

CİLT / VOLUME 15 • SAYI / ISSUE 1 • NİSAN / APRIL 2024



ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL
BİLİMLER
ENSTİTÜSÜ
DERGİSİ

*JOURNAL OF
INSTITUTE OF
SOCIAL
SCIENCE*

15.1

ISSN 1309-3738

e-ISSN 2791-9374

ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ ÇANKIRI KARATEKİN UNIVERSITY

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ JOURNAL OF INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES

ISSN : 1309-3738

Nisan 2024

Cilt: 15 Sayı: 1

E-ISSN : 2791-9374

April 2024

Volume: 15 Issue: 1

“Türkçe ve İngilizce Dillerinde Yayın Yapan Uluslararası Hakemli Bir Dergidir”

Yılda İki Sayı (Nisan-Kasım) Yayınlanır



TR DİZİN



Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi TR DİZİN, EBSCOhost, Index Copernicus International, DRJI, ASOS Index, Arastirmax, Türk Eğitim Endeksi, OAJI, Scientific Indexing Services (SIS) ve Academic Resource Index (ResearchBib) gibi ulusal ve uluslararası dizinlerde taranan, uluslararası hakemli bir dergidir. Bu dergide öne sürülen fikirler makale yazar(lar)ına aittir.

İmtiyaz Sahibi / Owner

Çankırı Karatekin Üniversitesi Rektörü /
Rector of Çankırı Karatekin University

Prof. Dr. Harun ÇİFTÇİ

Baş Editör / Editor-in-Chief

Prof. Dr. Coşkun POLAT

Sayı Editörü / Issue Editor

Doç. Dr. Barış ÖZTUNA

Editör Yardımcısı / Editorial Assistant

Dr. Öğr. Üyesi Betül ÖZTOPRAK

Doç. Dr. Selim CENGİZ

Yayın Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Abdulselam ARVAS

Prof. Dr. Coşkun POLAT

Prof. Dr. Edina SOLAK

Prof. Dr. Emre Şahin DÖLARSLAN

Prof. Dr. Ertan BEŞE

Prof. Dr. Hasan COŞKUN

Prof. Dr. İlhan YILDIZ

Prof. Dr. Yeşim YASAK

Prof. Dr. Zuhâl Yonca ODABAŞ

Doç. Dr. Barış ÖZTUNA

Doç. Dr. Burhan ÇONKOR

Doç. Dr. Hatice YAZGAN

Doç. Dr. Masoumeh DAEI

Dr. Öğr. Üyesi Munther YAQOOB

Dr. Öğr. Üyesi Fawwaz ALMSHHDANY

Alan Editörleri / Field Editors

Prof. Dr. Barış TAŞ

Doç. Dr. Burcu Umut ZAN

Doç. Dr. Emine ÇELİKSOY

Doç. Dr. Emrah ÖZDEMİR

Doç. Dr. Erol KARCI

Doç. Dr. Fatih GÜZEL

Doç. Dr. Fatih SONA

Doç. Dr. Hatice YAZGAN

Dr. Öğr. Üyesi Çağdaş ÇAPKIN

Dr. Öğr. Üyesi Ebru DOĞRUÖZ

Dr. Öğr. Üyesi Hakkı KALAYCI

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Sedat UĞUR

Dr. Öğr. Üyesi Rıfat KARAKUŞ

Dr. Öğr. Üyesi Özgür POLAT

Dr. Öğr. Üyesi Yakup ÖZTÜRK

Dil Editörleri / Language Editors

Dr. Öğr. Üyesi Ebru DOĞRUÖZ

Dr. Öğr. Üyesi Şuayip TURAN

Sekreteryâ / Secretariat

Ünal KARAARSLAN

***Yazışma Adresi / Address for
Correspondence***

Çankırı Karatekin Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
18100 Çankırı-TÜRKİYE

E-posta: sbedergi@karatekin.edu.tr

DANIŞMA KURULU / *ADVISORY BOARD*

Prof. Dr. Harun ÇİFTÇİ	Çankırı Karatekin Üniversitesi
Prof. Dr. Asiye KAKIRMAN YILDIZ	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Aydın BAŐBUĐ	İst. Sabahattin Zaim Üniversitesi
Prof. Dr. Coşkun POLAT	Çankırı Karatekin Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin ODABAŞ	Çankırı Karatekin Üniversitesi
Prof. Dr. Özgür KÜLCÜ	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Sacit ARSLANTEKİN	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Nevzat ÖZEL	Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Cemil LİV	Çankırı Karatekin Üniversitesi
Doç. Dr. Emrah ÖZDEMİR	Çankırı Karatekin Üniversitesi
Doç. Dr. Erol KARCI	Çankırı Karatekin Üniversitesi
Doç. Dr. UĞur ALTUĞ	Çankırı Karatekin Üniversitesi
Doç. Dr. Kasım BİNİCİ	Çankırı Karatekin Üniversitesi
Doç. Dr. Serap ASLAN COBUTOĞLU	Çankırı Karatekin Üniversitesi
Dr. ÖĞr. Üyesi Abdullah METİN	Çankırı Karatekin Üniversitesi
Dr. ÖĞr. Üyesi Mehmet Sedat UĞUR	Çankırı Karatekin Üniversitesi
Dr. ÖĞr. Üyesi Murat NER	Çankırı Karatekin Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa YILDIRIM	Çankırı Karatekin Üniversitesi
Arş. Gör. Nurdan GENÇ	Çankırı Karatekin Üniversitesi

İÇİNDEKİLER / CONTENTS	
Araştırma Makaleleri / Research Articles	
1 - 28	Üniversite Öğrencilerinin E-Öğrenme Ortamına Yönelik Memnuniyetleriyle İlişkili Faktörlerin İncelenmesi <i>Exploring the Factors Related University Students' Satisfaction Towards E-Learning Environment</i> Erhan ÜNAL, Talha YILDIZ, Gülin ÜTEBAY, Kadir SÜZME
29 - 60	Çevresel Kuznets Eğrisi ve Kirlilik Sığınağı Hipotezleri Gelişmekte Olan Ülkeler İçin Geçerli midir? <i>Are Environmental Kuznets Curve and Pollution Haven Hypotheses Valid for Developing Countries?</i> Fatoş AKKAYA, Mümin Atalay ÇETİN
61 - 91	Öğrenme Ortamı Olarak Üniversite Kütüphaneleri: Çankırı Karatekin Üniversitesi Kütüphanesi Fiziki Ortamına Yönelik Değerlendirme <i>University Library as a Learning Environment: An Evaluation of Çankırı Karatekin University Library</i> Nagihan GÖNÜL EROĞLU, Ertuğrul Burak EROĞLU
93 - 115	Öğretmen Deneyimlerine Dayalı Bir Durum Çalışması: Kapsayıcı Eğitim ve Göçmen Öğrenciler <i>A Case Study Based on Teacher Experiences: Inclusive Education and Migrant Students</i> Canan ÇOLAK SEYMEN, Gamze TUTİ, Duran MAVİ
117 - 144	Program Felsefesi Açısından Revizyonlar: Coğrafya Öğretim Programı Örneği <i>Revisions in Terms of Program Philosophy: An Example of a Geography Curriculum</i> Nazan KARAKAŞ ÖZÜR
145 - 176	Aşırı Niteliklilik ve İşgören Performansı Arasındaki İlişkide Psikolojik Sağlamlığın Aracı Rolü <i>The Mediating Role of Psychological Resilience between the Effect of Overqualification and Employee Performance</i> Hasan Hüseyin UZUNBACAK, Şerife KARAGÖZ
177 - 197	A Study on English Vocabulary Learning Strategies of Çankırı Karatekin University Students <i>Çankırı Karatekin Üniversitesi Öğrencilerinin İngilizce Kelime Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi</i> Safiye Cansu ÖZEROĞLU, Ebru DOĞRUÖZ
199 - 230	Dijital Çağda Üniversite Öğrencilerinin Okuma Tercihlerinin Belirlenmesi <i>Determining the Reading Preferences of University Students in the Digital Age</i> Hasan SEVMEZ, Derya YILDIZ
231 - 250	Türk Siyasal Hayatına Askeri Müdahalelere Bir Örnek: Talât Aydemir'in Darbe Girişimleri <i>An Example Of Interventions In Turkish Political Life: Talat Aydemir And The Military Intervention</i> Ünal KARAARSLAN

Editörden / Editorial

Coşkun Polat¹ 0000-0003-2508-7459

Akademinin değerli araştırmacıları ve kıymetli okurlar,

2010 yılından bu yana aralıksız yayın hayatında olan dergimizin 15. cilt 1. sayısında, sosyal bilimlerin çeşitli alanlarından dokuz makale akademik camianın bilgi ve görüşlerine sunulmuştur. Özellikle son dönemde araştırmacıların yoğun ilgisine mazhar olan dergimiz, sosyal bilimler alanındaki nitelikli çalışmaları bilim insanlarıyla buluşturma konusunda kararlıdır.

Sayının ilk makalesi, üniversite öğrencilerinin e-öğrenme ortamına yönelik memnuniyet düzeylerini yordayan faktörlerin belirlenmesini hedefleyen “*Üniversite öğrencilerinin e-öğrenme ortamına yönelik memnuniyetleriyle ilişkili faktörlerin incelenmesi*” konulu çalışmadır. E-öğrenme ortamında öğrencilerin etkileşim ve iş birliğini destekleyecek etkinliklerin devamlılığının önemi ve öğretim elemanlarının derslerinde etkileşim ve iş birliğini destekleyen stratejileri kullanmaları gerektiği çalışmanın sonuçlarındandır.

Gelişmekte olan 55 ülke için çevresel Kuznets eğrisi (EKC) ve kirlilik sığınağı (PHH) hipotezlerinin geçerliliğini test etmeyi amaçlayan “*Gelişmekte olan ülkelerde Çevresel Kuznets Eğrisi ve kirlilik sığınağı hipotezleri geçerli midir?*” başlıklı çalışmada, adı geçen hipotezlerin geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

“*Öğrenme ortamı olarak üniversite kütüphaneleri: Çankırı Karatekin Üniversitesi kütüphanesi fiziki ortamına yönelik değerlendirme*” başlıklı çalışmada, öğrencilerin kütüphanenin fiziksel şartlarıyla ilgili görüşleri değerlendirilmiştir. Kütüphanenin fiziksel özelliklerinin öğrenmeyi desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kapsayıcı eğitim uygulamalarını ve göçmen öğrencilerin koşullarını geniş bir katılımcı grubunun görüşlerinden yararlanılarak değerlendiren “*Öğretmen deneyimlerine dayalı bir durum çalışması: Kapsayıcı eğitim ve göçmen öğrenciler*” başlıklı çalışma, göçmen öğrencilerin dilsel, kültürel, duygusal, akademik ve motivasyonel konularda önemli sorunlarının bulunduğunu ortaya koymuştur.

2005 Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nın alanın felsefesi bakışıyla değerlendirildiği

¹ Prof. Dr., ÇAKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Baş Editörü. Çankırı Karatekin Üniversitesi, Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü, polatcoskun@karatekin.edu.tr
Prof., Editor-in-Chief of ÇAKÜ Journal of Institute of Social Sciences. Çankırı Karatekin University, Department of Information Management, polatcoskun@karatekin.edu.tr

“Program felsefesi açısından revizyonlar: coğrafya öğretim programı örneği” başlıklı çalışmada, revizyonun temel prensibinin program kaynaklı ya da olmayan sorunların ayrıştırılması olduğu savunulmuştur.

“Aşırı niteliklilik ve işgören performansı arasındaki ilişkide psikolojik sağlamlığın aracı rolü” başlıklı çalışmanın amacı, aşırı nitelikli çalışanların performanslarının artırılmasının nasıl sağlanacağını ortaya koymaktır. Çalışanların aşırı niteliklilik algılarının işgören performansı üzerindeki etkisinde psikolojik sağlamlığın aracı rol üstlendiği çalışmanın en temel sonucudur.

“A Study on English Vocabulary Learning Strategies of Çankırı Karatekin University Students” başlıklı çalışmada, İngilizce kelime öğrenme yöntemleri Çankırı Karatekin Üniversitesi öğrencileri örneklemeyle araştırılmış ve öğrencilerin çeşitli özelliklerinin stratejilerde farklılaşmaya yol açtığı savunulmuştur.

Dijital çağda üniversite öğrencilerinin okuma tercihleri ve davranışlarının belirlenmesi amacıyla yapılan *“Dijital Çağda Üniversite Öğrencilerinin Okuma Tercihlerinin Belirlenmesi”* başlıklı çalışmada, öğrencilerin okuma tercihlerinin halen basılı araçlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte e-okuma tercihinin her geçen gün arttığı da araştırmanın bulgularındandır.

Ülkemiz siyasi tarihinin kronik sorunlarından askeri darbelerin Talat Aydemir’in darbe girişimleriyle ele alındığı son çalışma, *“Türk Siyasal Hayatına Askeri Müdahalelere Bir Örnek: Talât Aydemir’in Darbe Girişimleri”* başlığını taşımaktadır. Adı geçen darbe girişimlerinin halkın iradesiyle başarısız olduğu belge ve bilgilerle ortaya konmuştur.

Akademik yayıncılıkta on beşinci yılına adım atan dergimizin bu sayısında emeği geçen yazar ve hakemlere, alan editörleri ile editör yardımcısına, makalelerin yayıma hazırlanmasına katkı sağlayanlara gönülden şükranlarımı sunarım.

Üniversite Öğrencilerinin E-Öğrenme Ortamına Yönelik Memnuniyetleriyle İlişkili Faktörlerin İncelenmesi

Erhan Ünal*  Talha Yıldız**  Gülin Ütebay***  Kadir Süzme**** 

Öz

Amaç: Yükseköğretimde e-öğrenmenin üniversite öğrencileri tarafından değerlendirilmesi sürecin iyileştirilmesi bakımından yararlı olabilir. Bu bağlamda araştırmada, üniversite öğrencilerinin e-öğrenme ortamına yönelik memnuniyet düzeylerini yordayan faktörlerin belirlenmesi hedeflenmiştir.

Yöntem: Araştırma kapsamında Bilgi Sistemleri Başarı Modeli ve e-öğrenme ortamlarındaki psikososyal değişkenler kullanılarak bir araştırma modeli kurulmuştur. Kesitsel tarama modeline göre yürütülen çalışmaya 305 üniversite öğrencisi katılmıştır. Toplanan veriler kısmi en küçük kareler yapısal eşitlik modellenmesi ile analiz edilmiştir.

Bulgular: Analiz sonuçlarına göre bilgi kalitesi değişkeni ve öğrenci etkileşimi ve iş birliği değişkeni üniversite öğrencilerinin e-öğrenme ortamındaki memnuniyet düzeylerini pozitif ve anlamlı bir şekilde yordamıştır. Diğer değişkenlerin üniversite öğrencilerinin e-öğrenme memnuniyetini yordamadığı bulunmuştur.

Sonuç: Bilgi Sistemleri Başarı Modeli kapsamında bilgi kalitesi, e-öğrenme ortamlarına yönelik psikososyal değişkenlerden öğrenci etkileşimi ve iş birliği e-öğrenme memnuniyetini yordayan önemli faktörler olarak bulunmuştur. Buna göre öğretim elemanlarının öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçları doğrultusunda, anlaşılabilir, güncel bilgiler içeren ders içerikleri tasarımları ve sunmaları önemlidir. E-öğrenme ortamında öğrencilerin etkileşim ve iş birliğini destekleyecek etkinliklerin devamlılığı önemlidir. Bu noktada öğretim elemanları derslerinde etkileşim ve iş birliğini destekleyen stratejiler kullanmalıdır.

Özgünlük: Çalışmada e-öğrenme ortamına yönelik üniversite öğrencilerinin memnuniyet düzeylerini yordayan faktörleri araştırmak için Bilgi Sistemleri Başarı Modeli ve e-öğrenme ortamları psikososyal değişkenleri bir araya getirilerek yeni bir model hazırlanmış ve test edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Bilgi sistemi, e-öğrenme, memnuniyet, öğrenme ortamı, psikososyal değişkenler.

* Doç. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, eunal@aku.edu.tr

** Öğr. Gör. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi, talhayildiz@aku.edu.tr

*** Öğr. Gör. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi, utebay@aku.edu.tr

**** Öğr. Gör. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi, ksuzme@aku.edu.tr

Exploring the Factors Related University Students' Satisfaction Towards E-Learning Environment

Erhan Ünal* Talha Yıldız** Gülin Ütebay*** Kadir Süzme****

Abstract

Purpose: Evaluating e-learning in higher education by university students may be beneficial to improve the e-learning process. Therefore, the aim of the study was to explore the factors affecting the satisfaction levels of university students towards e-learning environment.

Method: A research model was proposed based on the Information Systems Success Model and psychosocial variables in an e-learning environment. The cross-sectional survey model was employed, and 305 university students participated in the study. The data were analyzed through partial least squares structural equation modeling.

Findings: According to the results, information quality and student interaction and collaboration positively and significantly predicted the university students' satisfaction levels with the e-learning environment. It was found that other variables did not predict university students' e-learning satisfaction.

Implications: Information quality, which is the dimension of the Information Systems Success Model, and student interaction and collaboration among psychosocial variables for e-learning environments were found to be significant factors predicting e-learning satisfaction. Accordingly, it is important for the instructors to design and present course contents that are understandable and incorporate up-to-date information in line with the expectations and needs of the students. In the e-learning environment, the continuity of the activities that will support the interaction and collaboration of the students is important. Thus, instructors should use strategies that support interaction and collaboration in their courses.

Originality: The new model was developed within the framework of the Information Systems Success Model and psychosocial variables of e-learning environments and tested to investigate the factors predicting the satisfaction levels of university students towards e-learning environments in the study.

Keywords: Information system, e-learning, satisfaction, learning environment, psychosocial variables.

* Assoc. Prof., Afyon Kocatepe University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, eunal@aku.edu.tr

** Lecturer, Afyon Kocatepe University, Distance Education Application and Research Center, talhayildiz@aku.edu.tr

*** Lecturer, Afyon Kocatepe University, Distance Education Application and Research Center, utebay@aku.edu.tr

**** Lecturer, Afyon Kocatepe University, Distance Education Application and Research Center, ksuzme@aku.edu.tr

Giriş

E-öğrenme, bilgi ve iletişim teknolojilerinin sunduğu fırsatlar sayesinde yükseköğretim kurumunda yaygınlaşmaktadır (Maatuk, Elberkawi, Aljawarneh, Rashaideh ve Alharbi, 2022, s. 22). Günümüzde birçok yükseköğretim kurumu e-öğrenmeyi benimsemekte (Al-Fraihat, Joy ve Sinclair, 2020, s. 67) ve öğrenme sürecinde temel bir bileşen olarak görmektedir (Maatuk ve diğerleri, 2022, s. 22). Çünkü e-öğrenme öğrenenlere esnek ve kişiselleştirilmiş bir öğrenme yolu sağlamakta (Cidral ve diğerleri 2018), aynı zamanda öğrenme kaynaklarına geniş erişim, iş birliği ve iletişimi kolaylığı gibi avantajlar sunmaktadır (Alam ve diğerleri, 2021). Bunlara ek olarak, e-öğrenme zaman, mekan ve toplumsal sağlığı ilgilendiren durumlar söz konusu olduğunda esneklikler sunmaktadır (Maatuk ve diğerleri, 2022). Bu bağlamda, özellikle Dünya Sağlık Örgütü tarafından 31 Aralık 2019'da koronavirüs kaynaklı COVID-19 pandemisinin dünyaya duyurulması (Morand ve diğerleri, 2020; Jiao ve diğerleri, 2020) sonrası yaşanan süreçte okulların kapanması nedeniyle 1,5 milyardan fazla öğrencinin eğitimlerinin engellendiği ve acil bir şekilde uzaktan öğretim süreçlerine geçildiği ifade edilmektedir (UNESCO, 2020). Sonuç olarak, COVID-19 pandemisinin e-öğrenmenin yaygınlaşması ve daha önce büyük ölçekte yükseköğretimde kullanılmayan yenilikçi e-öğrenme araçlarının kullanılmaya başlanmasında güçlü bir etkisi olduğu ifade edilmektedir (Stecuła ve Wolniak, 2022 s. 1). Ancak e-öğrenme, yüz yüze öğrenme süreçlerine kıyasla daha farklı gereksinimlere sahip olduğu için yükseköğretim kurumlarında gerek kurumsal gerekse öğretim elemanları açısından farklı planlamaları gerektirmekte ve bu planlamaların zamanında ve doğru biçimde yapılamaması birçok sorunun ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Bilgiç ve Tüzün, 2015, s. 27). Bu bağlamda yükseköğretim kurumlarında e-öğrenmenin etkili bir şekilde planlanması, tasarlanması, yürütülmesi, değerlendirilmesi gerekmektedir. E-öğrenme başarısının bütüncül bir biçimde paydaşlardan biri olan üniversite öğrencileri tarafından değerlendirilmesi sürecin iyileştirilmesi bakımından önemli görülebilir.

E-öğrenmenin başarısını belirlemek için üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeyi kabul ve benimseme durumlarının araştırıldığı çalışmaların (Baber, 2021; Mailizar, Burg ve Maulina, 2021; Ouajdouni, Chafik ve Boubker, 2021; Sahin ve Sahin, 2021) yanı sıra çoğu çalışmada öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik memnuniyet düzeylerini etkileyen faktörlere (Alzahrani ve Seth, 2021; Chang, Liu, Xu ve Xiong, 2022; Giray, 2021; Jiang, Islam, Gu ve Spector, 2021; Yekefallah, Namdar, Panahi ve Dehghankar, 2021) de odaklanıldığı görülmüştür. Çünkü öğrencilerin memnuniyeti e-öğrenmenin başarıya ulaşmasında kritik bir öneme sahiptir (Stankovska, Dimitrovski, Ibraimi ve Memedi, 2021). Bununla birlikte DeLone ve Mclean (1992), memnuniyet değişkeninin bir sistemin başarısını belirlemede ve

değerlendirmede anahtar role sahip olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla araştırmacılar e-öğrenme memnuniyetini etkileyen faktörler üzerine çeşitli araştırmalar yürütmüşlerdir.

Problem Durumu

E-öğrenme, zaman ve mekândan bağımsız bir şekilde elektronik ortamlarda iş birliği içinde bilgi edinmeyi, öğrenmeyi ifade eden bir kavramdır (Garrison, 2016, s. 2). E-öğrenme senkron veya asenkron olarak internet erişimi olan dizüstü bilgisayar, masaüstü bilgisayar, akıllı telefon gibi elektronik cihazlarla sağlanan öğrenme deneyimi olarak gerçekleşmektedir. (Zalat, Hamed ve Bolbol, 2021, s. 2). Eğitsel içeriğin video konferans ve telekonferans teknolojilerinin kullanılarak eş zamanlı olarak sunulduğu yöntem senkron öğrenme; e-posta, video izleme, ses kaydı dinleme, belgeleri okuma, ödev yapma gibi etkinliklerin öğretmen ve öğrencinin eş zamanlı olarak katılmadığı durumlarda gerçekleşmesi asenkron öğrenme olarak açıklanabilir (Hurajova, Kollarova ve Huraj, 2022, s. 1-2). Bu çerçevede yükseköğretim kurumlarında senkron ve asenkron öğrenme faaliyetleri yürütülmektedir. Dolayısıyla yükseköğretim kurumlarındaki e-öğrenme ortamları araştırmacıların ilgisini çekmiş ve bu ortamlara yönelik öğrencilerin memnuniyetini etkileyen faktörler araştırma konularından birisini oluşturmuştur. E-öğrenme memnuniyet düzeyini öğrenciler, dersler, teknoloji, tasarım ve ortam (Sun, Tsai, Finger, Chen ve Yeh, 2008), öğretim elemanı (Ozkan ve Koseler, 2009; Sun ve diğerleri, 2008), bilgi, içerik faktörü, sistem kalitesi, hizmet kalitesi, öğrenci tutumu, destekleyici unsurlar (Ozkan ve Koseler, 2009), iletişim dinamikleri, e-öğrenme ortamı faktörleri, organizasyonla ilgili faktörler, kişilik ve durumsal faktörler (Yunusa ve Umar, 2021), sınıf içi etkileşim ve öğretmen kalitesi gibi dış faktörler; öz disiplin düzeyi ve konsantrasyon derecesi gibi içsel faktörlerin (Chang ve diğerleri, 2022) etkilediği bulunmuştur.

Yukarıda ifade edilen alan yazındaki çalışmaların yanı sıra araştırmacılar öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik memnuniyetleriyle ilişkili faktörleri belirleyebilmek için çeşitli modeller kullanmaktadırlar. Bu modellerden DeLone ve McLean, (2003) tarafından geliştirilen Bilgi Sistemleri Başarı Modeline (BSBM) göre hizmet (DeLone ve McLean, 2003, s.24; Vanitha ve Alathur, 2021), sistem ve bilgi kalitesi (DeLone ve McLean, 2003, s.24; Efiloğlu Kurt, 2019; Freeze, Alshare, Lane ve Wen, 2010; Rokhman, Mukhibad, Bagas Hapsoro, Nurkhin ve Choo Koo, 2022) değişkenleri memnuniyet düzeyi ve kullanım değişkenlerini yordamakta; ayrıca kullanım, memnuniyet ve net fayda değişkenlerinin birbirleriyle pozitif yönde ilişkili oldukları ifade edilmektedir (DeLone ve McLean, 2003, s.24).

E-öğrenme ortamlarında öğrenci memnuniyetini etkileyen faktörleri belirlemek için Walker ve Fraser (2005) tarafından geliştirilen uzaktan eğitim öğrenme ortamlarının psikososyal yapısı alan yazında çeşitli çalışmalarda kullanılmıştır. Bu yapıya göre öğretim elemanı desteği, otantik öğrenme, kişisel ilgi, aktif öğrenme, öğrenci özerkliği, öğrenci etkileşimi ve iş birliği boyutları öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik memnuniyetlerini etkilemektedir. Bu bağlamda yakın dönemde ve özellikle COVID-19 pandemisi boyunca gerçekleştirilen uzaktan eğitim süreçlerine yönelik memnuniyeti etkileyen faktörlerin öğretim elemanı desteği (Etoom ve diğerleri, 2022; Giray, 2021; Stankovska ve diğerleri, 2021), otantik öğrenme (Stankovska ve diğerleri, 2021), kişisel ilgi (Etoom ve diğerleri, 2022), aktif öğrenme (Ke ve Kwak, 2013), öğrenci özerkliği (Giray, 2021; Ke ve Kwak, 2013; Stankovska ve diğerleri, 2021) ve öğrenci etkileşimi ve iş birliği (Giray, 2021; Stankovska ve diğerleri, 2021) olduğu görülmüştür.

E-öğrenme ortamlarında üniversite öğrencilerinin memnuniyetleriyle ilişkili faktörler alan yazındaki araştırmalarla ortaya konulmuş ancak e-öğrenme ortamlarındaki öğrenci memnuniyetiyle ilişkili değişkenleri bütüncül bakış açısıyla inceleyen sınırlı çalışmanın olduğu görülmüştür. Bunun için e-öğrenme ortamlarındaki öğrenci memnuniyetiyle ilişkili faktörlerin hem BSBM’de yer alan değişkenlerin hem de e-öğrenme ortamlarındaki psikososyal boyutların birlikte ele alındığı model çerçevesinde test edilmesi araştırmaya değer görülmektedir. Buradan hareketle “kalite faktörlerinden bilgi, sistem ve hizmet kalitesi değişkenleri ile e-öğrenme ortamlarının psikososyal boyutlarından öğrenci etkileşimi ve iş birliği, kişisel ilgi, otantik öğrenme ve öğrenci özerkliği değişkenleri üniversite öğrencilerinin e-öğrenme memnuniyetini yordamakta mıdır?” sorusu bu araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

Bu bağlamda e-öğrenme memnuniyetiyle ilişkili olan kalite değişkenleri ve psikososyal değişkenlerin birlikte ele alındığı bu çalışma sonunda ortaya çıkacak sonuçların alan yazına ve uygulamada kuruluşlar tarafından sunulan e-öğrenme süreçlerine yönelik bazı katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu katkılar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

(i) e-öğrenme memnuniyetiyle ilişkili kalite ve psikososyal değişkenler bağlamında ilgili alan yazındaki kuramsal bilgi birikimini genişleteceği,

(ii) e-öğrenme hizmetini sunan kuruluşlardaki birimlere faaliyetlerini gözden geçirmeleri ve değerlendirmelerde bulunmaları konusunda rehberlik sağlayabileceği,

(iii) e-öğrenmede öğrenci memnuniyetini yordayan kalite ve psikososyal değişkenlerin ortaya çıkarılması yoluyla öğretim tasarımcılarına ve öğretim elemanlarına ders tasarımı noktasında uygulamaya dönük bilgiler sağlayabileceği,

öngörülmektedir.

Model ve Hipotezler

E-öğrenme sistemleri genel itibariyle disiplinler arası bir yapıya sahip olduğundan bilgisayar bilimleri, bilgi sistemleri, psikoloji, eğitim, eğitim teknolojisi gibi alanlardan araştırmacılar e-öğrenme sistemlerini değerlendirmektedirler (Ozkan ve Koseler, 2009). Bu açıdan bakıldığında e-öğrenme sistemleri ve süreçleri farklı şekillerde ele alınarak başarısı ölçülebilmektedir. Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin e-öğrenme ortamındaki memnuniyet düzeylerini etkileyen faktörleri ortaya çıkarmak için DeLone ve McLean (1992; 2003) tarafından geliştirilen Bilgi Sistemleri Başarı Modeli (BSBM) ve Walker ve Fraser'ın (2005) geliştirdikleri uzaktan öğrenme ortamlarının psikososyal yapısı tercih edilmiştir. E-öğrenme süreçlerinde bilgi sistemi olarak öğrenme yönetim sistemi kullanılmaktadır. Dolayısıyla bu bilgi sisteminde sunulan bilgi kalitesinin, e-öğrenme süreci boyunca sistemin sürekliliğinin sağlanması adına verilen hizmet kalitesinin ve sistemin kalitesinin memnuniyet ile ilişkisi bu çalışma ile belirlenecektir. Ayrıca e-öğrenme ortamlarında bazı psikososyal boyutların memnuniyet düzeyi ile ilişkisi araştırılacaktır. Bu nedenle e-öğrenmenin başarıya ulaşmasında bütüncül bir bakış açısı edinilebilir.

BSBM, DeLone ve McLean tarafından ilk defa 1992 yılında geliştirilmiş bir model olup 2003 yılında revize edilmiş ve güncellenmiş olan modelde memnuniyet değişkeni ile sistem kalitesi, bilgi kalitesi, hizmet kalitesi değişkenleri arasında ilişki olduğu vurgulanmıştır. (DeLone ve McLean, 2003). Bilgi kalitesi, bir bilgi sisteminde üretilen çıktının istenen nitelikte olup olmadığı ile ilgilidir (DeLone ve McLean, 1992; Urbach ve Müller, 2012). Bu çerçevede bilgi kalitesi ölçümlerinde sistemin ürettiği bilginin kalitesi ve kullanılabilirliğine odaklanılır (Urbach ve Müller, 2012). E-öğrenme bağlamında bakıldığında, e-öğrenme sistemi kullanıcılara zamanında, içerikle ilişkili, doğru, kullanılabilir, anlaşılabilir (Shams ve diğerleri, 2022), güncel ve öz (Shahzad, Hassan, Aremu, Hussain ve Lodhi, 2021) bilgiler üretebilmelidir. Bu sayede bilgi kalitesi öğrencilerin memnuniyetini etkilemektedir. (Alzahrani ve Seth, 2021; Cidral ve diğerleri, 2018; Efiloğlu Kurt, 2016; Kim ve diğerleri, 2012; Ohliati ve Abbas, 2019; Rokhman ve diğerleri, 2022; Saba, 2012; Shahzad, ve diğerleri, 2021; Yosep, 2015). Sistem kalitesi ise bir bilgi sisteminin performansı ve kullanılabilirliği ile ilgilidir (Urbach ve Müller, 2012). Bu bağlamda, DeLone ve McLean (2003) sistem kalitesini teknik başarı olarak belirtmiştir ve memnuniyeti yordadığını ifade etmiştir. Dolayısıyla e-öğrenme sistemlerinin performansları hakkında öğrencilerin algıları memnuniyet düzeyini etkilemektedir. (Efiloğlu Kurt, 2016; Ifinedo, 2011; Mtebe ve Raphael, 2018). Hizmet kalitesi, destek birimi tarafından verilen yardımın veya desteğin kalitesini ifade etmektedir (DeLone ve McLean 2003). E-öğrenme

ortamlarında öğrencilerin sistemi kullanırken yaşadıkları sorunlar için ulaştıkları teknik personelin veya birimin sağladığı desteğin kalitesi hizmet kalitesi olarak açıklanabilir. Yapılan araştırmalarda hizmet kalitesinin öğrencilerin e-öğrenme ortamlarındaki memnuniyetlerini etkilediği bulunmuştur (AlMulhem, 2020; Al-Fraihat ve diğerleri, 2020; Mtebe ve Raphael, 2018). Buradan hareketle bu çalışmada BSBM çerçevesinde aşağıdaki hipotezler kurulmuştur:

H1: Bilgi kalitesi öğrencilerin e-öğrenme ortamındaki memnuniyet düzeylerini pozitif yönde anlamlı olarak yordamaktadır.

H2: Sistem kalitesi öğrencilerin e-öğrenme ortamındaki memnuniyet düzeylerini pozitif yönde anlamlı olarak yordamaktadır.

H3: Hizmet kalitesi öğrencilerin e-öğrenme ortamındaki memnuniyet düzeylerini pozitif yönde anlamlı olarak yordamaktadır.

Uzaktan öğrenme ortamlarının psikososyal yapısı Walker ve Fraser'ın (2005) çalışmasında ele alınmış olup Moos'un (1974) araştırmasına dayanmaktadır. Moos (1974) araştırmasında öğrenme ortamları psikososyal özelliklerin ve organizasyonun iklimin ölçülebileceğini açıklamış ve bu bağlamda öğrenme ortamlarında ilişki, kişisel gelişim ve sistem sürdürülebilirliği ve değişimi boyutlarının ele alınabileceğini vurgulamıştır. Ayrıca bu boyutların bireyler için içinde buldukları eğitim ortamları da dahil tüm sosyal ortamlarda belirgin olduğu ve onların moral ve davranışlarını derinden etkilediği belirtilmiştir (Moos, 1996). İlişki boyutu, bireylerin ortama ne kadar dahil olduklarını, birbirlerine ne ölçüde destek verme ve yardım etme eğiliminde olduklarını değerlendirir. Kişisel gelişim boyutu, bireylerin kendini geliştirmeleri ile ilgilidir. Sistem sürdürülebilirliği ve değişimi boyutu ortamın ne kadar düzenli olduğu, kontrol ve değişime karşı duyarlılığı ile ilgili özellikleri içermektedir (Moos, 1974; Walker ve Fraser, 2005). Sonuç itibarıyla bu boyutlardan hareketle Walker ve Fraser (2005) uzaktan eğitim öğrenme ortamlarına yönelik psikososyal yapıyı ortaya koymuştur. Bu yapıda yer alan ve araştırmada kullanılan değişkenlerden öğrenci etkileşimi ve iş birliği, kişisel ilgi, otantik öğrenme ve öğrenci özerkliği değişkenleri aşağıda açıklanmıştır.

Uzaktan eğitimde topluluk duygusu oluşturmak öğretmen ve öğrenciler açısından önem taşımaktadır (Fotiadou, Angelaki ve Mavroidis, 2017). Çevrimiçi yürütülen derslerde topluluk duygusunun geliştirilebilmesi için öğrenciler arasında etkileşim ve iletişimin teşvik edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Conrad, 2005). Öğrenciler arası kaliteli etkileşim ve iletişim, heyecan, tatmin ve rahatlatma gibi olumlu duyguları destekleyerek öğrenme hedeflerine ulaşmaya yardımcı olur (Angelaki ve Mavroidis, 2013). Etkileşim ve iş birliği, öğrencilerin yeni bilgiyi yapılandırılmalarına katkı sağlayacaktır. Çünkü öğrenciler akranlarıyla iş birliği yaparak, bilgi ve

becerilerini karşılıklı paylaşarak öğrenebilirler (Jonassen, 1999). E-öğrenme ortamlarında derslerde öğrencilerin birbirleriyle etkileşim halinde olmaları, iş birliği kurmaları, tartışmaları, paylaşım yapmaları gibi etkinlikler onların memnuniyet düzeylerini etkilemektedir (Giray, 2021; Walker ve Fraser, 2005). Buradan hareketle öğrencilerin etkileşimi ve iş birliği algıları ile memnuniyet düzeyleri arasında aşağıdaki hipotez kurulmuştur:

H4: Öğrencilerin etkileşimi ve iş birliği algıları e-öğrenme ortamındaki memnuniyet düzeylerini pozitif yönde anlamlı olarak yordamaktadır.

Kişisel ilgi, öğrencilerin çevrimiçi ders içeriği ile sınıf dışı deneyimlerinin ve etkinliklerinin ilişkilendirebilmesi ile ilgilidir. Aynı zamanda öğrencilerin sınıf dışında elde ettikleri deneyimleri de sınıf ortamına getirebilmesini içermektedir (Walker, 2003). E-öğrenme kişisel olarak alakalı bir hale getirildiğinde ve otantik bağlam içinde yer aldığı anda öğrenenlerin deneyimlerinin arttığı bu durumda e-öğrenme memnuniyetinin olumlu yönde etkilendiği bildirilmektedir (Herrington ve Kervin, 2007; Herrington, Oliver ve Reeves, 2003). Dolayısıyla öğrencilerin günlük hayatlarında edindikleri bilgi ve tecrübeleri çevrimiçi derslerindeki içeriklerle ilişkilendirmeleri önemli görülmektedir. Böyle bir ilişkinin varlığı öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik memnuniyet düzeylerini de etkilemektedir (Etoom ve diğerleri, 2022; Herrington ve Kervin, 2007; Özkök, Walker ve Büyüköztürk, 2009). Bu araştırmada öğrencilerin e-öğrenme sürecinde kişisel ilgi algıları ile memnuniyet değişkeni arasında aşağıdaki hipotez kurulmuştur.

H5: Öğrencilerin kişisel ilgi algıları e-öğrenme ortamındaki memnuniyet düzeylerini pozitif yönde anlamlı olarak yordamaktadır.

Otantik öğrenme, öğrencilerin gerçek bir problemi çözmek için çaba gösterdikleri öğrenme olarak açıklanabilir. Burada öğrencilere sunulan problemler gerçek hayatla ilişkili, iyi yapılandırılmamış şekilde sunulmaktadır. Öğrenciler bu tarz problemleri çözmek için çeşitli kaynakları kullanarak, akranlarıyla iş birliği yaparak, öğrendiklerini yansıtarak, öğretim elemanından destek alarak çözüme ulaşabilmektedir. Ayrıca otantik görevler farklı disiplinlerin bir arada kullanılmasına, değerlendirme sürecinin de entegre edilmesine, birden fazla sonucun/ürünün ortaya çıkmasına imkan vermektedir (Herrington ve diğerleri, 2004; Herrington ve diğerleri, 2010). Otantik öğrenmede genel olarak rol yapma alıştırmaları, durum çalışmaları ve probleme dayalı etkinlikler kullanılır (Fleming, Becker ve Newton, 2017). Dolayısıyla e-öğrenme sürecinde otantik etkinliklere yer verilerek öğrencilerin öğrenmelerine destek verilebilir. Alan yazında Ke ve Kwak (2013) otantik öğrenme değişkeninin çevrimiçi ders memnuniyetini yordadığını, Walker ve Fraser (2005) otantik öğrenmenin uzaktan eğitim öğrenme ortamlarına yönelik memnuniyeti etkilediğini bulmuştur. Buradan

hareketle e-öğrenme ortamlarında otantik öğrenme ile memnuniyet değişkenleri arasında aşağıdaki hipotez kurulmuştur.

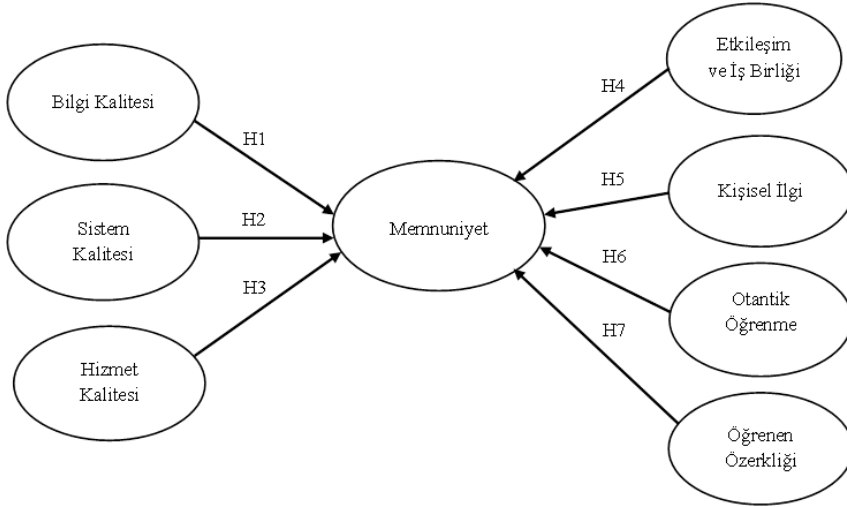
H6: Öğrencilerin otantik öğrenme alguları e-öğrenme ortamındaki memnuniyet düzeylerini pozitif yönde anlamlı olarak yordamaktadır.

Öğrenci özerkliği, öğrencinin kendi öğrenme kararlarını alması, kontrol odağının kendisi olması şeklinde açıklanmaktadır (Walker, 2003). Uzaktan eğitim öğrenme ortamlarında öğrenci özerkliği, öğrenme öğretme süreçlerini (hedef belirleme, etkinlikleri belirleme, değerlendirme kararları) öğretmenden çok öğrenenin belirleme derecesidir (Moore, 1997). Uzaktan eğitim bağlamında öğrencilerin öğrenme sürecinin aşamalarını tanımlamaları ve kendi öğrenme strateji ve çalışma alışkanlıklarını edinmeleri önemlidir (Fotiadou ve diğerleri, 2017). Çevrimiçi olarak yürütülen derslerde öğrencilerin başarıya ulaşmaları için kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları gerekmektedir. Bu durumda öğrenciler dersleri öğrenebilir ve süreçten memnun kalabilirler. Nitekim alan yazında yapılan araştırmalar öğrenci özerkliğinin e-öğrenme ortamındaki memnuniyeti etkilediğini göstermektedir (Giray, 2021; Sahin, 2006). Dolayısıyla e-öğrenme ortamlarında öğrenci özerkliği ile memnuniyet değişkenleri arasında aşağıdaki hipotez kurulmuştur.

H7: Öğrencilerin öğrenen özerkliği alguları e-öğrenme ortamındaki memnuniyet düzeylerini pozitif yönde anlamlı olarak yordamaktadır.

Yukarıda verilen hipotezlere göre kurulan araştırma modeli Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1: Araştırma Modeli



Yöntem

Bu araştırma, tarama yöntemlerinden kesitsel tarama modeline göre desenlenmiştir. Kesitsel tarama modeli araştırma bağlamında betimlenecek değişkenlere yönelik tek bir seferde ölçüm yapılarak veri elde edilmesine dayanır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Bu çalışmada, öğrencilerin e-öğrenme ortamına yönelik memnuniyet durumlarını etkileyebilecek muhtemel değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla tek seferde ölçümler yapılmıştır. Araştırma modelindeki bilgi kalitesi, sistem kalitesi ve hizmet kalitesi değişkenleri BSBM'den (DeLone ve McLean, 2003), etkileşim ve iş birliği, kişisel ilgi, otantik öğrenme, öğrenen özerkliği değişkenleri Walker ve Fraser'ın (2005) geliştirdiği uzaktan öğrenme ortamlarının psikososyal yapısından alınmıştır.

Örnekleme

Araştırmada uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiş olup 2021-2022 Öğretim Yılı Bahar Dönemi'nde bir devlet üniversitesinin çeşitli bölümlerinde ön lisans ve lisans düzeyinde öğrenim görmekte olan ve ilgili üniversitenin uzaktan eğitim öğrenme ortamını kullanmakta olan 141 (%46.2) kadın ve 164 erkek (%53.8) olmak üzere toplam 305 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Araştırmanın katılımcılarına ait demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Demografik Bilgilerinin Dağılımı

Demografik Değişken	Kategoriler	Sıklık (f)	Oran (%)
Cinsiyet	Kadın	141	46.2
	Erkek	164	53.8
Öğrenim Kademesi	Ön lisans	122	40
	Lisans	183	60
Uzaktan Eğitim Sistemi Kullanım Deneyimi	1 yıldan az	73	23.9
	1-2 yıl	200	65.6
	2 yıl üzeri	32	10.5

Araştırmaya katılan öğrencilerin yarıdan fazlasının lisans öğrencisi, diğerlerinin ise ön lisans öğrencisi olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yaş ortalaması 21.4 ($SS = 3.42$) olarak hesaplanmıştır. Ayrıca öğrencilerin büyük çoğunluğunun uzaktan eğitim öğrenme ortamını 1 yıldan uzun süredir kullandığı, diğerlerinin de 1 yıldan az kullandığı söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama aracı 3 bölümden oluşmuştur. İlk bölümde cinsiyet, yaş, öğrenim kademesi, uzaktan eğitim sistemini kullanma deneyimi gibi demografik bilgilere ilişkin maddeler yer almıştır.

İkinci bölümde, BSBM’de yer alan bilgi, sistem ve hizmet kalitesi boyutları için maddelere yer verilmiştir. Bilgi Kalitesi boyutu (5 madde) için Freeze, ve diğerlerinin (2010) önceki araştırmalardan yola çıkarak hazırladığı maddeler, Hizmet Kalitesi boyutu (6 madde) için Mtebe ve Raphael’in (2018) alan yazındaki araştırmaları temel alarak hazırladığı maddeler kullanılmıştır. Bilgi ve hizmet kalitesi boyutlarına ilişkin maddeler İngilizce olduğu için üç araştırmacı tarafından araştırmanın bağlamına göre Türkçeye çevrilmiştir. Daha sonra bu farklı çeviriler üzerinde araştırmacılar tarafından karşılaştırmalar yapılmış ve düzeltmelere gidilmiştir. Ardından çevrilen maddeler iki dil ve bir alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda nihai maddelere ulaşılmıştır. Sistem Kalitesi boyutu (4 madde) için Çelik ve Ayaz’ın (2021) önceki araştırmaları temel alarak hazırladığı maddeler araştırmanın bağlamına uygun bir şekilde uyarlanarak kullanılmıştır.

Üçüncü bölümde Öğrenci Etkileşimi ve İş birliği (6 madde), Kişisel İlgi (7 madde), Otantik (Gerçekçi) Öğrenme (5 madde), Öğrenci Özerkliği (5 madde) ve Memnuniyet (8 madde) boyutlarına ait maddeler Walker ve Fraser (2005) tarafından geliştirilen ve Özkök ve diğerleri (2009) tarafından Türkçeye uyarlaması gerçekleştirilen “Uzaktan Eğitim Öğrenme Ortamları Ölçeği (DELES-TR)”nden alınmıştır.

Araştırmanın tüm aşamalarında bilimsel etik ilkelere uygun hareket edilmiştir. Öncelikle araştırmanın yürütülmesi, kimlerden veri toplanacağı, kullanılacak veri toplama araçlarının uygunluğu gibi konularda araştırmanın gerçekleştirileceği kurumdan etik kurul izni alınmıştır. Araştırmacılar e-öğrenme ortamını kullanan öğrencilerin derslerine giren öğretim elemanları ile iletişim kurarak gönüllü olan katılımcılara ulaşmışlardır. Veri toplama sürecine başlanmadan önce ilk olarak katılımcılara çalışma hakkında bilgi verilmiş, toplanan verilerin sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacağı açıklanmış ve istedikleri anda çalışmadan ayrılacakları belirtilmiştir. Verilerin toplanması için Google Formlar tercih edilmiştir. Veri toplama aracını doldurmaya başlamadan önce Google Formlar üzerinden tüm gönüllü katılımcıların onamları alınmıştır. Ardından katılımcılar veri toplama aracını doldurmuşlardır.

Veri Analizi

Araştırma kapsamında kurulan modelin test edilmesi için kısmi en küçük kareler yapısal eşitlik modellemesinden yararlanılmıştır. Burada analiz iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk olarak ölçüm modeli test edilmiş olup ardından yapısal model test edilmiştir (Hair, Joseph, Risher, Sarstedt ve Ringle, 2019).

Bulgular

Ölçüm Modelinin Test Edilmesi

Modelin geçerlik ve güvenilirliğinin belirlenmesi öncelikli aşamadır. Bir başka ifadeyle, modelde yer alan gözlenen değişkenlerin gizil değişkenleri doğru biçimde ölçme durumu test edilmiştir. Bu analiz sonucunda elde edilen gösterge güvenirligi, iç tutarlık güvenirligi, ortak açıklanan varyans, ve yakınsak geçerlik değerlerine Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2: Ölçüm Modeli Sonuçları

Değişken	Madde	Faktör yükü	Cronbach Alpha	Rho_A	CR	AVE
Bilgi Kalitesi (BK)	m1	0.911	0.929	0.942	0.946	0.780
	m2	0.920				
	m3	0.868				
	m4	0.912				
	m5	0.798				
Sistem Kalitesi (SK)	m6	0.878	0.914	0.927	0.939	0.794
	m7	0.898				
	m8	0.921				
	m9	0.867				
Hizmet Kalitesi (HK)	m10	0.833	0.928	0.930	0.944	0.737
	m11	0.843				
	m12	0.899				
	m13	0.916				
	m14	0.806				
	m15	0.847				
Öğrenci Etkileşimi ve İş birliği (OEL)	m16	0.848	0.936	0.938	0.950	0.759
	m17	0.868				
	m18	0.901				
	m19	0.858				
	m20	0.884				
	m21	0.866				
Kişisel İlgi (KI)	m22	0.838	0.949	0.949	0.958	0.765
	m23	0.887				
	m24	0.888				
	m25	0.901				
	m26	0.903				
	m27	0.853				
	m28	0.850				
	Otantik Öğrenme (OO)	m29				
m30		0.899				
m31		0.902				
m32		0.898				
m33		0.884				
Öğrenci Özerkliği (OOZ)	m34	0.839	0.908	0.916	0.931	0.730
	m35	0.850				
	m36	0.878				
	m37	0.859				

	m38	0.846				
Memnuniyet (M)	m39	0.876	0.973	0.974	0.977	0.839
	m40	0.906				
	m41	0.927				
	m42	0.940				
	m43	0.953				
	m44	0.936				
	m45	0.897				
	m46	0.893				

Gösterge güvenilirliği için faktör yüklerinin .708'den büyük olması; iç tutarlık güvenilirliği için bileşik güvenilirlik (CR), Cronbach Alpha ve Rho_A değerlerinin .70'ten büyük olması; yakınsak geçerlik için AVE (ortak açıklanan varyans) değerlerinin .50'den büyük olması gerekmektedir (Hair ve diğerleri, 2019). Tablo 2 incelendiğinde tüm değerlerin tavsiye edilen kriterlere uyduğu, gösterge güvenilirliği, iç tutarlık güvenilirliği ve yakınsak geçerliğinin sağlandığı söylenebilir. Ayırt edici geçerlik için ise açıklanan ortalama varyans (AVE) değerlerinin kareköklerinin diğer değişkenler arasındaki korelasyondan büyük olduğu takdirde sağlanacağı ifade edilmektedir (Fornell ve Larcker, 1981).

Tablo 3: Fornell-Larcker Kriterine göre Ayırt Edici Geçerlik Sonuçları

	BK	SK	HK	OEI	KI	OO	OOZ	M
BK	0.883							
SK	0.748	0.891						
SERK	0.724	0.758	0.858					
OEI	0.489	0.427	0.513	0.871				
KI	0.587	0.523	0.590	0.704	0.875			
OO	0.561	0.511	0.565	0.710	0.875	0.895		
OOZ	0.544	0.567	0.549	0.539	0.755	0.698	0.855	
M	0.698	0.578	0.559	0.505	0.498	0.496	0.453	0.916

Tablo 3 incelendiğinde Fornell ve Larcker kriterinin Kişisel İlgili-Otantik Öğrenme arasındaki korelasyon değeri dışında sağlandığı görülmektedir. Bunun için çapraz yükler tablosu ile ayırt edici geçerlik bakılmıştır (bakınız Tablo 4).

Tablo 4: Çapraz Yükler Tablosu

	BK	SK	HK	OEI	KI	OO	OOZ	M
m1	0.911	0.672	0.652	0.512	0.526	0.519	0.453	0.682
m2	0.920	0.692	0.671	0.422	0.568	0.527	0.525	0.627
m3	0.868	0.601	0.568	0.365	0.437	0.430	0.419	0.585
m4	0.912	0.684	0.643	0.451	0.516	0.492	0.476	0.687
m5	0.798	0.666	0.685	0.401	0.566	0.524	0.563	0.464
m6	0.630	0.878	0.632	0.333	0.441	0.458	0.447	0.441
m7	0.695	0.898	0.647	0.397	0.452	0.413	0.484	0.587

m8	0.707	0.921	0.710	0.430	0.488	0.507	0.523	0.551
m9	0.624	0.867	0.719	0.350	0.487	0.447	0.573	0.456
m10	0.562	0.550	0.833	0.485	0.463	0.467	0.413	0.447
m11	0.625	0.627	0.843	0.445	0.539	0.535	0.492	0.522
m12	0.653	0.653	0.899	0.423	0.538	0.508	0.468	0.482
m13	0.597	0.681	0.916	0.469	0.527	0.483	0.473	0.469
m14	0.670	0.742	0.806	0.422	0.443	0.429	0.504	0.508
m15	0.609	0.635	0.847	0.396	0.525	0.481	0.465	0.434
m16	0.390	0.291	0.371	0.848	0.582	0.583	0.427	0.435
m17	0.488	0.412	0.480	0.868	0.623	0.642	0.501	0.495
m18	0.426	0.381	0.465	0.901	0.607	0.598	0.476	0.423
m19	0.425	0.390	0.476	0.858	0.630	0.618	0.519	0.417
m20	0.416	0.386	0.442	0.884	0.602	0.602	0.417	0.435
m21	0.404	0.369	0.445	0.866	0.631	0.663	0.474	0.421
m22	0.525	0.432	0.504	0.632	0.838	0.738	0.604	0.436
m23	0.550	0.500	0.531	0.578	0.887	0.749	0.700	0.451
m24	0.488	0.466	0.513	0.628	0.888	0.746	0.660	0.441
m25	0.507	0.442	0.499	0.605	0.901	0.779	0.678	0.427
m26	0.502	0.470	0.545	0.609	0.903	0.780	0.727	0.452
m27	0.486	0.431	0.513	0.608	0.853	0.769	0.636	0.400
m28	0.534	0.457	0.507	0.648	0.850	0.799	0.614	0.438
m29	0.465	0.445	0.516	0.668	0.784	0.892	0.584	0.457
m30	0.469	0.473	0.504	0.640	0.815	0.899	0.619	0.432
m31	0.540	0.446	0.488	0.647	0.779	0.902	0.651	0.472
m32	0.535	0.466	0.507	0.609	0.772	0.898	0.603	0.433
m33	0.502	0.457	0.518	0.610	0.770	0.884	0.667	0.420
m34	0.444	0.448	0.443	0.392	0.607	0.541	0.839	0.331
m35	0.442	0.455	0.416	0.470	0.639	0.582	0.850	0.352
m36	0.432	0.486	0.483	0.470	0.637	0.575	0.878	0.366
m37	0.519	0.534	0.511	0.516	0.686	0.662	0.859	0.458
m38	0.471	0.486	0.477	0.438	0.645	0.600	0.846	0.401
m39	0.678	0.611	0.616	0.508	0.543	0.522	0.450	0.876
m40	0.580	0.482	0.426	0.402	0.389	0.372	0.378	0.906
m41	0.614	0.507	0.517	0.463	0.428	0.444	0.387	0.927
m42	0.700	0.596	0.560	0.472	0.509	0.504	0.472	0.940
m43	0.664	0.557	0.502	0.457	0.446	0.446	0.417	0.953
m44	0.652	0.512	0.528	0.496	0.454	0.472	0.402	0.936
m45	0.555	0.429	0.406	0.430	0.396	0.377	0.350	0.897
m46	0.651	0.513	0.507	0.455	0.461	0.468	0.442	0.893

Tablo 4'teki çapraz yükler değerleri incelendiğinde her bir maddenin en yüksek yük değerini ait olduğu yapı için vermesi gerektiği koşulunun sağlandığı görülmektedir. Bu doğrultuda, ölçüm modeli sonuçlarına göre kurulan modelin geçerlik ve güvenilirliğinin sağlandığı söylenebilir.

Yapısal Modelin Test Edilmesi

Kurulan modeldeki ilişkilerin anlamlılığını belirlemek için bootstrap yöntemi ile 5000 alt örneklem üzerinde analiz gerçekleştirilmiştir. Yapısal modele ilişkin analiz sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Yapısal Model Sonuçları

Hipotez	İlişki	Yol Katsayıları	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>f</i> ²
H1	BK→M	0.527	7.043	0.000	0.210
H2	SK→M	0.095	1.226	0.220	0.006
H3	HK→M	-0.000	0.002	0.999	0.000
H4	OEI→M	0.206	2.977	0.003	0.041
H5	KI→M	0.027	0.441	0.659	0.001
H6	OO→M	0.042	0.397	0.691	0.001
H7	OOZ→M	0.009	0.129	0.897	0.000

Yapılan analiz sonucu, bilgi kalitesi ($\beta = .527$, $t = 7.043$, $p < .01$) ve öğrenci etkileşimi ve iş birliği ($\beta = .206$, $t = 2.977$, $p < .01$) değişkenleri öğrencilerin e-öğrenme memnuniyeti düzeylerini pozitif ve anlamlı bir şekilde yordamaktadır. H1 ve H4 hipotezleri kabul edilmiştir. Sistem kalitesi ($\beta = .095$, $t = 1.226$, $p > .05$), hizmet kalitesi ($\beta = -.00$, $t = 0.002$, $p > .05$), kişisel ilgi ($\beta = .027$, $t = 0.441$, $p > .05$), otantik öğrenme ($\beta = .042$, $t = 0.397$, $p > .05$) ve öğrenci özerkliği ($\beta = .009$, $t = 0.129$, $p > .05$) değişkenlerinin öğrencilerin e-öğrenme memnuniyet düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamadığı bulunmuştur. H2, H3 H5, H6, H7 hipotezleri reddedilmiştir. Ayrıca determinasyon katsayısı (R^2) .516 olarak hesaplanmıştır. Kurulan modeldeki bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni açıklama varyansı yaklaşık %52'dir. Bu oran orta düzeyde açıklama oranı olarak kabul edilebilir (Chin, 1998; Hair, Ringle ve Sarstedt, 2011). Ek olarak, etki büyüklükleri (f^2) incelendiğinde bilgi kalitesinin memnuniyet üzerinde orta düzeyde etkiye sahip olduğu, öğrenci etkileşimi ve iş birliğinin düşük düzeyde etkiye sahip olduğu, diğer değişkenlerin ise etkisinin olmadığı söylenebilir (Cohen, 1988). Ayrıca uyum indekslerinden SRMR değeri 0.05 olarak hesaplanmış olup iyi uyuma işaret etmektedir (Hu ve Bentler, 1998).

Tartışma

Bu çalışmada, BSBM'de yer alan bilgi, sistem ve hizmet kalitesi değişkenleri ve e-öğrenme ortamlarındaki psikososyal boyutlardan etkileşim ve iş birliği, kişisel ilgi, otantik öğrenme, öğrenen özerkliği değişkenlerinin üniversite öğrencilerinin e-öğrenme memnuniyetini yordayıp yordamadığı araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre test edilen modelde kalite değişkenlerinden bilgi kalitesi değişkeninin, psikososyal yapıdan öğrenci etkileşimi ve iş birliği değişkeninin üniversite öğrencilerinin e-öğrenme

memnuniyetini pozitif ve anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur. Diğer değişkenlerin üniversite öğrencilerinin e-öğrenme memnuniyetini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamadığı görülmüştür.

Araştırmada bilgi kalitesi bağlamında, e-öğrenme sürecinde dersle ilgili doğru, anlaşılır, öz ve ihtiyaç duyulan bilgilerin olmasının e-öğrenme memnuniyeti ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Önceki araştırmalara bakıldığında söz konusu ilişkinin desteklendiği görülmektedir (Alzahrani ve Seth, 2021; Kim, Trimi, Park ve Rhee, 2012; Ohliati ve Abbas, 2019; Rokhman ve diğerleri, 2022; Saba, 2012; Shahzad ve diğerleri, 2021; Yosep, 2015). Bilgi kalitesi, e-öğrenme sürecinde genel anlamda sistem tarafından sağlanan bilginin doğruluğu, kesinliği, güncelliği (Shahzad ve diğerleri, 2021) ve anlaşılabilirliği (Muda ve Erlina 2019) ile ilgilidir. Bunların yanında e-öğrenme sistemi tarafından sunulan bilginin kısa ve öz olması önemli unsurdur (Cai ve Zhu 2015; Chiang, Boakye ve Tang, 2019). Dolayısıyla bir e-öğrenme sisteminde sunulan bilginin istenen kalite özelliklerine sahip olması kullanıcıların memnuniyetini etkilemektedir (DeLone ve McLean, 1992). Sonuç itibarıyla, öğrencilerin e-öğrenme ortamındaki memnuniyetlerinin kendilerine sunulan bilgilerin içeriğine ve bu bilgilerin kalitesine göre şekillendiği söylenebilir.

Araştırmada sistem kalitesinin, üniversite öğrencilerinin e-öğrenme ortamındaki memnuniyet düzeylerini etkileyen bir faktör olmadığı bulunmuştur. Alan yazında benzer araştırmalar bu bulguyu destekler niteliktedir (Celik ve Sökmen, 2018; Yakubu ve Dasuki, 2018). Ancak bazı araştırmalarda sistem kalitesinin e-öğrenme ortamında memnuniyeti etkilediği bulunmuştur (Efiloğlu Kurt, 2019; Mtebe ve Raphael, 2018). DeLone ve McLean (2016), sistem kalitesini kullanım kolaylığı, erişilebilirlik, esneklik, güvenilirlik, kullanılabilirlik ve tepki süresi ölçütleriyle açıklamıştır. Bu çalışmada ortaya çıkan sonuçtan, e-öğrenme sisteminin öğrenciler tarafından bir süredir kullanılıyor olması nedeniyle öğrencilerin sistemin yapısını öğrenmiş olmaları, sistemin grafik arayüzüne aşinalık kazanmaları böylece ihtiyaç duydukları bileşenlere erişip kullanmada herhangi bir sorun yaşamamış olmaları bağlamında düşünüldüğünde sistem kalitesinin öğrencilerin e-öğrenme memnuniyet durumlarını etkilemediği söylenebilir.

Araştırmada, hizmet kalitesi bir diğer deyişle üniversite öğrencilerinin e-öğrenme sistemini kullanırken karşılaştıkları sorunlar için destek aldıkları birimin sağlamış olduğu desteğin kalitesine ilişkin algılarının memnuniyetlerini yordamadığı bulunmuştur. Bazı araştırma sonuçları bu bulguyu desteklerken (Alzahrani ve Seth, 2021; Rokhman ve diğerleri, 2022), bazı araştırmalar da ilgili değişkenler arasında ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır (AlMulhem, 2020; Ozkan ve Koseler, 2009; Ohliati ve Abbas, 2019; Shahzad ve diğerleri, 2021). Özellikle COVID-19 pandemi sürecinde öğrencilerin çoğunluğunun e-öğrenme sistemi kullanımı sonucunda belli bir

yeterliçe ulaşmış olabilecekleri düşünülebilir. Bu sayede öğrenciler sistemle ilgili sorun veya aksaklık yaşadıklarında çözüm bulma noktasında kendilerini geliştirmiş olabilirler. Bir diğer taraftan, uzaktan eğitim süreçlerinin etkin bir şekilde yürütülmesinde aktif rol alan birimin bu süreçte sağlamış olduğu çeşitli yardım dokümanları, kullanım videoları ve diğer destek faaliyetleri öğrencilere yaşadıkları sorunları kolayca aşmaları noktasında yeterli gelmiş olabilir. Dolayısıyla öğrencilerin e-öğrenme sistemine yönelik memnuniyetlerinin hizmet kalitesinden etkilenmediği ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin e-öğrenme ortamındaki etkileşimi ve iş birliği algıları ile memnuniyet düzeylerinin ilişkili olduğu görülmektedir. Bu sonucu, alan yazında etkileşim ve iş birliği algısının memnuniyet değişkenini yordadığına (Dastidar, 2021; Giray, 2021) ve öğrencilerin etkileşim algıları ile memnuniyetleri arasında pozitif bir ilişki olduğuna (Sher, 2009; Stankovska ve diğerleri, 2021; Sun ve diğerleri, 2008) dair sonuçlar destekleyici niteliktedir. Uzaktan eğitimde öğrencilerin birbirleriyle olan etkileşimleri memnuniyet ve öğrenme için gereklidir (Moore, 1989). Öğrencilerin etkileşimi ve iş birliği algıları onların derslerinde akranlarıyla birlikte ders içeriğini öğrenme bağlamında kurdukları etkileşimle ilgilidir. Öğrenme ortamlarında öğrencilerin iletişimi ve iş birliğine fırsat sunan etkinliklerin tasarlanmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır (Dahalan, Hasan, Hassan, Zakaria ve Wan Mohd Noor, 2013; Domun ve Badadur, 2014). Bu bağlamda uzaktan eğitim süreçlerinde tartışma forumları, sohbet ve e-posta gibi uygulamaların iletişimi kolaylaştırdığına dair kanıtlar vardır (Gedik, Kiraz ve Ozden, 2013; Grant ve Thornton, 2007). İletişimi kolaylaştıran ve etkileşimi artıran bu yapıların öğrenciler arasında iş birliğini geliştirdiği bildirilmektedir (Kim, Kim, Khera ve Getman, 2014; Teräs ve Herrington, 2014). Buradan hareketle öğrencilerin e-öğrenme sürecinde yapmış olabilecekleri çeşitli tartışmalar, bilgi paylaşımları, grup çalışmaları gibi etkinliklerin onların memnuniyetlerini pozitif bir biçimde etkilediği sonucuna ulaşılabilir.

Araştırma sonuçları, öğrencilerin kişisel ilgi algılarının e-öğrenme memnuniyet düzeyleriyle ilişkili olmadığını göstermektedir. Şahin (2006) çalışmasında kişisel ilginin memnuniyetle ilişkili olduğunu ancak söz konusu değişkenin memnuniyeti anlamlı bir biçimde yordamadığını bulmuştur. Ancak Etoom ve diğerleri (2022) kişisel ilginin e-öğrenmeye yönelik memnuniyeti yordadığını bulmuştur. Dolayısıyla öğrencilerin e-öğrenme yoluyla aldıkları derslerdeki edindikleri bilgileri ders dışı deneyimleriyle ilişkilendirme durumları memnuniyetleri üzerinde etkili bir faktör olmadığı ve bu durumun alınan derslere göre değişkenlik gösterebileceği söylenebilir. Bir diğer faktör olan otantik öğrenmenin e-öğrenme memnuniyetini yordamadığına ulaşılmıştır. Bu sonuç benzer araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Etoom ve diğerleri, 2022; Şahin, 2006). Otantik öğrenme,

karmaşık ve sorun içerecek şekilde yapılandırılmış bir gerçek dünya problemini kendi kendilerine sorgulama ve araştırma yoluyla iş birliği içinde çözmeye çalışan öğrenenler ile karakterize edilir (Nachtigall, Shaffer ve Rummel, 2022). Buna göre, derslerde gerçek hayatla ilişkili, probleme dayalı öğrenme etkinlikleri gibi otantik görevlere yer verilmemiş olabilir. Bu nedenle öğrencilerin otantik öğrenme algıları memnuniyetlerini etkilememiş olabilir. Son olarak öğrenci özerkliği algısının e-öğrenme ortamında öğrencilerin memnuniyetini etkilemediği bulunmuştur. Alan yazında öğrenci özerkliğinin e-öğrenme memnuniyetine etkisi konusunda farklı sonuçların olduğu görülebilmektedir. Dastidar (2021) ve Etoom ve diğerleri (2022) öğrenci özerkliğinin memnuniyeti etkilemediğini ancak Giray (2021) ve Şahin (2006) etkilediğini bulmuştur. Mevcut çalışmada öğrencilerin e-öğrenme yoluyla aldıkları derslerin gerek senkron gerekse de asenkron etkinliklerinde kendi öğrenme süreçleri için kontrol algılarının e-öğrenme memnuniyet düzeylerine etki etmemiş olabileceği düşünülebilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, öğrencilerin e-öğrenme memnuniyet düzeyleri ile ilişkili faktörler, kalite faktörleri ve e-öğrenme ortamlarının psikososyal yapısına dair bazı faktörler ile araştırılarak bir model ortaya konmuştur. Modelin açıklanan varyansın orta düzeyde olduğu belirlenmiş ve aşağıda birtakım önerilere yer verilmiştir.

Bilgi kalitesinin e-öğrenmeye yönelik memnuniyeti anlamlı bir şekilde yordadığı göz önünde bulundurulduğunda e-öğrenme yoluyla verilen derslerde sunulan içerik öğrenciler tarafından önemli görülmektedir. Dolayısıyla öğretim elemanlarının öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarına uygun, anlaşılabilir, güncel bilgileri içeren nitelikte ders içerikleri oluşturmaları ve sunmaları öğrencilerin memnuniyet düzeylerini artırabilir. Alan yazında e-öğrenme ortamlarında sunulan bilginin öğrenenlerin bireysel ihtiyaçlarına göre şekillendirildiğinde eğitim çıktılarının kalitesini yükselteceği, böylece başarıya ulaşan öğrenenlerde sunulan eğitime yönelik memnuniyetin artacağı (Elifoğlu-Kurt, 2016; Eom ve diğerleri, 2006) düşünüldüğünde yükseköğretimde kullanılagelen e-öğrenme ortamlarının iyileştirilmesine yönelik politika ve uygulamaların gözden geçirilmesi de önerilebilir. Özetle e-öğrenmede, içeriğin bireysel ihtiyaçlara cevap verebilen kaliteli bilgiye dayanması ve bu bağlamda e-öğrenme süreçlerine temel olacak politika ve uygulamaların geliştirilmesi önemli görülmektedir.

Diğer taraftan araştırmada hizmet kalitesi ve sistem kalitesi ile e-öğrenme memnuniyeti arasında bir ilişkinin tespit edilmemesi, bu değişkenlerin e-öğrenme memnuniyetini etkilemediği bulgusu öğrencilerin sistemle ilgili herhangi bir sorun yaşamadıkları ve daha çok öğrenme sürecine odaklandıkları şeklinde yorumlanabilir. Ancak, sistemin güvenilir bir biçimde

ve her zaman aynı performansı sergileyecek şekilde devamlılığının sağlanması önemlidir. Bu nedenle ilgili birim ve yöneticiler sistemin çalışmasını ve yönetimini etkin bir şekilde devam ettirmelidirler.

E-öğrenmede bireylerin etkileşimsel uzaklık algılayış biçimlerinin sunulan eğitimin sağladığı başarı ve algılanan memnuniyet üzerinde önemli etkisinin olduğuna yönelik araştırma sonucu (Hopper, 2000), Moore (1997) tarafından ortaya koyulan uzaklığın öğrenen ve öğreten bireylerin fiziksel uzaklığından ziyade etkileşim eksikliğinden kaynaklandığı yönündeki “Etkileşimsel Uzaklık Kuramı” çerçevesinde düşünüldüğünde; etkileşimi teşvik edecek uygulamaların önemi bir kez daha görülebilmektedir. Benzer şekilde, mevcut araştırma bulguları e-öğrenme ortamlarının sahip oldukları etkileşim ve iş birliğine olanak sağlayan özelliklerin e-öğrenme memnuniyetini yükselttiğini kanıtlamaktadır. Bu bağlamda e-öğrenme ortamlarında öğrencilerin etkileşimi ve iş birliğini destekleyici etkinliklerin devam etmesi önemlidir. Bu nedenle öğretim elemanları derslerinde öğrencilerin birbirleriyle etkileşimlerini destekleyici eğitsel tartışmalar, bilgi paylaşımları, grup çalışmaları gibi öğrenme etkinliklerine yer vermeyi sürdürebilir. Bu çerçevede, e-öğrenme süreçlerinde öğrenciler arası iletişim ve iş birliğini desteklemeye yönelik olumlu etkisi bilinen tartışma forumları, sohbet ve e-posta gibi araçların etkili bir biçimde kullanılması yerinde olacaktır. Ayrıca ders tasarımında uygun bir biçimde günlük hayatla ilişkili problemlerin ve örnek olayların kullanılması hem öğrencilerin öğrenme süreçlerinde özerklik kazanmalarını sağlayabilir hem de onların derslere etkin katılımlarını destekleyebilir. Bu durumlar öğrencilerin e-öğrenme ortamlarında memnuniyetlerine olumlu katkı sağlayabilir.

Mevcut çalışmanın alan yazına önemli katkıları olmakla birlikte, kısıtlı yönleri de bulunmaktadır. Öncelikle araştırmanın çalışma grubunu aynı üniversitede öğrenim gören ön lisans ve lisans öğrencileri oluşturmuştur. Bu durum araştırma sonuçlarının genellenebilirliğini etkilemesi bakımından bir sınırlılık olarak düşünülebilir. Gelecekteki araştırmalar, içinde farklı üniversitelerde öğrenim gören ön lisans, lisans ve lisansüstü öğrencilerin yer aldığı çalışma grupları ile yürütülebilir.

Bu çalışma kesitsel tarama yönteminin ve buna bağlı olarak veri toplama aracı olarak ölçeğin kullanıldığı nicel bir araştırmadır. Gelecek araştırmalar, nicel verileri derinlemesine açıklamak için nitel verilerin toplandığı açıklayıcı karma desen şeklinde tasarlanarak benzer bağlamlarda yürütülebilir. Ayrıca boylamsal desenle, öğrencilerin e-öğrenme memnuniyet düzeyleri ve bunu etkileyen faktörlerin zamansal değişimleri de ortaya konabilir. Son olarak, e-öğrenme ortamında memnuniyet değişkenine ek olarak öğrencilerin e-öğrenme ortamlarını kabul durumları araştırılabilir.

Kaynakça

- Alam, M. M., Ahmad, N., Naveed, Q. N., Patel, A., Abohashrh, M., & Khaleel, M. A. (2021). E-learning services to achieve sustainable learning and academic performance: An empirical study. *Sustainability*, 13(5), 2653.
- Al-Fraihat, D., Joy, M. ve Sinclair, J. (2020). Evaluating E-learning systems success: An empirical study. *Computers in human behavior*, 102, 67-86.
- AlMulhem, A. (2020). Investigating the effects of quality factors and organizational factors on university students' satisfaction of e-learning system quality. *Cogent Education*, 7(1).
- Alzahrani, L. ve Seth, K. P. (2021). Factors influencing students' satisfaction with continuous use of learning management systems during the COVID-19 pandemic: An empirical study. *Education and Information Technologies*, 26(6), 6787-6805.
- Angelaki, C. ve Mavroidis, I. (2013). Communication and social presence: The impact on adult learner's emotions in distance learning. *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 16(1), 78-93.
- Baber, H. (2021). Modelling the acceptance of e-learning during the pandemic of COVID-19-A study of South Korea. *The International Journal of Management Education*, 19(2), 100503.
- Bilgiç, H. G. ve Tüzün, H. (2015). Yükseköğretim kurumları web tabanlı uzaktan eğitim programlarında yaşanan sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 26-50.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cai, L. ve Zhu, Y. (2015). The challenges of data quality and data quality assessment in the big data era. *Data Science Journal*, 14(2), 1-10.
- Chang, V., Liu, M., Xu, Q. A. ve Xiong, C. (2022). Factors affecting student satisfaction in e-learning. *International Journal of Business and Systems Research*, 16(4), 401-422.
- Chiang, C.-Y., Boakye, K. ve Tang, X. (2019). The investigation of e-learning system design quality on usage intention. *Journal of Computer Information Systems*, 59(3), 256-265.
- Chin, W. W. (1998). The partial least squares approach to structural equation modeling. *Modern Methods for Business Research*, 295(2), 295-336.

