOYUTLAR	DEĞİŞKEN	N	\bar{X}	ss	t	P
Başarı	Kadın	218	92,40	10,64	,07	,99
	Erkek	100	92,39	10,11		
İlişkiler	Kadın	217	54,93	5,03	1,43	,15
	Erkek	100	54,02	5,58		
Din	Kadın	215	55,50	6,64	,42	,67
	Erkek	100	55,16	6,26		
Kendini Aşma	Kadın	217	45,82	4,94	,24	,83
	Erkek	100	45,68	5,87		
Kendini Kabul	Kadın	218	34,75	4,01	,15	,87
	Erkek	100	34,67	4,11		
Yakınlık	Kadın	218	30,20	3,49	,07	,98
	Erkek	100	30,19	3,77		
Adil Muamele ya da Algılanan Adalet	Kadın	218	21,27	3,29	,04	,96
	Erkek	100	21,25	3,45		
Toplam	Kadın	213	335,06	28,13	,48	,62
	Erkek	100	333,36	30,68		

Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre “Kişisel Anlam Profili” ölçeğine verdikleri yanıtların t-testi sonucu tabloda görülmektedir. “Kişisel Anlam Profili” ölçeği ($t=,48$, $p>0,05$) ve alt boyutları olan Başarı ($t=,07$, $p>0,05$), İlişkiler ($t=1,43$, $p>0,05$), Din ($t=,42$, $p>0,05$), Kendini Aşma ($t=,24$, $p>0,05$), Kendini Kabul ($t=,15$, $p>0,05$), Yakınlık ($t=,07$, $p>0,05$) ve Adil Muamele ya da Algılanan Adalet ($t=,04$, $p>0,05$) alt boyutları temel alındığında cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.

Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre sınıf yönetimi ölçeğine verdikleri yanıtların t-testi sonucu tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Sınıf Yönetimi Ölçeğine Verdikleri Yanıtların t-Testi Sonucu

BOYUTLAR	DEĞİŞKEN	N	\bar{X}	Ss	t	P
Derse Başlama ve İlgi Çekme Davranışları	Kadın	218	11,33	2,90	1,37	,16
	Erkek	100	11,86	3,66		
Cezalandırma Davranışları	Kadın	217	12,96	4,94	1,92	,06
	Erkek	100	14,11	5,08		
Etkileşimsel Davranışlar	Kadın	218	13,29	3,44	1,07	,26
	Erkek	100	13,75	3,47		
İlgii Sürdürme ve Sorun Çözme Davranışları	Kadın	218	13,59	3,25	1,03	,30
	Erkek	100	14,01	3,63		
Uyarma Davranışları	Kadın	218	5,41	1,60	1,16	,24
	Erkek	100	5,69	2,61		
Demokratik Davranışlar	Kadın	218	8,25	2,61	,44	,65
	Erkek	100	8,39	2,52		
Beklenti ve Kurallara Uyuma Davranışları	Kadın	218	5,64	3,84	,38	,70
	Erkek	100	5,49	1,35		
Toplam	Kadın	217	70,28	14,72	1,69	,09
	Erkek	100	73,30	14,84		

Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre “Sınıf Yönetimi” ölçeğine verdikleri yanıtların t-Testi sonucu tabloda görülmektedir. “Sınıf Yönetimi” ($t=1,69$, $p>0,05$) ölçeği ve alt boyutları olan; Cezalandırma Davranışları ($t=1,92$, $p>0,05$), Etkileşimsel Davranışlar ($t=1,07$, $p>0,05$), İlgiyi Sürdürme ve Sorun Çözme Davranışları ($t=1,03$, $p>0,05$), Uyarma Davranışları ($t=1,16$, $p>0,05$), Demokratik Davranışlar ($t=.44$, $p>0,05$) ve Beklenti ve Kurallara Uyma Davranışları ($t=.07$, $p>0,05$) temel alındığında cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.

Kişisel anlam profili ve alt boyutları ile sınıf yönetimi ve alt boyutları arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon testi sonuçları tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Kişisel Anlam Profili ve Alt Boyutları ile Sınıf Yönetimi ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Testi Sonuçları

BOYUTLAR		Başarı	İlişkiler	Din	Kendini Aşma	Kendini Kabul	Yakınlık	Adil Muamele	Toplam
Derse Başlama ve İlgi Çekme Davranışları	r	-,370**	-,264**	-,145**	-,301**	-,175**	-,219**	-,122*	-,339**
	p	,000	,000	,010	,000	,002	,000	,030	,000
	N	316	315	313	315	316	316	316	311
Cezalandırma Davranışları	r	-,097	-,143	,024	-,074	,050	-,089	,047	-,074
	p	,085	,11	,673	,192	,376	,114	,406	,197
	N	315	314	312	314	315	315	315	310
Etkileşimsel Davranışlar	r	-,323**	-,315**	-,037	-,289**	-,118*	-,209**	-,107	-,287**
	p	,000	,000	,516	,000	,035	,000	,057	,000
	N	316	315	313	315	316	316	316	311
İlgiyi Sürdürme ve Sorun Çözme Davranışları	r	-,342**	-,239**	-,058	-,273**	-,169**	-,149**	-,062	-,276**
	p	,000	,000	,307	,000	,003	,008	,276	,000
	N	316	315	313	315	316	316	316	311
Uyarma Davranışları	r	-,074	-,141*	-,024	-,127*	-,092	-,078	-,083	-,110
	p	,190	,012	,669	,025	,101	,169	,139	,052
	N	316	315	313	315	316	316	316	311
Demokratik Davranışlar	r	-,185**	-,160**	-,022	-,188**	-,008	-,154**	-,066	-,164**
	P	,001	,004	,698	,001	,886	,006	,244	,004
	N	316	315	313	315	316	316	316	311
Beklenti ve Kurallara Uyma Davranışları	r	-,042	-,031	,004	-,047	-,043	-,016	-,066	-,045
	p	,452	,580	,948	,408	,442	,773	,242	,434
	N	316	315	313	315	316	316	316	311
Toplam	r	-,323**	-,293**	-,048	-,281**	-,106	-,200**	-,080	-,282**
	p	,000	,000	,401	,000	,060	,000	,155	,000
	N	315	314	312	314	315	315	315	310

Tablo 8’de “Sınıf Yönetimi” ile “Kişisel Anlam Profili” ölçekleri arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon testi sonucu görülmektedir.

Tablo incelendiğinde “Sınıf Yönetimi” ile “Kişisel Anlam Profili” arasında ilişkinin var olduğu ($p<,05$) ve ters yönlü olduğu görülmüştür. Ancak Sınıf Yönetimi Ölçeği ters puanlandığından dolayı pozitif yönlü ilişkinin var olduğu görülmektedir. Sınıf yönetimi alt boyutlarından Derse Başlama ve İlgi ile Kişisel Anlam Profili ve alt boyutları arasında zayıf yönlü ilişkinin ($p<,05$) var olduğu görülmektedir. Sınıf yönetimi alt boyutlarından Cezalandırma Davranışları ile Kişisel Anlam Profili ve alt boyutları arasında ilişki bulunmamıştır ($p>,05$). Etkileşimsel Davranışlar ile Kişisel Anlam Profili ve alt boyutlarından Din ve Adil Muamele ya da Algılanan Adalet dışında diğerleri ile zayıf ilişki bulunmuştur ($p<,05$). İlgiyi sürdürme ve sorun çözme davranışları ile Kişisel Anlam Profili ve alt boyutlarından Din ve Adil Muamele ya da Algılanan Adalet alt boyutları arasında ilişki bulunmamış ($p>,05$), diğer alt boyutlar ile aralarında ilişki bulunmuştur ($p<,05$). Uyarma Davranışları ile sadece İlişkiler ve Kendini Aşma alt boyutları arasında zayıf ilişki bulunmuştur ($p<,05$). Demokratik Davranışlar ile Din, Kendini Kabul ve Adil Muamele ya da Algılanan Adalet alt boyutları arasında ilişki bulunmamış ($p>,05$), diğer alt boyutlar ile aralarında ilişki bulunmuştur ($p<,05$). Son olarak “Beklenti ve Kurallara Uyma Davranışları” ile Kişisel Anlam Profili ve alt boyutları arasında ilişki bulunmamıştır ($p>,05$).

4. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma ortaokul öğretmenlerinde yaşamın anlamı ile sınıf yönetimi davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç kapsamında ortaokul öğretmenlerinde yaşamın anlamı ile sınıf yönetimi davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Temel problemine ilişkin yaptığımız araştırma neticesinde, kişisel anlam profili ölçeği ve alt boyutları olan; Başarı, İlişkiler, Din, Kendini Aşma, Kendini Kabul, Yakınlık ve Adil Muamele ya da Algılanan Adalet düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Sınıf yönetim ölçeği puanlarının da oldukça yüksek çıktığı (ölçek ters puanlanmıştır) görülmüştür. Ayrıca ölçek alt boyutları olan; Derse Başlama ve İlgi, Cezalandırma Davranışları, Etkileşimsel Davranışlar, İlgiyi Sürdürme ve Sorun Çözme Davranışları, Uyarma Davranışları, Demokratik Davranışlar, Beklenti ve Kurallara Uyuma Davranışları da yüksek puan çıkmıştır. Yapılan incelemeye göre katılımcıların sınıf yönetim düzeyi ve kişisel anlam profillerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Literatürde, Karakelle (2005) yaptığı “Öğretmenlerin Etkili Öğretmen Tanımlarının Etkili Öğretmenlik Boyutlarına Göre İncelenmesi” isimli araştırmada mevcut kaynakları inceleyerek etkili öğretmenlik niteliklerini kapsayan 6 boyut oluşturmuştur. Araştırma sonucunda; lise öğretmenlerinin etkili bir öğretmeni öğrenciyle ve aynı zamanda meslektaşlarıyla olumlu ilişkiler kurabilen, mesleğini seven, kendini geliştirmeye önem veren, konu alanına hakim, giyimine özen gösteren, derse hazırlıklı gelen, sabırlı, sorumluluk sahibi, yeniliklere açık bir birey olarak tanımladığı tespit edilmiştir. “İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışma İlgar (2007) tarafından yapılmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri yönünden kendilerini yetersiz olarak gördükleri bazı becerilerin tespit edildiği araştırma sonuçlarına göre özel okullarda görev yapanların, bayanların, normal öğretim yapan okullarda görev yapanların, sınıf yönetimiyle ilgili kitap okuyanların, 41 ve üzeri yaşlarda olanların, evli veya dul-boşanmış olanların, 11 yıl ve daha fazla öğretmenlik tecrübesi olanların, öğretmen okulu mezunu olanların, sınıf ve yabancı dil öğretmenlerinin, sınıf yönetimiyle ilgili ders-kurs ve seminer alanlar ile kurs ve seminer alanların, sınıf mevcudu 30’dan az olanların sınıf yönetimi becerileri puanı diğerlerinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu çalışmalar araştırmamızı destekleyen sonuçlar içermektedir. Yaşamın anlamı ölçeği temel alındığında eğitim düzeyi değişkenleri arasında anlamlı fark var mıdır? Sınıf yönetimi ölçeği temel alındığında eğitim düzeyi değişkenleri arasında anlamlı fark var mıdır? alt problemlerine göre elde edilen neticeler sonucunda, katılımcıların eğitim düzeyi değişkenine göre “Kişisel Anlam Profili” ölçeğine verdikleri yanıtların ANOVA testi sonucu incelenmiş; “Kişisel Anlam Profili” ölçeği ve alt boyutları temel alındığında eğitim değişkenleri arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda kişisel anlam ölçeği için eğitim değişkeninin anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Aynı şekilde katılımcıların “Sınıf Yönetimi” ölçeğine verdikleri yanıtların ANOVA testi sonucu da incelenmiş ve “Sınıf Yönetimi” ölçeği ve alt boyutları olan; Derse Başlama ve İlgi, Cezalandırma Davranışları, Etkileşimsel Davranışlar, İlgiyi Sürdürme ve Sorun Çözme Davranışları, Uyarma Davranışları, Demokratik Davranışlar ve Beklenti ve Kurallara Uyuma Davranışları temel alındığında eğitim değişkenleri arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.

Bu sonuca ulaşılmasının sebebi olarak öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde sınıf yönetimi dersi almış olmaları değerlendirilmektedir. Bu bağlamda öğretmenler bu eğitim fakültelerinde; sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesine öğrencilerin görüşlerini dikkate alarak karar vermeyi, öğrencilerin kendilerinden neler beklendiğinin bilincinde olmayı, etkili iletişim için uygun ortamlar hazırlamayı, dersin kesilmesi veya engellenmesini önleyici tedbirler almayı, okul yöneticileri, meslektaşlar, veliler ve diğer okul personeli ile kolayca iletişim kurmayı, öğrencileri bireysel çalışmaların yanında takım çalışmalarına da özendirmeyi, öğrencilerin eğitimi için mesleki kuruluşlar ve sosyal çevreyle işbirliği yapmanın tekniklerini öğrenirler. Bütün lisans mezunu öğretmenlerin fakültelerde bu eğitimi ortak alıyor olmaları aradaki farkın ortadan kalkmasına sebebiyet vermiş olabilir. Ancak önlisans mezunlarının sınıf yönetimi dersini almamış olmaları bu açıklamamızın eksikliği olabilir.

Yaşamın anlamı ölçeği temel alındığında Mesleki Kıdem değişkenleri arasında anlamlı fark var mıdır? Sınıf yönetimi ölçeği temel alındığında Mesleki Kıdem değişkenleri arasında anlamlı fark var mıdır? alt problemlerine göre elde edilen neticeler sonucunda, katılımcıların Mesleki Kıdem değişkenine göre “Kişisel Anlam Profili” ölçeğine verdikleri yanıtların ANOVA testi sonucu incelenmiş; “Kişisel Anlam Profili” ölçeği ve alt boyutları olan Başarı, İlişkiler, Din, Kendini Aşma, Kendini Kabul ve Yakınlık alt boyutları temel alındığında Mesleki Kıdem değişkenleri arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Ancak Adil Muamele ya da Algılanan Adalet alt boyutuna göre Mesleki Kıdem değişkenleri arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Yapılan LSD testi sonucunda 1-5 ve 11-15 yılları arasında 1-5 yılları lehine, 1-5 ve 16-20 yılları arasında 16-20 yıl aralığı lehine, 6-10 ve 11-15 yılları arasında 6-10 yıl aralığı lehine ve son olarak 6-10 ve 16-20 yılları arasında 16-20 yıl aralığı lehine anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Aynı şekilde katılımcıların Mesleki Kıdem değişkenine göre “Sınıf Yönetimi” ölçeğine verdikleri yanıtların ANOVA testi sonucu da incelenmiş ve “Sınıf Yönetimi” ölçeği ve alt boyutları olan; “Derse Başlama ve İlgi” Cezalandırma Davranışları, Etkileşimsel Davranışlar, İlgiyi Sürdürme ve Sorun Çözme Davranışları, Demokratik Davranışlar ve Beklenti ve Kurallara Uyuma Davranışları temel alındığında Mesleki Kıdem değişkenleri arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Ancak Sınıf Yönetimi Ölçeği alt boyutlarında “Uyarma Davranışları” temel alındığında Mesleki Kıdem düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Yapılan LSD testi sonucunda 21 yıl ve sonrası ile diğer yaş aralıkları arasında anlamlı düzeyde 21 yıl ve sonrası aleyhine fark bulunmuştur.

Literatüre bakıldığında Tomrukçu (2010) yaptığı araştırmada meslekte çalışması süresi ile yaşam doyumu arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Eren (2008) çalışmasında 16 yıl ve üzeri meslek deneyimi olanların yaşam doyumu ölçeği puanları diğer gruplara göre anlamlı derecede fazla bulmuştur. Ayrıca Ekici (2006) deneyim sürelerine göre sınıf yönetimi öz yeterlik inançlarının farklılık göstermediğini ifade etmişlerdir. Bu araştırma sonuçları bizim araştırma sonuçlarımızı kısmen desteklemektedir.

Sınıf yönetimi ve liderlik için bilgi ve tecrübe gerekmektedir. Öğretmenler bilgiyi üniversite, hizmetiçi, bireysel gelişim vb. kanallardan elde ederken; tecrübeyi ise bizzat uygulama alanından elde etmektedirler. Hem yaşamın anlamı hem de sınıf yönetiminin tükenmişlik, iş doyumsuzluğu vb. engellerle karşılaşmadığı sürece süreç içerisinde geliştiği görülebilmektedir. Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre “Kişisel Anlam Profili” ölçeğine ve “Sınıf Yönetimi” ölçeğine verdikleri yanıtların t-testi sonucu incelenmiş ve “Kişisel Anlam Profili” ölçeği ve “Sınıf Yönetimi” ölçekleri ve alt boyutları temel alındığında cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.

Literatüre bakıldığında yaşam doyumu ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmaların çoğu Şahin (2008), Şahin (2010), Tomrukçu (2010) özel okullarda çalışan öğretmenler açısından ve Annak (2005) çalışmalarında bay ve bayan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulamamışlardır. Bowling ve arkadaşları (2004) yaptıkları çalışmada bay ve bayanların yaşam düzeylerini eşit bulurken buna karşın Deniz ve Yılmaz (2004) üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada kız öğrencilerin yaşam doyumu puanlarını erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde farklı bulmuşlardır (akt. Tomrukçu, 2010: 71).

Sınıf yönetim becerileri ele alındığında ise cinsiyet değişkenine ilişkin bazı çalışmalar kadınların (Ekici, 2006) bazı çalışmalar ise erkeklerin daha yüksek öz yeterlik inançlarına sahip olduğunu (Akbulut, 2006; Savran ve Çakıroğlu, 2003) belirlemiştir.

Ortaokul öğretmenlerinde yaşamın anlamı ile sınıf yönetimi davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Ana problemine dair elde edilen neticeler sonucunda, “Sınıf Yönetimi” ile “Kişisel Anlam Profili” ölçekleri arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon testi incelendiğinde “Sınıf Yönetimi” ile “Kişisel Anlam Profili” arasında ilişkinin var olduğu ve ters yönlü olduğu görülmüştür. Ancak Sınıf Yönetimi Ölçeği ters puanlandığından dolayı pozitif yönlü ilişkinin var olduğu görülmektedir. Sınıf yönetimi alt boyutlarından Derse Başlama ve İlgi ile Kişisel Anlam Profili ve alt boyutları arasında zayıf yönlü ilişkinin var olduğu görülmektedir. Sınıf yönetimi alt boyutlarından Cezalandırma Davranışları ile Kişisel Anlam Profili ve alt boyutları arasında ilişki bulunamamıştır. Etkileşimsel Davranışlar ile Kişisel Anlam Profili ve alt boyutlarından Din ve Adil Muamele ya da Algılanan Adalet dışında diğerleri ile zayıf ilişki bulunmuştur. İlgiyi sürdürme ve sorun çözme davranışları ile Kişisel Anlam Profili ve alt boyutlarından Din ve Adil Muamele ya da Algılanan Adalet alt boyutları arasında ilişki bulunmamış, diğer alt boyutlar ile aralarında ilişki bulunmuştur. Uyarma Davranışları ile sadece İlişkiler ve Kendini Aşma alt boyutları arasında zayıf ilişki bulunmuştur. Demokratik Davranışlar ile Din, Kendini Kabul ve Adil Muamele ya da Algılanan Adalet alt boyutları arasında ilişki bulunmamış, diğer alt boyutlar ile aralarında ilişki bulunmuştur. Son olarak “Beklenti ve Kurallara Uyuma Davranışları” ile Kişisel Anlam Profili ve alt boyutları arasında ilişki bulunamamıştır.