- Cidral, W. A., Oliveira, T., Di Felice, M. ve Aparicio, M. (2018). E-learning success determinants: Brazilian empirical study. *Computers & Education*, 122, 273-290.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. baskı). Lawrence Erlbaum.
- Conrad, D. (2005). Building and maintaining community in cohort –based online learning. *Journal of Distance Education*, 20(1), 1-20.
- Çelik, K. ve Ayaz, A. (2022). Validation of the Delone and McLean information systems success model: a study on student information system. *Education and Information Technologies*, 27(4), 4709-4727.
- Çelik, K. ve Sökmen, A. (2018). Algılanan performansın e-öğrenme kullanıcılarının memnuniyetleri üzerindeki etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 13(21), 73-92.
- Dahalan, N., Hasan, H., Hassan, F., Zakaria, Z. ve Wan Mohd Noor, W. A. (2013). Engaging students on-line: does gender matter in adoption of learning material design? *World Journal on Educational Technology*, 5(3), 413-419.
- Dastidar, S. G. (2021). The impact of students' perceptions of online learning environments on students' satisfaction in the context of Covid-19 pandemic. *Studies in Learning and Teaching*, 2(3), 61-72.
- DeLone, W. H. ve McLean, E. R. (1992). Information systems success: The quest for the dependent variable. *Information Systems Research*, 3(1), 60–95.
- DeLone, W. H. ve McLean, E. R. (2003). The delone and mclean model of information systems success: a ten-year update. *Journal of Management Information Systems*, 19(4), 9–30.
- DeLone, W. H. ve McLean, E. R. (2016). Information systems success measurement. *Foundations and Trends in Information Systems*, 2 (1), 1–116.
- Domun, M. ve Bahadur, G. K. (2014). Design and development of a self-assessment tool and investigating its effectiveness for e-learning. *European Journal of Open, Distance and E-learning*, 17(1), 1-25.
- Efiloğlu Kurt, Ö. (2016). Bilgi sistemleri başarı modeli ile bir e-öğrenme sistemi değerlendirmesi. *Yönetim Bilişim Sistemleri Dergisi*, 2(2), 140-149.

- Efiloğlu Kurt, Ö. (2019). Examining an e-learning system through the lens of the information systems success model: Empirical evidence from Italy. *Education and Information Technologies*, 24(2), 1173-1184.
- Eom, S. B., Wen, H. J. ve Ashill, N. (2006). The determinants of students' perceived learning outcomes and satisfaction in university online education: *An empirical investigation*. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 4(2), 215-235.
- Etoom, M., Aldaher, K. N., Abdelhaq, A. A., Alawneh, A. ve Alghwiri, A. A. (2022). Predictors of distance learning in physiotherapy students during COVID-19 outbreak. *Physiotherapy Theory and Practice*, 1-6.
- Fleming, J., Becker, K. ve Newton, C. (2017). Factors for successful e-learning: does age matter?. *Education and Training*, 59(1), 76-89.
- Fornell, C. ve Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.
- Fotiadou, A., Angelaki, C. ve Mavroidis, I. (2017). Learner autonomy as a factor of the learning process in distance education. *European Journal of Open, Distance and E-learning*, 20(1), 95-110.
- Freeze, R. D., Alshare, K. a, Lane, P. L. ve Joseph Wen, H. (2010). IS success model in e-learning context based on students' perceptions. *Journal of Information Systems Education*, 21(2), 173-184.
- Garrison, D.R. (2016). *E-Learning in the 21st Century: A Community of Inquiry Framework for Research and Practice* (3. Baskı). Routledge.
- Gedik, N., Kiraz, E. ve Ozden, M. Y. (2013). Design of a blended learning environment: Considerations and implementation issues. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(1).
- Giray, G. (2021). An assessment of student satisfaction with e-learning: An empirical study with computer and software engineering undergraduate students in Turkey under pandemic conditions. *Education and Information Technologies*, 26(6), 6651-6673.
- Grant, M. R. ve Thornton, H. R. (2007). Best practices in undergraduate adult-centered online learning: Mechanisms for course design and delivery. *Journal of online Learning and Teaching*, 3(4), 346-356.
- Hair, J. F., Ringle, C. M. ve Sarstedt, M. (2011). PLS-SEM: Indeed a silver bullet. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 19(2), 139-152.

- Hair, Joseph F., Risher, J. J., Sarstedt, M. ve Ringle, C. M. (2019). When to use and how to report the results of PLS-SEM. *European Business Review*, 31(1), 2–24.
- Herrington, J. ve Kervin, L. (2007). Authentic learning supported by technology: Ten suggestions and cases of integration in classrooms. *Educational Media International*, 44(3), 219-236.
- Herrington, J., Oliver, R. ve Reeves, T. C. (2003). Patterns of engagement in authentic online learning environments. *Australasian Journal of Educational Technology*, 19(1), 59-71.
- Herrington, J., Reeves, T.C. ve Oliver, R. (2010). *A guide to authentic e-learning*. New York: Routledge.
- Herrington, J., Reeves, T.C., Oliver, R. ve Woo, Y. (2004). Designing authentic activities in web-based courses. *Journal of Computing in Higher Education*, 16(1), 3-29.
- Hopper, D. A. (2000). Learner characteristics, life circumstances, and transactional distance in a distance education setting. Unpublished doctoral dissertation, Wayne State University, Detroit, Michigan.
- Hu, L.-t., ve Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: sensitivity to underparameterized model misspecification, *Psychological Methods*, 3(4), 424-453.
- Hurajova, A., Kollarova, D. ve Huraj, L. (2022). Trends in education during the pandemic: modern online technologies as a tool for the sustainability of university education in the field of media and communication studies. *Heliyon*, 8(5).
- Ifinedo, P. (2011). An empirical analysis of factors influencing Internet/e-business technologies adoption by SMEs in Canada. *International journal of information technology & decision making*, 10(04), 731-766.
- Jiang, H., Islam, A. Y. M. A., Gu, X. ve Spector, J. M. (2021). Online learning satisfaction in higher education during the COVID-19 pandemic: A regional comparison between Eastern and Western Chinese universities. *Education and Information Technologies*, 26(6), 6747-6769.
- Jiao, W. Y., Wang, L. N., Liu, J., Fang, S. F., Jiao, F. Y., Pettoello-Mantovani, M. ve Somekh, E. (2020). Behavioral and emotional disorders in children during the COVID-19 epidemic. *The Journal of pediatrics*, 221, 264-266.

- Jonassen, D. H. (1999). Designing constructivist learning environments. C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-Design Theories and Models: Vol. II* (s. 215-239) içinde. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey: Springe.
- Ke, F. ve Kwak, D. (2013). Constructs of student-centered online learning on learning satisfaction of a diverse online student body: A structural equation modeling approach. *Journal of Educational Computing Research*, 48(1), 97-122.
- Kim, K., Trimi, S., Park, H. ve Rhee, S. (2012). The impact of cms quality on the outcomes of e-learning systems in higher education: An empirical study subject areas: cms benefits, course management system (cms), e-learning, e-learning success, information quality, instructional quality, user satisfact. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 10(4), 575-587.
- Kim, M. K., Kim, S. M., Khera, O., & Getman, J. (2014). The experience of three flipped classrooms in an urban university: An exploration of design principles. *The Internet and Higher Education*, 22, 37-50.
- Maatuk, A. M., Elberkawi, E. K., Aljawarneh, S., Rashaideh, H. ve Alharbi, H. (2022). The COVID-19 pandemic and e-learning: challenges and opportunities from the perspective of students and instructors. *Journal of Computing in Higher Education*, 34(1), 21-38.
- Mailizar, M., Burg, D. ve Maulina, S. (2021). Examining university students' behavioural intention to use e-learning during the COVID-19 pandemic: An extended TAM model. *Education and Information Technologies*, 26(6), 7057-7077.
- Moore, M. (1997). Theory of transactional distance. Keegan, D., (Ed.) *Theoretical Principles of Distance Education* (s. 22-38) içinde. Routledge.
- Moore, M. G. (1989). Editorial: Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-7.
- Moos, R. H. (1974). Systems for the assessment and classification of human environments: An overview. R.H. Moos and P. M. Insel (Ed.), *Issues in social ecology: Human milieus* (s. 5-29) içinde. National Press Books.
- Moos, R. H. (1996). Understanding environments: The key to improving social processes and program outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 24, 193-201.

- Morand, A., Fabre, A., Minodier, P., Boutin, A., Vanel, N., Bosdure, E. ve Fournier, P. E. (2020). COVID-19 virus and children: What do we know?. *Archives de pediatrie*, 27(3), 117-118.
- Mtebe, J. S. ve Raphael, C. (2018). Key factors in learners' satisfaction with the e-learning system at the University of Dar es Salaam, Tanzania. *Australasian Journal of Educational Technology*, 34(4), 107-122.
- Muda, I. ve Erlina, A. A. (2019). Influence of human resources to the effect of system quality and information quality on the user satisfaction of accrual-based accounting system. *Contaduría y Administración*, 64(2), 1-25.
- Nachtigall, V., Shaffer, D. W. ve Rummel, N. (2022). Stirring a secret sauce: A literature review on the conditions and effects of authentic learning. *Educational Psychology Review*, 1-38.
- Ohliati, J. ve Abbas, B. S. (2019). Measuring students satisfaction in using learning management system. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (Online)*, 14(4), 180.
- Ouajdouni, A., Chafik, K. ve Boubker, O. (2021). Measuring e-learning systems success: data from students of higher education institutions in morocco. *Data in Brief*, 35.
- Ozkan, S. ve Koseler, R. (2009). Multi-dimensional students' evaluation of e-learning systems in the higher education context: An empirical investigation. *Computers and Education*, 53(4), 1285-1296.
- Özkök, A., Walker, S. L. ve Büyüköztürk, Ş. (2009). Reliability and validity of a Turkish version of the DELES. *Learning Environments Research*, 12(3), 175-190.
- Rokhman, F., Mukhibad, H., Bagas Hapsoro, B., Nurkhin, A. ve Choo Koo, A. (2022). E-learning evaluation during the COVID-19 pandemic era based on the updated of Delone and McLean information systems success model. *Cogent Education*, 9(1).
- Saba, T. (2012). Implications of E-learning systems and self-efficiency on students outcomes: a model approach. *Human-Centric Computing and Information Sciences*, 2(1), 1-11.
- Sahin, F. ve Sahin, Y. L. (2021). Examining the acceptance of e-learning systems during the pandemic: the role of compatibility, enjoyment and anxiety. *International Technology and Education Journal*, 5(1), 1-10.

- Sahin, S. (2006). *The relationship between learner characteristics and the perception of distance learning and satisfaction with web-based courses* (Yayımlanmamış doktora lisans tezi). Iowa State University.
- Shahzad, A., Hassan, R., Aremu, A. Y., Hussain, A. ve Lodhi, R. N. (2021). Effects of COVID-19 in E-learning on higher education institution students: the group comparison between male and female. *Quality & quantity*, 55(3), 805-826.
- Shams, M. S., Niazi, M. M., Gul, H., Mei, T. S. ve Khan, K. U. (2022). E-Learning Adoption in higher education institutions during the COVID-19 pandemic: a multigroup analysis. *Frontiers in Education*, 6.
- Sher, A. (2009). Assessing the relationship of student-instructor and student-student interaction to student learning and satisfaction in web based online learning environment. *Journal of Interactive Online Learning*, 8(2), 102-120.
- Stankovska, G., Dimitrovski, D., Ibraimi, Z. ve Memedi, I. (2021). Online learning, social presence and satisfaction among university students during the covid-19 pandemic. *Bulgarian Comparative Education Society*, 19, 181-188.
- Stecula, K., & Wolniak, R. (2022). Influence of COVID-19 pandemic on dissemination of innovative e-learning tools in higher education in Poland. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 8(2), 89.
- Sun, P. C., Tsai, R. J., Finger, G., Chen, Y. Y. ve Yeh, D. (2008). What drives a successful e-Learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. *Computers and Education*, 50(4), 1183-1202.
- Teräs, H. ve Herrington, J. (2014). Neither the frying pan nor the fire: In search of a balanced authentic e-learning design through an educational design research process. *The international review of research in open and distributed learning*, 15(2), 232-253.
- UNESCO (2020). Policy brief: Education during COVID-19 and beyond. https://unsdg.un.org/sites/default/files/2020-08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf adresinden erişilmiştir.
- Urbach, N. ve Müller, B. (2012). The updated DeLone and McLean model of information systems success. Dwivedi, Y., Wade, M., Schneberger, S. (ed.) *Information systems theory* (s. 1–18) içinde . Springer, New York, NY.

- Vanitha, P. S. ve Alathur, S. (2021). Factors influencing e-learning adoption in india: learners' perspective. *Education and Information Technologies*, 26(5), 5199-5236.
- Walker, S. L. (2003). *Development and validation of an instrument for assessing distance education learning environments in higher education: the distance education learning environments survey (deles)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Curtin University of Technology Perth, Western Australia.
- Walker, S. L. ve Fraser, B. J. (2005). Development and validation of an instrument for assessing distance education learning environments in higher education: The Distance Education Learning Environments Survey (DELES). *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 4(3), 289-308.
- Yakubu, N. ve Dasuki, S. (2018). Measuring e-learning success in developing countries: applying the updated DeLone and McLean model. *Journal of Information Technology Education: Research*, 17(1), 183-203.
- Yekefallah, L., Namdar, P., Panahi, R. ve Dehghankar, L. (2021). Factors related to students' satisfaction with holding e-learning during the Covid-19 pandemic based on the dimensions of e-learning. *Heliyon*, 7(7).
- Yosep, Y. (2015). Analysis of relationship between three dimensions of quality, user satisfaction, and e-learning usage of binus online learning. *Communication and Information Technology Journal*, 9(2), 67-72.
- Yunusa, A. A. ve Umar, I. N. (2021). A scoping review of critical predictive factors (CPFs) of satisfaction and perceived learning outcomes in E-learning environments. *Education and Information Technologies*, 26(1), 1223-1270.
- Zalat, M. M., Hamed, M. S. ve Bolbol, S. A. (2021). The experiences, challenges, and acceptance of e-learning as a tool for teaching during the COVID-19 pandemic among university medical staff. *PLoS One*, 16(3).

Atıf için:

- Ünal, E., Yıldız, T., Ütebay, G. ve Süzme, K. (2023). Üniversite öğrencilerinin e-öğrenme ortamına yönelik memnuniyetleriyle ilişkili faktörlerin incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 1-28. doi:10.54558/jiss.1192458

Etik Beyan:


Bu çalışmanın tüm hazırlanma süreçlerinde etik kurallara uyulduğunu yazarlar beyan eder. Aksi bir durumun tespiti halinde Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi'nin hiçbir sorumluluğu olmayıp, tüm sorumluluk çalışmanın yazarlarına aittir. İlgili çalışmada 17.06.2022 tarih ve 2022/223 sayılı kararla Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma Ve Yayın Etiği Kurulu'ndan gerekli izin alınmıştır.

Yazar Katkıları: Üniversite öğrencilerinin e-öğrenme ortamına yönelik memnuniyetleriyle ilişkili faktörlerin incelenmesi adlı çalışmada 1. yazarın katkı oranı: %35, 2. yazarın katkı oranı: %25, 3. yazarın katkı oranı: %20, 4. yazarın katkı oranı: %20.

Çıkar Beyanı: Yazarlar arasında çıkar çatışması yoktur.

Çevresel Kuznets Eğrisi ve Kirlilik Sığınağı Hipotezleri Gelişmekte Olan Ülkeler İçin Geçerli midir?*

Fatoş Akkaya **

Mümin Atalay Çetin ***

Öz

Amaç: Bu araştırmanın amacı, 55 gelişmekte olan ülke için çevresel Kuznets eğrisi (EKC) ve kirlilik sığınağı (PHH) hipotezlerinin geçerliliğini test etmektir.

Yöntem: Gelişmekte olan ülkelerde EKC ve PHH hipotezlerinin varlığı statik ve dinamik panel veri teknikleri yardımıyla incelenmiştir. Araştırma 1991-2017 yılları arasındaki verileri kapsamaktadır.

Bulgular: Statik ve dinamik panel veri tahmincilerinden elde edilen bulgulara göre, gelişmekte olan ülkelerde ekonomik büyüme ile çevre kirliliği arasında bir ilişkinin varlığı saptanmıştır. Benzer şekilde söz konusu ülkelerde doğrudan yabancı yatırımların çevre kalitesini olumsuz yönde etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca heterojen panel nedensellik test sonuçlarına göre, kişi başına düşen gelirden, kentsel nüfustan, elektrik tüketiminden ve doğrudan yabancı yatırımlardan kişi başına düşen karbondioksit emisyonuna doğru bir nedensellik ilişkisi tespit edilmiştir.

Sonuç: Gelişmekte olan ülkelerde EKC ve PHH hipotezlerinin geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özgünlük: Bu çalışmanın literatüre iki önemli katkıda bulunması beklenmektedir: i. Gelişmekte olan ülkeler paneli için EKC ve PHH hipotezlerin geçerliliğini hem statik hem de gecikmeli etkileri göz önünde bulunduran dinamik panel veri tahmincileri yardımıyla incelemek ve bulguları kıyaslamak, ii. Gelişmekte olan ülkeler paneli için EKC hipotezinin geçerliliğini hem geleneksel yaklaşım hem de uzun ve kısa dönem esnekliklerin kıyaslanması temeline dayanan güncel yaklaşım ile test ederek elde edilen sonuçları karşılaştırmak.

Anahtar Sözcükler: Çevresel Kuznets Eğrisi, kirlilik sığınağı hipotezi, statik panel veri, dinamik panel veri, gelişmekte olan ülkeler.


* Bu makale, 24.06.2022 tarihinde Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Anabilim Dalı'nda savunulan "Gelişmekte Olan Ülkelerde Çevresel Kuznets Eğrisi ve Kirlilik Sığınağı Hipotezlerinin Geçerliliği" başlıklı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

**Bilim Uzmanı, Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, fatosakkaya95@gmail.com

*** Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İktisat Bölümü, atalaycetin@aksaray.edu.tr

Are Environmental Kuznets Curve and Pollution Haven Hypotheses Valid for Developing Countries?*

Fatoş Akkaya ** 

Mümin Atalay Çetin *** 

Abstract

Purpose: The aim of this study is to test the validity of the environmental Kuznets curve (EKC) and pollution haven (PHH) hypotheses for 55 developing countries.

Method: The existence of EKC and PHH hypotheses in developing countries has been examined with the help of static and dynamic panel data techniques. The sample covers the period from 1991 to 2017.

Findings: According to the findings obtained from static and dynamic panel data estimators, there is a relationship between economic growth and environmental pollution in developing countries. Similarly, it has been found that foreign direct investments in these countries negatively affect the environmental quality. In addition, according to the heterogeneous panel causality test results, a causality relationship from per capita income, urban population, electricity consumption and foreign direct investments to carbon dioxide emissions per capita was determined.

Implications: It has been reached that the EKC and PHH hypotheses are valid in developing countries.

Originality: This study aimed to make some significant contributions to the existing literature: i. Examining the validity of the EKC and PHH hypotheses for developing countries panel with using static and dynamic panel data estimators to consider both static and lagged effects and allows for comparison, ii. Investigating the validity of the EKC hypothesis for developing countries panel with both the traditional approach based on exponential calculation and the contemporary approach based on a comparison of long and short run elasticities and thus it is aimed to compare the findings.

Keywords: Environmental Kuznets Curve, pollution haven hypothesis, static panel data, dynamic panel data, developing countries.

* This article is derived from the master's thesis titled "The Validity of Environmental Kuznets Curve and Pollution Haven Hypotheses in Developing Countries" defended at Aksaray University, Social Sciences Institute, Department of Economics on 24.06.2022.

**Science expert, Aksaray University, Social Sciences Institute, fatosakkaya95@gmail.com

***Assoc. Prof., Aksaray University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Department of Economics, atalaycetin@aksaray.edu.tr

Received : December 17, 2022
Type : Research Article

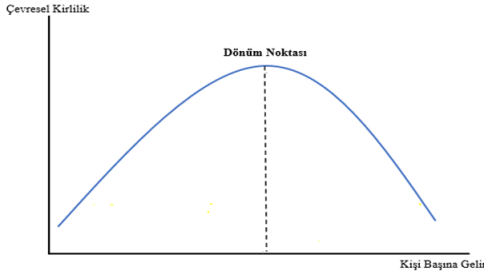
Accepted: November 29, 2023

Giriş

Çevre, canlıların içerisinde yaşamını devam ettirdiği ve devamlı olarak birbiriyle etkileşimde bulunduğu ortamı ifade eder. Var oluşundan itibaren doğal çevre ile etkileşimde bulunan insanların çevre üzerindeki etkisi Sanayi Devrimine kadar sınırlı kalmıştır (Doğan, 1997). Sanayi Devrimi ile birlikte üretimin hızlı bir şekilde artması ve bu süreçte doğal kaynakların bilinçsiz kullanımı, insanlar ve doğal çevre arasındaki etkileşimi olumsuz yönde etkilemiştir. Sanayi Devrimi ile ortaya çıkan teknolojik ilerlemeler üretimde hızlı bir artış sağlamışsa da, özellikle bu süreçte kirli üretim kaynaklarının yoğun kullanımı çevresel kalite üzerinde baskı oluşturmuştur. Özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrası hızla artan nüfus, kırsaldan kente doğru gerçekleşen yoğun göç ve buna bağlı olarak meydana gelen plansız kentleşme gibi olgular, çevre kalitesi üzerinde baskı meydana getiren temel nedenler olmuştur (Kula, 1998; Aşıcı ve Şahin, 2012). Bahsi geçen nedenlerin tetiklediği çevre kirliliğinin yol açtığı ozon tabakasının incelmeye, asit yağmurları, iklim değişikliği ve küresel ısınma gibi çevre sorunları sadece yerel veya bölgesel olarak sınırlı kalmamış, zamanla küresel düzeyde de bir tehdit unsuru haline gelmiştir (Kemp, 1994; Erçandırlı, 2020).

Küresel ölçekte artan kirlilik hem yerel hem de küresel ekonomi için dikkat çeken maliyetler oluşturmaktadır. Çevre sorunlarının yol açtığı ekonomik maliyetlerden dolayı, özellikle 1990'lı yılların başı itibariyle, çok sayıda araştırmacı çevre kirliliği sorununa odaklanmıştır. Bu kapsamda iktisat literatüründe iki önemli uygulama yaklaşımı geliştirilmiştir. Bu yaklaşımlardan biri çevresel Kuznets eğrisi (EKC), diğeri ise kirlilik sığınağı (PHH) hipotezidir. EKC yaklaşımına göre ekonomik kalkınmanın ilk safhalarında toplumlar ve politika yapıcılar ekonomik çıktı seviyesini artırmak amacıyla çevresel kalitenin korunmasını geri planda tutmaktadır. Ancak ekonomik büyüme devam ettikçe artan refah daha temiz bir çevreye olan talebi artıracak ve bu kapsamda politika yapıcılar çevrenin korunmasına yönelik regülasyon ve teşvikler uygulayacaktır. Bu gelişmeler sonucunda çevre kalitesi iyileşecektir. Ekonomik büyüme ve çevre kirliliği arasındaki ters-U şeklindeki ilişkiyi ifade eden ve iktisat literatüründe EKC hipotezi olarak tanımlanan bu durum Şekil 1'de gösterilmektedir (Grossman ve Krueger, 1991; Şafik ve Bandyopadhyay, 1992; Panayotou, 1993; Selden ve Song, 1994; Cole vd., 1997; Dinda vd., 2000). PHH'ye göre ise gelişmiş ülkelerde çevresel kirliliğe yol açan üretim teknikleri ile üretim yapan firmalar, yatırımlarını çevre kalitesini korumaya yönelik düzenlemelerin daha gevşek olduğu gelişmekte olan ülkelere taşıyacaklardır. Dolayısıyla gelişmiş ülkelerde uygulanan sıkı çevre politikaları nedeni ile artan maliyetler, potansiyel kirliliğin gelişmekte olan ülkelere transfer edilmesine neden olmaktadır. Böylece gelişmekte olan ülkeler, gelişmiş ülkeler için kirlilik sığınakları haline dönüşmektedir (Cole, 2004).

Şekil 1: Çevre Kirliliği ve Gelir Arasındaki İlişki



Kaynak: Yandle vd., 2004

EKC ve PHH hipotezlerinin geçerliliğine ilişkin literatürde çok sayıda uygulama araştırması mevcuttur. Literatürde EKC ve PHH hipotezlerinin geçerliliği, farklı teknikler kullanılarak incelenmiştir. Ancak literatürde farklı teknikleri aynı örneklem grubu için, aynı zaman diliminde inceleyerek karşılaştırma imkânı sunan araştırmaların sayısının görece kısıtlı olduğu saptanmıştır. Buna ek olarak, uygulama literatüründe EKC hipotezinin varlığı iki farklı yaklaşım esas alınarak incelenmiştir. Bunlardan ilki, kişi başına düşen gelirin üstsel değerlerinin modele dahil edildiği geleneksel yaklaşımdır. İkinci yaklaşım ise çevre kirliliğinin gelir esnekliğinin kısa ve uzun dönem tahmin sonuçlarının kıyaslanmasına dayanan yaklaşımdır. Ancak uygulama literatüründe aynı örneklem grubu için mevcut iki yaklaşımı birlikte inceleyen ve elde edilen bulguları karşılaştırma imkânı sunan araştırmaların sayısının oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Bu noktadan hareketle bu çalışmanın amacı, 1991-2017 yılları arasında, 55 gelişmekte olan ülkeyi içeren panel grubu için EKC ve PHH hipotezlerinin geçerliliğini hem dinamik hem de statik panel veri teknikleri yardımıyla incelemektir. Bu amaç doğrultusunda bu çalışmanın literatüre iki önemli katkı sunması beklenmektedir. Bunlardan birincisi, söz konusu hipotezlerin geçerliliğini geliştirmekte olan ülkeler için hem statik hem de gecikmeli etkileri göz önünde bulunduran dinamik panel veri analizleri yardımıyla incelemek ve bulguları kıyaslamaktır. İkinci olarak, EKC hipotezini hem geleneksel yaklaşım hem de uzun ve kısa dönem esnekliklerin kıyaslanması temeline dayanan güncel yaklaşım ile test ederek elde edilen sonuçları karşılaştırmaktır.

Gelişmekte olan ülkeler paneli, birkaç nedenden dolayı bu çalışmanın örnekleme olarak tercih edilmiştir. İlk olarak, gelişmiş ülkelerin çevresel kirliliğe neden olan üretimlerini geliştirmekte olan ülkelere taşıması sonucu bu ülkelerin kirlilik sığmağı haline dönüşmesidir. Dünya Bankası (2022a) dünya kalkınma göstergelerine göre bu çalışmanın ampirik analizini kapsayan yaklaşık 25 yıllık dönemde geliştirmekte olan ülkelerin küresel CO₂ emisyonları içindeki ortalama payı %46'dır. İkincisi, geliştirmekte olan ülkelerin ekonomileri küresel üretimde önemli bir role sahiptir. Bu bağlamda, söz konusu dönemde yine dünya kalkınma göstergelerine göre geliştirmekte olan

ülkeler dünya GSYİH'sinin ortalama yaklaşık %29'unu sağlamaktadır. Bunlara ek olarak, dünya kalkınma göstergelerine göre aynı dönemde gelişmekte olan ülkeler dünya çapında doğrudan yabancı yatırımların ortalama yaklaşık %27'sini sağlamaktadır. Bu bağlamda, gelişmekte olan ülkeler, küresel ortalama büyüme içerisinde, küresel ortalama doğrudan yabancı yatırımlar içerisinde ve küresel ortalama karbon emisyonu içerisinde oldukça önemli paya sahip olduğu için, EKC ve PHH hipotezlerinin test edilmesinde uygun örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Bu araştırma giriş dahil beş bölümden oluşmaktadır. İkinci bölümde EKC ve PHH hipotezlerinin geçerliliğini sınanan uygulamalı literatür taramasına yer verilmiştir. Üçüncü bölümde bu araştırmanın uygulama bölümünde kullanılan veri ve yöntemler hakkında bilgiler sunulmuştur. Dördüncü bölümde uygulama bulgularına yer verilmiş ve tartışılmıştır. Beşinci bölüm ise sonuç ve önerileri kapsamaktadır.

Literatür Taraması

Özellikle son yıllarda EKC ve PHH hipotezlerinin geçerliliğini sınamak amacıyla farklı örneklem grupları için farklı analiz teknikleri ile çok sayıda uygulamalı araştırma yapılmıştır. Araştırmalara ilişkin literatüre göre bu iki hipotezin geçerliliği test edildiğinde analizde kullanılan değişkenler, yöntemler, örneklemelerde yer alan ülkeler ve dönemlerden kaynaklı olarak farklı sonuçlara ulaşıldığı gözlemlenmiştir. Tablo 1'de EKC, Tablo 2'de PHH hipotezlerine ilişkin literatürde yer alan uygulamalı araştırmalar ve bulguları kronolojik olarak sıralanmıştır.

Tablo 1: Çevresel Kuznets Eğrisi Hipotezine ilişkin literatür taraması

Araştırma	Yöntem	Zaman	Örneklem	EKC Hipotezi
Grossman ve Krueger (1991)	Panel Veri Sabit Etkiler ve Rassal etkiler tahmini	1977/1982 /1988	NAFTA ülkeleri	Geçerlidir.
Shafik ve Bandyopadhyay (1992)	Panel Veri Sabit Etkiler Modeli	1960-1990	149 ülke	Geçerlidir.
Panayotou (1993)	Kesit Veri Analizi	1980 / 1985-1987	Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler	Geçerlidir.
Selden ve Song (1994)	Panel sabit ve tesadüfi etkiler tahmini	1973-1975 1979-1981 1982-1984	30 ülke	Geçerlidir.

Agras ve Chapman (1999)	Dinamik panel veri analizi	1971-1991	34 ülke	Geçerli değildir.
Dinda vd. (2000)	Panel sıradan en küçük kareler analizi	1979-1990	33 ülke	Geçerlidir.
Perman ve Stern (2003)	Panel eş bütünleşme analizi / Hata düzeltme modeli (ECM)	1960-1990	74 ülke	Geçerli değildir.
Martinez-Zarzoso ve Bengochea-Morancho (2004)	PMG tahmincisi	1975-1998	22 OECD ülkesi	Geçerli değildir.
Richmond ve Kaufmann (2006)	Panel sabit ve tesadüfi etkiler tahmini	1973-1997	36 ülke	Geçerli değildir.
Apergis ve Payne (2009)	Tam değiştirilmiş OLS (FMOLS) / Vektör hata düzeltme modeli (VECM)	1971-2004	6 Orta Amerika ülkeleri	Geçerlidir.
Narayan ve Narayan (2010)	Panel eş bütünleşme	1980-2004	43 gelişmekte olan ülke	Geçerlidir.
Wang vd. (2011)	VECM	1995-2007	Çin	Geçerli değildir.
Arouri vd. (2012)	Ortak ilişkili etkiler yöntemi / MG	1981-2005	12 MENA ülkesi	Geçerlidir.
Dam vd. (2013)	Dinamik En Küçük Kareler Yöntemi / ADF birim kök testi / PP birim kök testi	1960-2010	Türkiye	Geçerli değildir.
Bakırtaş vd. (2014)	Dinamik panel veri analizi	1990-2014	34 OECD ve 5 BRICS ülkesi	Geçerlidir.

Apergis ve Öztürk (2015)	Genelleştirilmiş momentler metodu	1990-2011	14 Asya ülkesi	Geçerlidir.
Al-Mulali ve Öztürk (2016)	VECM Granger nedensellik analizi / FMOLS	1990-2012	Gelişmiş 27 ülke	Geçerlidir.
Bakırtaş ve Çetin (2017)	PVAR modeli	1982-2011	MIKTA	Geçerli değildir.
Çetin (2018)	PMG	1990-2011	25 gelişmiş ve 20 gelişmekte olan ülke	Geçerlidir.
Pata (2018)	ARDL sınır testi	1974-2014	Türkiye	Geçerlidir.
Destek ve Sarkodie (2019)	AMG	1977-2013	11 yeni sanayileşmiş ülke	Karma sonuçlar bulunmuştur.
Ansari vd. (2020)	PMG / Dinamik OLS (DOLS) / GMM	1991-2017	37 Asya ülkesi	Karma sonuçlar bulunmuştur.
Ahmad vd. (2021)	FMOLS / PMG	1992-2014	11 gelişmekte olan ülke	Karma sonuçlar bulunmuştur.
Yeter vd. (2021)	Panel veri analizi	1992-2019	Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Türkiye, Türkmenistan, Özbekistan	Geçerlidir.
Balsalobre-Lorente vd. (2022)	DOLS	1990-2019	PIIGS	Geçerlidir.
Çoban ve Özkan (2022a)	ARDL	1970-2019	Türkiye	Geçerlidir.
Wang vd. (2022)	Eşik Regresyon Modeli	1996-2015	134 ülke	Karma sonuçlar bulunmuştur.

Tablo 1'e göre, bazı çalışmalar EKC hipotezini destekleyen sonuçlara ulaşırken (bkz. Grossman ve Krueger, 1991; Panayotou, 1993; Dinda vd., 2000; Apergis ve Payne, 2009) bazı araştırma bulguları ise büyüme ve çevre kalitesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığını ortaya koymaktadır (bkz. Agras ve Chapman, 1999; Wang vd., 2011; Bakırtaş ve Çetin, 2017).

Tablo 2: Kirlilik Sığnağı Hipotezine ilişkin literatür taraması

Araştırma	Yöntem	Zaman	Örneklem	PHH Hipotezi
Birdsall ve Wheeler (1993)	Regresyon analizi	1960-1988	25 Latin Amerika ülkesi	Geçerlidir.
Letchumanan ve Kodama (2000)	Korelasyon analizi	Farklı zaman aralıkları	7 ülke	Geçerli değildir.
Aliyu (2005)	En küçük kareler yöntemi / Genelleştirilmiş en küçük kareler (GLS) regresyon analizi	1990-2000	14 Gelişmekte olan ülke	Geçerli değildir.
Hoffman vd. (2005)	Panel Granger nedensellik analizi	15-28 yıllık veriler	112 ülke	Geçerlidir.
He (2006)	GMM	1994-2001	Çin	Geçerlidir.
Atıcı ve Kurt (2007)	Regresyon analizi	1968-2000	Türkiye	Geçerlidir.
Dietzenbacher ve Mukhopadhyay (2007)	Girdi- Çıktı tahminleri	1991-1992 1996-1997	Hindistan	Geçerli değildir.
Acharyya (2009)	Eş bütünleşme analizi	1980-2003	Hindistan	Geçerlidir.
Wagner ve Timmins (2009)	GMM	1996-2003	163 ev sahibi ülke	Geçerlidir.
Kearsley ve Riddel (2010)	Prais-Winstler GLS regresyon analizi	1980-2004 1990-2007	27 OECD ülkesi	Geçerli değildir.

Pao ve Tsai (2011)	Pedroni ve Kao panel eş bütünlüşme testi / Vektör hata düzeltme Granger nedensellik analizi	1980-2007 1992-2007	BRIC ülkeleri	Geçerlidir.
Atıcı (2012)	Sabit ve tesadüfi etkiler model analizi	1970-2006	Japonya ve ASEAN ülkeleri	Geçerli değildir.
Shahbaz vd. (2015)	FMOLS analizi ve Dumitrescu ve Hurlin panel nedensellik analizi	1975-2012	99 ülke	Geçerlidir.
Baek (2016)	PMG tahmincisi	1981-2010	5 ASEAN ülkesi	Geçerlidir.
Solarin vd. (2017)	ARDL sınır testi	1980-2012	Gana	Geçerlidir.
Mike ve Kardeşler (2018)	GMM	2000-2015	102 ülke	Geçerlidir.
Sarkodie ve Strezov (2019)	Panel veri analizi	1982-2016	5 ülke	Geçerlidir.
Nathaniel vd. (2020)	Panel veri analizi	1980-2016	Akdeniz Kıyı ülkeleri	Geçerli değildir.
Koç ve Buluş (2021)	ARDL	1970-2018	Kore	Geçerlidir.
Pavloviç vd. (2021)	Polinom Lineer Regresyon	1998-2019	10 Balkan ülkesi	Geçerlidir.
Chaudhry vd. (2022)	Dinamik ortak korelasyonlu etkiler (DCCE) tahmincisi	1995-2019	BRICS	Geçerlidir.
Çoban ve Özkan (2022b)	ARDL	1970-2020	Türkiye	Geçerlidir.

Musah vd. (2022)	DCCEMG	1992-2018	G-20 ülkeleri	Geçerlidir.
---------------------	--------	-----------	------------------	-------------

Tablo 2'ye göre, bazı çalışmalar PHH'yi destekleyen sonuçlara ulaşırken (bkz. Birdsall ve Wheeler, 1993; He, 2006; Atıcı ve Kurt, 2007; Pao ve Tsai, 2011; Baek, 2016; Solarin vd., 2017; Sarkodie ve Strezov, 2019; Chaudhry vd., 2022) bazıları ise bu hipotezi destekler nitelikteki sonuçlara ulaşamamıştır (bkz. Letchumanan ve Kodama, 2000; Aliyu, 2005; Dietzenbacher ve Mukhopadhyay, 2007).

Veri ve Yöntem

Çalışmanın bu kısmında ilk olarak analize dahil edilen ülkeler, değişkenler ve bu değişkenlere ait Pairwise korelasyon matrisi değerlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Daha sonra analizlerde uygulanan ekonometrik yöntemlerin teorik çerçevesi kısaca açıklanmıştır.

Veri

Bu çalışmanın amacı 1991-2017 yılları arasında gelişmekte olan ülkeler için EKC ve PHH hipotezlerinin geçerliliğini statik ve dinamik panel veri teknikleri yardımıyla test etmektir. Gelişmekte olan ülkeler sınıflandırılmasında Birleşmiş Milletler'in dünya ekonomik durum beklentileri referans alınmıştır (Birleşmiş Milletler, 2020). Her ne kadar Birleşmiş Milletler tarafından açıklanan bu sınıflandırma içerisinde gelişmekte olan ülke olarak tanımlanan ekonomilerin sayısı 126 olsa da veri temin etme sorunu nedeni ile bu ülkelerin 55'i mevcut çalışmada uygulama modeline dahil edilebilmiştir. Bu ülkeler; Şili, Meksika, İsrail, Güney Kore, Türkiye, Cezayir, Benin, Botswana, Kamerun, Demokratik Kongo Cumhuriyeti, Fildişi Sahili, Mısır, Gabon, Gana, Kenya, Mauritius, Fas, Nijerya, Senegal, Güney Afrika, Tanzanya, Togo, Tunus, Bangladeş, Brunei, Hindistan, Endonezya, Malezya, Pakistan, Filipinler, Singapur, Sri Lanka, Tayland, Vietnam, Çin, Arjantin, Bolivya, Brezilya, Kolombiya, Kosta Rica, Dominik Cumhuriyeti, Ekvador, Guatemala, Haiti, Honduras, Jamaika, Nikaragua, Panama, Paraguay, Peru, İran, Ürdün, Lübnan, Umman ve Suudi Arabistan'dır.

Tablo 3: Analizde kullanılan değişkenlere ilişkin bilgiler

Değişkenler	Kısaltma	Birim	Zaman	Kaynak
Kişi başına düşen CO ₂ Emisyonu	CO ₂	Milyon Ton	1991-2017	Uluslararası Enerji Ajansı (2022)
Kişi başına düşen Gayri Safi Yurtiçi Hasıla (GSYİH)	GDP	ABD Doları (2010, Sabit Fiyatlarla)	1991-2017	ABD Tarım Bakanlığı (2022)

Doğrudan Yabancı Yatırımlar	FDI	ABD Doları (Cari Fiyatlarla)	1991-2017	Dünya Bankası (2022b)
Elektrik Tüketimi	EC	Milyar kWh	1991-2017	Enerji Bilgi İdaresi (2022)
Kentleşme	UP	Kişi sayısı	1991-2017	Dünya Bankası (2022c)

Analizde kullanılan veri setine ilişkin bilgiler Tablo 3’te yer almaktadır. Bağımsız değişkenlerden nominal FDI verisi, Dünya Bankası’nın geliştirdiği dünya kalkınma göstergeleri veri setinden derlenen tüketici fiyat endeksi (TÜFE, 2010=100) serisi kullanılarak reelleştirilmiştir. Analize dahil edilen seriler doğal logaritmik formları alınarak modele dahil edilmiştir.

Tablo 4: Gelişmekte olan ülkeler paneli Pairwise korelasyon matrisi tablosu

	lnCO ₂	lnGDP	lnFDI	lnEC	lnUP
lnCO ₂	1.00				
lnGDP	0.31	1.00			
lnFDI	0.70	0.36	1.00		
lnEC	0.97	0.35	0.73	1.00	
lnUP	0.85	-0.11	0.61	0.84	1.00

Tablo 4’te gelişmekte olan ülkeler paneline ait Pairwise korelasyon matrisi tablosu yer almaktadır. Elde edilen sonuçlara göre lnGDP, lnFDI, lnEC, lnUP değişkenleri bağımlı değişken lnCO₂ üzerinde pozitif etkiye sahiptir. Tüm bu etkiler karşılaştırıldığında, lnEC ve lnUP’nin lnCO₂ üzerinde en güçlü etkiye sahip değişkenler olduğu tespit edilmiştir. Her ne kadar korelasyon matrisi değişkenler arasındaki karşılıklı ilişkiler hakkında öncü bilgiler sunsa da yatay kesit bağımlılığı, otokorelasyon, değişen varyans gibi olası sorunlar analiz bulgularının sapmalı ve yanlı olmasına neden olabilir. Bu nedenle mevcut değişkenler arasındaki ilişkiler daha gelişmiş ekonometrik teknikler yardımıyla incelenmiştir. Sonraki kısımda bu çalışmada kullanılan söz konusu teknikler kısaca açıklanmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada panel veri tahminlerine geçilmeden önce bazı adımlar takip edilmiştir. İlk aşamada panel serilerin yatay kesit bağımlılığı içerip içermediğinin tespit edilebilmesi için Breusch-Pagan (1980), Pesaran (2004) ve Baltagi vd. (2012) tarafından geliştirilen yatay kesit bağımlılık testleri uygulanmıştır. İkinci aşamada, serilerde yatay kesit bağımlılığı tespit edildiğinden, her bir değişken için birim kökün varlığı ikinci nesil panel birim

kök testi (CADF) yardımıyla incelenmiştir. Çünkü birinci nesil panel birim kök testleri seriler arasında yatay kesit bağımsızlığı olduğu varsayımından hareket ederken, ikinci nesil panel birim kök testleri olası sapmalı sonuçlardan kaçınmak için seriler arasında yatay kesit bağımlılığını dikkate alarak çözümlenmeler sunmaktadır (Pesaran, 2007). Bu iki aşamanın ardından serilere ait katsayı değerleri statik ve dinamik panel veri tahmincileri yardımıyla incelenmiştir.

Statik panel veri modelleri; bağımlı değişkeni açıklamak için bağımlı ve bağımsız değişkenin gecikmeli değerlerinin modele dahil edilmediği modellerdir. Statik panel veri modeli aşağıdaki gibi gösterilmektedir (Hsiao, 2014):

$$Y_{it} = \alpha + \beta_{1it}X_{1it} + \dots + \beta_{kit}X_{kit} + \mu_{it} \quad (1)$$

Statik panel veri modelleri katsayıların havuzlanmış, sabit ve rassal etkilere sahip olup olmamasına göre üç farklı şekilde incelenmektedir (Greene, 2018).

Yatay kesit birimleri arasında büyük bir farklılığın olmadığı serilerde kullanılabilen yöntem klasik modeldir. Bu yöntem havuzlanmış en küçük kareler (POLS) tahmin yöntemi olarak da adlandırılır. POLS tahmincisine göre eğim parametrelerinin ve katsayısının zamana göre sabit olduğu ve yatay kesit birimlerinin homojen olduğu varsayılmaktadır (Yerdelen-Tatoğlu, 2020).

Panel sabit etkiler (FE) tahminci modelinde birimlerin davranışlarındaki değişiklikler, sabit terimdeki değişimler ile açıklanmaya çalışılır. Bu modelde eğim katsayılarının sabit olduğu varsayılır. Sabit terim, grup-spesifik sabit terim olarak adlandırılır. Sabit terim katsayısı birimlere göre değişebilmekte ancak zamana göre sabit kalmaktadır. Sabit etkiler modelinde gözlenemeyen bireysel etkilerin, modelde yer alan açıklayıcı değişkenle ilişkili olduğu kabul edilmektedir (Greene, 2018).

Veri setinde çok sayıda yatay kesitin olması durumunda, panel sabit etkiler tahmincisi serbestlik derecesinde düşüşe neden olmaktadır. Sabit etkiler modeli zaman içerisinde değişim göstermeyen bağımsız değişkenlerin, bağımlı değişkenleri açıklamada başarısız olmasını engellemek için kukla değişken kullanılmaktadır. Bu nedenle de çok sık tercih edilen bir panel veri tahmincisidir. Kukla değişkenlerin de modeli açıklamada yetersiz kalması durumunda alternatif bir yöntem olan rassal etkiler (RE) tahmincisi kullanılmaktadır. Sabit etkiler ile rassal etkiler yöntemi arasındaki fark, rassal etkiler tahmincisinde katsayıların sabit olarak değil rastgele parametreler olarak ele alınmasıdır. Sabit etkiler tahmincisinde yer alan sabit parametre aşağıdaki şekilde değişkenlik göstermektedir (Asteriou ve Hall, 2011):

$$\alpha_i = \alpha + v_i \quad (2)$$

Eşitlik 2'deki v_i sıfır ortalamaya sahip rassal değişkeni ifade etmektedir. Bundan dolayı rassal etkiler modeli aşağıdaki şekilde tanımlanmaktadır:

$$Y_{it} = \alpha_i + v_i + \beta_1 X_{1it} + \dots + \beta_k X_{kit} + \mu_{it} \quad (3)$$

$$Y_{it} = \alpha_i + \beta_1 X_{1it} + \dots + \beta_k X_{kit} + \mu_{it} \quad (4)$$

Bu çalışmada gelişmekte olan ülkeler paneli için FE ve RE tahmincilerinden hangisinin etkin tahminci olacağı Hausman spesifikasyon testi yardımıyla incelenmiştir. Daha sonra serisel korelasyon, yatay kesit bağımlılığı, değişen varyans gibi sorunlar göz önünde bulundurularak, sabit etkiler modelinin sonuçları panel düzeltilmiş standart hatalar (PCSE) analizi yardımı ile kontrol edilmiştir.

Beck ve Katz (1995) zaman serisi kesit (TSCS) verilerinin analizinde yaygın olarak kullanılan ve Parks (1967) tarafından geliştirilen genelleştirilmiş en küçük kareler (GLS) yönteminin yanlış standart hatalar ürettiğini ileri sürerek yeni bir yöntem geliştirmiştir. Bu yöntem, TSCS verilerinin doğrusal modellerini OLS yöntemi ile tahmin etmeyi önermiştir. Bu bağlamda geliştirilen panel düzeltilmiş standart hatalar (PCSE) tahmincisi, sadece birim değişkenliğine karşı değil aynı zamanda TSCS verilerinde yaygın olan birimler arasındaki eş zamanlı korelasyona karşı da dirençli bir modeldir (Beck ve Katz, 1995; Bailey ve Katz, 2011).

TSCS verileri modelleri tüm birimlerin zaman içindeki tüm noktalarda aynı regresyon denklemi ile karakterize edildiğini varsayar. Genel TSCS modeli aşağıdaki şekildedir:

$$y_{i,t} = x_{i,t}\beta + \varepsilon_{i,t}; \quad i = 1, \dots, N; \quad t = 1, \dots, T \quad (5)$$

Eşitlik 5'te yer alan $x_{i,t}$ bir veya daha fazla (k) dışsal değişkenin vektörüdür ve gözlemler hem birim (i) hem de zamana (t) göre endekslenir. Eşitlik 5'teki OLS tahminlerinin örnekleme değişkenliği için doğru formül aşağıdaki gibidir (Beck ve Katz, 1995):

$$\text{Cov}(\hat{\beta}) = (X^T X)^{-1} \{X^T \Omega X\} (X^T X)^{-1} \quad (6)$$

Eşitlik 6'daki $\Omega = \sigma^2 I$ ve I bir $NT \times NT$ birim matrisidir. Eşitlik 6'nın tahmin edilebilmesi için bir Σ tahminine ihtiyaç vardır. Eşitlik 5'in OLS tahminleri tutarlı olduğundan, tutarlı bir Σ tahmininin sağlanması için bu tahminden elde edilen OLS kalıntıları kullanılabilir. Bu bağlamda Σ aşağıdaki şekilde tahmin edilebilir:

$$\hat{\Sigma}_{i,j} = \frac{\sum_{t=1}^{T_{i,j}} e_{i,t} e_{j,t}}{T_{i,j}} \quad (7)$$

Böylece $\hat{\Sigma}$, eşitlik 6'daki unsurlardan oluşur. Köşegen boyunca $\hat{\Sigma}$ matrisleri ile bir blok köşegen matrisi oluşturulur ve $\hat{\Omega}$ tahmincisi elde edilir. Dengeli veriler ile burada $T_{i,j} = T, \forall i = 1, \dots, N$, aşağıdaki gibi basitleştirilebilir:

$$\hat{\Sigma} = \frac{(E^T E)}{T} \quad (8)$$

Eşitlik 8'deki E , artıkların $T \times N$ matrisidir ve dolayısıyla $\hat{\Omega}$ aşağıdaki şekilde tahmin edilir:

$$\hat{\Omega} = \hat{\Sigma} \otimes I_T \quad (9)$$

Eşitlik 9'daki \otimes ibaresi, Kronecker çarpımını ifade etmektedir. Bu bağlamda PCSE'ler aşağıdaki şekilde köşegen elemanlarının karekökü alınarak hesaplanır:

$$PCSE = (X^T X)^{-1} X^T \hat{\Omega} X (X^T X)^{-1} \quad (10)$$

Bu çalışmada statik panel veri tahminci bulgularına ek olarak, EKC ve PHH hipotezleri dinamik panel veri tahmincileri yardımı ile de hesaplanmış ve böylece statik panel veri tahminci sonuçlarının geçerliliği sınanmıştır.

Dinamik panel veri modelleri, dağıtılmış gecikmeli panel veri modelleri ve otoregresif panel veri modelleri olarak iki grup altında incelenir. Dağıtılmış gecikmeli panel veri modellerinde bağımsız değişkenin gecikmeli değerleri modele dahil edilmektedir. Otoregresif panel veri modellerinde ise bağımlı değişkenin gecikmeli değerleri modele dahil edilmektedir. Özellikle 2000'li yılların başından beri dinamik panel veri literatürü hem yatay kesit gözlem sayısının (N) hem de zaman serisi gözlem sayısının (T) büyük olduğu paneller üzerine yoğunlaşmıştır. Büyük N ve T gözlem değerini içeren dinamik panellerin asimptotiği, geleneksel büyük N ve küçük T gözlem değerini içeren dinamik panellerin asimptotiğinden farklılaşmıştır. Küçük T gözlem sayısına sahip panellerin tahmini, genellikle sabit etkiler veya rassal etkiler tahmincilerine ve Arellano ve Bond (1991)'in geliştirdiği genelleştirilmiş momentler yöntemine uzanmaktadır. Bu yöntemler, bireysel grupların bir araya getirilmesini ve gruplar arasında yalnızca kesişimlerin farklı olmasına izin verir (Pesaran ve Smith, 1995; Pesaran vd., 1997; Pesaran vd., 1999; Blackburne ve Frank, 2007).

Pesaran vd. (1997) büyük N ve büyük T gözlem sayısına sahip olan dinamik panellerde, zaman boyutunun artması ile birlikte serilerin durağan olmamasının bir sorun teşkil ettiğini ileri sürmüştür. Bu bağlamda Pesaran vd.

(1999) durağan olmayan dinamik panelleri tahmin etmek için iki yeni teknik geliştirmiştir: Ortalama grup (MG) tahmincisi ve havuzlanmış ortalama grup (PMG) tahmincisi. MG tahmincisi N sayıda zaman serisi regresyon tahminine ve katsayıların ortalamasının alınmasına dayanmaktadır. PMG tahmincisi katsayıların havuzlanması ve ortalamalarının kombinasyonuna dayanmaktadır (Pesaran ve Smith, 1995; Pesaran vd., 1997; 1999).

MG tahmincisi, Pesaran ve Smith (1995) ve Pesaran vd. (1999) tarafından gecikmesi dağıtılmış otoregresif model (ARDL) üzerinden açıklanmıştır.

$$y_{it} = \sum_{j=1}^p \lambda_{ij} y_{i,t-1} + \sum_{j=0}^q \delta_{ij}' X_{i,t-1} + \mu_i + \varepsilon_{it} \quad (11)$$

Eşitlik 11'de $i = 1, 2, \dots, N$ grup sayısını ifade ederken, $t = 1, 2, \dots, T$ zaman gözlemini ifade etmektedir. Eşitlikte yer alan X_{it} ; açıklayıcı değişkenlerin $k \times 1$ vektörünü, δ_{it} ; $k \times 1$ katsayı vektörlerini, λ_{ij} ; sayısal büyüklükleri, μ_i ; gruba özgü etkileri tanımlamaktadır. MG tahmincisi, panel veri modelindeki değişkenlerin durağan olmadığını ve hata teriminin bütün gruplar için düzeyde durağan olduğunu varsaymaktadır. Eş bütünleşik değişkenlerin, uzun dönemli dengeden herhangi bir sapmaya karşı verdiği tepki ana özelliklerini yansıtmaktadır. Bu özellik, sistemdeki değişkenlerin kısa dönem dinamiklerinin dengeden sapmadan etkilendiği bir hata düzeltme modelini ifade eder. Buna göre eşitlik 11'de yer alan hata düzeltme denklemi aşağıdaki şekilde yeniden tanımlanır:

$$\Delta y_{it} = \phi_i (y_{i,t-1} - \vartheta_i' X_{it}) + \sum_{j=1}^{p-1} \lambda_{ij}' \Delta y_{i,t-1} + \sum_{j=0}^{q-1} \delta_{ij}' \Delta X_{i,t-1} + \mu_i + \varepsilon_{it} \quad (12)$$

Eşitlik 12'deki ϕ_i uzun dönem dengesine yaklaşma hızıdır ve $\phi_i = 0$ olduğu durumda değişkenler arasında uzun dönemli ilişkinin varlığına ilişkin bir kanıt rastlanamamaktadır. Bu parametrenin istatistiksel olarak anlamlı ve negatif olduğu durumda, değişkenlerin uzun dönemde dengeye geleceği varsayılmaktadır. Eşitlikteki ϑ_i' parametresi ise değişkenler arasındaki uzun dönemli ilişkileri içermektedir (Pesaran vd., 1997).

Pesaran vd. (1997; 1999), MG tahmincisinin aksine, kesişim, kısa dönem katsayıları ve hata terimi varyanslarının gruplar arasında farklılık göstermesine izin veren bir ara tahminci daha geliştirmiştir. Bu tahminci, eğim katsayılarının havuzlanmasını ve ortalamalarını bir araya getiren PMG tahmincisidir. Ancak bu tahminci uzun dönem katsayılarını gruplar arasında eşit olacak şekilde sınırlamaktadır. Eşitlik 12'deki parametreler doğrusal olmadığından, Pesaran vd. (1999) parametreleri tahmin etmek için bir en çok olabilirlik yöntemi geliştirmiştir. Olabilirlik, her bir kesitin olabilirliğinin

çarpımı şeklinde tanımlandığında ve logaritmik eğilimleri alındığında aşağıdaki eşitliğe ulaşılır:

$$l_T(\vartheta, \varphi, \sigma^2) = -\frac{T}{2} \sum_{i=1}^N \ln(2\pi\sigma_i^2) - \frac{1}{2} \sum_{i=1}^N \frac{1}{\sigma_i^2} (\Delta y_i - \phi_i \xi_i(\vartheta))' H_i (\Delta y_i - \phi_i \xi_i(\vartheta)) \quad (13)$$

Eşitlik 13'teki $\xi_i(\vartheta) = y_{i,t-1} - X_i \vartheta$, $H_i = I_T - W_i (W_i' W_i)^{-1} W_i'$ ve $W_i = (\Delta y_{i,t-1}, \Delta y_{i,t-p+1}, \Delta X_i, \Delta X_{i,t-1}, \dots, \Delta X_{i,t-q+1})$ şeklinde ifade edilmektedir.

Analiz ve Bulgular

Gelişmekte olan ülkeler paneli için birim kök ve panel model tahminleri uygulanmadan önce, lnCO₂, lnGDP, lnFDI, lnEC ve lnUP değişkenlerine ilişkin serilerin yatay kesit bağımlılığı içerip içermediği, Breusch-Pagan LM testi, ölçeklendirilmiş LM testi, sapması düzeltilmiş LM testi ve Pesaran CD testi aracılığı ile incelenmiştir. Tablo 5'de gelişmekte olan ülkeler paneli için lnCO₂, lnGDP, lnFDI, lnEC ve lnUP serilerine ilişkin yatay kesit bağımlılık test sonuçları özetlenmiştir.

Tablo 5: Yatay kesit bağımlılığına ilişkin test sonuçları

	Breusch-Pagan LM	Pesaran scaled LM	Bias-corrected scaled LM	Pesaran CD
lnCO ₂	31793.82***	556.14***	555.09***	172.14***
lnGDP	28186.53***	489.95***	488.89***	131.26***
lnFDI	6942.92***	100.14***	99.09***	42.14***
lnEC	32852.72***	575.57***	574.52***	173.18***
lnUP	39131.47***	690.79***	689.73***	197.75***

Not: *, **, *** sırasıyla %10, %5, %1 anlamlılık seviyelerini ifade etmektedir.

Gelişmekte olan ülkeler paneline ait lnCO₂, lnGDP, lnFDI, lnEC ve lnUP serileri için dört farklı yatay kesit bağımlılık testinde de “H₀: Seriler arasında yatay kesit bağımlılığı yoktur” hipotezi %1 anlamlılık düzeyinde reddedilmiştir. Elde edilen bu test bulgularına göre, gelişmekte olan ülkeler panelinde yer alan serilerin tamamında yatay kesit bağımlılığı saptanmıştır. Bu durum makroekonomik değişkenlerin yatay kesit birimleri boyunca eşanlı hareket ettiklerini göstermektedir. Yatay kesit bağımlılığının varlığı durumunda birinci nesil birim kök testleri boyut bozulumu gibi nedenlerle sapmalı sonuçlar sunabilmektedir. Bu nedenle analizin bir sonraki aşamasında ikinci nesil teknikler benimsenmiştir.

Gelişmekte olan ülkeler paneli için lnCO₂, lnGDP, lnFDI, lnEC ve lnUP serileri arasındaki ilişki panel tahminler yardımıyla incelenmeden önce, bu

serilerde birim kök olup olmadığı analiz edilmelidir. Panelde yer alan beş değişkene ait serilerde yatay kesit bağımlılığı tespit edildiğinden, bu beş değişken içinde yatay kesit bağımlılığını dikkate alan panel CADF testi ile serilerin durağanlığı analiz edilmiştir. Tablo 6'da panel CADF test sonuçları özetlenmiştir.

Tablo 6: CADF panel birim kök test sonuçları

CADF Test İstatistiği	Sabit ve Trendli
lnCO ₂	2.00
lnCO ₂ (1.fark)	-8.64***
lnGDP	-1.24
lnGDP (1.fark)	-6.90***
lnFDI	-2.95***
lnEC	2.44
lnEC (1.fark)	-13.29***
lnUP	-8.56***

Not: *, **, *** sırasıyla %10, %5, %1 anlamlılık seviyelerini ifade etmektedir. Birim kök testine ilişkin gecikme sayısı 1 olarak belirlenmiştir.

Gelişmekte olan ülkeler paneli için panel CADF birim kök test sonuçları, lnCO₂, lnGDP ve lnEC serilerinin birinci farkları alındığında durağan olduğunu, lnFDI ve lnUP serilerinin ise düzeyde durağan olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda lnCO₂, lnGDP ve lnEC serileri I(1), lnFDI ve lnUP serileri ise I(0) sürecindedir. Bu sonuçlar uzun dönem esneklik tahminlemesi için uygun olan panel veri analizinin panel ARDL olduğuna işaret etmektedir.

Statik panel veri tahmin modellerine geçmeden önce etkin statik panel tahminci modelinin tercih edilebilmesi için serilerde olası değişen varyans ve serisel korelasyon varlığı incelenmelidir. Tablo 7'de panel serisel korelasyon test sonuçları sunulmuştur. Serisel korelasyon test sonuçlarına göre gelişmekte olan ülkeler için "H₀: birinci dereceden otokorelasyon yoktur" hipotezi reddedilmiştir. Bu sonuç gelişmekte olan ülkeler panelinde serisel korelasyonun var olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Tablo 7: Wooldridge test sonuçları

Wooldridge Test İstatistik Değeri	Olasılık Değeri
F = 209.52	(0.00)

Tablo 8'de ise değişen varyans test sonuçları verilmiştir. Analiz bulguları gelişmekte olan ülkeler paneli için değişen varyans sorununun var olduğuna işaret etmektedir.

Tablo 8: Wald test istatistiği sonuçları

Wald Test İstatistik Değeri	Olasılık Değeri
$\chi^2_{(55)} = 29667.58$	(0.00)

Buna ek olarak yatay kesitler arasındaki olası heterojenliğin varlığı da katsayı homojenlik testleri yardımıyla incelenmiş ve sonuçlar Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9: Katsayı homojenlik test sonuçları

Blomquist ve Westerlund testi	Pesaran ve Yamagata testi
Δ test istatistiği = 24.20 (0.00)	Δ test istatistiği = 7.58 (0.00)
Δ_{adj} test istatistiği = 28.54 (0.00)	Δ_{adj} test istatistiği = 10.20 (0.00)

İki farklı katsayı homojenlik test sonuçlarında da gelişmekte olan ülkeler paneli için eğim katsayılarının homojen olduğu varsayımına dayanan boş hipotez reddedilmiştir. Bu bulgu modele dahil edilen serilerin uzun dönem esnekliklerinin heterojen panel veri tahmincileri yardımıyla incelenmesinin uygun olacağına işaret etmektedir. Ayrıca katsayı homojenlik test sonuçlarına göre, ampirik modelde yer alan seriler arasında olası nedensellik ilişkilerinin de heterojen panel nedensellik testleri yardımıyla incelenmesi gerekmektedir.

Bu çalışmada EKC ve PHH hipotezlerinin varlığı ilk olarak aşağıdaki üstsel temele dayanan geleneksel tahmin modeli yardımıyla incelenmiştir.

$$\ln CO_{it} = \alpha_0 + \beta_1 \ln GDP_{it} + \beta_2 \ln GDP_{it}^2 + \beta_3 \ln FDI_{it} + \beta_4 \ln EC_{it} + \beta_5 \ln UP_{it} + \varepsilon_{it} \quad (14)$$

Literatürde yer alan birçok araştırmada, EKC'nin geçerliliği kuadratik veya kübik denklem ile tahmin edilmektedir. Çevresel kirlilik seviyesi ve gelir arasındaki çeşitli olası ilişkilerin test edilmesi için indirgenmiş form modeli kullanılır. Bruyn ve Heintz (1999) temel indirgenmiş form EKC denklemini aşağıdaki gibi tanımlamıştır:

$$E_{it} = \beta_0 + \beta_1 Y_{it} + \beta_2 Y_{it}^2 + \beta_3 Y_{it}^3 + \beta_4 Z_{it} + \varepsilon_{it} \quad (15)$$

Eşitlik 15'te yer alan E , çevresel kirlilik değişkenini, Y , kişi başına düşen milli geliri, Z , diğer değişkenleri ifade etmektedir. Eşitlik 15'deki katsayılar temelinde oluşan yargılar aşağıda ifade edilmiştir:

- i. $\beta_1 = \beta_2 = \beta_3 = 0$ koşulu, emisyonların gelir seviyesinden etkilenmediğini gösteren düz bir modeli, yani gelir ve çevre kirliliği arasında bir ilişkinin olmadığını ifade etmektedir.
- ii. $\beta_1 > 0$ ve $\beta_2 = \beta_3 = 0$ koşulu, artan doğrusal ilişkiyi, yani gelir arttıkça çevre kirliliğinin artacağını ifade etmektedir.
- iii. $\beta_1 < 0$ ve $\beta_2 = \beta_3 = 0$ koşulu, azalan doğrusal ilişkiyi, yani gelir arttıkça çevre kirliliğinin azalacağını ifade etmektedir.
- iv. $\beta_1 > 0$, $\beta_2 < 0$ ve $\beta_3 = 0$ koşulu, kuadratik bir ters-U ilişkisini ifade etmektedir. Bir başka deyişle, gelir ve çevre kirliliği arasında ters-U şeklinde bir ilişki vardır.
- v. $\beta_1 < 0$, $\beta_2 > 0$ ve $\beta_3 = 0$ koşulu, U şeklinde kuadratik bir ilişkiyi ifade etmektedir. Bir başka deyişle, gelir ve çevre kirliliği arasında U şeklinde bir ilişki vardır.
- vi. $\beta_1 > 0$, $\beta_2 < 0$ ve $\beta_3 > 0$ koşulu, N tipli kübik polimimal ilişkiyi ifade etmektedir. Dolayısıyla, gelir ve çevre kirliliği arasında N şeklinde bir ilişki vardır.
- vii. $\beta_1 < 0$, $\beta_2 > 0$ ve $\beta_3 < 0$ koşulu, ters-N şeklinde kübik polimimal ilişkiyi ifade etmektedir. Bu bağlamda, gelir ile çevre kirliliği arasında ters-N şeklinde bir ilişki vardır (Bruyn ve Heintz, 1999).

Bu çalışmada gelişmekte olan ülkeler paneli için EKC hipotezinin geçerliliği test edilirken, olası doğrusal olmayan ilişkilerin göz önünde bulundurulması amacıyla literatürdeki çalışmalar takip edilerek (bkz. Wang vd., 2011; Pata, 2018 gibi) GDP^2 değeri tahmin modeline dahil edilmiştir. Diğer yandan eşitlik 14'te yer alan uygulama modeline eksik veri dahil etmenin yaratabileceği sapmalı sonuçlardan kaçınmak için, karbon emisyonunu etkileyen göstergelere ilişkin uygulamalı literatür takip edilerek (bkz. Ahmad vd., 2021; Pavloviç vd., 2021 gibi), enerji tüketiminin gösterge değişkeni olarak elektrik tüketimi ve kentsel nüfus serileri analize dahil edilmiştir.

Tablo 10'da gelişmekte olan ülkeler paneli için sabit ve rassal etkiler tahminci sonuçları yer almaktadır. Gelişmekte olan ülkeler paneli için FE ve RE tahmincilerinden etkin olan tahminci, Hausman spesifikasyon testi aracılığıyla incelenmiştir. Hausman test sonuçları, FE tahmincisinin etkin olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda gelişmekte olan ülkeler paneli için sabit etkiler modeli, değişkenlerin kademeli dahil edildiği bir tahminleme tekniği ile incelenmiş ve 4 sütun altında bu tahmin sonuçları sunulmuştur. Her bir sütunda adım adım genişletilen tahmin modellerinin tamamında $\ln GDP$ 'ye ait tahmin katsayısı pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir değer alırken, $\ln GDP^2$ 'nin tahmin katsayısı negatif ve istatistiksel olarak anlamlı bir değer

almıştır. Bu sonuçlar gelişmekte olan ülkeler panelinde üstsel temele dayanan geleneksel yaklaşımla test edilen EKC hipotezinin geçerli olduğunu ifade etmektedir. Böylece gelişmekte olan ülkelerde artan ekonomik büyüme sürecinin zaman içerisinde çevresel kaliteyi iyileştireceği tespit edilmiştir.

Tablo 10: Sabit ve rassal etkiler modeli tahmin sonuçları

Bağımlı değişken: lnCO ₂	Sabit Etkiler Modeli				Rassal Etkiler Modeli			
	(1)	(2)	(3)	(4)	(1)	(2)	(3)	(4)
lnGDP	3.83*** (13.80)	3.42*** (14.61)	1.61*** (9.52)	1.43*** (9.50)	3.84*** (13.89)	3.45*** (14.30)	1.35*** (8.14)	1.35*** (9.11)
lnGDP ²	-0.15*** (-8.97)	-0.13*** (-9.37)	-0.09*** (-9.61)	-0.08*** (-9.28)	-0.15*** (-9.10)	-0.13*** (-9.35)	-0.08*** (-8.66)	-0.07*** (-8.40)
lnFDI	-	0.05*** (9.75)	0.02*** (5.67)	0.01*** (4.20)	-	0.05*** (10.13)	0.02*** (5.18)	0.01*** (4.02)
lnEC	-	-	0.71*** (38.27)	0.42*** (18.41)	-	-	0.78*** (51.03)	0.44*** (19.63)
lnUP	-	-	-	0.66*** (18.98)	-	-	-	0.58*** (18.81)
R ²	0.10	0.12	0.94	0.90	0.10	0.13	0.94	0.92
F istatistik değeri	895.00***	851.51***	1692.46***	1783.99***	1776.32***	2380.18***	7722.25***	9931.59***
Hausman test istatistiği			184.30**					

Not: *, **, *** sırasıyla %10, %5, %1 anlamlılık seviyelerini ifade etmektedir. Sütunlarda serilere ait katsayı değerleri sunulmuştur. Parantez içerisindeki değerler sabit ve rassal etkiler modeline ilişkin t istatistik değerlerini vermektedir.

Tablo 10’da her bir sütunda genişletilen tahmin modellerinin tamamında lnFDI’nin lnCO₂’yu pozitif olarak etkilediği saptanmıştır. Bu kapsamda gelişmekte olan ülkelerde ekonomik büyümenin en önemli belirleyicilerinden biri olan FDI, bu ülkelerin çevresel kalitelerini bozucu bir etki meydana getirmektedir. Dolayısıyla, çoğunlukla gelişmiş ülkelere gelen bu potansiyel yatırımlar, kirli üretim teknikleri temelli arzı artırarak, gelişmiş ülkelerin potansiyel atıklarının gelişmekte olan ülkelere transfer edilmesine neden olmaktadır. Tüm bu açıklamalar ışığında, FE sonuçları, gelişmekte olan ülkelerde PHH hipotezinin geçerli olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlara ek olarak, uygulama modeline dahil edilen kontrol değişkenlere ait FE tahminci sonuçları, gelişmekte olan ülkelerde elektrik tüketimindeki artışların ve artan kentsel nüfusun çevre kalitesi üzerinde olumsuz yönde etki meydana getirdiğini ortaya koymuştur. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde nüfus hızla arttığından, bu ekonomilerin enerji ihtiyaçları da hızla artmaktadır. Bu bağlamda elektrik tüketiminin artması, temelde fosil bazlı yakıtların kullanımının da arttığına işaret etmektedir. Bu

süreç, enerji tüketimine bağlı artan sera gazı salınımları ile çevre kalitesinde önemli ölçüde bir bozulma meydana getirmektedir. Diğer yandan gelişmekte olan ülkelerde nüfusun önemli bir bölümünün kentsel alanlarda yığılmaya başlamış olması da çarpık kentleşme gibi sorunlara yol açmaktadır. Ayrıca nüfusun belirli alanlarda yığılması yoğunlaşması, toplam talep üzerinde artış yönlü bir baskı oluşturmaktadır. Artan talebe bağlı olarak toplam üretim artmakta ve bu aşamada yoğun enerji tüketimi söz konusu olmaktadır. Dolayısıyla bu süreçte ortaya çıkan atıklar, çevre kalitesi üzerinde ters yönlü bir etki meydana getirmektedir. Dolayısıyla bu bulgular, elektrik tüketiminin çevre kirliliğine yol açtığını saptayan bazı çalışmalar (bkz. Ahmad vd., 2021; Pavloviç vd., 2021 gibi) ve kentsel nüfustaki artışın çevre kirliliğini olumsuz etkilediğini tespit eden bazı çalışmalar (bkz. Apergis ve Öztürk, 2015; Wang vd., 2022 gibi) ile benzerlik göstermektedir.

Tablo 11: Prais-Winsten panel düzeltilmiş standart hatalar (PCSE) modeli sonuçları

Bağımlı değişken: lnCO₂				
	(1)	(2)	(3)	(4)
lnGDP	4.41*** (6.65)	6.65*** (32.25)	0.52* (1.79)	0.58*** (2.75)
lnGDP ²	-0.20*** (-5.41)	-0.35*** (-29.90)	-0.03* (-1.90)	-0.02* (-1.66)
lnFDI	-	0.08*** (7.83)	0.009*** (3.35)	0.004* (1.89)
lnEC	-	-	0.89*** (65.76)	0.57*** (19.90)
lnUP	-	-	-	0.50*** (13.40)
R ²	0.49	0.80	0.89	0.92
F istatistik değeri	286.55***	5700.61***	5665.51***	14025.58***

Not: *, **, *** sırasıyla %10, %5, %1 anlamlılık seviyelerini ifade etmektedir. Sütunlarda analizlere ilişkin katsayı değerleri sunulmuştur. Parantez içerisindeki değerler Prais-Winsten panel düzeltilmiş standart hatalar (PCSE) modeline ilişkin t istatistik değerlerini vermektedir.

Her ne kadar FE panel tahmincisi yaygın kullanılan bir teknik olsa da seriler için saptanan değişen varyans, otokorelasyon ve yatay kesit bağımlılığı gibi sorunlar, FE tahminci sonuçlarının yanlı ve sapmalı olmasına neden

olabilir. Bu durumda dirençli bir panel tahmincisi yardımıyla, FE tahmincisi bulgularının geçerliliği sınanabilir. Bu bağlamda yatay kesit bağımlılığını, değişen varyans sorununu ve serisel korelasyonu göz önünde bulundurarak tahminleme gerçekleştiren PCSE tahmincisi sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur. PCSE bulguları, FE tahminci sonuçlarını desteklemektedir. Tablo 11’de tüm sütunlarda kurulan aşamalı modellerde yer alan sonuçlara göre, $\ln\text{GDP}$ ’ye ait tahmin katsayısı pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir değer alırken, $\ln\text{GDP}^2$ ’nin tahmin katsayısı negatif ve istatistiksel olarak anlamlı bir değer almıştır. Dolayısıyla, PCSE tahminci sonuçları gelişmekte olan ülkelerde EKC hipotezinin geçerli olduğunu desteklemektedir. Ayrıca, $\ln\text{FDI}$ ’ın dahil edildiği model 2-3-4’ün sonuçlarına göre, FDI’da yaşanan bir artış $\ln\text{CO}_2$ ’yu artırarak, gelişmekte olan ülkelerin çevre kalitesinde olumsuz yönlü bir etki meydana getirecektir. Dolayısıyla, PCSE tahminci sonuçları, gelişmekte olan ülkelerde PHH hipotezinin geçerli olduğunu işaret etmektedir. Bu sonuçlara ek olarak, PCSE model tahmininde yer alan kontrol değişkenlere ait sonuçlar da FE tahminci sonuçları ile paralellik göstermektedir. Tablo 11’de sunulan bulgular, gelişmekte olan ülkelerde $\ln\text{EC}$ ve $\ln\text{UP}$ ’de yaşanan artışların $\ln\text{CO}_2$ ’yu artıracaklarını göstermektedir.

Bu çalışmada statik panel veri tahmincilerine ek olarak gecikmeli zaman etkilerini de göz önünde bulunduran dinamik panel veri tahmincileri uygulanmıştır. Bu kapsamda dinamik panel veri tahmincileri kullanılarak gelişmekte olan ülkelerde EKC hipotezinin geçerliliği test edilirken, çoklu doğrusal bağlantı probleminden kurtulmak için Narayan ve Narayan’ın (2010) ileri sürmüş olduğu yaklaşım takip edilmiştir. Bu yaklaşıma göre, $\ln\text{GDP}$ ’ye ait kısa dönem katsayı sonucu, $\ln\text{GDP}$ ’ye ait uzun dönem katsayı sonucundan büyükse, EKC hipotezi söz konusu örneklem için geçerli olmaktadır. Çünkü kısa dönemde kişi başına düşen gelirden meydana gelen artışlar, kişi başına düşen CO_2 emisyonunu uzun döneme kıyasla daha fazla artırmaktadır. Diğer bir ifadeyle uzun dönemde ekonomik büyümenin çevre kalitesi üzerinde meydana getirdiği baskı, kısa döneme kıyasla azalmıştır. Buna ek olarak dinamik panel veri tahmincilerine ait uzun dönem bulguları, gelişmekte olan ülkelerin doğrudan yatırım girişlerinin çevre kalitesi üzerinde meydana getirdiği uzun dönemli etkileri de ortaya çıkarmaktadır.