Literatür incelemesi yapıldığında, Sezer (2012), “Yaşamın Anlamı Konusuna Kuramsal ve Psikometrik Çalışmalar Açısından Bir Bakış” adlı çalışmasında temel olarak son zamanlarda daha açık gözlenmekte olan modern insanın anlam arayışı sorunu psikolojik ve felsefi bir temelde tartışarak, konunun günümüz insanının birçok psikolojik probleminin altında yatan en önemli gereksinimlerden biri olduğuna dikkat çekmiştir.

“Öğretmenlerde Yaşamın Anlamı, Yaşam Doyumu Sosyal Karşılaştırma ve İç ve Dış Kontrol Odağının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışma Taş (2011) tarafından yapılmıştır. Öğretmenlerde yaşamın anlamı, yaşam doyumu, sosyal karşılaştırma ve iç-dış kontrol merkezi arasındaki bağlantıyı incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada örneklem olarak İstanbul’un Sultanbeyli, Üsküdar, Kağıthane, Bayrampaşa, Beylikdüzü, Ataşehir, Tuzla ve Sancaktepe ilçelerinde görev yapan 144 bay, 219 bayan toplam 363 öğretmen seçilmiştir. Öğretmenlerin yaşama yükledikleri anlamı belirlemek için Steger, Frazier, Oishi ve Kaler (2006) tarafından geliştirilen ve Akın ve Taş (2011) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Yaşamın Anlamı Ölçeği kullanılmıştır. Neticede yaşam anlamının mevcut anlam alt boyutu ile yaşam doyumu ve sosyal karşılaştırma arasında pozitif bir ilişki saptanırken; iç-dış kontrol odağı arasında negatif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin yaşam anlamlarının mevcut anlam alt boyutunun cinsiyet, yaş, meslekteki çalışma süresi, eğitim durumu ve medeni durum açısından anlamlı farklılıklar göstermediği bulunmuştur.

Bu bilgiler ışığında yaşamın bir anlamının bir amacının olduğunu düşünen bireyler aynı zamanda yaşam doyumu olan bireylerdir denilebilir. Doğumdan ölüme kadar süren yaşam süreci boyunca birey, çeşitli gelişim evrelerinden geçmektedir. Bu evrelerde, gelişim görevlerini yerine getiren ve yaşama karşı olumlu bir tavır ve tutum içerisinde olan bireyler, yaşamı daha etkili ve verimli kılabilirler. Yaşam anlamını bulan, bu anlam doğrultusunda yaşamını şekillendiren birey eğer öğretmense bu çok daha önemli hale gelir. Zira öğretmenin yaşam anlamından sadece kendisi etkilenmez. Milyonlarca ifade edilebilecek sayıda öğrenci ve aileleri ile etkileşim halinde olan yüzbinlerce öğretmenden oluşan topluluğun, bir araya gelmiş en büyük örgütlerden biri olduğu şüphesizdir. Bu doğrultuda öğrenme öğretme etkinliklerinin lideri ve sorumlu olduğu sınıfının yöneticisi konumunda olan öğretmenlerin hayata kattıkları anlam, mutlu olup olmadıkları ile mutluluk seviyelerinin yaptıkları işlere etkisi önemlidir.

Çağdaş sınıf yönetiminin uygulandığı sınıflarda öğrenci bilgiyi alan durumunda olmaktan çok aldığı bilgiyi uygulayabilen konumundadır. Böyle sınıflarda öğretmen öğrencilerine bir rehber görevi yapar. Öğrencileri başarılı yapacak bir sınıf ortamının hazırlanması öğretmen tarafından yönetilir. Sınıfta gerçekleştirilmesi planlanan eğitim faaliyetlerinin ne kadar zahmetli olduğu bilinmektedir. Bu zahmetli süreç; sınıfın öğretime hazırlanması, sınıf kurallarının öğrencilerin katılımıyla oluşturulması, öğretime ayrılan zamanın uygun şekilde kullanılması, öğrencilerin öğrenmeye motive edilmesi ve öğrencilerin etkinliklere katılarak onlardan

beklenen davranışların sergilenmesi öğretmenin izleyeceği doğru stratejiler ile mümkündür. Öğretmenin yaşama kattığı anlamın sınıf içerisindeki davranışlarını ne denli etkilediği bu çalışmanın sonuçları ile ortaya konulmuştur.

5. Öneriler

1. Mevcut araştırma İstanbul ili Küçükçekmece ilçesi ile sınırlıdır. Yeni araştırmacılar daha geniş kapsamlı çalışma yaparak alana katkı sunabilir.
2. Yaşamın anlamı ile sınıf yönetimi arasında ilişkinin var olduğu görülmüştür. Bu ilişkinin pozitif yönlü gelişmesi ve özellikle öğretmenlerin kendini gerçekleştirme yolculuğunda olumlu sonuçlar doğurması, mutlu öğretmenlerin artması ve eğitim kalitesinin yükselmesi için gerekli düzenlemeler yapılmalı, eğitim programları, hizmetiçi eğitimler, kurslar, seminerler planlanmalı ve uygulanmalıdır.
3. Adil Muamele ve Algılanan Adalet konusunda 16-20 yıl arası mesleki kıdem dışında kalan katılımcıların olumsuz tutumları incelenerek çözüm önerileri geliştirilebilir.
4. Uyarma davranışları konusunda 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip katılımcılar konusunda yaşanan aksaklıklar için hizmetiçi eğitim, kurs, seminer vb. etkinlikler yapılarak sorunun çözümüne dönük çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Adler, A. (2017). Yaşamın anlam ve amacı. (13.Basım) (K. Şipal, Çev.) Say Yayınları.
- Ağ, C. ve Balcı, O. (2019). Yaşamda Anlam Varlığının Örgütsel Sermaye İle İlişkisi. Nişantaşı Üniversitesi, 14(4), s: 1601-1614.
- Ağaoğlu, E. (2011). Sınıf Yönetimi ile İlgili Genel Olgular. Z. Kaya (Ed.). Sınıf Yönetimi (12. Baskı) içinde (s. 1-42). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Akbulut, E. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz yeterlik inançları, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(2), 24-33.
- Akın, U. (2006). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri İle İş Doyumları Arasındaki İlişki, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Avşaroğlu, S., Deniz, M.E. ve Kahraman, A. (2005). Teknik Öğretmenlerde Yaşam Doyumu İş Doyumu ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 115-129. And Psychological WellBeing. British Journal Of Psychology,83,133 145.
- Aydın, A. (2010). Sınıf yönetimi. Ankara: Pegem Yayınları.
- Bond, Micheal J., ve Norman T. Feather. 1988. "Some Correlates of Structure and Purpose in the Use of Time". Journal of Personality and Social Psychology 55 (2): 321-29. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.55.2.321>.
- Borich, G. D. (2014). Etkili öğretim yöntemleri (8.Baskı) (Çev. Bahaddin Acat). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Boswell, Kwoneathia Rasha. 2018. "The role of study strategy use, meaning in life, and grit on the academic success of university students." The University of Mississippi.
- <http://libezp.lib.lsu.edu/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psych&AN=2017-19717-271&site=ehost-live&scope=site>
- De Klerk, J.J., Boshoff, A.B. ve Wyk, R.V. (2009). Measuring Meaning in Life
- Demirtaş, H. (2005), "Sınıf Yönetiminin Temelleri", Etkili Sınıf Yönetimi, Editör: Hüseyin Kıran, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Demirtaş, H. (2007). Sınıf Yönetiminin Temelleri, Lisans Yayıncılık.
- Demirtaş, H. ve H. Güneş (2002), Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Ekici, G. (2002), "Öğretim Yönetimi", Sınıf Yönetimi, Editör: Karip, E., Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Eagleton, T. (2007). Hayatın anlamı. İstanbul: Ayrıntı.
- Ekici, G. (2005). Öğretim Yönetimi. E. Karip (Editör). Sınıf Yönetimi. (5. Baskı).Ankara: Pegema Yayıncılık, (s. 75-116).
- Ekici, G. (2006). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik inançları üzerine bir araştırma. Eğitim Araştırmaları, 6(24), 87-96.
- Erdoğan, İ. (2003), Sınıf Yönetimi, Sistem Yayıncılık, İstanbul.

- Erdoğan, İ. (2005). Sınıf Yönetimi, 9.Baskı, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2008). Sınıf Yönetimi Ders, Konferans, Panel ve Seminer Etkinliklerinde Başarının Yolları. (12. Baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Eren, E. (2004), Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi, Beta Yayınları, İstanbul.
- Eren, T.A. (2008). Onkoloji Hemşirelerinin İş Doyumu ve Yaşam Doyumunun İncelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Evertson, C.M., ve Emmer, E.T.(2013). İlkokul öğretmenleri için sınıf yönetimi. (A.Aypay Çev.). Ankara: Nobel.(2012).
- Frankl, V. (1967). The philosophical foundations of logotherapy. İçinde J. C. Crumbaugh, H. O. Gerz ve L. T. Maholick (Ed.), Psychotherapy and Existentialism. Selected Papers on Logotherapy. (pp.1-18). New York: Simon & Schuster.
- Frankl, V.E. (2009). İnsanın Anlam Arayışı.İstanbul: Okyanus Yayınları.
- Frankl, V.E. (2009).İnsanın Anlam Arayışı (4. Baskı) İstanbul: Okuyan U Yayınları.
- İlgar, L. (2005). Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi. (3. Baskı). İstanbul: Beta Basım.
- İlgar, L.(2007). İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma, Doktora Tezi, İstanbul Üniv., Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Jim,H.S., Purnell,C.Q., Richardson, S.A., Golden-Kreutz,D ve Andersen,B.L. (2006). M easuring Meaning in Life Following Cancer. Quality o f Life Research, 15,1355-1371.
- Karakelle, S. (2005), “Öğretmenlerin Etkili Öğretmen Tanımlarının Etkili Öğretmenlik Boyutlarına Göre İncelenmesi”, Eğitim ve Bilim, 30(135):1-10.
- Karip, Emin (2002), Sınıf Yönetimi, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Karasar, N. (2009), Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Nobel Yayınları, Ankara.
- Kaya, M., Küçük, N.(2017). İbadetler ile Hayatın Anlamı Psikolojik İyi Olma Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Sayı:42, ss: 17-44.
- Kaya, Z. (2003), Sınıf Yönetimi, Pegem-A Yayıncılık, Ankara.
- Lemlech, J.K. (1988). Classroom Management, Second Edition, New York: Longman Inc.
- Leontiev, D.A. (2005). Three Facets o f Meaning. Journal o f Russian and East European Psychology, 43 (6), 45-72.
- Martela, F. ve Steger, M.F. (2016), The Three Meanings of Meaning in Life: Distinguishing Coherence, Purpose, and Significance, The Journal of Positive Psychology, <http://dx.doi.org/10.1080/17439760.2015.1137623>.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is Everything, or is İt? Explorations on The Meaning o f Psychological Well Being. Journal o f Personality and Social sychology, 57, 1069-1081.
- Ryff, C. D. ve Singer, B. (1998). The Contours o f Positive Hum an Health. Psychological Inquiry, 9, 1-28.
- Saban, A. (2002). Öğrenme ve Öğretme: Yeni Teori ve Yaklaşımlar, Geliştirilmiş 2. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Savran, A. ve Çakıroğlu, J. (2003). Differences between elementary and secondary preservice science teachers' perceived efficacy beliefs and their classrom management beliefs. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 2(4)
- Schnell, T. (2009).The Sources o f Meaning in Life Q uestionnaire (SoMe):Relations to D em ographics and Well-Being. The Journal o f Psitive Psychology, 4 (6), 483-499.
- Sezer,S.(2012). Yaşamın Anlamı Konusuna Kuramsal ve Psikometrik Çalışmalar Açısından Bir Bakış, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, yıl: 2012, cilt: 45, sayı: 1, 209-227.
- Steger, M.F. (2012). Experiencing Meaning in Life: Optimal Functioning at the Nexus of Well Being, Psychopathology, and Spirituality. İçinde P.T.P. Wong (Ed.), The Human Quest for Meaning: Theories, Research and Applications (p.165-184). New York, NY: Taylor & Francis Group.
- Steger, M.F., Kashdan, T.B., Sullivan, B.A. ve Lorentz, D. (2008).Understanding the Search for M eaning in Life: Personality, Cognitive Style, and the Dynamic Between Seeking and Experiencing Meaning. Journal o f Personality, 76, 2.
- Şahin, A.E. (2003). “Meslek ve Öğretmenlik”, Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Editör: Veysel Sönmez, s.269-322, Genişletilmiş 3. Baskı,Ankara:Anı Yayıncılık.

Tagay, Ö., Voltan-Acar, N., & Nalbant, A. (2016). Logoterapide kullanılan kavramların ve tekniklerin Türk kültüründe uygulanabilirliği. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 105-126.

Taş, (2011). Öğretmenlerde Yaşamın Anlamı Yaşam Doyumu Sosyal Karşılaştırma ve İç ve Dış Kontrol Odağının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Tomrukçu, Ç. (2010). Özel Ve Kamuya Ait İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Yaşam ve İş Doyumu Düzeyleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Samsun.

Tomrukçu, Ç. (2010). Özel ve Kamuya Ait İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Yaşam ve İş Doyumu Düzeyleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Yegen, M. (2019). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. (Yüksek Lisans Tezi), Bayburt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bayburt.

Zika, S. ve Chamberlain, K. (1992). On The Relation Between Meaning in Life

Genel Muhasebe Dersi Etkinliğinin Ölçülmesi

İsa KILIÇ¹

¹ İskenderun Teknik Üniversitesi, isakilic27@gmail.com, 0000-0001-7406-2245

Özet

Hazırbulunuşluk seviyesi, bir katılımcının ilgili dersin öğretimine başlamadan önce o kişinin o ders hakkındaki bilgi seviyesidir. Öğretim müfredatları uygulamaya geçilmeden önce ders öğretim elemanlarınca o dersin katılımcılarının hazırbulunuşluk seviyelerinin belirlenmesi okutulacak derslerin amacına ulaşmasına katkı sağlayacaktır. Çalışmada öğrencilerin genel muhasebe dersi hazırbulunuşluk seviyelerinin belirlenerek belirlenen bilgi seviyeleri ile dönem sonu bilgi seviyeleri karşılaştırılmış olup okutulan dersin öğrenciler tarafından kavranılma seviyelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Belirlenen amaç doğrultusunda öğrencilere uygulanan likert tipi 25 önermeli anket 5 alt gruba ayrılmıştır. Her bir alt grup; cinsiyet, öğrencilerin bir iş yerinde daha önceden veya mevcut durumda çalışıp çalışmama durumu, öğrencilerin mezun olduğu lise türü ve öğrencilerin daha önceden farklı bir eğitim adı altında muhasebe dersi alıp almama değişkenlerine göre parametrik testlerle analiz edilmiştir. Öğrencilerin muhasebe bilgi seviyelerinin; dönem sonunda, dönem başı hazırbulunuşluk seviyelerine göre arttığı, öğrencilerin muhasebe bilgi seviyelerinin cinsiyete göre bir farklılık göstermediği, öğrencilerin muhasebe bilgi seviyelerinin daha öncesinde veya mevcut durumda herhangi bir işyerinde çalışanlarda anlamlı ve pozitif yönlü bir farklılık gösterdiği gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Hazırbulunuşluk Seviyesi, Öğretim Müfredatı, Genel Muhasebe Dersi

Measuring the Activity of General Accounting Course

Abstract

Readiness level is the level of knowledge of a participant about that lesson before he/she starts teaching the relevant lesson. Determining the readiness level of the participants of the course by the course instructors before the curriculum is put into practice will contribute to the achievement of the purpose of the courses to be taught. In the study, the general accounting course readiness levels of the students were determined and the determined knowledge levels were compared with the end-of-term knowledge levels. It is aimed to determine the level of comprehension of the taught course by the students. In line with the determined purpose, the Likert-type questionnaire with 25 propositions applied to the students was divided into 5 subgroups. Each subgroup; The variables were analyzed by parametric tests according to gender, whether the students worked in a workplace before or in the current situation, the type of high school from which the students graduated, and whether the students had taken an accounting course under a different education name before. Accounting knowledge levels of students; increased at the end of the period according to the readiness levels at the beginning of the period. The accounting knowledge levels of the students did not differ according to gender. There was a significant and positive difference between the accounting knowledge levels of the students before or in those who worked in any workplace in the current situation.

Key Words: Readiness Level, Teaching Curriculum, General Accounting Course

Atıf için,

Kılıç, İ. (2023). Genel Muhasebe Dersi Etkinliğinin Ölçülmesi. *Namık Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 5(2), 34-43. doi: 10.56493/nkusbmyo.1277680

1. Giriş

Ülkemizde uygulanan yükseköğretim programlarında öğrenciler, kendi seçmiş oldukları bir alanda belirli bir mesleki eğitim almaktadırlar. Bu mesleki eğitime tabi tutulan öğrencilerin tamamı lise eğitimlerini Anadolu lisesi, fen lisesi, ticaret veya mesleki teknik gibi liselerde görmüş olup aynı yükseköğretime geçiş sınavına tabi tutularak yükseköğretime geçiş yapmaktadır. Öğrenciler; uygulanan mevcut sistemde temel yeterlilik testi puanı ile önlisans, alan yeterlilik testi puanı ile de lisans programlarını tercih etmektedir. Önlisans düzeyinde bir programa temel yeterlilik testi sonucu ile yerleşen öğrenciler farklı lise müfredatları ile liseden mezun olsa da yükseköğretimde aynı mesleki eğitim müfredatına tabi tutularak mesleki eğitime başlamaktadır. Bu aşamada öğrencilerin özellikle mesleki veya teknik dersler konusundaki dersler ile ilgili hazırbulunuşluk seviyeleri ile bu derslere olan ilgi seviyeleri önem arz etmektedir.

Hazır bulunuşluk eğitim dünyası içinde sürekli araştırılan ve üzerine çalışmalar yapılan bir konudur. Hazır bulunuşluk (readiness) kavramı ilk kez 1899'da Patrick tarafından kullanılmıştır. Patrick çalışmalarında bilişsel gelişim üzerinde durmuştur (Akt. Korkmaz, 2022:38; Kırca, 2007). Hazırbulunuşluk, belli bir öğrenme faaliyetini gerçekleştirmek için gerekli olan ön koşul davranışların kazanılmış olması hazırbulunuşluk seviyesi ise öğrencinin belirli bir konuya giriş seviyesidir ve konuyla ilgili ön bilgi ve tutumunu içerir (Yenilmez ve Kakmacı, 2008: 530). Hazırbulunuşluk düzeyinin tespit edilmesi ilk günden başlanarak bireyin okula yönelik bireysel ve karakteristik özelliklerine uygun olarak rehberlik yapılmasına, bireyin ihtiyaçlarının belirlenmesine ve bu ihtiyaçlara uygun bir şekilde plan, program ve hazırlık yapılmasına imkân sunar (Harman ve Çelikler, 2012:148). Hazır bulunuşluk düzeyi yüksek olan birey konuları daha çabuk kavrayarak konu ile ilgili yorum yapabilir. Birey konuyu ve konu ile ilgili kavramları öğrendiği için ödevleri kolaylıkla yapabilir; bir önceki konuyu iyi öğrendiği için sonraki konuyu öğrenmek için daha hazır hale gelebilir. Bu nedenle bireyin fiziksel ihtiyaçları karşılanarak, duygusal olarak ihtiyaç duyduğu sevgi ve ilgi gösterilerek hazır bulunuşluk düzeyi yüksek tutulmalıdır (Akt. Harman ve Çelikler,2012:148; Yenilmez ve Kakmacı, 2008). Tüm öğretim müfredatları uygulamaya geçilmeden önce ders öğretim elemanlarınca o dersin katılımcılarının hazırbulunuşluk seviyelerinin belirlenmesi okutulacak derslerin amacına ulaşmasına katkı sağlayacaktır.