İkinci nesil panel birim kök test sonuçları, değişkenlere ait uzun dönem esneklik sonuçlarını hesaplamak için uygun tekniğin panel ARDL olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca eğim katsayısı homojenlik test bulguları eğim katsayılarının heterojen olduğunu gösterdiğinden, EKC ve PHH hipotezlerinin geçerliliği dinamik heterojen panel veri tahmincileri yardımıyla incelenmiştir. Tablo 12 gelişmekte olan ülkeler paneline ait MG ve PMG tahmin sonuçlarını göstermektedir. MG ve PMG tahmincilerinden etkin olan tahminci Hausman spesifikasyon testi aracılığıyla incelenmiştir. Hausman test bulguları PMG’nin etkin tahminci olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda

gelişmekte olan ülkeler paneline ait PMG bulgularına göre kısa dönemde kişi başına düşen gelirden meydana gelen %1'lik bir artış kişi başına düşen CO₂ emisyon seviyesinde %0.55'lik bir artış meydana getirirken, uzun dönemde kişi başına düşen gelirden meydana gelen %1'lik bir artış ise kişi başına düşen CO₂ emisyon seviyesinde %0.11'lik bir artış meydana getirmektedir. Bu sonuç geliştirmekte olan ülkelerde EKC hipotezinin geçerli olduğunu ortaya çıkarmıştır. Diğer yandan geliştirmekte olan ülkeler paneli PMG tahminci sonuçları, uzun dönemde doğrudan yabancı yatırımlarda meydana gelen %1'lik bir artışın kişi başına düşen CO₂ emisyonunu %0.03 artıracak olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, lnFDI'da meydana gelen artışların lnCO₂'yu artırarak, çevre kalitesini olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir. PMG bulguları PHH hipotezinin geliştirmekte olan ülkeler paneli için geçerli olduğunu ortaya koymuştur.

Tablo 12: Uzun ve kısa dönem tahminci sonuçları

Bağımlı değişken: lnCO ₂	MG		PMG	
Uzun Dönem				
lnGDP	0.75***	(2.63)	0.11***	(3.93)
lnFDI	-0.00	(-0.25)	0.03***	(12.99)
lnEC	0.34**	(2.32)	0.52***	(17.69)
lnUP	0.48	(1.19)	0.46***	(7.82)
Kısa Dönem				
lnGDP	0.19*	(1.75)	0.55****	(5.96)
lnFDI	-0.00	(-0.01)	-0.00	(-1.51)
lnEC	-0.06	(-1.04)	0.02	(0.45)
lnUP	-1.48	(-0.39)	1.45	(1.29)
Hausman test istatistiği			4.40	
Gözlem Sayısı	1333		1333	
Ülke Sayısı	55		55	
Zaman Aralığı	1991-2017		1991-2017	

Not: *, **, *** sırasıyla %10, %5 ve %1 anlamlılık seviyelerini ifade etmektedir. Sütunlarda yukarıdaki analizlere ilişkin katsayı değerleri verilmiştir. Parantez içerisinde ise katsayılarla ilişkin t istatistik değerleri yer almaktadır. Kurulan model: ARDL (1,1,1,1,1) olarak belirlenmiştir.

FE ve PCSE sonuçlarını destekler biçimde PMG uzun dönem tahminci sonuçları da lnEC ve lnUP'de meydana gelen artışların geliştirmekte olan ülkelerde çevre kalitesi üzerinde olumsuz yönlü bir etki meydana getirdiğini

ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda uzun dönemde lnEC’de meydana gelen %1’lik bir artış lnCO₂’yu %0,52 artırırken, lnUP’de meydana gelen %1’lik bir artış lnCO₂’yu %0,46 artırmaktadır.

Gelişmekte olan ülkelerde EKC ve PHH hipotezinin geçerliliği statik ve dinamik panel veri tahmincileri yardımıyla incelendikten sonra seriler arasındaki nedensellik ilişkisi panel heterojen nedensellik testi yardımıyla incelenmiştir. Tablo 13’de gelişmekte olan ülkeler paneli için Dumitrescu-Hurlin panel nedensellik test sonuçları sunulmuştur.

Tablo 13: Dumitrescu-Hurlin panel nedensellik test sonuçları

	W-Stat.	Z-bar Stat.
lnGDP – lnCO ₂	3.27	9.69***
lnFDI – lnCO ₂	1.78	2.99***
lnEC – lnCO ₂	4.58	15.52***
lnUP – lnCO ₂	4.41	14.78***

Not: *, **, *** sırasıyla %10, %5, %1 anlamlılık seviyelerini ifade etmektedir. Gecikme uzunluğu 1 olarak alınmıştır.

Dumitrescu-Hurlin panel nedensellik test sonuçlarına göre “GSYİH CO₂ emisyonlarının nedeni değildir”, “doğrudan yabancı yatırımlar CO₂ emisyonlarının nedeni değildir”, “elektrik tüketimi CO₂ emisyonlarının nedeni değildir” ve “kentsel nüfus CO₂ emisyonlarının nedeni değildir” şeklindeki Ho hipotezleri %1 anlamlılık düzeyinde reddedilmektedir. Diğer bir ifadeyle kişi başına düşen GSYİH, doğrudan yabancı yatırımlar, elektrik tüketimi ve kentsel nüfustan, CO₂ emisyonlarına doğru bir nedensellik ilişkisi olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç

1990’lı yıllar ile birlikte artan küreselleşme ve hızla artan nüfus, küresel talebi artırmıştır. Bu duruma bağlı olarak son 30 yıllık dönemde küresel üretim hızla artmıştır. Bu süreçte küresel üretimin önemli bir bölümü fosil yakıt temelli üretim teknikleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu gelişmeler küresel çevre kalitesi üzerinde baskı meydana getirmektedir. Bu baskı sonucu ortaya çıkan çevre sorunları, küresel ekonomilere birtakım maliyetler yüklemiştir ve bu durum özellikle son yıllarda araştırmacıların ve politika yapımcıların ilgisini çevre ekonomisi alanına çekmiştir. Bu kapsamda literatürde EKC ve PHH hipotezleri olmak üzere iki önemli yaklaşım geliştirilmiştir.

Bu çalışmanın amacı 55 ülkeyi kapsayan gelişmekte olan ülkeler paneli için 1991-2017 yılları arasında EKC ve PHH hipotezinin geçerli olup olmadığını statik ve dinamik panel veri tahmincileri yardımıyla test etmektir. Hem statik hem de dinamik panel veri tahminci bulguları gelişmekte olan

ülkeler panelinde EKC ve PHH hipotezlerinin geçerli olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Bu araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle, az gelişmiş veya gelişmekte olan ülkelerde çevresel regülasyonlara ilişkin iş birliklerinin artırılmasının yanı sıra sürdürülebilir ekonomik kalkınmanın sağlanması da hedeflenmelidir. Gelişmekte olan ülkelerin politika yapıcıları, gelecek nesillerin refahlarının artırılmasına ilişkin planlamalar yaparken çevre kalitesinin korunmasını göz önünde bulundurmalı ve bu bağlamda büyüme planlarını revize etmelidirler. Söz konusu ülkelerde çevresel kirliliğin azaltılması için uzun vadeli sürdürülebilir bir kalkınma planı hazırlanmalı ve kamu otoritesi tarafından temiz enerji kaynaklarının kullanımına ve üretimine ilişkin verilen teşvikler artırılmalıdır. Az gelişmiş veya gelişmekte olan ülkelerde sürdürülebilir kalkınmanın sağlanması için, ülkeye gelecek olan doğrudan yabancı yatırımlarda seçici davranılmasına ilişkin düzenlemeler gerçekleştirilmelidir. Bu bağlamda politika yapııcılar tarafından, temiz enerji kaynakları temelli üretim gerçekleştiren olası yatırımcılar için cazip yatırım fırsatlarının oluşturulmasına ilişkin planlamalar gerçekleştirilmelidir. Gelişmiş ülkelerin kirlilik sığınakları haline gelen bu ülkeler, gelişmiş ülkelerde uygulanmakta olan çevre politikaların içselleştirilmesi için çeşitli eğitim programları başta olmak üzere yeni tip uygulamalara gitmelidir. Böylece gelişmekte olan ülkelerde toplumların çevre konusundaki farkındalığı artırılarak, çevre kirliliğini azaltmaya yönelik politikaların yaygınlaştırılması sağlanmalıdır.

Çalışmanın bazı kısıtları bulunmaktadır. Bu araştırmada gerçekleştirilen analizlerde, verilere ulaşılabilirlik sorunundan kaynaklı olarak zaman boyutu kısıtı, ülke sayısı kısıtı ve kontrol değişken sayısının görece sınırlı olması kısıtı bu çalışmanın kısıtlarını oluşturmaktadır. Gelecek dönem araştırmalarda, daha geniş örnekleme sahip veri setleri ile analizler gerçekleştirilebilir. Ayrıca ilerleyen dönemlerde bu konuyu incelemek isteyen araştırmacılar, CO₂ emisyonunu etkileyen kontrol değişkenlerin sayısını artırarak, mevcut çalışmanın sonuçlarının sağlamlılığını test edebilir.

Kaynakça

- Acharyya, J. (2009). FDI, growth and the environment: Evidence from India on CO₂ emission during the last two decades. *Journal of Economic Development*, 34(1), 43-58.
- Agras, J. ve Chapman, D. (1999). A dynamic approach to the environmental Kuznets curve hypothesis. *Ecological Economics*, 28, 267-277.
- Ahmad, M., Muslija, A. ve Satrovic, E. (2021). Does economic prosperity lead to environmental sustainability in developing economies? Environmental Kuznets curve theory. *Environmental Science and Pollution Research*, 28, 22588-22601.

- Aliyu, M. A. (2005). Foreign direct investment and the environment: Pollution haven hypothesis revisited. *Eight Annual Conference on Global Economic Analysis*, 1-35.
- Al-Mulali, U. ve Öztürk, İ. (2016). The investigation of environmental Kuznets curve hypothesis in the advanced economies: The role of energy prices. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, 54, 1622-1631.
- Amerika Birleşik Devletleri Tarım Bakanlığı (2022). Real GDP per capita historical. <https://www.ers.usda.gov/data-products/international-macroeconomic-data-set/>
- Ansari, M. A., Haider, S. ve Khan, N. A. (2020). Environmental Kuznets curve revisited: An analysis using ecological and material footprint. *Ecological Indicators*, 115, 1-14.
- Apergis, N. ve Payne, J. E. (2009). CO₂ emissions, energy usage and output in central America. *Energy Policy*, 37, 3282-3286.
- Apergis, N. ve Öztürk, İ. (2015). Testing environmental Kuznets curve hypothesis in Asian countries. *Ecological Indicators*, 52, 16-22.
- Arellano, M. ve Bond, S. (1991). Some tests of specification for panel data: Monte Carlo evidence and an application to employment equations. *The Review of Economic Studies*, 58(2), 277-297.
- Arouri, M. E. H., Youssef, A. B., M'henni, H. ve Rault, C. (2012). Energy consumption, economic growth and CO₂ emissions in Middle East and North African countries. *Energy Policy*, 45, 342-349.
- Asteriou, D. ve Hall, S. G. (2011). *Applied econometrics*. New York: Palgrave Macmillan.
- Aşıcı, A. A. ve Şahin, Ü. (2012). *Yeşil ekonomi*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Atıcı, C. ve Kurt, F. (2007). Türkiye'nin dış ticareti ve çevre kirliliği: Çevresel Kuznets eğrisi yaklaşımı. *Tarım Ekonomisi Dergisi*, 13(2), 61-69.
- Atıcı, C. (2012). Carbon emissions, trade liberalization, and the Japan-ASEAN interaction: A group-wise examination. *Journal of the Japanese and International Economies*, 26, 167-178.
- Baek, J. (2016). A new look at the FDI-income-energy-environment nexus: Dynamic panel data analysis of ASEAN. *Energy Policy*, 91, 22-27.
- Bailey, D. ve Katz, J. N. (2011). Implementing panel-corrected standard errors in R: The psc package. *Journal of Statistical Software*, 42, 1-11.

- Bakırtaş, İ., Bayrak, S. ve Çetin M. A. (2014). Economic growth and carbon emission: A dynamic panel data analysis. *European Journal of Sustainable Development*, 3(4), 91-102.
- Bakırtaş, İ. ve Çetin, M. A. (2017). Revisiting the environmental Kuznets curve and pollution haven hypotheses: MIKTA sample. *Environmental Science and Pollution Research*, 24(22), 18273-18283.
- Balsalobre-Lorente, D., Ibanez-Luzon, L., Usman, M. ve Shahbaz, M. (2022). The environmental Kuznets curve, based on the economic complexity, and the pollution haven hypothesis in PIIGS countries. *Renewable Energy*, 185, 1441-1455.
- Baltagi, B. H., Feng, Q. ve Kao, C. (2012). A lagrange multiplier test for cross-sectional dependence in a fixed effects panel data model. *Journal of Econometrics*, 170, 164-177.
- Beck, N. ve Katz, J. N. (1995). What to do (and not to do) with time-series cross-section data. *The American Political Science Review*, 89(3), 634-647.
- Birdsall, N. ve Wheeler, D. (1993). Trade policy and industrial pollution in Latin America: Where are the pollution havens?. *The Journal of Environment & Development*, 2(1), 137- 149.
- Birleşmiş Milletler (2020). *World economic situation prospects*. New York: United Nations.
- Blackburne, E. ve Frank, M. (2007). Estimation of nonstationary heterogeneous panels. *Stata Journal*, 7(2), 197-208.
- Breusch, T. S. ve Pagan, A. R. (1980). The lagrange multiplier test and its applications to model specification in econometrics. *The Review of Economic Studies*, 47(1), 239-253.
- Bruyn, S. M. ve Heniz, R. J. (1999). The environmental Kuznets curve hypothesis. J. C. J. M. Van den Berg (Ed.), *Handbook of environmental and resource economics* içinde. UK: Edward Elgar.
- Chaudhry, I. S., Yin, W., Ali, S. A., Faheem, M., Abbas, Q., Farooq, F. ve Rahman, S. U. (2022). Moderating role of institutional quality in validation of pollution haven hypothesis in BRICS: A new evidence by using DCCE approach. *Environmental Science and Pollution Research*, 29, 9193-9202.
- Cole, M. A., Rayner, A. J. ve Bates, J. M. (1997). The environmental Kuznets curve: An empirical analysis. *Environment and Development Economics*, 2(4), 401-416.

- Cole, M. A. (2004). Trade, the pollution haven hypothesis and the environmental Kuznets curve: Examining the linkages. *Ecological Economics*, 48(1), 71-81.
- Çetin, M. A. (2018). Investigating the environmental Kuznets curve and the role of green energy: Emerging and developed markets. *International Journal of Green Energy*, 15(1), 37-44.
- Çoban, M. N. ve Özkan, O. (2022a). Çevresel Kuznets eğrisi: Türkiye'de küreselleşme ve ekonomik büyümenin çevre üzerindeki etkisinin yeni dinamik ARDL simülasyon modeli ile incelenmesi. *Akademik Hassasiyetler*, 9(19), 207-228.
- Çoban, M. N. ve Özkan, O. (2022b). Türkiye'de enerji tüketimi, ticari açıklık, CO₂ emisyonları ve kirlilik sığınağı hipotezi: Yeni dinamik ARDL simülasyonlarından kanıtlar. *Kırklareli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(2), 480-507.
- Dam, M. M., Karakaya, E. ve Bulut, Ş. (2013). Çevresel Kuznets eğrisi ve Türkiye: Ampirik bir analiz. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi EYİ 2013 Özel Sayısı*, 85-95.
- Destek, M. A. ve Sarkodie, S. A. (2019). Investigation of environmental Kuznets curve for ecological footprint: The role of energy and financial development. *Science of the Total Environment*, 650(2), 2483-2489.
- Dietzenbacher, E. ve Mukhopadhyay, K. (2007). An empirical examination of the pollution haven hypothesis for India: Towards a green leontief paradox?. *Environmental & Resource Economics*, 36, 427-449.
- Dinda, S., Coondoo, D. ve Pal, M. (2000). Air quality and economic growth: An empirical study. *Ecological Economics*, 34, 409-423.
- Doğan, M. (1997). *Ulusal çevre eylem planı: Eğitim ve katılım*. Devlet Planlama Teşkilatı.
- Dünya Bankası (2022a). World Bank open data. <https://data.worldbank.org/>
- Dünya Bankası (2022b). Foreign direct investment, net. <https://data.worldbank.org/indicator/BN.KLT.DINV.CD>
- Dünya Bankası (2022c). Urban population. <https://data.worldbank.org/indicator/SP.URB.TOTL>
- Enerji Bilgi İdaresi (2022). Electricity. <https://www.eia.gov/international/data/world>
- Erçandırılı, Y. (2020). Küresel çevre sorunları ve siyaseti. M. S. Erol ve M. Ekşi (Ed.), *Uluslararası ilişkilerde güncel sorunlar* içinde. Ankara: Akçağ Yayınları.

- Greene, W. H. (2018). *Econometric analysis* (8. Baskı). New York: Pearson Education.
- Grossman, G. M. ve Krueger, A. B. (1991). Environmental impacts of a North American free trade agreement. *NBER Working Paper*, No. 3914, 1-57.
- He, J. (2006). Pollution haven hypothesis and environmental impacts of foreign direct investment: The case of industrial emission of sulfur dioxide (SO₂) in Chinese provinces. *Ecological Economics*, 60, 228-245.
- Hoffman, R., Lee, C. G., Ramasamy, B. ve Yeung, M. (2005). FDI and pollution: A granger causality test using panel data. *Journal of International Development*, 17, 311-317.
- Hsiao, C. (2014). *Analysis of panel data* (3. Baskı). New York: Cambridge University Press.
- Kearsley, A. ve Riddel, M. (2010). A further inquiry into the pollution haven hypothesis and the environmental Kuznets curve. *Ecological Economics*, 69, 905- 919.
- Kemp, D. D. (1994). *Global environmental issues: A climatological approach* (2. Baskı). London: Routledge.
- Koç, S. ve Buluş, G. C. (2021). The effects of FDI and government expenditures on environmental pollution in Korea: The pollution haven hypothesis revisited. *Environmental Science and Pollution Research*, 28, 38238-38253.
- Kula, E. (1998). *History of environmental economic thought*. London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Letchumanan, R. ve Kodama, F. (2000). Reconciling the conflict between the “Pollution-Haven” hypothesis and an emerging trajectory of international technology transfer. *Research Policy*, 29(1), 59-79.
- Martinez-Zarzoso, I. ve Bengochea-Morancho, A. (2004). Pooled mean group estimation for an environmental Kuznets curve for CO₂. *Economics Letters*, 82, 121-126.
- Mike, F. ve Kardaşlar, A. (2018). Doğrudan yabancı sermaye yatırımlarının çevre kirliliği üzerine etkisi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 16(3), 178-191.
- Musah, M., Mensah, I. A., Alfred, M., Mahmood, H., Murshed, M., Omari-Sasu, A. Y., Boateng, F., Nyeadi, J. D. ve Coffie, C. P. K. (2022). Reinvestigating the pollution haven hypothesis: the nexus

- between foreign direct investments and environmental quality in G-20 countries. *Environmental Science and Pollution Research*, 1-18.
- Narayan, P. K. ve Narayan, S. (2010). Carbon dioxide emissions and economic growth: Panel data evidence from developing countries. *Energy Policy*, 38, 661-666.
- Nathaniel, S., Aguegboh, E., Iheonu, C., Sharma, G. ve Shah M. (2020). Energy consumption, FDI, and urbanization linkage in coastal mediterranean countries: Re-assessing the pollution haven hypothesis. *Environmental Science and Pollution Research*, 27, 35474-35487.
- Panayotou, T. (1993). Empirical tests and policy analysis of environmental degradation at different stages of economic development. *World Employment Programme Research*, 1-45.
- Pao, H. T. ve Tsai, C. M. (2011). Multivariate granger causality between CO₂ emissions, energy consumption, FDI (Foreign Direct Investment) and GDP (Gross Domestic Product): Evidence from a panel of BRIC (Brazil, Russian Federation, India, and China) countries. *Energy*, 36, 685- 693.
- Parks, R. W. (1967). Efficient estimation of a system of regression equations when disturbances are both serially and contemporaneously correlated. *Journal of the American Statistical Association*, 62(318), 500-509.
- Pata, U. K. (2018). Renewable energy consumption, urbanization, financial development, income and CO₂ emissions in Turkey: Testing EKC hypothesis with structural breaks. *Journal of Cleaner Production*, 187, 770-779.
- Pavlović, A., Njegovan, M., Ivanisevic, A., Radisic, M., Takaci, A., Losonc, A. ve Kot, S. (2021). The impact of foreign direct investments and economic growth on environmental degradation: The case of the balkans. *Energies*, 14, 1-21.
- Perman, R. ve Stern, D. I. (2003). Evidence from panel unit root and cointegration tests that the environmental Kuznets curve does not exist. *The Australian Journal of Agricultural and Resource Economics*, 47(3), 325-347.
- Pesaran, M. H. ve Smith, R. (1995). Estimating long-run relationships from dynamic heterogeneous panels. *Journal of Econometrics*, 68, 79-113.
- Pesaran, M. H., Shin, Y. ve Smith, R. (1997). *Pooled estimation of long-run relationships in dynamic heterogeneous panels*. Cambridge (Working Papers in 199 Economics No. 94).

- Pesaran, M. H., Shin, Y. ve Smith, R. (1999). Pooled mean group estimation of dynamic heterogeneous panels. *Journal of the American Statistical Association*, 94, 621-634.
- Pesaran, M. H. (2004). General diagnostic tests for cross section dependence in panels. *University of Cambridge Economics Working Paper*, 435.
- Pesaran, M. H. (2007). A simple panel unit root test in the presence of cross-section dependence. *Journal of Applied Econometrics*, 22, 265-312.
- Richmond, A. K. ve Kaufmann, R. K. (2006). Is there a turning point in the relationship between income and energy use and/or carbon emissions?. *Ecological Economics*, 56, 176-189.
- Sarkodie, S. A. ve Strezov, V. (2019). Effect of foreign direct investments, economic development and energy consumption on greenhouse gas emissions in developing countries. *Science of the Total Environment*, 646, 862-871.
- Selden, T. M. ve Song, D. (1994). Environmental quality and development: Is there a Kuznets curve for air pollution emissions?. *Journal of Environmental Economics and Management*, 27(2), 147-162.
- Shafik, N. ve Bandyopadhyay, S. (1992). Economic growth and environmental quality time-series and cross-country evidence. *Policy Research Working Paper*, 1-55.
- Shahbaz, M., Nasreen, S., Abbas, F. ve Anis, O. (2015). Does foreign direct investment impede environmental quality in high-, middle-, and low-income countries?. *Energy Economics*, 51, 275-287.
- Solarin, S. A., Al-Mulali, U., Musah, İ. ve Öztürk, İ. (2017). Investigating the pollution haven hypothesis in Ghana: An empirical investigation. *Energy*, 124, 706-719.
- Uluslararası Enerji Ajansı (2022). Data and statistics. <https://www.iea.org/data-and-statistics/data-products?filter=emissions>
- Wagner, U. J. ve Timmins, C. D. (2009). Agglomeration effects in foreign direct investment and the pollution haven hypothesis. *Environmental & resource economics*, 43, 231-256.
- Wang, Q., Wang, X. ve Li, R. (2022). Does urbanization redefine the environmental Kuznets curve? An empirical analysis of 134 countries. *Sustainable Cities and Society*, 76, 103382, 1-14.
- Wang, S. S., Zhou, D. Q., Zhou, P. ve Wang, Q. W. (2011). CO₂ emissions, energy consumption and economic growth in China: A panel data analysis. *Energy Policy*, 39, 4780-875.

- Yandle, B., Bhattarai, M. ve Vijayaraghavan, M. (2004). Environmental Kuznets curves: A review of findings, methods, and policy implications. *PERC Research Study*, 2(1), 1-38.
- Yerdelen-Tatoğlu, F. (2020). *Panel veri ekonometrisi: Stata uygulamalı* (5. Baskı). İstanbul: Beta Basım A.Ş.
- Yeter, F., Eroğlu, İ., Kangal, N. ve Çoban, M. N. (2021). Ekonomik büyüme, enerji tüketimi ve çevresel bozulma ilişkisi: Türk Cumhuriyetleri üzerine panel veri analizi. *Türk Dünyası Araştırmaları*, 129, 405-432.

Atıf için:

- Akkaya, F. ve Çetin, M. A. (2023). Gelişmekte olan ülkelerde Çevresel Kuznets Eğrisi ve kirlilik sığınağı hipotezleri geçerli midir?. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 29-60. doi:10.54558/jiss.1218992

Etik Beyanı:

Bu çalışma için etik kurul iznine gerek yoktur.

Yazar Katkıları: “Gelişmekte olan ülkelerde Çevresel Kuznets Eğrisi ve kirlilik sığınağı hipotezleri geçerli midir?” başlıklı çalışmada birinci ve ikinci yazar tüm bölümlerde eşit katkıda bulunmuştur.

Çıkar Beyanı: Yazarlar arasında çıkar çatışması yoktur.

Öğrenme Ortamı Olarak Üniversite Kütüphaneleri: Çankırı Karatekin Üniversitesi Kütüphanesi Fiziki Ortamına Yönelik Değerlendirme

Nagihan Gönül Eroğlu*^{ID}

Ertuğrul Burak Eroğlu**^{ID}

Öz

Amaç: Yükseköğretim kurumları, öğrencilerinin ve araştırmacılarının araştırma ve öğrenme süreçlerini destekleme, bilgi ve becerilerini iyileştirme ya da boş zamanlarını değerlendirme gibi ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla sınıf, çalışma/etüt odası, kitaplık ya da kütüphane gibi çalışma ortamları sağlamaktadır. Yapılan çalışmalar, öğrenme süreciyle sıkı bir bağı bulunan bu fiziki ortamların renk, ışık, ses, sıcaklık, hava kalitesi gibi birçok unsuruyla öğrenme düzeyini etkilediğini göstermektedir. Bu çalışmada Çankırı Karatekin Üniversitesi (ÇAKÜ) mensuplarının öğrenme süreçlerinde sıklıkla başvurdukları merkez kütüphanenin fiziki özelliklerinin, öğrenciler tarafından değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: ÇAKÜ merkez kütüphane binasının fiziki koşullarının öğrenme süreçlerine olumlu/olumsuz etkilerinin anlaşılabilmesi amacıyla hâlihazırda kütüphane kullanıcısı olan öğrencilere yetmiş sekiz sorudan oluşan bir anket yöneltilmiş ve verilen yanıtlar analiz edilerek çalışmanın amacı doğrultusunda yorumlanmıştır.

Bulgular: Katılımcıların büyük çoğunluğu, ÇAKÜ merkez kütüphane binasının konum açısından uygun ve erişilebilir; görünüm yönüyle çekici; ses, ışık, renk, sıcaklık, nem, hava kalitesi ve tasarım özellikleri itibarıyla öğrenme sürecini destekleyici nitelikte olduğunu düşünmektedir.

Sonuç: Araştırmada, ÇAKÜ kütüphane binasının konum ve erişilebilirlik, hava, nem, ışık, ses ve mobilya tasarımı gibi unsurlar ile öğrenme ortamı olarak kabul edilebilirliği üzerinde durulmuştur. Buna göre kütüphane binasının bu özellikleri ile öğrenciler tarafından öğrenme ortamı olarak kabul edildiği ve öğrenme sürecine olumlu katkıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özgünlük: Eğitim öğretimi ve araştırmaları destekleyici rolüyle yükseköğretimde son derece önemli bir yere sahip olan üniversite kütüphanelerinin fiziksel ortam özelliklerinin öğrenme performansına etkilerini irdeleyen çalışmalara nadir olarak rastlanmaktadır. ÇAKÜ için bir ilk olan araştırma, anket ve içeriği itibarıyla diğer çalışmalardan ayrılmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Çankırı Karatekin Üniversitesi Kütüphanesi, üniversite kütüphaneleri, kütüphane mimarisi, kütüphane bina tasarımı, öğrenme ortamları, öğrenme alanları

* Öğr. Gör., Çankırı Karatekin Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı, nagihangonulboso@gmail.com

** Arş. Gör. Dr., Çankırı Karatekin Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü, ertugrulburakeroglu@gmail.com

University Libraries as Learning Environments: Evaluation of Çankırı Karatekin University Library Physical Environment

Nagihan Gönül Eroğlu*^{ID}

Ertuğrul Burak Eroğlu**^{ID}

Abstract

Purpose: Higher education institutions provide study environments such as classrooms, study/study rooms, libraries or libraries in order to support the research and learning processes of their students and researchers, to improve their knowledge and skills or to spend their spare time. Studies show that these physical environments, which have a close connection with the learning process, affect the learning level with many elements such as color, light, sound, temperature and air quality. In this study, it is aimed to evaluate the physical features of the central library, which Çankırı Karatekin University (CAKU) members frequently refer to in their learning processes, by the students.

Method: In order to understand the positive/negative effects of the physical conditions of the ÇAKU central library building on the learning processes, a survey consisting of seventy-five questions was directed to the students who are currently library users, and the answers given were analyzed and interpreted.

Findings: The majority of the participants think that ÇAKÜ central library building is convenient and accessible in terms of location; attractive in appearance; it supports the learning process in terms of sound, light, color, temperature, humidity, air quality and design features.

Implications: In the research, elements such as the location and accessibility, air, humidity, light, sound and furniture design of the ÇAKU library building and its acceptability as a learning environment were emphasized. Accordingly, it was concluded that the library building was accepted as a learning environment by the students with these features and contributed positively to the learning process.

Originality: Studies examining the effects of physical environment characteristics of university libraries, which have an extremely important place in higher education with their supporting role in education and research, on learning performance are rarely encountered. The research, which is a first for ÇAKU, differs from other studies in terms of its survey and content.

Keywords: Çankırı Karatekin University Library, academic libraries, library architecture, library building design, learning environments, learning spaces

* Lecturer, Çankırı Karatekin University Library, nagihangonulbosu@gmail.com

** Research Assistant, Dr., Çankırı Karatekin University, Department of Information Management, ertugrulburakeroglu@gmail.com

Giriş

Kullanıcı kitlesini büyük oranda araştırmacıların ve öğrencilerin oluşturduğu üniversite kütüphaneleri, bir yanıyla araştırmacılara sunduğu bilgi hizmetiyle bilimsel gelişmelere önemli katkılarda bulunurken; diğer yanıyla öğrencilerin ders çalışabilecekleri, ödevlerini yapabilecekleri, çeşitli beceriler edinebilecekleri, sosyalleşebilecekleri ya da serbest saatlerini değerlendirebilecekleri bir ortam sağlamaktadır. Son yıllarda yüksek işlem kabiliyetine sahip donanım ve yazılımların harmanlanmasıyla geliştirilen teknolojik araçlar, potansiyel kütüphane kullanıcılarını teknolojik olanaklardan daha fazla yararlanmaya sevk etmiştir. Bu durum, kütüphaneleri fiziksel olarak ziyaret edenlerin sayısında azalmaya neden olurken, kullanıcıların kütüphaneden talep ettikleri beklentilerin değişmesini de beraberinde getirmiştir. Kurulgan (2013, s. 479), teknolojinin mekâna bağlı mesafeleri ortadan kaldırdığını, kütüphanelerin artık mekânlarla özdeşleştirilemeyeceğini, kütüphane binalarının yerlerini sanal araç ve güzergâhlara bırakmaya başladığını, dijital dünyada kütüphane binalarının konumunun korumasında kullanıcı merkezli ve cezbedici bir estetiğe sahip farklı ortamlara olan eğilimin benimsendiğini ifade etmektedir. Muscogiuri (2012, s. 185), yakın zamanda bilgi edinmek için kütüphaneleri ziyaret etmenin zorunluluk olmaktan çıkacağını, bu nedenle kütüphanelerin, insanların gitmek isteyecekleri cezbedici öğrenme ortamlarına dönüşmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu durum diğer birçokları tarafından da teknolojinin kütüphanelerin fiziksel olarak kullanımını tehdit ettiği ve beklentileri öngörmeye yönelik önlemler alınmazsa gelecekte kütüphane binalarına ihtiyacın giderek azalacağı şeklinde yorumlanmıştır. Kaya (2021, s. 523), teknolojinin kullanıcı beklentilerini değiştirdiğini, kütüphanelerin yenilikçi bir süreçle karşı karşıya olduğunu, kullanıcılarının taleplerini yerine getirebilmenin işleyiş ve yapısında değişikliklerle sağlanabileceğini ifade etmektedir. Dolayısıyla kütüphanelerin gerek verdiği hizmetleriyle gerekse buna bağlı esneyen fiziki ortamlarıyla yeni fırsatlar yaratması önemli görölmektedir. Çünkü öğrenmenin kapılarını kullanıcılarına ardına kadar aralayan kütüphaneler, geçmişten günümüze bireylerin öğrenme süreçlerinde, çeşitli beceriler kazanmasında ve toplumların gelişiminde önemli roller üstlenmiştir.

Hem bilimsel araştırmalara hem de öğrencilerin eğitim serüvenine verdiği katkı bakımından değerlendirildiğinde, üniversite kütüphanelerinin bilgi merkezleri arasında önemli bir yeri bulunmaktadır. Odabaş ve Polat (2011, s. 322) üniversite kütüphanelerinin, üniversite paydaşlarının eğitim ve araştırma gereksinimini karşılayan, bilgi edinme ve öğrenme sürecinde okuyucularının ihtiyaçlarına cevap veren en önemli birimlerden biri olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla üniversitelerde verilen eğitimi ve yürütölen araştırma faaliyetlerini destekleyici bir misyonu olan kütüphanelerin,

öğrenme cazibesi taşıyan bir ortama sahip olmasının araştırma ve öğrenme sürecine önemli katkıları olacağı düşünülmektedir. Li, Wu ve Su (2018, s. 724), yapılan araştırmaların fiziksel kütüphane binalarının salt okuma ve referans materyalleri toplama konusundaki rolünün, ücretsiz ve yüksek hızlı çevrimiçi arama motorları tarafından tehdit edildiğini belirtmekte, daima yükseköğretim öğrenme etkinliklerinin ayrılmaz bir parçası olan kütüphanelerin bu tehdiye karşı önlemini alması gerektiğini ifade etmektedir. Emsen ve Örmecioğlu (2020, s. 202), kütüphanelerde mekânsal tasarım unsurlarının iyileşmesiyle birlikte kullanıcılar üzerinde gerek kütüphane ziyaretleri gerekse çalışma verimliliği açısından önemli artışlar kaydedilebileceğini ifade etmektedir. Bu serüven içerisinde kullanıcı merkezli ve öğrenme odaklı tasarımla inşa edilmiş kütüphanelerin, bir taraftan kullanıcılar için birer cazibe merkezi haline gelirken diğer taraftan bağlı bulunduğu kurumun eğitim öğretim kalitesinin iyileştirilmesinde doğrudan ve somut katkılar sağlayacağı öngörülmektedir. Bu bağlamda çalışma, “yeni” sıfatıyla çağrılacak bir binaya sahip olan ÇAKÜ Kütüphanesinin “öğrenme ortamı” olarak kabul edilebilirliğinin değerlendirilmesini amaçlamaktadır.

Öğrenme Ortamları ve Öğrenme Doyumuna Etkileri

Öğrenme olgusu, çevresel uyarıcıların sinir sistemine teması sonucu bilginin zihinde kodlanarak işlenmesi ve uzun süreli hafızaya aktarılmasıyla gerçekleşmektedir (Demir, 2017, s.23). Öğrenme, insan davranışları göz önüne alındığında sonu olmayan, nispeten sürekli değişimi ifade eden ve bir ürün ortaya koyan karmaşık bir süreçtir. Bu süreç sayesinde daha önce yapamadığımız şeyleri yapmaya başlar ve kapasitemizi genişletebiliriz (Gökalp, 2005, s.2). Öğrenme kişiden kişiye farklılık gösterse de öğrenmeyi etkileyen en önemli unsurlardan birini öğrenme ortamı oluşturduğu ön görülmektedir.

Kişinin sorularının yanıtlanacağı, sorunlarının çözümleneceği, amaçlarına ulaşmada destek olacak materyallere erişiminin sağlanacağı ortam öğrenme ortamıdır. Öğrenen ile öğrenme ortamı arasındaki etkileşim sonucu öğrenme çevresi oluşmakta ve bu çevrede yaşanan deneyimler, bireylerin öğrenme sürecindeki performansını önemli ölçüde etkilemektedir (Özerem ve Akkoyunlu, 2015, s. 64). Öğrenme ortamında yaşanan etkileşimin başarısı, ortamın nerede, nasıl, kiminle ve ne zaman sorularına verilen yanıtlarla şekillenir. Konfor, sessizlik, deneyim, uygun araç-gereç gibi başarıya doğrudan etki eden motivasyon kaynakları, öğrenme ortamının başarısına önemli katkılar sunabilir.

Öğrenme deneyimi ile öğrenme ortamı arasındaki bağ, alanyazında sıklıkla çalışılmış bir konudur (Erlalelitepe, Aral ve Kazanasmaz 2011; Şensoy ve Sağsöz, 2015; Türk ve Midilli Sarı, 2020). Öğrenciler çeşitli etkinliklerde bulunarak öğrenme ortamıyla etkileşime girmektedir. Bu

etkileşim sürecinde öğrenme ortamı içerisindeki öğrenci davranışı ve öğrenme doyumunun başarısı oldukça önemlidir. Öğrenme ortamının öğrencilerin yoğunlaşma, odaklanma ve algıya olan olumlu etkisinin, öğrencileri akademik olarak daha başarılı kıldığı birçok çalışmada vurgulanmıştır (Kolcu ve Kolcu Başer, 2021, s. 64).

Öğrenci davranışlarını en çok etkileyen faktörlerden biri mekândır. Mekân, öğrencilerin anlamlı öğrenme deneyimleri oluşturmak için etkileşime girdiği alanı ifade etmektedir. Bu nedenle mekânın öğrencilerin temel ihtiyaçlarına cevap verebilecek, onların davranışları ve sosyal ilişkileri üzerinde olumlu bir etki bırakabilecek ve öğrenme ortamı olarak öğrencilerin öğrenme doyumuna eriştirebilecek yapıda olması gerekmektedir (Muñoz-Cantero, Garcia-Mira ve López-Chao,2016, ss. 249-250).

Mekânın kullanıcısı olan insan, yapısı gereği sosyolojik, biyolojik ve psikolojik ihtiyaçların karşılanmasını beklemektedir. Bu ihtiyaçlar büyük ölçüde mekânın kullanıcıya sağlıklı bir ortam yaratmasıyla karşılanabilmektedir (Küçükcan, 2005, s. 272). Bu bağlamda mekânın bir öğrenme ortamı olarak kullanıcı memnuniyetini sağlayabilmesi için öncelikle ışık, renk, sıcaklık ve ses gibi ortamı çeşitli ihtiyaçlar yönüyle düzenleyen faktörlerin uygun olması gerekmektedir.

Görme duyusunun oluşmasında önemli bir unsur olan ışık aslında bir enerji şeklidir. Bu enerji kullanıcısının, algısında, hislerinde, mekânı deneyimlemesinde ve yorumlamasında önemli etkilere sahiptir. Dolayısıyla ışık yalnızca karanlığı ortadan kaldırarak görmeyi gerçekleştiren değil aynı zamanda; algı üzerindeki tesiri nedeniyle daha nitelikli bir etkileşim ortamının yaratılmasında önemli işlevi bulunan bir uyarı biçimidir (Yıldırım ve Demirarslan, 2019, s. 157; Şentürk ve Saticı, 2022, s. 10). Ayrıca aydınlatmanın insanlar üzerinde psikolojik ve fizyolojik etkileri bulunmaktadır. İyi aydınlatılmış bir mekânda yapılan çalışmalar, yorgunluk ve baş ağrısı ihtimalini azaltırken aydınlatmanın normal seviyesinden az olması uyku haline ve uyuşukluğa; fazla olması ise dikkat dağınıklığına ve göz sağlığı sorunlarına neden olabilmektedir (Uludağ ve Odacı, 2002). Bu nedenle öğrenme ortamındaki aydınlatma, öğrenmeyi etkileyen temel unsurlardan birini oluşturmaktadır.

Mekânı aydınlatan ışıkla var olup algılanan renkler, insan hayatında önemli bir yer tutmaktadır. Mekânın insan üzerindeki görsel etkisinin yanı sıra mekân rengi, neşe veya üzüntü, aktiflik ya da pasiflik gibi psikolojik etkilere neden olabilmektedir. Bu özellikleri nedeniyle mekânın renklendirilmesi, verimi artırma veya azaltma özelliğine de sahiptir (Ayhan, 2004, ss. 22-23). Kısacası renkler, psiko-motor işleyişi, ruhsal ve duygusal reaksiyonlar, nefes alma davranışı, kan basıncı, nabız uygunluğu, kas faaliyetleri gibi birçok faktör üzerinde insan hayatını etkileyebilmektedir. Yapılan araştırmalar, sıcak

renklerin kan basıncını yükselterek tedirginliğin artmasına neden olduğunu, buna karşı soğuk renklerin ise kan basıncının düşmesine ve gevşemeye sebebiyet verdiğini ortaya koymaktadır (Uludağ ve Odacı, 2002). Öğrenme ortamının rengi şüphesiz öğrenme doyumuna doğrudan etki etmektedir. Bu nedenle renk seçiminin özenle yapılması kişilerin motive olabilmesine destek olması gerekmektedir.

Öğrenme ortamının sıcaklığı, nemi, hava kalitesi gibi özellikleri kişinin öğrenme performansına etki eden diğer unsurları oluşturmaktadır. Örneğin sıcaklığın düşmesi dikkat dağınıklığına, artması ise uyusukluğa ve uykuya neden olmaktadır (Uludağ ve Odacı, 2002). Kirleticileri uzaklaştırmak veya seyreltmek ve binalardaki termal ortamı ve nemi kontrol etmek için tasarlanan havalandırma sistemlerinin yokluğu, kişilerin sağlığını ve konforunu tehdit edebilmektedir (Dünya Sağlık Örgütü [WHO] 2009, s. 31). Bu nedenle öğrenme ortamlarında insanların motive olabilmesi, sağlıklı bir ortamda çalışabilmesi için sağlıklı bir hava kalitesi içerisinde, sıcaklık ve nem dengesinin korunması son derece önemlidir.

Öğrenmeyi etkileyen bir diğer unsur ise öğrenme ortamındaki sestir. Ölçülebilen nesnel bir kavram olan sesin istenmeyen haline ise gürültü denilmektedir. Özellikle öğrenme ortamında yoğunlaşılması gereken durumlarda ses rahatsız edici, dikkati dağıtıcı, fiziksel ve ruhsal yönlerden sağlığı bozucu olabilmektedir (Öz ve Köse, 2020, s. 3). Bu nedenle öğrenme ortamında, ses ve gürültünün yalıtılması ve/veya doğru yönetilmesi gerekmektedir. Öğrenme ortamına erişilebilirlik, mekânın estetiği, yararlanılan araç ve gereçlerin ergonomisi gibi pek çok faktör, öğrenme performansına ve öğrenenin motivasyonuna doğrudan etki eden diğer başlıca unsurlar arasında değerlendirilmektedir. Öğrenme ortamına daha az zahmetle erişimin sağlanabilmesi için binanın merkezi bir yerde bulunması, yürüyerek ve/veya taşıma araçlarıyla kolay ulaşımına elverişli olması gerekmektedir. Çünkü binaya erişebilmek için yaşanan zorluğun en aza indirilmesi, öğrenme ortamından faydalanma sürecini iyileştirirken kullanıcıların motivasyonu üzerinde de olumlu bir etki bırakacaktır.

Binanın mimari yapısının cezbedici özelliklerle işlevine uygun tasarımı, bireyleri “öğrenmeye” davet ederek isteklendirmesi bakımından önem taşımaktadır. Şensoy ve Sarı (2020, ss. 292-295), insanlarda ilgi ve merak uyandırabilecek, kaliteli zaman geçirmelerini sağlayabilecek, onları bu ortamlara davet edebilecek estetik ve sembolik unsurlara yer vermenin önemine değinmektedir. Bununla birlikte öğrenme ortamı, sahip olduğu donanımlarıyla ergonomik bir mekân özelliği taşımalıdır. Kullanılan ekipmanlar, çalışma alan(lar)ı ve yakın çevresi olarak betimlenen ergonomik mekânın amacı, insan davranışlarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak, amaca daha iyi hizmet eden kullanışlı tasarımlar ortaya çıkarmaktır. Mekân ve barındırdığı donatım elemanlarının ergonomik açıdan uygunluğu hem personelin yorulmadan, verimli ve istekli bir şekilde çalışmasına hem de

kullanıcıların öğrenme ortamını kullanma isteğine olumlu katkılar sağlayacaktır (Kuru ve Canbay Türkyılmaz, 2019, s. 154). Bu açıdan değerlendirildiğinde eğitim-öğretimin önemli bir parçası olan, bireyleri öğrenme ve araştırmaları sürecinde destekleme misyonu üstlenmiş kütüphanelerin de kullanıcılarının öğrenme performansını artırıcı fiziksel özelliklere sahip olması önemli bir gereklilik olarak görölmektedir.

Öğrenme Ortamı Olarak Üniversite Kütüphaneleri

İlk kuruldukları yıllarda kütüphanelerin amacı, belgelerin korunması ile düzenlenmesine yönelik faaliyetleri gerçekleştirmektir. Zamanla bilgi kayıt ortamlarının ve bilgi merkezlerine yüklenen görevlerin gelişerek çeşitlenmesi, kütüphanelerin evrimini hızlandırmıştır. Toplu (2010), başlarda bilgi kaynaklarının korunmasını görev edinen bilgi merkezlerinin tarihsel süreç içerisinde bilgi kaynaklarının üretimi ve toplumsal yapıdaki her değişimle yeniden şekillendiğini; günümüzde ise elektronik yayıncılığın gelişmesiyle birlikte korumadan ziyade bilgiye erişimin ön plana çıktığını ifade etmektedir. Günümüz bilgi ve teknoloji çağında artan bilgi miktarına paralel olarak elektronik araçların bilgi keşfi için sağladığı önemli avantajlar, kütüphane organizasyonunu değişmeye zorlamıştır. Bilgi ve belgeleri yalnızca koruyup saklamaktan çıkarak bilgi erişimi hızlandıran teknolojik bir zemine geçiş yapan kütüphaneler, hizmetlerini de önemli oranda elektronik ortama taşımıştır. Böylelikle kullanıcıların bilgi edinme eğilimleri, kütüphaneler ve/veya diğer platformların internet üzerinden verdikleri hizmetlere yönelmiştir. Bu durum diğer bilgi merkezlerinde olduğu gibi akademik kütüphanelerde de geçerlidir. Amacı üniversite öğretim elemanları ile öğrencilerinin bilgi gereksinimlerini ve öğrenme ihtiyaçlarını en kısa sürede ve doğru bir şekilde karşılamak olan üniversite kütüphaneleri, sağladığı bilgi hizmetinin yerine getirilmesinde işletme mantığıyla hareket eden; kullanıcı odaklı yaklaşım sergileyen bir yapıya bürünmeye başlamıştır. Kütüphane kullanıcıları da verilen hizmetin yalnızca alıcısı konumundan çıkarak kütüphanelerin evriminde söz sahibi olan önemli bir unsur haline gelmiştir (Özdamlı, Çavuş ve Uzunboylu, 2009, s. 10). Dolayısıyla kütüphanelerin yaşamış olduğu bu değişim sürecinde, yalnızca verilen bilgi hizmetleri ile değerlendirilmeyeceği; gelişen fonksiyonları ve değişen görevleri bağlamında tüm unsurlarıyla birlikte ele alınması gerektiği söylenebilir. Böylelikle bilgi hizmetlerinin sunumunda kullanıcılara verilen desteğin artacağı ve onları cezbedici farklı fırsatların ortaya çıkmasına zemin hazırlanacağı ifade edilebilir.

Küçükcan (2021, s. 877), bilgi kaynaklarının hızla elektronik ortama taşınmasının bir sonucu olarak kütüphane binalarının geleceğinin sorgulandığına dikkat çekerek, gelişmiş ölkelerin ziyaretçisini kaybetmemiş kütüphanelerine bakıldığında, binalarının iç ve dış alan özellikleriyle genç kuşağın gereksinim ve beklentilerini karşılayacak şekilde tasarlandığını ifade

etmektedir. Binanın dış tasarımıyla dikkat çekici farklı ve özgün tasarımların kullanılması gerektiğini söyleyen yazar, iç mekân tasarımında da kullanıcıların kendi evlerindeymiş gibi hissedebilecekleri rahat ortamlar yaratmanın önemine değinmektedir. Dolayısıyla teknolojik gelişmelere paralel olarak kütüphane binalarının önemini yitirmesinin önüne geçilmesi, kütüphanenin kullanıcı beklentilerini yerine getirmek üzere tasarlanmasıyla mümkün olacağı düşünülmektedir.

Bilgi gereksiniminin karşılandığı, yeni şeylerin keşfedildiği, öğrenildiği, serbest zamanların değerlendirildiği, özel zevklerin geliştirildiği yerler olan kütüphanelerin fiziki fırsatlarıyla kullanıcılarını cezbetmesi gerekmektedir (Muscogiuri, 2012, s. 185). Kullanıcı unsurunu binadan, binayı da kullanıcıdan ayrı düşünmek mümkün değildir ve bu iki unsurun birbirleri üzerinde doğrudan etkisi bulunmaktadır. Bu etkiden olumlu çıktılar alınması, kullanıcıların bina içerisindeki konforunun, ihtiyaç duyduğu ortam ve donanımın sağlanmasıyla gerçekleşeceği düşünülmektedir.

Üniversite kütüphaneleri doğru bilgiyi, doğru kanaldan, doğru zamanda kullanıcılarıyla paylaşan, yaşam boyunca bireysel öğrenmeyi destekleyen ve hitap ettiği kimselerin zihninde bilginin güce dönüşmesini sağlayan birtakım faaliyetler gerçekleştirmektedir. Bu durumda üniversite kütüphanelerinin yalnızca kullanıcılarının bilgi ihtiyacını gidermek için hareket etmediğini belirtmek gerekir. Bununla birlikte kullanıcıların araştırma, öğrenme ve bilgiyi sentezleyerek onun gücünden faydalanma çabalarına yanıt verdiği söylenebilir. Ancak bilgi merkezlerinin farklı boyutlarıyla verdiği bu desteğin, kullanıcılarına çeşitli teknik ve imgelerle hatırlatılması gerekebilir. Bu amaç doğrultusunda bilgi merkezlerine ait binaların çevresi ve fiziki yapısının, kütüphanenin amaç ve işlevlerini yansıtan, göze güzel görünen ve öğrenme/araştırma isteğini artırıcı birtakım cazibe unsurları ile desteklenmesi gerekmektedir. Kütüphanelerin cazibe merkezlerine dönüşmesi, öğrencilerin üçüncü mekân olarak bu alanları tercih etmesi, öğrenme sürecini kütüphane tarafından sağlanan ortam içerisinde geçirmek istemeleri mekânın albenisiyle doğrudan ilgilidir. (Odabaş ve Akkaya, 2020, ss. 82-84). Dolayısıyla üniversite kütüphanelerinin davetkâr görünümüyle kullanıcılarını cezbetmesi öğrenme, araştırma ya da başka herhangi bir sebeple binayı ziyaret etmeyi düşünen kullanıcıları teşvik ederek kütüphaneyi daha değerli hale getirecektir.

Bilgi teknolojilerinin insanlara tanıdığı imkân ve serbestlik, diğer tüm sektörlerde olduğu gibi bilgi merkezi kullanıcılarının da hizmet alma beklentilerini etkilemiştir. Bu durum üniversite kütüphanelerini yalnızca bilgiyi saklayan ve ileten yerler olmanın ötesinde, ergonomik bir tasarımla oluşturulmuş çeşitli mekânlar ve öğrenme ortamlarıyla desteklenen yeni nesil üniversite kütüphaneleri olmaya zorlamaktadır. Şensoy ve Sarı (2020, s. 292) yeni nesil kütüphaneleri, iş birliğini ve etkileşimi artıran, estetik bir görünüme sahip olan, sosyal mekânları da içerisinde barındıran, kullanıcının ilgisini

çekebilecek biçim ve iç mekâna sahip olan, çalışma bölümlerinde teknolojik sistemleri kullanan yapılara dönüşen yerler olarak betimlemektedir.

Üniversite kütüphaneleri, sadece bilgi hizmeti sunmakla kalmayıp, toplumun bilgi toplumuna dönüşmesinde rol oynayan önemli kurumlardır. Kullanıcıların eğitim sistemlerinden elde ettiği bilgilerle yetinmediği, yaşam boyu ve kendi kendine öğrenme anlayışının benimsendiği bir ortamda üniversite kütüphaneleri fırsatlar yaratmak için çeşitli çalışmalar gerçekleştirmektedir. Fırsat olarak görülebilecek ve üzerinde çalışılması gereken bir konu da üniversite kütüphanelerinin okuyucuları için öğrenmeyi esas alan bir yapılanmaya gitmeleri olacaktır. (Al, Doğan, Soydal ve Taşkın, 2018). Yapılanma, kütüphane binasının kazandığı çeşitli fiziksel özellikler sayesinde, okuyucularının öğrenme performansını olumlu yönde etkileyen mimari tasarım unsurlarıyla gerçekleşmektedir. Yükseköğretim Kurulu [YÖK] (2014, ss.4-6), öğrenme performansı üzerinde etkisi bulunan özelliklerle yapılandırılmış yeni nesil bir üniversite kütüphanesinin sahip olması gereken fiziki unsurları şu şekilde açıklamaktadır:

- Kütüphane binası bütün bölümlerdeki öğrenci ve araştırmacılar tarafından erişimi kolay, kampüsün merkezinde bir konuma sahip olmalıdır. Araştırma merkezi özelliğinin yanı sıra kullanıcıların sosyo-kültürel aktivitelerini gerçekleştirebileceği bir merkez olmalıdır.
- Öğrenme ortamının bir gereği olarak kullanıcıların zaman kısıtlaması olmadan, 24 saat kullanabilecekleri bölümlere sahip olmalıdır. Ayrıca okuma, dinlenme, sergi gibi alanlara rahat erişim için, özellikle binanın giriş bölümlerinde yer verilmelidir.
- Kullanıcıların bireysel ve grup çalışmaları yapabileceği özel alanlara sahip olmalıdır.
- Tasarımı ve ergonomisi güzel oturma grupları ve mobilyalar ile düzenlenmelidir.
- Gürültü oluşumunu engelleyecek veya en aza indirecek önlemler alınmalıdır.
- Isı ve nem standartlara uygun olmalı ve periyodik olarak kontrolü yapılmalıdır.
- Bilgisayar, fotokopi ve diğer ekipmanlar için mevcut ve geleceğe yönelik alt yapı düşünülmelidir.

Yukarıda sözü edilenlerin ışığında, ders çalışmak ya da araştırma yapmak üzere üniversite kütüphanelerini ziyaret eden kullanıcıların öğrenme performansını iyileştirmeye yönelik adımlar atılması gerekmektedir. Bu adımların başında, okuyucuların kolay erişebilecekleri, rahat edebilecekleri, konforlu, bireysel ya da gruplar halinde çalışabilecekleri, çalışmalarına odaklanmalarında yaşanabilecek (gürültü, ısı vb.) sorunların en aza indirildiği, fiziki çalışma ortamlarını oluşturmak gelmektedir.

Çankırı Karatekin Üniversitesi Merkez Kütüphanesi

2007 yılında Çankırı'da bir devlet üniversitesi olarak kurulan Çankırı Karatekin Üniversitesi'nin (Wikipedia, 2023) merkez kütüphanesinin kurulması ile ilgili somut çalışmalar 2008 yılının sonlarında başlamıştır. Kütüphane, Eski Anayasa Mahkemesi Başkan Vekili Güven DİNÇER tarafından Güzel Sanatlar Fakültesine bağışlanan yaklaşık 1.500 kitapla ÇAKÜ Rektörlük binasının dördüncü katında yer alan Güzel Sanatlar Fakültesi Güven DİNÇER salonunda hizmet vermeye başlamıştır. Sonrasında kütüphaneye Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Başkanı Prof. Dr. Sadık TURAL tarafından 15.000 kitap bağışlanmış ve koleksiyon giderek zenginleşmiştir. Eskiden başka bir konumda bulunan üniversitenin 2014 yılında Uluyazı Kampüsüne taşınmasının ardından, önceleri hizmetlerini rektörlük binası içerisinde yürüten kütüphane, 2014 yılında Uluyazı Kampüsünde inşasına başlanılan binasının 2016 yılında tamamlanmasıyla müstakil binasına taşınmıştır. Şu anda ÇAKÜ'de tek merkez kütüphane bulunmaktadır. Bununla birlikte bazı fakültelerin kendine özel kitaplıkları bulunmakta fakat; bunlar çoğu zaman yetersiz kalmaktadır. Bu durum kullanıcıları üniversitenin merkez kütüphanesine yönlendirmektedir. Zeminle birlikte üç katlı bir yapıya sahip olan kütüphane binası yaklaşık 7.000 m² kullanım alanına sahiptir (Çankırı Karatekin Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı, 2022a)¹. Kütüphanede yer alan kitap ödünç-iade ve katalog tarama cihazları ile kullanıcılar birçok işini genellikle kütüphaneciye gerek duymadan yapabilmektedir. Bina içerisinde ayrıca kullanıcılarına yardımcı olmayı amaçlayan, soru ve sorunların iletilebildiği bir kütüphane bankosu bulunmaktadır. Kullanıcıların çalışabilmesinde ihtiyaç duyulan geniş alanın temini için zemin katta kitap raflarına yer verilmediğinin, bunun yerine çalışma masalarına daha fazla yer ayrıldığına da altını çizmek gerekir. Bunun yanı sıra bilgisayar odası, 24 saat çalışma salonu ve referans salonu da bu katta bulunmaktadır. Z 1. katta ise kitapların yerleştirildiği raflara, grup çalışma odalarına ve süreli yayınlar arşivine yer verilmektedir. En üst katta (2. kat), çalışma salonu, konferans salonu, bireysel çalışma odaları, özel koleksiyon ve kitap rafları bulunmaktadır. Binada toplam 12 adet bireysel ve 3 adet grup çalışma odası mevcuttur. Ayrıca tüm katlarda çalışma masaları vardır. Bunun yanı sıra tüm katları dolaşan bir asansör ve tüm katlarda asansörün hemen yanında oluşturulmuş tuvaletlere yer verildiğini belirtmek gerekir. Binada katalog tarama cihazı, ödünç-iade cihazı, kitap tarama cihazı ve satranç masalarının yanı sıra kullanıcıların bilgisayar gibi elektronik cihazları için kullanabileceği prizler, kablosuz internet ağı,

¹ ÇAKÜ Kütüphanesi Yerleşim Planı için bkz.

<https://kutuphane.karatekin.edu.tr/kutuphane-yerlesim-planlari-12647-sayfasi.karatekin>

vestiyer/dolap gibi kullanıcı ihtiyaçlarının karşılanması için kullanılan pek çok donanım mevcuttur ve aktif olarak kullanılmaktadır.

Kütüphanenin fiziki özellikleriyle ilgili önemli faktörlerin başında, kampüs içerisinde merkezi bir konuma sahip olması gelmektedir. Bu durum kampüs içerisindeki ulaşımı kolaylaştırmaktadır. Öğrencilerin ve ğretim elemanlarının sıklıkla derslere katıldığı merkezi dersliklere çok yakın bir konumda bulunan kütüphane binasının ayrıca, yemekhaneye, kafe/kantinlere, pek çok fakülteye yakın olduğu ve ğrenci sirkülasyonunun yoğun gerçekleştiği bir konumda bulunduğu ifade edilebilir.

Kütüphane her ne kadar kampüs içerisinde merkezi bir konuma sahip olsa da kampüsün Őehirden uzak olduğunu belirtmek gerekir. Öğrenci barınma ortamlarının birçoğunun kampüs dışında olduğu göz önünde bulundurulduğunda, kampüse ulaşımın kolaylığının kütüphaneye erişimde önemli etkisinin olduğunu vurgulamak gerekir. Karagözoğlu (2013, s.54), bir yere ulaşımın kolay olmasını, yakın çevresinden toplu taşıma araçlarının geçmesi, özel aracıyla gelenlerin park sorunu yaşamaması gibi etmenlere bağlamaktadır. ÇAKÜ Kütüphanesinin toplu taşıma güzergahında olduğu, kampüs içerisindeki merkez otobüs durağına yakın mesafede bulunduğu ve otopark olarak değerlendirilen geniş alanları barındırıldığı göz önünde bulundurulduğunda, binaya ulaşımın kolay olduğu söylenebilir.

ğrenme ortamının aydınlatması, iklimlendirilmesi, rengi, akustiği, estetiği, kullanılan araçların ergonomisi gibi unsurlar öğrenme performansını etkileyen önemli unsurlardır. ÇAKÜ Kütüphanesinin doğal aydınlatması dış duvardaki boydan pencerelerden olup mika tavanda yer alan ışıklıklardan da faydalanılmaktadır. Kullanıcı aydınlık bir ortamda çalışmaktadır. Ayrıca ğrenciler için masalarda yapay aydınlatma bulunmaktadır. Merkezi iklimlendirme sistemi öğrencilerin hava Őartlarından olumsuz etkilenmesini önlemektedir. Fakat binanın fiziki özellikleri sebebiyle (alışma salonlarından ve galeri boşluklarından kaynaklı) ses yalıtımı adına bir çalışma yapılmamıştır. Bu nedenle bina içerisinde çıkan bir ses başkaları tarafından rahatlıkla duyulabilmektedir. Renk konusunda ise dışarıdan rahat görülebilmesi açısından dış duvarda sarı ve beyaz; i renklendirmede ise dikkat dağmıklığın neden olmayacağı dışınülen gri tonları tercih edilmiştir. Mobilyaların seçiminde de denemeler yapılmış, insan vücuduna en uygun olanlar satın alınmıştır. Ayrıca engelli kullanıcılar da göz önünde bulundurulmuş, bu gruba özel fiziki alanlar ve donatılar da temin edilmiştir (Tuba Erin, kişisel iletişim, 17 Ekim 2022). Bununla birlikte ankırı Karatekin Üniwersite Kütüphane Yönetmeliği'nde (Çankırı Karatekin Üniwersitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı, 2022b) yer alan "Görme engelliler için uygun koleksiyonu oluşturur, okuyucular için gerekli donanımı sağlayarak kullanıma sunar" ibaresine dayanarak görme engelli kullanıcılar için çalışmaların sürdürüldüğu ifade edilebilir.

Genel olarak, ÇAKÜ Kütüphane binasının tasarlanmasında öğrenme performansını yakından ilgilendiren fiziksel unsurların çoğunlukla dikkate alındığı söylenebilir. Ancak akustikle ilgili sorunların olduğu göz ardı edilmemelidir. Çünkü ses, konsantrasyonu ve öğrenme doyumunu etkileyen önemli bir unsurdur. Dolayısıyla binanın ses ile ilgili sorunlarının belirlenerek, çözüme yönelik adımların atılmasında fayda görülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Soruları

Bu çalışmada, Çankırı Karatekin Üniversitesi Merkez Kütüphanesinin sahip olduğu binanın öğrenciler tarafından ne derece öğrenme ortamı olarak kabul edildiğinin ölçülmesi amaçlanmıştır. Söz konusu amaç doğrultusunda kütüphanenin öğrenmeyi destekleme konusunda mekânsal ve işlevsel rolü ele alınmıştır. Buna göre araştırmanın temel soruları şu şekilde sıralanabilir:

- ÇAKÜ Kütüphane binası konum itibariyle uygun mudur?
- ÇAKÜ Kütüphane binası çalışmaya uygunlaşmak/odaklanmak için elverişli midir?
- ÇAKÜ Kütüphane binası fiziki özellikleri itibariyle öğrenme performansı üzerinde olumlu etkiler sağlamakta mıdır?

Araştırmada temel soruların cevaplandırılabilmesi için öncelikle bazı spesifik sorulara yanıt aranmıştır. ÇAKÜ Kütüphane binasının fiziki özelliklerinin öğrencilerin öğrenme performansına etkisini ölçmeye çalışan bu sorular, anket formu aracılığıyla önermelere dönüştürülerek katılımcılara sunulmuş ve çalışmanın “Bulgular” kısmında alt başlıklar halinde gösterilmiştir. Söz konusu sorular şu şekildedir:

- ÇAKÜ Kütüphane binası konum itibariyle kolay erişilebilir bir noktada mıdır?
- ÇAKÜ Kütüphane binası dış çevresi ve görünümü itibariyle öğrencilerin öğrenme isteğini artırıcı mahiyette ilgi çekici özellikler taşımakta mıdır?
- ÇAKÜ Kütüphane binası ses yalıtımı, ışık, renk, sıcaklık, nem, hava kalitesi ve iç mekân tasarım özellikleriyle öğrenme performansı üzerinde olumlu etkiler bırakan uygun bir çalışma ortamı sağlamakta mıdır?
- ÇAKÜ Kütüphane binası bir öğrenme ortamı olarak değerlendirildiğinde yeterli görülmekte midir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada öncelikle öğrenme ortamları ile öğrencilerin öğrenme çıktuları ve memnuniyetleri arasındaki ilişki, literatüre dayalı olarak ele alınmıştır. Bunun yanı sıra kütüphanelerin mekân tasarımının kullanıcıların çalışma sürecindeki etki düzeyine ilişkin yapılan çalışmalar belgesel tarama tekniğiyle ortaya çıkarılarak değerlendirilmiş ve çalışmanın organizasyonu sağlanmıştır.

Belgesel tarama tekniği bir konuya ait bilimsel kaynakların literatür üzerinde gerçekleştirilen aramalar neticesinde elde edilmesini ifade etmektedir (Karasar, 2012, s. 183). Üniversite kütüphanelerinin yükseköğrenim kurumlarının vazgeçilmez bir parçası ve eğitim-öğretimi destekleyici özelliğiyle araştırmacıların ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine doğrudan etkisi üzerine tartışmaların yapıldığı çalışmada, öğrenme doyumunu etkileyen fiziki özellikler ÇAKÜ Kütüphanesi özelinde irdelenmiştir.

Veri Toplama

ÇAKÜ Kütüphanesinin öğrenmeyi etkileyen fiziksel özelliklerinin öğrenciler tarafından değerlendirilmesinin amaçlandığı araştırmada ihtiyaç duyulan verilerin derlenmesinde bağımlı ve bağımsız değişkenlerden oluşan test tekniğine başvurulmuştur. Nicel araştırma tekniklerinden biri olan (Akarsu ve Akarsu, 2019, s. 28) anket uygulamasından yararlanılarak objektif bir ölçümlemenin yapılabilmesi ve binanın öğrenme sürecine etki eden unsurlarının değerlendirilebilmesi sağlamıştır. Böylelikle bina içerisindeki ışık ortamı, hava kalitesi, akustik ortamı, konumu/erişilebilirliği, çalışma ortamları (çalışma salonu, bireysel/grup çalışma odaları), masa ve sandalye tasarımı gibi hususlar değerlendirilmiştir.

ÇAKÜ kütüphanesinden yararlanan öğrencilerin araştırma yapmak ya da çalışmak için ihtiyaç duyduğu odaklanmaya/yoğunlaşmaya kütüphane binasının fiziksel özelliklerinin ne düzeyde cevap verdiğinin ölçülmesi amacıyla ÇAKÜ öğrencilerine merkez kütüphane binasına girişleri esnasında anket formu doldurtulmuş ve daha sonra bu formlar yoluyla derlenen veriler üzerinde değerlendirmelerde bulunulmuştur. Anket formu, “katılımcıların özellikleri”, “kütüphane binasına erişilebilirlik”, “fiziksel dış çevre” “fiziksel iç tasarım” ve “öğrenme ortamı” olmak üzere beş bölümden oluşmaktadır. Araştırmaya uygun olarak yapılandırılabilmesi amacıyla formun bölüm ve maddeleri, “öğrenme ortamı”, “üniversite kütüphanelerinde mimari özellikler” ve “öğrenme ortamı olarak kütüphaneler” konularında geçmişte yapılmış çalışmalardan yararlanılarak oluşturulmuş (Özdamlı, Çavuş ve Uzunboylu, 2007; European Commission, 2016; Li, Wu ve Su, 2018) ve alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Katılımcılara altısı olgusal ve yetmiş ikisi yargısal olmak üzere toplam yetmiş sekiz sorunun yöneltildiği ankette yetmiş dört kapalı, dört tane açık uçlu soru bulunmaktadır. Ankette, katılımcıların demografik özelliklerinin belirlenmesinde kullanılan çoktan seçmeli soruların yanında araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilmek istenen veriler için önermelere katılım düzeyinin belirlenmesinde beşli Likert ölçeğinden yararlanılmıştır. Böylece, katılımcıların önermeleri olumsuzdan olumluya doğru kesinlikle hayır (KH), hayır (H), kararsızım (K), evet (E) ve kesinlikle evet (KE) şeklinde yanıtlamaları sağlanmıştır. Tablolarda biçimsel düzenin korunabilmesi için, ölçek maddeleri sırayla KH, H, K, E, KE şeklinde ifade edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini ÇAKÜ Kütüphanesi'nin aktif kullanıcıları oluşturmaktadır. Bunlar ÇAKÜ'nün akademik ve idari personeli ile öğrencileridir. Ancak ödev, araştırma, sınav vb. çalışmaları için mekân sıkıntısı çeken öğrencilerin diğer gruplara nazaran kütüphane binasına daha çok ihtiyaç duyduğu düşünülerek; kütüphane binasının fiziksel özellikleriyle bir öğrenme ortamı olarak değerlendirilmesinin öğrenciler tarafından yapılmasının daha uygun olacağı düşünülmüştür. YÖK Atlas (2023) verilerine göre üniversitede 4.222 ön lisans, 9.255 lisans, 5.193 yüksek lisans ve 314 doktora olmak üzere toplamda 18.984 öğrenci bulunmaktadır. Ancak çalışmanın amaçları doğrultusunda kütüphaneyi aktif ve fiziksel olarak ziyaret eden öğrencilere ihtiyaç duyulmuştur. Bu doğrultuda araştırmanın getirdiği zaman ve maliyet de göz önünde bulundurularak araştırma, 10 Eylül-10 Ekim 2022 tarihleri arasında kütüphaneyi fiziksel olarak ziyaret eden öğrencilerle sınırlandırılmıştır. Öğrencilere kütüphane binasına girişleri esnasında basılı formlar aracılığıyla yöneltilen anket soruları, o esnada anketi basılı olarak yanıtlama fırsatı bulamayanlar için çevrim içi ortam üzerinden de sunulmuştur. Bunun için öğrencilerin e-posta adresleri kaydedilmiş; Surveey platformuna daha önce aktarılan anket soruları e-posta üzerinden kendilerine ulaştırılmış ve anketi yanıtlamaları sağlanmıştır. Surveey, katılımcılara anket sorularının çevrim içi ortamda ulaştırılmasına ve verilen yanıtların istatistik analiz modülleri aracılığıyla değerlendirilmesine imkân tanıyan veri derleme ve yönetim platformudur (Surveey, 2009).

Veri Analizi

Fiziki anket formlarıyla derlenen veriler, uygulama sonrasında Surveey veri tabanında derlenen verilerle birleştirilmiştir. Bu aşamadan sonra bütün veriler "Surveey" platformu aracılığıyla betimleme yönteminden yararlanılarak analiz edilmiş ve araştırmanın amacı doğrultusunda yorumlanmıştır. Buna göre ÇAKÜ Kütüphane binasına erişebilirlik, fiziksel dış çevre ve fiziksel iç tasarım unsurları, binanın öğrenme ortamı olarak değerlendirilmesi bağlamında ele alınmıştır. Araştırmanın amacına paralel olarak öğrencilerin verdiği yanıtlar, bu çalışmanın Bulgular kısmında tematik olarak gruplandırılmış alt başlıklar altında, tablolar ile gösterilmiştir. Frekans ve yüzdelik değerleriyle gösterilen veriler değerlendirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde ÇAKÜ Kütüphane binasının öğrenme ortamı bağlamında değerlendirilmesine yönelik hazırlanan ankete, ÇAKÜ öğrencileri tarafından verilen yanıtlar irdelenmektedir. Elde edilen veriler tablolarla gösterilmekte ve açıklanmaktadır. Bu doğrultuda araştırmaya ait bulgular, çalışmanın amaçları doğrultusunda değerlendirilmektedir.

Katılımcıların Özellikleri

Katılımcıların cinsiyet, sınıf ve öğrenim düzeyine ilişkin bilgiler Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler	f	%
Cinsiyet		
Kadın	113	64,2
Erkek	63	35,8
TOPLAM	176	100
Öğrenim Düzeyi		
Lisans	154	87,5
Yüksek Lisans	17	9,7
Doktora	5	2,8
TOPLAM	176	100
Lisans Öğrencilerinin Sınıfları		
1. Sınıf	12	7,8
2. Sınıf	47	30,5
3. Sınıf	59	38,3
4. Sınıf	36	23,4
TOPLAM	154	100

Tablo 1’de, anketi yanıtlayan katılımcıların cinsiyet, sınıf ve öğrenim düzeyine ait demografik veriler bulunmaktadır. Anket uygulamasına katılım gösteren 176 öğrencinin büyük bir bölümü kadınlardan oluşmaktadır. Ayrıca katılımcıların çoğunluğunu (%87,5) lisans grubu oluşturmaktadır.

Kütüphane Binasının Konumu ve Erişilebilirliği

Kütüphanenin öğrenme ortamı olarak değerlendirilebilmesi için erişilebilirlik önemli bir faktördür. Çünkü öğrencilerin kütüphaneye zahmetsiz erişebilmesinin öğrenme motivasyonu üzerinde önemli etkilerinin olduğu bilinen bir gerçektir. Tablo 2’de kütüphane binasının konumuna ve erişilebilirliğine ilişkin olarak yöneltilen önermelere katılımcılar tarafından verilen yanıtların gösterimi yapılmaktadır.

Tablo 2: Konum ve Erişilebilirlik

	KH		H		K		E		KE		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Binaya erişimde zorlanmaktayım.	45	25,6	71	40,3	21	11,9	26	14,8	13	7,4	176	100
Binaya erişim çok fazla zamanımı almaktadır.	42	23,9	65	36,9	26	14,8	30	17	13	7,4	176	100

Binaya erişmek maliyetlidir.	43	24,5	62	35,2	27	15,3	31	17,6	13	7,4	176	100
Binanın konumunu uygun bulmaktayım.	26	14,8	20	11,4	34	19,3	61	34,6	35	19,9	176	100
Kişisel ihtiyaçlarını (tuvalet vb.) karşılamada binayı yeterli bulmaktayım.	16	9	19	10,8	26	14,8	82	46,6	33	18,8	176	100
Yeme-içme ihtiyacımı bina yakınılarından giderebilmekteyim.	13	7,4	16	9,1	28	15,9	85	48,3	34	19,3	176	100

KH: Kesinlikle hayır, H: Hayır, K: Kararsızım, E: Evet, KE: Kesinlikle Evet

Tablo 2’de kütüphane binasının konum ve erişilebilirliğini değerlendirebilmek adına katılımcılara altı önerme sunulmuştur. Katılımcıların %65,9’u kütüphaneye erişimde zorlanmadığını; %60,8’i erişimin çok fazla zaman almadığını; %59,7’si erişimin maliyetli olmadığını; %54,5’i bina konumunun uygun olduğunu; %65,4’ü binanın kişisel ihtiyaçları karşılamada yeterli olduğunu ve %67,6’sı yeme-içme ihtiyaçlarının bina yakınından karşılanabildiğini belirtmiştir. Buna göre kütüphane kullanıcılarının büyük oranda kütüphaneye erişmek için zorlanmadığı sonucuna varılabilir. Bununla birlikte tablonun diğer verileri, kütüphane binasının konum ve olanaklar bakımından kişisel temel ihtiyaçların karşılanmasında büyük oranda yeterli olduğunu ortaya koymaktadır.

Kütüphane Binası Fiziksel Dış Çevre

Günümüzde öğrenme merkezi olarak büyük programlı yapılara dönüşen kütüphane binalarının, okuyucularına kaliteli hizmet verebilmek amacıyla güncel gereksinim ve beklentileri karşılayan tasarımlara dönüşmesi gereklilik halini almıştır. 21. yüzyıl kütüphane binalarında bina- çevre ilişkisi, plan kurgusu, aktivite alanları ve raf düzeni gibi unsurlar tasarımın niteliği açısından önemli görülmektedir (Topatan ve Aydın, 2022, s. 263). Bunun, kullanıcıların kütüphane kullanma isteği üzerinde olumlu etkileri olacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda Tablo 3’te ÇAKÜ kütüphane binasının fiziki dış çevresine yönelik veriler yer almaktadır.