Mesleki ve teknik dersler; fen, sağlık, teknik veya sosyal programlarda okutulan tüm programlarda yoğun bir müfredat halinde öğrencilere verilmektedir. Sosyal programların birçoğunda meslek dersleri bulunmaktadır. Bulunan meslek derslerinden en mühimi de muhasebe dersi. Muhasebe dersi, bazı müfredatlarda genel muhasebe bazı müfredatlarda da finansal muhasebe olarak yer almaktadır.¹Genel Muhasebe dersi, lise eğitiminde ticaret lisesi müfredatlarında yer almakta olup diğer liselerden mezun olan öğrenciler lise eğitiminde böyle bir ders almamaktadır. Sosyal programlardan olan Muhasebe ve Vergi bölümünün en temel meslek dersi Genel Muhasebe dersi. Genel Muhasebe dersi, Muhasebe ve Vergi bölümlerinde öğrencilerin ilk yarı yılında okutularak sonraki dönemler de bu dersin temel teşkil ettiği, bu dersin verdiği bilgi üzerine daha yoğun ve spesifik muhasebe dersleri ile eğitim müfredatları devam etmektedir.

Bu çalışmada Muhasebe ve Vergi bölümüne başlayan öğrencilerin

- ✓ Genel Muhasebe dersi hakkındaki hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi,
- ✓ Öğrencilere okutulan Genel Muhasebe dersi dönem sonu bilgi düzeylerinin belirlenerek dönem başı hazırbulunuşluk düzeyleri ile karşılaştırılması,
- ✓ Okutulan muhasebe dersinin öğrenciler tarafından etkinliğinin konu bazlı belirlenmesi, amaçlanmaktadır.

2. Literatür Araştırması

Genel Muhasebe dersi yükseköğretim programları içerisinde önlisans ve lisans programlarında birçok programın müfredatında yer almaktadır. Bu ders hakkında yapılan ulusal ve uluslararası literatür araştırmasında bulunan çalışmaların bir kısmına aşağıda yer verilmiştir.

Simon (2007), Novak tarafından geliştirilen kavram haritalamanın muhasebe eğitimindeki faydalarının araştırıldığı çalışmada bireyin belirli bir bilgi alanına ilişkin anlayışının görsel, kavramsal olarak şeffaf bir grafik temsilini sağlamak için öğrenciler ve eğitimciler tarafından muhasebe tabanlı bir kavram haritasının nasıl oluşturulabileceği araştırılmış olup farklı yaş ve cinsiyetteki öğrenciler için yöntemin kullanılabilirliğinde anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte, yöntemin, Asyalı öğrencilerin genellikle İngiliz öğrencilere nazaran daha yararlı olduğunun görüldüğü ifade edilmiştir.

Seethamraju (2010), bilgi teknolojilerinin muhasebe eğitimindeki rolünün ne olduğu ve muhasebe eğitiminde bilgi teknolojilerinin kullanımının araştırıldığı çalışmada; bilgi teknolojilerinin günümüz çağında yeterince geliştiği ancak bunların muhasebe eğitiminde yeterince kullanılmadığı ve teknolojik imkanlardan yararlanma düzeyinin düşük kaldığı, muhasebe eğitimi verilen kuruluşlarda REA (resources – events - agents), ağ güvenliği iş zekası gibi yazılım ve uygulamaların öğretilmesinin geleceğin muhasebecilerine katkı sağlayacağı belirtilmiştir.

¹ Çalışmanın bundan sonraki bölümlerinde Genel Muhasebe olarak adlandırılacaktır.

Ferguson vd. (2011), muhasebe eğitimi, sosyalleşme ve iş etiği arasındaki ilişkinin lisans öğrencileri üzerindeki etkisinin araştırıldığı çalışmada hem üniversite öğrencilerinin hem de profesyonel muhasebe eğitimi alan kişilerin bu konulardaki görüşlerinin, hissedarların ihtiyaçlarına öncelik verilen bir Anglo-Amerikan işletme sahibi görüşleri açısından bilgilendirilme eğiliminde olduğunu gösterdiği, işletme sahibi yöneliminin ve görüşlerinin muhasebe mesleği öğrencileri için daha belirgin olduğu görülmüştür.

Aygün & Gerekan (2012), iki üniversitede muhasebe dersini ilk kez alan öğrencilerin derse ilişkin algılarını ve bu algıların dönem sonundaki durumunu araştırdıkları çalışmalarında; katılımcıların yaklaşık yarısının muhasebe dersine yönelik algılarının ve ilgi düzeylerinin dersin alındığı dönemin sonunda dönem başına kıyasla olumlu bir şekilde değiştiği, yine katılımcıların büyük bir bölümünün muhasebe dersinin diğer derslere oranla kendilerine artı bir çalışma yoğunluğu yüklediği gibi sonuçlara ulaştıklarıdır.

Yıldırım (2015), hukuk fakültesinde genel muhasebe dersi alan öğrencilerin bu derse dönük görüşlerini araştırdığı çalışmada cinsiyete göre başarı, kariyer, ödül, zaman, merak veya zevkli, zor, sıkıcı, motivasyon, bilgi, eğitici puan ortalamaları arasında bir farklılık bulunmadığı fakat öğrencilerin beledikleri ve aldıkları ders notları bakımından kadın öğrenciler lehine anlamlı bir farkın bulunduğu belirtilmiştir.

Chan vd. (2016), muhasebe eğitiminde öğrencilerin içsel performansını ve motivasyonunun artırılabilmesi için bilgisayar programı (Principles Aren't That Hard (PATH)), geliştirilmiş olup bu programa dersin öğreniminde blackboard ve geleneksel kâğıt öğrenimi dahil edilerek sonuçları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda Blackboard ve geleneksel kâğıt ortamına göre PATH'in sistem kullanımını artıran en yüksek içsel motivasyona yol açtığı, içsel motivasyonun sistem kullanımı üzerindeki etkisinin ise algılanan faydada düşük olandan daha yüksek ve daha güçlü olduğunun görüldüğü belirtilmiştir.

Şeker & İşleyen (2018), muhasebe öğrenimini güçleştiren kavramların belirlenmesini ve bu kavramlara yönelik çözümleri araştırdıkları çalışmalarında; öğrencilerde oluşan kavram yanılgılarının cinsiyet, dersi alma durumları, mezun olduğunda muhasebe mesleğini seçmeleri, muhasebe derslerine çalışma sebepleri, muhasebe dersine çalışmak için harcanan haftalık süreleri ve öğrencilerin devam durumları değişkenleri bakımından anlamlı farklılık gösterdiği ifade edilmiştir.

Akpınar & Yıldız (2018), öğrencilerin muhasebe algılarını renk, hayvan, mevsim veya oyun gibi metafor kavramları aracılığıyla incelemiş olup muhasebenin katılan öğrencilerin her bir kategori için en yaygın olarak kullandıkları metaforlardan sırayla renk olarak siyah, hayvan olarak aslan (kaplan), mevsim olarak kış, oyun olarak saklambaç'ın muhasebe için en yaygın kullanılan metaforlar olduğu belirtilmiştir.

Akgün & Kıymaz Kıvraklar (2021), muhasebe öğretiminde kullanılan ders materyallerinden bilgisayar kullanımı, kullanılan sunum tekniklerinin dışında çağın gereksinimlerine uygun olarak bir sistem düşüncesi ve sistem dinamiği yaklaşımı kullanılarak bir model önerisinde bulunulması amaçlanmış olup derslerde konuların çoğu zaman parça parça anlatıldığından öğrencilerin gerçekleşen işlemlerin finansal tablolar ile ilişkisini bir bütün olarak göremediği sistem dinamiği yaklaşımında ise daha en başta gerçekleşen işlemlerin finansal tabloların hangisinde ve ne yönde bir etki oluşturabileceğinin görülmesinin mümkün olduğu, sistem düşüncesinde sistemin parçalarını ayrı ayrı anlamak yerine bu parçaların birbirleri ile olan ilişkilerini göz önünde bulundurarak problemlere çözüm arayan bir yaklaşım olduğu vurgulanmıştır.

Genel muhasebe dersi üzerine yapılan çalışmalar muhasebe literatüründe genişçe yer almaktadır. Bu çalışmaların ağırlıklı olarak öğrencilerin muhasebe dersine bakış açısı, bilgi teknolojilerinin muhasebe eğitiminde kullanımı ve müfredat modelleri üzerinde durulduğu görülmektedir. Ancak, öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesinin belirlenmesi ve aynı öğrencilerin dönem eğitimi sonrasındaki muhasebe bilgilerinin konular bazında ölçülerek bu algının bir çıktıya dönüştürülmesi bu çalışmanın yapılması fikrini oluşturmuştur. Genel muhasebe eğitiminin dönem başı ve dönem sonu seviyelerinin karşılaştırılarak konu bazında eğitim seviyelerinin belirlenmesinin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

3. Araştırma

3.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, öğrencilerin genel muhasebe dersi hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenerek bu bilgi seviyeleri ile dönem sonu bilgi seviyeleri karşılaştırılıp okutulan dersin öğrenciler tarafından kavranılma seviyelerinin belirlenmesini amaçlamaktadır.

3.2. Araştırmanın Kapsamı, Yöntemi ve Verilerin Analizi

Çalışmanın hedef kitlesini İskenderun Teknik Üniversitesi bünyesinde bulunan Muhasebe ve Vergi bölümlerine 2022-2023 öğretim yılında kayıt yaptıran öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmada araştırmanın amacına en uygun olan veri toplama yöntemi anket yöntemidir. Anket yöntemi, çok farklı türde veri toplamayı mümkün kılan, önceden belirlenmiş insanlara bir takım soru sorarak veri elde edilen sistematik bir veri toplama yöntemidir (Baş, 2013: 13). Araştırmada uygulanan anket içerisinde yer alan sorular iki bölümden oluşmaktadır. Ankette yer alan sorular araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Uygulanan anketin birinci bölümünde genel muhasebe dersi müfredatı içerisinde yer alan temel kavramlar ve yine ilgili ders içerisinde okutulan tüm konulara ait teknik kavramlardan yararlanılarak hazırlanan önermeler, ikinci bölümde ise katılımcıların demografik özellikleri, mezun oldukları liselerin

türü, herhangi bir iş tecrübelerinin olup olmadığına dair hazırlanan değişkenler yer almaktadır. Fiziki ortamda hazırlanan anket ilk olarak 2022-2023 öğretim yılı güz dönemi bölüm ilk derslerinde hem Dörtüol Meslek Yüksekokulu hem de İskenderun Meslek Yüksekokulu bünyelerinde bulunan Muhasebe ve Vergi bölümü öğrencilerine uygulanmış olup dönem başında uygulanan ankete iki yüksekokula kayıt yaptıran 120 öğrenciden 115'i katılım sağlamıştır. İlk aşamada ilk derslerde uygulanan bu anket ile öğrencilerin hazırbulunmuşluk seviyeleri belirlenmiştir. Aynı anket ikinci defa anılan öğretim dönemi son derslerinde aynı yüksekokullardaki aynı öğrencilere uygulanmış olup bu ankete de 110 öğrenci katılım sağlamıştır. Araştırmada kullanılan anketin 1. bölümünde yer alan 25 önerme 5'li likert ölçeği ile hazırlanmış, 25 önerme kendi içerisinde 5 alt gruba ayrılmıştır. Bu alt gruplardaki her bir grup için ayrı güvenilirlik analizi yapılmış ve Cronbach's Alpha 1. alt grup için 0,897, 2. alt grup için 0,871, 3. alt grup için 0,869, 4. alt grup için 0,894, 5. alt grup için 0,890 bulunmuştur. Cronbach's Alpha değerinin 0,8'den büyük olması 'iyi', 0,7'den büyük olması 'kabul edilebilir', 0,6'dan büyük olması 'orta derecede güvenilir', 0,6'dan küçük olması ise 'zayıf' olarak adlandırılır (Saruhan ve Özdemirci, 2016:196). Alpha değerinin yeterince yüksek görüldüğü ve bu sebeple araştırmada uygulanan anketin güvenilirlik derecesinin yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Daha sonra elde edilen veriler normallik testine tabi tutulmuş olup verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Normal dağılım gösteren verilerden iki değişkenli olan cinsiyet, daha önceden muhasebe eğitimi alınıp alınmadığı ve herhangi bir iş yerinde çalışılıp çalışılmadığına dair değişkenlere verilen yanıtlar "t" testi, ikiden fazla seçenek imkânı olan değişkenlerde ise öğrencilerin mezun olduğu lise ve yaş aralıkları gibi seçeneklere verilen yanıtlar "anova" testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğrencilere ait 6 demografik sorudan; cinsiyet, mezun olunan lise, daha önceden bir iş yerinde çalışılma durumu ve muhasebe dersi alınıp alınmadığı değişkenleri dönem başı ve dönem sonu uygulamalarında anlamlı sonuçlar yer almış olup yaş ve öğretim türünde uygulanan iki ankette de anlamlı sonuçlar elde edilmemiştir. Bu sebeple yaş ve öğretim türü değişkenlerinin analiz sonuçlarına yer verilmemiştir.

3.3. Araştırmanın Bulguları

Çalışma kapsamında uygulanan anket dönem başında ve dönem sonunda olmak üzere öğrencilere 2 defa uygulanmış olup her anketin bulguları alt gruplar özelinde karşılaştırmalı olarak alt alta ve ayrı ayrı tablolarda yer almaktadır.

Tablo 1: Öğrencilere Ait Demografik ve Betimleyici Bilgiler²

Demografik Değişkenler	Değişkenler	Frekans	Yüzde	X	S
Cinsiyetiniz	Kadın	67	58,3	1,42	0,49
	Erkek	48	41,7		
	Total	115	100		
Yaş	18-19	59	51,3	1,92	1,27
	20-21	33	28,7		
	22-23	8	7,0		
	24-25	3	2,6		
	26 +	12	10,4		
	Total	115	100		
Mezun Olduğunuz Lise Türü	Anadolu Lise	68	59,1	1,51	0,75
	Ticaret Meslek Lisesi	41	35,7		
	Anadolu İHL	6	5,2		
	Total	115	100		
Herhangi bir işyerinde önceden çalıştınız mı veya şu anda çalışıyor musunuz?	Evet	63	54,8	1,45	0,50
	Hayır	52	45,2		
	Total	115	100		
Eğitiminize Hangi Öğretim Türünde Devam Ediyorsunuz	Örgün	79	68,7	1,31	0,43
	2.Öğretim	36	31,3		
	Total	115	100		
Önceden lise, ön lisans, lisans, kurs veya seminer adı altında muhasebe dersi aldınız mı?	Evet	26	22,6	1,77	0,42
	Hayır	89	77,4		
	Total	115	100		

Tablo 1'e göre ankete katılan katılımcıların; %58,3'ünü kadın, %51,3'ünün 18-19 yaş grubu, %59,1'inin Anadolu lisesi, %54,8'inin daha önceden herhangi bir iş yerinde çalıştığı veya çalışmaya devam ettiği, %68,7'sinin ikinci öğretimde eğitimine devam ettiği, %77,4'ünün önceki eğitimlerinde, bir kurs veya seminer adı altında muhasebe dersi aldıkları görülmektedir. Bu betimleyici özelliklere bakıldığında öğrencilerin; ağırlıklı olarak kadınlardan oluştuğu ve daha çok kadın öğrenciler tarafından tercih edildiği

² Dönem sonrasında yapılan ankete 110 öğrenci katılım sağlamış olup ortalamaları anlamlı bir şekilde değiştirmedeği için ayrıca o verilere yer verilmemiştir.

algısı ile bir paralellik gösterdiği, büyük bir çoğunluğun 20 yaş altında olduğu ve öğrencilerin çok genç bir dönemde muhasebe ara elemanı olarak iş hayatına atılabilecekleri, muhasebe bölümüne gelen öğrencilerin yarıdan fazlasının bu bölüme önceden bir iş tecrübesinin olduğu ve çok büyük bir çoğunluğunun da bölüme gelmeden önceki dönemlerinde herhangi bir ad altında muhasebe dersi aldığı ve isteyerek geldikleri söylenebilir.

Tablo 2: Alt Grup 1 ve Önergeleri

Alt Grup 1	Alt Grup 1 İçerisinde Yer alan Önergeler
Öğrencilerin Muhasebenin temel kavramlarına vakıf olma seviyeleri ile muhasebe kavramının kendilerinde oluşturduğu ilk algı ve aşinalık düzeyleri	Muhasebenin ne olduğu hakkında bir bilgim vardır.
	Muhasebenin temel kavramları hakkında bilgim vardır.
	Varlık ve Kaynak kavramları hakkında bilgim vardır.
	Muhasebede kullanılan borçlu ve alacaklı kavramları hakkında bilgim vardır.
	Borçlu ve Alacaklı kavramları hakkında bilgim vardır.

Tablo 2'e göre araştırmaya dahil edilen öğrencilerin muhasebenin temel kavramlarına vakıf olma düzeyleri ile muhasebe kavramının kendilerinde oluşturduğu ilk algı ile aşinalık düzeyleri muhasebe kavramı ve temel muhasebe eşitliği önermeleri üzerinden belirlenmeye çalışıldığı görülmektedir.

Tablo 3: Alt Grup 1'in Dönem Öncesi ve Sonrası Analiz Sonuçları

Alt Grup 1								
Dönem Öncesi Hazırbulunuşluk Düzeyi Araştırma Sonuçları								
Değişkenler	N	X	Ss	Test	F	P	t	Sonuç
Cinsiyet				T Testi	1,648	0,202	-1,467	Anlamlı Fark Yok
Çalışma Durumu	115	3,05	0,84	T Testi	4,751288	0,031	1,885659	Anlamlı Fark Var
Muhasebe Dersi Alma				T Testi	0,280809	0,597	5,391	Anlamlı Fark Yok
Mezun Olunan Lise Türü				Anova	5,047	0,008	-	Anlamlı Fark Var
Dönem Sonu Araştırma Sonuçları								
	N	X	Ss	Test	F	P	t	Sonuç
Cinsiyet				T Testi	0,481	0,490	1,334	Anlamlı Fark Yok
Çalışma Durumu	110	3,83	0,94	T Testi	3,400	0,069	-0,473	Anlamlı Fark Yok
Muhasebe Dersi Alma				T Testi	0,856	0,358	-1,111	Anlamlı Fark Yok
Mezun Olunan Lise Türü				Anova	0,384	0,819	-	Anlamlı Fark Yok

Tablo 3'te alt grup 1 içerisinde yer alan önermelerin t ve anova testi analiz sonuçları yer almaktadır. Bu sonuçlara göre; öğrencilerin muhasebenin temel kavramlarına vakıf olma seviyeleri ile muhasebe kelimesinin kendilerinde oluşturduğu ilk algı ve bu kelimeye olan aşinalık düzeylerinin dönem öncesi hazırbulunuşluk seviyesinde ve dönem sonrasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Öğrencilerin daha öncesinde veya mevcut durumda herhangi bir işyerinde çalışıp çalışmadığı değişkeninin dönem öncesindeki hazırbulunuşluk seviyesinde anlamlı bir farklılık bulunurken dönem sonrasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Öncesinde herhangi bir eğitim döneminde muhasebe dersi alma durumu değişkeni açısından hem dönem öncesinde hem de dönem sonrasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemektedir. Mezun olunan lise türü değişkeni açısından dönem öncesi hazırbulunuşluk seviyesinde anlamlı farklılık tespit edilirken dönem sonrasında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Öğrencilerin alt grup 1'de verdikleri cevapların ortalamaları incelendiğinde hem dönem öncesinde hem de dönem sonrasında "katılıyorum" seçeneğinin öğrenciler tarafından daha fazla tercih edildiği görülmektedir. Üniversite eğitimine başlamadan önce veya mevcut durumda herhangi bir iş yerinde çalışan öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesinde anlamlı bir farkın görülmesi iş hayatının, öğrencilerde oluşan muhasebe bilincine ve muhasebenin temel kavramlarına olan katkılarının bir göstergesi olduğu düşünülmektedir.