Tablo 3: Kütüphane Binasının Dış Fiziki Çevresi

	KH		H		K		E		KE		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Binanın çevresindeki peyzajı beğenmekteyim.	20	11,4	25	14,2	40	22,7	67	38,1	24	13,6	176	100
Kütüphane binasının görüntüsünü estetik bulmaktayım.	9	5,1	27	15,3	39	22,2	73	41,5	28	15,9	176	100
Kütüphane binasının dış görüntüsü kütüphanenin temel amaçlarını yansıtmaktadır.	12	6,8	28	15,9	47	26,7	63	35,8	26	14,8	176	100

Kütüphane binasının mimari yapısının anlamlı olduğunu düşünüyorum.	12 6,8	33 18,8	51 28,9	61 34,6	19 10,9	176 100
Dışarıdan bakıldığında kütüphane mimari tasarımı beni cezbetmektedir.	21 11,9	44 25,0	45 25,6	49 27,8	17 9,7	176 100
Kütüphane binasının görüntüsü öğrenme isteğimi canlandırmaktadır.	21 11,9	43 24,4	48 27,3	48 27,3	16 9,1	176 100

KH: Kesinlikle hayır, H: Hayır, K: Kararsızım, E: Evet, KE: Kesinlikle Evet

Fiziki dış çevre, binayı ön plana çıkararak insanları ziyarete teşvik eden önemli bir unsurdur. Kütüphane binasının fiziki dış çevresinin öğrenciler tarafından değerlendirilebilmesi adına katılımcılara altı önerme yöneltilmiştir. Buna göre “Binanın çevresindeki peyzajı beğenmekteyim” önermesine %51,7 oranında, “Kütüphane binasının görüntüsünü estetik bulmaktayım” önermesine ise %57,4 oranında evet yanıtı alınmıştır.

Kütüphane binasının estetik görünmesi ve cazibe merkezi haline gelmesi gösterilen ilginin artması bakımından önemli bir husus olduğu düşünülmektedir. Ancak bina görünüşünün estetik olması kaygısı ile binanın kuruluş amacından uzaklaşmamak gerekir. Bundan dolayı katılımcılara yöneltilen “Kütüphane binasının dış görüntüsü kütüphanenin temel amaçlarını yansıtmaktadır” önermesine 50,6 oranında, “Kütüphane binasının mimari yapısının anlamlı olduğunu düşünüyorum” önermesine ise 45,4 oranında katılım sağlanmıştır. Ancak “Kütüphane binasının görüntüsü öğrenme isteğimi canlandırmaktadır” önermesine önemli bir çoğunluk (%36,3) hayır yanıtı vermiştir.

Kütüphane Binası İç Tasarım Özellikleri

Çalışanların, kullanıcıların ve kütüphane koleksiyonunun dış şartlardan korunması için yapılan ve kütüphaneyi oluşturan unsurlardan önemli biri olan bina, iç tasarım özellikleri ile işlevselliğinden söz ettirebilmektedir. Öğrenme sürecine katkı sağlayacak biçimde yapılandırılmış iç tasarım özellikleri sayesinde kütüphaneler, okuyucularının öğrenme performansına olumlu katkılar sağlayabilmektedir. Bu düşünceden hareketle, iç tasarım özelliklerinin öğrenme ortamı perspektifinde değerlendirilmesine yönelik ses, ışık, renk, sıcaklık, hava, mobilya gibi unsurlar temel alınarak katılımcılara çeşitli önermeler sunulmuştur. Katılımcıların önermelere katılım durumu Tablo 4’te gösterilmektedir.

Ses

Ses unsuru öğrenme ortamlarında en çok dikkat edilmesi gereken unsurlardan biridir. Konsantre olunması gereken durumlarda frekansı az olan bir ses bile

rahatsız edici olabilmekte, öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilmektedir. Tablo 4'te ÇAKÜ Kütüphanesinin bir öğrenme ortamı olarak değerlendirilmesinde iç mekân özelliklerinden olan sese ilişkin memnuniyet düzeyi gösterilmektedir.

Tablo 4: Ses Faktörüne Yönelik Tutum

	KH		H		K		E		KE		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Teknolojik cihazlardan gelen çok fazla ses duymaktayım (klavye, mouse vb.)	15	8,5	81	46,0	41	23,3	29	16,5	10	5,7	176	100
İnsanlara ait çok fazla yürüyüş sesi işitmekteyim.	9	5,1	53	30,1	36	20,5	54	30,7	24	13,6	176	100
Çok fazla konuşma sesi işitmekteyim.	10	5,7	57	32,4	38	21,6	40	22,7	31	17,6	176	100
Ortamdaki diğer unsurlardan (klima, ısıtıcı, tuvalet vb.) gelen çok fazla sesi işitmekteyim.	15	8,5	89	50,6	30	17	29	16,5	13	7,4	176	100
Üst/alt katlardan çok fazla ses işitmekteyim.	13	7,4	67	38,1	37	21	36	20,4	23	13,1	176	100
Çalışma odaları dışarıya-içeriye ses iletmektedir.	16	9,1	57	32,4	29	16,5	31	17,6	43	24,4	176	100
Kütüphane binası dışından zaman zaman gürültü gelmektedir.	16	9,1	71	40,3	28	15,9	47	26,7	14	8	176	100
Ses konusundaki problemlerden dolayı çalışmama odaklanamamaktayım.	14	8	70	39,8	35	19,9	36	20,5	21	11,9	176	100
Kütüphane içerisindeki çalışmalarında sıkça kulaklığım ile müzik dinlemek zorunda kalmaktayım.	12	6,8	80	45,4	36	20,5	26	14,8	22	12,5	176	100
ÇAKÜ Kütüphane binasının akustik (ses) yönünden sorunlarının olduğunu düşünmekteyim.	13	7,4	51	29	47	26,7	37	21	28	15,9	176	100

KH: Kesinlikle hayır, H: Hayır, K: Kararsızım, E: Evet, KE: Kesinlikle Evet

ÇAKÜ Kütüphanesinin öğrenme ortamı olarak değerlendirilmesinde ses unsuruna yönelik memnuniyet düzeyini ölçebilmek adına katılımcılara çeşitli önermeler yöneltilmiştir. “Teknolojik cihazlardan gelen çok fazla ses duymaktayım (klavye, mouse vb.)” önermesine %54,5, “Ortamdaki diğer unsurlardan (klima, ısıtıcı, tuvalet vb.) gelen çok fazla sesi işitmekteyim” önermesine %59,1; “Kütüphane binası dışından zaman zaman gürültü gelmektedir” önermesine %49,4; “Üst/alt katlardan çok fazla ses işitmekteyim” önermesine %45,5; “Ses konusundaki problemlerden dolayı

çalışmama odaklanamamaktayım” önermesine ise %48,6 oranında hayır yanıtı alınmıştır. Ancak öğrenciler büyük oranda insanlara ait çok fazla yürüyüş (%44,3) ve konuşma sesi (%40,3) işittiklerini beyan etmişlerdir. Bununla birlikte katılımcıların yarısı çalışma odalarının dışarıya-içeriye ses ilettiğini ifade etmişlerdir. Her ne kadar bu durum katılımcıların çoğunun öğrenme sürecinde ses konusunda önemli bir rahatsızlık hissetmediğine dikkat çekse de “ses” unsuruna ait değerlendirmede olumsuz görüş bildirenlerin sayısı azımsanmayacak kadar önemlidir.

Işık ve Renk

Ortamdaki ışık ve renk öğrenme performansını etkileyen önemli faktörlerdendir. Tablo 5’te ÇAKÜ Kütüphanesinin bir öğrenme ortamı olarak değerlendirilmesinde iç mekân özelliklerinden ışık ve renkle ilgili memnuniyet düzeyi gösterilmektedir.

Tablo 5: Işık ve Renk Faktörüne Yönelik Memnuniyet

	KH		H		K		E		KE		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Çalışmam esnasında içeride yeteri kadar doğal ışık olduğunu düşünmekteyim.	8	4,5	17	9,7	35	19,9	86	48,9	30	17,0	176	100
Bina içerisindeki yapay ışıklandırma memnunum.	6	3,4	13	7,4	22	12,5	104	59,1	31	17,6	176	100
Çalışmam esnasında telefon, tablet, bilgisayardan gelen ışıklar beni rahatsız etmektedir.	33	18,7	91	51,7	23	13,1	20	11,4	9	5,1	176	100
Bina içerisinde kullanılan renklerin öğrenme sürecime olumlu katkıları olduğunu düşünmekteyim.	8	4,6	27	15,3	68	38,6	60	34,1	13	7,4	176	100

KH: Kesinlikle hayır, H: Hayır, K: Kararsızım, E: Evet, KE: Kesinlikle Evet

ÇAKÜ Kütüphanesinin öğrenme ortamı olarak değerlendirilmesinde iç tasarım özelliklerinden ışık ve renkle ilgili önermeler sunulmuştur. Buna göre katılımcıların çoğu yeteri kadar doğal ışığın olduğunu (65,9) ve yapay ışıklandırma memnun olduklarını (%76,7) belirtmiştir. “Çalışmam esnasında telefon, tablet, bilgisayardan gelen ışıklar beni rahatsız etmektedir” önermesine ise %70,4 oranında hayır yanıtı verilmiştir. Renge yönelik memnuniyet düzeyini ölçebilmek için ise “Bina içerisinde kullanılan renklerin öğrenme sürecime olumlu katkıları olduğunu düşünmekteyim” önermesi sunulmuş ve %41,5 oranında evet yanıtı alınmıştır.

Sıcaklık-Nem-Hava

Öğrencilerin motive olması, sağlıklı bir ortamda öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi için ortam sıcaklığının, neminin ayarlanması; kaliteli bir hava ortamının sunulması gerekmektedir. Tablo 6’da ÇAKÜ Kütüphanesinin bir öğrenme ortamı olarak değerlendirilmesinde iç mekân özelliklerinden olan sıcaklık, hava, nem unsurlarına yönelik memnuniyet düzeyi verilmektedir.

Tablo 6: Sıcaklık-Hava-Nem Unsurlarına Yönelik Memnuniyet

	KH		H		K		E		KE		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kütüphane binası sıcaklık konusunda elverişli bir çalışma ortamı sağlamaktadır.	9	5,1	24	13,6	20	11,4	100	56,8	23	13,1	176	100
Kütüphane binası yazın çok sıcak olmaktadır.	9	5,1	44	25	55	31,3	53	30,1	15	8,5	176	100
Bina içerisinde zaman zaman beni rahatsız eden bir koku vardır.	13	7,4	63	35,8	36	20,4	48	27,3	16	9,1	176	100
Bina içerisi ferahtır.	13	7,4	20	11,4	46	26,1	79	44,9	18	10,2	176	100
Bina içerisindeki sıcaklık/nem/hava gibi unsurlar öğrenme sürecime olumlu katkılar sunmaktadır.	16	9,1	23	13,1	66	37,5	58	32,9	13	7,4	176	100

KH: Kesinlikle hayır, H: Hayır, K: Kararsızım, E: Evet, KE: Kesinlikle Evet

Kütüphane binasında sıcaklık faktörünün çalışma ortamını ölçebilmek adına katılımcılara “Kütüphane binası sıcaklık konusunda elverişli bir çalışma ortamı sağlamaktadır” önermesi sunulmuş ve %69,9 oranında evet yanıtı alınmıştır. Bununla birlikte “Bina içerisinde zaman zaman beni rahatsız eden bir koku vardır” önermesine %36,4 oranında evet yanıtı alınmıştır. Bu durum katılımcıların 1/3’ünün zaman zaman kütüphane içerisinde şikâyetçi oldukları bir kokuyla karşılaştıklarını ortaya koymaktadır. Ancak buna rağmen katılımcıların çoğu kütüphane binasının içerisinin ferah olduğunu (%55,1) ve bina içerisindeki sıcaklık/nem/hava gibi unsurların öğrenme süreçlerine olumlu katkıları bulunduğunu (%40,3) ifade etmektedir.

İç Mekân Araçları

Kütüphane binalarında mekân organizasyonuna ait unsurlar, kolay kullanımın ve konforun sağlanması bakımından nitelikli bir biçimde yapılandırılması gereken önemli bir kriterdir. Okuyucuların rahatının önemsenerek uzun süre vakit geçirebilmesinin sağlandığı kütüphane binalarında hem fonksiyonların hem de geçiş mekânlarının uyumuna dikkat edilmesi, kullanım rahatlığının ve mekân tasarımının önemsenmesi gerekmektedir (Topatan ve Aydın, 2022, ss. 265-267). Dolayısıyla bina içerisinde rahatlığı sağlayan başta mobilyalar

olmak üzere kullanıcıların rahat ettikleri donanım elemanlarının sağlanması, yerleştirilmesi, konforu ve tasarımının kullanıcıların uzun süreli çalışmalarında öğrenme performansını etkileyen önemli unsurlar olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 7’de ÇAKÜ Kütüphanesi içerisindeki mobilyaların öğrenme sürecine katkısı hakkında katılımcıların memnuniyet düzeyi gösterilmiştir.

Tablo 7: Mobilya ve Dekorasyona Yönelik Memnuniyet

	KH		H		K		E		KE		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Bina içerisindeki masa/sandalye yerleşim düzeninin öğrenme odaklı yerleştirildiğini düşünüyorum.	9	5,1	15	8,6	38	21,6	87	49,4	27	15,3	176	100
Bina içerisindeki çalışma masaları öğrenme sürecimi destekleyici kalitededir.	4	2,3	20	11,4	30	17	101	57,4	21	11,9	176	100
Bina içerisindeki sandalyeler/oturma mobilyaları konforludur.	3	1,7	18	10,2	27	15,4	98	55,7	30	17,0	176	100
Bina içerisindeki raf tasarımından memnunum.	3	1,7	22	12,5	32	18,2	99	56,2	20	11,4	176	100
Binanın iç tasarımının öğrenme sürecime olumlu katkıları olduğunu düşünüyorum.	5	2,9	18	10,2	46	26,1	85	48,3	22	12,5	176	100

KH: Kesinlikle hayır, H: Hayır, K: Kararsızım, E: Evet, KE: Kesinlikle Evet

Öğrenme ortamı olarak değerlendirilen ÇAKÜ Kütüphanesinde katılımcıların çoğu mobilyaya yönelik olumlu değerlendirmeler yapmıştır. Buna göre katılımcılar %64,7 oranında bina içerisindeki masa/sandalye yerleşim düzeninin öğrenme odaklı yerleştirildiğini; %69,3 oranında bina içerisindeki çalışma masalarının öğrenme sürecini destekleyici nitelikte olduğunu; %72,7 oranında oturma ekipmanlarının konforlu olduğunu; %67,6 oranında raf tasarımından memnun olduğunu ve %60,8 oranında binanın iç tasarımının öğrenme süreçlerine olumlu katkıları olduğunu ifade etmektedir.

Dijital Ekipmanlar

Günümüzde telefon, bilgisayar ve internet gibi teknolojik ekipmanların günlük yaşamın vazgeçilmezleri haline geldiği herkesçe bilinmektedir. Dolayısıyla bu donanım elemanlarının sorun biçimde sağlanması, kullanıcılarının çalışmalarının bölünmemesi açısından önem arz etmektedir.

ÇAKÜ Kütüphane binasında elektronik cihazlar için gerekli yeterli düzeyde prizlerin olması, internet ağının durumu ve diğer ekipmanlara yönelik değerlendirmelere ilişkin veriler tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8: Dijital Ekipmanlara Yönelik Memnuniyet

	KH		H		K		E		KE		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Çevremde telefonum/bilgisayarım için yeteri kadar priz mevcuttur.	12	6,8	27	15,4	24	13,6	75	42,6	38	21,6	176	100
Bina içerisindeki wifi ağından memnunum.	26	14,8	32	18,2	38	21,6	55	31,2	25	14,2	176	100
Bina içerisindeki dijital ekipmanlardan doğan sorunlardan dolayı çalışmam bölünmemektedir.	13	7,4	32	18,2	53	30,1	58	32,9	20	11,4	176	100

KH: Kesinlikle hayır, H: Hayır, K: Kararsızım, E: Evet, KE: Kesinlikle Evet

Tablo 8’e göre katılımcılar, % 64,2 oranında yeteri kadar priz olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca %45,4 oranında wifi ağından memnun olduklarını belirtmişlerdir. “Bina içerisindeki ekipmanlardan doğan sorunlardan dolayı çalışmam bölünmemektedir” önermesine ise katılımcıların büyük oranda “evet” yanıtını verdiği görülmektedir. Bu durum katılımcıların büyük oranda internet bağlantısındaki kopmalar ya da elektrik kesintileri gibi olumsuz faktörlerden etkilenmediğini ortaya koymaktadır.

Öğrenme Ortamı Olarak ÇAKÜ Kütüphanesi

Tablo 9’da katılımcıların ÇAKÜ Kütüphane binasının öğrenme ortamı olarak değerlendirilmesine dair görüşlerine yer verilmektedir.

Tablo 9: Öğrenme Ortamına Yönelik Tutum

	KH		H		K		E		KE		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	176	%
Binanın fiziki unsurları öğrenme sürecimde beni desteklemektedir.	3	1,7	22	12,5	49	27,9	84	47,7	18	10,2	176	100
Bina içerisinde gerçekleştirdiğim çalışmalarda okuduğumu daha iyi anlıyorum.	3	1,7	13	7,4	35	19,9	104	59,1	21	11,9	176	100
Bina içerisinde daha iyi odaklanabildiğimi düşünüyorum.	5	2,8	10	5,7	35	19,9	104	59,1	22	12,5	176	100
Bina içerisinde çalışmalarına daha çok yoğunlaşmaktayım.	4	2,3	9	5,1	35	19,9	97	55,1	31	17,6	176	100
Bina çalışma isteğimi artırmaktadır.	8	4,5	10	5,7	37	21	98	55,7	23	13,1	176	100
Bina içerisinde bireysel öğrenme	5	2,8	7	4	34	19,3	105	59,7	25	14,2	176	100

sürecimin daha verimli olduğunu düşünmekteyim.

Öğrenme ortamı olarak bakıldığında binadan memnunuz.	2	1,1	14	8	31	17,6	96	54,5	33	18,8	176	100
--	---	-----	----	---	----	------	----	------	----	------	-----	-----

KH: Kesinlikle hayır, H: Hayır, K: Kararsızım, E: Evet, KE: Kesinlikle Evet

Kütüphane içerisinde öğrencilerin odaklanabilmesi, okuduğunu anlayabiliyor olması öğrenme ortamının sunması gereken özelliklerdendir. Katılımcılara “Bina içerisinde gerçekleştirdiğim çalışmalarda okuduğumu daha iyi anlıyorum” ve “Bina içerisinde daha iyi odaklanabildiğimi düşünüyorum” önermeleri sunulmuş ve yüksek oranda (sırasıyla %71,0 ve %71,6) olumlu yanıt alınmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğu, bina içerisinde çalışmalarına daha çok yoğunlaştığını, binanın çalışma isteğini artırdığını, bireysel öğrenme sürecine önemli katkıları olduğunu ve öğrenme ortamı olarak ÇAKÜ Kütüphanesinden memnun olduğunu belirtmiştir. Bu durum ÇAKÜ Kütüphane binanın öğrencileri öğrenme süreci boyunca desteklediğini açıkça göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada ÇAKÜ Kütüphanesine ait binanın öğrenme ortamı olarak öğrenciler tarafından değerlendirilmesi üzerinde durulmuştur. Binanın konum ve erişilebilirlik, ışık, hava, akustik, raf, masa ve sandalye tasarımı ile genel olarak öğrenme ortamı olarak kabul edilebilirliğinin ele alındığı araştırmada, binanın bu özellikleri ile öğrenciler tarafından öğrenme ortamı olarak kabul edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğrencilere yöneltilen anketten elde edilen veriler bu çalışmanın “Bulgular” başlığı altında analiz edilmiştir. Buna göre araştırma soruları çerçevesinde çalışmadan elde edilen sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrencilerin kütüphane binasına en az zahmet ve maliyetle erişebilmesi hem öğrencilerin kütüphane ziyaretlerini artırmasında hem de kütüphanede kaliteli vakit geçirmelerinde önemli bir faktördür. Örneğin bir öğrenci kütüphaneye erişene kadar çok fazla para ve çaba harcıyorsa, öğrenme ihtiyacını karşılamak için alternatif ortamlara yönelebilir ya da kütüphaneye geldiğinde yorulmuş ya da acıkmış hissediyorsa öğrenme motivasyonu azalabilir. Bu nedenle öğrencilere ÇAKÜ Kütüphane binasına erişim ve bina konumunun değerlendirilmesi amacıyla bir takım anket soruları yöneltilmiş; alınan cevaplar neticesinde büyük oranda kütüphaneye erişmek için zorlanmadıkları, erişimin az zahmet ve maliyetle gerçekleştiği, binanın konumunun uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin kütüphaneye erişimde zorlanmasının kütüphane binasına gerçekleştireceği ziyaretleri azaltacağı ve kütüphaneye eriştiklerinde ise öğrenme motivasyonunu azaltacağı göz önünde bulundurulduğunda,

kütüphane binalarının konum itibariyle en az zahmetle erişilebilir konumlarda oluşturulması önerilmektedir.

- Bir mekânın dışarıdan bakıldığındaki cezbedici özelliği ile kullanımı arasında pozitif bir ilişkinin olduğu bilinmektedir. Bundan dolayı kütüphaneler, bina tasarımlarıyla ve çevre düzenlemeleriyle “davetkâr” yapılar oluşturma eğilimine girmişlerdir. Bu çerçevede öğrencilere ÇAKÜ Kütüphane binasının dış çevresi ve görünümünün değerlendirilebilmesi amacı taşıyan birtakım sorular yöneltilmiştir. Buna göre kütüphane binası ve peyzajı, genel itibariyle estetik ve cezbedici bulunmuştur. Ancak katılımcıların çoğu kütüphane binasının görüntüsünün öğrenme isteğini artırmada etkili olmadığını beyan etmişlerdir. Buna göre ÇAKÜ Kütüphane binasının dış çevresi ve görünümü itibariyle ilgi çekici olduğu ve öğrencilerin öğrenme isteğini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kullanıcıların kütüphane kullanımlarını etkileyen önemli bir faktör de kütüphane binasının görünüm itibariyle cezbedici özelliğidir. Dolayısıyla kütüphane binası tasarımlarında kütüphanenin temel amaçlarını yansıtan, çevre düzenlemeleri ve görünümü itibariyle estetik, ilgi çekici ve davetkâr binaların oluşturulmasına dikkat edilmesi önerilmektedir. Bununla birlikte kütüphane binasının görünüm itibariyle kullanıcıların öğrenme isteği üzerinde olumlu etkileri olması beklenmektedir. Dolayısıyla binaların planlama ve tasarım aşamalarında mimar ve kütüphanecinin yanı sıra bu konuda uzman kişilerin görüşlerinin alınması yerinde bir karar olacaktır.

- Kütüphaneler bir çalışma ortamı olarak değerlendirildiğinde, yoğunlaşma ve konsantrasyon önemli unsurlardır. Sessizliğin ise odaklanma sürecinde oldukça önemli bir etkiye sahip olduğu herkesçe bilinmektedir. Buradan hareketle ÇAKÜ Kütüphane yapısının ses bakımından değerlendirilmesi istenmiştir. Buna göre ÇAKÜ öğrencileri büyük oranda “yürüyüş” ve “konuşma” kaynaklı seslerden rahatsızlıklarını dile getirmişlerdir. Bununla birlikte çalışma odalarının dışarıya-içeriye ses ilettiği anlaşılmıştır. Bunun yanı sıra öğrenciler “ÇAKÜ Kütüphane binasının akustik (ses) yönünden sorunlarının olduğunu düşünmekteyim” önermesine çoğunlukla katılmıştır. Dolayısıyla bu durum ÇAKÜ Kütüphane binasının akustik yönünden sorunları olduğuna işaret etmektedir. Ancak farklı bir önermede öğrencilere sunulan “ses konusundaki problemlerden dolayı çalışmama odaklanamamaktayım” önermesine önemli ölçüde hayır yanıtı alınmıştır. Bu durum her ne kadar bina içerisinde sese ilişkin sorunlar var olsa da öğrencilerin bu sorunlardan şikâyet etmediği şeklinde açıklanabilir.

Kullanıcılarına uygun bir çalışma ortamı sağlamada “sessizlik”, kütüphanelerin temel amaçlarından biridir. Dolayısıyla kullanıcılarını çalışmalarında destekleyecek bir fiziki yapıya sahip olması beklenen

kütüphanelerin, bina tasarımlarında ses ile ilgili önlemleri alması, hali hazırda kullanılan binaların da varsa ses ile ilgili problemlerin çözüme kavuşturulması kuvvetle önerilmektedir.

- Yapılan çalışmalar, ışık ve rengin kişilerin çalışmalarına odaklanmalarında önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Bundan dolayı ÇAKÜ Kütüphane binasının bu unsurlar açısından değerlendirilmesi istenmiştir. Buna göre fiziki iç çevrede kullanılan doğal ve yapay ışık ile renklendirmenin uygun olduğu anlaşılmıştır. Bu durumda ÇAKÜ Kütüphane binasının ışık ve renk açısından değerlendirildiğinde uygun bir ortam sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kütüphane binalarında içeriye girmesi beklenen doğal ışık oranı ile içeride kullanılacak yapay ışığın formatının öğrenme sürecine etkisi göz ardı edilemeyecek kadar önemlidir. Bununla birlikte iç tasarımda kullanılan renklerin de insan; dolayısıyla öğrenme sürecindeki bir kullanıcı üzerinde büyük etkileri vardır. Bundan dolayı kütüphane binası tasarımlarında bu unsurların dikkate alınması, alanında uzman kişilerin tasarım ekibine dâhil edilmesi önerilmektedir.

- Kütüphane binası içerisindeki sıcaklık ve nem dengesi ile hava kalitesi öğrenme sürecini etkileyen önemli diğer unsurlardır. Buna göre öğrencilerin bu unsurları değerlendirmesi istenmiş ve genel olarak ÇAKÜ Kütüphanesinden memnun oldukları anlaşılmıştır. Bununla birlikte öğrenciler büyük oranda bina içerisindeki sıcaklık/nem/hava gibi unsurların öğrenme süreçlerine olumlu katkıları olduğunu düşünmektedir. Dolayısıyla ÇAKÜ Kütüphane binasının sıcaklık, nem ve hava kalitesi bakımından elverişli olduğu anlaşılmıştır.

Kütüphane içerisindeki sıcaklık, nem, hava, koku vb. unsurlar, öğrencilerin odaklanmalarını doğrudan etkileyen faktörlerdir. Bundan dolayı kütüphane binaları içerisinde bu unsurların dikkate alınarak en uygun sıcaklık, nem ve hava düzeyini oluşturabilecek tasarımlar yapmaları ve koku gibi rahatsız edici faktörlerin önüne geçmek için bir dizi önlemler almaları önerilmektedir.

- Kütüphanelere raf, masa, sandalye gibi mobilyaların seçiminde ve tasarımında önemli sorumluluklar düşmektedir. Örneğin masa ve sandalyelerin konforlu olması öğrencilerin çalışma kalitesini artıracaktır. Yanı sıra bunların bina içerisindeki düzeninin, öğrencilerin kütüphanede kaliteli vakit geçirmesinde önemli bir yer tuttuğunun söylenmesi gerekir. Bu durumun tespiti için öğrencilere sorulan bir dizi anket sorundan alınan yanıtlara göre öğrencilerin ÇAKÜ Kütüphane binası içerisindeki, masa/sandalye yerleşim düzeninin öğrenme odaklı yerleştirildiğini, çalışma masalarının öğrenme sürecini desteklediğini, sandalyeler/oturma

mobilyalarının konforlu olduğunu, binanın iç tasarımının öğrenme sürecine olumlu katkıları olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Buna göre ÇAKÜ Kütüphane binasının raf, masa ve sandalye tasarımı ile çalışmak için uygunluğu bakımından elverişli olduğu çıkarımı yapılmıştır.

Kütüphane binaları içerisinde yer alan çalışma mobilyalarının konforu ve kalitesinin, bireylerin çalışma isteği üzerinde olumlu etkileri olduğundan hareketle, kütüphane iç tasarımında ve mobilya seçiminde bütçeyi de göz önünde bulundurarak kullanıcı odaklı tercihlerin yapılması önerilmektedir.

- ÇAKÜ Kütüphane binasının öğrenme ortamı olarak öğrenciler tarafından değerlendirilmesinin temel amaç olduğu çalışmada, öğrencilere konuyla doğrudan ilgili birtakım önermeler yöneltilmiş ve bu çalışmanın “Bulgular” başlığı altında yer alan “Tablo 9” da önermelere verilen yanıtların gösterimi yapılmıştır. Buna göre öğrencilerin büyük oranda ÇAKÜ Kütüphane binasından memnun oldukları, binanın öğrenme sürecine olumlu katkılar sağladığını ve bir öğrenme ortamı olarak değerlendirildiğinde binadan hoşnut kaldıkları anlaşılmıştır. Bundan dolayı ÇAKÜ Kütüphane binasının öğrenme sürecine olumlu katkılar sağladığı ve bir öğrenme ortamı olarak yeterli görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada genel olarak ÇAKÜ Kütüphane binasının öğrenciler tarafından ne derece öğrenme ortamı olarak kabul edildiği üzerinde durulmuştur. Buna göre bina birçok açıdan değerlendirilmiş ve büyük çoğunlukça öğrenme sürecine katkıları bakımından uygun olduğu anlaşılmıştır.

Bireysel öğrenme ve araştırma faaliyetlerinin gerçekleştirilmesinde oldukça önemli bir sorumluluk üstlenen üniversite kütüphanelerinin fiziksel ortamlarının planlanmasında ve tasarımında, kullanıcılarının çalışmalarına odaklanma imkânını sağlayacak yapılar ortaya koyması oldukça önemlidir. Bunun için bina tasarımlarında mimar ve kütüphanecinin yanı sıra eğitim bilimciler gibi farklı meslek gruplarından uzmanlarla iş birliği geliştirilmesi ya da görüş alınması önemli görülmektedir.

Kaynakça

- Akarsu, B. ve Akarsu, B. (2019). *Bilimsel araştırma tasarımı: Nicel, nitel ve karma araştırma yaklaşımları*. Cinius Yayınları. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/333372639_Bilimsel_Arastirma_Tasarimi_Nicel_Nitel_ve_Karma_Arastirma_Yaklasimlari
- Al, U., Doğan, G., Soydal, İ. ve Taşkın, Z. (2018). Libraries as learning environments: the example of “libraries for everyone”. *Library Management*, 40(3), 74-87.

- Çankırı Karatekin Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı (2022a). *Tarihçe*. Erişim adresi: <https://kutuphane.karatekin.edu.tr/tr/tarihce-4546-sayfasi.karatekin>
- Çankırı Karatekin Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı (2022b). *Çankırı Karatekin Üniversitesi Kütüphane Yönetmeliği*. Erişim adresi: krtknadm.karatekin.edu.tr/files/kutuphane/KDDB%20Yönetmeliği.pdf
- Demir, R. (2017). *Beysin temelli öğrenme yaklaşımına dayalı din öğretimi*. Adana: Karahan Kitabevi. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/325393292_BEYIN_TEMELLI_OGRENME_YAKLASIMINA_DAYALI_DIN_OGRETIMI/link/5ec68bcb92851c11a87b7dad/download
- Emsen, H. H. ve Örmecioğlu, H. T. (2020). Üniversite kütüphanelerinin mekânsal tasarımının kullanıcı üzerindeki etkisine ilişkin istatistiksel bir çalışma: Akdeniz Üniversitesi Merkez Kütüphanesi Örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 34(2), 187-207.
- Erlalelitepe, İ., Aral, D. ve Kazanasmaz, T. (2011). Eğitim yapılarının doğal aydınlatma performansı açısından incelenmesi. *Megaron*, 6(1), 39-51. Erişim adresi: https://jag.journalagent.com/megaron/pdfs/MEGARON_6_1_39_51.pdf
- European Commission (2016). Physical and architectural learning environment. (düzenleyen Katarzyna Górkiewicz). Erişim adresi: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/bd87f1ec-2113-4623-bfe1222b074c4557/O2_Physical%20and%20Architectural%20Learning%20Environments_EN.pdf
- Gökalp, N. (2005). Öğrenme ve etkin öğrenme. *Journal Of İstanbul Kültür University*, 3(1), 1-8.
- Hazırlar, M. A. (2004). *Halk kütüphanelerinde iç mimari* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. Erişim adresi: <http://bby.hacettepe.edu.tr/yayinlar/119.pdf>
http://repository.bilkent.edu.tr/bitstream/handle/11693/76738/%c3%9cniversite_K%c3%bct%c3%bcphanelerinde_De%c4%9fi%c5%9fi_m_ve_Yenilik%c3%a7i_S%c3%bcre%c3%a7te_K%c3%bct%c3%bcphane_Y%c3%b6neticileri.pdf?sequence=1&isAllowed=y
https://www.researchgate.net/publication/330144062_Ogrenme

- Karagözoğlu Aslıyürek, M. (2013). Halk kütüphanesi mekânı olarak tarihî yapılar: İstanbul örneği. İçinde H. S. Keseroğlu, S. Arslantekin (yay. haz.), 3. *Halk kütüphaneciliği sempozyumu: kütüphanelerde mekân tasarımı bildiriler, kütüphane sunumları ve posterler* (ss. 53-63). Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (23. bs.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, E. (2021). Üniversite kütüphanelerinde değişim ve yenilikçi süreçte kütüphane yöneticileri. İçinde E. Yılmaz ve L. Kanık (yay. Haz.) *Bilgi merkezlerinde yönetim-1* (ss. 522-572). Hiperyayın.
- Kolcu G, Kolcu Başer, M. İ. (2021). Evaluation of learning environment. *TJFMPC*, 15(1), 63-71.
- Kuru, R. ve Canbay Türkyılmaz, Ç. (2019). Kütüphane yapılarının mekânsal organizasyonunun ergonomik açıdan değerlendirilmesi: Bahçeşehir Üniversitesi kütüphane binası örneği. *Ergonomi* 2(3), 153-166. Erişim adresi: <https://doi.org/10.33439/ergonomi.481138>
- Kurulgan, M. (2013). Bilgi teknolojilerinin kütüphane/bilgi-belge merkezlerine etkisi: Toplumsal, yapısal, yönetsel ve işlevsel açılardan bir inceleme. *Türk Kütüphaneciliği*, 27(3), 472-495.
- Küçükcan, B. (2005). *Üniversitelerde kütüphane binaları kullanım verimliliğinin yapı biyolojisi açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. Erişim adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=wBmNpkQC9Nhi90NLW7E7-XkuVzdhrkbbnYOz0wHUS6A8SKl3Tp0I_Gs2hJ4VCc_4
- Küçükcan, B. (2021). Kütüphane binaları: bilginin yönetildiği mekanları tasarlamak. İçinde E. Yılmaz ve L. Kanık (yay. haz.) *Bilgi merkezlerinde yönetim-2* (ss. 840-886). Hiperyayın.
- Li, L. H., Wu, F. ve Su, B. (2018). Impacts of library space on learning satisfaction – an empirical study of university library design in Guangzhou, China. *The Journal of Academic Librarianship*, (44), 724-737.
- Muñoz-Cantero, J., García-Mira, R. ve López-Chao, V. (2016). Influence of physical learning environment in student's behavior and social relations *Anthropologist*, 25(3), 249-253.
- Muscogiuri, M. (2012). İtalya'da kütüphane mimarisi: senaryolar, stratejiler ve fırsatlar: The architecture of libraries in Italy: scenarios, strategies,

- opportunities. Atakan Aydın (Çev.). *Türk Kütüphaneciliği*, 26(1), 181-195.
- Odabaş, H. ve Akkaya, M. A. (2020). *Bilgi merkezlerinde mekân değişen beklentiler ve mimari anlayış ışığında yönelimler*. Hiper Yayın.
- Odabaş, H. ve Polat, C. (2011). Türkiye’de üniversite kütüphaneleri standartları. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (45), 321-346.
- Öz, H.M. ve Köse, E. (2020). Gürültü önleyici akustik malzemelerin performans düzeylerinin incelenmesi. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, (18), 1-10.
- Özdamlı, F., Çavuş, N. ve Uzunboylu, H. (2007). *Öğrenme ortamı olarak kütüphanelerin değerlendirilmesi*. Erişim adresi: https://www.academia.edu/34803856/%C3%96%C4%9ERENME_ORTAMI_OLARAK_K%C3%9CT%C3%9CPHANELER%C4%B0N_DE%C4%9EERLEND%C4%B0R%C4%B0LMES%C4%B0_EV_ALUATION_OF_UNIVERSITY_LIBRARIES
- Özerem, A., & Akkoyunlu, B. (2015). Learning environments designed according to learning styles and its effects on mathematics achievement. *Eurasian Journal of Educational Research*, (61), 61-80. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1087554.pdf>
- Surveey. (2009). *Surveey: Online survey system*. Erişim adresi: <http://www.surveey.com/survey/>
- Şensoy, S. ve Midilli Sarı, R. (2020). Yeni nesil akademik kütüphane kavramı ve mimariye yansması. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*, 10(3), 285-310.
- Şensoy, S. ve Sağsöz, A. (2015). Öğrenci başarısının sınıfların fiziksel koşulları ile ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 87-104. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59449/854074>
- Şentürk, S. ve Satıcı, B., (2022). İç mekandaki yüzeylerin görsel özellikleri ve ışık arasındaki ilişki. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Teknoloji ve Uygulamalı Bilimler Dergisi*, 4(2), 205-216.
- Topatan, S. ve Aydın, D. (2022). 21. yüzyıl kütüphane binalarının mimari tasarım kriterleri doğrultusunda analizi. *Mimarlık Bilimleri ve Uygulamaları Dergisi*, 7(1), 263-283. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2227108>
- Türk, S. A. ve Midilli Sarı, R. (2020). Eğitim Yapısı Tasarımını Duyular Üzerinden (Yeniden) Düşünmek. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, (26) 719-

750. Erişim adresi:
<https://dergipark.org.tr/en/pub/sanatvetasarim/issue/58750/848526>
- Uludağ, Z. ve Odacı, H. (2002). Eğitim öğretim faaliyetlerinde fiziksel mekân. *Milli Eğitim Eğitim Sanat-Kültür Dergisi* (150), 18-36. Erişim adresi:
https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/153-154/uludag.htm
- Wikipedia. (2023, 6 Nisan). *Çankırı Karatekin Üniversitesi*. Erişim adresi:
https://tr.wikipedia.org/wiki/%C3%87ank%C4%B1r%C4%B1_Karatekin_%C3%9Cniversitesi
- World Health Organization. Regional Office for Europe. (2009). WHO guidelines for indoor air quality: dampness and mould. World Health Organization. Regional Office for Europe. Erişim adresi:
<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/164348/9789289041683-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Yıldırım, B. ve Demirarslan, D. (2019). Gözün görme işlevi ve sanal iç mimari ürün. *Mimarlık ve Yaşam Dergisi*, 4(1), 155-165. Erişim adresi:
<https://doi.org/10.26835/my.558206>
- YÖK (2014). *2023'e doğru Türkiye'de üniversite kütüphaneleri mevcut durum, sorunlar, standartlar ve çözüm önerileri*. Erişim adresi:
<https://kutuphane.adu.edu.tr/webfolders/files/20201211154726-J727BD80D65HFPOZZ2LU3-GULBOZKURT-393836483.pdf>
- YÖK Atlas. (2023). *Üniversitelerimiz*. Erişim adresi:
<https://yokatlas.yok.gov.tr/universite.php>

Atf için:

- Eroğlu N. G. ve Eroğlu E. B. (2024). Öğrenme ortamı olarak üniversite kütüphaneleri: Çankırı Karatekin Üniversitesi kütüphanesi fiziki ortamına yönelik değerlendirme. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 61-91. doi:
 10.54558/jiss.1235709

Etik Beyan:


Bu çalışmanın tüm hazırlanma süreçlerinde etik kurallara uyulduğunu yazarlar beyan eder. Aksi bir durumun tespiti halinde Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisinin hiçbir sorumluluğu olmayıp, tüm sorumluluk çalışmanın yazarlarına aittir. İlgili çalışmada


05.08.2022 tarih ve 26 sayılı kararla ankırı Karatekin Üniversitesi Etik Kurulu Başkanlığından gerekli izinler alınmıştır.

Yazar Katkıları: “Öğrenme ortamı olarak üniversite kütüphaneleri: ankırı Karatekin Üniversitesi kütüphanesi fiziki ortamına yönelik değerlendirme” başlıklı çalışmaya yazarlar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çıkar Beyanı: Yazarlar arasında çıkar çatışması yoktur.

Öğretmen Deneyimlerine Dayalı Bir Durum Çalışması: Kapsayıcı Eğitim ve Göçmen Öğrenciler

Canan Çolak Seymen* 

Gamze Tuti** 

Duran Mavi*** 

Öz

Amaç: Kapsayıcı eğitim göçmen öğrencilere sunulan eğitim hizmetlerinin hakkaniyeti ve kalitesi açısından büyük önem taşımaktadır. Suriye'den Türkiye'ye yaşanan büyük göçün ardından, kapsayıcı eğitim ve göçmen eğitimine bakış açılarına ilişkin literatür önemli ölçüde genişlemiştir. Ancak bu konudaki nitel çalışmalar görece küçük gruplar üzerinde gerçekleştirilmiş, geniş katımlı araştırmalar ihmal edilmiştir. Bu nedenle mevcut çalışmada kapsayıcı eğitim uygulamaları ve göçmen öğrencilerin koşulları geniş bir katılımcı grubunun görüşlerinden yararlanılarak çözümlenmiştir.

Yöntem: Mevcut çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Veriler Trabzon'da görev yapan ve göçmen öğrencisi bulunan 85 sınıf öğretmeninden elde edilmiştir.

Bulgular: Bulgular, katılımcıların göçmen öğrencilerin kapsayıcı eğitimlerine ilişkin görüşlerinin dil sorunları, kültürel sorunlar, duygusal sorunlar, derslere ilişkin sorunlar kaynaşmaya ilişkin sorunlar, motivasyon sorunları ve çözüm önerileri şeklinde kategorize olduğunu göstermektedir.

Sonuç: Sonuçlar göçmen öğrencilerin dilsel, kültürel, duygusal, akademik ve motivasyonel konularda önemli sorunları bulunduğunu göstermektedir. Bu sorunların çözümü ise Türkiye'nin göç ve kapsayıcı eğitime ilişkin politikalarından dil eğitimine, ailelerle iletişime rehberlik hizmetlerine kadar uzanmaktadır.

Özgünlük: Mevcut çalışma geniş katımlı yapısı benzerlerinden ayrılmaktadır. Ayrıca çalışma göç veren bir bölgenin (şehirin) kapsayıcı eğitim hakkındaki görünümünü yansıtması bakımından özgün bir görünüme sahiptir.

Anahtar Sözcükler: Kapsayıcı eğitim, göçmen öğrenci, öğretmen, durum çalışması.

* Dr., Sürmene İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, canancolakseymen@gmail.com

** Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, gamzetuti@trabzon.edu.tr

*** Dr., Elbistan Hoca Ahmet Yesevi İlkokulu, duranmavi@hotmail.com

A Case Study Based on Teacher Experiences: Inclusive Education and Migrant Students

Canan Çolak Seymen*^{ID}

Gamze Tuti**^{ID}

Duran Mavi***^{ID}

Abstract

Purpose: Inclusive education is crucial for the equity and quality of education services provided to migrant students. Following the enormous migration from Syria to Türkiye, the literature on inclusive education and migrant students has expanded dramatically. However, qualitative research on these topics has been conducted on relatively small groups, and studies with significant participation have been neglected. Therefore, in the current research, inclusive education practices and the conditions of migrant students were analyzed by utilizing the views of a large group of participants.

Method: In the current study, a case study, one of the qualitative research designs, was used. Data were collected from 85 classroom teachers working in Trabzon who educate migrant students.

Findings: The findings show that the participants' views on the inclusive education of migrant students are categorized as language problems, cultural problems, emotional problems, problems related to lessons, problems related to integration, motivation problems, and solution proposals.

Results: The results show that migrant students have significant linguistic, cultural, emotional, academic, and motivational problems. The solutions to these problems range from Türkiye's policies on migration and inclusive education to language education, communication with families, and counseling services.

Originality: The current study differs from its similar ones in that it has a broad participation. In addition, the study is unique in that it reflects the view of a migrant region (city) on inclusive education.

Keywords: Inclusive education, migrant student, teacher, case study

* Dr., Sürmene District Directorate of National Education, canancolakseymen@gmail.com

** Assist. Prof., Trabzon Provincial Directorate of National Education, gmzeclskn@gmail.com

*** Dr., Elbistan Hoca Ahmet Yesevi Primary School, duranmavi@hotmail.com

Giriş

Kapsayıcı eğitim dezavantajlı öğrencilerin öğrenme süreçlerine katılımını desteklemekte, akranlarının sahip olduğu olanaklardan yararlanmalarına hizmet etmektedir. Öğrencilerin maruz kaldıkları eşitsizlikler kapsayıcı eğitim aracılığıyla hafifletilebilmektedir. Bu yolla öğrencileri engelleyen bariyerler bertaraf edilmekte, onlara kaliteli öğrenme yaşantıları sunulmaktadır. Dahası öğrencilerin okul arkadaşlarıyla ilişkileri de geliştirilmektedir. Kapsayıcı eğitimin bu işlevleri sayesinde çocuklar eğitim hizmetlerinden hakkaniyetli biçimde yararlanabilmektedir.

Özel eğitim ihtiyacı olan, dil sorunları olan, şiddet gören, ailesi olmayan, çeşitli olumsuzluklara maruz kalan (göç, savaş, doğal afet vb.) çocuklar kapsayıcı eğitimin uygulama alanındadır (Lynch, 2021; Ünal ve Aladağ, 2020). Kapsayıcı eğitimle dezavantajlı çocukların nitelikli bir eğitime erişimi kolaylaştırılmaktadır. Zira anılan olumsuzluklarla yüzleşen çocukların gelecekte akran zorbalığı (Morse, 2020; Şimşir ve Dilmaç, 2018), okul terki (Gencer, 2017) ve suça karışma (Harper, 2017; Karataş ve Barut, 2021; Kim, 2018) olasılıkları bulunmaktadır. Üstelik bu olasılıklar dezavantajlı çocuklarda akranlarından belirgin şekilde yüksektir (Kim, 2018; Uğurlu, 2018). Özellikle göçmen çocuklar yaşadıkları olumsuzlukların sıklığı ve yoğunluğu yüzünden kapsayıcı eğitime daha fazla ihtiyaç duymaktadır. Bu itibarla son yıllarda eğitimde kapsayıcılığa, kapsayıcı eğitim hizmetlerine en çok ihtiyacı olan öğrenci grubunun göçmen çocuklar olduğu düşünülmektedir.

Göçler daha müreffeh bir hayat sürmek, verimli topraklar edinmek ya da çatışmalardan kaçmak gibi pek çok nedenle yapılmaktadır (Yaman ve Kaya, 2023). Özellikle daha iyi koşullarda yaşama arzusu ve savaşlar göçleri kitlesel ve düzensiz hale getirmektedir. Göçlerden etkilenen bireylerin başında ise çocuklar gelmektedir (Giani, 2006). Öte yandan göç alan ya da göç yolları üzerinde bulunan ülkeler de göçün sebep olduğu olumsuzluklardan payına düşeni almaktadır. Türkiye de sahip olduğu konum ve komşularındaki problemler yüzünden göçlerden olumsuz biçimde etkilenmektedir. Bu durum Türkiye'yi etkileyen göç olgusunun çözümlenmesini kaçınılmaz hale getirmektedir. Özellikle Suriye'den Türkiye'ye sığınan milyonlarca birey Türkiye üzerinde ekonomik ve sosyokültürel bir baskı unsuru haline gelmiştir (Öner ve Dur, 2023). Bu noktada hem Türk eğitim sistemi hem de göçmen çocuklar göçün neden olduğu stresi aşmaya çalışmaktadır (Ereş, 2015). Göçmen çocukların Türk eğitim sistemine adapte edilmesi için geliştirilen yöntemler bunun en somut kanıtlarıdır. Kapsayıcı eğitim uygulamaları ise bu düzlemde önemli bir faktör haline gelmiştir (Emin, 2016).

Kapsayıcı eğitim uygulamaları sayesinde göçmen öğrencilerin maruz kaldıkları psikolojik, sosyal ve kültürel olumsuzluklar giderilmeye çalışılmaktadır (Sakız, 2016). Türkiye'de de göçmen öğrencilerin okullara

uyumu ve arkadaşlarıyla ilişkileri kapsayıcı eğitim uygulamalarıyla desteklenmektedir (Aydın-Güngör ve Pehlivan, 2021; Tuti, 2020). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve uluslararası kuruluşlar (Dünya Bankası, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO] vb.) bu konuda eşgüdüm içinde hareket etmektedir. Otoriteler göçmen öğrencilerin Türk okullarına entegrasyonunu hedefleyen geçici eğitim merkezleri ve kamp okulları gibi projeleri bu eşgüdümlü uygulamaya koymuşlardır. Ancak tüm bu çabalar Türkiye'deki okulların, öğretmenlerin ve göçmen çocukların yüzleştiği problemleri aşmaya yetmemektedir (Eren, 2019). Dahası göçmen çocukların öğrenme sorunları, okul terki düzeyleri ve okullaşma oranlarındaki düşüklük (Gencer, 2017) varlığını korumaktadır. Bu durum kapsayıcı eğitim uygulamaları konusunda öğretmenlerin görüşlerine ve deneyimlerine odaklanılması gerektiği hakkında önemli ipuçları vermektedir. Zira öğretmenler kapsayıcı eğitim politikalarının, yaklaşımlarının okullardaki uygulayıcıları olarak göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim süreçlerini şekillendirmektedirler (Erdoğan, 2014).

Göçmen öğrencilerin sınıflarındaki, okullarındaki sorunları ve geleceklerinin belirsizliği çözülmesi güç sorunlardan biri olarak değerlendirilmektedir (Yurdakul ve Tok, 2018). Bu nedenle göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarındaki durumları güncel bir fenomen olarak kalmaya devam etmektedir. Literatür incelendiğinde kapsayıcı eğitim ve öğretmen deneyimleri konusunda aralarında Türkiye'nin de bulunduğu pek çok ülkede (Yeni Zelanda, Amerika Birleşik Devletleri, İskoçya, İngiltere ve Kanada) çeşitli araştırmaların gerçekleştirildiği görülmektedir (Albanese, 2020; Dabbous, 2019; Dayman, 2020; Elison-Chang, 2018; Harper, 2017; Kim, 2018; Mngo, 2017). Bu araştırmalardaki öğretmen deneyimleri, görüşleri kapsayıcı eğitim uygulamalarının ve politikalarının kritik kaynakları arasında gösterilmektedir (Tunga vd., 2020). Paralel biçimde sınıfta göçmen öğrencisi olan öğretmenlerin görüşlerinin çözümlenmesi de kapsayıcı eğitimin başarısı için özel bir anlam taşımaktadır. Önceki çalışmalarda araştırmacılar öğretmenlerin yaşadıkları güçlükleri görece küçük katılımcı grupları üzerinde ele almışlardır (Alpaydın, 2017; Harunoğulları, 2016). Bu durum ilgili araştırmaların sonuçlarının daha geniş katılımlı araştırmalarla desteklenmesini gerektiğini düşündürmektedir. Mevcut çalışmanın iddiası literatüre bu konuda destek sunmaktadır. Ayrıca bu araştırma ile Türkiye'de göçmen öğrenciler hakkındaki kapsayıcı eğitim ve öğretmenlerin eğitim süreçlerinde yaşadıkları sorunlar hakkında güncel görünümünün de ortaya konulması hedeflenmektedir.

Kuramsal Çerçeve

Kapsayıcı Eğitim

Kapsayıcılık farklı özellikleri ve ayrıntıları içermek, kuşatıcı/kucaklayıcı olmak anlamına gelmektedir. Kapsayıcı eğitim (inclusive education) ise çocukların eğitim-öğretim süreçlerine etkin biçimde katılımını engelleyen unsurları ortadan kaldırmayı amaçlayan, bireysel farklılıkların öğrenme için fırsat olarak algılandığı yaklaşımın genel adıdır (UNESCO, 2005). Kapsayıcı eğitim üç bileşenden oluşmaktadır: (i)ücretsiz ve zorunlu, (ii)eşitlikçi ve ayrımcı olmayan ve (iii)kaliteli bir eğitim (s. 12). Bu bileşenler çocukların eriştiği/erişmesi gereken eğitimin temel niteliklerini ifade etmektedir. Kapsayıcı eğitim sayesinde özel ihtiyaçları olan ya da çeşitli bariyerleri aşmaya çalışan öğrencilerin koşulları iyileştirilmektedir. Bu yolla tüm çocukların kaliteli öğrenme yaşantılarına sahip olmaları, ön yargılardan arınmaları ve toplumları için yarar üretmeleri hedeflenmektedir. Kapsayıcı eğitim engelli, özel eğitim ihtiyacı bulunan, yoksul, kimsesiz ya da ayrımcılığa uğrayan çocukların maruz kaldığı güçlüklerin aşılmasına hizmet etmektedir (Gay, 1994). Aynı zamanda kapsayıcı eğitim cinsiyet, din, dil ya da ırk farklılıkları bulunan çocukların eğitim-öğretim ihtiyaçlarının uygun biçimde giderilmesine olanak tanımaktadır. Göçmen çocuklar da kapsayıcı eğitimin bu anlamda odaklandığı gruplardan biridir (Rousseau ve Guzder, 2008). Mevcut araştırmada kapsayıcı eğitim, farklı kültürel ve dil özelliklerine sahip öğrencilerin potansiyellerini açığa çıkararak, göçmen öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerinde etkili bir şekilde destek sağlanması sürecinde yaşanan sorunlar bağlamında ele alınmıştır.

Göçmen Öğrenciler ve Türkiye

Göçmen kelimesi ülkesinden ayrılarak başka bir ülkeye giden bireyleri tarif etmek için kullanılmaktadır (Karataş ve Barut, 2018). Günümüzde milyonlarca birey geçim sıkıntısı, işsizlik, ülkelerindeki iç karışıklıklar ya da savaşlar yüzünden çeşitli ülkelere göç etmiş durumdadır. Göçmenler göç rotaları üzerindeki ya da gittikleri ülkelerin ekonomik, siyasal ve sosyokültürel kapasitelerini zorlamaktadırlar (Mavi, 2022). Özellikle Arap Baharı ile Suriye'den kaynaklanan göç aralarında Türkiye'nin de bulunduğu onlarca ülkeyi etkisine almış durumdadır. Türkiye'de de göçün ve göçmenliğin en ağır bedelini göçmen çocuklar ödemektedir (Snoubar ve Karataş, 2015).

2023 itibariyle Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nden alınan verilerine göre, Türkiye'de çağ nüfusunda olan 1.448.638 yabancı öğrencinin 997.243'ü resmi kayıtlıdır. (Hayat Boyu Genel Müdürlüğü [HBGM], 2023). Okullaşma oranı %68,84'tür. Ülkemizde bu sayısal büyüklükte olan göçmen öğrenciler dolayısıyla pek çok olumsuzluğa maruz kalmaktadır. Ayrımcılık, beslenme yetersizliği, dil problemi ile akran zorbalığı bunların en bilinenleridir (Akbaşlı & Mavi, 2019; Mavi, 2022; Öner ve Dur, 2023). Ancak yıllar içinde

Türkiye'deki öğrenimini sürdüren göçmen öğrencilerin sorunlarının çözümü konusunda arzulanın mesafenin alınmadığı görülmektedir. Bu başarısızlığın göçmen öğrenciler kadar Türk okullarına, öğretmenlerine ve öğrencilerine de etkileri bulunmaktadır (Paerregaard, 2020). Bu nedenle göçmen öğrencilerinin sorunları hakkındaki tablonun iyi çözümlenmesi gerekmektedir. Araştırmacılar da bu yüzden göçmen öğrencilerin yaşadıkları problemleri onların sınıf öğretmenlerinin gözünden bir başka ifadeyle ilk kaynaktan öğrenmeye çalışmışlardır. Bulgular bu öğrencilerin agresif tutumlara sahip olduğu ve akademik başarı konusunda yerli çocuklarla aralarında önemli farklılıklar bulunduğunu göstermektedir (Erdoğan, 2018). Fakat bu ve benzer bulguların daha çok küçük gruplar üzerinde yapılan incelemelerden elde edildiği görülmektedir. Dahası göçmen öğrencilerin sorunlarının ciddiyeti varlığını korumasına karşın göçmen öğrencilerin sınıf içindeki durumlarının ele alındığı araştırmaların popülerliğini nispeten yitirdiği görülmektedir. Bu yüzden mevcut araştırmada göçmen çocukların deneyimledikleri eğitimsel sorunların görünümü geniş bir katılımcı grubu üzerinden incelenmek istenmiştir. Böylece eğitim araştırmacılarını, politikalarını ve okul yaşamını biçimlendiren sorunların kaynağı hakkındaki bilgi birikiminin güçlendirilmesi hedeflenmiştir. Bu itibarla çalışmada katılımcıların şu soruları yanıtlanması istenmiştir:

1. Göçmen öğrencilerinizin dil problemleri hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
2. Göçmen öğrencileriniz yerli öğrencilerinizle yaşadığı problemler hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
3. Göçmen öğrencileriniz yaşadığı duygusal sorunlar hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
4. Göçmen öğrencilerinizle ders sırasında yaşadıkları problemler hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
5. Göçmen öğrencilerinizle yerli öğrencilerinizin kaynaşmalarına hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
6. Göçmen öğrencileriniz öğrenim görmeye yönelik motivasyonu hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

Göçmen öğrencilerinizin eğitimsel deneyimlerinin niteliğinin artırılabilmesi konusundaki görüşlerinizi ifade eder misiniz?

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması (case study) kullanılmıştır. Durum çalışması, gerçek bir yaşam ya da sistem hakkındagörsel, işitsel ve sesli araçlar kullanarak kapsamlı biçimde bilgi toplamaya olanak tanımaktadır (Creswell, 2013, s. 99). Bu, mevcut çalışmada durum çalışmasının kullanılmasında etkili olmuştur. Durum çalışması özel,

birden fazla olan ya da tematik olayları incelemeye olanak tanımaktadır (Özdemir ve Tuti, 2023). Mevcut araştırmada da göçmen öğrencilerin yaşadığı sorunlar tematize edilmek istendiğinden durum çalışması benimsenmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışmada amaçlı örnekleme tekniklerinden ölçüt örnekleme (criterion sampling) kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, bir konuda görüşü alınması planlanan katılımcıların belirli kriterlere sahip olmasını ifade etmektedir (Patton, 2015). Bu kapsamda mevcut çalışmanın katılımcılarının seçiminde *sınıfta göçmen öğrencisi bulunan sınıf öğretmeni olmak* kriterlerini sağlanmasına dikkat edilmiştir. Araştırmada gözetilen bir başka husus da veri doygunluğudur (data saturation). Mevcut çalışmada benzer görüşlerin katılımcılar tekrar edildiği net biçimde görüldüğünde araştırma yeni katılımcılara kapatılarak sonlandırılmıştır (Patton, 2015). Böylelikle Trabzon'daki farklı okullarda görev yapıp sınıflarında göçmen öğrencisi/öğrencileri olan 85 öğretmene ulaşılmıştır. Katılımcılar hakkındaki temel ayrıntılar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Katılımcı Bilgileri

		<i>n</i>	%
Cinsiyet	Erkek	38	44.7
	Kadın	47	55.3
Kıdem (Yıl)	1-10	3	3.60
	11-20	14	16.4
	≥21	68	80.0
Öğrenim Durumu	Lisans	78	91.7
	Yüksek Lisans	7	8.30
Okuttuğu Sınıf	I	28	33.0
	II	21	24.7
	III	15	17.6
	IV	21	24.7
	1	18	21.1
Sınıfındaki Göçmen Öğrenci Sayısı	2	16	18.9
	3	14	16.5
	4	7	8.20
	≥5	30	35.3
Toplam		85	100

Tablo 1'deki ayrıntılar incelendiğinde 68 kişi (% 80.0) ile katılımcıların önemli bir kısmının 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu görülmektedir. I. sınıf öğretmenliği yapan katılımcıların sayısı 28 (% 33.0) ile diğerlerinden fazla iken sınıfında beş ve üzerinde göçmen öğrenci bulunan öğretmen sayısı 30'dur (% 35.3).

Veri Toplama

Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen 7 sorudan oluşan nitel tarama (qualitative survey) formuyla toplanmıştır. Bu yöntem katılımcıların deneyimleri, tutumları, inançları ve davranışları hakkında ayrıntılı bilgi toplamak için tercih edilmiştir (Miller ve Dumford, 2014). Bu formun hazırlanması sırasında güncel, benzer çalışmalardan (Mavi, 2022; Topaloğlu ve Özdemir, 2020) yararlanılmıştır. Araştırmanın soruları çalışmada kullanılmadan önce göçmen öğrenciler hakkında çalışmış ve nitel araştırmalar konusunda geçmişte olan ikisi ölçme alanından olmak üzere toplam yedi uzman akademisyenin görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşlerinin ardından araştırma sorularına son şekli verilerek on kişiden oluşan sınıf öğretmeni grubu üzerinde bir pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonucunda araştırma sorularının çalışma kapsamında da kullanılabileceğine kanaat getirilmiştir. Sonrasında araştırma verilerinin toplanılmasına geçilmiştir. Veri toplama işlemleri Aralık 2021'de gerçekleştirilmiştir. COVID-19 pandemisinin gerekleri göz önünde tutularak katılımcıların görüşleri bir çevrim içi form aracılığıyla toplanmıştır.

Analizler

Araştırma sorularına verilen yanıtların analizi sırasında Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen prosedür takip edilmiştir. Bu prosedüre göre elde edilen veriler önce (i)çözümlemiş, sonra (ii)görselleştirilmiş ve son olarak da (iii)çıkarımlanmıştır. Verilerin çözümlenmesi sırasında konsept kodlama (concept coding) tekniğinden yararlanılmıştır. Konsept kodlamanın katılımcıların fikirlerinin analizi ve verilerin tematizasyonu için uygun kodlama tekniklerinden biri olduğu ifade edilmektedir (Saldaña, 2019). Elde edilen kodların tematizasyonu sırasında Rubin ve Rubin (2012) tarafından belirlenen esaslar benimsenmiştir. Yazarlara göre temalaştırılma katılımcıların davranışlar hakkındaki açıklamalarının, ikonik ifadelerinin ya da anılarının bir araya getirilmesi yoluyla yapılmaktadır (s. 118). Bu aşamada katılımcıların görüşlerine dayanılarak elde edilen kodlar yardımıyla temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Araştırma verilerinin görselleştirilmesi için ise bir adet şekilden ve tablolardan yararlanılmıştır. Bu işlemler sırasında katılımcılar Ö1, Ö2... şeklinde anonimize edilmiştir. Prosedürün son aşaması olan çıkarımlama ise elde edilen bulguların tartışma ve sonuç bölümünde yorumlanmasıyla gerçekleştirilmiştir.

Güvenirlilik, Geçerlik ve Etik

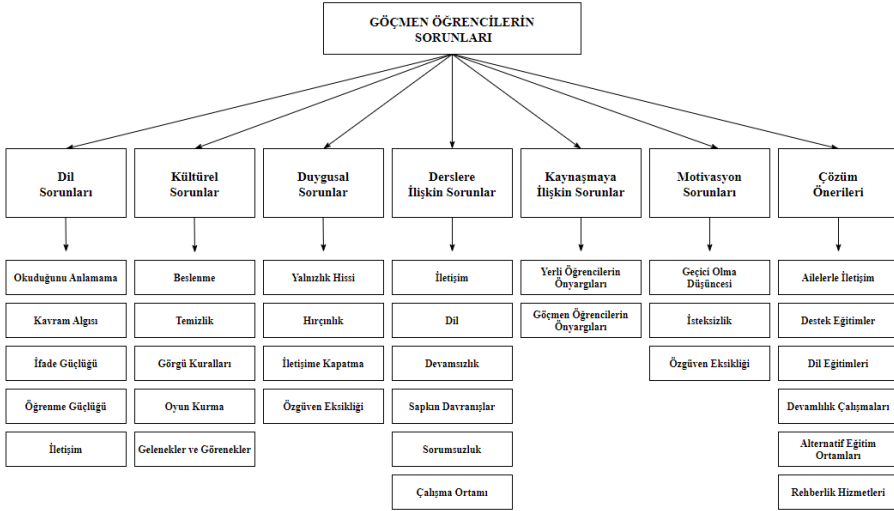
Çalışmanın verileri COVID-19 pandemisinin en etkili olduğu günlerde toplanmıştır. Bu nedenle katılımcılarla yüz yüze görüşülememiştir. Bununla birlikte katılımcıların görüşleri alınmadan önce kendileri ile iletişime geçilmiştir. İletişime geçilen katılımcılara araştırmanın temel ayrıntıları hakkında bilgi verilmiştir. Bu ön görüşmeler sırasında katılımcılara çalışmanın gönüllülük esasına dayalı olarak yürütüldüğü, süreci diledikleri an

sonlandırabilecekleri ve kendilerinden sağlanan verilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı ifade edilmiştir. Böylece veri toplama ve veri güvenliği hakkındaki hassasiyetler yerine getirilmeye çalışılmıştır.

Araştırmadan geçerli veriler elde edilebilmesi için ulaşılan kodların temalaştırılması sırasında görüşlerine daha önce başvurulmuş uzmanlardan yardım alınmıştır. Bu yolla kodlayıcılar arası uyumun sağlanması hedeflenmiştir (Creswell, 2013). Nitel çalışmalarda katılımcıların ifadeleriyle anlatmaya çalıştıkları bazen tam olarak anlaşılammaktadır. Bu problemin aşılması için çözümlenmeler sırasında notlar tutulmuştur. Katılımcıların ne söylediğinin tam olarak anlaşamadığı ya da açıklama gerektiren konularda ilgili öğretmenlerle tekrar iletişime geçilmiştir. Böylece katılımcıların görüşleriyle araştırmada yansıtılan ifadelerin tutarlığı güçlendirilmeye çalışılmıştır. Çalışma boyunca dikkat edilen hususlardan biri de araştırma etiği hakkındadır. Araştırma Trabzon Üniversitesi'nden ve Trabzon İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli uygulama izinleri alınarak gerçekleştirilmiştir. Bu durum katılımcılara da ifade edilerek araştırmanın hem güvenilirliği hem de geçerliği artırılmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Araştırmada her bir soruya ilişkin bulgular en başta temalaştırılmıştır. Bu noktada elde edilen göçmen öğrencilerin sorunlarına ilişkin tema görünümleri şu şekildedir (Şekil 1):



Şekil 1. Tematik Görünüm

Şekil 1'de görüldüğü üzere araştırma sorularından toplamda yedi tema ve bu temaların altında 31 alt tema elde edilmiştir. Burada *derslere ilişkin*

sorunlar ve çözüm önerileri fazla alt temaya (altı), kaynaşmaya ilişkin sorunlar ise en az alt temaya (iki) sahip temalardır.

Araştırmanın birinci sorusu göçmen öğrencilerin dil problemleri hakkındadır. Bu soruya ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Dil Sorunları

Sorun	Görüşler	Örnek İfadeler	f	%
Var	Okuduğunu Anlayamama	Ö65: Okuduğunu anlayamadıkları için çocuklar dersten kopuklar. Sınıfa adapte olamıyorlar. Ö16: Öğretmenin anlatımında varlıkları veya kavramları tanımladığı adlar göçmen öğrencinin kendi dilinde tanımladığı adlarda farklı. Bu nedenle sınıfı geriden takip ediyorlar.	78	92
	Kavramların Algısı	Ö53: Öğrenciler dil problemlerinden dolayı kendilerini ifade edemiyorlar. Bu nedenle hırçın ve uyumsuz davranıyorlar.		
	Kendilerini İfade Edememe	Ö34: Dil problemleri nedeni ile öğrenciler öğrenme gücünü yaşıyorlar.		
	Dil Kaynaklı Öğrenme Güçlüğü	Ö12: Öğrenciler akranları ve öğretmenleri ile dil problemlerinden dolayı iletişim kuramıyorlar ve sınıftan soyutlanıyorlar.		
Yok	Dil Kaynaklı Aile İletişim Sorunu	Ö22: Öğrencinin dil problemi olmadığı için sınıftaki diğer öğrenciler ile uyumludur.	7	8

Not: f, Frekans.

Tablo 2’de görüldüğü üzere katılımcıların önemli bir bölümü göçmen öğrencilerinin dil sorunu bulunduğunu ifade etmektedir (f: 78). Katılımcılar öğrencilerinin dil sorunlarının onların akademik başarılarını da etkilediğini bildirmektedir. Benzer şekilde öğretmenler göçmen öğrencilerinin dil sorunları yüzünden adaptasyon problemleri yaşadıklarını ifade etmektedir. Ö12 Türkçe konuşma ya da ifade güçlüklerinin göçmen öğrencilerin yalnızlaşmasında önemli bir faktör olarak görmektedir. Katılımcıların sınırlı bir bölümü ise öğrencilerinin dil problemi olmadığını bildirmektedir (f:7).

Araştırmanın ikinci sorusu göçmen öğrencilerin yerli öğrencilerle yaşadıkları kültürel sorunlar hakkındadır. İlgili bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: Kültürel Sorunlar

Sorun	Görüşler	Örnek İfadeler	f	%
Var	Beslenme Alışkanlıkları	Ö70: Maddi olanaksızlıklardan dolayı beslenme alışkanlıkları farklı. Bu da öğrenciler arasında sorun oluyor.	74	87
	Temizlik Alışkanlıkları	Ö36: Temizlik konusunda ciddi problemler var. Bu da öğrencilerin akran ilişkilerini olumsuz etkiliyor.		
	Görgü Kuralları	Ö45: Görgü kurallarına uyum sağlayamıyorlar. Birbirlerinden farklı davranışları sınıfta birlik oluşmasına engel oluyor.		

Oyun Kurma	Ö33: Diğer öğrenciler ile ortak oyun kuramıyorlar. Kurulan oyunlarda devam edemiyorlar.		
Gelenekler ve Görenekler	Ö82: Bazı gelenek ve göreneklere yabancı kaldıkları için sınıftan ayrışıyorlar.		
Yok	Ö9: Kültürel farklılıklardan kaynaklı problem yoktur.	11	13

Not: f, Frekans.

Tablo 3'te görüldüğü üzere araştırmanın katılımcılarının fikirleri göçmen öğrencilerin kültürel sorunlar yaşadıkları konusunda güçlü bir görünüme sahiptir (f: 74). Bu sorunlar temizlik alışkanlıkları ve görgü kuralları gibi doğrudan gündelik yaşamı ilgilendiren konularla ilişkilidir. Katılımcı öğretmenler göçmen öğrencilerin oyun kurmakta dahi zorlandıklarını ifade ederek kültürel sorunların derinliğine dikkat çekmektedir. Öyle ki Ö45 bu sorunların takım ruhunu zedelediği yönünde görüş beyan etmektedir. Az sayıda katılımcı ise öğrencilerinin kültürel uyumsuzluk yaşamadığını belirtmektedir (f: 11).

Araştırmanın üçüncü sorusu göçmen öğrencilerin deneyimledikleri duygusal sorunlara ilişkindir. Bu konudaki bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Duygusal Sorunlar

Sorun	Nitelik	Görüşler	Örnek İfadeler	f	%
	Yalnızlık Hissi	Ayrım Yapıldığının Düşünülmesi	Ö81: Evet. Öğrenciler kendilerini yalnız hissediyorlar. Ö23: Kendilerini diğerlerinden ayrı gördükleri için yalnızlar. Ö68: Diğer öğrenciler tarafından tam olarak kabullenilmiyorlar. Bu durum da onlar da hırçınlık yaratıyor.		
	Hırçınlık	Ötekileştirilme Hissi	Ö16: Çevrelerine karşı agresifler; çünkü kendilerini farklı görüyorlar. Ö32: Diğer öğrencilerin davranışlarından dolayı dış dünya ile iletişimleri zayıf.		
Var	İletişime Kapatma	Diğer Öğrencilerin Tutumu	Ö21: Kendi ortamlarını özledikleri ve yeni ortamlarını kabul etmemek için kimse ile iletişim kurmuyorlar. Ö53: Aidiyet duygusu eksikliği onları mutsuz ediyor. Çocuklar mutsuz yani. Ö33: Ülkelerinden uzak oldukları için mutsuzlar. Ö40: İletişim eksikliği yüzünden kendilerini ifade edemiyorlar. Bu yüzden özgüvenleri eksik. Ö77: Sosyal olarak problemleri var; bu yüzden öğrencinin özgüveni düşük oluyor.	79	93
	Mutsuzluk	Ülkeye Özlem Aidiyet Hissi			
	Özgüven Eksikliği	Sosyal ve Dilsel Problemler			

Yok	Ö20: <i>Bu çocuklar sınıfa o kadar iyi adapte oldu ki hiçbir problemleri yok.</i>	6	7
-----	---	---	---

Not: f, Frekans.

Tablo 4’te görüldüğü üzere katılımcıların önemli bir bölümü öğrencilerinin duygusal sorunlar yaşadıklarını bildirmektedir (f: 79). Burada öğretmenlerin ifade ettikleri en belirgin sorunun yalnızlık olduğu söylenebilir. Ö68 bu yalnızlığın göçmen öğrencileri kızgınlaştırdığına değinmektedir. Ö32 ise yalnızlığın iletişim sorunlarından kaynaklandığını bildirmektedir. Göçmen öğrencileri olumsuz etkileyen duygusal durumların diğer bileşenleri ise memleket özlemi, özgüven sorunları ve sosyalleşme problemleri olarak sıralanmaktadır. Çok az sayıdaki katılımcı göçmen öğrencilerinin duygusal performansını takdir etmektedir (f: 6).

Araştırmanın dördüncü sorusu ile göçmen öğrencilerin dersleri hakkındaki sorunlar ele alınmıştır. Bu soruya ilişkin bulgular Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5: Derslere İlişkin Sorunlar

Sorun	Görüşler	Örnek İfadeler	f	%
Var	Öğretmen-Aile İletişimi	Ö70: <i>Çocukların aileleri ile yeterli iletişim kuramadığımız için sorunları çözemiyoruz.</i> Ö16: <i>Aile iletişim sıkıntısı eğitim-öğretimi problemlerinin merkezinde bulunuyor.</i> Ö12: <i>Konuşarak istediklerimizi anlatamıyoruz. Bazen işaret yoluyla anlaşılıyor. Bu da eğitim-öğretim esnasında problem yaşamamıza neden oluyor.</i>	76	89
	Dil Problemleri	Ö63: <i>Okula devam problemleri olduğu için sürdürülebilir ders düzenleri yok.</i>		
	Devamsızlık	Ö80: <i>Sınıf seviyesinin altında oldukları için ders düzenini bozuyorlar. Agresif oluyorlar.</i>		
	Sapkın Davranışlar	Ö13: <i>Ailelerin yeterli desteği olmadığı için çocuklarda ev ödevi sorumluluğu yok.</i>		
	Sorumluluk	Ö70: <i>Çok çocuklu aileler maddi durumu yetersiz olduğu için evde çalışma ortamları yok.</i>		
	Çalışma Ortamı	Ö71: <i>Derste beni dinliyorlar, etkinliklere katılmaya çalışıyorlar. Eğitim-öğretim anlamında problemim yok.</i>		
Yok			9	11

Not: f, Frekans.

Tablo 5’te de gösterildiği üzere katılımcıların büyük bir bölümü göçmen öğrencilerin akademik sorunları olduğuna inanmaktadır (f: 76). Ö13, Ö16 ve Ö70 aileyi ve ailelerle iletişimi bunun önemli bir kaynağı olarak görürken Ö16 bu konuda dil sorunlarına işaret etmektedir. Mevcut temada öğrencilerin akademik olarak yeterince başarılı olmamasının nedenleri arasında aile desteği, okula devam ve maddi yetersizlikleri de gösterilmektedir. Göçmen öğrencilerin sınıf ortamındaki *sapkın davranışları* da bu temanın çarpıcı alt temaları arasındadır. Katılımcıların çok azı eğitim-

öğretim konusunda göçmen öğrencilerinin bir sorunu olmadığını belirtmektedir (*f*: 9).