Tablo 4: Alt Grup 2 ve Önergeleri

Alt Grup 2	Alt Grup 2 İçerisinde Yer alan Önergeler
Öğrencilerin tek düzen hesap planı, temel muhasebe eşitliği, kullanılan ticari defterler ve temel tablolar hakkındaki bilgi düzeyleri,	Tek düzen hesap planının ne olduğunu biliyorum.
	Yevmiye defterinin ne olduğunu biliyorum.
	Defter-i kebirin ne olduğunu biliyorum.
	Bilançonun ne demek olduğunu biliyorum.
	Gelir tablosunun ne demek olduğunu biliyorum.
	Envanter kavramının ne anlama geldiğini biliyorum

Tablo 4’te yer alan önermelerle öğrencilerin tek düzen hesap planı, temel muhasebe eşitliği ve muhasebede kullanılan ticari defterler ile temel finansal tablolar ve bu kavramlar hakkındaki bilgi seviyeleri ve algıları belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 5: Alt Grup 2’nin Dönem Öncesi ve Sonrası Analiz Sonuçları

Alt Grup 2								
Dönem Öncesi Hazırbulunuşluk Düzeyi Araştırma Sonuçları								
Değişkenler	N	X	Ss	Test	F	P	t	Sonuç
Cinsiyet	115	2,74	,97	T Testi	1,346	,248	-1,098	Anlamlı Fark Yok
Çalışma Durumu				T Testi	5,308	,023	1,215	Anlamlı Fark Yok
Muhasebe Dersi Alma				T Testi	,491	,485	5,034	Anlamlı Fark Yok
Mezun Olunan Lise Türü				Anova	6,969	,001	-	Anlamlı Fark Var
Dönem Sonu Araştırma Sonuçları								
Değişkenler	N	X	Ss	Test	F	P	t	Sonuç
Cinsiyet	110	3,75	,93	T Testi	,754	,388	,837	Anlamlı Fark Yok
Çalışma Durumu				T Testi	4,001	,049	,241	Anlamlı Fark Var
Muhasebe Dersi Alma				T Testi	,299	,586	-,237	Anlamlı Fark Yok
Mezun Olunan Lise Türü				Anova	,862	,490	-	Anlamlı Fark Yok

Tablo 5’te alt grup 2 içerisinde öğrencilerin tek düzen hesap planı, temel muhasebe eşitliği, kullanılan ticari defterler ve temel tablolar konusundaki bilgi düzeyleri dönem öncesinde ve sonrasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğrencilerin daha öncesinde veya mevcut durumda herhangi bir işyerinde çalışıp çalışmadığı değişkeninin dönem öncesindeki hazırbulunuşluk seviyesinde anlamlı bir farklılık bulunmazken dönem sonrasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Öncesinde herhangi bir eğitim döneminde muhasebe dersi alma durumu değişkeni açısından hem dönem öncesinde hem de dönem sonrasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemektedir. Mezun olunan lise türü değişkeni açısından dönem öncesinde anlamlı farklılık saptanırken dönem sonrasında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Öğrencilerin alt grup 2 önermelerine verdikleri cevapların ortalamaları incelendiğinde, dönem öncesinde “katılmıyorum” ve “kararsızım” seçeneklerinin daha fazla tercih edildiği, dönem sonrasında ise “katılıyorum” seçeneğinin daha fazla tercih edildiği görülmektedir. Öğrencilerin mezun oldukları lise eğitimi türüne göre dönem öncesi hazırbulunuşluk seviyesinde anlamlı bir farkın belirlenmesinde %35,7 (41 kişi) oranında ticaret meslek lisesi mezunu öğrencilerin lise eğitimi boyunca muhasebe ve muhasebenin alt disiplin alanlarında yer alan derslerin bir çıktısı olabilir.

Tablo 6: Alt Grup 3 ve Önergeleri

Alt Grup 3	Alt Grup 3 İçerisinde Yer alan Önergeler
Öğrencilerin bilanço hesapları üzerindeki bilgi düzeyleri,	Varlıkların (Aktiflerin) ne anlama geldiğini biliyorum.
	Kaynakların (Pasiflerin) ne anlama geldiğini biliyorum.
	Dönen varlıkların ne anlama geldiğini biliyorum.
	Duran varlıkların ne anlama geldiğini biliyorum.
	Kısa vadeli yabancı kaynakların ne anlama geldiğini biliyorum.
	Uzun vadeli yabancı kaynakların ne anlama geldiğini biliyorum.
	Öz kaynakların ne anlama geldiğini biliyorum.

Tablo 6’da yer alan önermelerle öğrencilerin bilanço hesapları; varlık, dönen varlık, duran varlık, kaynak, kısa ve uzun vadeli yabancı kaynaklar ile öz kaynak hesapları ve kavramları hakkındaki bilgi seviyeleri ve algıları belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 7: Alt Grup 3’ün Dönem Öncesi ve Sonrası Analiz Sonuçları

Alt Grup 3								
Dönem Öncesi Hazırbulunuşluk Düzeyi Araştırma Sonuçları								
Değişkenler	N	X	Ss	Test	F	P	t	Sonuç
Cinsiyet				T Testi	2,092	,151	-1,786	Anlamlı Fark Yok
Çalışma Durumu	115	2,49	1,11	T Testi	11,005	,001	1,063	Anlamlı Fark Var
Muhasebe Dersi Alma				T Testi	,349	,556	4,586	Anlamlı Fark Yok
Mezun Olunan Lise Türü				Anova	5,028	,008	-	Anlamlı Fark Var
Dönem Sonu Araştırma Sonuçları								
Değişkenler	N	X	Ss	Test	F	P	t	Sonuç
Cinsiyet				T Testi	,184	,669	1,205	Anlamlı Fark Yok
Çalışma Durumu	110	3,77	1,02	T Testi	2,263	,136	,521	Anlamlı Fark Yok
Muhasebe Dersi Alma				T Testi	5,199	,025	-1,743	Anlamlı Fark Var
Mezun Olunan Lise Türü				Anova	2,831	,030	-	Anlamlı Fark Var

Tablo 7’de alt grup 3 içerisinde öğrencilerin bilanço hesapları konusundaki bilgi düzeyleri dönem öncesinde ve sonrasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğrencilerin daha öncesinde veya mevcut durumda herhangi bir işyerinde çalışıp çalışmadığı değişkeninin açısından dönem öncesinde anlamlı farklılıklar bulunurken dönem sonrasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Öncesinde herhangi bir eğitim döneminde muhasebe dersi alma durumu değişkeni açısından dönem öncesinde anlamlı bir farklılık olmazken dönem sonrasında anlamlı bir farklılık gözlenmektedir. Mezun olunan lise türü değişkeni açısından hem dönem öncesinde hem de dönem sonrasında anlamlı farklılıklar gözlemlenmektedir. Öğrencilerin alt grup 3 önermelerine verdikleri cevapların ortalamaları incelendiğinde, dönem öncesinde “katılmıyorum” ve “kararsızım” seçeneklerinin daha fazla tercih edildiği, dönem sonrasında ise “katılıyorum” seçeneğinin daha fazla tercih edildiği görülmektedir. Öğrencilerin lise, ön lisans, lisans, kurs veya seminer adı altında muhasebe dersini almış olmasının dönem sonrası seviyelerinde anlamlı bir farkın görünmesi herhangi bir seviyede alınan dersin öğrencilere bilanço hesapları ile ilgili bir katkı sağladığı görülmektedir.

Tablo 8: Alt Grup 4 ve Önermeleri

Alt Grup 4	Alt Grup 4 İçerisinde Yer Alan Önermeler
Öğrencilerin dönen varlık hesapları üzerindeki bilgi düzeyleri	Hazır değerlerin ne anlama geldiğini biliyorum.
	Hisse senetlerinin ne anlama geldiğini biliyorum.
	Çek ve senet kavramlarının ne anlama geldiğini biliyorum.
	Reeskontun ne anlama geldiğini biliyorum.
	Şüpheli ticari alacakların ne anlama geldiğini biliyorum

Tablo 8’de yer alan önermelerle öğrencilerin dönen varlık hesapları içerisinde yer alan hesap grupları ve kıymetli evrak kavramları hakkındaki bilgi seviyeleri ve algıları belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 9: Alt Grup 4'ün Dönem Öncesi ve Sonrası Analiz Sonuçları

Alt Grup 4								
Dönem Öncesi Hazırbulunuşluk Düzeyi Araştırma Sonuçları								
Değişkenler	N	X	Ss	Test	F	P	t	Sonuç
Cinsiyet				T Testi	1,016	,316	-1,364	Anlamlı Fark Yok
Çalışma Durumu	115	2,59	,83	T Testi	,910	,342	-,157	Anlamlı Fark Yok
Muhasebe Dersi Alma				T Testi	,839	,362	3,322	Anlamlı Fark Yok
Mezun Olunan Lise Türü				Anova	,526	,592	-	Anlamlı Fark Yok
Dönem Sonu Araştırma Sonuçları								
Değişkenler	N	X	Ss	Test	F	P	t	Sonuç
Cinsiyet				T Testi	1,597	,210	,967	Anlamlı Fark Yok
Çalışma Durumu	110	3,58	,98	T Testi	,440	,509	1,199	Anlamlı Fark Yok
Muhasebe Dersi Alma				T Testi	,571	,452	-1,331	Anlamlı Fark Yok
Mezun Olunan Lise Türü				Anova	1,093	,366	-	Anlamlı Fark Yok

Tablo 9'da alt grup 4 içerisinde öğrencilerin dönen varlık hesapları içerisinde yer alan hesap grupları ve kıymetli evrak kavramları hakkındaki bilgi seviyeleri dönem öncesinde ve sonrasında cinsiyet, öğrencilerin daha öncesinde veya mevcut durumda herhangi bir işyerinde çalışıp çalışmadığı, öncesinde herhangi bir eğitim döneminde muhasebe dersi alma durumu ve mezun olunan lise türü değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğrencilerin alt grup 4 önermelerine verdikleri yanıtların ortalamaları incelendiğinde, dönem öncesinde "katılmıyorum" ve "kararsızım" seçeneklerinin daha fazla tercih edildiği, dönem sonrasında ise "katılıyorum" seçeneğinin daha fazla tercih edildiği görülmektedir. Bu sonuçlar, alt grup 4 içerisinde yer alan önermeler hakkındaki bilgi seviyelerinin dönem öncesinde düşük iken dönem sonrasında bu seviyelerinin arttığını göstermektedir.