Araştırmanın beşinci sorusu göçmen öğrencilerle yerli öğrencilerin kaynaşmalarını ele almaktadır. Tablo 6'da bu konuya ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 6: Kaynaşma

Sorun	Görüşler	Örnek İfadeler	<i>f</i>	%
Var	Yerli ön yargıları	Ö2: <i>Yerli ailelerin göçmen çocuklara olan olumsuz bakış açısı öğrencilerin uyum sağlamasını zorlaştırıyor.</i>	51	60
	Göçmen ön yargıları	Ö63: <i>Göçmen çocukların savaş ortamından gelmeleri, farklı kültürlere sahip olmaları kaynaşmalarını engelliyor.</i>		
Yok		Ö74: <i>Şu ana kadar gerekli yönlendirmeyi ve sınıf ortamında iyi bir düzenleme yaptığım için kaynaşma konusunda sorun yok.</i>	34	40

Not: *f*, Frekans.

Tablo 6'da yer alan sonuçlar göçmen öğrencilerin yerli öğrencilerle kaynaşma sorunları bulunduğunu işaret etmektedir (*f*: 51). Bununla birlikte aksi yönde görüş bildirenler de görece önemli bir orana sahiptir (*f*: 34). Katılımcılar kaynaşma sorunlarının kaynağını hem yerli hem de göçmen öğrencilerin sahip olduğu ön yargılar olarak görmektedir. Kaynaşma sorununu aştığını belirten katılımcılardan Ö74 rehberlik ve danışma hizmetlerinin fonksiyonlarına dikkat çekmektedir.

Araştırmanın altıncı sorusu göçmen öğrencilerin öğrenim görmeye dönük motivasyonlarını ele almaktadır. Bu soruya ilişkin bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7: Öğrenim Görme Motivasyonu

Sorun	Görüşler	Örnek İfadeler	<i>f</i>	%
Yetersiz Motivasyon	Geçici Olma Düşüncesi	Ö26: <i>Ülkelerine döneceklerini düşünüp buradan sürekli gitme eğilimindedir. Bu nedenle motive olamıyorlar.</i>	77	91
	İsteksizlik	Ö10: <i>Çoğunluğu gideceğimiz düşüncesiyle yaşıyor, motivasyonları çok düşük.</i>		
	Özgüven Eksikliği	Ö71: <i>Hem öğretmen hem de arkadaşlarıyla sınırlı iletişim kurduklarından derslere karşıda çok ilgisizler.</i>		
Yeterli Motivasyon		Ö46: <i>Öğrencilerin çeşitli nedenlerden dolayı özgüvenleri yok. Bu nedenle öğrenme hevesleri de yok.</i>	8	9
		Ö33: <i>Okuma yazma konusunda problem yaşamayan öğrencilerin öğrenmeye karşı motivasyonları yeterli oluyor.</i>		

Not: *f*, Frekans.

Tablo 7'de görüldüğü üzere katılımcıların büyük bölümü göçmen öğrencilerinin öğrenim görme motivasyonlarını düşük bulmaktadır (*f*: 77).

Ö10 ve Ö26 kodlu katılımcılar bunun nedenini göçmen öğrencilerin kendilerini Türkiye’de geçici görmesi, bir gün ülkelerine döneceklerini düşünmeleri olarak göstermektedir. İletişim de bu noktada etkili bir faktör olarak listelenmektedir. Ö33’in ifadelerinden ise öğrenme motivasyonu yeterli ya da yüksek öğrencilerin ise okuma yazma problemi olmadığı anlaşılmaktadır. Katılımcıların sınırlı bir bölümü öğrencilerinin öğrenme motivasyonunu yeterli bulmaktadır (*f*: 8).

Araştırmanın yedinci ve son sorusu göçmen öğrencilere sunulan eğitim hizmetlerinin niteliği hakkındadır. Katılımcıların bu konudaki görüşleri ve önerileri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8: Eğitim Hizmetlerinin Niteliği

Öneriler	Görüşler	<i>f</i>	%
Ailelere İletişim	Ö12: Aile ile iletişim sağlayamadığımız için öğrenme sürecinin bir yanı hep eksik kalıyor. Öğrenciyi takip edemiyoruz. Bu nedenle ailelere iletişim konusunda eğitimler verilmeli.	16	19
Destek Eğitimleri	Ö41: Aileler öğrencilerin sınıf ortamında ne yapmaları gerektiğini hiç bilmiyor. Nasıl öğrenciye ders konusunda yardım edilir bilmiyor. Okul yokmuş gibi davranıyorlar. Bu yüzden ailelere öğrenme durumları ile ilgili eğitim verilmeli.	23	27
Dil Eğitimleri	Ö21: Göçmen çocuklar için başka bir ülkede olmak zor. Bırakın başarılı olmayı sınıf içinde durmak bile sorun. Sınıf içinde oyunlarla öğrencilerin öğrenmeleri desteklenmeli.	12	14
Devamlılık Çalışmaları	Ö82: Aileler öncelikler konuşulani anlamıyor. Bize yardım edemiyorlar bunun için. Öncelikle bu çocukların ailelilerinin dil sorunu çözümleni.	11	13
Eğitim Ortamları	Ö71: Her bir öğrenci farklı seviyede. Önce herkes kendi seviyesine göre öğrenmeli.	11	13
Rehberlik Hizmetleri	Ö23: Okullardaki rehberlik hizmetleri yetersiz. Göçmen çocukların ilave rehberliğe ihtiyacı var.	12	14

Not: *f*, Frekans.

Tablo 8’de göçmen öğrencilere daha kaliteli eğitim-öğretim hizmeti sunmak adına destek eğitimler verilmesi gerektiği görüşü öne çıkmaktadır (*f*: 23). Katılımcılar göçmen öğrencilerinin aileleriyle birlikte desteklenmesi gerektiğini, bunun önemli bir ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Ö21 göçmen öğrencilerinin yaşantılarının sınıf içinde bulunmalarını zorlaştırdığını belirterek destek eğitimin önemine ve değerine dikkat çekmektedir. Ö41 ve Ö82 ise ailelerle iletişim kurma konusunda alınacak tedbirlerin çocuklara değerli yansımaları olacağını belirtmektedir. Katılımcıların görece küçük ancak önemli bir bölümü ise *devamlılık çalışmaları* (*f*: 11) ve *rehberlik hizmetleri* (*f*: 12) konusunda önemli hatırlatmalarda bulunmaktadır.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim süreçlerindeki deneyimleri kapsayıcı eğitim bağlamında çözümlenmiştir. Araştırmanın ilk sorusu

göçmen öğrencilerinin dil problemleri ile ilgilidir. Araştırmanın ilk sorusundan elde edilen bulgulara göre dil problemleri öğrencilerin sınıf içi etkinliklere entegrasyonunda önemli bir etkidir. Katılımcıların çoğunluğu eğitim-öğretim esnasında adil problemleri yaşadığını dile getirirken, bu problemlerin aile ile iletişim zorluğu, devamsızlık, ders düzenini bozma, ev ödevi yapılmaması gibi sonuçları olduğunu bildirmektedirler. Nitekim göçmen öğrencilerin dil kaynaklı problemlerinin doğrudan öğrenme ortamlarına yansıdığı bilinmektedir. Böylelikle dil kaynaklı olumsuzluklar, iletişim ve öğrenme ortamlarındaki sürecin birbiri ile sıkı bir bağı olduğu ortaya çıkmaktadır. Cigerci ve Güngör (2016)'ün ile Sarıtaş ve arkadaşları (2016)'nın yaptıkları araştırmada öğretmenlerin ve öğrencilerin iletişim sorunu yaşadığı, öğrenme ortamlarında disiplin problemlerinin olduğu, ödev ve sorumlulukların gerçekleşmediği ve öğrencilerin akademik başarılarının düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şimşir ve Dilmaç (2018) yaptıkları araştırmada göçmen öğrencilerin karşı karşıya kaldığı dile ve iletişim sorunlarını Türkçe iletişim kuramama, öğretmenlerin aile ile iletişim kuramaması, öğrencilerin arkadaşlarını anlayamaması olarak dile getirmiştir. Temiz (2020)'e göre göçmen öğrencilerin yaşadıkları yerde uyumlu davranış sergileyebilmeleri ancak o ülkenin dilini tam olarak kavrayabilmeleri ile mümkündür. Chuang ve arkadaşları (2011)'e göre iletişim eksikliği motivasyonun azalmasına, ifade yetersizliğine ve özgüven kaybına neden olmaktadır. Eğitim bağlamında ise hazır bulunuşluk düzeyinin en önemli bileşeni olan dil becerisinin kazanılmaması öğrenme sürecini olumsuz etkilemektedir. Bu durumda araştırma bulguları ile alan yazının paralellik gösterdiği söylenebilmektedir. Bu paralellik göçmen öğrencilerin dil problemlerine yönelik yapılacak araştırmalar için alt yapı oluşturabilecektir. Aynı zamanda farklı örneklem ile benzer sonuçlara ulaşılması çalışmanın özgünlüğüne katkı sağlamaktadır. Bu sorunun çözümü ise göçmen öğrencilerin devamlılığını artırıcı etkinlikler ve tedbirler olabilir. Zira göçmen öğrenciler Türkçeyi okullarda daha iyi öğrenebilmektedir. Ancak devamsızlık, okul terki vb. nedenler göçmen öğrencilerin Türkçe öğrenme, Türkçeyi etkin biçimde kullanma potansiyellerini yaralamaktadır.

Araştırmanın ikinci sorusu olarak katılımcılara “Göçmen öğrencileriniz yerli öğrencilerinizle yaşadığı problemler hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuş ve sorunun analizi sonucunda katılımcıların çoğunluğu problem olduğunu belirtmişlerdir. Bu problemler beslenme alışkanlıkları, *temizlik alışkanlıklarındaki farklılık, görgü kuralları, ortak bir oyun kurma ve devam ettirme, gelenek ve görenekler yabancı olma* şeklinde listelenmektedir. Göçmen öğrencilerin karşılaştıkları zorlukların temelinde eğitim düzeyi, kültürel farklılıklar gibi değişkenler rol almaktadır (Ereş, 2015). Bu çalışmada öğrencileri en çok etkileyen zorlukların araştırılması amaçlanmış ve sonuçta literatür ile paralel olarak temizlik alışkanlıklarındaki farklılık, görgü kuralları, ortak bir oyun kurma ve devam ettirme, gelenek ve görenekler yabancı olma gibi zorlukların dile getirildiği

görülmüştür. Koşar ve Aslan (2020)'a göre göçmen öğrencilerin temizlik alışkanlıklarının yeterli olmaması ve kılık kıyafetlerine dikkat etmemeleri uyum sorunlarının en önemli nedenleri arasındadır. Bu bağlamda literatürdeki sonuçlar ile araştırmada elde edilen bulguların örtüşmektedir. Bu örtüşme göçmen öğrencilerin kültürel farklılıklarına yönelik olarak yapılan çalışmalara altyapı oluşturabilecek potansiyele sahiptir.

Araştırmanın dördüncü sorusu ile göçmen öğrencilerin duygusal sorunları analiz edilmiştir. Katılımcıların çoğunluğu duygusal sorunların olduğunu, bu sorunların da yalnızlık hissi, hırçınlık, kendini dış ortama kapatma, mutsuzluk, özgüven eksikliği olduğunu dile getirmiştir. Göçmen öğrencilerin okulda yaşadıkları uyum problemlerinin kaynağına yönelik yapılan araştırmada duygusal durumların etkisine vurgu yapmak amaçlanmıştır. Göçmen öğrencilerin davranış problemlerinin altında yatan sebeplerin duygusal durumlarından kaynaklandığı öngörülmektedir. Göçmen öğrenciler olumsuz yaşantılarından dolayı dış dünyaya karşı tepkisiz olma, hırçın davranma, sürekli yalnız kalmayı isteme eğilimindedir (Uğurlu, 2018). Watkins ve Zycks (2014) yaptıkları araştırma ile göçmen öğrencilerin duygusal travmalarından eğitsel süreçlerinin etkilendiğini ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda elde edilen göçmen öğrencilerin duygusal problemleri olarak ortaya çıkan yalnızlık hissi, hırçınlık, kendini dış ortama kapatma, mutsuzluk, özgüven eksikliği gibi problemlerin literatürle örtüştüğü görülmektedir. Bu örtüşme çalışmada ortaya konulan yalnızlık hissi, hırçınlık, kendini dış ortama kapatma, mutsuzluk, özgüven eksikliği gibi tespitlerin yerinde olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda araştırma göçmenler ve kapsayıcı eğitim hakkındaki çalışmaların öğretmen bağlamına Trabzon özelinde katkı sunmaktadır. Bu anlamda yerli öğrencilerle göçmen öğrencileri kaynaştıracak etkinliklerin (okul sporları, sergileri vb.) etkin biçimde işe koşulmasının uygun olduğu söylenebilir. Zira göçmen öğrencilerin kendi aralarında dahi gruplaşma, 'klanlaşma' eğiliminde oldukları bilinmektedir (Mavi, 2022; Topaloğlu ve Özdemir, 2020).

Araştırmanın beşinci sorusu ile göçmen öğrenciler ile yerli öğrencilerin kaynaşması konusunda analiz edilmiştir. Katılımcıların çoğunluğu göçmen öğrenciler ile yerli öğrencilerin kaynaşması konusunda problem olduğunu belirtmiştir. Katılımcılar problemlerin nedeninin Türk öğrencilerin ailelerinden kaynaklı ön yargılar ve göçmen çocukların kendi durumlarından kaynaklı ön yargıları olduğunu dile getirmektedir. Arslan ve Ergül (2021)'e göre de "*Göçmen öğrencilerin okula uyumlarının önündeki engellerden biri öğrenci velilerinin göçmen öğrenciler hakkındaki olumsuz düşüncelerdir. Öğrenciler, göçmenlerin bu ülkeye gelişlerinin nedenlerini tam olarak anlayamamakta bu yüzden, göçmen öğrencilere karşı önyargılı ve olumsuz davranışlar sergileyebilmektedirler*". Cowan ve Maitles (2012) araştırmalarında göçmen öğrencilerin öğrenme süreçlerinde öğretmenlere önemli görevler düşüştüğü sonucuna ulaşmıştır. Bu görevlerin en

önemlilerinden birisinin ise göçmen öğrencilere karşı oluşan ön yargıların farkında olarak öğrenme ortamlarını yönetebilmek olduğuna vurgu yapmışlardır. Bu vurgu, çalışmanın yapılış amacı ile ele alındığında yerli ve göçmen öğrencilerin kaynaşması konusunda öğretmenlere düşen sorumluluğun büyüklüğünü yansıtmaktadır. Kaynaşmanın sağlanması, güçlüklerin aşılması ise öncelikle politik bir duruşun kesinleştirilmesi ile başlayabilir. Zira göçmen öğrencilerin durumları ve gelecekleri hakkında Türkiye'nin tutumunun açıklığa kavuştuğunu söylemek zordur. Bu itibarla Türkiye'deki göçmen çocukların eğitimlerinin, yerli çocuklarla birlikteliğinin Türkiye'nin göç ve göçmenlere ilişkin bakışının güçlendirilmesi ile netlik kazanacağı söylenebilir.

Araştırmanın altıncı sorusu aracılığıyla göçmen öğrencilerin öğrenim görmeye yönelik motivasyonuna yöneliktir. Katılımcıların çoğunluğu öğrencilerin motivasyonlarının yetersiz olduğunu bildirmektedir. Katılımcılar bunu öğrencilerin kendilerini geçici görmeleri, iletişim konusundaki problemleri ve özgüven eksiklikleri ile açıklamaktadır. Göçmen öğrencilerin farklı etnik yapılarından ve kültürel normlarından dolayı yaşadıkları problemlerin öğrenme ortamlarına yansıdığı bilinmektedir. Sarıtaş ve arkadaşları (2016)'a göre göçmen öğrencilerin farklılıkları okula ve sosyal çevreye uyum problemlerinin temel kaynakları arasındadır. Dil konusunda problem yaşayan öğrencilerin kendini anlatamama kaygısı ile iletişim engeli oluşturmaları da öğrencilerin öğrenme süreçlerine ilgisini azaltmaktadır.

Göçmen öğrencilerin eğitimsel süreçlerinin niteliğinin artırılabilmesine yönelik araştırma sorusunun analizi ailelere iletişim kurma desteği, dil eğitimi, okula devamlılığı artırıcı uygulamaları ve rehberlik hizmetleri konusunda önemli ipuçları vermektedir. Şimşir ve Dilmaç (2018)'a göre, "*Göçmen öğrencilerde dışlanma, kurallara uymama, kavga ve şiddet ve Türk öğrencilerle kaynaşmayıp yabancı uyruklu öğrencilerle arkadaşlık kurma gibi sosyal problemlerle de karşılaşmıştır*". Bu problemlerin çözümüne yönelik öğrenme süreçlerini de kapsayacak şekilde önlemler alınması bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır (Yurdakul ve Tok, 2018). Weinstein ve arkadaşları (2004) bu konuda şunu dile getirmektedir: "*Öğretmenler genellikle etnik olarak farklı olan öğrencilerin velilerini fakir ve eğitimsiz olarak gördüğü için onların ilgisiz olduğunu düşünüp ve onlarla iletişim kurmayı gereksiz bulabilir. Oysa öğretmenlerden öğrencilerle çatışma yaşasın ya da yaşamassın velilerle öğrencilerin eğitim-öğretim deneyimleri ile ilgili olarak iletişim kurması beklenir. Öğretmenlerden beklenen öğrencilerin evlerinde hangi dilin konuşulduğuna bakmaksızın öğrencinin eğitim-öğretimiyle ilgili özel ihtiyaçlarını ve geleneklerini bilmek için velilerle iletişime geçmesidir*". Yurdakul ve Tok (2018) ise göçmen öğrencilerin eğitimi konusunda yaptığı araştırmada, göçmen öğrencilerin ailelerinin çeşitli eğitimlerle desteklenmesi, okullarda öğretmenlerin göçmen öğrencilerin öğrenme süreçlerine yönelik olarak bilinçlendirilmesi, etkili rehberlik

hizmetleri sunulması, gibi önerilerde bulunmuştur. Bu bağlamda literatür ile araştırma bulgularının benzeştiği söylenebilir.

Araştırmanın bulgularına dayanılarak göçmen öğrencilerin sorunları hakkında politika yapıcılara uzmanları ve araştırmacılara bazı öneriler sunulabilir. Bunlardan ilki dil desteğidir. Göçmen öğrenciler, eğitim sürecinin başında ve sırasında dil sorunları yaşayabilirler. Bu nedenle, okulların bu öğrencilere dil desteği sağlamaları gereklidir. Dil desteği programları, öğrencilerin dili daha hızlı öğrenmelerine ve eğitimlerine daha aktif katılmalarına yardımcı olabilir. Diğer öneri kültürel farkındalık oluşturulmasıdır. Okullar, öğrencilerin kültürlerine ve geleneklerine saygı duymalıdır. Okullar, göçmen öğrencilerin kültürlerini ve farklılıklarını kutlamak için etkinlikler düzenleyebilirler. Böylece öğrenciler kendilerini daha hoşnut hissedebilirler ve motivasyonları artabilir. Bir başka öneri ise sosyal entegrasyonun sağlanmasıdır. Okullar, göçmen öğrencilerin sosyal entegrasyonunu kolaylaştırmalıdır. Öğrencilerin diğer öğrencilerle etkileşime geçmelerini teşvik etmek için etkinlikler düzenlenebilir. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin arkadaş edinmelerine ve yeni bir ülkede daha iyi uyum sağlamalarına yardımcı olabilir. Bir diğer öneri ise göçmen öğrencilere sunulacak psikolojik destektir. Göçmen öğrenciler, ülkelerini terk etmek ve farklı bir kültüre uyum sağlamak gibi stresli deneyimler yaşayabilirler. Bu nedenle, okulların göçmen öğrencilere psikolojik destek sağlaması önemlidir. Danışmanlık hizmetleri veya sosyal çalışmacıların desteği bu konuda yarar sağlayacaktır. Son olarak ebeveyn-öğretmen iş birliğinin artırılması önerisi sunulabilir. Okulların, göçmen öğrencilerin ebeveynleriyle sıkı bir iş birliği yapmaları gereklidir. Ebeveynler, çocuklarının eğitime katkıda bulunmak isteyecektir ve okulun eğitim süreci hakkında bilgi sahibi olmaları için sık sık iletişime geçilmelidir. Bu öneriler yoluyla göçmen öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaşılabilecekleri sorunların azaltılmasına yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın olası doğurgusunun yanında kimi sınırlılıkları da bulunmaktadır. Öncelikle elde edilen sonuçlar, öğretmenlerden toplanan araştırma verileri ile sınırlıdır. Öğretmen örnekleminde elde edilen verilerle gerçekleştirilen mevcut araştırmanın yanında yapılacak diğer araştırmalarda, okul yöneticilerine ya da farklı kamu çalışanlarına uygulama yapılarak araştırma konusunun çeşitli bağlamlarda değerlendirilmesi önerilebilir. Bununla birlikte, araştırma verisi Trabzon'dan toplanmıştır. Bu durumda veriler genellenebilirlik açısından sınırlıdır. Özellikle çok göç alan diğer bölgelerde yapılan çalışmalarla karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

Akbaşlı, S., ve Mavi, D. (2019). Conditions of Syrian asylum seeker students in a Turkish university. *International Journal of Inclusive Education*, 25(7), 763-778.

- Albanese, C. (2020). *Sense making: How is the equitable and inclusive education policy understood, explained, and implemented by school administrators in Ontario?* (No. 28025107) [Doctoral dissertation, University of Toronto]. Proquest.
- Alpaydın, Y. (2017). An analysis of educational policies for school-aged syrian refugees in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 5(9), 36-44.
- Arslan Ü., ve Ergül, M. (2021). Mülteci öğrencilerin eğitimlerinde yaşadıkları sorunlar: Öğretmenlerin perspektifinden bir Delphi çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 1-31.
- Aydın Güngör, T., ve Pehlivan, O. (2021). Kapsayıcı eğitimin Türk eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Studies in Educational Research and Development*, 5(1), 48-71.
- Chuang, S. S., Rasmi, S., ve Friesen, C. (2011). Service providers' perspectives on the pathways of adjustment for newcomer children and youth in Canada. *Immigrant children: Change, Adaptation, and Cultural Transformation*, 149-170.
- Ciğerci, F. M., ve Güngör, F. (2016). The problems encountered by the foreign primary school students from the perspectives of classroom teachers (Bilecik sampling). *Journal of Education and Future*, 10, 137-164.
- Cowan, P., & Maitles, H. (2012). *Teaching controversial issues in the classroom: Key issues and debates*. A & C Black.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (6. bs., Çev. Ed.: S. B. Demir ve M. Bütün). Siyasal.
- Dabbous, D. (2019). *Critical inquiry into the education for refugee and migrant pupils: the construction of primary teachers' practices in one city in Scotland* (No. 35992) [Doctoral dissertation, The University of Edinburgh]. Edinburgh Research Archive.
- Elison-Chang, P. A. (2018). *Success for all through supporting inclusive education: A mixed method research study*. (No. 10824197) [Doctoral dissertation, Northwest Nazarene University]. Proquest.
- Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Temel eğitim politikaları*. SETA Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı. 12/10/2023 tarihinde http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808_turkiyedeki-suriyelicocuklarin-egitimi-pdf.pdf adresinden erişildi.
- Erdoğan, M. (2014). Türkiye'deki Suriyeliler: Toplumsal kabul ve uyum araştırması. *Hacettepe Üniversitesi Göç ve Siyaset Araştırmaları Merkezi, Ankara*, 26-28.

- Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 213-234.
- Ereş, F. (2015). Türkiye’de göçmen eğitimi sorunsalı ve göçmen eğitiminde farklılığın yönetimi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 17-30.
- Gay, G. (1994). *A synthesis of scholarship in multicultural education: Urban Monograph Series*. North Central Regional Educational Laboratory.
- Gencer, T. E. (2017). Göç ve eğitim ilişkisi üzerine bir değerlendirme: Suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *Journal of International Social Research*, 10(54), 838-851.
- Giani, L. (2006). Migration and education: Child migrants in Bangladesh. *Sussex Migration Working Paper no, 33. Sussex Center for Migration Research, University of Sussex*. 12/10/2023 tarihinde http://www.childmigration.net/Giani_06 adresinden erişildi.
- Harper, D. L. (2017). *The peripheral factors of inclusive education and teacher self-efficacy* (10637977) [Doctoral dissertation, Concordia University]. DigitalCommons.
- Harunoğulları, M. (2016). Suriyeli sığınmacı çocuk işçiler ve sorunları: Kilis örneği. *Göç Dergisi*, 3(1), 29-64.
- Hayat Boyu Genel Müdürlüğü. (2023, Mart). İzleme ve değerlendirme raporu. 12/10/2023 tarihinde https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_07/03141649_Yzleme_ve_DeYerlendirme_Raporu_2022.pdf adresinden erişildi.
- Karaman, H. B., ve Bulut, S. (2018). Göçmen çocuk ve ergenlerin eğitim engelleri, psikolojik sorunları ve çözüm önerileri üzerine bir araştırma. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, Göç Özel Sayısı 2, 393-412.
- Karataş, M., ve Barut, B. (2021). Sosyal hizmet perspektifinden göç ve savunmasız gruplar: IOM raporları üzerine bir araştırma. *Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 86-109.
- Kim, J. (2018). *Inclusive practice under a policy of integration: learning from the implementation of support assistant provision in South Korean schools* (No. 35599) [Doctoral dissertation, The University of Edinburgh]. Edinburgh Research Archive.
- Koşar, S., ve Aslan, F. (2020). İlkokul ve ortaokula devam eden göçmen çocukların eğitim sorunlarına yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(4), 1799-1831.

- Lynch, C. A. (2021). *Training and experience as predictors of principals' efficacy for inclusive education implementation* (No. 28419789) [Doctoral dissertation, Walden University]. Proquest.
- Mavi, D. (2022). Disadvantages and solutions of a model in asylum seeker education: Temporary education centers (TECs). *Participatory Educational Research*, 9(3), 428-444.
- Miller, A. L., ve Dumford. A. L. (2014). Open-ended survey questions: item nonresponse nightmare or qualitative data dream?. *Survey Practice*, 7(5), 1-11.
- Mngo, A. Y. (2017). *An investigation of the attitudes held by general education teachers toward students with disabilities in a pilot inclusive education program in Cameroon* (No. 1627) [Doctoral dissertation, Andrews University]. DigitalCommons.
- Morse, A. R. (2020). *Barriers to inclusive education: A qualitative case study among inclusive elementary teachers in the general education classroom* (No. 27830006) [Doctoral dissertation, Northcentral University]. Proquest.
- Öner, G., ve Dur, H. (2023). Yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyum süreçlerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 7(1), 285-307.
- Özbek, Ö. Y., ve Taneri, P. O. (2023). Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin farkındalıkları üzerine sanat-temelli bir çalışma. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 11(1), 75-96.
- Özdemir, M., ve Tuti, G. (2023). Nitel araştırma desenleri: Metodolojik bir temellendirme. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 11(2), 217-235.
- Paerregaard, K. (2019). Grasping the fear: How xenophobia intersects with climatephobia and robotphobia and how their co-production creates feelings of abandonment, self-pity and destruction. *Migration Letters*, 16(4), 647-652.
- Polat, F. (2012). *Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu ilköğretim öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri* (No.: 323358) [Yüksek lisans Tezi, Fırat Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Rousseau, C., ve Guzder, J. (2008). School-based prevention programs for refugee children. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 17(3), 533-549.
- Rubin, H. J., ve Rubin, I. S. (2012) *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (3. ed.). Sage.

- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme önerisi. *Göç Dergisi*, 3(1), 65-81.
- Saldaña, J. (2019). *Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı* (3. bs., Çev. Ed.: A. Tüfekçi Akcan, ve S. N. Sad). Pegem.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 208-229.
- Snoubar, Y., ve Karataş, K. (2017). Bir sakatlık nedeni olarak savaş, çatışmalar ve engelli çocukların hakları: Filistin örneği. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 14(1), 1-14.
- Şimşir, Z., ve Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *İlköğretim Online*, 17(2), 1116-1134.
- Topaloğlu, H., ve Özdemir, M. (2020). Mültecilerin eğitime erişimleri sürecinde yaşadıkları sorunlar ve sosyal içerilme beklentileri. *Electronic Turkish Studies*, 15(3), 2033-2059.
- Tunga, Y., Engin, G. ve Çağıltay, K. (2020). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir alanyazın taraması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 317-333.
- Tuti, G. Kapsayıcı eğitim ışığında Türkiye'deki Suriyeli mültecilerin eğitim uygulamaları üzerine bir değerlendirme. *11. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu*, 2020 Türkiye.
- Uğurlu E., Z. (2018). Suriyeli sığınmacı öğrencilerin okula uyum sorunlarının çözülmesi ve desteklenmesinde öğretmen etkisi. A. Solak (Ed.). *Zorunlu göçler ve doğurduğu sosyal travmalar içinde* (ss. 178-242). HEGEM.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. UNESCO.
- Ünal, R., ve Aladağ, S. (2020). Kapsayıcı eğitim uygulamaları bağlamında sorunlar ve çözüm önerilerinin incelenmesi. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 2(1), 23-42.
- Watkins, K., ve Zyck, S. A. (2014). *Living on hope, hoping for education-the failed response to the Syrian refugee crisis*. Retrieved from <https://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/odi-assets/publicationsopinion-files/9169.pdf> on 12/10/2023.
- Weinstein, C. S., Tomlinson-Clarke, S. ve Curran, M. (2004). Toward a conception of culturally responsive classroom management. *Journal of Teacher Education*. 55(1), 25-38.

Yaman, K., ve Kaya, M. (2023). Göç kavramı ve Türkiye’de göç tarihi üzerine bir araştırma. *Balkan & Near Eastern Journal of Social Sciences*, 9(1), 70-74.

Yurdakul, A., ve Tok, T. N. (2018). Öğretmen gözüyle göçmen/mülteci öğrenci. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 46-58.

Atf için:

Çolak Seymen, C., Tuti, G. ve Mavi, D. (2023). Öğretmen deneyimlerine dayalı bir durum çalışması: Kapsayıcı eğitim ve göçmen öğrenciler. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 93-115. doi: 10.54558/jiss.1296103


Etik Beyan:

Bu çalışmanın tüm hazırlanma süreçlerinde etik kurallara uyulduğunu yazarlar beyan eder. Aksi bir durumun tespiti halinde Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi’nin hiçbir sorumluluğu olmayıp, tüm sorumluluk çalışmanın yazarlarına aittir.

Yazar Katkıları: Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çıkar Beyanı: Yazarlar arasında çıkar çatışması yoktur.

Program Felsefesi Açısından Revizyonlar: Coğrafya Öğretim Programı Örneği

Nazan Karakaş Özur*

Öz

Amaç: Yeni bir bakış açısı ve felsefeyle hazırlanan 2005 Coğrafya Dersi Öğretim Programı (CDÖP2005), 2005 yılından itibaren hemen uygulanmaya başlanmış ve geri bildirimlerle dört kez revize edilmiştir. Revizyonların sonuncusu 2018’de yapılmıştır ve ilk programa göre önemli değişiklikler içermektedir. İlk programın yapısal kısımlarından bazıları ve giriş metinleri revizyonlarla çıkarılmıştır. Programın son hali ile ilki arasındaki farklılıkların, ilk programın felsefesine zarar vermiş olabileceği düşüncesi bu çalışmanın temel problemini oluşturmuştur.

Yöntem: Çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. CDÖP2005 ve CDÖP2018 yapısal bileşenleri açısından incelenmiş ve buna göre eklenen veya çıkarılan kısımlar belirlenmiş, birinci programın felsefesi bağlamında değerlendirilmiştir.

Bulgular: CDÖP2005, deney ve uygulama yoluyla öğrenmeyi gerektirmektedir. Programda, eğitim felsefesi olarak pragmatizm ve realizmin özellikleri görülmektedir. CDÖP2005’te olan etkinlik örnekleri ve kazanımların işlenişinde kılavuzluk eden program uygulamaları, CDÖP2018 metninden çıkarılmıştır. CDÖP2018, deney/uygulama yoluyla öğrenme, beceri, değer ve tutum kazandırma yerine, konu/bilgi temelli öğrenmeye odaklanmıştır.

Sonuç: Sonuç olarak revizelere ihtiyaç vardır ancak uygulamadan gelen geri bildirimler program komisyonları tarafından dikkatle değerlendirilmelidir. Programdan kaynaklanmayan sorunlar ile programla ilgili sorunların ayrıştırılması, revizyonların buna göre yapılması uygun olacaktır.

Özgünlük: Çalışma bir program eleştirisidir. Bu tarz çalışmaları sadece doküman incelemelerinden ayıran yön esasen araştırmacının mevcut verileri işleme biçimi ve değerlendirmedir. Literatürde sıklıkla karşılaşılmayan eleştirel çalışmaların uygulamaların gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Coğrafya eğitimi, coğrafya öğretim programı (2005 ve 2018), program revizyonu, eğitim felsefesi, öğrenme-öğretme süreçleri

* Doçent Dr., Çankırı Karatekin Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Coğrafya Bölümü. nazanozur@karatekin.edu.tr

Revisions in Terms of Program Philosophy: An Example of a Geography Curriculum

Nazan Karakaş Özur*^{ID}

Abstract

Purpose: The 2005 Geography Course Curriculum (GCC2005), prepared with a new perspective and philosophy, started to be implemented immediately as of 2005 and was revised four times with feedback. The last of the revisions was made in 2018 and includes significant changes compared to the first programme. Some of the structural parts and introductory texts of the first program have been removed through revisions. The main problem of this study is the idea that the differences between the final version of the programme and the first one may have damaged the philosophy of the first programme.

Method: The document analysis method was used in the study. GCC2005 and GCC2018 were examined in terms of their structural components, and the added or removed parts were determined accordingly and evaluated in the context of the philosophy of the first programme.

Findings: GCC2005 requires learning through experimentation and practice. In the programme, features of pragmatism and realism are seen as educational philosophy. Activity examples in GCC2005 and programme practices that guide the processing of achievements have been removed from the GCC2018 text. GCC2018 focuses on subject/knowledge-based learning rather than learning through experimentation/application and gaining skills, values, and attitudes.

Implications: As a result, revisions are needed, but feedback from practice should be carefully evaluated by program commissions. It would be appropriate to separate problems that do not arise from the programme from those related to the programme and make revisions accordingly.

Originality: The study is a critique of geography current curriculum. The aspect that distinguishes such studies from document reviews is essentially the way the researcher processes and evaluates existing data. It is thought that critical studies, which are not frequently encountered in the literature, will contribute to the development of applications.

Keywords: Geography education, geography course curriculum (2005-2018), revision, philosophy of education, learning/teaching process.

* Assoc. Prof., Çankırı Karatekin University, Faculty of Humanities and Social Sciences. nazanozur@karatekin.edu.tr

Giriş

Eğitim felsefesi, eğitimle ilgili tüm unsurların başlangıç noktasını oluşturan oldukça geniş içerikli bir konudur. Bu nedenle eğitimin tüm bileşenlerine dokunur etkiler ve şekillendirir. Esasen bu bileşenler, öğrenen, öğreten, program, müfredat, ders, okul ve sınıf gibi temel kavramlar olup bir düşünce etrafında organize olurlar. Özü oluşturan felsefeyi tanımak, geri kalan bileşenleri anlamada anahtar görevi görecektir. Genel olarak bakıldığında eğitim felsefesinin bilinen üç eğilimi bulunmaktadır. Bunlar, *klasik eğitim felsefesi*, *analitik eğitim felsefesi* ve *eleştirel eğitim felsefesi* olarak bilinir (Cevizci, 2018). Her biri farklı açılardan olmak üzere eğitimi konu edinen bu felsefelerin uygulama ile ilgili olanı *klasik eğitim felsefesidir*. Klasik eğitim felsefesi, eğitimin hangi amaçlara göre şekilleneceği, müfredatlar ve öğretim uygulamalarının nasıl olacağı ile ilgili konulara, normatif ve tanımlayıcı şekilde yaklaşmaktadır. Klasik eğitim felsefesinin çizdiği çerçeve, eğitim sisteminin görünen yüzünü yani uygulamayı doğrudan etkilemektedir. Bu çalışmada da coğrafya dersi öğretim programı (CDÖP) revizyonlarının program felsefesi bakımından durumu konu edildiğinden tüm metinde bahsedilen esasen *klasik eğitim felsefesidir*.

Başlarken, felsefe gibi soyut görünen bir konunun uygulama ile ilişkisini açıklamak faydalı olacaktır. Eğitim felsefesi, eğitimin amacını açıklığa kavuşturmaya, bu amaca ulaşmak için neyin, niçin, nasıl ve kiminle yapılacağını mantıksal olarak gerekçelendirmeye çalışan alan olarak tanımlanmıştır (Günay, 2021). Bu amaçlardan anlaşıldığı kadarıyla eğitim felsefesi, öğretimin nasıl olacağı yani uygulama yönü ile yakından ilgilidir. Uygulamayı etkileyen diğer konu olan öğretim programları, öğretimin belli amaç çerçevesinde, belli bir sırayla, neyin hangi şekilde öğretileceğini ortaya koymaktadır (Akpınar, 2021). Öğretim programları, öğretmen rehberliğinde öğrencilerin kazanması gereken temel bilgi ve becerilerin nasıl öğretileceğini ya da öğrenileceğini açıklayan bir rehberdir. O halde bir derse ait öğretim programının felsefesi, programın içeriğindeki tüm bileşenleri etkilemektedir. Sadece bir dış çerçeve olmayıp, her bir bileşeni sınırlandıran, yönlendiren ve kılavuzluk eden niteliktedir. Konuyu biraz daha açmak gerekirse, eğitim felsefesi, hangi konunun müfredatta yer alacağı, bunun nasıl öğretileceği, öğrenme mekânlarının niteliği, materyallerin hazırlanması ve kullanımı gibi konularda şekillendirici etki yapmaktadır. Ayrıntıları çalışmanın ilerleyen kısımlarında verilecek bu bağlantılı durum, yani *birbirine bağlılık*, program uygulamaları sonrasında gerçekleştirilen revizyonlar sırasında dikkate alınmakta mıdır? Programlar hazırlanırken bir felsefe takip ediliyorsa, revizyon yapılırken de bu felsefenin dikkate alınması gerekmez mi?

Programda yapılacak herhangi bir değişiklik, felsefenin çizdiği sınırları aşacak nitelikte olabilir. Bu kritik durum aynı zamanda hedeflerin yara alması ve bu hedeflere ulaştıracak uygulamaların boşa çıkması ihtimalini doğurur. Program uygulanırken felsefesine uygun olmayan öğretim faaliyetleri

gerçekleştirildiğinde amaçlara erişim güçleşir. Örneğin idealist bir felsefe ile hazırlanmış programda, bilen, hatırlayan bireyler yetişmesini öngörülür. Bunun gerçekleşmesi için öğretmen merkezli olan ve derste kavramların tanımlarının bilinmesinin ön plana çıktığı bir öğretim gerekir (Tablo 1). Böyle tasarlanmış bir programda, konuların öğretiminde bilgi içeriği ve kavramlar öne çıkmaktadır. Programı uygulayanlar beceri merkezli yöntemler kullanırsa, programın amacının göz önüne alınmadığını, dolayısıyla da felsefesinin uygulanmadığı ifade edilebilir. Kısacası, bir öğretim programının kurulmasında rol oynayan eğitim felsefesi, hem uygulama yaparken hem de sonrasındaki revizyonlarda mutlaka dikkate alınmalıdır. Çalışma bu birbirine bağlı olan iki temel konuyu, CDÖP’nda yapılan revizyonlara odaklanarak sorgulamıştır. Öğretim programının felsefesinin, programın her bir bileşeninde nasıl ortaya çıktığı önemli bir noktadır. Bir diğer nokta ise öğretim programlarının zaman içinde değişip gelişmesi sürecinin bilinmesidir. Bugün çağdaş öğretim programlarının özelliklerini anlamak için dünyada öğretim programlarının zamansal gelişimine bakmak gerekir.

Öğretimin Programlanması ve Coğrafya Öğretim Programlarının Gelişimi

Tarihsel sürece bakıldığında, Dünya’da 18. yüzyıldaki siyasi, ekonomik, sosyal ve bilimsel gelişmeler eşliğinde *modern eğitim* fikri ortaya çıkmıştır (Nuhoglu-Soysal and Strang, 1989, s. 279). Öğretim programları da bunun bir parçası olmuştur. Özellikle lise seviyesinde program geliştirmede 19. yüzyılın başları önemlidir (Tröhler, 2016; Pinar, 2013; Yates and Grumet, 2011; Ornstein and Hunkins, 2016). Modern program modellerinin geliştirilmesinde öncülük edenler, Abraham Falexner (1866-1959), John Dewey (1859-1952), Charles H. Judd (1873-1946), Franklin Bobbitt (1876-1956), Werrett W. Charters (1875-1952), William H. Kilpatrick (1871-1965), Harold Rugg (1886-1960), Hollis L. Caswell (1901-1988), Ralph Talyer (1902-1994), Hilda Taba (1902-1967) şeklinde sıralanabilir (Özür, 2022). Belirtilen bu değişimler, Dünyada ülkeler açısından farklı zaman dilimlerinde ortaya çıkmıştır. Örneğin İngiltere’de 19. yüzyılın sonlarında konu sıralaması şeklinde de olsa coğrafya programları oluşmaya başlamıştır.¹ Böylelikle coğrafya eğitimine bir düzen gelirken sonraki yıllarda gelişmeler devam etmiştir. Coğrafya eğitiminde beceri konusu daha önce gündeme gelse de program metinlerine becerilerin giriş yapması, 1990 yılı sonrasında gerçekleşmiştir (Walford, 2003). Daha sonraki yıllarda öğrenme ortamlarının öğrenciler için uygunluğu verilecek bilgilere göre daha baskın olmaya başlamıştır (Battersby, 2003, s.70). Bu değişimle öğrencinin daha fazla merkeze alındığı bir öğretim sistemine geçilmiştir. 2000 yılı ile birlikte İngiltere, coğrafya eğitiminde pratikteki fayda noktasından hareketle,

¹ Halford Mackinder’in makalesi önemli bir dönüm noktası olmuştur. Makale 1886’da “On the scope and methods of geography” ismiyle *Kraliyet Coğrafya Derneği Dergisi*’nde yayımlanmıştır (<https://www.jstor.org/stable/pdf/1801248.pdf>).

öğrenciye kazandıracığı bilgi ve becerileri daha fazla tartışmaya başlamıştır. Söz konusu süreç, konu merkezlikten öğrenci merkezli eğitime doğru yönelmiş, beceriler ve uygulamanın daha öne çıkarılmasına neden olmuştur (Rawling, 2000; Owen, and Ryan, 2001).

Dünyanın başka yerlerindeki modern eğitim süreçlerinin benzer şekilde geliştiğini ifade etmek mümkündür. Örneğin, ilk modern Amerikan programları Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) 1890'da J. Dewey'in görüşleriyle şekillenmiştir (Doll, 2013, s.296,298; Omstein and Hunkins, 2016, s.116; Thornton, 2005, s.28,60). Dewey'in pragmatizm görüşü, buradaki program planlamalarında da bire bir yansıtılmaya çalışılmıştır. ABD'de öğrenci merkezli, okulu, öğrencinin çevresini ve gerçek hayatı içine alır şekilde tasarlanan program geliştirme süreci, otantik öğrenme gibi başka versiyonlar ile geliştirilerek devam etmiştir (Duman ve Özür, 2020). Yukarıda adı geçen A. Falaxner'den, H. Taba'ya kadar program geliştirmede ABD'de üretilen kuramlar, Dewey'in ekolünden gelmektedir (Alvior, 2014). Esasen program geliştirmede öncü olan ABD'deki düşünce akımları, genel olarak tüm dünyadaki gelişmeleri etkilemiştir.

Eğitim konusundaki Dünya çapında gerçekleşen başarılı çıktılar ile dikkat çeken Finlandiya'nın da programlamadaki gelişim süreci son 50 yıllık bir zamanı kapsamaktadır. İlk coğrafya programı 1970 yılında yapılmış, program 1985, 1994, 2004 ve 2014'te olmak üzere 5 kez yenilenmiştir. 2014'te yenilenen ve 2016'da geniş çaplı uygulamaya konulan son programın temel eksenini ise pedagoji ve okul kültürü öğeleri oluşturmuştur (Niemi and Kallioniemi, 2016). Temel konuları eğitimde eşitlik, yeni öğrenme ortamları, sürdürülebilir gelişme, otantik olma, okul dışı öğrenme ortamları ve profesyonellerle işbirliği olmuştur. İlk programlarda görülen konu sıralaması yerine okul kültürü, öğrenme ortamları ve pedagojik konular geçmiştir (Vitikka, Krokfors, and Rikabi, 2016, s. 88). Bu temeller üzerine inşa edilen öğretim programları, konuların sıralandığı bir liste olmaktan çıkmış, süreç çıktılarının betimlendiği ifadelerin bulunduğu sistematik bir iş ve işlemler bütününe dönüşmüştür.

Dünyanın başka bölgeleri ve çok farklı kültürlerinde de eğitimde değişimler yaşanmıştır. Dünyadaki en büyük nüfusu barındıran Çin'de 1997 yılında eğitim programı çalışmaları başlamış sonrasında 1999'da *Nitelikli Eğitim Projesi* faaliyete geçirilmiştir (Hao, 2013; Xu, 2013). Bu proje, gelenekleriyle sıkı bağları olan Çin eğitiminde, alışkın olmadıkları bazı temaları ön plana çıkarmıştır. Proje, konu sıralamasından ziyade öğretim sürecini ön plana çıkaran yaklaşımlar ile desteklenmiştir. Temel kavramları, okul tabanlı müfredat, öğrenci merkezli yaklaşım, öğrenci aktivitesi, beceri, yaşam boyu öğrenme, ahlak/değer eğitimi ve vatandaşlık sorumluluğu kültürü şeklindedir (Qiquan and Liya, 2013, s.13-14). Bu bilgilerden hareketle, Çin eğitiminin daha önceki duruma göre bir felsefe değişikliği yaşadığı belirtilebilir.

Görüldüğü üzere geçen zaman içinde Dünya’da coğrafya eğitiminin öğretim programları bağlamında gelişimi, konu sıralamasından ziyade öğrenene yönelmiş görünmektedir. Bu durum esasen eğitim felsefesinde yaşanan dönüşümün ortaya çıkardığı bir sonuçtur. Çağın gereklilikleri ve ihtiyaçları bağlamında, eğitim sistemi nasıl bir insan yetiştirmeli sorusuna cevap verebilecek şekilde bu noktaya doğru evrilmiştir. Türkiye’nin bu gelişmeler içindeki durumu ayrı bir başlık altında incelenmiştir.

Türkiye’de Coğrafya Dersi Öğretim Programlarının Gelişimi

Türkiye’de coğrafya eğitimi, coğrafyanın derslerde okutulmaya başlandığı Osmanlı Devleti dönemine kadar gitmektedir. Osmanlı dönemi müfredatlarında *funun-ı cedide (yeni bilimler)* içinde tanımlanan coğrafya, sadece bir bilgi alanı olarak değil öğretim usulleri bakımından da o dönemlerden bugüne yenilikçi bir ders olmuştur. Derslerde soru cevap, harita, grafik, görsellerin kullanımı ve öğrencide harita çizme becerisi kazandırılmasının sağlanması ilk coğrafya müfredatlarından itibaren bu yenilikçi yönle örnekle verilebilir (Oruç, Tokcan ve Demirkaya, 2017). Cumhuriyet dönemi eğitimde yapılan devrimler, coğrafya eğitiminin de sürdürülmesi ve geliştirilmesine katkı sağlamıştır. Cumhuriyet sonrası yapılan eğitim faaliyetleri hem bazı kurumların kurulması hem de ilgili düzenlemelerin yapılması şeklinde gerçekleşmiştir (Ünal ve Ünal, 2010; Varış, 1994, s.31; Aslan, 2011; Geçit, 2008a; Geçit, 2008b). Türk Milli Eğitimi 1946 ile 1960 arasında daha ziyade kurumsallaşma süreci geçirmiştir (Varış, 1994, s.33). Bu süreç daha sonra öğretim programlarının hazırlanması için bir zemin görevi görmüştür. İçinde coğrafya derslerinin de bulunduğu 1960 ilköğretim programı yapılmış, program 1968’de uygulanmış, 1970’e kadar yapılan revizyonlar okutulacak konuların eklenmesi ya da çıkarılması şeklinde olmuştur. Daha sonraki zaman dilimlerinde coğrafya derslerinin orta öğretime ve son olarak da liseye doğru aktarıldığı bilinmektedir. Türkiye programcılık tarihinde 1984’te tek modelli programa geçilmiş ancak 1990’lı yıllarda da tekrar model değişimi yaşanmıştır (Demirel, 1992, s.29-30). Bu değişimler tüm dersleri kapsadığından coğrafyayı da etkilemiştir. Daha ziyade ne okutulacağı sorusunun cevaplandığı içeriğe (yani coğrafyaya ya da ilgili herhangi bir derse) dair konularla ilgili değişimler olmasına dikkat çekmek gerekir. Coğrafya öğretim programının yıllar boyunca yaşadığı değişimler için farklı kaynaklara bakılabilir².

Kısacası 2000’li yıllara kadar hazırlanan programların yapısı, okutulacak konu sıralaması, uygulama önerileri, kısa açıklamalar ve amaçlar şeklinde olmuştur (Karabağ, Şahin ve Şahin, 2022). 2003’te Milli Eğitim

² Program ile ilgili ayrıntılı bilgi için eskiden yeniye doğru, Doğanay, (1989), Yılmaz ve Zeybek (1997), Üçışık ve Sekin (2001), Doğanay (2002), Aladağ (2003), Engin, Akbaş ve Gençtürk (2003), Kaplan (2005), Taş (2005), Özşavlı (2007), Karabağ ve Şahin (2007), Geçit (2008a), Geçit (2008b), Öztürk (2008), Karabağ (2010), Artvinli (2010), Ünlü (2014), Demiralp (2017), Koç ve Aksoy (2018), Karabağ, Şahin ve Şahin (2022)’e bakılabilir.

Bakanlığı'nın Acil Eylem Planı çerçevesinde tüm programlar yeni baştan ve yeni bir felsefe ile ele alınmıştır. İlk, orta ve lise programlarını kapsayan bu yenilenmede Coğrafya Dersi Öğretim Programı 2005 (CDÖP2005) lise düzeyinde 9, 10, 11 ve 12. sınıflar için yeniden tasarlanmıştır. Aynı yıl uygulamaya konulan program, yukarıda belirtilen Dünya'da yaşanan gelişmeler ışığında pragmatist ve realist bir bakışla yapılandırmacı eğitim anlayışı ile tasarlanmıştır. Yapılandırmacılık daha ziyade bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuram olsa da öğrenme ortamlarına yansıyan uygulamasında, bilginin ve anlam arayışının öğrenenin aktif olacağı şekilde yapılması gerekliliğini doğurmuştur (Demirel, 2000, s.75). Buna göre programda hem yapısal hem de içerik özellikleri bakımından birçok yenilik ortaya çıkmıştır. Kazanım ifadeleri sayesinde program, konu sıralamasından öğrenci merkezli bir yere taşınmıştır. Beceri, değer ve tutumlar tanımlanarak kazanım ifadelerinde bunlara da yer verilmiştir. Ayrıca öğrenme alanları konuların belli temalar altında toplanmasını sağlamıştır. Öğrencilerin etkinlik denilen öğretimsel işler ile buluşturulması istenmiş, derslerde materyal kullanımı özendirilmekten öte zorunlu tutulmuştur. Böylelikle öğretim programlarında, Dünya'da yaşanan gelişmelere paralel şekilde bir değişim yapılarak, çağın gerektirdiği insan tipini yetiştirmede yetersiz kalan konu sıralaması anlayışından vazgeçilmiştir. Böylelikle program, yeni bir felsefe ile yeniden şekillenmiş, daha önceki program metinlerinden çok farklı bir şekilde 2005'te uygulamaya konulmuştur.

Amaç ve Problem

Çalışmada, modern eğitimin çok önemli bir parçası olan öğretim programları ile bu programların hazırlanmasında ana çerçeveyi çizen eğitim felsefeleri arasındaki ilişkiden yola çıkarak, revizyonlar üzerinde durulmuştur. Program revizyonu yapılırken, program felsefesi bir kriter olarak dikkate alınmalıdır düşüncesi temel sav olmuştur. Araştırma, coğrafya dersi öğretim programı özelinde öğretim programı ve felsefesi arasındaki ilişkiyi ortaya koyarak bu ilişkideki değişimlerin kritik önemini değerlendirmek amacıyla tasarlanmıştır.

Her öğretim programı bir ya da daha fazla felsefe etrafında şekillenmekte olduğuna göre, programda yapılan değişim ve revizyonlar bu felsefeler göz önüne alınarak gerçekleştirilmelidir. Bunun böyle olup olmadığının denetlenmesi programın bazı bileşenlerini incelemekle mümkündür. Öncelikle bileşenler programın ana parçaları olup bunların yansıttıkları felsefe açısından durumları veya konularını belirlenerek tanımlanmalıdır. Bu sayede ilk ve son program bünyesindeki bileşenler karşılaştırılarak, felsefenin değişip değişmediği sorgulanabilecektir. Program geliştirme literatüründe gözden kaçan bu noktanın coğrafya program revizyonları özelinde tartışması yeni bir konudur. Revizyon önerileri ya da uygulamadaki sorunlar çeşitli çalışmaların konusu olmuştur. Örneğin, son döneme bakıldığında yeni coğrafya programı CDÖP2005 ortaya çıktığında, genellikle programın uygulama durumlarını dikkate alan çalışmaların

üretildiği felsefenin ise tartışılmadığı görülmüştür.³ Bu konuda yakın zamanda yayımlanan Karabağ, Şahin ve Şahin (2022)'e bakıldığında cumhuriyetten itibaren tüm coğrafya öğretim programları titizlikle incelenip değerlendirilmiş, revizyon ayrıntıları ile ilgili daha geniş bilgiler verilmiştir. Başlangıç açısından önemli görülen eser, değişimleri izlemek bakımından okuyucuya ayrıntı sunmaktadır (Karabağ, Şahin ve Şahin, 2022). 2020 yılında, MEB TTKB İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanlığı tarafından ortaokul ve lise programları için öğretmen görüşlerini içeren bir tarama yapılmış elde edilen verilere dayanarak bir rapor hazırlanmıştır. Rapor, programın bütün bileşenleri yerine kazanımlara odaklanmış görünmektedir.⁴ Bu yönü ile de tam bir değerlendirme sayılamaz.

Bu çalışma revizyonların kendisinden ziyade revizyonlar yapılırken program felsefesinin bundan etkilenip etkilenmediği sorusuna odaklanmıştır. Coğrafya öğretim programı 2010, 2011, 2014 ve 2017'de revize edilmiş bir yıl sonra da CDÖP2018 adıyla yürürlüğe girmiştir. Araştırmada ilk program (CDÖP2005) ve yürürlükte olan son program (CDÖP2018) arasında bir karşılaştırma yapılmıştır. Ara revizyonlardaki değişimler üzerinde durulmamıştır zira önemli olan, ilk program ile bugünkü durum arasındaki farklılıkların ilk programın kurucu felsefesini etkileyip etkilemediğini belirlemektir. Program ara revizyonları sırasında yapılanlar başka bir çalışmanın konusu olabilir. Böylelikle araştırmada üzerinde durulan temel sorular şu şekilde belirlenmiştir.

I. CDÖP2005'te yapılan revizyonlardan sonra son şeklini alan CDÖP2018, ilk programın felsefesini yansıtmakta mıdır?

I. a. Programın temel bileşenleri bakımından revizyon sonrası değişen unsurlar nelerdir?

I. b. Değişen unsurların eğitim felsefesi açısından önemi nedir?

I. c. İki program arasında felsefe açısından değişim olmuş mudur?

Yöntem

Araştırma, nitel verilere dayalı olarak oluşturulan durum çalışması yaklaşımıyla ve doküman incelemesi yöntemiyle planlanmıştır. Nitel araştırmaların özellikleri gereği, araştırmacıya sağladığı geniş çerçeveden destek alarak, incelenecek dokümanların belirlenmesinde amaçlı örnekleme

³ Bu konuda Özur, 2022'de bir tarama bulunmaktadır. Buna göre daha ziyade programın kazanımlarındaki yoğunluklar, uygulamada materyal eksiklikleri ve prosedür ile ilgili problemler üzerinde durulmuştur (Özur, 2022).

⁴ 2020 yılında MEB Talim ve Terbiye Kurulu Program İzleme ve Değerlendirme Dairesi Başkanlığı tarafından başka programlar birlikte CDÖP2018'in uygulama durumu ile ilgili bir rapor hazırlanmıştır. Rapor öğretmen görüşlerinden elde edilen verilere dayanmaktadır. Ancak bu çalışmada belirtilen konulara rapor dikkat çekmemiş kazanımlara dair konular üzerinde durulmuştur. Öğretmenlerin genel olarak olumlu görüş belirttikleri belirtilmiştir (MEB, 2020, 222).

tercih edilmiştir (Creswell, 2014, s.183; Yıldırım ve Şimşek, 2013, 217). Çalışmada tematik program analizi yapılmıştır. Ana amaç, belirlenen eğitim felsefelerinin uygulamada ortaya çıkardığı yapısal özelliklerin programların metninde var olup olmadığını bulmaktır. Bunun için öncelikle literatürden yararlanarak eğitim felsefelerinin gerektirdiği öğretim öğrenme ortamlarına ait özellikler listelenmiştir (Tablo 1). Daha sonra programın yapısal bileşenleri a. Kazanım, b. Yöntem Teknik, c. Materyal, d. Ölçme Değerlendirme şekilde belirlenmiştir. Eğitim felsefelerine dair kriterler her iki programın yapısal bileşenlerinde aranarak bu felsefeyi yansıtmayan yansıtmadıkları değerlendirilmiştir.

Her öğretim programının mutlaka felsefi bir yaklaşımı vardır. Eğitim felsefesi öğretim programlarının hazırlanmasında en dış çerçeveyi belirlese de aynı zamanda uygulamanın nasıl olacağını da şekillendirmektedir. Bu felsefe açık şekilde ifade edilmemişse bile öğretim programının uygulamaya dönük olan öğretim/öğrenme süreçleri incelendiğinde anlaşılabilir. Araştırmanın ilk aşamasında eğitim felsefelerine dair yapılan genel bir taramada yaygın olan ve eğitim sistemini etkileyen 5 felsefe bulunmuştur. Bunlar idealizm, realizm, pragmatizm, natüralizm ve varoluşçuluktur (Cevizci, 2016; Noddings, 2016 ve Ergün, 2018). Söz konusu felsefelerin özellikleri incelenerek öğrenme/öğretim sürecine yansıyan yönleri belirlenmiştir. Bunlar bilgi, beceri ve öğrenme/ öğretim süreci alanlarına göre ayrılmıştır. Tablo 1’de programın bilgi, beceri/değer ve öğrenme/öğretim süreçleri uygulamalarının felsefelerine göre nasıl şekillendiği gösterilmiştir. Örneğin idealizmde öğretmen merkezlik, pragmatizmde öğrenci merkezlik ön plandadır. Bu tablo anahtar olarak kullanılmış, hem CDÖP2005 hem de revizyon sonrası programın son hali olan CDÖP2018 yapısal bileşenlerinde bu özellikler taranmıştır (Tablo 1).

Tablo 1: Başlıca felsefi akımlar ve eğitim ile ilgili düşünceleri⁵

	Bilgiye bakış	Beceri/Değer açıklaması	Öğrenme/Öğretim süreci
İdealizm	Vardır, hatırlanır, anlaşılır, algılanır.	Doğuştan gelir. Doğru davranış kalıbı	Öğretmen merkezli. Anlatım, Soru cevap
Realizm	Zihinden bağımsızdır. Keşfedilir, kullanılır.	Edinilir. Akılla ulaşılır.	Öğretmen ve Öğrenen merkezli. Gözlem ve deney gerektirir.
Naturalizm	Doğadadır. Gözlem ile edinilir	Doğal olarak ortaya çıkar. Temel gereksinimler şekillendirir.	Öğrenen merkezlidir. Bireysel yönelimler öndedir. İhtiyaçlara göre şekillenir.

⁵ Cevizci, 2016, Noddings, 2016 ve Ergün, 2018’den yararlanarak hazırlandı.

Pragmatizm	DeneySEL bir olgudur. Uygulama ile edinilir.	Uyum için gerekli beceriler. Tepkidir değişebilir.	Öğreten/Öğrenen merkezlidir. Yaşamın kendisidir. Değişkendir. İhtiyaca göre şekillenir.
Varoluşçuluk	Bireyseldir. İçsel süreçlere dönmeyi gerektirir.	Kişisel ve öğrenene özgüdür. Kişiseldir, değişir.	Öğrenen merkezlidir. Bireysel durumlarına göre şekillenir.

Tablo 1’de verilen kriterlere göre öğretim programı metinlerinde doküman incelemesi yapılmıştır. Öğretim programı dersin nasıl öğretileceğini belirleyen kazanımlar, yöntem ve teknikler, materyaller ve ölçme değerlendirme bileşenlerinden oluşmaktadır. Çağdaş öğretim programlarının gün geçtikçe ve Dünya’nın her yerinde konu listesi olmaktan daha ziyade öğrenme öğretme sürecini tanımlayan metinler haline doğru dönüştüğü daha önce açıklanmıştı (Yates and Grumet, 2011; Vitikka, Krokfors, and Rikabi, L., 2016, s.88; Battersby, 2003, s.70). Belirtildiği gibi konu sıralaması yerine planlanan roller, uygulamalar, ortamlar, içerik ve materyaller, ölçme değerlendirme konuları öğretim programlarının çerçevesi içinde kalmaktadır (Demirel, 2005, s.10; Korkmaz, 2008, s.7). Bu unsurları CDÖP2005 programının metinlerinde açıklamalar, öğrenme/öğretme süreçlerinin tanımlandığı bölümler ve program çıktılarının yer aldığı alanlar olarak farklı kategorilerde görmek mümkündür.

Açıklamalara dayanarak, öğretim programlarında Tablo 1’de belirtilen felsefelere uygun olabilecek temalar belirlenmiştir. Bu temaların revizyon sonrasında da devamlılığını sürdürüp sürdürmediğine bakılarak kurucu felsefenin devam edip etmediği tartışılmıştır. Dolayısıyla araştırmada ele alınan iki program arasında bilginin, beceri, değer ve öğrenme/öğretme süreçleri kıyaslanmıştır. Esasen tüm bu alanları öğretme/öğrenme sürecini tanımlayan alanlar olarak bir başlık altında da toplamak mümkündür. Böylelikle, kazanım, materyal, yöntem/teknik ve ölçme değerlendirme alt bileşenleri iki programda nasıl yer bulmaktadır? Daha açık ifade ile ilk programdaki durumları sonra neye dönüşmüştür sorusuna odaklanılmıştır (Tablo 2).

Tablo 2: Araştırma modeli

Problem Durumu	Veri	Yöntem	Analiz Temaları
I.I. CDÖP2005’te yapılan revizyonlardan sonra son şeklini alan CDÖP2018, ilk programın felsefesini yansıtmakta mıdır?	CDÖP2005 ve CDÖP2018	Doküman Analizi Tematik Analiz/ Değerlendirme	Ana Tema: Eğitim felsefelerine göre programa yansıtılan öğretim/öğrenme süreci. Alt alanlar: a. Kazanım b. Yöntem Teknik c. Materyal d. Ölçme Değerlendirme
I. a. Programın alt bileşenleri bakımından revizyon sonrası değişen unsurlar nelerdir?			

I. b. Değişen unsurların eğitim felsefesi açısından önemi nedir?			
I. c. İki program arasında felsefe açısından değişim olmuş mudur?			

Temel veri kaynakları problem durumu çerçevesinde ele alınarak program metinlerinde taranmış, özellikle öğretim süreçlerini doğrudan veya dolaylı olarak kasteden ifade veya bölümler not edilmiştir. Veri analizi nitel değerlendirme şeklinde araştırma soruları çerçevesinde yapılmıştır.

Bulgular

Araştırma, öğretim programlarının bir felsefesi olduğu ve bu felsefenin öğrenme öğretme süreçlerinde planlanan uygulamalarda kendini gösterdiği savı üzerine kurgulanmıştır. Bu sava bağlı olarak programlarda yapılan revizyonların felsefe de dikkate alınarak yapılması gerektiği öne sürülmüştür. Ancak yukarıda da açıklandığı gibi ara değişiklikler dikkate alınmadan programın ilk ve son durumu üzerinden bir değerlendirme yapılmıştır. Zira amaç programın ilk kurucu felsefesiyle son uygulanan hali arasında bir fark olup olmadığının belirlenmesidir. Toplamda 4 kez düzeltme yapılan ve 2018 yılında son halini alan CDÖP2005 ve CDÖP2018 bu düşünceler çerçevesinde incelenmiştir.

Araştırmanın ana sorusu CDÖP2005'te yapılan revizyonlar sonrası bugün uygulanan CDÖP2018'nin ilk programın felsefesini yansıtmayı yansıtmadığı şeklindedir. Sorunun cevaplanması için önce iki program arasında değişen unsurlar taranmıştır. Programların yapısal bölümleri ve içerikleri karşılaştırılmıştır. Konu ile ilgili bulgular iki program metninde ayrı ayrı dört alanda taranmış, bulgular önce niceliksel olarak tablo 3'te sunulmuş, daha sonra da metin içinde konuyla ilgili unsurlar örneklendirilmiştir. Kazanım, yöntem-teknik ve materyal önerileri ile ölçme-değerlendirme konularına dair taramalar türe göre sayısal olarak belirlenmiş ancak frekansları belirtilmemiştir. Burada sadece çeşitliliğe odaklanılmıştır. Belirtilen ifadelerin frekans tespitleri CDÖP2005'te programın tablo ve kazanımlarla bu alanların her seferinde eşleştirilmesi nedeniyle oldukça yüksektir. Ancak iki program arasında bu açıdan yapısal benzeşme olmadığından CDÖP2018'de frekans tespit edilememiş, bu alanda bir kıyaslamaya gidilmemiş sadece kaç çeşit tespit edildiği gösterilmiştir. Bu veriler program metinlerinin taranması ile elde edildiğinden, burada verilen çıkarımlar sadece iki program kitabı metni ile sınırlıdır (Tablo 3).












Tablo 3: CDÖP2005 ve CDÖP2018 analiz kavramları ve felsefe bakımından karşılaştırılması








Felsefe	CDÖP2005	CDÖP2018	Değerlendirme
Bilgi	5 Öğrenme alanı 137 Kazanım	4 Ünite	Kazanım sayısı gibi şekilsel değişiklikler dışında bir fark yoktur.

	6 Temel Kavram	120 Kazanım ----	Kazanım ifadeleri öğrenciye dönük olacak şekilde aynen kalmıştır. CDÖP2005 felsefesi bu alanda korunmuştur.
Beceri/Değer	8 Beceri 10 Değer ve Tutum ----	8 Beceri 10 Kök değer 8 Yetkinlik	CDÖP2018’de eklemeler bulunmaktadır. Bu ekleme, pragmatizmdeki “uyum için gerekli beceriler” kısmını desteklemektedir.
Öğrenme Öğretme Süreci	65 Yöntem ve teknik 146 Etkinlik örneği	-	Bu alanda CDÖP2018’de 9 materyal dışında veri yoktur. Bu durumda CDÖP2005’in bu alandaki felsefesi zayıflamış/ortadan kalkmış görünmektedir. Tablo 1’deki verilere uyacak herhangi yeni bir bilgi/uygulama olmaması program felsefesinin tamamen değişmediğini göstermiştir.
	13 Materyal	9 Materyal	
	16 Ölçme değerlendirme aracı	-	

Tablo 3’te kısaca yer alan her iki programın kazanım/içerik, yöntem teknik, materyal ve ölçme değerlendirme konularındaki durumları bazı genel sonuçlara ulaşma imkânı vermiştir. 2005 Programı tablolar halinde tasarlanmış, tablolarda kazanım ifadeleri, etkinlik önerileri ve açıklamalar çeşitli ikonlarla kodlanarak verilmiştir. Program bu hali ile öğretmenlerin daha önce karşılaşmadıkları bir şekle bürünmüştür (Şekil 1). Bu şekilsel durum konu sıralaması ve başlıklar şeklinde olan daha önceki programa göre ciddi bir değişimdir. Yapısal olarak öğrenme alanı kavramı ilk kez bu programda görülmüştür. Öğrenme alanları 6 adet olup, Doğal sistemler, Beşeri Sistemler, Mekânsal Bir Sentez: Türkiye, Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler, Çevre ve Toplum ile Coğrafi Beceriler ve Uygulamalar şeklinde olmuştur. Öğrenme alanları okutulacak coğrafya konularının temalara göre ayrılması ile oluşturulmuştur. Bu öğrenme alanları içinde coğrafi beceriler ve uygulamalar dışındakilerin altına konu içeriklerini de kapsayan kazanımlar yazılmıştır. CDÖP2005’in giriş kısmında yer alan ayrıntılı kılavuz metni sayesinde öğretmenlere uygulamaya dönük açıklayıcı bilgiler sunulmuştur. Programın felsefesi ve vizyonu bölümlerinde yenilikçi ve gelişmeye açık olacak şekilde öğrenci merkezilik vurgulanmış, bunun program uygulamasında gerekli ya da zorunlu olduğu belirtilmiştir. Giriş metninde ayrıca 8 beceri ve değerler tanımlanmış, uygulamayı kolaylaştıracak şekilde kavram haritaları, çeşitli açıklamalar ile ölçme araçlarına dair öneriler verilerek nasıl uygulanacağı açıklanmıştır. Ayrıca program tablolarında da uygulamaya dönük açıklama, yönlendirme ve öneriler yer almaktadır (Şekil 1).

Şekil 1: İlk kez tablolar şeklinde tasarlanan CDÖP2025’ten bir sayfa (MEB, 2005).

COĞRAFYA DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI 9. SINIF		
ÖĞRENME ALANI: A. DOĞAL SİSTEMLER		
KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
A.9.1. Doğal unsurların yaşantısındaki etkisinden yola çıkarak doğa ve insan ilişkisini anlamlandırır.	<p> /  /  Herkes için Coğrafya</p> <p>Bir coğrafya haftası planlanarak bu hafta boyunca yapılacak etkinlikler belirlenir ve doğa-insan ilişkisine yönelik sergi, konferans, gezi, animasyon, film izleme vb. çalışmalar yapılır.</p> <p> /  Coğrafya Dedektifi</p> <p>Yakın çevrede doğa unsurlarını tanımaya yönelik arazi çalışması yapılır.</p> <p> Kavram Ağları</p> <p>Doğal sistemlerin coğrafya içerisindeki yerine yönelik, doğal sistem kavram ağı oluşturulur.</p>	<p># Gözlem becerisi, coğrafi sorgulama becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi ve kanıt kullanma becerisi kazanımları birlikte organize edilerek verilecek becerilerdir.</p> <p> Bu kazanımlar için kontrol listesi, kavram haritaları, gözlem formu kullanmak değerlendirme yapabilsiniz.</p>
A.9.2. Doğayı oluşturan dört temel ortamdan yola çıkarak doğal sistemlerin coğrafyanın konuları içerisindeki yerini belirler.	<p> /  Coğrafi Rehber</p> <p>Harita kullanımının nedenleri sorgulanarak, farklı amaçlar ve tekniklerle oluşturulan harita örnekleri kullanılmaya başlanarak incelenir. Harita çizimine yönelik tekniklere ait örnekler üzerinde haritaların unsurları ve kullanımlarına ilişkin çalışmalar yapılır.</p> <p> Haritaları Anlamak</p> <p>Verilen örnek haritaları mevcut kullanım amaçları açısından incelenerek doğal afetlere yönelik risk haritası hazırlanır.</p>	<p>[1] Haritacılık tarihinde önemli olan Türk bilim adamları verilir.</p> <p>[2] Projeksiyonlar ve özellikleri genel olarak verilir.</p> <p>[3] Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) kullanmaya yönelik uygulamalar da yapılabilir.</p> <p># Harita becerisi, birincil ve ikincil veri kaynaklarını etkili kullanma becerisi, kanıt kullanma becerisi kazanımları birlikte organize edilerek verilecek becerilerdir.</p> <p> Bu kazanım için kontrol listesi, gözlem formu kullanmak değerlendirme yapabilsiniz.</p>
A.9.3. Bilgileri haritalara aktarmada kullanılan yöntem ve teknikleri kullanım amaçları açısından karşılaştırır.		

 Sınıf-öğretmen için etkinlik  Okul dışı etkinlik  İnceleme gezisi  Uyarı  Ders içi ilişkilendirme  Ölçme ve değerlendirme  Coğrafi beceriler.

Programın tablolar halinde sunulması, her kazanımın etkinlik, beceri, değer, ölçme değerlendirme konuları ile eşleştirmelerinin yapılması, uygulama sırasında öğretmenin bu önerilerle sıklıkla karşı karşıya kalmasını yıllık ve günlük planını da buna göre hazırlamasını amaçlamaktadır. Bu yönü ile 1924-2018 yılları arasında çıkarılan 25 ayrı coğrafya program metni içinde uygulamaya dönük çeşitliliğin en çok olduğu program CDÖP2005 olmuştur. Yöntemlerin çeşitliliği bir yana program metninin içinde de her kazanımla ilişkili yöntem açıklaması yapıldığından frekans da artmıştır. Örneğin programda en sık kullanılması önerilen harita inceleme, kullanma, hazırlama coğrafya öğretimine özel bir durum olarak yerini almıştır. Harita inceleme şeklinde özel bir yöntem olması da programda bu öğretimde kullanılacak bir materyal ve onunla ilişkili etkinlik kurguları şeklinde öne çıkmıştır. CDÖP2005'te ikinci sırada en çok önerilen yöntem arazi gezisidir. Arazi gezilerinin coğrafya öğretiminde daha önceleri de önerildiği ve önemsendiği bilinmektedir (Doğanay, 2002, s.167; Gomes and Jones, 2010, s. 35-36; Owen and Ryan, 2001, s. 114; Özçağlar, 2011, s. 231; Stoddard, 1982, s.15; Ünlü, 2014, s.155). Buna göre arazi gezilerinin kazanımla eşleştirilmiş etkinlik örnekleri içinde bir öğretim yöntemi olarak verildiği görülmüştür. Önerilen diğer çalışmalar arasında öğrencilerin yapacakları afiş, slogan tasarlama, harita, tablo, grafik hazırlama ve yorumlama, belgesel hazırlama, kavram haritası yapma ve görsel imge oluşturma dikkat çekmektedir. CDÖP2005'te gerek yaratıcı drama gibi başka alanların kullandığı yöntem ve teknikler, gerekse arazi gezisi gibi coğrafyacılar özgü olanlar bakımından öğretmenlere oldukça fazla seçenek sağlandığı belirlenmiştir (Özur, 2022). Bu önerilen yöntem, materyal ve tekniklerin tümü uygulamada öğrenci merkezli olarak belirlenmiştir (Açıkgöz, 2004). Aynı zamanda CDÖP2005'in giriş metinde öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrenci merkezli uygulamaların altı çizilmiş,

yöntem ve teknik önerileri buna bağlı olarak yapılmıştır. Yöntem ile ilişkili olan etkinlik kurgularının birer öneri şeklinde sunulması öğretmene hareket alanı sağlarken kendi alternatif etkinliğini üretmesi için gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Bu bağlamda da öğretmenlerin etkinlik adı verilen öğretimsel işler planlayarak öğrenci merkezli olacak şekilde uygun yöntem ve tekniklerle ders planı oluşturmaları istenmiştir. Kazanımlarla eşleştirilmiş şekilde program tabloları içinde 146 adet etkinlik örneği sunulmuştur. Bütün bu bileşenlerde, tablo 1’de yer alan eğitim felsefesinde realizmin bilgiyi bulmaya dayalı, keşfedici, zihinden bağımsız gözlem ve deneye dayalı eğitimsel özelliklerinin oldukça baskın olduğu görülmektedir.

Bilindiği gibi öğretim programları, uygulamaların ardından gelen dönütlere göre düzeltilerek geliştirilir. CDÖP2005’de uygulamaların ardından 2010, 2011, 2014 ve 2017’de revizyona uğramıştır. Bu revizyonlar içinde en geniş kapsamlı değişim 2017 yılında yapılmış bir yıl sonra da uygulama aşamasına geçilmiştir. Son değişimle birlikte halen devam etmekte olan program CDÖP2018 olarak bilinmektedir. İlkine göre bu programda öncelikle yapısal değişimler gözlemlenmiştir. CDÖP2018 giriş kısmında daha önceki programlarda bulunan öğretmen kılavuzu kaldırılmış ve geriye kısa bir açıklama bölümü kalmıştır. Özellikle öğrenci merkezli uygulamalara dönük bilgiler bu içerikte azaltılmıştır. Programın felsefesi ve vizyonu ile ilgili bilgiler önceki yerini korumuştur. Bu versiyonda farklılık olarak değerler ve yetkinlikler şeklinde kısa bir bölüm olduğu görülmüştür. Ancak bu yetkinliklerin coğrafya eğitiminin içinde nerede durduğu ve öğretmenlerin bunları nasıl kazandıracağı ile ilgili açıklamalar yapılmamıştır. Bireysel gelişim konusu eklenmiş ancak bu konunun da coğrafya eğitimi içindeki yeri tam olarak gösterilmemiştir. Yeni giren bu içerikler program kitabının ön kısmında kısa metinler halindedir. Daha önceki programın giriş kısmında bulunan örnek formların da bulunduğu, ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılacağına dair açıklamalar kaldırılmıştır. Ölçme değerlendirme açıklamaları 2005 sürümüne göre 2018’de daha kısa bir bölüm olarak verilmiş uygulama örnekleri kaldırılmıştır. Buradan söz konusu değişimlerin daha ziyade uygulamaya dönük olan kısımları etkilediği belirtilebilir.

CDÖP2018 ünite temelli ve kazanım listesi halinde hazırlanmıştır. Bu durum ilk bakışta dikkat çeken şekilsel bir değişimdir. Programın şekilsel olarak değişimi, 2005 öncesindeki programlarda yer alan hedef davranış içeren program listelerine benzemektedir. Şekildeki bu değişim ile birlikte kazanım ifadeleri çok fazla değişmeden kalmakla birlikte, uygulamaya dair kazanımla eşleştirilmiş etkinlik, yöntem, materyal, bilgi notu ve öneriler ortadan kalkmıştır. Program, Doğal Sistemler, Beşeri Sistemler, Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler, Çevre ve Toplum şeklinde 4 ünite halinde hazırlanmıştır. Üniteler daha önceki içeriklerde de yer alan coğrafya konularının temalara göre ayrılmasıyla oluşmuş, CDÖP2005’te bulunan Mekânsal Bir Sentez: Türkiye ile Coğrafi Beceriler ve Uygulamalar öğrenme

alanları revizyonlar sonrasında kaldırılmıştır. Bunların kazanımları ise diğer ünitelerin içine yerleştirilmiştir (Şekil 2).

Şekil 2: CDÖP2018 tüm yapısal bölümlerini gösteren bir sayfa (MEB, 2018).

COĞRAFYA DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI

9.2. BEŞERİ SİSTEMLER

Ünite Açıklaması

Bu üniteye sırasıyla yerleşmelerin yer seçimini ve gelişimini etkileyen faktörler, yerleşme doku ve tiplerinin oluşumunda etkili olan faktörler, Türkiye’de yerleşmelerin dağılımını etkileyen faktörler ile yerleşmelerin fonksiyonel özellikleri konularına yer verilecektir.

Kazanım ve Açıklamaları

9.2.1. Yerleşmelerin gelişimini etkileyen faktörleri analiz eder.

Yerleşme yeri seçiminde etkili olan faktörlere yer verilir.

9.2.2. Yerleşme doku ve tiplerinin oluşumunda etkili olan faktörleri örneklerle açıklar.

a) *Toplu ve dağınık yerleşmelerin oluşumunda etkili olan faktörlere yer verilir.*

b) *Kır ve şehir yerleşmelerinin oluşumunda etkili olan faktörlere yer verilir.*

9.2.3. Türkiye’de yerleşmelerin dağılımını etkileyen faktörleri örneklerle açıklar.

Türkiye’deki ilk yerleşme örneklerine (Göbeklitepe, Çatalhöyük, Alacahöyük) yer verilir.

9.2.4. Türkiye’deki yerleşim birimlerini idari fonksiyonlarına göre ayırır eder.

Türkiye’nin idari yapısı verilirken ülkenin mevcut sınırlar dâhilinde bölünmez bütünlüğüne vurgu yapılır.

Değerler

Vatanseverlik (kzm.9.2.4)

Coğrafi Beceriler

Arazide çalışma (kzm. 9.2.1)
 Coğrafi gözlem (9.2.1)
 Coğrafi sorgulama (9.2.2, 9.2.3, 9.2.4)
 Değişim ve sürekliliği algılama (kzm. 9.2.2, 9.2.3, 9.2.4)
 Harita becerisi (9.2.3, 9.2.4)
 Kanıt kullanma ((9.2.1, 9.2.2)

9.3. KÜRESEL ORTAM: BÖLGELER VE ÜLKELER

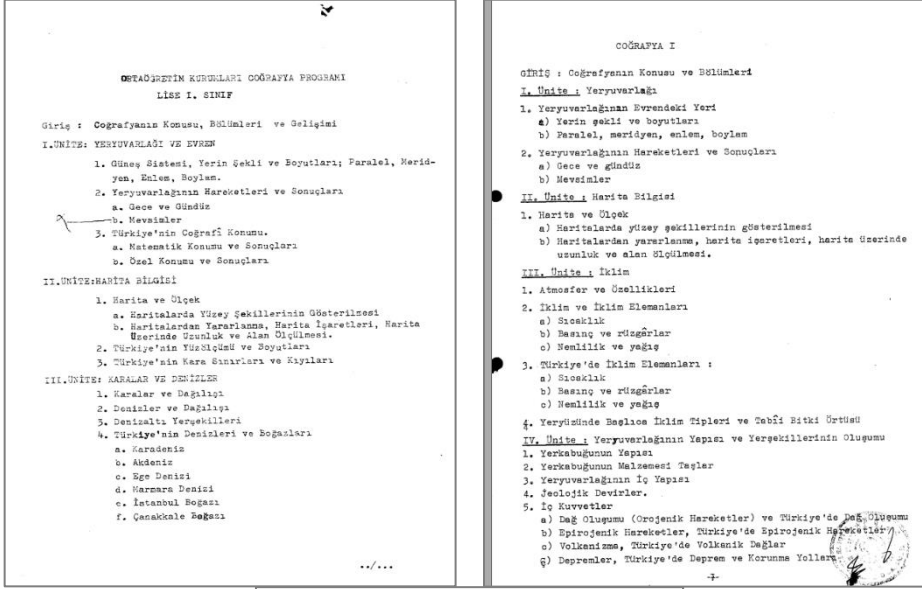
Ünite Açıklaması

Bu üniteye sırasıyla bölge belirlemede kullanılan kriterler, Dünyadaki farklı bölge örnekleri, bölge sınırlarının amaca göre değişebilirliği, çeşitli coğrafi kriterlerle belirlenmiş bölgelerde bulunan ülkelerle ilişkin konulara yer verilecektir.

CDÖP2008’de ünite altlarına genel açıklamalar kısmı eklenmiş, kazanımlar ise açıklamalı şekilde verilmiş, daha sonra değerler ve beceriler kısımları ilgili kazanımla eşleştirilmiştir. Kazanımlara yapılan açıklamalar ve ek bilgiler incelendiğinde daha ziyade kazanımın kapsadığı konuların nasıl sınırlandırılacağı, ya da içerikte hangi konuların verileceği üzerine yapılmış açıklamalar olduğu görülmüştür. Şekilsel değişim yani tablodan listeye geçişin yanı sıra CDÖP2018’de konu sıralamasının, bilgi ya da içerik kısmının öne çıktığı belirlenmiştir. Örneğin açıklamalar incelendiğinde büyük oranda hangi konunun hangi içerikte işleneceğine dair yönlendirmeler, ekleme ya da sınırlandırmalar şeklindedir. CDÖP2018’den alınan bir sayfada söz konusu açıklamaların işlevleri ve bilgi ile ilişkili durum açık şekilde görülmektedir. Bu CDÖP2005’te çok az olan açıklama şekli, son programın her kazanımında öğretmenlere hangi konuyu ne kadar işleyeceklerine dair güvenli! bir yol

çizmektedir. Tek başına bu değişim bile, son programın idealizme doğru eğilimini ortaya koymaktadır (Şekil 2; Tablo 1).

Şekil 3: Soldan sağa doğru; 1983 Lise Coğrafya Programı, 1992 Yılı Ders Geçme ve Kredili Sistemi Coğrafya 1-2 Dersi Programı ve CDÖP2018 (MEB, 1983, MEB, 1992, MEB, 2018).



Program kazanımları büyük oranda CDÖP2005'teki hali ile korunmuştur. Sınıflar arasında bazı kazanımların kaydırıldığı bazıların çıkarıldığı da görülmüştür. Bu felsefe için çok önemli bir etki oluşturmamaktadır. CDÖP2018'in giriş kısmında uygulama önerisi olarak

arazi çalışması ve CBS kullanımından bahsedilmiştir. Ancak bu önerilerin programın kazanımlarının sunulduğu bölümde olmaması hangi yöntemin hangi kazanımla verilebileceğinin örneklendirilmemesi uygulamada yöntem çeşitliliğinin azalması ihtimalini doğurmuştur. Daha önceki programda da olan kazanım açıklamaları konu, yöntem ya da başka herhangi bir konuda olabilmekte iken, son programda yukarıda da açıklandığı gibi sadece konuyu sınırlandıran ve kimi zaman da ilave konular öneren ifadelerle dönüşmüştür. Konuya vurgunun arttığı, kazanımların altına ilgili konuların listelendiği yeni tasarım ilk programdan güçlü bir şekilde ayrılan yöndür. CDÖP2018'in bu özelliği ile 2005 öncesi öğretim programlarında görülen konu sıralaması şeklindeki program metinlerine benzerliği de dikkat çekicidir (Şekil 2 ve 3).

Öğretim programının şekilsel yapısındaki değişikliklerden birisi de program tablolarında yer alan etkinlik örneği bölümlerin kaldırılmasıdır. Daha önceki programda yer alan 146 etkinlik örneği CDÖP2018'den çıkarılmıştır (Tablo 3, Şekil 1 ve 2). Şekilsel gibi görünen bu değişiklik programın temel taşlarından biri olan öğrenci merkezilik açısından kritik bir karar olmuştur. CDÖP2005'te kazanımlarla eşleştirilen örnek etkinlikler sayesinde öğretmenlere 65 ayrı yöntem ve teknik önerisi sunulabilmiştir. Oysaki CDÖP2018'de, yöntem ve teknik önerisi, sadece programın giriş kısmında yer alan açıklamalar metnindeki 2005'ten değişmeden gelen genel ifadelerle sınırlı kalmış, yeni ek yapılmamıştır. Öğretmenlerin yıllık plan hazırlarken programın kazanım ifadelerinin bulunduğu kısma odaklandıkları unutulmamalıdır. Öğretmenler, son programda kazanım ifadeleri ile bire bir eşleştirilmiş etkinlik örneklerini artık görmemektedir.

Öğrenme/öğretme süreçlerinin önemli bileşenlerinden biri de derste kullanılacak materyallerdir. Öğretim programları, hazırlanırken konunun nasıl verileceğine, yani yöntem ve teknikler kadar materyallere de odaklanılır. Bu konuda kesinlik içeren, öneren ya da sınırlayan ifadelerle uygulayıcı yönlendirilir. CDÖP2005'te 13 ayrı türde materyal adı geçirilmiştir. Bunlar başta harita olmak üzere (Dünya, Türkiye, bölge, ülke haritaları ve dilsiz haritalar, CBS), görsel materyaller (Uydu görüntüsü, hava fotoğrafı, fotoğraf, resim, karikatür vs), istatistik veriler tablo ve grafikler, belgesel/film, gazete dergi haberleri, animasyon, bilimsel ve edebi metinler, multi medya/internet erişimli bilgisayar/tablet vs., taş örnekleri, toprak örnekleri, video, boyalar ve renkli kalemler, çeşitli boylarda renkli kağıt veya kartonlar şeklindedir. Burada dikkat çeken konu bu materyallerin aynı zamanda ders kapsamında öğrenciler tarafından (ya da birlikte) üretilmesinin istenmesidir. CDÖP2005'te materyallerin etkinlikler sırasında öğrenciler tarafından hem kullanması hem de yenilerinin üretilmesi yönünde sıklıkla açıklamalar bulunmaktadır. Program bu özelliği ile tablo 1'deki realizm, natüralizm ve pragmatizmden oluşan eklettik bir yapı sergilemektedir.

CDÖP2018'de yöntem ve teknik konusunda olduğu gibi materyal konusu da çıkarılmıştır. Konuların nasıl verileceğine değil, neyin verileceğine odaklanılmış ünite başlığı altında konu açıklamaları verilmiştir. Kazanım

beceri ve değer eşleştirmesi kazanım kodları kullanılarak yapılmıştır. Ancak bu eşleştirmeler sonrası bir kazanım işlenirken, örneğin kanıt kullanma, tablo diyagram hazırlama gibi becerilerin nasıl verileceği ile ilgili yönlendirme ve bilgiler program listesinden kaldırılmıştır. Uygulamaya dair yönlendirmelerin yöntem ve teknik konusunda zayıf/yetersiz oluşu bir diğer ayrılmadır.

Öğretim/öğrenme faaliyetlerinin diğer bileşeni ölçme değerlendirmedir. Her iki programda yapılan tematik incelemelerde bu konuda birbirinden farklı özellikler belirlenmiştir. CDÖP2005'te program tabloları öncesinde öğretmenlere yol göstermek amacıyla, öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun şekilde tercih edilecek ölçme araçları tanımlanmış ve örnekler sunulmuştur. Bu konuda hem teorik hem de uygulamalı olacak şekilde bir kılavuz bölümü oluşturulmuştur. Program tablosunda kazanım ile o kazanıma ait ölçme değerlendirme önerisi eşleştirilmiştir. Ölçme değerlendirmede sadece sonuç değil, sürecin de değerlendirilmesi vurgulanmış, ders planlarına etkinlikler birlikte, ders esnasında yapılacak ölçme değerlendirmenin de eklenmesi istenmiştir. Program tablosunun açıklamalar kısmında beceri ve değerler de gözetilerek kazanıma göre ölçme ve değerlendirme yöntemleri verilmiştir. Açık uçlu soru, gözlem formu, dereceleme ölçeği, kısa cevaplı sorular, çoktan seçmeli test, boşluk doldurma, eşleştirme, öğrenci ürün dosyası, performans ödevi, proje, kontrol listesi ve tutum ölçeği gibi 10 farklı ölçme aracı kullanıma sunulmuştur. Bunlar arasında daha önceden bilinen ve sık kullanılanlar olduğu gibi dereceleme ölçekleri, ürün dosyası ve proje gibi yenileri de bulunmaktadır. Programda ölçme değerlendirme araçları arasında dikkat çeken bir diğer konu, öz değerlendirme ve tutum ölçme araçlarının da bulunmasıdır. Program kazanımlarında yüklü olan bilgi, beceri ve değer eksenlerinin tümünün ölçülmesi için çeşitli ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanılması gerekli görülmüştür.

CDÖP2018'de ölçme değerlendirme konusu sadece girişteki açıklama metninde kısa ifadeler ile yer bulmuş, ünitelendirilmiş program içinden çıkarılmıştır. Bu durumda kazanımlarda yer alan bilgi, beceri ve değer konularının ölçülmesi ve bu ölçmenin süreç ya da sonuç odaklı olup olmaması durumları açıklanamamıştır. Ölçme konusu girişteki kısa metinle ve genel ifadelerle sınırlı kalmıştır (CDÖP2018, s.8). Buraya kadar araştırmanın veri toplama sürecinde tablo 1 ve 2'de belirtilen programların öğretim/öğrenme faaliyetlerine dair içeriklerinden elde edilen bulgular paylaşılmıştır. Bulgular öncelikle programın ana gövdesi ve daha sonra da buna eklenen giriş metinlerinin taranmasıyla elde edilmiştir. Bulguların durumu ayrı bir başlık altında değerlendirilmiştir.

Tartışma ve Değerlendirme

Öğretim programlarının Dünya'daki değişimi dikkate alındığında günümüze doğru daha da artan şekilde öğrencinin, yani bireyin özelliklerinin ne olması, çağın ihtiyaçlarına uygun bireylerin nasıl yetişmesi gerektiği sorusu hâkim

olmaya başlamıştır. Bu düşünce daha en baştan öğretim programlarının tasarlanmasında bazı felsefi temellerin yeniden kurgulanmasını getirmiştir (Ornstein and Hunkins, 2016, s.43). Program bir model üzerine inşa edilmeden önce mutlaka ondan ne beklendiğinin tartışılması ve içeriğin de ona göre düzenlenmesi bu nedenledir. Modern programların bu şekilde geliştirildiği böylelikle de farklı felsefelere uygun farklı program modellerinin ortaya çıktığı bilinmektedir (Null, 2011; Nichols, Shidaker, Johnson, and Singer 2006). Elbette konunun bu yönü kültürel özellik, siyasal sistem, inanç ve ekonomiye kadar birçok değişkenin etkilediği karmaşık yapıya sahiptir. Elbette burada hangi felsefe ve hangi öğretim programı konusu tartışılmayacaktır. Sadece kabul edilmiş ve uygulamaya konulmuş bir öğretim programının felsefesinin revizyonlar sırasında dikkate alınıp alınmadığı konusu değerlendirilmiştir.

2000’li yıllarla birlikte programlarda içerik, öğretme stratejileri ve ölçme değerlendirme öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmeye başlanmıştır (Graves, 2003). Eğitim bilimlerindeki gelişmeler, insanın öğrenmesi üzerine elde edilen bilgiler ve geliştirilen kuramlar bireyin daha etkin şekilde öğrenme sürecine katılması gerektiğini açık şekilde ortaya koymuştur (Roberts, 2003, s.36; Jones, 2009, s.15). Örneğin B.S. Bloom’un geliştirdiği taksonomi yaklaşımı öğrenmede davranışa dayalı sıralı bir hiyerarşinin olduğunu (Roberts, 2003, s.40) vurgularken, bilişselciler öğrenmenin öğrencinin merkeze alınarak gerçekleşeceğini dolayısıyla öğrenen kişi, ortam ve diğer faktörlerin de dikkate alınması gerektiğini ortaya atmışlardır (Başaran, 2005, s.393). Eğitim kuramlarının sağladığı geniş alan daha iyi öğretme pratiklerini de etkilemiştir. Bu bağlamda öğretim programları, konu merkezlikten ziyade öğretme/öğrenme süreçlerini ve bu süreçlerde rol alan öğretmen, öğrenci ve diğer paydaşları önceleyen bir şekle dönüşmüştür (Marsden, 2003; Jones, 2009, Rawling, 2000). Böylelikle önce sadece konu sıralaması halinde olan programlara, başka yapısal bölümler eklenmiştir. Konu sıralaması sadece bir içerik iken, öğretim programı bu içeriğin uygulamaya dönüştürülmesini sağlayan çok boyutlu bir eylem planıdır. Öğrencinin ne yapacağı hangi bilgi, beceri ve değerlerin nasıl öğretileceği program metinlerine yerleştirilmeye başlanmıştır. Program kılavuzlarının geliştirilmesi konu sıralamasından çok uygulamaya doğru kayan program hedeflerinin gerçekleşmesi bakımından kritik hale gelmiştir (Nichols, Shidaker, Johnson, and Singer, 2006; Doll, 2013). Tüm bu gelişmeler öğretim işinin nasıl olacağının programlarda açık şekilde öğretmenler ve diğer paydaşlara iletilmek üzere yer almasıyla sonuçlanmıştır. Ancak öğretimi programlama burada sona ermemektedir.

Modern Dünya’da program uygulama süreçleri oldukça ciddi şekilde izlenmektedir. Gelişimleri için geri bildirim alınması ve gerekli düzenlemelerin yapılması tüm sürecin bir parçası haline getirilmiştir (Nichols, Shidaker, Johnson and Singer, 2006). Hatta henüz hazırlanırken, daha sonraki aşamalarda uygulamanın nasıl ve kim tarafından kontrol edileceği de önceden

belirlenmektedir. Bu konu program metinlerine eklenerek bir düzene kavuşturulmuş, paydaşların iş birliği önceden açıklanmıştır (Nichols, Shidaker, Johnson, and Singer, 2006). Ek olarak programın anlaşılması ve uygulamada ortaya çıkan sorunların nereden kaynaklandığının doğru tespiti için öğretmen eğitimi ve sahadaki paydaşların eğitimi veya bilgilendirilmesi planlanmıştır (Block, 2013, s.330). Uygulamada ortaya çıkan sorunların, gerçekten program teorisinden mi yoksa genel/yerel başka konulardan mı kaynaklandığının ayırt edilmesi için tüm tedbirler alınmıştır. Böylelikle birçok emek ve para sarf edilerek oluşturulan programların, iyileştirilmesi sürecinde adımların doğru atılması sağlanabilmektedir.

Hiçbir plan tam olarak uygulanamaz, aksaklıklar belirlenir, telafi edilerek plan iyileştirilir. Öğretimin planlanmasını da bu genellemeye dahil etmek gerekir. Eğitim sistemi, bugün geldiği noktaya daha önceki deneyimlerinden aldığı geri bildirimlere göre yaptığı iyileştirmelerle gelmiştir. Buradaki çalışmada incelenen program revizyonu sonrası ortaya çıkan radikal değişimlerin yukarıda belirtilen konulara dikkat edilmeden yapıldığı düşünülmektedir. Değişimlerin, güncel program metninin giriş kısmında açıklanması ve gerekçelendirilmesi gereklidir. Bu işlemlerin sağlıklı yapılabilmesi için geniş katılımlı geri bildirimlerin önemi büyük olsa da gelen bilgileri doğru değerlendirerek uygun gerçekçi tedbir almak çok daha elzemdir.

Bir diğer önemli konu, 2005 öncesinde sıklıkla dile getirilen, coğrafya programları ile birlikte kılavuz kitap hazırlanması ihtiyacıdır. Böyle bir kitap aracılığıyla öğretmenlere yöntem, teknik ve materyal konularında kısa yoldan ve güvenilir kaynaklar aracılığıyla destek sağlanabilecektir. Örneğin Doğanay'da coğrafya eğitiminin temel problemleri arasında öğretim programlarındaki eksiklikleri işaret ederek özellikle öğretmene dönük kılavuz kitap, öğretmen eğitimi, araç gereç materyal ve bunların bulundurulacağı mekânlara dikkat çekilmektedir (1989, s.22). CDÖP2005 metninin ilk 77 sayfası bu amaca hizmet eden bir kılavuz formunda hazırlanmıştır. CDÖP2018 revizyonu sonrası bu alanın 17 sayfa ile sınırlı tutulduğu görülmüştür. Ancak durum sadece sayfa sayıları veya şeklin değişmesinden ibaret değildir. Tablo şeklinde sunulan CDÖP2005, bu şekil ile birbiri ile ilişkilendirilen kartezyen bir sistemi işaret etmektedir. Bu sistemde kazanımların içinde sarılı bulunan bilgi, beceri, değer ve tutumlar daha görünür bir durumdadır. Etkinlikler, yöntemler, materyaller ve ölçme değerlendirme her tabloda her kazanımda yani her defasında öğretmenlerin önüne çıkmaktadır. Sadece şekilsel gibi görünen bu tasarım, programın pragmatist ve realist felsefesinde belirtilen durumları yansıtan, uygulamaya yönlendirme, öğrenci merkezli olma, beceri ve değer edinilmesi gibi konuların yoğun şekilde vurgulanmasını sağlamıştır. Tablo 1'den hazırlanan tablo 4, bu yönleri ile tekrar hatırlamak için verilmiştir (Tablo 1 ve 4; Şekil 1).

Tablo 4: Programın temel felsefelerinin yansımaları*

	Bilgi	Beceri/Değer	Öğrenme/Öğretme süreci
Realizm	Zihinden bağımsızdır. Keşfedilir, kullanılır.	Edinilir. Akılla ulaşılır.	Öğretmen ve Öğrenen merkezli. Gözlem ve deney gerektirir.
Pragmatizm	Deneysel bir olgudur. Uygulama ile edinilir.	Uyum için gerekli beceriler. Tepkidir değişebilir.	Öğreten/Öğrenen merkezlidir. Yaşamın kendisidir. Değişkendir. İhtiyaca göre şekillenir.

*Tablo 1'den alındı.

CDÖP2018 incelendiğinde metinde özellikle hangi kazanımda hangi içeriğin verileceğine yoğunlaşıldığı görülmüştür. Bu durum 2005'e kadar sıklıkla eleştirilen konu sıralaması ve bu sıralamanın öğrencilere belli bir sistem dahilinde sunulması düzeninin tekrar geri gelmesi ihtimaline kapı aralamıştır. Bu durumda çağın gerektirdiği üst düzey bilişsel becerilerin kazandırılması için öğrenci merkezli uygulamalar yani yöntem ve tekniklerin çeşitlenmesi konusu, -programdan çıkarılan unsurlar nedeniyle- gözden kaçmıştır (Leat, 2003, 146). Bu bağlamda, 2018 revizyonu sırasında programın şekilsel olarak değiştirilmesi programda sıralanan hedeflere ulaştırma kabiliyetine sahip değildir. Tekraren programlarda her kazanımla ilgili yöntem, materyal ve ölçme değerlendirmenin çeşitli örneklerle birlikte öğretmenlerin dikkatlerine sunulması, bunların programla ilişkisinin ayrıntılı şekilde açıklanması önemlidir (Nichols, Shidaker, Johnson, and Singer 2006). Eğer bu konular birbirinden ayrılır ve bazı parçalar çıkarılırsa tablo 4'te belirtilen nitelikler de ortadan kalkacaktır ya da uygulanması son derece güç hale gelecektir. Tüm bu yapısal parçalar programın felsefesi ile doğrudan ilgili olduğundan, çıkarılan her parça felsefenin bozulmasına yol açacaktır. Program felsefesinin değişmesi mümkündür ancak o zaman programın diğer bütün bölümlerinde yeni felsefeye uygun bir yapılanmaya gidilmesi gerekir. Örneğin CDÖP2018 giriş kısmında programın uygulanması ile ilgili açıklamalarda etkinlik temelli öğretim, yöntem materyal ve ölçme değerlendirmede çeşitlilik vurguları devam etmektedir. Bir yönü ile dikkatlere sunulan öğrenci merkezlilik, öte taraftan konulara ve konu sınırlarının nasıl olması gerektiğine odaklanan program kazanım listesi bölümünde ortadan kalkmış görünmektedir. Bu değişim, ekleme ve çıkarmalar sonrası programda çelişkiler olduğu anlamına gelmektedir. Program revizyonlarının programlar ve kurucu felsefeleri üzerinde yapabileceği tahribatlar, öğretim hedeflerinin gerçekleşmesini de etkileyecektir.

Sonuç ve Öneriler

Öğretim programları planlama, uygulama ve revizyon olmak üzere üç önemli aşamada geliştirilmektedir. Neredeyse bir yüzyıldır eğitim sistemlerinin temel taşı olan programlar, gün geçtikçe konu sıralamasından ziyade öğrencinin, öğretmenin, yöntem ve tekniklerin, eğitim ortamının, çıktuların, materyallerin, ölçme ve değerlendirmenin tanımlandığı daha ayrıntılı bir hale dönüşmüştür.

Bu bağlamda kaçınılmaz olarak öğretimin programlanması, süreklilik arz eden ve dönütlerle iyileştirilen bir süreç olarak tanımlanmıştır. Burada devamlılık esastır, ancak yeni bir program inşası gerektiğinde yeniden bir kurucu felsefe oluşturulmalı ve ona göre program şekillendirilmelidir.

Revizyonların neye göre ya da nasıl yapıldığı program üzerinde yapılan değişikliklerin programın felsefesini etkileyip etkilemediği üzerine yapılan bu araştırmada gelinen noktada, iki program arasında şekilsel değişimler olması dolayısıyla iki programın birbirinden farklılaştığı belirlenmiştir. Bunun yeni bir program ve yeni felsefe olup olmadığı anlaşılammıştır.

İlkin göze çarpan şekilsel değişimlerin, daha önceki programda sıklıkla vurgulanan etkinlik temelli ve öğrencinin aktif olduğu ders uygulamalarından vazgeçilmesine neden olabileceği düşünülmektedir. Bu durum 2005 öncesi coğrafya derslerine geri dönüş yolunu açabilecektir. Sonuçta program felsefesinden uzaklaşınca bu değişimden uygulamanın etkilenmesi kaçınılmaz görünmektedir.

Yöntem, teknik, materyal kullanımı ve ölçme değerlendirme ile ilgili konular da CDÖP2018 program metninden çıkarılmıştır. İlk programda, öğretmenlerin yöntem çeşitliliği sağlaması, materyaller kullanması, öğrencilerle birlikte materyal üretilmesi, süreç değerlendirmesi yapması gibi konuların son programda göz ardı edilmesine neden olabilecektir. CDÖP2005'teki kılavuz kısmının çıkarılması öğretmenin yönlendirmelere ve bilgilere erişim zorluğu yaşaması anlamına gelecektir. Etkinlik tasarımı ve derslerde uygulanmasının ise öğretmenin tercihine bağlı tamamen gelişigüzel bir yapıya bürünmesi tehlikesi, mesleğe yeni atılan öğretmenleri daha fazla kuşatacaktır. Yeni öğretmenlerin, özellikle web ortamındaki denetlenmeyen etkinlik paylaşımlarını ya da çeşitli içerikleri kullanması, başka türlü sorunların ortaya çıkması ihtimalini doğurabilecektir.

Genel amaçlar kısmında sıklıkla vurgulanan ve geliştirilmesi istenen beceri, tutum ve değerlerin ne düzeyde sağlandığının ölçülmesi derslerde öğrencilerin aktif kılınması ile mümkündür. Kazanım, beceri, ölçme değerlendirme, yöntem teknik, materyal ve etkinlik kurgusu eşleştirmeleri bu nedenle öğretmen için önemli birer yol gösterici olarak program felsefesini görünür kılan öğeler olmuştur. Hem program bünyesinden hem de girişteki açıklamalardan çıkarılan bölümler, esasen program felsefesinin görünürlüğünün azalması anlamına gelmiştir. Geriye büyük oranda değişmeden kalan kazanımlar ve kazanım ifadelerindeki bilgi, beceri ve değer içerikleri nispeten de olsa felsefenin bir kısmının korunması şekilde yorumlanmıştır. Ancak bu hali ile CDÖP2018'in eğitim felsefesi tablosunda (Tablo 4) kendine net bir yer bulması oldukça zordur.

Eğitim başlı başına bir değişim süreci olarak değerlendirilebilir. Öğretim programları da bu sürecin parçasıdır. Değişimin yönü tüm dünyada öğrenci merkezlilik, yöntem ve teknik çeşitliliği, materyal zenginliği ve öğrenme ortamlarının çeşitlenmesi şeklindedir. Bu bütünlük içinde

bakıldığında, öğretim programı revizyonlarının o programın felsefesine göre yapılması aksi halde revizyon değil yeniden program yapma olarak adlandırılması ve ona göre açıklamaların düzenlenmesi daha uygun olacaktır.

Revizyonların gerekçelendirilmesi, açık ve anlaşılır şekilde raporlanarak paydaşlarla paylaşılması gereklidir. Bu yapılmadığı sürece neyin neden değiştiği üzerine akademik bir çalışma bina etmek oldukça güç olacaktır. Revizyonların da tıpkı öğretim programı oluştururken olduğu gibi titiz bir akademik inceleme ile yapılması gereklidir. Revizyon ihtiyacı ile ilgili olarak en temel kaynak, programı uygulayan öğretmenlerdir. Öğretmenlerin yeni uygulamalara direnmesi hatta değişimden kaçınması beklenen bir durumdur. Pratiğin kaybı ve yeni pratiklerin edinilmesi yolundaki engellerin aşılması öğretmenler açısından son derece önemlidir. Buna bağlı olarak program hakkında ortaya çıkan öğretmen şikâyetlerinin kökenlerine inilmelidir. Problemin kaynağı genellikle tek ders materyali olarak kullanılan ders kitabı mı, öğretmenin kendini yenileyememesi mi yoksa programın kendisi mi mutlaka ayrıştırılmalıdır. Programdan kaynaklanmayan sorunların öğretim programını olumsuz etkilemesinin önüne geçilmesi gereklidir. Eğitim-öğretim politikalarında süreklilik her şeyden önce politikanın başarısı için gerekli olduğundan bu sürekliliğin bir parçası olan revizyonlar ile ilgili daha fazla akademik çalışma yapılmalıdır.

Kaynakça

- Açıkgöz, K. (2004). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası.
- Aladağ, C. (2003). *Ortaöğretimde coğrafya öğretmeni profili ve öğretmen görüşleri ışığında müfredat değerlendirilmesi*. (Doktora tezi) Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Artvinli, E. (2010). Coğrafya öğretim programının uygulanmasının önündeki engeller ve fırsatlar. *Education Scineces*, 5(4), 1966-1983.
- Akpınar, B. (2021). Eğitim programı. *TÜBİTAK Sosyal Bilimler Ansiklopedisi*. https://ansiklopedi.tubitak.gov.tr/ansiklopedi/egitim_programi
- Alvior, M.G. (2014). The six famous curriculum theorists and their contributions to education. *Curriculum and Instruction Education*. <https://simplyeducate.me/2014/12/03/six-famous-curriculum-theorists-and-their-contributions-to-education/> adresinden erişildi.
- Aslan, E. (2011). Türkiye Cumhuriyeti'nin ilkokullarda izlediği ilk öğretim programı: "1924 İlk mektepler müfredat programı". *İlköğretim Online*, 10(2), 717-734. <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden erişildi.
- Battersby, J. (2003). Differentiation in teaching and learning geography. D. Tilbury and M. Williams (Ed.). *Teaching and learning geography* in (s. 69-79). London/UK: Taylor & Francis.

- Başaran, İ.E. (2005). *Eğitim psikolojisi* (11. bs.). İstanbul: Atlas Yayıncılık.
- Block, A.A. (2013). Curriculum as affichiste: Popular culture and identity. W.F. Pinar (Ed.). *Curriculum toward new identities* in (p. 325-343). New York/USA: Routledge.
- Cevizci, A. (2016). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni: nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (Çev. Ed. S. B. Demir). İstanbul: Eğitgen Kitap.
- Demiralp, N. (2017). Coğrafya öğretiminde programların tasarım ve program öğeleri açısından incelenmesi ve 2017 öğretim programı. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*, 6 (17), 521-545.
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye’de program geliştirme uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 27-43.
- Demirel, Ö. (2000). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: PegemA.
- Demirel, Ö. (2005). *Öğretme sanatı*. Ankara: PegemA.
- Doğanay, H. (1989). Coğrafya ve liselerimizde coğrafya öğretim programları. *Coğrafya Araştırmaları Dergisi*, IX (1), 7-24.
- Doğanay, H. (2002). *Coğrafya öğretim yöntemleri*. Erzurum: Aktif Yayınevi.
- Doll, W.E. (2013). Curriculum and concepts of control. W.F. Pinar, (ed). *Curriculum toward new identities* in (p.295-325). New York/USA: Routledge.
- Duman, N., and Ozur, NK. (2020). Philosophical roots of authentic learning and geography education. *Eurasian Journal of Educational Research*, 90, 185-204. DOI: 10.14689/ejer.2020.90.10
- Engin, İ., Akbaş, Y. ve Gençtürk, E. (2003). I. Türk Coğrafya Kongresi’nden günümüze liselerimizde müfredatprogramlarındaki değişimler, *Milli Eğitim Dergisi*, 157. https://dhgm.meb.gov.tr/yayinlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/157/ergin.htm
- Ergün, M. (2018). Eğitimin felsefi temelleri (14. Bs.). Ed. Özcan Demirel, Zeki Kaya. *Eğitime giriş* içinde (s. 69-90). Ankara: Pegem Akademi.
- Geçit, Y. (2008a). *Cumhuriyetten günümüze (1923-2005) lise coğrafya müfredat programının (öğretim programının) incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Geçit, Y. (2008b). Liselerde coğrafya öğretim amaçlarına yönelik tarihsel bir analiz. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 17, 113-139.
- Gomes, B. and Jones, J.P. (2010). *Research methods in geography*. UK: Blackwell Publish.

- Graves, N. (2003). Geographical education in the 1990s. D. Tilbury and M. Williams (ed). *Teaching and learning geography* in (p.25-31). London/UK: Taylor&Francis.
- Günay, D. (2021). Eğitim felsefesi. *TÜBİTAK Sosyal Bilimler Ansiklopedisi*. https://ansiklopedi.tubitak.gov.tr/ansiklopedi/egitim_felsefesi
- Hao, Z. (2013). Curriculum reform in rural areas in mainland China. E. Hau-Fai Law and C.Li (ed). *Curriculum innovations in changing societies* in (p. 518-531). Rotterdam/Netherlands: Sense Publishers. <https://www.sensepublishers.com/>
- Jones, M. (2009). Working with the national curriculum. M. Smith, (ed). *Aspects of teaching secondary geography perspectives on practice* in (p. 3-23). London/UK: RoutledgeFalmer.
- Kaplan, Ş. G. (2005). *Cumhuriyetten günümüze ortaöğretim coğrafya öğretim programlarındaki değişimlerin karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karabağ, S. ve Şahin, S. (2007). Coğrafya dersi öğretim programı. S. Karabağ ve S. Şahin (ed). *Kuram ve Uygulamada Coğrafya Eğitimi*. (53-75) içinde. Ankara: Gazi.
- Karabağ, S. (2010). Tarihsel süreçte coğrafya öğretim programlarının gelişimi. R. Özey ve S. İncekara, *Coğrafya eğitiminde kavram ve değişimler*. (77-97) içinde. Ankara: PegemAkademi
- Karabağ, S., Şahin, S. ve Şahin, B. (2022). *Coğrafya öğretim programları*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Koç, H. ve Aksoy, B. (2018). Coğrafya öğretimi. A. Sezer (ed). *Coğrafya öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. (31-53) içinde. Ankara: PegemAkademi.
- Korkmaz, İ. (2008). Eğitim programı tasarımı ve geliştirilmesi. A. Doğanay, (ed). *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s. 1-36). Ankara: PegemAkademi.
- MacKinder, H. J. (Mar., 1887). On the scope and methods of geography. *Proceedings of the Royal Geographical Society and Monthly Record of Geography*, 9(3), 141-174. <https://www.jstor.org/stable/pdf/1801248.pdf> adresinden alındı.
- Marsden, B. (2003). The place of geography in the school curriculum. D. Tilbury and M. Williams, (ed). *Teaching and learning geography* in (p. 7-15). London/UK: Taylor & Francis.
- MEB. (2005). *Coğrafya dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

- MEB. (2018). *Coğrafya dersi öğretim programı*. MEB Programlar Dairesi. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018120203724482-Cografya%20dop%20pdf.pdf>
- MEB (2020). *Öğretim programları değerlendirme raporu*. <https://ttkbyayin.meb.gov.tr/yayin/76>
- MEB. (2023). *Öğretim programları izleme ve değerlendirme sistemi. Coğrafya Programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=336> adresinden alındı.
- Nichols, B., Shidaker, S., Johnson, G. and Singer, K. (2006). *Managing curriculum and assessment: A practitioner's guide*. Ohio/USA: Linworth.
- Niemi, H., Toom, A. and A. Kallioniemi, (ed) (2016). *Miracle of education the principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*. Rotterdam/Netherlands: Sense Publishers, <https://www.sensepublishers.com/> adresinden alındı.
- Noddings, N. (2016). *Eğitim felsefesi* (Çev. Raşit Çelik). İstanbul: Nobel Yayıncılık.
- Nuhoglu-Soysal, Y. and Strang, D. (1989). Construction of the first mass education systems in nineteenth-century Europe. *Sociology of Education*, 62(4), 277-288.
- Null, W. (2011). *Curriculum from theory to practice*. USA/Maryland: Rowman & Littlefield.
- OECD (2016). *Education in China report*. <https://www.oecd.org/china/Education-in-China-a-snapshot.pdf> adresinden alındı.
- Ornstein, A.C and Hunkins, F.P. (2016). *Eğitim programı temeller ilkeler ve sorunlar*. (Asım Arı, çev.), Konya: Eğitim.
- Oruç, Ş., Tokcan, H. ve Demirkaya, H. (2017). *Osmanlı dönemi coğrafya ve coğrafya öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Owen, D. and Ryan, A. (2001). *Teaching geography*. London/New York: Continuum.
- Özçağlar, A. (2011). *Coğrafyaya giriş*. Ankara: Ümit Ofset.
- Özşavlı, C. (2007). *I. Coğrafya kongresinden günümüze Türkiye'de lisede okutulan coğrafya dersi müfredatında yapılan değişiklikler ve ülkemizdeki ile Amerika Birleşik Devletleri'ndeki coğrafya öğretiminin karşılaştırılması*. (Yüksek lisans), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Öztürk, M. (2008). Coğrafya derslerinde planlama. R. Özey ve A. Demirci (ed). *Coğrafya öğretiminde yöntem ve yaklaşımlar*. (23-57) içinde. Ankara: Aktif.
- Özür, N. (2022). Coğrafya Öğretim Programlarında Öğretme/Öğrenme Süreci Tasarımı. S. Karabağ ve S. Şahin (Ed.) *Coğrafya eğitiminin temel eksenleri* içinde (s.291-326). Ankara: Pegem Akademi.
- Pinar, W.F. (ed). (2013). *Curriculum toward new identities*. New York/USA:Routledge.
- Qiquan, Z. and Liya, T. A. (2013). Continuous journey: Curriculum policy change in mainland China. E. Hau-Fai Law and C. Li (ed.) *Curriculum innovations in changing societies* in (p.13-39). Rotterdam/Netherlands: Sense Publishers. <https://www.sensepublishers.com/> adresinden alındı.
- Rawling, E. (2000). National curriculum geography: New opportunities for curriculum development. A. Kent (ed). *Reflective practice in geography teaching* in (p. 99-113). London: Paul Chapman.
- Roberts, M. (2003). Curriculum planning and course development: A matter of professional judgement. D. Tilbury and M. Williams (ed). *Teaching and learning geography* in (p. 35-49). London/UK: Taylor&Francis.
- Stoddard, R. (1982). *Field techniques and research methods in geography*. Nebraska: Geography Faculty Publication. <http://digitalcommons.unl.edu/geographyfacpub/26> adresinden alınmıştır.
- Taş, H.İ. (2005). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze ilköğretim II. kademe ve liselerde coğrafya ders ve müfredatının değişimi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 10(14), 311-330.
- Thornton, S.J. (2005). *Teaching social studies that matters: Curriculum for active learning*. New York/USA: Teachers College Columbia University.
- Tröhler, D. (2016). Curriculum history or the educational construction of Europe in the long nineteenth century. *European Educational Research Journal*, 15(3), 279–297.
- Üçışık, S. ve Sekin, S. (2001). Lise coğrafya dersi öğretim programının incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 2(3), 113-124.
- Ünal, F. ve Ünal, M. (2010). Türkiye’de ortaöğretim programlarının gelişimi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, 110-125.
- Ünlü, M. (2014). *Coğrafya öğretimi*. Ankara: PegemAkademi.
- Varış, F. (ed). (1994). *Eğitim bilimine giriş*. Konya: Atlas.
- Vitikka, E., Krokfors, L. and Rikabi, L. (2016). The Finnish national core curriculum design and development. H. Niemi, A. Toom, and A.

Kallioniemi (ed). *Miracle of education the principles and practices of teaching and learning in Finnish schools* in (p. 83-89). Rotterdam/Netherlands: Sense Publishers, <https://www.sensepublishers.com/>

Walford, R. (2003). The great debate and 1988. D. Tilbury, and M. Williams (ed). *Teaching and learning geography* in (p.15-28). London/UK: Taylor&Francis.

Xu, Y. (2013). The curriculum innovation in mainland China and Japan: A school-based approach. E. Hau-Fai Law and C. Li (ed). *Curriculum innovations in changing societies* in (p.509-517). Rotterdam/Netherlands, <https://www.sensepublishers.com/>

Yates, L. and Grumet, M. (2011). Curriculum in today's World: Configuring knowledge, identities, work and politics. L. Yates and M. Grumet (ed). *Curriculum in today's World: Configuring knowledge, identities, work and politics* in (p.3-13). New York/USA: Routledge.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, C. ve Zeybek, H.İ. (1997). Ders geçme ve kredili sisteme göre liselerimizde coğrafya öğretiminin yeri ve bazı sorunları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 309-320.

Atf için:

Karakaş Özur, N. (2023). Program felsefesi açısından revizyonlar: Coğrafya öğretim programı örneği. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 117-144. doi: 10.54558/jiss.1321471

Etik Beyan:

Bu çalışmanın tüm hazırlanma süreçlerinde etik kurallara uyulduğunu yazarlar beyan eder. Aksi bir durumun tespiti halinde Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi'nin hiçbir sorumluluğu olmayıp, tüm sorumluluk çalışmanın yazarlarına aittir. İlgili çalışmada 07.03.2022 tarih ve 25 sayılı Çankırı Karatekin Üniversitesi Etik Kurulundan gerekli izinler alınmıştır.

Yazar Katkıları: Makale tek yazarlıdır.

Aşırı Niteliklilik ve İşgören Performansı Arasındaki İlişkide Psikolojik Sağlamlığın Aracı Rolü

Hasan Hüseyin Uzunbacak*^{ID}

Şerife Karagöz**^{ID}

Öz

Amaç: Çalışmanın temel amacı, aşırı nitelikli çalışanların performanslarının artırılmasının nasıl sağlanacağını ortaya koymaktır.

Yöntem: Araştırma örneklemini 331 kamu ve özel sektör çalışanı oluşturmaktadır. Nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veriler anket tekniği kullanılarak elektronik ortamda (Google form aracılığıyla) evrene ulaştırılmıştır. Kolayda örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Mevcut araştırmanın tanımlayıcı (betimleyici) istatistiklerinin, normallik ve güvenilirlik değerlerinin, değişkenler arasındaki ilişkilerinin (Pearson korelasyon) tespit edilmesinde SPSS 22.0 programından yararlanılmıştır. Araştırma modeli ve ölçüm araçlarının geçerliliklerini hesaplamak amacıyla AMOS 24.0 programı aracılığıyla yapısal eşitlik modeli (YEM) ve aracılık rolü (dolaylı etki) analizi gerçekleştirilmiştir. Aracılık etkisinin anlamlılığına yönelik ise Bootstrap (yeniden örnekleme) güven aralığı değerlerine bakılmıştır.

Bulgular: Aşırı nitelikli çalışanların performanslarının artırılmasının nasıl sağlanacağını ortaya koymak amacıyla yapılan mevcut araştırmada aşırı nitelikliliğin psikolojik sağlamlığı ve işgören performansını pozitif ve anlamlı yönde etkisi olduğu, ardından psikolojik sağlamlığın işgören performansı üzerinde bir etkiye sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Sonuç: Yapılan istatistik analizleri neticesinde, çalışanların aşırı niteliklilik algılarının işgören performansı üzerindeki etkisinde psikolojik sağlamlığın aracı rol üstlendiği saptanmıştır. Bu sonuç doğrultusunda örgütler için genellikle olumsuz bir durum olarak kabul edilen aşırı niteliklilik ve olumlu kabul edilen psikolojik sağlamlığın işgören performansı üzerindeki aşırı niteliklilikten kaynaklanabileceği düşünülen olumsuz etkiyi azaltabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu sonuç aşırı nitelikliliğin olumsuz sonuçlarının önlenabilir olduğunu göstermektedir.

Özgünlük: Aşırı nitelikliliğin işgören performansını etkileceği ve bu etkinin psikolojik sağlamlık aracılığıyla daha farklı bir yol üzerinden işleyeceği düşünülmektedir. Mevcut araştırma, değişkenler arası bu etkileşimleri ortaya koyma amacından beslenmektedir. Bu nedenle araştırmanın özgün olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda Türkçe yazında aşırı niteliklilik ve işgören performansı arasındaki durumsal etkilerin araştırılmasının önem arz edeceği kanaatine varılmıştır. Ayrıca Türkçe yazında daha önce üç değişkeni (aşırı niteliklilik, psikolojik sağlamlık ve işgören performansı) birlikte inceleyen çalışmaya rastlanılmadığı için, bu çalışmanın yazın açısından özgünlük gösterebileceği ve yazına katkı sunabileceği öngörülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Aşırı niteliklilik, algılanan aşırı niteliklilik, psikolojik sağlamlık, işgören performansı.

* Doç. Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi İİBF İşletme Bölümü, hasanuzunbacak@sdu.edu.tr

** Dr., Bağımsız Araştırmacı, srfkrz1992@gmail.com

The Mediating Role of Psychological Resilience between the Effect of Overqualification and Employee Performance

Hasan Hüseyin Uzunbacak*^{ID}

Şerife Karagöz**^{ID}

Abstract

Purpose: The main purpose of the study is to reveal how to increase the performance of overqualified employees. of overqualified employees.

Method: The research sample consists of 331 public and private sector employees. Quantitative research method was used. In the research, the data were delivered to the universe electronically (via Google form) using the questionnaire technique. Convenience sampling method was preferred. SPSS 22.0 programme was used to determine the descriptive statistics, normality and reliability values of the current research and the relationships between variables (Pearson correlation). In order to calculate the validity of the research model and measurement tools, structural equation modelling (SEM) and mediating role (indirect effect) analysis were performed through AMOS 24.0 programme. Bootstrap (resampling) confidence interval values were examined for the significance of the mediation effect.

Findings: In the present study, which was conducted to reveal how to increase the performance of overqualified employees, it was found that overqualification has a positive and significant effect on psychological resilience and employee performance, and then psychological resilience has an effect on employee performance.

Implications: As a result of the statistical analyses, it was found that psychological resilience plays a mediating role in the effect of employees' perceptions of overqualification on employee performance. In line with this result, it is thought that overqualification, which is generally accepted as a negative situation for organisations, and psychological resilience, which is accepted as positive, may reduce the negative effect on employee performance, which is thought to be caused by overqualification. In addition, this result shows that the negative consequences of overqualification can be prevented.

Originality: Overqualification is thought to affect employee performance and this effect is thought to operate through a different path through psychological resilience. The current research is fuelled by the aim of revealing these interactions between variables. For this reason, the research is considered to be original. In this context, it is concluded that it would be important to investigate the situational effects between overqualification and employee performance in Turkish literature. In addition, since there is no study in the Turkish literature that examines three variables (overqualification, psychological resilience and employee performance) together, it is predicted that this study may be unique in terms of literature and contribute to the literature.

Keywords: Overqualification, perceived overqualification, psychological resilience, employee performance.

* Assoc. Prof., Süleyman Demirel University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Department of Business Administration, hasasunubacak@sdu.edu.tr

** Dr., Independent Researcher, srfkrz1992@gmail.com

Giriş

İşletmelerin değişen ve gelişen çevre koşullarında verimlilik, sürdürülebilirlik ve stratejik üstünlük sağlayabilmelerindeki en değerli sermayelerinden birisini çalışanlar oluşturmaktadır. İşletmelerin huzurlu ve güzel bir çalışma ortamı ile başarı elde edebilmesinin yolu insan unsurunu etkili ve verimli bir şekilde kullanarak kişi-iş uyumunu sağlayabilmesinden geçmektedir. Aksi takdirde kişi-iş uyumsuzluğu meydana gelebilmekte (çalışanların işin gereklerinin üzerinde bilgi, beceri, eğitim gibi özelliklere sahip olması) ve bu işletmeler için istenmeyen bir durum olarak karşılanabilmektedir.

Çalışma hayatında meydana gelebilecek olan bu uyumsuzluk Türkçe yazında 2010'lu yılların başında yer almaya başlayan aşırı niteliklilik kavramı şeklinde belirtilmektedir. Aşırı niteliklilik; bir çalışanın bilgi, beceri ve yeteneklerinin işin gereklerini aşması (Erdogan vd. 2011) veya işte kullanıl(a)maması durumu olarak ifade edilmektedir (Erdogan ve Bauer, 2021). Günümüzde çalışanların günlerinin büyük bir bölümünü işte geçirmesi ve aşırı niteliklilik algısının bazı olumsuz sonuçlarının olabileceği düşünüldüğü için dikkate alınması ve araştırmalara konu edilmesinin önem arz edeceği düşünülmektedir (Kaymakçı ve Görener, 2020:110).

Bireyin eğitim, bilgi, beceri ve deneyimlerinin iş pozisyonunun gerekliliklerini aştığı yaygın bir örgütsel fenomen olarak ifade edilen aşırı niteliklilik (Maynard vd., 2006), bir örgütsel sorun haline gelmiştir. Araştırmacılar, algılanan aşırı nitelikliliğin hem olumlu hem de olumsuz etkilerinin bulunduğu yargısından hareketle bazı araştırmalar yapmışlardır (Erdogan ve Bauer, 2021). Örneğin, Zhang vd. (2021) aşırı nitelikli çalışanların işlerini kişi-iş uyumsuzluğu sorununa neden olacağını belirtmişlerdir. Ancak Zhang vd. (2016), aşırı nitelikliliğin proaktif davranış üzerindeki olumlu etkisinin bulunduğunu belirterek, pozitif yönde bir destek sağladığı kanaatine varmışlardır.

Yazın incelendiğinde, araştırmaların çoğu aşırı nitelikliliğin olumsuz taraflarına odaklanmıştır. Fakat eğer gereğinden fazla eğitime, bilgiye ve beceriye sahip olan çalışanlar bu özellikleri bağlamında değerlendirildikleri zaman daha başarılı olabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla bu durumdaki çalışanlar, örgütün gelişimine ve değişimine olumlu yönde katkılar sunabilirler (Luksyte ve Spitzmueller, 2016:635; Karacaoğlu ve Arslan, 2019). Bu olumlu katkıyı sağlayacak değişkenlerden birisini psikolojik sağlık oluşturmaktadır. Sağlık, stres faktörlerinin ruh sağlığı üzerindeki olumsuz etkilerini azaltabilir ve zor zamanlarda olumlu ruh sağlığını destekleyebilir (Yıldırım ve Solmaz, 2022:525). Psikolojik sağlamlığı yüksek seviyede olan aşırı nitelikli olan bireyler, daha az olumsuz duygu yaşayacak, bu olumsuz duygulara karşı daha hoşgörülü olacak ve kendilerini gelecekteki daha karmaşık ve zorlu olan işlere hazırlayacaktır (Wang vd. 2019:3). Dolayısıyla aşırı nitelikliliğin psikolojik sağlık ile bir

etkileşim içerisinde olabileceğini söylemek mümkündür (Erdogan ve Bauer, 2021). Psikolojik sağlamlık düzeyi yüksek olan bireyler, algılanan aşırı nitelikliliğin olası olumsuz etkilerini azaltabilmekte ya da ortadan kaldırmaktadır (Tugade vd. 2004:1164-1183; Wang vd. 2019). Aşırı nitelikli olan çalışanlar kendi bilgi, beceri ve yetenekleri ile uyum sağlayamasa bile -bilhassa- işsiz kalma endişesiyle çalışmaya devam etmektedirler. Bu durum ile birlikte, pozitif psikoloji alanlarından birisi olarak ele alınan psikolojik sağlamlığın aşırı nitelikten kaynaklanabileceği düşünülen olumsuz algıyı ılımlaştırılmasında önemli rol üstlenebileceği düşünülmektedir.

Yazında söz konusu iki değişken (aşırı niteliklilik ve psikolojik sağlamlık) arasında olumlu bir ilişkinin varlığına yönelik olarak Wang vd. (2019) tarafından bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Çin'in Hubei Eyaletinde bulunan bir şirketin çalışanlarının algılanan aşırı niteliklilik, iş becerikliliği, işe yabancılaşma ve psikolojik sağlamlık düzeylerini değerlendirmek üzere yaptıkları çalışmalarında psikolojik sağlamlığın pozitif yönde bir etkiye sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Fakat Türkçe yazında aşırı niteliklilik ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmaya doğrudan rastlanılmamıştır. Yapılan yazın taraması sonucunda, *Kiş-i-İş Uyumu Teorisi* kapsamında psikolojik sağlamlık ile aşırı niteliklilik arasında bir ilişkinin olduğu ve yazında kritik bir boşluk olduğu düşünülmektedir.

Araştırmalar, aşırı nitelikliliğin örgütsel bağlılık (Guo ve Wang, 2022) ve iş tatmini dahil olmak üzere bazı iş tutumları ile olumsuz (Karacaoğlu ve Aslan, 2019; Acaray, 2019) üretken olmayan iş davranışları, devamsızlık, işten ayrılma niyeti, yenilikçi davranışlar gibi bazı kavramlar arasında ise olumlu ilişkiler olduğunu tespit etmişlerdir (Varma ve Sandhya, 2019:108; Harari vd. 2017). Fakat bazı araştırma bulgularına göre, kendilerini aşırı nitelikli olarak gören çalışanların performanslarında artışlar gözlemlendiğini belirtmişlerdir (Alfes, 2013; Ma vd. 2020; Li vd. 2019; VanDijk vd. 2020; Zheng ve Wang, 2017). Tüm bu etkiler incelendiğinde aşırı niteliklilik, bireyler ve örgütler bağlamında önemli konulardan birisi olarak görülmektedir (Akın ve Ulukök, 2016:74; Kır ve Akçakanat, 2021:1002).

Bu çalışmada “*Aşırı niteliklilik ve işgören performansı arasındaki ilişkide psikolojik sağlamlık aracı rol*” üstleniyor mu sorusuna yanıt aranacaktır. Araştırma fikrinin ortaya çıkışı, işgören performansını azaltacağı düşünülen aşırı niteliklilik algısının herhangi bir etkiye (olumlu/olumsuz) sahip olup olmadığını, çalışanların psikolojik sağlamlık düzeylerinin bu etkinin azaltılmasında nasıl bir etkiye sahip olabileceğini ve bu durumun çalışanların performanslarına nasıl yansıtacağı sorunsalıdır. Yani aşırı nitelikliliğin işgören performansını etkileyeceği ve bu etkinin psikolojik sağlamlık aracılığıyla daha farklı bir yol üzerinden işleyeceği düşünülmektedir. Mevcut araştırma, değişkenler arası bu etkileşimleri ortaya

koyma amacından beslenmektedir. Bu nedenle araştırmının özgün olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda Türkçe yazında aşırı niteliklilik ve işgören performansı arasındaki durumsal etkilerin araştırılmasının önem arz edeceği kanaatine varılmıştır. Ayrıca Türkçe yazında daha önce üç değişkeni (aşırı niteliklilik, psikolojik sağlamlık ve işgören performansı) birlikte inceleyen çalışmaya rastlanılmadığı için, bu çalışmanın yazın açısından özgünlük gösterebileceği ve yazına katkı sunabileceği öngörülmektedir. Çalışmanın temel amacı, aşırı nitelikli çalışanların performanslarının artırılmasının nasıl sağlanacağını ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda psikolojik sağlamlığın aşırı niteliklilik algısı olan çalışanların performanslarının artması yönünde aracılık rolünü test eden bir model geliştirilmiştir.

Çalışmanın bağımsız değişkeni olan aşırı niteliklilik, çalışanların fiili durumlarını değil bireylerin kendileri ile ilgili aşırı niteliklilik algıları kapsamında değerlendirilmektedir. Ayrıca aşırı niteliklilik konusuna ilgi her geçen gün artmaktadır. Bu çerçevede “*aşırı niteliklilik*” kavramının gerek örgütlere gerekse çalışanlara sunacağı olası kazanımların son yıllarda öne çıkmaya başlamasından dolayı bu çalışmada aşırı niteliklilik kavramının kapsayıcılığını ortaya çıkarmak hedeflenmektedir.

Literatür Taraması / Yazın İncelemesi

Bu başlık altında “*aşırı niteliklilik*”, “*psikolojik sağlamlık*” ve “*işgören performansı*” kavramlarına yer verilecektir.

Aşırı Niteliklilik

Freeman (1976) tarafından aşırı niteliklilik kavramı ilk kez “*The Overeducated of American*” isimli kitapta kullanılmıştır. Aşırı niteliklilik her örgütte yaygın olmakla birlikte (Aslam vd. 2022:168) ortaya çıktıktan sonra farklı disiplinlerde yer alan pek çok araştırmacı tarafından incelenmiştir (Fabel ve Pascalau, 2013:58). Söz konusu kavram uluslararası yazında “*overqualification*” olarak yer almakta; Türkçe yazında ise “*aşırı niteliklilik*”, “*fazla niteliklilik*”, “*aşırı vasıflılık*” ve “*aşırı eğitimsizlik*” gibi farklı şekillerde kullanılmaktadır (Kaymakçı, 2020:4). Bu çalışmada kavram “*aşırı niteliklilik*” şeklinde ele alınacaktır. Aşırı nitelikliliğin örgütlerde çalışanların tutum ve davranışlarını nasıl etkilediğini anlamak hem teorik hem de pratik olarak önemlidir (Erdogan ve Baumer, 2021). Aşırı niteliklilik kavramı, bireyin işin gereklerinden daha çok bilgi, beceri, nitelik ve deneyime sahip olması anlamına gelmektedir (Maynard vd. 2006:512). Araştırmacılar aşırı nitelikliliği, objektif (nesnel) aşırı niteliklilik ve subjektif (algılanan) aşırı niteliklilik şeklinde iki ayrı yapıya ayırmışlardır. Bu iki kavram birbirleriyle ilişkili; fakat farklı yapılardan oluşmaktadır (Maltarich vd. 2011:236).

Aşırı nitelikliliğin daha çok gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde gözlenmekte olduğu dikkat çekmektedir. Çünkü gelişmiş ya da gelişmekte olan ülkelerde teknolojinin getirdiği olanaklarla bilgiye erişim daha kolay

olmakta ve bu durumda eğitim olanaklarının artmasıyla birlikte bireylerin eğitim seviyelerinin artmasını sağlamaktadır. Tüm bunlardan dolayı çalışanın görev ve iş tanımlarındaki beklentilerinde artışlar gözlemlenmektedir (Kaymakçı ve Görener, 2020:110). Gereğinden fazla aşırı nitelikli çalışanlar, doğru bir şekilde tahsis edilmediğinde öteki çalışanlara göre daha yüksek seviyede iş tatminsizliği (Zheng ve Wang, 2017), daha fazla sağlık problemi ve daha yüksek devamsızlık yaşayacaklardır (Büchel, 2002:264).

Psikolojik Sağlık

Pozitif psikolojinin odaklandığı alan, bireylerin hayatını nelerin olumsuz etkilediğinden çok, nelerin insan sağlığına olumlu yönde katkı sunduğudur. Bu noktada, psikolojik sağlık kavramı kendini göstermekte ve içeriğinde barındırdığı olumlu nitelikler sebebiyle pozitif psikolojinin konusu olmaktadır (Doğan, 2015:94). Psikolojik sağlık, İngilizce’de “*resilience*” olarak ifade edilmektedir. “*Resilience*” kavramının Türkçe’ye çevirisi konusunda literatürde farklı fikirler öne sürülmüş ve tam olarak görüş birliğine varılamamıştır. Bazı yazarlar; “*psikolojik sağlık*” (Akar, 2018), “*psikolojik dayanıklılık*” (Çetin ve Basım, 2011) gibi farklı terimler kullanmayı tercih etmişlerdir. Bu çalışmada kavram “*psikolojik sağlık*” şeklinde ifade edilecektir.

Psikolojik sağlık, bireyin karşılaştıkları olumsuzluklarla başa çıkmalarını sağlayan olumlu duygulardan birisidir (Cooke vd. 2019). İlgili kavram, bireyin karşılaştığı zorluklarla baş edebilmesi ve yeni koşullara uyum sağlayabilme becerisine sahip olması şeklinde belirtilmektedir (Fergus ve Zimmerman, 2005). Sağlık, olumlu işleyiş ve optimal gelişime katkıda bulunabilecek ve olumsuz duygu, düşünce ve davranışları önleyebilecek kişisel bir güç olarak düşünülebilir (Yıldırım ve Solmaz, 2022:525). Psikolojik olarak güçlü bir yapıda olmak, bireyin yaşantısını sağlıklı bir çerçevede yönetebileceği, karşılaştığı sorunlarla akılcı çözümler üreterek baş edebileceği anlamına gelmektedir (Gönen, 2020:8-9). Psikolojik olarak sağlam olan bireyler, kendi başa çıkma tarzlarına göre zorluklarla mücadele eden güçlü bireyler olarak ifade edilebilir (Sağar, 2022:104).

İşgören Performansı

Birçok değişken ile araştırmaya konu olan performans (Saygı, 2022:20) rekabetçi örgütsel yaşamda, gelecekteki kariyer gelişiminde ve işgücü piyasasında başarı için önemli bir ön koşul olup çok boyutlu bir kavramdır (Sonntag ve Frese, 2002:3).

Performans, Campbell’ın (1990) tanımına göre, bireylerin davranışlarının sonuçları olarak ifade edilmektedir. Bu, görev ve kişi odaklı bir kavramdır ve önceden belirlenmiş kriterleri gerçekleştirme yeteneği ile işini izlenen yöntemlerle başarıyla yerine getirme düzeyini içermektedir

(Bingöl, 2013: 369). İşgören performansı, özellikle endüstriyel ve örgütsel psikologlar arasında teorik ve ampirik olarak ilgi çeken örgütsel değişkenler arasında yer almakta olup (Davidescu vd. 2020) çalışanların işlerinin sorumluluklarını ne ölçüde yerine getirdikleri ile ilgilidir (Erdogan ve Baumer, 2021). Söz konusu işgören performansı kavramı örgütün amaç ve hedeflerine ulaşmasını değerlendirebilmek için önemli bir kriterdir (Wang, 2020:41). Çünkü örgütlerin hedeflerine ulaşabilmesi ve rakiplerine karşı rekabet avantajı sağlayabilmesi yüksek performans gösteren (yetenekli, görevini etkin bir şekilde yerine getiren, örgütün başarısına katkıda bulunan) çalışanlara sahip olması ile gerçekleşmektedir (Turunç ve Turgut, 2020:377). İşgören performansı, çalışanın iyi düzeyde bir eğitim almasını gerektirir, böylece çalışırken işine hızlı bir şekilde uyum sağlayabilir. İşgören performansı genellikle, örgütsel hedeflere olumlu katkı sağlayan çeşitli çalışan davranışlarının değeri olarak tanımlanmaktadır (Virgiawan vd. 2021:70). Bunların yanında, çalışanların bireysel performanslarındaki artışlar aynı zamanda örgütün performansının da artmasını sağlamaktadır. Yüksek performansa sahip olan çalışanlar örgütler için önemli bir yere sahip olup örgütün rekabet etme gücünün artmasında önemli rol oynamaktadır (Turunç, 2010:253-254). Yüksek performans, şirket verimliliğini artıracak, personel devir oranını azaltacak ve şirket yönetim tarzını doğrulayacaktır. Tersine, düşük çalışan performansı işin kalitesini ve üretkenliğini azaltabilir, çalışan devir hızını artırabilir ve kurumsal kazançları azaltabilir (Prasetya, 2018:2). Aynı zamanda performans iki önemli ve anlamlı nokta içermektedir. Birinci nokta, bireylerin performansının hiçbir zaman sabit olmadığı; ikinci nokta çevresel koşullara göre değişkenlik gösterdiğidir (Katebi vd. 2022:23).

Değişkenler Arası İlişkiler

Mevcut çalışmanın bu başlığında söz konusu değişkenlere yönelik kuramsal alt yapıya ve değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkilerine yer verilmiştir.

Aşırı Niteliklilik ve İşgören Performansı Arasındaki İlişki

Bu araştırmada aşırı niteliklilik ve işgören performansı arasındaki ilişkinin “Eşitlik Teorisi” (*Equity Theory*) ve “Görelî Yoksunluk Teorisi”dir (*Relative Deprivation Theory*) ile açıklanabileceği düşünülmektedir. Adams’ın Eşitlik Teorisi, bireylerin yaptıkları iş karşılığında aldıkları ödüllerde diğerlerine kıyasla hissettikleri eşitsizliği ortadan kaldırmak için harekete geçeceklerini öne sürmektedir (Schermerhorn vd. 2011:115). Çalışan performansındaki uyumsuzluk, çalışanın sahip olduğu girdilerle (deneyim, eğitim, enerji, nitelik vb.) ve örgütün sunduğu çıktılarla (ücret, yan ödemeler, tanınma vb.) uyumlu olmaması durumunda ortaya çıkmaktadır (Robbins vd., 2016:284). Çünkü girdi/çıktı oranları eşit olmadığı zaman çalışanlar adaletsizlik duygusu eğilimi içerisinde olacaklardır ve bu durumun sonucu olarak aşırı niteliklilik kavramı meydana gelmektedir (Karacaoğlu ve Arslan, 2019). Aşırı niteliklilik ve işgören performansı arasındaki ilişkiyi açıklayan öteki teori ise Crosby’nin

(1984) “*Görelî Yoksunluk Teorisi*”dir. Görelî yoksunluk, bireylerin daha iyi bir işe sahip olma hakkı hissetmesinden kaynaklanan yoksunluk deneyimleri olarak belirtilmektedir (Erdogan ve Baumer, 2021). Söz konusu teoriye göre, birey var olan imkanlarını tatmin edici bir düzeyde kabul etse de daha düşük niteliğe sahip olan diğer bireyler ile kendisini kıyasladığında kendisinin daha fazla imkanı hak ettiğini düşünmektedir. Bir başka deyişle, bireyin kendi niteliklerinin daha fazla olduğunu düşünerek hareket ettiğinde bu durumda kendini aşırı nitelikli olarak görmektedir (Karacaoğlu ve Arslan, 2019:110). Adams’ın Eşitlik Teorisi, örgüt içindeki bireylerin eşitsizlik algılarının, iş performansları üzerindeki etkilerine odaklanmaktadır. Bu teori, çalışanların kendi iş performanslarını ve sonuçlarını diğerleri ile karşılaştırarak eşitlik ya da eşitsizlik algısı oluşturduklarını açıklamaktadır. Çalışanlar, örgütteki hakkaniyet algısına bağlı olarak motivasyonlarını olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilirler. Özellikle, çalışanlar örgütün adil olduğunu düşünüyorsa, motivasyon düzeylerinde artış gözlenirken, aksi durumda motivasyon düzeyleri düşebilir (Doğan ve Varoğlu, 2019: 26). Çalışan performansı genellikle ampirik araştırmalarda bağımlı bir değişken olarak konumlandırılmaktadır. Çünkü çalışan performansını bir neden ya da belirleyici olarak değil, örgütsel davranış veya insan kaynakları uygulamalarının sonucu ya da etkisi olarak ele almaktadır (Prasetya, 2018: 2). Yazındaki bu teori ışığında, bireylerin sahip olmuş oldukları bilgi, beceri, eğitim, deneyim gibi özelliklerin performans üzerinde etkisinin bulunmasından dolayı bireylerin performanslarının belirlenmesinde aşırı nitelikliliğin etkisi olacağı kanaatine varılmıştır. Bu teoriler ışığında aşağıdaki hipotez geliştirilmiştir:

H₁: Aşırı niteliklilik işgören performansını pozitif etkiler.

Aşırı Niteliklilik ve Psikolojik Sağlık Arasındaki İlişki

Bu araştırmada aşırı niteliklilik ve psikolojik sağlık arasındaki ilişki “*Kişi-İş Uyumu Teorisi*”ne (*Person-Job Fit Theory*) dayandırılarak incelenmiştir. Kişi-iş Uyumu Teorisi, bireyin sahip olduğu bazı nitelikler (bilgi, beceri, eğitim, deneyim gibi) ile işin gerekleri arasındaki uyum derecesidir (Brkich vd. 2002:43). Söz konusu teoriye göre, aşırı nitelikli çalışanların bilgi, beceri ve yetenekleri beklenen iş gereksinimlerini aştığında, çalışanlar aldıkları fiili ödüllerin beklentilerinden daha düşük olması nedeniyle haksızlığa uğradıklarını düşünmektedirler (Feldman, 1996). Yani örgütün iş tanımları ile çalışanın sahip olduğu bilgi ve becerilerin örtüşmesi durumunda (çalışanın iş tatminlerinde, iş devir oranlarında, işten ayrılma niyetlerinde vb.) olumlu yönde değişimler meydana gelecektir. Bu durum örgütün gelişim ve değişimine de katkı sağlayacaktır (Çubuk vd. 2014:172). Bireyin psikolojik olarak sağlam olması durumunda zorluklarla daha kolay başa çıkabileceği ve karşılaşacağı olumsuz durumu olumluya çevirebilme beceresine sahip olabileceği varsayılmaktadır (Erdogan ve Bauer, 2021). Bazı araştırmacılar,

psikolojik sağlamlığın aşırı nitelikliliğin olumsuz etkilerinin ortadan kalkmasına ya da ılımlaşmasını katkı sağlayabileceğine vurgu yapmaktadır (Erdogan ve Bauer, 2021). Yazında söz konusu iki değişken (aşırı niteliklilik ve psikolojik sağlamlık) arasında dolaylı olarak bir ilişki olduğuna yönelik araştırmaya (Wang vd. 2019) ulaşılmıştır. Elde edilmiş bazı bulgular ve teori ışığında aşağıdaki hipotez kurulmuştur:

H₂: Aşırı niteliklilik psikolojik sağlamlığı pozitif etkiler.

Psikolojik Sağlamlık ve İşgören Performansı Arasındaki İlişki

Bu araştırmada psikolojik sağlamlık ve işgören performansı arasındaki ilişki “*Psikolojik Sağlamlık Teorisi*” (*Psychology Resilience Theory*) çerçevesinde ele alınacaktır. Psikolojik sağlamlık teorisi, bireylerin karşılaştıkları zorlukların üstesinden nasıl gelebileceklerini ve hayatlarının olumlu yönlerini nasıl inşa edebileceklerini anlamalarına yardımcı olabilecek kavramsal bir model sunmaktadır (Fergus ve Zimmerman, 2005:413). Söz konusu teorinin en büyük katkısı, bireyin yaşam zorluklarına bakış açısının, bireyin zorluk deneyimini ve zorluğa verdiği tepkiyi temelden nasıl etkilediğini anlamaya yardımcı olmaktır. Özetle, psikolojik sağlamlık teorisi bireylerin ve sistemlerin, sıkıntıların üstesinden gelmelerini sağlayan (Van Breda, 2001:8) eksikliklerden ziyade bireyin güçlü yanlarını ele alan bir teoridir (Fergus ve Zimmerman, 2005:413).

Psikolojik sağlamlık düzeyi yüksek olan bir bireyin yaşamında maruz kaldığı zor ve stresli süreçlerle (travma, kayıp, sağlık sorunları, iş ve maddi sorunlar gibi) mücadele edebilme gücü ve yaşadığı olumsuz deneyimlerini olumluya çevirebilme becerisinin yüksek seviyede olması beklenmektedir. Söz konusu bu güç ile birlikte, bireyin örgüte olumlu çıktılar (işgören performansındaki artış gibi) sağlayacağı düşünülmektedir. Yazında psikolojik sağlamlık ile işgören performansını ele alan bazı çalışmalar (Gu vd 2021; Sobaih vd. 2021; Athota vd. 2020; Kim, 2020; Cooke vd. 2019; Liu vd. 2018; Belhadi vd. 2021) yer almaktadır. Bu bilgiler ve teoriden hareketle aşağıdaki hipotez kurulmuştur:

H₃: Psikolojik sağlamlık, işgören performansını pozitif etkiler.

Aracı Değişken Olarak Psikolojik Sağlamlık

Psikolojik sermaye boyutlarından (umut, iyimserlik, öz-yeterlik, psikolojik sağlamlık) birisini oluşturan “*psikolojik sağlamlık*”, bireylerin algılarını ve davranış kalıplarını etkileyebilmektedir (De Terte vd. 2014). Mevcut araştırmada değişkenlere ilişkin dolaylı etkinin incelendiği (aşırı niteliklilik ve işgören performansı arasındaki ilişkide psikolojik sağlamlığın aracı rolü) söz konusu modelin, *Genişlet ve İnşa Et Teorisi* (Broaden-and-Build Theory) ile açıklanabileceği varsayılmaktadır. Bu teoriye göre, olumlu duygular (neşe, ilgi ve memnuniyet gibi) bireylerin anlık düşünce-eylem repertuarlarını genişletme ve zaman içinde kişisel kaynaklarını oluşturma yeteneğine sahiptir

(Freeman, 1976 ve Fredrickson, 2001). Genişlet ve İnşa Et Teorisi, olumlu duyguların bireyin anlık düşünce-eylem repertuarını genişletmeye hizmet ettiğini varsayar. Bu teori, bireylerin farkındalığının, fiziksel, entelektüel ve sosyal kaynaklarını geliştirmenin etkisini açıklamak için kullanılır (Fredrickson, 1998, 2013). Bu araştırma, bireylerin olumlu duyguların deneyimsel değerlerinin düşünme ve eyleme geçme yeteneklerini geliştirdiğini düşünmüştür. Daha fazla iyimserlik ve daha iyi ilişkiler gibi kaynaklarını artırabilirler. Bu bağlamda mevcut araştırmanın sonuçları ve söz konusu teori doğrultusunda aşırı nitelikliliğin ve bireylerin düşünce repertuarını genişletmesi sonucu inşa edilen psikolojik sağlamlığın bireyin işgören performansı düzeylerini arttırabileceği ve geliştirilebileceği öngörülmektedir. Yüksek düzeyde psikolojik sağlamlığa sahip çalışanlar daha fazla olumlu duygulanım yaşayacaklar ve örgüte olumlu katkılar sunacaklardır (Shin, vd. 2012, s. 732). Bu bilgileri destekler nitelikte yazında bazı araştırmalar (Ma vd. 2020;) bulunmaktadır. Örneğin, Van Dijk vd. (2019), aşırı nitelikliliğin iş performansı ile olumlu bir ilişkiye sahip olma olasılığını inceleyen teorik bir model geliştirmişlerdir. Bu modelde, aşırı nitelikliliğin insan sermayesi avantajı sağlayabileceği, ancak bu avantajın sadece bireyin bilgi, beceri ve yeteneklerinin işle ilgili olduğu, karmaşık görevlerde ve performans ölçümlerinin objektif olduğu durumlarda ortaya çıkabileceği öne sürmüştür. Aynı şekilde, aşırı nitelikliliği çalışanların kendi gruplarında ve ağlarında son derece etkili ve yüksek statülü bireyler olarak ortaya çıkabileceği ve bu durumun onlara performans gösterme fırsatları sunabileceği savunmuşlardır.