Tablo 10: Alt Grup 5 ve Önergeleri

Alt Grup 5	Alt Grup 5 İçerisinde Yer Alan Önergeler
Öğrencilerin amortisman ile duran varlıklar ve yine bu grup içerisindeki bilgi düzeyleri	Amortismanların ne demek olduğunu biliyorum. Maddi ve maddi olmayan duran varlıkların ne demek olduğunu biliyorum

Tablo 10'da yer alan önermelerle öğrencilerin amortisman kavramı, maddi ve maddi olmayan duran varlık kavram ve hesapları hakkındaki bilgi seviyeleri ve algıları belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 11: Alt Grup 5'in Dönem Öncesi ve Sonrası Analiz Sonuçları

Alt Grup 5								
Dönem Öncesi Hazırbulunuşluk Düzeyi Araştırma Sonuçları								
Değişkenler	N	X	Ss	Test	F	P	t	Sonuç
Cinsiyet				T Testi	1,142	,288	-1,500	Anlamlı Fark Yok
Çalışma Durumu	115	2,29	,95	T Testi	3,801	,054	-,167	Anlamlı Fark Yok
Muhasebe Dersi Alma				T Testi	,490	,485	3,818	Anlamlı Fark Yok
Mezun Olunan Lise Türü				Anova	2,767	,067	-	Anlamlı Fark Yok
Dönem Sonu Araştırma Sonuçları								
Değişkenler	N	X	Ss	Test	F	P	t	Sonuç
Cinsiyet				T Testi	,188	,665	-,949	Anlamlı Fark Yok
Çalışma Durumu	110	3,74	,98	T Testi	,571	,452	1,239	Anlamlı Fark Yok
Muhasebe Dersi Alma				T Testi	,825	,366	-1,876	Anlamlı Fark Yok
Mezun Olunan Lise Türü				Anova	,446	,775	-	Anlamlı Fark Yok

Tablo 11’de alt grup 5 içerisinde öğrencilerin amortisman ile maddi ve maddi olmayan duran varlıklar konusundaki bilgi seviyeleri dönem öncesinde ve sonrasında cinsiyet, öğrencilerin daha öncesinde veya mevcut durumda herhangi bir işyerinde çalışıp çalışmadığı, öncesinde herhangi bir eğitim döneminde muhasebe dersi alma durumu ve mezun olunan lise türü değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğrencilerin alt grup 5 önermelerine verdikleri cevapların ortalamaları incelendiğinde, dönem öncesinde “katılmıyorum” seçeneğinin daha fazla tercih edildiği, dönem sonrasında ise “katılıyorum” seçeneğinin daha fazla tercih edildiği görülmektedir. Bu sonuçlar, alt grup 5 içerisinde yer alan önermeler hakkındaki bilgi seviyelerinin dönem öncesinde düşük iken dönem sonrasında arttığını göstermektedir.

Araştırma kapsamında yapılan korelasyon analizi sonuçlarına göre, dönem öncesi öğrencilerin hazırbulunuşluk durumu ve dönem sonrası durumları beş alt grup içerisinde gruplar arasındaki önermelerle değerlendirilmiş aralarında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Alt gruplar arasındaki ilişkilerin katsayıları 0,6 ile 0,9 arasında değişmekte olup bu oranlar da gruplar arasında orta ve yüksek düzeyde korelasyonlar olduğunu, bu sonuçların da grupların birbirleriyle uyumlu ve tutarlı olduğunu, öğrencilerin muhasebe bilgi seviyelerinin farklı yönlerini yansıttığını göstermektedir.

4. Sonuç

Çalışmada; öğrencilerin genel muhasebe dersi hazırbulunuşluk seviyelerinin belirlenerek, bu bilgi seviyeleri ile dönem sonu bilgi seviyeleri karşılaştırılıp okutulan dersin öğrenciler tarafından kavranılma seviyelerinin konu bazlı belirlenmesi amaçlanmıştır. Belirlenen amaç doğrultusunda öğrencilere uygulanan anket 5 alt gruba ayrılmış olup her bir alt grup; cinsiyet, öğrencilerin bir iş yerinde çalışma durumu, mezun oldukları lise türü ve daha önceden muhasebe dersi alıp almama değişkenlerine göre parametrik testlerle analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde; öğrencilerin muhasebe bilgi seviyelerinin dönem sonunda, dönem başı hazırbulunuşluk seviyelerine göre arttığı, öğrencilerin muhasebe bilgi seviyelerinin cinsiyete göre bir farklılık göstermediği, muhasebe bilgi seviyelerinin daha öncesinde veya mevcut durumda herhangi bir işyerinde çalışanlarda anlamlı ve pozitif yönlü bir farklılık gösterdiği, muhasebe bilgi seviyelerinin daha önce muhasebe dersi alıp almama durumuna göre bir farklılık göstermediği, muhasebe bilgi seviyelerinin mezun olunan lise türüne göre anlamlı ve pozitif yönlü bir farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin alt grup önermelerine verdikleri yanıtların ortalamaları incelendiğinde; dönem öncesinde “katılmıyorum” ve “kararsızım” seçeneklerinin daha fazla tercih edildiği, dönem sonrasında ise “katılıyorum” seçeneğinin daha fazla tercih edildiği görülmektedir. Bu çalışmanın tek bir üniversitede yapılması ve bölümlerdeki öğrenci sayılarının az olması araştırmanın sınırlılıkları arasında gösterilebilir. İlerleyen çalışmalarda; birden çok üniversitede daha geniş katılımcı sayısı, farklı değişkenler ve farklı analiz yöntemleri ile yapılacak çalışmaların bu sonuçlarla karşılaştırılması bu alandaki literatürü genişletecektir.

Kaynakça

- Akgün, M. ve Kıymaz Kıvraklar, M. (2021). Muhasebe Eğitiminde Sistem Düşüncesi ve Sistem Dinamiği Yaklaşımının Kullanımı: Finansal Muhasebe Dersleri için Bir Model Önerisi. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*. Temmuz 2021, 17-34.
- Akpınar, S. ve Yıldız, Ş. (2018). Muhasebe Eğitimi Alan Öğrencilerin Muhasebe Algılarına Yönelik Metaforlar. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*. Ocak 2018, 91-114.
- Aygün, D. ve Gerekan, B. (2012). Muhasebe Dersini İlk Defa Alan Öğrencilerin Derse Yönelik Algılarının Tespiti: Karşılaştırmalı Bir Alan Araştırması. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*. Sayı:18, ss.48-63.
- Baş, T. (2013). *Anket Nasıl Hazırlanır?* Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Chan, S. H., Song, Q., Rivera, L. H. Ve Trongmateerut, P. (2016). Using an educational computer program to enhance student performance in financial accounting. *Journal of Accounting Education*. 36 (2016) 43-64. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jaccedu.2016.05.001>
- Ferguson, J., Collison, D., Power, D. Ve Stevenson, L. (2011). Accounting education, socialisation and the ethics of business. *Business Ethics: A European Review* V:20, N.1, 12-29. doi: 10.1111/j.1467-8608.2010.01607.x
- Korkmaz, M. (2022). Okul Öncesi Eğitimi Pandemi Döneminde Alan Öğrencilerinin Okula Hazır Bulunuşluk Düzeyleri. *Spor, Eğitim ve Çocuk*. 2 (2), 36-55. DOI: 10.5505/sec.2022.46855
- Kırca, A. (2007). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf çocuklarının okula hazır bulunuşluklarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Harman, G., Çelikler, D., (2012). Eğitimde Hazır Bulunuşluğun Önemi Üzerine Bir Derleme Çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. Ağustos 2012 Cilt 1 Sayı 3, ss.147-156.
- Saruhan, Ş. C., & Özdemirci, A., (2016), *Bilim, Felsefe Ve Metodoloji*, (4.Baskı), İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Seethamraju, R. (2010). Information technologies in accounting education. *Proceedings of the AIS SIG-ED IAIM*, pp. 1-11.

Simon, J. (2007) Concept mapping in a financial accounting theory course. *Accounting Education*, 16:3, 273-308, DOI: 10.1080/09639280701430306.

Şeker, Y., ve İşleyen, A. (2018). Finansal muhasebe derslerinde oluşan kavram yanılgılarına yönelik bir araştırma. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 2403-2418. doi: 10.17218/hititsosbil.475232

Yenilmez, K. ve Kakmacı, Ö. (2015). İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Matematikteki Hazır Bulunuşluk Düzeyi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. C:16 No:2 ss: 529-542.

Yıldırım, S. (2015). Genel Muhasebe Dersi Alan Öğrencilerin Derse İlişkin Beklentileri ve Başarı Durumlarının Değerlendirilmesi. *Muhasebe ve Denetime Bakış Dergisi*. Sayı:44 ss.1-14.