Luksyte ve Spitzmueller (2016) kişi-çevre uyumu teorisine dayanan yaptıkları araştırmanın sonuçlarına göre, algılanan aşırı nitelikliliğin, çalışanların desteklendiğini hissettikleri ve gelişimsel kendine özgü anlaşmaları başarıyla müzakere ettikleri durumlarda yönetici tarafından derecelendirilen yaratıcı performansla olumlu bir ilişkisi olduğu ortaya koymuşlardır. Psikolojik sağlamlığa sahip aşırı nitelikli bireylerin daha az olumsuz duygu yaşayacağını, bu olumsuz duygulara karşı daha toleranslı olacağını ve kendilerini gelecekteki daha karmaşık ve zorlayıcı olan işlere hazırlayacakları düşünülmektedir. Bu doğrultuda yazında elde edilmiş bu bulgular ve araştırmanın amacı doğrultusunda dördüncü ve son hipotez oluşturulmuştur:

H₄: Aşırı nitelikliliğin işgören performansı üzerine etkisinde psikolojik sağlamlığın aracılık rolü vardır.

Araştırma Yöntemi

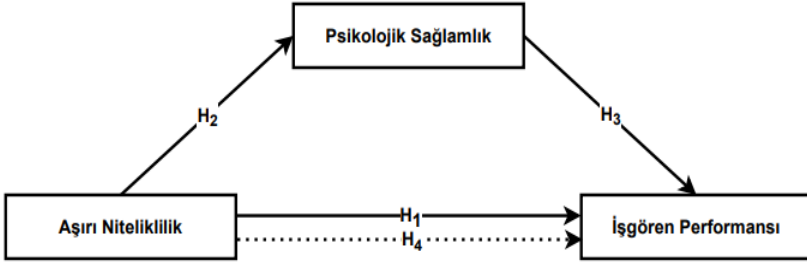
Araştırma yöntemi başlığında; araştırmanın amacı ve modeli, araştırmanın katılımcıları, veri toplama araçları, veri setinin kontrolü ve analize hazırlanması, verilerin analizi, veri toplama araçlarının geçerlilikleri,

tanımlayıcı istatistikleri ve değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkilerine yönelik bilgiler sunulmuştur.

Araştırmanın Amacı ve Modeli

Bu araştırmanın amacı, aşırı nitelikli çalışanların performanslarının artırılmasının nasıl sağlanacağını ortaya koymaktır. Araştırmanın tahmini modeli Şekil 1’de gösterilmektedir.

Şekil 1: Araştırmanın Tahmini Modeli



Veri Toplama Araçları

Mevcut çalışma kapsamında Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu’ndan (15.02.2022 tarih ve 117/34 sayılı karar) gerekli etik kurul izni alınmış ve bilimsel etik yönden uygun bulunmuştur. Veriler 2022 yılının Şubat ayı içerisinde toplanmıştır. Nicel araştırma yönteminin benimsendiği çalışmada veriler anket tekniği ile toplanmıştır. Anket formu ikiye ayrılmıştır. Birinci bölümde toplam on dokuz ifadeden oluşan (aşırı niteliklilik, psikolojik sağlamlık ve işgören performansı) üç farklı ölçekten yararlanılmıştır. İkinci bölümde ise beş soru (cinsiyet, medeni durum, yaş, çalıştığı sektör, eğitim durumu) katılımcıların sosyo-demografik özelliklerini saptamak amacıyla kullanılmıştır. Ölçekler ile ilgili psikometrik özellikler aşağıda belirtilmiştir:

Psikolojik Sağlamlık Ölçeği

Psikolojik sağlamlık düzeyleri Luthans ve arkadaşlarının (2007) geliştirdiği, Çetin ve Basım’ın (2012) Türkçeye çevirdiği dört boyutlu psikolojik sermaye ölçeği kullanılarak ölçülmüştür. Psikolojik Sermaye Ölçeği toplam 24 ifade ve 4 boyutla (iyimserlik, psikolojik sağlamlık, umut, özyeterlik) temsil edilmektedir. Bu çalışmada ölçeğin 6 ifade ile temsil edilen psikolojik sağlamlık boyutu ele alınacaktır. Ölçeğe ilişkin Cronbach Alpha katsayısı .89’dur. Söz konusu ölçekteki ifadeler örneğin; “İşimdeki zorlukları genellikle bir şekilde hallederim.” gösterilebilir.

İşgören Performansı Ölçeği

Çalışanların işgören performansları düzeylerini ölçmek için Kirkman ve Rosen'ın (1999) geliştirdiği ölçek kullanılmıştır. Bu ölçek 2008 yılında Çöl tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek 4 ifade ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğe yönelik Cronbach Alpha katsayısı .83'dür. Söz konusu ölçekteki ifadeler örneğin; *“Bir problem gündeme geldiğinde en hızlı şekilde çözüm üretirim.”* gösterilebilir.

Aşırı Niteliklilik Ölçeği

Maynard ve arkadaşları tarafından 2006 yılında geliştirilen ölçek, Yıldız ve arkadaşlarının (2017) Türkçe'ye uyarlanmış olup 9 ifadeden ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğe yönelik Cronbach Alpha katsayısı .78'dir. Söz konusu ölçekteki ifadeler örneğin; *“Bu işin gerektirmediği becerilere sahibim”* gösterilebilir. Anket formunda, her bir değişkene ait verilen yanıtlar için 5'li Likert tipi derecelemeden faydalanılmıştır.

Veri Setinin Kontrolü ve Analize Hazırlanması

Verilerin analizine geçilmeden önce ilk olarak mevcut verilerin Z puanları (skorları) dikkate alınarak uç değer ve kayıp verilerin temizlenmesi işlemleri gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya dahil edilen her bir ölçüm aracı için ayrı ayrı kayıp veri atama (*replace missing value*) işlemi gerçekleştirilmiştir. Söz konusu işlem sırasında verilerin ortalama değerinin atanmasına ilişkin yöntem (Tabachnick ve Fidell, 2013) benimsenmiştir. Veriler uç değerlerden arındırıldıktan sonra veri setinin doğruluğu test edilmiştir. Son olarak verilerin normal dağılıma uygunluğunu belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmıştır. Yapılan analizler ışığında ölçeklere ilişkin çarpıklık katsayılarının -.274 ile .682 ve basıklık katsayılarının -.219 ile -.041 arasında değerler aldığı saptanmıştır. Normallik varsayımının gerçekleştirilmesi için çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 arasında değerler alması gerekmektedir (Morgan ve diğerleri, 2004: 49). Bu çalışmada çarpıklık ve basıklık katsayıları bu değer aralıklarındadır. Dolayısıyla bu çalışmanın örnekleminin normal dağılım koşulunu (%95 güven düzeyi ve %5 hata payı) sağladığı kabul edilmiştir.

Verilerin Analizi

Mevcut araştırmanın tanımlayıcı (betimleyici) istatistiklerinin, normallik ve güvenilirlik değerlerinin, değişkenler arasındaki ilişkilerinin (Pearson korelasyon) tespit edilmesinde SPSS 22.0 programından yararlanılmıştır. Araştırma modeli ve ölçüm araçlarının geçerliliklerini hesaplamak amacıyla AMOS 24.0 programı aracılığıyla yapısal eşitlik modeli (YEM) ve aracılık rolü (dolaylı etki) analizi gerçekleştirilmiştir. Aracılık etkisinin anlamlılığına yönelik ise Bootstrap (yeniden örnekleme) güven aralığı değerlerine bakılmıştır.

Veri Toplama Araçlarının Geçerlilikleri

Araştırmada ortak yöntem varyans (OYV) sorunu olup olmadığını belirlemek için Harman'ın Tek Faktör Testinden faydalanılmıştır. Analiz sonucunda tek faktörlü yapının toplam varyansın %34,4'ünü açıkladığı belirlenmiştir. Podsakoff vd. (2003) göre bu oranın %50'nin altında olması ortak yöntem varyans sorununun olmadığını göstermektedir. Bu doğrultuda mevcut araştırmada OYV değerinin %50'nin altında olması sebebiyle araştırmada OYV sorunu bulunmamaktadır.

Söz konusu ölçüklerin (aşırı niteliklilik, psikolojik sağlamlık ve işgören performansı) yapısal geçerliliklerini saptamak amacıyla Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Literatürde yer alan uyum iyiliği değerlerinin eşit değerlerine göre sonuçlar değerlendirilmiştir Kline, 2011; Meydan ve Şeşen, 2011; Jöreskop ve Sörbom, 1993; Steiger, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2001). Ölçüm modellerin test edilmesi sırasında model uyum iyiliği değerlerine dikkat edilmesi gerekmektedir. Çünkü bu değerler gözlemlenen ve tahmin edilen kovaryans matrislerinin benzerliğinin karşılaştırılması sonucunda önceden tanımlanmış bir teorik modelin uygun olup olmadığına ilişkin bilgiler sunmaktadır (Hair vd. 2019:635).

Tablo 1: Aşırı Niteliklilik Ölçeği Birinci Düzey DFA Uyum İndeksleri

	χ^2/df	NFI	CFI	AGFI	GFI	RMSEA	IFI	CFI	TLI
Model 1 (AN)	2,94	.82	.83	.78	.90	.97	.84	.83	.73
Modifikasyon	.97	.98	.99	.97	.99	.00	1.0	1.0	1.0
Kabul Edilebilir Uyum	$3 < \chi^2/df \leq 5$	≥ 0.90	≥ 0.90	≥ 0.90	≥ 0.90	≤ 0.08	≥ 0.90	≥ 0.90	≥ 0.90
İyi Uyum	≤ 3	≥ 0.95	≥ 0.95	≥ 0.95	≥ 0.95	≤ 0.05	≥ 0.95	≥ 0.95	≥ 0.95

Öncelikle model uyum iyiliği değerlerinin iyileştirilmesine katkı sağlayacak modifikasyon önerilerinin incelenmiş ve bu değerlerin yeterli aralıkta olmadığı tespit edilmiştir. Gerekli düzeltme (modifikasyon) işlemi neticesinde elde edilen bulgular ilgili ölçeğin faktör yük değerlerinin yazında belirtilmiş olan sınırlar içerisinde olmadığı için madde atımı gerçekleştirilmiştir. Çünkü Harrington (2009) faktör yük değerinin 0.30 ve üzerinde olması gerektiğini belirtmektedir. Toplamda aşırı niteliklilik ölçeğinde yer alan iki madde (“*Önceki iş deneyimim bu işte tam olarak kullanılmıyor*” ve “*Benden daha az iş tecrübesine sahip olan biriside benim yaptığım işi yapabilir*”) modelden çıkarılmıştır.

Geriye kalan 7 maddenin faktör yüklerinin anlamlı olduğu ($p < .001$) belirlendikten sonra analizler tekrarlanmıştır. Analizler tekrarlanırken bazı değerlerin yazında belirtilmiş olan eşik değerinin altında olduğu tespit edildiği için bir önceki adıma tekrar dönmüş ve önerilen gerekli modifikasyon/düzeltilme işlemi gerçekleştirilmiştir (önerilen e5 ve e6 ile e6 ve e7 hata varyansları arasına kovaryans eklenmiştir). Ulaşılan DFA sonucunda ölçeğin yapısal geçerliliklerinin sağlandığı Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 2: Psikolojik Sağlık Ölçeği Birinci Düzey DFA Uyum İndeksleri

	χ^2/df	NFI	CFI	AGFI	GFI	RMSEA	IFI	CFI	TLI
Model 2 (PS)	9,73	.92	.93	.80	.91	.161	.93	.93	.88
Modifikasyon	1,99	.99	.99	.96	.99	.036	.99	.99	.99
Kabul Edilebilir Uyum	$3 < \chi^2/df \leq 5$	≥ 0.90	≥ 0.90	≥ 0.90	≥ 0.90	≤ 0.08	≥ 0.90	≥ 0.90	≥ 0.90
İyi Uyum	≤ 3	≥ 0.95	≥ 0.95	≥ 0.95	≥ 0.95	≤ 0.05	≥ 0.95	≥ 0.95	≥ 0.95

Analize başlamadan önce ölçekte yer alan ters maddelerin (PS3) tekrar puanlandırılması gerçekleştirilmiştir. İkinci olarak bazı değerlerin yazında belirtilmiş olan eşik değerinin altında olduğu tespit edildiği için bir önceki adıma tekrar dönülmüş ve önerilen gerekli modifikasyon/düzeltilme işlemi gerçekleştirilmiştir (önerilen e1 ve e2 ile e2 ve e3 hata varyansları arasına kovaryans eklenmiştir). Psikolojik sağlık ölçeğine yönelik gerekli düzeltme işlemi neticesinde elde edilen bulgular ilgili ölçeğin değerlerinin yazında belirtilmiş olan sınırlar içerisinde olduğu için madde atımı gerçekleştirilmemiştir. Ulaşılan DFA sonucunda ölçeğin yapısal geçerliliklerinin sağlandığı Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 3: İş Performansı Ölçeği Birinci Düzey DFA Uyum İndeksleri

	χ^2/df	NFI	CFI	AGFI	GFI	RMSEA	IFI	CFI	TLI
Model 3 (İP)	6,35	.98	.98	.90	.98	.126	.98	.98	.95
Modifikasyon	.37	.99	1.0	.99	.99	.00	1.0	1.0	1.0
Kabul Edilebilir Uyum	$3 < \chi^2/df \leq 5$	≥ 0.90	≥ 0.90	≥ 0.90	≥ 0.90	≤ 0.08	≥ 0.90	≥ 0.90	≥ 0.90
İyi Uyum	≤ 3	≥ 0.95	≥ 0.95	≥ 0.95	≥ 0.95	≤ 0.05	≥ 0.95	≥ 0.95	≥ 0.95

Öncelikle model uyum iyiliği değerlerinin iyileştirilmesine katkı sağlayacak modifikasyon önerileri incelenmiş ve bazı değerlerin yazında belirtilmiş olan eşik değerinin altında olduğu tespit edildiği için bir önceki adıma tekrar dönülmüş ve önerilen gerekli modifikasyon/düzeltilme işlemleri gerçekleştirilmiştir (önerilen e3 ve e4 hata varyansları arasına kovaryans eklenmiştir). Gerekli düzeltme işlemi neticesinde elde edilen bulgular ilgili ölçeğin değerlerinin yazında belirtilmiş olan sınırları kapsadığı için madde atımı gerçekleştirilmemiştir. Ulaşılan DFA sonucunda ölçeğin yapısal geçerliliklerinin sağlandığı Tablo 3’te görülmektedir.

Ölçüm Modelinin Bileşim ve Ayrışım Geçerlilikleri ile Güvenilirlikleri

Ölçeklerin yapı geçerliliğinin tespitine yönelik olarak bileşim ve ayrışım geçerlilikleri belirlenmiştir. Bileşim geçerliliği için $AVE > .50$; ayrışım geçerliliği için ise $MSV < AVE$ ile AVE değerlerinin kareköklerinin (\sqrt{AVE}) faktörler arası korelasyon değerlerinden yüksek seviyede olması

gerekmektedir (Hair vd., 2011; Fornell ve Larcker, 1981). Ölçeklerin güvenilirliklerini tespit etmek amacıyla kullanılan yöntemlerden birisi olan iç tutarlılığı hesaplamak için Cronbach Alpha (α) ve CR katsayılarına bakılmıştır. Yazında Cronbach Alpha ve CR değerinin eşik değerinin (.70) üzerinde olması iç tutarlılık güvenilirliğinin sağlandığını göstermektedir (Field, 2013; Hair vd. 2011).

Tablo 4: AVE, MSV, CR ve İç Tutarlılık Katsayıları

Değişkenler	AVE	MSV	CR	α
Aşırı Niteliklilik	.65	.60	.85	.76
Psikolojik Sağlamlık	.60	.58	.84	.86
İşgören Performansı	.61	.58	.74	.86

AVANot: AVE: Açıklanan Ortalama Varyans, MSV: Maksimum Paylaşılan Varyans, CR: Birleşik Güvenirlik, α : Cronbach Alpha.

Yukarıdaki bilgiler ışığında mevcut araştırmadaki ölçeklerin AVE, MSV, CR ve Cronbach Alpha değerlerinin kabul edilebilir sınırlar çerçevesinde olduğu Tablo 4'te görülmektedir.

Bulgular

Bu başlık altında araştırmanın katılımcıları, tanımlayıcı istatistikleri ve değişkenler arasındaki ilişkiler ile araştırmanın hipotezine ilişkin bulgulara yer verilecektir.

Araştırmanın Katılımcıları

Mevcut araştırma, kamu ve özel sektörde görev yapan çalışanları kapsamaktadır. Araştırmada zaman ve maliyet kısıtlılıklarından dolayı kolayda örneklem yönteminden faydalanılmıştır. Anket formu gönüllülük esasına dayalı olarak evrene elektronik ortamda (Google form aracılığıyla) 780 kişiye ulaştırılmış ve toplamda 336 veriye elde edilmiştir. Eksik ya da hatalı olan 5 anket formu veriler içerisinden çıkarıldıktan sonra 331 anket üzerinden veriler analize tabi tutulmuştur. Güvenilir faktörlerin elde edebilmesi için örneklem büyüklüğünün 200'ün üzerinde olması yeterli sayılmaktadır. Bunun yanında, ölçekteki ifade sayısının 10 katı gibi bir örneklem olması önerilmektedir (Kline, 1994). Mevcut çalışmada madde sayısı on dokuzdur. Bu doğrultuda katılımcıların yeterli düzeyde olduğu kanaatine varılmıştır. Katılımcıların %57,7'si kadın, %42,3'ü erkek olup %56,2'si evli iken, %43,8'i bekârdır ve yaş ortalaması 34,4±8,09'dur. Çalıştığı sektörün %56,1'i kamu sektörü iken, %43,9'u özel sektörde çalıştığı tespit edilmiştir. Katılımcıların eğitim durumlarına bakıldığında %4,2'si lise, %5,4'ü önlisans, %40,8'i lisans ve %49,2'si lisansüstü olduğu görülmektedir.

Tanımlayıcı İstatistikler ve Değişkenler Arasındaki İlişkiler

Tablo 5'te değişkenlere ilişkin ortalama, standart sapma, normallik (çarpıklık ve basıklık) ve değişkenlerin birbirleriyle ilişkisine yönelik istatistikler yer almaktadır.

Tablo 5: Değişkenlerin Ortalama, Standart Sapma ve Korelasyon Değerleri

Değişkenler	Ort.	SS.	Çarpıklık	Basıklık	1	2	3
Aşırı Niteliklilik	2.62	.76	-.274	-.507	(.76)		
Psikolojik Sağlamlık	2.21	.73	.682	.041	.190**	(.86)	
İşgören Performansı	2.20	.77	.504	-.219	.306**	.662**	(.86)

*Not: **p<.01, Ort.=Ortalama, SS= Standart Sapma.*

Tablo 5'te görüldüğü üzere, katılımcıların aşırı niteliklilik ölçeği ortalaması (2.62±.76), psikolojik sağlamlık ölçeğinin ortalaması (2.21±.73) ve işgören performansı ölçeği ortalaması (2.20±.77) şeklinde hesaplanmıştır. Mevcut üç değişkenin ortalamasının da orta düzeye yakın olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada kullanılan değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi neticesinde, aşırı niteliklilik ile psikolojik sağlamlık ($r = .190, p < .01$) arasında ilişki bulunmaktadır. Yazında Wang vd. (2019) tarafından yapılan araştırma bu bulguyu destekler niteliktedir. Bir diğer bulgu aşırı niteliklilik ile işgören performansı ($r = .306, p < .01$) arasındaki ilişkinin pozitif yönlü olduğu tespit edilmiştir. Yazın incelendiğinde bazı araştırma bulgularının (Lee vd. 2021; Ma vd. 2020; Luksyte ve Spitzmueller, 2016; Li vd. 2019; Lin ve Chung, 2020; Van Dijk vd. 2020) mevcut araştırma bulguları ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Son bulgu ise psikolojik sağlamlık ve işgören performansı ($r = .662, p < .01$) arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu gözlenmektedir. Yazında bazı araştırmalar (Zhao vd. 2023; Ruel ve Baz, 2023) bu araştırmanın bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Araştırma hipotezlerinin test edilmesinde, YEM kurgulanmış ve analizler yapılmıştır. Araştırma modelinin bağımsız değişkeni olan aşırı niteliklilik, bağımlı değişkeni olan işgören performansı ve aracı değişkeni olan psikolojik sağlamlık olarak belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda, bu modelin uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmektedir ($\chi^2/df = 2.556$; GFI= .91; AGFI= .99; NFI= .91; TLI= .93; CFI= .94; RMSEA= .069). Tablo 6'da aşırı niteliklilikten işgören performansına giden yol katsayılarına bakıldığında aşırı nitelikliliğin işgören performansını anlamlı seviyede ve pozitif yönde ($\beta = .21, p < .001$) etkilemektedir. Ayrıca aşırı nitelikliliğin psikolojik sağlamlık üzerindeki etkisinin ($\beta = .36, p < .001$) ve psikolojik sağlamlığın işgören performansı

üzerindeki etkisinin ($\beta = .70$, $p < .001$) anlamlı ve pozitif yönlü olduğu belirlenmiştir.

Tablo 6: Bootstrap Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Psikolojik Sağlamlık (M)				İşgören Performansı (Y)			
	B	S.H.	LLCI	ULCI	β	S.H.	LLCI	ULCI
Aşırı Niteliklilik (X)	.36***	.131	.226	.472	.21***	.080	.103	.321
Psikolojik Sağlamlık (M)					.70***	.055	.600	.794
R ²	.13					.64		
Bootstrap Dolaylı Etki	Aşırı Niteliklilik → Psikolojik Sağlamlık → İşgören Performansı							
	$\beta = .250$, %95 CI [.158, .335], $p = .001$							

Not: ** $p < .01$, *** $p < .001$, S.H.: Standart hata, β : Standardize etki, CI: Güven aralığı, ULCI: Üst sınır güven aralığı, LLCI: Alt sınır güven aralığı.

Elde edilen bu bulgular neticesinde birinci, ikinci ve üçüncü hipotezlerinin desteklendiği anlaşılmaktadır. Psikolojik sağlamlık değişkeninin aracı rol üstlenip üstlenmediğine yönelik bulgulara bakıldığında, aşırı niteliklilik-işgören performansı etkileşiminde psikolojik sağlamlık değişkeninin dolaylı etkisinin bulunduğu görülmektedir. Bu bağlamda *H4* hipotezi de desteklenmiştir. Ayrıca aşırı nitelikliliğin psikolojik sağlamlık üzerindeki değişimin %13'ünü, psikolojik sağlamlık ise aşırı niteliklilik ile birlikte işgören performansındaki değişimin (varyansın) %64'ünü açıklayabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu yazında bazı araştırma sonuçları (Wang vd. 2019; Sesen ve Ertan, 2019; Zu vd. 2022) ile dolaylı yoldan benzerlik göstermektedir. Çünkü yazında doğrudan aşırı niteliklilik-işgören performansı etkileşiminde psikolojik sağlamlık değişkeninin etkisinin bulunduğu çalışmaya rastlanılamamıştır. Tablo 4'te ise standardize edilmemiş (B) yol katsayılarına ilişkin değerler verilmiştir.

Tablo 7: Yol Katsayıları

YOL		B	S.H.	LLCI	ULCI
Aşırı Niteliklilik	→ Psikolojik Sağlamlık	.62***	.161	.366	1.000
Aşırı Niteliklilik	→ İşgören Performansı	.30***	.103	.139	.544
Psikolojik Sağlamlık	→ İşgören Performansı	.58***	.058	.465	.693
Aşırı Niteliklilik	→ Psikolojik Sağlamlık → İş Performansı	.358***	.091	.217	.576

Not: *** $p < .001$; B = Standardize edilmemiş katsayı.

Sonuç ve Tartışma

Aşırı nitelikli çalışanların performanslarının artırılmasının nasıl sağlanacağını ortaya koymak amacıyla yapılan mevcut araştırmanın ilk sonucunda, aşırı nitelikliliğin psikolojik sağlamlığı pozitif ve anlamlı yönde etkilediği saptanmıştır. Mevcut sonuçlar doğrultusunda, psikolojik olarak sağlam olan bireylerin aşırı niteliklilik algıları ile aralarında olumlu bir etkinin olabileceğini, psikolojik sağlamlığa sahip bireylerin daha güçlü olduğu ve bu durumda aşırı nitelikliliğin olumsuz sonuçlarını olumluya çevirebilme toleransına sahip olabileceği yorumu yapılabilir. Ayrıca kişinin zorluklarla daha iyi başa çıkmasına yardımcı olabilir çünkü kendine güveni yüksek olan bireyler, karşılarına çıkan engelleri daha kolay aşabilirler. Bazı araştırmalar aşırı nitelikliliğin bireylerin motivasyonunu düşürebileceğini ve yoksunluk duygusu nedeniyle kaygı uyandırabileceğini belirtmekte iken bazı araştırmalar aşırı nitelikliliğin, üstün beceri ve nitelikler nedeniyle iş yaratmaya yol açabileceğini savunmaktadırlar (Zhang vd., 2022: 2). Yazında Wang vd. (2019) tarafından yapılan araştırma bu araştırma sonucu ile paralellik göstermektedir.

Araştırmanın ikinci sonucunda, aşırı nitelikliliğin işgören performansını pozitif ve anlamlı yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aşırı niteliklilik, işgörenin işle ilgili bilgi, beceri ve deneyimlerinin gereksinimlerin ötesinde olması durumunu ifade etmektedir. Bu durum, genellikle işgörenin işini daha etkin bir şekilde yapmasına olanak sağlayabilir. İşgörenin aşırı nitelikliliği, işyerinde daha yüksek performans göstermesine neden olabilir çünkü işi daha iyi yapma yeteneği ve motivasyonu artabilir. Ayrıca, aşırı niteliklilik işgörenin kendine güvenini artırabilir ve iş tatminini yükseltebilir, bu da performansı olumlu yönde etkileyebilir. Yazında, algılanan aşırı nitelikliliğin işgören performansı üzerinde olumlu etki gösterdiğine dair bazı araştırmalar bulunmaktadır (Li vd, 2019; Lin ve Chung, 2020; Van Dijk vd., 2020; Luksyte ve Spitzmueller, 2016), bu da bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Diğer yandan, algılanan aşırı nitelikliliğin işgören performansı üzerinde olumsuz etkisi olabileceğine dair çeşitli araştırmalar (Alfes, 2013; Zheng ve Wang, 2017; Ma vd., 2020; Özdevecioğlu vd., 2015) mevcuttur. Bu araştırmaların bulguları da bu araştırma sonucu ile çelişmektedir.

Araştırmanın üçüncü sonucu, psikolojik sağlamlığın işgören performansı üzerinde bir etkiye sahip olmasıdır. Bu sonuç doğrultusunda, psikolojik sağlamlığı yüksek olan (olumsuz olaylardan geri dönme ya da başa çıkmak için olumlu duyguları kullanma yeteneği) çalışanların işlerinde göstermiş oldukları performans düzeylerinin de benzer şekilde yükseltebileceği düşünülmektedir. Ayrıca psikolojik sağlamlığa sahip bireylerin stresle daha etkin bir şekilde başa çıkması, olumsuz olaylardan daha hızlı toparlanması ve daha esnek bir zihinsel tutuma sahip olmaları

bulunabilir. Sonuç olarak, psikolojik sağlamlık işgörenin performansını olumlu yönde etkileyebilir. Yazında bazı araştırma (Kumari ve Sangwan, 2015; Gu vd. 2021; Sobaih vd. 2021; Athota vd. 2020; Kim, 2020; Cooke vd. 2019; Liu vd. 2018; Belhadi vd. 2021; Erhan, 2021; Luthans vd. 2005) sonuçlarına göre, psikolojik sermayenin boyutlarından birini oluşturan psikolojik sağlamlığın, bireylerin performans düzeylerinin arttırabilmesinde önemli bir yordayıcı olduğu vurgulanmaktadır. Dolayısıyla bu araştırma sonucu ile paralellik göstermektedir.

Araştırma kapsamında ulaşılan diğer ve son sonuç ise, aşırı nitelikliliğin işgören performansı üzerindeki etkisinde psikolojik sağlamlığın aracı rol üstlendiği şeklindedir. Bu sonuç doğrultusunda örgütler için genellikle olumsuz bir durum olarak kabul edilen aşırı niteliklilik ve olumlu kabul edilen psikolojik sağlamlığın işgören performansı üzerindeki aşırı niteliklilikten kaynaklanabileceği düşünülen olumsuz etkiyi azaltabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu sonuç aşırı nitelikliliğin olumsuz sonuçlarının önlenebilir olduğunu göstermektedir. Yazında aşırı nitelikliliğin işgören performansına etkisinde psikolojik sağlamlığın aracı rolünü inceleyen araştırmaya doğrudan rastlanılamamıştır. Fakat söz konusu değişkenin (psikolojik sağlamlık) dolaylı olarak kullanıldığı araştırmalara rastlanılmıştır. Wang vd. (2019) tarafından yapılmış olan araştırma modelinde aşırı niteliklilik ile işe yabancılaşma arasındaki ilişkide psikolojik sağlamlık düzenleyici değişken olarak ele alınmıştır. Araştırmacılar bu sonuç doğrultusunda aşırı nitelikliliğin işe yabancılaşma üzerindeki olumsuzluğunda psikolojik sağlamlığın bu olumsuzluğu azaltmada bir etkisinin olabileceğini gözlemlemişlerdir. Sesen ve Ertan (2019) aşırı niteliklilik ve iş becerikliliği arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarında, aracı değişken olarak psikolojik sermayeyi kullanmışlardır. Söz konusu aracı değişken olarak kullanılan psikolojik sermayenin aşırı niteliklilikten kaynaklanabileceği düşünülen olumsuz etkiyi azaltabileceği belirtmişlerdir. Zhu vd. (2022) çalışanlar üzerinde yapmış oldukları araştırma sonucunda aşırı nitelikliliğin Kişi-İş Uyumu'na etkisinde psikolojik sermayenin aracılık etkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Karacaoğlu ve Arslan (2019) tarafından algılanan aşırı nitelikliliğin iş tatmini üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmada psikolojik sermaye boyutlarından (psikolojik sağlamlık, umut, iyimserlik, özyeterlik) birisi olan iyimserliğin aracı rol üstlendiğini tespit etmiştir. Tüm bu sonuçlar ışığında mevcut araştırmanın tüm hipotezlerinin desteklendiği görülmektedir. Dolayısıyla bu sonuçlara binaen mevcut çalışmanın kuram ve uygulama açısından araştırmanın amaçlarına uygun olarak sunulduğu görülmektedir.

Bu araştırma çeşitli kısıtlardan oluşmaktadır. Araştırmanın kesitsel olarak yapılması önemli bir kısıttır. Çünkü araştırmacıların sonuçları genellemesine veya bu çalışmada kullanılan değişkenlerin nedensel bağlantılarının belirlenmesine olanak tanımaz. Ayrıca katılımcıların psikolojik sağlamlık algıları zaman içerisinde değişiklik gösterebilir.

Araştırmanın bir diğer kısıtını verilerin toplanmasında anket tekniği kullanılmıştır. Bu durum sonuçların ortak yöntem varyansından etkilenmesine yol açabilir.

Mevcut çalışmada veriler sadece Türkiye’den toplandığı ve herhangi bir kültürel değişkeni ölçülmediği için sonuçların genellenebilirliği sınırlı olabilir. Veri toplama süreci online (çevrimiçi) olarak yürütülmüştür. Dolayısıyla katılımcıların online olarak uygulanan anketlere verilen yanıtlar ile sınırlıdır. Bir diğer sınırlılık bu çalışmada kamu ve özel sektör çalışanları üzerinde inceleme yapılmıştır. Bunun sebebi özellikle aşırı nitelikliliğin kapsayıcılığını ortaya çıkarmaktır. Ancak bu durum aynı zamanda araştırmanın en önemli sınırlılığını oluşturmaktadır. Son olarak katılımcıların belirli bir sektördeki çalışanlardan oluşmaması sebebiyle bu çalışma sektörel ayrımlara yönelik çıkarımlar yapılmasına imkan tanımamaktadır. Aşırı nitelikliliğin işgören performansı üzerindeki etkisinde psikolojik sağlamlığın aracı role sahip olduğu sonucuna binaen, gelecekte yapılacak olan araştırmalara ve araştırmacılara yön vermesi açısından; farklı örneklem gruplarında (beyaz yakalı, mavi yakalı, gri yakalı gibi) belirli bir sektör üzerinde (sağlık, bilişim, hizmet gibi) ve kültürel farklılıkların da etkisi bulunabileceği görüşü göz önünde bulundurularak incelenebilir.

Aşırı niteliklilik yazında genellikle işten ayrılma niyeti (Li vd. 2020) kariyer sıkıntısı (Ma vd. 2020) gibi olumsuz değişkenler ele alınarak araştırılmıştır. Fakat aşırı nitelikliliğin sadece olumsuz değil, olumlu sonuçlar da doğurabileceği görüşü çerçevesinde ilgili kavramın, olumlu yönde etkilediği düşünülen diğer değişkenlerle birlikte ele alınarak araştırılmasının konuya değerli katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca farklı veri toplama teknikleri kullanarak (derinlemesine mülakat gibi) ve değişkenler arasında (olası aracı ya da düzenleyici etkilerinin incelenmesi gibi) yeni bir araştırma modelleri tasarlanarak yazına zenginlik ve derinlik kazandırabilir. Araştırma kesitsel olarak yapılmıştır. Gelecekteki araştırmacılar, bu çalışmanın genellenebilirliğini en üst düzeye çıkarabilmek için çeşitli kaynaklardan veri toplayarak ve boylamsal bir çalışma yürüterek bu potansiyel sorunları ele alabilir.

İkinci olarak, bu çalışmada bireysel düzeyde aşırı niteliklere odaklanıldı; ancak ekipler halinde çalışmak çoğu işletmede çalışma modeli haline geldi. Bu nedenle, geleceğin araştırmacıları, ekip düzeyinde aşırı nitelikliliğin ekip üyeleri için olumsuz tutumlara (işe yabancılaşma) ve davranışlara (iş becerikliliği) neden olup olmadığını ve çalışanların olumsuz duygularını hafifletmek ve ortadan kaldırmak için sosyal karşılaştırmayı kullanıp kullanmadığını inceleyebilir.

Aşırı niteliklilikte iş değil işi yapan kişiler, onların sahip oldukları bilgi-beceri ve yetkinlikler önemlidir. Bu çalışmada aşırı niteliklilik kavramı genel

bir şekilde ele alındı. Gelecekteki araştırmalar, bu tür yapıların işleyişini daha ayrıntılı bir şekilde inceleyerek, aşırı nitelikliliğin etkileri konusunda daha ayrıntılı sonuçlara ulaşılacağı dūřünölmektedir. Aynı zamanda bu çalışmada katılımcıların sahip oldukları niteliklerin karşılığında ücret alıp almadıklarına dair sorulara odaklanılmadı. Gelecekte yapılacak olan araştırmalarda katılımcılara ücret ödenip ödenmediğine ilişkin sorular da yöneltilerek verecekleri cevaplar doğrultusunda daha kapsayıcı analizler gerçekleştirilebilir.

Yöneticiler tarafından aşırı nitelikli çalışanların yönetilmesi ve desteklenmesi günümüz örgütleri için önem arz etmektedir. Aşırı nitelikliliğin olumsuz etkilerini ortadan kaldıracılabilmek (ya da azaltılabilmek) için örgüt yöneticileri, iş analizleri yaparak örgütlerde aşırı nitelikliliğe sahip olan çalışanları tespit edip o çalışanlara yönelik uygun görev tanımları ve stratejiler oluşturarak örgütsel destek sağlayabilirler. Aşırı nitelikliliğe sahip olan çalışanların bilgi, beceri ve tecrübelerinin atıl kalmaması için iş rotasyonları uygulanabilir ya da iş zenginleştirmeye gidilebilir. Performansa dayalı ücret sistemleri kurularak, ödüllendirmeler yapılabilir. Psikolojik olarak daha sağlam çalışanlar işe alınarak aşırı nitelikliliğin olumsuz etkisi azaltılabilir. Bu şekilde örgütte çalışanların aşırı niteliklilikten kaynaklanılabilecek olası olumsuz etkileri hafifletilebilir ve performansları arttırılabilir.

Kaynakça

- Acaray, A. (2019). Algılanan aşırı nitelikliliğin iş tatmini ve işten ayrılma niyeti üzerine etkisi: Örgüt temelli özsaygının düzenleyici rolü, *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 447-468. doi: <https://doi.org/10.17218/hititsosbil.589092>
- Akar, A. (2018). *Psikolojik sağlıklı programının ergenlerin psikolojik sağlıklı düzeyine etkisi* (Doktora tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Akın, A. ve Ulukök, E. (2016). Fazla nitelikliliğin bireysel ve örgütsel sonuçlarının incelenmesine yönelik kavramsal bir değerlendirme. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 8(4), 71-86. doi: <https://10.0.80.11/isarder.2016.207>
- Alfes, K. (2013). Perceived overqualification and performance: The role of the peer group. *zeitschrift für personal forschung*. rainer hampp verlag. *Mering*, 27(4), 314-330. doi: https://doi.org/10.1688/1862-0000_ZfP_2013_04_Alfes
- Ali Katebil, A., HajiZadeh, Hossain., Bordbar, A. ve Salehi, Amir Masoud (2022). The relationship between job satisfaction and job performance: a meta-analysis. *Global Journal of Flexible Systems Management*, 23(1), 21-42. doi: <https://doi.org/10.1007/s40171-021-00280-y>

- Aslam, S., Shahid, M. N. ve Sattar, A. (2022). Perceived overqualification as a determinant of proactive behavior and career success: The need for achievement as a moderator. *Journal of Entrepreneurship, Management, and Innovation*, 4(1), 167-187. doi: <https://doi.org/10.52633/jemi.v4i1.152>
- Athota, V. S., Budhwar, P. ve Malik, A. (2020). Influence of personality traits and moral values on employee well-being, resilience and performance: A cross-national study. *Applied Psychology*, 69(3), 653-685. doi: <https://doi.org/10.1111/apps.12198>
- Belhadi, A., Mani, V., Kamble, S. S., Khan, S. A. R. ve Verma, S. (2021). Artificial intelligence-driven innovation for enhancing supply chain resilience and performance under the effect of supply chain dynamism: An empirical investigation. *Annals of Operations Research*, 1-26. doi: <https://doi.org/10.1007/s10479-021-03956-x>
- Brkich, M., Jeffs, D. ve Carless, S. A. (2002). A global self-report measure of person-job fit. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(1), 43-51. doi: <https://10.0.4.3//1015-5759.18.1.43>
- Bickes, D. M., Yılmaz, C., Samur, A. ve Demirtaş, Ö. (2020). The relationship between perceived overqualification and counterproductive work behaviors: Moderating role of perceived distributive justice. *International Journal of Social Science Studies*, 8(1), 46-59.
- Bilgin, N. (1995). *Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Bingöl, D. (2013). *İnsan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Brayfield, A. H. ve Rothe, H. F. (1951). An index of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 35(5), 307-311. doi: <https://doi.org/10.1037/h0055617>
- Büchel, F. (2002). The effects of overeducation on productivity in Germany the firms viewpoint. *Economics of Education Review*, 21, 263-275. doi: [https://doi.org/10.1016/S0272-7757\(01\)00020-6](https://doi.org/10.1016/S0272-7757(01)00020-6)
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Campbell, J. P. (1990). *Modeling the performance prediction problem in industrial and organizational psychology*. In M. D. Dunnette & L. M. Hough (Eds.). *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 687-732). Consulting Psychologists Press.

- Chen, C., Liu, X. (2022). Stop high-flyers from flying away: Interaction effect of perceived overqualification and leader humility on turnover intention. *Current Psycholog*. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03673-z>
- Chong, S., Van Dyne, L., Kim, Y. J. ve Oh, J. K. (2021). Drive and direction: Empathy with intended targets moderates the proactive personality-job performance relationship via work engagement. *Applied Psychology*, 70(2), 575-605. doi: <https://doi.org/10.1111/apps.12240>
- Cooke, F. L., Cooper, B., Bartram, T., Wang, J. ve Mei, H. (2019). Mapping the relationships between high-performance work systems, employee resilience and engagement: A study of the banking industry in china. *The International Journal of Human Resource Management*, 30(8), 1239-1260. doi: <https://doi.org/10.1080/09585192.2015.1137618>
- Çetin, F. ve Basım, H. N. (2011). Psikolojik dayanıklılığın iş tatmini ve örgütsel bağlılık tutumlarındaki rolü. *İş, Güç: The Journal of Industrial Relations Human Resources*, 13(3). Erişim adresi: <https://10.0.15.186/1303-2860.2011.0184.x>
- Çetin, F. ve Basım, H. N. (2012). Örgütsel psikolojik sermaye: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Amme İdaresi Dergisi*, 45(1), 121-137. Erişim adresi: http://www.baskent.edu.tr/~nbasim/files/orgutsel_psikolojik_sermaye_bir_olcek_uyarlama_calismasi.pdf
- Çöl, G. (2008). Algılanan güçlendirmenin işgören performansı üzerine etkileri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(1), 35-46. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/doujournal/issue/66658/1042932>
- Çubuk, D., İşbilen, E., Eryiğit, N. (2014). Psikolojik güçlenmenin psikolojik sermaye aracılığıyla çalışanların rol ve rol ötesi performansına etkisinde kişi-iş ve kişi-örgüt uyumunun şartlı değişken rolü. 2. *Örgütsel Davranış Kongresi, Bildiriler Kitabı, Melikşah Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, 169-179.
- Davidescu, A. A., Apostu, S. A., Paul, A. ve Casuneanu, I. (2020). Work flexibility, job satisfaction, and job performance among romanian employees implications for sustainable human resource management. *Sustainability*, 12(15), 6086. doi:10.3390/su12156086
- De Terte, I., Stephens, C. ve Huddleston, L. (2014). The development of a three part model of psychological resilience. *Stress and Health*, 30(5), 416-424. doi: 10.1002/smi.2625
- Di Trani, M., Mariani, R., Ferri, R. ve De Berardinis, M. G. (2021). From resilience to burnout in healthcare workers during the Covid-19

- emergency: The role of the ability to tolerate uncertainty. *Frontiers in Psychology*, 12, 987. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.646435>
- Doğan, T. (2015). Kısa psikolojik sağlık ölçeği'nin türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 93-102. Erişim adresi: <https://tr-scales.arabpsychology.com/kisa-psikolojik-saglamlik-olcegi/>
- Doğan, A. ve Varoğlu, A. (2019). Eşitlik Kuramı. S. Yürür (Ed.), *Örgütsel Davranış Kuramları içinde* (23-45), İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Erdogan, B. ve Bauer, T. N. (2021). Overqualification at work: A review and synthesis of the literature. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 8(1), 259-283. doi: <https://10.1146/annurev-orgpsych-012420-055831>
- Erdogan, B., Bauer, T. N., Peiró, J. M. ve Truxillo, D. M. (2011). Overqualified employees: Making the best of a potentially bad situation for individuals and organizations. *Industrial and Organizational Psychology*, 4(2), 215-232. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1754-9434.2011.01330.x>
- Erhan, T. (2021). Covid-19 pandemi döneminde öz disiplin ve psikolojik sağlamlığın iş performansına etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30(3), 126-141. doi: <https://doi.org/10.35379/cusosbil.1015395>
- Fabel, O. ve Pascalau, R. (2013). Recruitment of seemingly overeducated personnel: Insider-outsider effects on fair employee selection. *Practices International Journal of the Economics of Business*, 20(1), 57-82. doi: <https://doi.org/10.1080/13571516.2012.715271>
- Feldman, D. C. (1996). The nature, antecedents and consequences of underemployment. *Journal of Management*, 22, 385-407. doi: <https://doi.org/brr6kq>
- Fergus, S. ve Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review Public Health*, 26, 399-419. doi: <https://10.04.122/annurev.publhealth.26.021304.144357>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage Publications.
- Fornell, C. ve Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error, *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.

- Freeman R. (1976). *The overeducated American*. New York: Academic Press.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218- 226. doi: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Fredrickson, B. L. (1998). *The Broaden and Build Theory of Positive Emotion*. In *The Science of Well-Being*, edited by F. A. Huppert, N. Baylis, and B. Keverne, 217-38. Oxford: Oxford University Press.
- Fredrickson, B. L. (2013). *Positive Emotions Broaden and Build*. In *Advances in Experimental Social Psychology*. Vol. 47, edited by P. Devine and A. Plant, 1-54. Chapel Hill, NC: Elsevier Inc.
- Fürstenberg, N., Alfes, K. ve Shantz, A. (2021). Meaningfulness of work and supervisory-rated job performance: A moderated-mediation model. *Human Resource Management*, 60(6), 903-919. doi: <https://doi.org/10.1002/hrm.22041>
- Gönen, T. (2020). *Özel okullarda çalışan öğretmenlerin psikolojik sağlımlıkları ve iş doyumlarının mesleki tükenmişlik düzeylerine etkisi: Mardin İli Örneği* (Yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Gu, M., Yang, L. ve Huo, B. (2021). The impact of information technology usage on supply chain resilience and performance: An ambidexterous view. *International Journal of Production Economics*, 232, 107956. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijpe.2020.107956>
- Guo, Y. F., Wang, Y., Plummer, V., Cross, W., Lam, L. ve Wang, K. F. (2022). Associations between perceived overqualification, organizational commitment and work passion of nurses: A multicentre cross-sectional study. *Journal of Nursing Management*. doi: <https://doi.org/10.1111/jonm.13610>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis (8th edn)*. Cengage Learning.
- Hair, J. F., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2011). PLS-SEM: Indeed a silver bullet. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 19(2), 139-152.
- Harari, M. B., Manapragada, A. ve Viswesvaran, C. (2017). Who thinks they're a big fish in a small pond and why does it matter? A meta-analysis of perceived overqualification. *Journal of Vocational Behavior*, 102, 28-47. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.06.002>
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. Oxford University Press.

- Jahantab, F. (2020). *A social network perspective of employee overqualification to outcomes relationships in workgroups* (Doctoral dissertation). The University of Texas, El Paso.
- Jöreskog, K. ve Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8: Structural Equation Modeling with the SIMPLIS Command Language*. Lincolnwood, USA: Scientific Software International.
- Judge, T. A., Locke, E. A., Durham, C. C. ve Kluger, A. N. (1998). Dispositional effects on job and life satisfaction: The role of core evaluations. *Journal of Applied Psychology*, 83(1), 17-34. doi: <https://doi.org/10.1037/0021-9010.83.1.17>
- Kaplan, M. ve Fırat, E. (2022). Çalışmaya tutkunluk ve algılanan aşırı nitelikliliğin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkileri. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(1), 549-564. doi: <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1073444>
- Karacaoğlu, K. ve Arslan, A. (2019). Algılanan aşırı niteliklilik ve iş tatmini ilişkisinde iyimserliğin aracı rolü: istifa eden veya erken emekli olan subaylar üzerine bir araştırma. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 33(1), 107-135. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/641973>
- Kaymakçı, R. (2020). *Algılanan aşırı nitelikliliğin yenilikçi iş davranışı üzerindeki etkisinde dönüşümcü liderliğin ve işten ayrılma niyetinin rolü* (Doktora tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul.
- Kaymakçı, R. ve Görener, A. (2020). Algılanan aşırı niteliklilik ve yenilikçi iş davranışı ilişkisi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Girişimcilik Dergisi*, 3(6), 100-114. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tje/issue/56620/740175>
- Kır, A. ve Akçakanat, T. (2021). Algılanan aşırı niteliklilik: Kavramsal bir değerlendirme. *Vizyoner Dergisi*, 12(31). doi: <https://doi.org/10.21076/vizyoner.833581>
- Kim, Y. (2020). Organizational resilience and employee work-role performance after a crisis situation: Exploring the effects of organizational resilience on internal crisis communication. *Journal of Public Relations Research*, 32(1-2), 47-75. doi: <https://doi.org/10.1080/1062726X.2020.1765368>
- Kirkman, B. L. ve Rosen, B. (1999). Beyond self-management: antecedents and consequences of team empowerment. *The Academy of Management Journal*, 42(1), 58-74. doi: <https://doi.org/10.2307/256874>

- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Publications.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Kumari, P. ve Sangwan, V. (2015). A Study on impact of resilience capacity on job performance of executives in the pharmaceutical industry. *International Journal of Management and Social Sciences Research*, 4(4), 27-34. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/322223828_A_Study_on_Impact_of_Resilience_Capacity_on_Job_Performance_of_Executives_in_the_Pharmaceutical_Industry
- Lee, A., Erdoğan, B., Tian, A., Willis, S. ve Cao, J. (2021). Perceived overqualification and task performance: Reconciling two opposing pathways. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 94(1), 80-106. doi: <https://doi.org/10.1111/joop.12323>
- Li, Y., Wu, M., Li, N., ve Zhang, M. (2019). Dual relational model of perceived overqualification: Employee's self-concept and task performance. *International Journal of Selection and Assessment*, 27(4), 381-391. doi: 10.1111/ijsa.12261
- Li, W., Xu, A., Lu, M., Lin, G., Wo, T., & Xi, X. (2020). Influence of primary health care physicians' perceived overqualification on turnover intention in China. *Quality Management in Health Care*, 29(3), 158–163. <https://doi.org/10.1097/QMH.0000000000000259>
- Lin, X. J. ve Chung, S. J. (2020). A study on the influence of perceived overqualification on boundary spanning behavior and job performance. *Journal of the Korea Society of Computer and Information*, 25(10), 135-142. doi: <https://doi.org/10.9708/jksci.2020.25.10.135>
- Liu, C. L., Shang, K. C., Lirn, T. C., Lai, K. H. ve Lun, Y. V. (2018). Supply Chain resilience, firm performance, and management policies in the liner shipping industry. *Transportation Research Part A: Policy and Practice*, 110, 202-219. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tra.2017.02.004>
- Luksyte, A. ve Spitzmueller, C. (2016). When are overqualified employees creative? It depends on contextual factors. *Journal of Organizational Behavior*, 37, 635-653. doi: <https://doi.org/10.1002/job.2054>
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B. ve Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60, 541-572. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x>

- Luthans, F., Avolio, B. J., Walumbwa, F. O. ve Li, W. (2005). The psychological capital of Chinese workers: Exploring the relationship with performance. *Management and organization review*, 1(2), 249-271. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1740-8784.2005.00011.x>
- Ma, C., Lin, X., Chen, (George) Zhen Xiong. ve Wei, W. (2020). Linking perceived overqualification with task performance and proactivity? An examination from self- concept-based perspective. *Journal of Business Research*, 118, 199-209. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2020.06.041>
- Ma, C., Ganegoda, D. B., Chen, Z. X., Jiang, X., & Dong, C. (2020). Effects of perceived overqualification on career distress and career planning: Mediating role of career identity and moderating role of leader humility. *Human Resource Management*, 59(6), 521-536.
- Maltarich, M. A., Reilly, G. ve Nyberg, A. J. (2011). Objective and subjective overqualification: Distinctions, relationships, and a place for each in the literature. *Industrial and Organizational Psychology*, 4(2), 236-239. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1754-9434.2011.01332.x>
- Maynard, D. C., Joseph, T. A. ve Maynard, A. M. (2006). Underemployment, job attitude and turnover intentions. *Journal of Organizational Behavior*, 27, 509-536. doi: 10.1002/job.389
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W. ve Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation*. London: Psychology Press. Lawrence Erlbaum Associates.
- Özdevecioğlu, M., Harmanlı, Y. K. ve Dedeoğlu, T. (2015). The effect of perceived overqualification on employee performance: The mediating role of neuroticism. In *Symposium Paper Presented at The IAMB Conference in Istanbul, Turkey* 1-11.
- Prasetya, A. (2018). Analysis of factors that influence employee performance (Study on Permanent Employees in Operational Section of PT WIMCycle Indonesia-Surabaya). *PROFIT: Jurnal Administrasi Bisnis*, 12(1), 1-12.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y. ve Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: a critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879-903.

- Robbins, S. P., Decenzo, D. A., & Coulter, M. (2016). *Fundamental of management. Essential concepts and Applications*. New Jersey: Pearson Education.
- Ruel, S. & J. El Baz. (2023). Disaster Readiness' Influence on the Impact of Supply Chain Resilience and Robustness on Firms' Financial Performance: A COVID-19 Empirical Investigation. *International Journal of Production Research*, 61(8), 2594-2612. doi:10.1080/00207543.2021.1962559.
- Sağar, M. E. (2022). The effect of solution-focused group counseling on the resilience of university students. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 103-117. doi: <https://10.19160/eİjer.1034931>
- Saygı, A. A. (2022). *Research on the regulatory role of the workplace on the impact of motivation and organizational commitment on work performance*. (Master's thesis). Bahçeşehir University, İstanbul.
- Schermerhorn Jr, J. R., Osborn, R. N., Uhl-Bien, M., & Hunt, J. G. (2011). *Organizational behavior*, New York: Wiley.
- Sesen, H. ve Ertan, S.S. (2019). Perceived overqualification and job crafting: The moderating role of positive psychological capital. *Personnel Review*, 49(3), 808-824. doi: <https://doi.org/10.1108/PR-10-2018-0423>
- Shin, J., Taylor, M. S. ve Seo, M. G. (2012). Resources for change: The relationships of organizational inducements and psychological resilience to employees' attitudes and behaviors toward organizational change. *Academy of Management Journal*, 55, 727-748. doi: <https://doi.org/10.5465/amj.2010.0325>
- Sigler, T. H. ve Pearson, C. M. (2000). Creating an empowering culture: Examining the relationship between organizational culture and perceptions of empowerment. *Journal of Quality Management*, 5(1), 27-52. doi: [https://doi.org/10.1016/S1084-8568\(00\)00011-0](https://doi.org/10.1016/S1084-8568(00)00011-0)
- Simon, L. S., Bauer, T. N., Erdogan, B. ve Shepherd, W. (2019). Built to last: Interactive effects of perceived overqualification and proactive personality on new employee adjustment. *Personnel psychology*, 72(2), 213-240. doi: <https://doi.org/10.1111/peps.12297>
- Sobaih, A. E. E., Elshaer, I., Hasanein, A. M. ve Abdelaziz, A. S. (2021). Responses to COVID-19: The role of performance in the relationship between small hospitality enterprises' resilience and sustainable tourism development. *International Journal of Hospitality Management*, 94, 102824. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2020.102824>

- Sonnentag, S. ve Frese, M. (2002). Performance concepts and performance theory. *Psychological Management of Individual Performance*, 23(1), 3-25. doi: <https://10.0.3.234/0470013419.ch1>
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson Education.
- Tabachnick B. G. ve Linda S. F. (2001). *Using Multivariate Statistic*. Fourth Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Tugade, M. M., Fredrickson, B. L. ve Feldman Barrett, L. (2004). Psychological resilience and positive emotional granularity: Examining the benefits of positive emotions on coping and health. *Journal of Personality*, 72, 1161-1190. doi: <https://10.0.4.87/j.1467-6494.2004.00294.x>
- Turunç, Ö. (2010). Organizasyonlarda kontrol algılamalarının örgütsel özdeşleşme ve iş performansına etkisi. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 11(1), 251-269. Erişim adresi: <https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423875105.pdf>
- Turunç, Ö. ve Turgut, H. (2020). *İş performansı içinde örgütsel davranış 46 yaygın değişken incelemesi teori ve uygulama*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Ulukök, E. (2020). *Algılanan fazla niteliklilik ve etkileri: Lider-üye etkileşiminin düzenleyici rolü* (Doktora tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Ünsal Akbıyık, B. S. (2016). Algılanan aşırı nitelikliliğin iş performansına etkisi: Örgütsel desteğin biçimlendirici değişken rolü. *Journal of International Social Research*, 9(42), 1712-1720. doi: <https://10.0.69.55/jisr.20164216280>
- Van Breda, A. D. (2001). *Resilience theory: A literature review*. Pretoria, South Africa: South African Military Health Service.
- Van Dijk, H., Shantz, A. ve Alfes, K. (2020). Welcome to the Bright Side: Why, how, and when overqualification enhances performance. *Human Resource Management Review*, 30(2), 100688. doi: <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2019.04.004>
- Varma, P. N. ve Sandhya, K. (2019). Perceived overqualification at workplace. *EPRA International Journal of Research and Development (IJRD)*, 4(3), 107-110.
- Virgiawan, A. R., Riyanto, S., & Endri, E. (2021). Organizational Culture as a Mediator Motivation and Transformational Leadership on Employee

- Performance. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 10(3), 67-79. <https://doi.org/10.36941/ajis-2021-0065>
- Wang, Y. Y. (2020). The influence of market orientation on department store floor managers job performance-the mediating roles of organizational innovation and perceived organizational support. *International Journal of Organizational Innovation*, 13(2), 35-52. doi: <https://doi.org/10.11242/1-2331-3666>
- Wang, Z., Lu, H. ve Wang, X. (2019). Psychological resilience and work alienation affect perceived overqualification and job crafting. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 47(2), 1-10. doi: <https://10.0.8.176/sbp.7552>
- Wang, J. L., Zhang, D. J. ve Zimmerman, M. A. (2015). Resilience Theory and its implications for Chinese adolescents. *Psychological Reports*, 117(2), 354-375. doi: <https://doi.org/10.2466/16.17.PR0.117c21z8>
- Yang, F., Huang, X., Tang, D., Yang, J. ve Wu, L. (2021). How Guanxi HRM practice relates to emotional exhaustion and job performance: The moderating role of individual pay for performance. *The International Journal of Human Resource Management*, 32(11), 2493-2518. doi: <https://doi.org/10.1080/09585192.2019.1588347>
- Yıldırım, M. ve Solmaz, F. (2022). Covid-19 Burnout, Covid-19 stress and resilience: Initial psychometric properties of Covid-19 burnout scale. *Death Studies*, 46(3), 524-532. doi: <https://doi.org/10.1080/07481187.2020.1818885>
- Yıldız, B., Özdemir, F., Habib, E. ve Çakı, N. (2017). Aşırı nitelikliliğin işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisinde kolektif şükranın moderator etkisi. *Örgütsel Davranış Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 40-61. Erişim tarihi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/odad/issue/31268/342399>
- Zhang, W., Yan, Z., Wang, B., Qu, Y., ve Qian, J. (2022). Perceived overqualification and job crafting: The mediating role of workplace anxiety and moderating role of reappraisal. *SAGE Open*, 12(2). doi: <https://doi.org/10.1177/215824402211035>
- Zhang, F., Wang, B., Qian, J., ve Parker, S. K. (2021). Job crafting towards strengths and job crafting towards interests in overqualified employees: Different outcomes and boundary effects. *Journal of Organizational Behavior*, 42(5), 587-603. doi: <https://doi.org/10.1002/job.2517>
- Zhang, M. J., Law, K. S., ve Lin, B. (2016). You think you are big fish in a small pond? Perceived overqualification, goal orientations, and proactivity at work. *Journal of Organizational Behavior*, 37(1), 61-84. doi: <https://doi.org/10.1002/job.2024>

- Zhao, N., Hong, J., & Lau, K. H. (2023). Impact of supply chain digitalization on supply chain resilience and performance: A multi-mediation model. *International Journal of Production Economics*, 259, 108817. <https://doi.org/10.1016/j.ijpe.2023.108817>
- Zheng, B. ve Wang, Z. (2017). Perceived overqualification and its outcomes: The moderating role of organizational learning. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 45(10), 1675-1690. doi: <https://doi.org/10.2224/sbp.6349>
- Zhou, J., Li, W., Chen, Y., Lin, Y. H., Yi, M., Li, J. ve Huang, W. (2021). A Monochloro copper phthalocyanine memristor with high-temperature resilience for electronic synapse applications. *Advanced Materials*, 33(5), 2006201. doi: <https://doi.org/10.1002/adma.202006201>
- Zhu, Y. ve Li, W. (2021). Proactive personality triggers employee resilience: A dual- pathway model. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 49(2), 1- 11. doi: <https://10.0.8.176/sbp.9632>
- Zhu, J., Lin, F., Zhang, Y., Wang, S., Tao, W. ve Zhang, Z. (2022). Exploring the effect of perceived overqualification on knowledge hiding: The role of psychological capital and person-organization fit. *Frontiers in Psychology*, 13. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.955661>

Atf için:


- Uzunbacak, H. H. ve Karagöz, Ş. (2024). Aşırı niteliklilik ve işgören performansı arasındaki ilişkide psikolojik sağlamlığın aracı rolü, *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (1), 145-176. doi: 10.54558/jiss.1329548


Etik Beyanı: Bu çalışmanın tüm hazırlanma süreçlerinde etik kurallara uyulduğunu yazarlar beyan eder. Aksi bir durumun tespiti halinde Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi'nin hiçbir sorumluluğu olmayıp, tüm sorumluluk çalışmanın yazarlarına aittir. İlgili çalışma için 15.02.2022 tarih ve 117.34 sayılı kararla Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'ndan gerekli izinler alınmıştır.

Çıkar Beyanı: Yazarlar arasında çıkar çatışması yoktur.

Yazar Katkıları: Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

A Study on English Vocabulary Learning Strategies of Çankırı Karatekin University Students*

Safiye Cansu Özeroğlu **

Ebru Doğruöz ***

Abstract

Purpose: The study aims to determine which and which of the English vocabulary methods are used, as well as whether the student has his/her own learning discipline, whether he/she has knowledge about vocabulary learning strategies, and whether he/she is familiar with traditional and modern methods.

Method: In this study, quantitative research method was used, the "Vocabulary Learning Strategies Use Scale", which was used to determine the vocabulary learning strategies used by students in their English language acquisition, was administered to 623 participants studying at Çankırı Karatekin University 1st grade in the fall semester of the 2022-2023 academic year.

Findings and Implications:: In line with the findings, female participants used note-taking and repetition strategies more than male participants. Students whose mothers received graduate education used executive cognition and organizing strategies more than students whose mothers did not. Students who graduated from science high schools use repetition strategies more than students who graduated from other types of high schools. The average score of students who graduated from high schools in the Southeastern Anatolia region is higher than students who graduated from high schools in other region.

Result: It shows that female students, students whose mothers have postgraduate education, and students who graduated from science high school use vocabulary learning strategies more.

Originality: The study has a unique value in terms of shedding light on issues such as whether the student has own learning discipline, whether he/she is familiar with traditional and modern methods, whether he/she uses technology to improve his/her vocabulary, as well as which of the English vocabulary learning methods are used.

Keywords: English, English language acquisition, vocabulary learning strategies, language learning

* This article was produced from the master thesis titled "A Study on English Vocabulary Learning Strategies of Çankırı Karatekin University Students" prepared at Çankırı Karatekin University Social Sciences Institute in 2023.


** Master of Arts, Çankırı Karatekin University, Institute of Social Sciences, ozeroglu@windowslive.com


*** Assist. Prof., Çankırı Karatekin University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Education Sciences, ebrudemircioglu@karatekin.edu.tr

Received : July 23, 2023
Type : Research Article

Accepted: November 1, 2023

Çankırı Karatekin Üniversitesi Öğrencilerinin İngilizce Kelime Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi *

Safiye Cansu Özeroğlu **

Ebru Doğruöz ***

Öz

Amaç: Çalışmada İngilizce kelime yöntemlerinin hangi ve hangilerinin kullanıldığının yanı sıra, öğrencinin kendi öğrenme disiplininin olup olmadığı, kelime öğrenme stratejileri hakkında bilgi sahibi olup olmadığı, geleneksel ve modern yöntemlere aşina olup olmadığının tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada, öğrencilerin İngilizce dil edinimlerinde kullandıkları kelime öğrenme stratejilerini belirlemek üzere kullanılan “Kelime Öğrenme Stratejileri Kullanma Ölçeği”, 2022-2023 eğitim yılı güz döneminde Çankırı Karatekin Üniversitesi 1. sınıflarda öğrenim gören 623 katılımcıya uygulanmıştır.

Bulgular: Elde edilen bulgular doğrultusunda kadın katılımcılar, erkek katılımcılara göre not alma ve tekrar stratejilerini daha fazla kullanmaktadır. Annesi lisansüstü eğitimi alan öğrenciler, almayan öğrencilere göre yürütücü biliş ve örgütlenme stratejilerini daha çok kullanmaktadır. Fen lisesi mezunu öğrencileri diğer lise türlerinden mezun olan öğrencilere göre tekrar stratejilerini daha çok kullanmaktadır. Güneydoğu Anadolu bölgesinde bulunan liseden mezun olan öğrencilerin ortalama puanı, diğer bölgelerde bulunan liseden mezun olan öğrencilerden daha yüksektir.

Sonuç: Elde edilen bulgular doğrultusunda kadın, annesi lisansüstü eğitimi alan, fen lisesi mezunu öğrenciler kelime öğrenme stratejilerini daha fazla kullanmaktadır.

Özgünlük: Çalışma İngilizce kelime öğrenme yöntemlerinin hangi/lerinin kullanıldığının yanı sıra, öğrencinin kendi öğrenme disiplininin olup olmadığı, geleneksel ve modern yöntemlere aşina olup olmadığı, teknolojiyi kelime dağarcığını geliştirmek adına kullanıp kullanmadığı gibi konulara ışık tutması açısından özgün değere sahiptir.

Anahtar Sözcükler: İngilizce, İngilizce dil edinimi, kelime öğrenme stratejileri, dil öğrenimi.

* Bu makale 2023 yılında Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde hazırlanan “Çankırı Karatekin Üniversitesi öğrencilerinin İngilizce kelime öğrenme stratejilerinin incelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

** Yüksek Lisans, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, ozeroglu@windowslive.com

*** Dr. Öğr. Üyesi, Çankırı Karatekin Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ebrudemircioglu@karatekin.edu.tr

Introduction

English language acquisition is very important today. In addition to the importance of knowing at least one foreign language, more than one foreign language should be known. Learning and speaking English, which is the universal language, has become a commonplace in today's world and the primary basic characteristic for many job opportunities. English preparatory classes are offered at public and foundation universities in Türkiye. In the preparatory classes, language education is provided with course programs that include four language skills: speaking, writing, listening and reading. Preparatory classes are not limited to foreign language departments, but are also included in preparatory education programs in many departments other than foreign language departments due to the importance and necessity of English today. In departments other than foreign language departments that do not have preparatory classes, English courses, projects and activities requiring English are also implemented. Although foreign language acquisition methods that are far from being ordinary are followed due to the changes in different educational fields, the desired rate of acquisition has not been realized as a result of the targets for language acquisition starting from secondary education and including higher education (Çelebi, 2006; Doğru, 2014). Students outside foreign language departments have problems in English language acquisition because they do not have the necessary equipment due to the high schools they graduate from and the departments they study in. In vocabulary acquisition, the ways of vocabulary acquisition may differ according to the student's interest, level and needs (Apaydın, 2007; Özbay & Melanlıoğlu, 2008). Factors such as the learner's motivation, cultural background, age, language proficiency, interest, expectation, attitude towards the lesson and language are also important factors affecting this situation.

Another important element that affects and forms the basis of the skills of reading, listening, writing and speaking in English is vocabulary learning. In English vocabulary learning, there are many vocabulary learning strategies that students can choose based on their individual interests and their own learning disciplines. One or more vocabulary learning strategies can be used to improve English vocabulary. This research, which was written in order to determine the characteristics of learning and teaching, can serve as a guide for determining the characteristics of students and how they should learn.

Conceptual Framework

There are many definitions and dimensions of vocabulary learning, which is the sole need for the realization of expression, regardless of the native or foreign language. There are five key steps for vocabulary learning: learners need a source to encounter words, they need to be able to form words visually or sensually in their minds, they need to know word meanings with the help

of pictures or sources, they need to be able to associate these word meanings with different forms and meanings, and they need to use these words (Hatch & Brown, 1995).

Montgomery and Windsor (2007) argue in their study that vocabulary learning takes place in four main ways; the first of these is vocabulary acquisition that occurs by listening to words alone. Like a baby's language acquisition, adults learn words by listening first. They can understand and memorize an average of 50,000 words. The second is to be able to speak the word and adults can communicate using 5,000-10,000 words a day. The third step involves reading the word in such a way that it makes sense, and the final step is writing the word. The act of writing involves how the word is spelled, spelling rules and writing skills. VLS is usually considered as a subcategory of the learning strategies (Carter & McCarthy, 1988; Schmitt, 1997).

The duties of teachers during vocabulary acquisition also affect this process. The retention of the words encountered throughout the entire education and their use by retrieving them from the mind is an action that requires time. The process of vocabulary acquisition, which starts from the first time it is heard, starts with words that are first stored in short-term memory, and if this process is not transferred to long-term memory, the target word is quickly forgotten. For this reason, it is very important to ensure this transfer by repeating the target words (Çetinkaya, 2005). In order to find useful methods and techniques for vocabulary acquisition, gains and objectives should be well identified and training should be provided for these gains (Barn, 1992). Two questions to be asked about which words should be acquired by the student are of great importance; the first of these is whether the targeted word is a necessary word that he/she can use in his/her life or whether it is a non-living word that he/she needs only for meaning in the context and will not use. The second question is whether the target word is suitable for the student's needs, language and thought development (Cemiloğlu, 1998).

The Importance of Vocabulary Practice in Foreign Language Acquisition

Any language other than the language that a person learns from his/her family and the language he/she has acquired since birth is called a foreign language. This language, which is acquired after the first language learned or together with the mother tongue, is called the second language (Oruç, 2016). In second language acquisition, the acquisition of these four basic skills, which are considered as reading, listening, speaking and writing, and the vocabulary acquired in order to use these skills effectively are highly related (Karatay, 2004). Words are a symbol in the formation and acquisition of vocabulary and a symbol of are very important units for its formation. For this reason, vocabulary language acquisition is strongly affected by its increase. (Yaman

& Gülcan, 2009). One of the most important sub-units of these four inseparable basic language skills is vocabulary learning. Lack of vocabulary learning significantly affects learning, no matter how competent the learner is in the other four skills. Just as vocabulary knowledge is important in conveying meaning to the other party, lack of vocabulary knowledge can become the biggest obstacle in conveying meaning, and vocabulary knowledge is very important in the use of all four basic language skills together (Krashen, 1989). In cases where grammar knowledge is lacking, something can be conveyed, even a little, but nothing can be conveyed without vocabulary knowledge (McCarten, 2007). In addition to this, Aygün (1999) mentions in his study that it is impossible to carry out grammar, pronunciation and communication studies as long as the vocabulary acquired by students is incomplete. Therefore, it can be said that the acquisition and development of vocabulary is the basis of learning and using language. Researchers have identified students' interest, level and vocabulary learning strategies in a systematic way in accordance with their needs teaching is important. However, it was also concluded that it was necessary to contribute to their language development.

English Vocabulary Learning Strategies and Uses

There are various classifications of vocabulary learning strategies used in language acquisition and many studies on these classifications. One of the most widely discussed of these is the categories language learning strategies, which includes sub-headings under two general headings. The dimensions under these two general headings are direct and indirect learning strategies. The subheadings are memory, cognitive, compensatory, affective, social and metacognitive strategies. Memory strategies involve putting information into long-term memory and recalling it from memory by remembering it again in communication. Cognitive strategies include creating a model in the mind, receiving and using inputs in the target language and reviewing them. Compensation strategies involve uncovering and compensating for missing information that is revealed during language use. Metacognitive strategies are strategies that enable learners to plan and evaluate their learning methods. Affective strategies are strategies that help learners to control their emotions, interest, attitude and motivation related to the learning process. Finally, social strategies include strategies that help the learner to communicate effectively in oral communication (Oxford, 1990). Apart from these strategies or in addition to these strategies, vocabulary learning strategies that the learner uses and creates himself/herself are also effective in the process (Tok & Yığın, 2014).

Learners need to learn and use many learning strategies to meet their learning tasks (Arends, 1997). As a result of his research, Arends developed five different vocabulary learning strategies that are categorized and facilitate

the learner's vocabulary learning process. The first of these five vocabulary acquisition strategies is the detection strategy. In this strategy, word groups, affixes and roots of the target word are examined in detail, its meaning in the text is determined, and vocabulary acquisition is aimed by using cards and listing. Another strategy is the social strategy. In the social strategy, the equivalent, meaning or synonyms of the word in the target language are asked, examples of the use of the target word in a context are created, the meanings in the word lists are checked with the picture cards prepared, and the word is used in the target language. The third strategy is memory strategies. In this strategy, words are kept in mind with pictures, meaning maps are created, words are grouped and target words are used in sentences. At the same time, the target word is categorized in a story, its spelling and pronunciation are practiced, and the keyword technique is applied. The fourth strategy is cognitive strategies. This strategy includes the written repetition of vocabulary words, the use of picture cards, listening exercises in the vocabulary acquisition sections of textbooks, and the creation of vocabulary notebooks. Finally, the metacognitive strategy involves the learner's own methods and self-monitoring, such as the learner's path, the learner's ability to use materials in the target language, and the learner's ability to infer word meaning from context.

When the researchs on vocabulary learning are examined; in the context of language teaching in the international literature, there are studies on students' attitudes towards foreign language (Şerabatır, 2008; Erdem, 2007). In his study, it was examined whether the vocabulary learning strategies used by primary school students while learning the target foreign language differed according to gender, receiving support with private courses, achievements in school, attitudes towards foreign language course, mother and father education status. This study included 337 students studying in a primary school. The Vocabulary Learning Strategies Scale, the 6th and 7th grade Vocabulary Achievement Test, and the Attitude Toward English Lesson Scale developed by Erdem (2007) were used in the study. In order to support these data, students were also interviewed about the subject. As a result of the study, it was found that learners used vocabulary learning strategies superficially; they used social strategies most commonly and executive cognition strategies most rarely; and girls used vocabulary learning strategies more frequently than boys. It was observed that learners who were interested in the English course used strategies such as organizing, executive cognition, social, repetition, and note-taking; learners whose interest level was medium used social strategies more; and learners whose mothers were university graduates used social strategies more than others.

The study in which the effectiveness of vocabulary learning strategies acquisition was investigated involved 146 female students who are studying

foreign language which is English at two universities in Japan (Mizumoto & Takeuchi, 2009). In the study, only cognitive and executive cognition vocabulary learning strategies were addressed and these strategies were taught for 10 weeks. Data were collected through vocabulary learning strategies scale, study diaries, vocabulary test and interviews. As a result of all analyses, it was found that vocabulary strategy instruction increased students' success in vocabulary learning, their knowledge of strategies, and their use of strategies. In addition, this study also found that students with different learning characteristics responded differently to the instruction.

Research in the literature shows that many students today are inadequate in language skills even though they have attended preparatory classes and received years of language education. English speaking skills are at the forefront of this inadequacy, and the effectiveness of vocabulary can be said to be an important factor that significantly affects speaking skills. Susanto (2017) states that although the importance of vocabulary is not emphasized enough in schools, it is very valuable and vocabulary knowledge is an important element of mastering a language. Students who lack vocabulary may have problems in each of the English language skills due to this deficiency. The findings of this study can be evaluated by the instructors and new vocabulary learning strategies and how to apply them can be given to the students in the name of this hypothesized inadequacy with today's still changing technology. In addition to which and which vocabulary methods are used, the research will also reveal many issues such as whether the student has his/her own learning discipline, whether he/she has knowledge about vocabulary learning strategies, whether he/she is familiar with traditional and modern methods, whether he/she uses technology to improve his/her vocabulary. For this purpose, the following questions were focused to be answered:

- Do learners' English VLS differ statistically according to gender variable?
- Do learners' English VLS differ statistically according to their mother's education level?
- Do learners' English VLS differ statistically according to their father's education level?
- Do learners' English VLS differ statistically according to the type of high school they graduated from?

Method

Research Model

In this study, students' English Vocabulary Learning Strategies were examined. As a research model, survey model from quantitative approaches was applied.

Participants

This research was conducted with 623 participants studying at Çankırı Karatekin University in the fall semester of 2022-2023 academic year. In this study, it was focused to examine students' English Vocabulary Learning Strategies according to variables. It was not aimed to generalize the obtained data to the universe. Accordingly, the research was conducted on the data obtained from a specific study group. While determining the study group, the appropriate sampling method was chosen. In the selection of this method, due to the limitations of factors such as time, money and labor force, it is essential that the sample is easily accessible (Büyüköztürk, 2012). In this context, 623 scales were applied. Two scales with missing data were excluded from the study, and analyzes were carried out in line with the data obtained from 621 students. According to the data on the participants in the study, 41.4% of the students were female and 58.5% were male. When the maternal education status of the students is examined, it is seen that 4.8% of the students are illiterate, 5.1% are literate, 34% are primary school graduates, 18.4% are secondary school graduates, 20.3% are high school graduates, 14.4% are associate's / bachelor's degree graduates, and 2.7% are graduate graduates. Regarding the educational status of the students' fathers, 1.6% were illiterate, 3.6% were literate, 28.2% were primary school graduates, 22.7% were secondary school graduates, 26.4% were high school graduates, 14.4% were associate degree/undergraduate degree graduates, and 2.7% were graduate (master's/doctorate) graduates. 3% of the students graduated from science high schools, 43.8% from Anatolian high schools, 10.5% from imam hatip high schools, 1.9% from social sciences high schools and 40.6% from vocational high schools. The regions where the students graduated from high schools are located are 10.5% Marmara region, 4.9% Aegean region, 8.1% Mediterranean region, 58.5% Central Anatolia region, 9.7% Black Sea region, 4.8% Eastern Anatolia region, 3% Southeastern Anatolia region.

Data Collection Tool

In this research, the "Vocabulary Learning Strategies Scale (VLSS)" was used to determine the vocabulary learning strategies used by students in English. The scale in the study was developed by Oxford (1990) and was adapted into Turkish by Şerabatır (2008). Permission to use the scale in the study was obtained from Şerabatır (2008) via e-mail. For this study, the necessary ethics committee permission was obtained from Çankırı Karatekin University Social Sciences and Humanities Research Ethics Committee on 25.10.2022, number 28. The scale items, which were answered online by the students on a voluntary basis, took approximately 5 minutes to answer. The scale consists of 16 items and is 5-point Likert type. The items are scored as "Strongly Agree", "Agree", "Undecided", "Disagree", "Strongly Disagree". The scale consists of 6 sub-dimensions; items 1-6 are Executive Cognition, items 7-10

are Organizing, items 11-12 are Note Taking, items 13-14 are Repetition and items 15-16 are Social Strategies. The KMO value of the scale was 0.85, the percentage of items explaining the whole was 57.79 and the reliability of the scale was 0.82 (Şerabatır, 2008).

The reliability and validity analyses of the scale used in this study were re-calculated. The validity of the scale was tested with first-order confirmatory factor analysis (CFA). The calculated goodness of fit values are as follows; $\chi^2=507.888$, $sd=98$, $\chi^2/sd=5$, $RMSEA=0.08$, $CFI=0.93$, $TLI=0.90$. These results are among the reference values for good fit (Hu & Bentler, 1999). For this reason, it was concluded that the CSCS was a valid data collection tool for this study. For testing the reliability of the scale, Cronbach's alpha coefficient was calculated. The Cronbach's alpha value of the CSCS was calculated as .93, and its sub-dimensions were .82 for executive cognition strategies (6 items), .86 for organizing strategies (4 items), .75 for note-taking strategies (2 items), .80 for repetition strategies (2 items) and .70 for social strategies (2 items). According to these results, the CSCT is a reliable data collection tool suitable for use in this study.

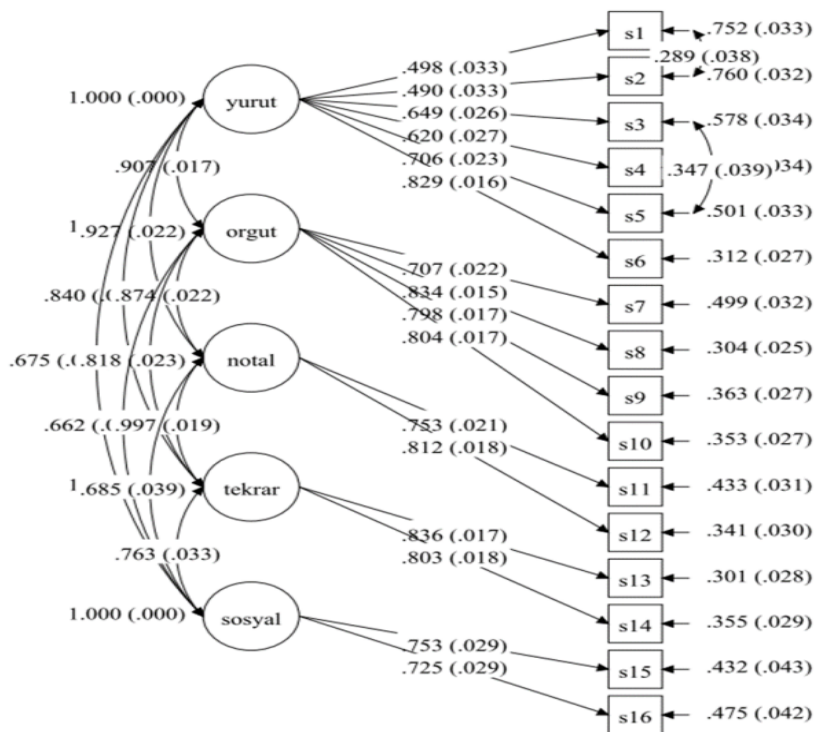
Data Analysis

In this study, SPSS 24.0 statistical data evaluation program was used for data analysis. The effect size was calculated using Eta squared. The obtained data were reported based on Cohen (1998) guideline values. According to Cohen's guideline values, Eta squared value; 0.01 is considered as low effect, 0.06 as moderate effect, 0.14 as large effect (Cohen 1998 as cited in Pallant, 2017). Normality analysis was conducted to find the significance levels between the variables and to determine the analyzes to be used. The normality assumption of the data was determined. The kurtosis and skewness coefficient values of the items are between -1.5 and +1.5. It was concluded that the data set met the univariate normality assumption. In order to meet the multivariate normality assumption, univariate distributions should be normal, the joint distributions of any pair of variables should be characterized by bivariate normality and all these bivariate distribution graphs should be linear and homogeneous (Kline, 2005). When the scatter diagrams of the variables were analyzed, it was concluded that the assumptions of multiple normality and linearity were not met. VIF value was examined for multicollinearity problem. This value is less than 5-10 and since the CI values are less than 30, it is seen that there is no multicollinearity. As a result of the examinations, it was seen that the items in the CSBSS also met the assumption of multivariate normality. The significance level is taken as $p<0.05$.

The validity of the data collection scale used in the research was retested for this research has been made. For this purpose, VLSS consisting of five sub-dimensions was used by using the Mplus program. First level

confirmatory factor analysis (CFA) was conducted on the data. For one-way outlier analysis, the outliers identified in the z values and box plot were deleted and new values were assigned by the mean method. For the multidirectional outlier analysis, mahalanobis distance values showing the distance of a subject from the center of other subjects were examined. The path diagram obtained as a result of the analysis is shown in Figure-1 is presented.

Figure 1: The path diagram for the VLSS



Findings

In this title, the sub-problems of the research and the findings of the research and analysis of the data collected from Çankırı Karatekin University first-year students in the 2022-2023 academic year with the "Vocabulary Learning Strategies Utilization Scale - VLSS" are given.

Findings Related to Gender Variable

The results of the independent sample t-test in the sub-dimensions of "Note Taking Strategies" and "Social Strategies" in the analyzes conducted for the sub-problem "Do students' English vocabulary learning strategies show a statistically significant difference according to gender?" are presented in Table 1.

Table 1: t-test Results According to Gender Variable

Scale/Dimension	Gender	N	\bar{x}	sd	t	df	p
NTS	Female	258	3.72	1.18	2.54	621	.01*
	Male	365	3.47	1.24			
SS	Female	258	3.62	1.15	-1.57	621	.11
	Male	365	3.77	1.15			

* $p < 0.05$

As can be seen in Table 1, the "Note Taking Strategies" sub-dimension shows a statistically significant difference according to gender difference ($t=2.54$, $p < .05$). Accordingly, female participants (mean=3.72) use note-taking strategies more than male participants (mean=3.47). The effect size value (η^2) for this difference is 0.01. Accordingly, it can be said that gender is a variable with a low effect. On the other hand, the "Social Strategies" sub-dimension did not show a statistically significant difference between male and female participants ($t=-1.57$, $p > .05$). The results of the Welch's t-test in the sub-dimensions of "Executive Cognition Strategies", "Organizing Strategies", "Repetition Strategies", and "VLSS-Total" in the analyses conducted according to gender are presented in Table 2.

Table 2: Welch t Test Results According to Gender Variable

Scale/Dimension	Gender	N	\bar{x}	sd	t	df	p
ECS	Female	258	3.47	.84	.55	603.52	.57
	Male	365	3.42	1.01			
OS	Female	258	3.75	1.03	1.48	579.44	.13
	Male	365	3.62	1.12			
RS	Female	258	3.82	1.12	2.65	577.038	.00*
	Male	365	3.56	1.20			
VLSS	Female	258	3.63	.83	1.24	594.703	.20
	Male	365	3.54	.96			

 $p < 0.05$

According to Table 2, there is no statistically significant difference in the participants' views on the "Repetition Strategies" sub-dimension according to the gender variable ($t=2.65$, $p < .05$). According to this result, female participants' use of repetition strategies (mean=3.82) is higher than male participants' use of repetition strategies (mean=3.56). The effect size value (η^2) for this difference is 0.01. Accordingly, it can be said that gender is a variable with a low effect. On the other hand, there was no statistically significant difference between the other sub-dimensions and the total scores of the CSBSS according to gender ($t_{YBS}=.55$, $p > .05$; $t_{TS}=1.48$, $p > .05$, $t_{CBSS}=1.24$, $p > .05$).

Findings Related to Mother's Education Status Variable

ANOVA was conducted for "Executive Cognition Strategies", "Note Taking Strategies" and "Repetition Strategies" sub-dimensions related to the sub-

problem "Do students' English vocabulary learning strategies show a statistically significant difference according to the mother's education level?". The results are presented in Table 3.

Table 3: ANOVA Test Results According to Mother's Education Level

	Education Status	N	\bar{x}	sd		KT	df	KO	F	p	Diff.
ECS	A. Illiterate	30	3.56	.94	GA	12.60	6	2.10	2.37	.02*	B>C
	B. Literate	32	3.84	.95	Gİ	544.12	616	88			B>D
	C.PS. Graduate	212	3.44	.91	T	556.73					B>E
	D.SS. Graduate	115	3.42	.99							B>F
	E.H. Graduate	127	3.29	1.00							G>C
	F. Associate	/									
	Bachelor's Graduate	90	3.43	.82							
	G.Postgraduate	17	3.92	.93							
	H.Total	623	3.44	.94							
	NTS	Illiterate	30	3.76	1.29	GA	17.13	6	2.85	1.91	.07
Literate		32	3.90	1.16	Gİ	918.00	616	1.49			
PS. Graduate		212	3.60	1.16	T	935.14					
SS. Graduate		115	3.52	1.30							
H. Graduate		127	3.33	1.29							
Associate		/									
Bachelor's Graduate		90	3.65	1.08							
Postgraduate		17	4.08	1.38							
Total		623	3.57	1.22							
RS		Illiterate	30	3.96	1.06	GA	10.53	6	1.75	1.26	.27
	Literate	32	3.92	1.10	Gİ	854.2	616	1.38			
	PS. Graduate	212	3.66	1.15	T	864.77					
	SS. Graduate	115	3.59	1.29							
	H. Graduate	127	3.52	1.22							
	Associate	/ 90	3.75	1.06							
	Bachelor's Graduate										
	Postgraduate	17	4.00	1.17							
	Total	62	3.67	1.17							

* $p < 0.05$

When Table 3 is examined, the opinions of the participants show a statistically significant difference in the "Executive Cognition Strategies" dimension according to the mother's education status variable. When the mean scores of the participants are examined, it is concluded that students whose mothers are literate use executive cognition strategies more than students whose mothers are primary school, secondary school, high school and associate degree/undergraduate degree graduates. It is concluded that students whose mothers have graduate education use executive cognition strategies more than students whose mothers have primary school graduates. It was decided to conduct Welch's ANOVA test for organizing strategies, social strategies and the sub-dimensions of the CSCS. The results are presented in Table 4.

Table 4: Welch ANOVA Test Results According to Mother's Education Level

Education Status	N	\bar{x}	sd		KT	df	KO	F	p	Diff.		
OS	A.Illiterate	30	3.87	1.00	GA	16.35	2.33	2.72	2.33	.02*	G>E	
	B.Literate		3.84	1.08	Gİ	718.28		1.16			F>D	
		32										
	C.PS. Graduate	212	3.73	1.05	T	734.64					G>D	
	D.SS. Graduate	115	3.49	1.20								
	E.H. Graduate	127	3.51	1.13								
	F. Associate / Bachelor's Graduate	90	3.79	0.93								
	G.Postgraduate	17	4.23	0.89								
	H.Total	623	3.68	1.08								
	SS	A.Illiterate	30	3.88	.99	GA	6.54	.81	1.09	.81	.42	
B.Literate		32	4.04	.94	Gİ	820.10		1.33				
C.PS. Graduate		212	3.64	1.14	T	826.64						
D.SS. Graduate		115	3.67	1.20								
E.H. Graduate		127	3.77	1.15								
F. Associate / Bachelor's Graduate		90	3.70	1.14								
G.Postgraduate		17	3.55	1.52								
H.Total		623	3.71	1.15								
VLSS		Illiterate	30	3.75	.87	GA	9.95	2.00	1.66	2	.08	
		Literate	32	3.89	.92	Gİ	510.98		.83			
	PS. Graduate	212	3.59	.87	T	520.94						
	SS. Graduate	115	3.50	1.03								
	H. Graduate	127	3.44	.95								
	Associate / Bachelor's Graduate	90	3.62	.74								
	Postgraduate	17	3.98	.88								
	Total	623	3.58	.91								

* $p < 0.05$

As can be seen in Table 4, when the mean scores of the participants are examined, it is concluded that students whose mothers are graduate students use organizing strategies more than students whose mothers are middle school graduates and high school graduates. It is concluded that students whose mothers have associate's / bachelor's degree use organizing strategies more than students whose mothers have middle school graduates.

Findings Related to Father's Education Status Variable

ANOVA was conducted for "Executive Cognition Strategies", "Organizing Strategies", "Social Strategies" and "Social Strategies" and the sub-dimensions of the VLCS for the sub-problem "Do students' English vocabulary learning strategies show a statistically significant difference according to the father's education level?". The results are presented in Table 5.

Table 5: ANOVA Results According to Father's Education Level

	Education Status	N	\bar{x}	sd	KT	df	KO	F	p
ECS	Illiterate	10	4.20	.63	GA	10.20	6	1.70	1.91
	Literate	23	3.73	1.03	Gİ	546.53	616	.88	
	PS. Graduate	176	3.47	.91	T	556.73			
	SS. Graduate	142	3.41	.95					
	H. Graduate	165	3.42	.95					
	Associate	/ 90	3.29	.94					
	Bachelor's Graduate								
	Postgraduate	17	3.58	1.00					
Total	623	3.44	.94						
OS	Illiterate	10	4.07	.75	GA	5.78	6	.96	.81
	Literate	23	3.81	1.16	Gİ	728.85	616	1.18	
	PS. Graduate	176	3.76	1.03	T	734.64			
	SS. Graduate	142	3.56	1.16					
	H. Graduate	165	3.66	1.06					
	Associate	/ 90	3.63	1.12					
	Bachelor's Graduate								
	Postgraduate	17	3.83	1.08					
Total	623	3.68	1.08						
SS	Illiterate	10	4.25	.63	GA	6.36	6	1.06	.79
	Literate	23	4.04	.988	Gİ	820.28	616	1.33	
	PS. Graduate	176	3.67	1.13	T	826.64			
	SS. Graduate	142	3.67	1.21					
	H. Graduate	165	3.73	1.14					
	Associate	/ 90	3.71	1.13					
	Bachelor's Graduate								
	Postgraduate	17	3.55	1.36					
Total	623	3.71	1.15						
VLSS	Illiterate	10	4.16	.60	GA	6.77	6	1.12	1.35
	Literate	23	3.81	.97	Gİ	514.17	616	.83	
	PS. Graduate	176	3.63	.87	T	520.94			
	SS. Graduate	142	3.50	1.00					
	H. Graduate	165	3.56	.92					
	Associate	/ 90	3.51	.80					
	Bachelor's Graduate								
	Postgraduate	17	3.67	1.03					
Total	623	3.58	.91						

Due to the lack of variance homogeneity for the dimensions of "Note Taking Strategies" and "Social Strategies", it was decided to conduct Welch ANOVA considering the normality assumption. The results are presented in Table 6.

Table 6: Welch ANOVA Test Results According to Father's Education Level

	N	\bar{x}	sd	KT	df	KO	F	p
NTS	Illiterate	10	4.10	.69	GA	11.05	1.84	1.22 .13
	Literate	23	3.80	1.17	Gİ	924.09	1.50	
	PS. Graduate	176	3.70	1.14	T	935.14		
	SS. Graduate	142	3.41	1.33				
	H. Graduate	165	3.52	1.22				

	Associate / Bachelor's Graduate	90	3.55	1.22						
	Postgraduate	17	3.67	1.39						
	Total	623	3.57	1.22						
RS	Illiterate	10	4.25	.63	GA	8.34	72.69	1.39	1.00	.11
	Literate	23	3.84	.99	GI	856.43		1.39		
	PS. Graduate	176	3.76	1.13	T	864.77				
	SS. Graduate	142	3.53	1.32						
	H. Graduate	165	3.64	1.14						
	Associate / Bachelor's Graduate	90	3.65	1.13						
	Postgraduate	17	3.73	1.38						
	Total	623	3.67	1.17						

There was no statistically significant difference between the participants' opinions and the sub-dimensions of "Note Taking Strategies" and "Repetition Strategies".

Findings Related to the Type of High School Graduated from

ANOVA was conducted for the "Social Strategies" sub-dimension related to the sub-problem "Do students' English vocabulary learning strategies show a statistically significant difference according to the type of high school graduated from?". The results are presented in Table 7.

Table 7: ANOVA Test Results According to the Type of High School Graduated from

	High School Types	N	\bar{x}	sd	df	F	p
SS	Science High School	19	3.97	1.20	6	1.35	.24
	Anatolian High School	273	3.64	1.16	616		
	İmam Hatip High School	66	3.96	1.02			
	Social Sciences High School	12	3.91	0.82			
	Vocational High School	253	3.69	1.17			

When Table 7 was examined, it was found that there was no statistically significant difference between the mean score of "Social Strategies" according to the type of high school graduated from. Since the variance homogeneity was not ensured in the results of the other dimensions and the total score of the scale, it was decided to conduct Welch ANOVA, taking into account the normality assumption. The results are presented in Table 8.

Table 8: Welch ANOVA Test Results According to the Type of High School Graduated from

	High School	N	\bar{x}	sd	KT	df	KO	F	p	Diff.
ECS	Science	19	3.73	.84	GA	3.02	52.28	.75	.84	.43
	Anatolian	273	3.41	.86	GI	553.71	.89			
	İmam Hatip	66	3.56	.89	T	556.73				
	Social Sciences	12	3.51	.84						

	Vocational	253	3.42	1.04							
	Total	623	3.44	.94							
OS	Science	19	3.97	.90	GA	4.33	52.42	1.08	.91	.41	
	Anatolian	273	3.74	1.01	Gİ	730.3		1.18			
	İmam Hatip	66	3.67	1.10	T	734.64					
	Social	12	3.68	.96							
	Sciences										
	Vocational	253	3.59	1.16							
	Total	623	3.68	1.08							
NTS	Science	19	3.78	1.20	GA	11.25	52.11	2.81	1.88	.13	
	Anatolian	273	3.63	1.18	Gİ	923.89		1.49			
	İmam Hatip	66	3.81	1.10	T	935.14					
	Social	12	3.66	1.13							
	Sciences										
	Vocational	253	3.43	1.29							
	Total	623	3.57	1.22							
RS	A.Science	19	3.97	1.04	GA	19	53.56	4.75	3.47	.00*	A>E
	B.Anatolian	273	3.64	1.11	Gİ	845.77		1.36			C>B
	C.İmam	66	3.96	.93	T	864.77					C>E
	Hatip										
	D.Social	12	3.91	.79							
	Sciences										
	E.Vocational	253	3.69	1.29							
	Total	623	3.71	1.17							

* $p < 0.05$

As can be seen in Table 8, there is a statistically significant difference between the sub-dimension of the type of school graduated from and the "Repetition Strategies" dimension of the students. When the average scores of the participants were examined according to the type of school graduated, it was concluded that students who graduated from science high school used repetition strategies more than students who graduated from vocational high school. It is concluded that students who graduated from imam hatip high school use repetition strategies more than students who graduated from anatolian high school and vocational high school. There is no statistically significant difference between the sub-dimensions of Executive Cognition Strategies, Organizing Strategies, Note-taking Strategies, and PSSCS and the type of school the students graduated from.

Conclusion and Discussion

This study focused on examining the changes in university students' English VLS according to their gender, mother and father's educational status and the type of school they graduated from. Results Among the vocabulary learning strategies, the sub-dimensions of "Note Taking Strategies" and "Repetition Strategies" show a significant difference according to the gender. Accordingly, female students use note-taking and repetition strategies more than male students. When the literature in Turkey is examined, it is seen that Yılmaz (2017), Çevik, Orakçı, Aktan, Toraman and Ayçiçek (2018) reached similar findings in their studies on university students. In the international literature, Gu (2002) investigated the relation between gender and major of

Chinese students and vocabulary learning strategies and concluded that female students were more competent and successful in vocabulary learning competence than male students. Similarly, Soku (2011) focused on French and English languages and found that female learners of these languages had more positive attitudes towards language learning than male participants. In contrast to these results, Young and Oxford (1997) found that female students did not differ from male students in the frequency of vocabulary learning strategy use, but that female students used different strategies than male students.

It was concluded that those whose mothers had postgraduate (Master's/PhD) education used executive cognition and organizing strategies more than those whose mothers had postgraduate (Master's/PhD) education. Students whose mothers have postgraduate (Master's/PhD) education use executive cognition and organizing strategies more. Looking at the literature; Sewell and Shah (1967) emphasized in their study that family educational status is highly effective in the academic success of students. Gardner (1985) also argues in his research that if parents encourage their children to learn a second language, they also increase their performance in language learning and play an active role in this regard. At the same time, he states that parents play a passive role in this process in terms of their attitude and predisposition towards the second language. He argues that both of these active and passive attitudes have a significant effect on the child's motivation and attitude in second language acquisition. In support of this research, the total scale levels of the vocabulary learning strategies scale of the learners studying at Çankırı Karatekin University whose mothers' educational status was Master's or Doctorate degree were found to be higher. Among the reasons for this situation;

- The importance of foreign language orientation and acquisition can be instilled in children as the mother's education level increases
- At an early age, the mother can work with the child on the second language during the time spent with the mother and develop a positive attitude towards the foreign language,
- The mother's ability to create a workspace for the student in the home environment and to carry out education as both an in-school and out-of-school process
- Positive situations such as facilitating the acquisition of many language acquisition skills, including language learning strategies, can be addressed when the mother directs the child to foreign language courses.

It shows that there is no statistically significant difference between the participants' father's education level and the total scale levels. In other words, the participants' views on these dimensions are similar according to the

variable of father's education level. Looking at the literature, Gümüseli (2004) argues in his study that school alone is not sufficient for students to acquire the desired behavior and that the family has an important contribution in this regard. He states that the knowledge, skills and behaviors acquired at school will increase permanence if supported by the family and will be forgotten if not. On the other hand, he argues that the environment is also an important factor for a healthy school life and that the cooperation of all these factors is important for students to reveal and use their potential. Tezcan (1997) found that the socio-economic level of families affects academic achievement. Low socio-economic status even a more vicious use of language in families can have a negative impact on a student's school success can affect the quality of life. Bernstein (1964) argues that different socio-economic levels. He argues that families have different ways of speaking and thinking. In his study, the middle class and working class children, and he analyzed the situation of children from the working class. A language that is more limited due to their families, consisting of short sentences and simple grammar used adjectives more limitedly. These children also used adjectives more limitedly, vocabulary is less developed, and the use of abstract thought is also less that you are.

It was concluded that the total levels of the vocabulary learning strategy scale of the students with illiterate fathers were not statistically different from the total levels of the vocabulary learning strategy scale of the students with master's/doctoral degree graduates. The following situations can be shown among the reasons why students with illiterate fathers can close this gap;

- The student is able to maintain his/her own study discipline with or without the support of the family
- Students can get their motivation to study from the desire to change their circumstances
- The illiterate father is not involved in the student's school process, either willingly or unwillingly, leaving the student free space for self-realization and no pressure is felt
- It can be concluded that schoolwork and strategy use skills can be effective in the learning process with teacher support and self-efficacy.

The last finding of the study was that the participants who graduated from science high school used repetition strategies more than the students who graduated from other high school types. This finding may reveal that there may be a positive relationship between the high academic achievement of science high school students and their knowledge and application of vocabulary learning strategies. Pakır (2006), in his research, emphasizes the diversity of secondary education programs and schools as a problem in today's education system. Demirtaş (2010) emphasizes the importance of school

culture as a factor arising from the educational environment and affecting student achievement. It is known that students in vocational high schools in our country have lower academic achievement in the exams. In addition, students in these high schools, who are oriented towards applied and technical courses throughout high school, are deficient in the field of English and thus, it can be said that they are deficient in learning strategies.

For future research, the generalizability of the research results can be increased by expanding the scope of the sample. In addition, other levels of university education can also be included in the study. In addition, studies can be conducted with faculty members and students in order to use and teach learning strategies effectively. Studies involving native and foreign language teachers can be conducted by taking their opinions on vocabulary learning strategies. The study shows that conducting studies with groups with low scale mean levels (such as male students, students graduating from vocational high schools, students with low mother's education level) to improve this situation will contribute to the literature.

References

- Ahmed, M. (1989). *Vocabulary learning strategies*. Paul Meara (Ed.), *Beyond words*, içinde (s. 3-14), Londra.
- Altan, M. (2003). Language learning strategies and foreign language achievement. *Eğitim ve Bilim*, 28, 25-31.
- Apaydın, D. (2007). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözcük öğretimini üzerine bir yöntem denemesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydemir, U. V. (2007). *İngilizce öğretiminde dil öğrenme stratejileri öğretiminin öğrenci başarısına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Baudrillard, J. (1992). *Gerçeğin yerini alan Simülark'lar* (Çev: Adanır O.). GSF yayınları, İzmir.
- Bernstein, B. (1964). Elaborated and restricted codes: Their social origins and some consequences. *American Anthropologist*, 66, 55-69.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cesur, M. O. ve Fer, S. (2007). Dil öğrenme stratejileri envanterinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması nedir? *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 49-74.

- Çelebi, M. (2006). Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 285-307.
- Çetinkaya, Z. (2005). Basit tekrar ve alıştırmalar yoluyla sözcük öğretimi. *Dil Dergisi*, 130.
- Çevik, H., Orakcı, Ş., Aktan, O., Toraman, Ç. ve Ayçiçek, B. (2018). Ortaokul öğrencilerinin kelime öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 796-814.
- Derry, S. J., ve Murphy, D. A. (1986). Designing systems that train learning ability: From theory to practice. *Review of Educational Research*, 56, 1-39.
- Doğru, E. (2014). *Hayal aktivitelerinin üniversite öğrencilerinin İngilizce derslerine yönelik başarı, ilgi ve tutumları üzerindeki etkisi*, (Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Ediger, M. (2002). Vocabulary development and the curriculum. *ERIC*, ED47348, 1-13.
- Gülensoy, T. (2010). *Türkçe el kitabı*. Akçağ Yayınları, Ankara.
- Güleryüz, H. (2002). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Gümüşeli, A. İ. (2004). Ailenin katılım ve desteğinin öğrenci başarısına etkisi. *Özel Okullar Birliği Bülteni*, 2, 14-17.
- Hatch, E., ve Brown, C. (1995). *Vocabulary, semantics, and language education*. Cambridge University Press, New York.
- İlter, İ. (2014). Kelime öğretiminde grafik düzenleyicileri (Frayer modeli örneği). *Turkish Studies*, 9, 755-770.
- Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçe’nin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277.
- Şerabatır, S. (2008). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde kullandıkları kelime öğrenme stratejileri*, (Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Tok, M. ve Yığın, M. (2014). Türkçe’nin ikinci dil olarak öğretiminde öğrencilerin kullandıkları kelime öğrenme stratejileri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 41, 265-276.
- Weinstein, C. E., ve Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. in M. C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching*, 3, 315,-27.

- Yaman, H. ve Gülcan, F. (2009). Sözcük dağarcığını zenginleştirme etkinliği olarak deyim öğretimi: Gösteri tekniği uygulaması. *Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Dergisi*, 2, 59-71.
- Yeşiltepe şanver, F. (2019). *John Rawls' un adil fırsat eşitliği çerçevesinde eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Yılmaz, V. G. (2017). The role of gender and discipline in vocabulary learning strategy use of Turkish graduate EFL learners. *International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences (IJIRES)*, 4(1), 57-64.
- Young, D. J., ve Oxford, R. (1997). A gender-related analysis of strategies used to process written input in the native language and a foreign language. *Applied Language Learning*, 8, 43-74.

Atf için:

- Özeroğlu, S. C. ve Doğruöz, E. (2024). A study on English vocabulary learning strategies of Çankırı Karatekin University Students. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 177-197. doi: 10.54558/jiss.1331708

Etik Beyanı: Bu çalışmanın tüm hazırlanma süreçlerinde etik kurallara uyulduğunu yazarlar beyan eder. Aksi bir durumun tespiti halinde Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi'nin hiçbir sorumluluğu olmayıp, tüm sorumluluk çalışmanın yazarlarına aittir. İlgili çalışma için 25.10.2022 tarih ve 28 sayılı kararla Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulundan gerekli izinler alınmıştır.

Yazar Katkıları: “A study on English vocabulary learning strategies of Çankırı Karatekin University Students” başlıklı çalışmada birinci ve ikinci isim tüm bölümlerde eşit katkıda bulunmuştur.

Çıkar Beyanı: Yazarlar arasında çıkar çatışması yoktur.

Dijital Çağda Üniversite Öğrencilerinin Okuma Tercihlerinin Belirlenmesi

Hasan Sevmez *

Derya Yıldız **

Öz

Amaç: Dijitalleşme, hayatın her alanında her geçen gün etkisini daha fazla göstermektedir. Bu etki farklı alanlardaki tercihleri de etkilemektedir. Dijitalleşmenin etki alanlarına odaklanılan bu çalışmada üniversite öğrencilerinin okuma tercihleri ve davranışlarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Betimsel tarama modeliyle desenlenen araştırmanın evrenini, Selçuk Üniversitesinde 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Veriler, Sosyal ve Beşerî Bilimler, Tıp ve Sağlık Bilimleri, Spor Bilimleri, Eğitim Bilimleri, Fen ve Mühendislik Bilimleri, Güzel Sanatlar ve diğer alanlardan toplam 726 kişilik örneklem grubundan elde edilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan anket soru formu kullanılmıştır. Yüz yüze anket tekniği kullanılarak toplanan verilerin analizinde betimsel istatistikler kullanılmıştır.

Bulgular: Elde edilen verilerin analiziyle “Okuma Tercihi: Basılı Kitap”, “Sosyal Medya” ve “Araştırma Yapma: Dijital Ortamlar” ve “Okuma Davranışları” temalarına ulaşılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun basılı kitapları tercih ettiği; basılı ortamda okuma süreleri ağırlıklı olarak 1-2 saatken dijital ortamda okuma sürelerinin ağırlıklı olarak 1 saatten az olduğu, sahip oldukları dijital araçlar arasında ilk sırada mobil/akıllı telefonun, ikinci sırada dizüstü bilgisayarın, üçüncü sırada ise masaüstü bilgisayarın yer aldığını ifade etmektedirler. Aynı zamanda dijital araçlar ile en çok sosyal medya üzerinden okuma gerçekleştirildiği, öğrencilerin çoğunluğunun son bir yılda hiç dijital kitap okumadığı, dijital ortamda okumama nedenleri olarak ilk sırada dijital araçlardan okumanın zor olması, basılı kitaptan okumayı sevmeye, derslerin yoğunluğu ve zaman bulamama gibi etkenlerin yattığını belirtmektedirler.

Sonuç: Çalışmada, üniversite öğrencilerinin dijital araçları kullanım süreleri artmasına rağmen hala basılı kitapları tercih ettikleri; dijital ortamda kısa süreli kısa metinleri okuma eğiliminde oldukları; dijital ortam olarak her an ulaşabildikleri mobil telefonların kullanımının giderek arttığı; mobil telefonlarından en çok sosyal medya mesajlarını okudukları; uzun süren okumalarda dijital ortamların tercih edilmediği; çoğunluğunun ders materyallerini basılı ortamda okumayı tercih ettikleri; elektronik bilgi kaynaklarının avantajları konusundaki becerileri ve farkındalıkları ne kadar yüksek olursa, basılı kaynakları tercihleri de o kadar düşük olduğu; metnin uzunluğunun format tercihi konusunda belirleyici unsur olduğu;

* Dr. Öğr. Üyesi, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü, hasansevmez@karatekin.edu.tr

** Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, dcyildiz@erbakan.edu.tr

internetin çeşitli çevrim içi okuma materyalleri ve kaynakları sağlamanın öğrencilerin okuma tercihlerini değiştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Özgünlük: *Çalışmada geliştirilen önerilerin akademisyenlerin eğitim materyalleri ile ilgili olarak öğrencileri yönlendirme noktasında akademisyenlere önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca çalışmanın derme geliştirme noktasında yöneticilere, kütüphanecilere ve kullanıcılara yararlı olacağı belirtilebilir.*

Anahtar Sözcükler: *Üniversite öğrencileri, okuma tercihleri, dijital okuma, e-okuma, ekran okuma.*

Determining the Reading Preferences of University Students in the Digital Age

Hasan Sevmez *

Derya Yıldız **

Abstract

Objective: Digitalization is becoming more and more influential in every aspect of life. This effect also affects preferences in different fields. This study, which focuses on the impact areas of digitalization, aims to determine the reading preferences and behaviors of university students.

Method: The population of the study, which was designed with the descriptive survey model, consists of students studying at Selçuk University in the spring semester of the 2021-2022 academic year. The data were obtained from a sample group of 726 students from Social Sciences and Humanities, Medicine and Health Sciences, Sports Sciences, Educational Sciences, Science and Engineering Sciences, Fine Arts and other fields. A questionnaire form created by the researchers was used as a data collection tool in the study. Descriptive statistics were used to analyze the data collected using face-to-face survey technique.

Findings: Through the analysis of the data obtained, the themes of "Reading Preference: Printed Book", "Social Media" and "Doing Research: Digital Media" and "Reading Behaviors" themes were reached. The findings obtained from the study indicate that the majority of university students prefer printed books; while their reading time in printed media is mainly 1-2 hours, their reading time in digital media is mainly less than 1 hour, and among the digital tools they own, mobile/smartphone ranks first, laptop computer ranks second, and desktop computer ranks third. At the same time, they also stated that most of the reading is done via social media with digital tools, that the majority of students have not read any digital books in the last year, and that the reasons for not reading in digital media are factors such as the difficulty of reading from digital tools, liking to read from printed books, intensity of the lessons and lack of time.

Conclusion: In the study, it was found that university students still prefer printed books despite the increase in the duration of their use of digital tools; they tend to read short texts of short duration in digital media; the use of mobile phones, which they can access at any time, is increasing; they mostly read social media messages on their mobile phones; digital media are not preferred for long reading; the majority of them prefer to read course materials in printed media; the higher their skills and awareness of the advantages of electronic information resources, the lower their preference for printed resources; the length of the text is the

* Assist. Prof, Çankırı Karatekin University, Department of Information Management, hasansevmez@karatekin.edu.tr

** Prof., Necmettin Erbakan University, Department of Turkish Education, dcyildiz@erbakan.edu.tr

determining factor in format preference; the internet's provision of various online reading materials and resources has changed students' reading preferences.

Originality: *It is thought that the suggestions developed in the study will make important contributions to academicians at the point of directing students regarding educational materials. In addition, it can be stated that the study will be useful for managers, librarians and users at the point of collection development.*

Keywords: *University students, reading preferences, digital reading, e-reading, screen reading.*

Giriş

İçinde bulunduğumuz dijital çağda teknolojinin sürekli gelişmesi, değişmesi, yenilenmesi, çeşitlenmesi ve hayatın her noktasına dokunması yaşamımızın pek çok alanını etkilemektedir. Değişen ve dönüşen teknoloji ilgilerimizi, beğenilerimizi ve alışkanlıklarımızı değiştirmekte (Elkatmış, 2015, s. 1); insan hayatında daha çok yer almakta ve yaşamı kolaylaştırmakta (Keskin, Baştuğ ve Atmaca, 2016, s. 118); günlük yaşamdaki ürün ve hizmetler yerini dijitalleşmiş ürün ve hizmetlere bırakmakta; bilginin üretimi, dağıtımı ve paylaşılmasında köklü değişimlere sebep olmaktadır (Tveit ve Mangen, 2014, s. 179). Dijital ortamda üretilen bilginin aynı ortamda depolanması ve kullanıcıların hizmetine sunulması dijital/ekran okumayı bireyler için bir zorunluluk haline getirmektedir. Bu değişimin uzantısı olarak dijital ortamın kullanılmasının rolü, yeni neslin okuma alışkanlığının dokusunu ve okuma verimliliğini çarpıcı biçimde değiştirmektedir. Bu değişim, okuma gereksinimleri, okuma eyleminin niteliği, okuma miktarı ve tercihleri üzerinde önemli rol oynamakta; insanların okuma davranışını ve tercihlerini geliştirmekte, dolayısıyla da değişmesine neden olmaktadır (Odabaş, Odabaş ve Binici, 2020, s. 91; Shimray, Keerti ve Ramaiah, 2015, s. 345). Dijital bilgi miktarının ve dijital ortamda okumaya ayrılan zamanın artmasıyla birlikte insanların okuma davranışları da değişmektedir (Liu, 2005, s. 701). Bu değişim çoğu kişiyi basılı kaynaklar yerine dijital araçlara yöneltmekte, yeni bilgilerin dijital ortamda okunarak alınmasını getirmektedir (Tveit ve Mangen, 2014, s. 179). Başka bir ifadeyle, teknolojik araçların yoğun olarak kullanılmasının bir sonucu olarak basılı ortamdan dijital ortamda okumaya doğru artan ve yoğunlaşan bir geçiş yaşanmaktadır. Bu değişime en kısa ve etkili biçimde uyum sağlayabilmenin koşulu dijital okuma becerilerine sahip olmaktan geçmektedir (Elkatmış, 2015, s. 1).

Zamanla türleşen, evrilen ve önemini hiçbir zaman kaybetmeyen ve kaybetmeyecek olan okumada (Odabaş, 2017, s. 291) amaç okunanı anlamaktır. Anlama/anlamlandırma ile sonuçlanmayan okuma eylemi amacına ulaşmamış olur (Sevim ve Söylemez, 2018, s. 22). Nitelikli bir eylem olan okuma, kişinin okuduğu iletilere zihinsel olarak hazır durumda olmasını gerektirir. Okumanın anlamlı bir eyleme dönüşebilmesi için okunanı düşünme ve muhakeme etme eylemleriyle birlikte eleştirel olarak yapılması gerekir (Odabaş, 2017, s. 286). Okuma, fiziksel ve zihinsel aşamaları olan bir eylemdir. Okuma sadece görme değil, aynı zamanda anlama ve kavramadır (Sevim ve Söylemez, 2018, s. 22). Bununla birlikte okuma, bir bireyin ve/veya toplumun entelektüel birikimini tasvir etmede yararlanılan bir endekstir (Odabaş, 2017, s. 291). Okuma, bireysel bir faaliyet şeklinde görülmesine karşın kültürel değerler, ekonomik durum, eğitim sistemi, aile kurumu gibi bileşenler bireysellikten ziyade toplumsal ve kültürel yapıya sahip olduğunu göstermektedir (Çintaş Yıldız, Ceran ve Sevmez, 2015, s. 144). Literatürde

okumanın farklı yazarlar tarafından farklı tanımları yapılmıştır. Türkçe Sözlükte okuma, “bir metni sadece harf ve işaretlere bakıp anlamak veya metni seslendirmek” (Güncel Türkçe Sözlük, 2023) şeklinde ifade edilmektedir. Demirel’e (1999, s. 59) göre okuma, “bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir”. Ünal (2006, s. 62) okumayı “kelimeleri, cümleleri, noktalama işaretleriyle, bir yazıyı bir bütün olarak görme, algılama ve kavrama süreci” olarak tanımlar. Sever’e (2011, s. 12) göre okuma “sözcüklerin duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılmasına, kavranmasına ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir”. Başka bir tanıma göre okuma, “yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma süreci” (Akyol, 2006, s. 29) şeklinde tanımlanmaktadır.

Okuma eyleminin tam, doğru bir şekilde gerçekleştirilebilmesi ve düzenli olarak devam ettirilebilmesi okuma eyleminin şartlarının yerine getirilmesine bağlıdır (Odabaş, 2017, s. 286). Okuma, kişinin bilgisini artırmanın yanı sıra yazma ve konuşma gibi diğer dil becerilerinin gelişmesine de katkı sağlar. Sever (2011, s. 11), okuma etkinliğinin genel niteliklerini; iletişim süreci, algılama süreci, öğrenme süreci ve gelişim süreci (bilişsel, duyuşsal ve devinışsel boyutlu) şeklinde ifade etmektedir. Geçmişte sadece basılı ortamda gerçekleştirilen okuma eylemi/etkinliği dijital araçların gelişmesi ile birlikte daha çok mobil/akıllı telefonlar, tabletler, e-okuyucular, dizüstü bilgisayarlar gibi farklı dijital cihazlarla gerçekleştirilmektedir (Tveit ve Mangen, 2014, s. 179).

Cep telefonları, masaüstü ve dizüstü bilgisayarlar, tabletler, e-okuyucular, televizyon gibi toplum yaşamının vazgeçilmezleri olarak kabul gören dijital araçlar insanların yaşamlarında önemli değişikliklere yol açmıştır (Shimray ve diğerleri, 2015, s. 343). Yaşanan bu değişim, öğrenmede, okumaya yönelik tercihlerde, okumanın niteliği ve niceliğinde hissedilir şekilde kendini göstermiştir. Günümüz okurları dijital okuma cihazlarında daha fazla zaman geçirmeye başlamış, bu durum okurlarının okuma davranışı üzerinde büyük etki yaratmıştır. Okuma cihazlarının gelişmesi ve popülerlik kazanması, dijital bilgi ve içeriğin artmasıyla birlikte kullanıcı sayısının artmasına ve basılı materyallerden dijital ortama geçişte katkıda bulunmuştur (Shimray ve diğerleri, 2015, s. 343).

Okuma etkinliği geçmişte sadece basılı ortamda gerçekleştirilirken günümüzde hem basılı hem de dijital ortamlarda gerçekleştirilmekte, dijital ortamlarda gerçekleşme durumu ise her geçen gün daha da artmaktadır. Dijital ortamlarda sunulan bilgi miktarının artmasıyla birlikte insanların dijital ortamlarda okumaya ayırdıkları zamanın da artması okuma tercihlerini önemli bir şekilde etkilemekte ve değiştirmektedir. Bilişim teknolojilerindeki gelişim ve değişim dijital ortamdaki metnin yapısını, formatını, sunuluş biçimini değiştirmektedir. Dijital okuma araçlarındaki gelişmeler ve değişimlerle

birlikte bu cihazların zamana ve mekâna bağı olmadan kullanılması okuma tercihlerini etkilemektedir. Bu etkinin boyutu okuyucunun toplum yapısı, yaşı, eğitim durumu, mesleği gibi birçok değişkene göre farklılaşmakta, bu da yeni bir okuma kültürünü beraberinde getirmektedir.

Üniversite öğrencilerinin okuma tercihleri ve davranışlarını incelemek, dijital ortamda giderek yoğunlaşan ve değişen okuma tercihlerini daha iyi anlamamızı sağlayacaktır. Dijital çağda üniversite öğrencilerinin okuma tercihlerinin belirlenmesi yöneticiler, akademisyenler, kütüphaneciler ve kullanıcılar için geliştirilecek öneriler açısından önemlidir. Kütüphanelerde derme geliştirme çalışmaları öncesinde ve sonrasında gerçekleştirilecek kullanıcı araştırmaları hem kütüphane hizmetlerinin etkililiği ve verimliliğini hem de kullanıcı memnuniyetini artırmada önemli katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda, dijital çağda üniversite öğrencilerinin okuma tercihlerinin belirlenerek, farklı bakış açılarıyla geliştirilen önerilerin akademisyenlerin eğitim materyalleri ile ilgili olarak öğrencileri yönlendirme noktasında akademisyenlere; derme geliştirme noktasında ise yöneticilere, kütüphanecilere ve kullanıcılara yardımcı olma noktasında önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Daha önce basılı ortamla sınırlı olan eğitim materyalleri giderek daha fazla dijital ortamda yer almaktadır. Okuma formatlarına yönelik öğrenci tutumlarının ve bunun öğrenmeye katılımlarını nasıl etkilediğinin bilinmesi, derslerin organizasyonu ve müfredat geliştirmenin yanı sıra öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun bir koleksiyon oluşturmak için de önemlidir. Üniversite öğrencilerinin okuma tercihlerindeki değişiklikleri doğru biçimde ortaya koymak, üniversite kütüphanelerinin daha güçlü şekilde tasarlanmasına ve kullanıcıların dermeyi daha etkili ve verimli bir biçimde kullanmalarına yardımcı olacaktır.

Dijital Okuma

Fiziksel şartlardaki farklılıklar, duyuşsal özellikler ve kişisel tercihler basılı ya da dijital ortamda gerçekleştirilen okuma tercihinde etkili olabilmektedir (Akkaya ve Demir, 2023, s. 313) Dijital okumayı geleneksel okumadan ayıran en önemli fark, okumanın dijital araçlar üzerinden yapılmasıdır. Dijital okuma aracının insan davranışı üzerinde çok yönlü etkileri bulunmaktadır. Dijital okuma araçları, okuma kavramını ve çevresini şekillendiren pek çok olguya etki eden ve bunları dönüştüren çok önemli araçlardır (Odabaş, 2017, s. 289). Dijital okuma eyleminde görme, algılama, tanıma, anlama, zihinde yapılandırma gibi işlemler ekran üzerinde gerçekleştirildiğinden göz hareketleri, anlama ve zihinde yapılandırma yönüyle daha farklı becerileri gerektirmektedir. Bu durum, “dijital okuma” ya da “ekran okuma” adı verilen yeni bir okuma türünü ortaya çıkarmıştır (Güneş, 2010, s. 3). Literatürde “çevrimiçi (*online*) okuma”, “ekran okuma”, “dijital okuma”, “e-okuma”,

“elektronik okuma” gibi farklı terimlerle ifade edilmekle birlikte (Elkatmış, 2015, s. 4) çalışma kapsamında “dijital okuma” kavramının kullanımı tercih edilmiştir.

Günümüze kadar birçok çalışmada ele alınmasına rağmen tam olarak tanımlanamayan dijital okuma eylemine atfedilen kavramlar hala belirsizliğini korumaya devam etmektedir. Dijital okumayı bir bütün olarak değerlendirebilmek için sadece e-kitap ve e-dergileri değil, aynı zamanda web ortamındaki geniş ve karmaşık dijital okumaları da göz önünde bulundurmak önemlidir. Dijital okuma, e-kitap, e-dergi, e-tez, e-posta, web siteleri ve sosyal ağlar gibi içerik üzerinden gerçekleştirilen okumayı kapsamaktadır (Kurata, Ishita, Miyata, ve Minami, 2017, s. 884). Dijital okuma eylemi pek çok dijital araç türü üzerinden gerçekleştirilebilmektedir. Dizüstü bilgisayarlardan tabletlere ve e-kitap okuyuculara, televizyonlara, elektronik reklam panolarına ve kiosklar gibi daha pek çok araçla dijital okuma yapılabilmektedir (Odabaş, 2017, s. 278). Dijital okuma, bilişim teknolojilerinde yaşanan gelişme ve yeniliklere göre değişikliğe uğramaktadır.

Dijital okuma kavramını okuma faaliyetleri bakımından ele alan tanımlarda dijital araçlara vurgu yapılmıştır. Buna göre dijital okuma, “okuma etkinliğinin ve/veya eyleminin çevrimiçi veya çevrimdışı olarak bilgisayar, dizüstü bilgisayar, cep telefonları, taşınabilir okuyucular gibi dijital araçlar aracılığıyla gerçekleştirilmesine dayalı okuma davranışı” (Liu, 2005; Odabaş, 2017, Shimray ve diğerleri, 2015); “metni bir görüntü ekranında okuma” (Kurata ve diğerleri, 2017, s. 884); “televizyon, bilgisayar, cep telefonu, tablet bilgisayar, e-kitap okuyucu gibi araçların ekranından yapılan okuma” (Elkatmış, 2015, s. 4) ifadeleriyle açıklanmıştır. Ancak dijital okumayı anlamlandırma süreçleri bakımından ele alan tanımlar da mevcuttur. Örneğin dijital okuma Güneş’e (2016) göre “bireyin ekranda sunulan bilgilerden yeni anlamlar oluşturduğu ve zihninde yapılandırdığı aktif bir süreç”; Keskin ve diğerleri’ne (2016, s. 118) göre “ekrandaki uyaranlara dayanarak temel teknoloji kullanım bilgileri yardımıyla işletilen dinamik bir anlam kurma süreci”; Odabaş’a (2017, s. 281) göre ise “bilginin dijital araçlar aracılığıyla aktarılması süreci” biçiminde tanımlanmıştır. Bu tanımlar dijital okuma eyleminin pek çok dijital araç türü üzerinden gerçekleştirilen bir anlam oluşturma sürecine ve bilişim teknolojilerinde yaşanan gelişme ve yeniliklere göre de sürekli olarak değişikliğe uğradığına işaret etmektedir.

Dijital okuma; okur, metin ve ortamdaki oluşun üç unsurun sürekli etkileşimine bağlı olarak gerçekleşmektedir. Okur bu süreçte en aktif unsur olarak yer almaktadır. Okur, ekrandaki yazıları görme, algılama, seslendirme, anlama, ilişkilendirme, sorgulama, zihinde yapılandırma gibi aktiviteleri yerine getirmektedir. Dijital okumada okur öncelikle ekrandaki yazıları algılamakta, sonrasında kelimeleri ve cümleleri anlamlandırmaktadır. Bunlar sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, değerlendirme gibi zihinsel

aktiviteler gerçekleştirilerek yeniden anlamlandırılmaktadır. Anlamlandırma sonrasında bilgiler, okurun ön bilgileri ile birleştirilmesiyle zihinde yapılandırılmaktadır (Güneş, 2010, s. 3).

Dijital okuma sürecinde metinlerin ekran üzerinden okunması, basılı okumadan farklı biçimde gerçekleşmektedir. Kişi okuma eylemini gerçekleştirirken birçok uyararla karşılaşmakta ve bunlar da kişinin anlamasına etki etmektedir. İş ve eğitim amaçlı olarak gerçekleştirilen planlı ve nitelikli okuma eylemine Whatsapp, Facebook, Instagram, LinkedIn, Twitter gibi sosyal etkileşim bildirileri, istemsiz e-posta iletileri, haber beslemeleri, alışveriş reklamları ve zaman içerisinde bağımlılık oluşturan söz konusu uyarılar, planlı ve nitelikli okuma eylemini gerçekleştirmeye çalışan okurun dikkatini farklı kanallara çekmesine neden olmaktadır. Bunun sonucu olarak planlı ve nitelikli okuma yapma amacıyla girişimde bulunan okurlar söz konusu uyarılar ve cezbedici reklamlarla karşı karşıya kalmakta, okuma eyleminin verimini yitirebilmekte, bazen de zamanının tamamını başka sayfalarda geçirmek suretiyle farklı dijital ortamlarda bulunabilmektedirler (Odabaş, 2017, s. 285). Bu sebeple okurların uyarıcıları dikkate alarak okuma süreçlerini yönetebilme becerisine sahip olmaları önemlidir. Örneğin okumayı engelleyebilecek olumsuz durumların ön görülerek ortadan kaldırılması gerekir. Odabaş (2017, s. 286) bu noktada gereken becerileri bilgi okuryazarlığı kavramı ile açıklamaktadır. Bilgi okuryazarlığı becerilerinden yoksun olan bireyler ulaştıkları bilgi kaynaklarını değerlendirmede yetersiz kalacaklardır. Bu durumda öne çıkan kavram dijital okuryazarlıktır. Odabaş'a (2021) göre dijital okuryazarlık dijital teknolojileri kullanma yeteneği ve bunu ne zaman ve nasıl kullanacağını bilme becerisidir. İçinde bulunduğumuz dijital çağda bireylerin daha güçlü ve daha başarılı olabilmesi için dijital okuma becerilerine sahip olması gerekmektedir.

Basılı okuma ile dijital araçlar üzerinden okumanın okurlara verdiği haz farklılık göstermektedir. Bazı okurlar, dijital araçlar üzerinden okumayı daha uygun bulduğu için tercih ederken, birçok okur da kitabı fiziki olarak eline alıp okumayı sevdiği için basılı kitapları okumayı tercih edebilmektedir. Basılı okumada anlama düzeyinin daha yüksek olması, okurun basılı metinlerdeki bilgileri sayfadaki konumlarına göre zihinlerine yerleştirdikleri için daha rahat hatırlayabilmeleri, basılı ortamda okumanın sağlığa zararının olmaması, e-okuyucu veya pil gereksinimi ve garanti süresinin olmaması, işaretleme ve altını çizmeye uygun olması, bilginin geçerliliğinin ve güvenilirliğinin yüksek olması, yoğunlaşarak okuma imkânının olması, basılı ortamın verdiği dokunma hissi, okurun dikkat süresi, okurun okumaya aşına olması, bilgiyi kontrol etmek için gözün geriye dönüşleri çok kolay olması gibi faktörlerden dolayı basılı ortamda okuma tercih edilmektedir. (Akkaya ve Demir, 2023, s. 313; Güneş, 2016; Güneş, 2014; Maden, 2012, s. 3; Mizrachi, 2014; Shimray ve diğerleri, 2015, s. 344; Türkben, 2023).

Çoğu kişi dijital ortamın birçok avantajı olduğu konusunda hemfikirdir. Dijital araçlar üzerinden okumanın sunduğu bu avantajlar şu şekilde sıralanabilir:

- Çok sayıda dijital bilgi kaynağını taşımanın kolay olması;
- Yazı tipi boyutunu değiştirilebilmesi ve metin içinde arama yapılabilmesi;
- Elektronik ortamda depolama alanı, her ortamda erişilebilirlik, zaman ve mekândan bağımsız olarak e-kitaplara anında erişilebilmesi;
- Kolayca güncellenebilir olmaları;
- Farklı cihazlar arasında aktarılabilmesi;
- Yayınlama, saklama, dağıtım, yönlendirme, ek biçimlendirme, metnin üzerinde not alma ve anında düzeltme yapabilme;
- Zaman ve mekân sorununun ortadan kalkması;
- Beyindeki farklı bölgeleri harekete geçirmesi ve beynin daha fazla çalışmasını sağlayarak zihni, dolayısıyla da bilişsel becerileri geliştirmesi;
- Basılı materyale göre daha ucuz olması;
- Elektronik erişimin kolaylığı (Akkaya ve Demir, 2023, s. 313; Güneş, 2010, s. 2; Maden, 2012, s. 3; Mizrachi, 2014, s. 736; Myrberg, 2017, s. 115-123; Nichols, 2018; Odabaş, 2017, s. 278).

Dijital okuma basılı okumayla karşılaştırıldığında daha farklı ve daha üst düzey okuma becerilerini gerektirmektedir. Bu bakımdan dijital okumanın okuyucular açısından bazı zorlukları da bulunmaktadır:

- Dijital metinlerin hareketli olmasının tam okumayı zorlaştırması;
- Parça parça gelen ekran metnindeki bilgileri birleştirmenin zorluğu;
- Ekran metnindeki bilgilerin düzenini görmek, önceki bilgileri kontrol etmek, hiper metin, resim, ses vb. unsurlarla verilen bilgileri almak gibi eylemler için dinç bir zihne ihtiyaç duyulması;
- Gözün doğal hareketlerini, soldan sağa sıçramalarını zorlaştırması;
- Farklı karakterlerin kelime tanıma işlemini yavaşlatması;
- Sayfaların hareketli olmasının metnin yapısını keşfetmeyi ve gözün geri dönüş hareketlerini zorlaştırması;
- Ekranında görünen sayfalarla görünmeyen sayfalardaki bilgileri birleştirmenin zorluğu;
- Ekran okuma cihazlarını destekleyen unsurların çok sık bozulması;
- Dijital okunmada, aynı anda sayfanın tamamının değil, sadece küçük bir kısmının görülebilmesi;
- Dijital okumada metinler parçalar halinde görüldüğü için beynin iş yükünün artması, dijital okuma için daha farklı anlama ve zihinsel becerilere ihtiyaç duyulması;

- Dijital okuma sürecinde okuyucunun okuma materyalini algılamak beynin daha fazla çalışması;
- Zihnin çalışma temposunun yoğunlaşması ve zihinsel ve fiziksel yorgunluğun artması;
- Göz hareketlerinin değişmesi, bazı okuma tekniklerini uygulamayı güçleştirilmesi, anlama ve zihinde yapılandırma süreçlerini zorlaştırması;
- Dijital okumada bağ kurma, karşılaştırma yapma ve anlam zinciri oluşturmanın daha güç olması ve karmaşık bir zihin yapısı ve işleyişini gerektirmesi;

Metnin derinlemesine incelenmesini engelleyen unsurlar (ortam ışığı, cihaz ve metnin şekil uyumsuzluğu vb.) dijital okumanın olumsuz özelliklerine örnek olarak gösterilmektedir (Akkaya ve Demir, s. 304, 2023; Güneş, 2010, s. 7-10; Liu, 2005, s. 705; Maden, 2012, s. 3; Odabaş, 2017, s. 281-282). Dijital okumanın daha üst düzey okuma becerilerini gerektirmesi bu okuma türü üzerinde önemle durulması ve dijital okuma tercihlerinin belirlenmesi gerektiğini göstermektedir.

Çalışmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, dijital ortamda okumanın önem kazandığı bu dönemde üniversite öğrencilerinin okuma tercihlerini ve davranışlarını ortaya koymaktır. Bu amaçla çalışmada yanıtı verilmek istenen sorular aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

- 1) Üniversite öğrencilerinin formatına (ortamına) göre e-kitap ya da basılı kitap okuma tercihleri hangi yöndedir?
- 2) Üniversite öğrencilerinin gün içinde basılı ve dijital ortamda okuma süreleri değişiklik göstermekte midir?
- 3) Üniversite öğrencilerinin son bir yıl içinde okuduğu basılı ve dijital kitapların sayısı hangi düzeydedir?
- 4) Üniversite öğrencilerinin dijital ortamda yaptıkları okumada kullandıkları araçlar nelerdir?
- 5) Üniversite öğrencilerinin dijital araçlar (akıllı telefon, tablet, e-kitap okuyucu, bilgisayar vb.) ile okuduğu yayın türleri nelerdir?
- 6) Üniversite öğrencileri dijital okumayı hangi amaçlar için yapmaktadırlar?
- 7) Üniversite öğrencileri e-kitap okumakta mıdır? Okumuyorsa bunun sebepleri nedir?

Ders materyali metninin uzunluğu format tercihlerini etkilemekte midir?

Yöntem

Bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Üniversite öğrencilerinin okuma tercihlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışma betimsel tarama modeliyle desenlenmiş bir araştırmadır. Tarama modelleri, “geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır” (Karasar, 2008, s. 77). Bu bağlamda bu çalışmada üniversite öğrencilerinin okuma tercihlerinin nasıl olduğu betimlenmiştir.

Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evreni, Selçuk Üniversitesinde 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Örnekleme grubu seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2016), bu örneklemede evrendeki birimlerden seçkisiz olarak gruba dahil edilmenin öncelikli olduğunu belirtir. Buna göre Sosyal ve Beşerî Bilimler, Tıp ve Sağlık Bilimleri, Spor Bilimleri, Eğitim Bilimleri, Fen ve Mühendislik Bilimleri, Güzel Sanatlar ve diğer alanlardan toplam 726 üniversite öğrencisi çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Çalışma grubu üniversite öğrencileri içerisinde gönüllük esasına göre amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme alma yöntemiyle seçilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Üniversite öğrencilerinin okuma tercihlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan anket soru formu kullanılmıştır. Anket soru formunun hazırlanması aşamasında, alan yazında yer alan ilgili çalışmalardan (Aharony ve Bar-Ilan, 2018; Elkatmış, 2018; Foasberg, 2014; Gilbert ve Fister, 2015; Johnston, Salaz ve Alsabbagh, 2016; Keskin ve Çetinkaya, 2017; Kurata ve diğerleri, 2017; Liu, 2005; Male, Angelianawati ve Sudirman, 2021; Mizrachi, 2014, 2015; Mizrachi, Salaz, Kurbanoglu ve Boustany, 2018; Odabaş, Odabaş ve Sevmez, 2018; Pálsdóttir ve Einar, 2016; Pöldaas, 2016; Rabaud, Mamode Khan, ve Rampat, 2018; Soroya ve Ameen, 2016) yararlanılmıştır. Hazırlanan anket soru formu kapsam geçerliliğini kontrol etmek amacıyla 6 alan uzmanından uzman görüşü alınmıştır. Alan uzmanlarının geri bildirimleri doğrultusunda anket formunda gerekli değişiklikler yapılmıştır. Alan uzmanlarının görüşleri sonucunda yapılandırılan anket soru formunun uygulama öncesinde test edilmesi amacıyla 116 öğrenci üzerinde bir pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmanın uygulanması sonrası anket soru formunda yer alan sorulara son şekli verilmiştir. Oluşturulan anket soru

formu; cinsiyet, öğrenim görülen sınıf, genel not ortalaması ve öğrenim görülen alanı içeren demografik veriler ve öğrencilerin okuma tercihlerini belirlemeye yönelik 18 sorudan oluşmaktadır. Anket formunda yer alan dokuz soru “kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kısmen katılıyorum, katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum” üç soru ise “hiçbir zaman, nadiren, bazen, sıklıkla ve her zaman” derecelerine sahipken bazı sorular ise seçeneklidir (Örneğin; ders kitabı, roman/hikâye/deneme, okumuyorum vb.). Katılımcıların, çalışmanın amacı ve önemi konusunda bilgilendirilmesinin ve sözel olarak onamlarının alınmasının ardından çalışmaya katılmaları sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Yüz yüze anket tekniği kullanılarak toplanan verilerin analizinde yüzde (%) ve frekans (f) değerleri yanı sıra betimsel istatistikler kullanılmıştır.

Katılımcıların demografik özellikleri

Katılımcılara ilişkin demografik özellikler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özellikleri

<i>Demografik bilgiler</i>	<i>N=726</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Kadın	476	65,56
	Erkek	250	34,43
Sınıf	Hazırlık sınıfı	2	0,27
	1.Sınıf	190	26,17
	2.Sınıf	240	33,05
	3.Sınıf	91	12,53
	4.Sınıf	168	23,14
	Lisansüstü	35	4,82
Bölüm	Sosyal ve Beşerî Bilimler	119	16,39
	Tıp ve Sağlık Bilimleri Spor Bilimleri	226	31,12
	Eğitim Bilimleri	52	7,16
	Fen ve Mühendislik Bilimleri	55	7,57
	Güzel Sanatlar	128	17,63
	Diğer	14	1,92
		132	18,18
Not Ortalaması	2.50 ve altı	75	10,33
	2.50- 3.00 arası	258	35,53
	3.00- 3.50 arası	283	38,98
	3.50 ve yukarısı	110	15,15

Tablo 1’deki veriler incelendiğinde katılımcı öğrencilerin 476’sının (%65,56) kız, 250’sinin (%34,43) erkek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin en fazla 2. sınıf (f: 240, %33,05), düzeyinde olduğu, bunu 190 (% 26,17) öğrenci ile 1. sınıf, 168 (%23,14) öğrenci ile de 4. sınıf öğrencileri

izlemektedir. Bölüm düzeyinde ise en fazla tıp ve sağlık bilimlerinden 226 (%31,12), fen ve mühendislik bilimlerinden 128 (%17,63), sosyal ve beşerî bilimlerden 119 (%16, 39) öğrenci çalışmada yer almıştır. Öğrencilerin not ortalamalarına bakıldığında ise 3.00-3.50 arası ortalamaya sahip öğrenci sayısı 283 (%38,98), 2.50- 3.00 arası 258 (25, 53), 3.50 ve yukarısı ortalamaya sahip öğrenci sayısı 110'dur (%15,15).

Bulgular

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin okuma tercihlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç ve alt problemler doğrultusunda veriler değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Bunun sonucunda da veriler “Okuma Tercihi: Basılı Kitap”, “Sosyal Medya”, “Araştırma Yapma: Dijital Ortamlar” ve “Okuma Davranışları” temaları altında sunulmuştur.

Okuma tercihi: Basılı kitap ile ilgili bulgular

Öğrencilere hangi formatta/ortamda kitap okudukları sorulmuş ve ankette birden fazla seçeneği işaretlemeleri ile elde edilen verilere göre öğrencilerin kitap okuma tercihleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Formatına (ortamına) göre kitap okuma tercihleri

<i>Türler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Sıklık derecesi</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Basılı Kitap	641	88, 29	Her zaman	257	35, 39
Elektronik Kitap	353	48, 62	Hiçbir zaman	224	30, 85
Dinleyerek Sesli Kitap	219	30, 16	Hiçbir zaman	437	60, 19
Diğer	3	0, 41			

Tablo 2’deki verilere göre öğrenciler (f: 641, %88, 29) ilk sırada en çok basılı kitapları tercih etmektedir. Ankette hiçbir zaman, nadiren, bazen, sıklıkla ve her zaman seçeneklerinin olduğu göz önüne alındığında 257 (%35, 39) öğrencinin her zaman basılı kitap tercih ettiğini belirtmesi dikkat çekmektedir. Elektronik ve sesli kitap ise öğrenciler tarafından ilk sırada tercih edilmemektedir.

Öğrencilerin gün içindeki okuma sürelerinin belirlenmesi için öğrencilere gün içerisinde basılı ve dijital ortamda okudukları süre sorulmuş ve elde edilen veriler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: Gün içinde basılı ve dijital ortamda okuma süreleri

<i>Basılı ortamda okunan süre</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Dijital ortamda okunan süre</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
1-2 saat arası	289	39,80	1 saatten az	261	35,95
1 saatten az	271	37,32	1-2 saat arası	203	27,96
Hiç okumam	75	10,33	Hiç okumam	170	23,41

3-5 saat arası	73	10,05	3-5 saat arası	82	11,29
6 saatten fazla	18	2,47	6 saatten fazla	10	1,37
Toplam	726	100	Toplam	726	100

Tablo 3'teki verilere göre öğrencilerin basılı olarak okuma süreleri en çok 1-2 saatken (f: 289, %39, 80) dijital ortamda okuma süreleri ağırlıklı olarak 1 saatten azdır (f:261, %35, 95).

Tablo 4'te öğrencilerin son bir yıl içinde basılı ya da dijital kitap okuma durumları verilmiştir.

Tablo 4: Son bir yıl içinde okunan basılı ya da dijital kitaplar

<i>Basılı Kitap (Roman, Hikâye, Aktüel)</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Dijital Kitap (Roman, Hikâye, Aktüel)</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Hiç okumadım	69	9,50	Hiç okumadım	371	51,10
1-3 arası	236	32,50	1-3 arası	224	30,85
7-10 arası	159	21,90	4-6 arası	74	10,19
7-10 arası	124	17,07	7-10 arası	19	2,61
11 ve üzeri	138	19,00	11 ve üzeri	38	5,23
Toplam	726	100	Toplam	726	100

Tablo 4'teki veriler incelendiğinde, öğrencilerin 236'sı (%32,50) son bir yıl içinde 1 ile 3 basılı kitap arasında okuduğunu belirtirken 371 (51,10) öğrenci hiç dijital kitap okumadığını ifade etmiştir.

Sosyal medya ile ilgili bulgular

Öğrencilerin hangi dijital araçları daha çok kullandıklarının belirlenmesi amacıyla öğrencilere sahip oldukları dijital araçlar sorulmuş ve birden fazla seçeneği işaretleyebildikleri veriler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: Öğrencilerin sahip oldukları dijital araçları

<i>Dijital araçlar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Mobil/Akıllı telefon	722	99,44
Dizüstü bilgisayar	502	69,14
Masaüstü bilgisayar	157	21,62
Tablet (iPad/ Kindle)	142	19,55
Elektronik kitap okuyucu (e-book reader)	16	2,20
Hiçbirine sahip değilim.	1	0,13

Tablo 5'teki veriler incelendiğinde öğrencilerin sahip oldukları dijital araçlar arasında ilk sırada mobil/akıllı telefon (f: 722, %99, 44) yer aldığı görülmektedir. İkinci sırada dizüstü bilgisayar (f: 502, %69, 14), üçüncü sırada ise masaüstü bilgisayar (f: 157, %21,62) vardır.

Öğrencilere dijital araçları ile okudukları türler sorulmuş ve toplanan veriler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Dijital araçlar (akıllı telefon, tablet, e-kitap okuyucu, bilgisayar vb.) ile okunan yayın türleri

<i>Okunan Türler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Sosyal Medya (Facebook, Instagram, WhatsApp, Twitter, Youtube vb.)	563	77,54
Aktüel dergiler ve gazeteler	55	7,57
Ders kitabı/makale;	45	6,19
Web sayfaları üzerinden	6	0,82
Dijital roman/hikâye/deneme	5	0,68
Diğer	52	7,16

Tablo 6'daki veriler değerlendirildiğinde öğrencilerin dijital araçlar ile okudukları türlerde ilk sırada sosyal medyanın (f: 563, %77, 54) olduğu görülmektedir. İkinci sırada aktüel dergiler ve gazeteler (f: 55, %7, 57); üçüncü sırada ise ders kitabı/makale (f: 45, %6, 19) yer almaktadır.

Araştırma yapma: Dijital ortamlar ile ilgili bulgular

Öğrencilere dijital araçlarla okudukları kitapların türleri sorulmuş ve birden fazla seçeneği işaretlemeleriyle elde edilen veriler Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7: Dijital araçlar (akıllı telefon, tablet, e-kitap okuyucu vb.) ile okunan kitap türleri

<i>Türler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Ders Kitabı	378	52,06
Roman/Hikâye/Deneme	286	39,39
Okumuyorum	178	24,51
Diğer	46	6,33

Tablo 7'de öğrencilerin dijital araçlarla okudukları yayın türleri arasında ilk sırada ders kitaplarının (f: 378, %52, 06) olduğu görülmektedir. Bunu roman/hikâye/deneme (f: 286, %39, 39) izlemiştir. Dijital araçlardan okumadığını belirtenlerin sayısı ise 178'dir (%24, 51).

Tablo 8'de öğrencilerin birden fazla seçeneği işaretleyebildikleri verilerden elde edilen basılı ve dijital kaynakları kullanım amaçları yer almaktadır.

Tablo 8: Basılı ve dijital bilgi kaynaklarının kullanım amacı

Kullanım amacı	Basılı bilgi kaynakları		Dijital bilgi kaynakları	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Araştırma yapmak	439	60, 46	539	74, 24
Boş zaman değerlendirmek	407	56, 06	502	69, 14
Ders çalışmak	509	70, 11	450	61, 98

Tablo 8'deki bulgular öğrencilerin basılı bilgi kaynaklarını en çok ders çalışma amacı (f: 509, %70, 11) ile kullandıklarını dijital bilgi kaynaklarını ise araştırma yapmak amacı (f: 539, %74, 24) ile kullandıklarını göstermektedir.

Tablo 9'da öğrencilerin dijital kitapları okumama nedenleri sorulmuş ve birden fazla seçeneği işaretleyebildikleri verilere yer verilmiştir.

Tablo 9: Dijital kitapları okumama nedenleri

Dijital kitapları okumama nedenleri	f	%
Dijital araçtan okumanın zorluğu	305	42,01
Basılı kitaptan okumayı sevme	359	49,44
Derslerin yoğunluğu	167	23,00
Zaman bulamama	131	18,04
Yeterince okuyorum	88	12,12
Diğer	23	3,16

Tablo 9'daki veriler öğrencilerin dijital ortamda okumayı tercih etmeme gerekçelerinin başında basılı kitaptan okumayı sevmeyi (f: 359, %49, 44) beyan ettiklerini göstermektedir. Bu gerekçeyi; dijital araçtan okumanın zorluğu (f: 305, %42, 01), derslerin yoğunluğu (f: 176, %23,00) ve zaman bulamama (f: 131, %18,04) izlemektedir.

Tablo 10'da öğrencilerin dijital ortamda okuma sebepleri ve sıklıkları yer almaktadır.

Tablo 10: Dijital ortamda okuma sebepleri ve sıklıkları

<i>Okuma sebepleri</i>	f	%
Akademik çalışmalar (Ders çalışma, ödev hazırlama, makale, e-kitaplar vb.)	265	36,50
Günlük bilgi (Haberler, yemek pişirme, hava durumu, güncel olaylar, problem çözme vb.)	234	32,23
Boş Zaman/Eğlence (Eğlence; spor, edebiyat, tarih, teknoloji vb.)	227	31,26
Toplam	726	100,0

Tablo 10'daki bulgular incelendiğinde öğrencilerin dijital ortamlardan okumamalarının nedenlerinin ilkinde akademik çalışmalar (f: 267, %36, 77) yer almaktadır. Bu tercihi günlük bilgi (f: 234, %32, 23) ve boş zaman/eğlence amaçlı okumalar (f: 227, %31, 26) izlemektedir.

Okuma davranışları ile ilgili bulgular

Üniversite öğrencilerine bilgi kaynaklarını basılı ortamda tercih etmelerine yönelik sorulan sorulardan elde edilen veriler Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11: Bilgi kaynaklarının basılı ortamda tercih edilme durumu

	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	27	3,7
Katılmıyorum	65	9,0
Kısmen Katılıyorum	96	13,2

Katılıyorum	242	33,3
Kesinlikle Katılıyorum	296	40,8
Toplam	726	100,0

Katılımcılar Tablo 11’de “Derslerimle ilgili bilgi kaynaklarının (kitap, ders notu, makale, tez) basılı ortamda olmasını tercih ederim” maddesine üniversite öğrencilerinin 27’si (%3,7) “kesinlikle katılmıyorum”, 65’i (%9) “katılmıyorum, 96’sı (%13,2) “kısmen katılıyorum, 242’si (%33,3) “katılıyorum” ve 296’sı (%40,8) “kesinlikle katılıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu verilere göre üniversite öğrencilerinin ağırlıklı olarak (%87,3) dersleriyle ilgili bilgi kaynaklarının (kitap, ders notu, makale, tez) basılı ortamda olmasını tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilere yönetilen dijital ortamda bilgi kaynaklarını tercih etme durumlarının nasıl olduğu sorusuna ilişkin veriler Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12: Bilgi kaynaklarının dijital ortamda tercih edilme durumu

	<i>f</i>	%
Kesinlikle Katılmıyorum	87	12,0
Katılmıyorum	199	27,4
Kısmen Katılıyorum	233	32,1
Katılıyorum	126	17,4
Kesinlikle Katılıyorum	81	11,2
Toplam	726	100,0

Katılımcılar Tablo 12’de “Derslerimle ilgili bilgi kaynaklarının (kitap, ders notu, makale, tez) dijital ortamda olmasını tercih ederim.” maddesine üniversite öğrencilerinin 87’si (%12) “kesinlikle katılmıyorum”, 199’u (%27,4) “katılmıyorum, 233’ü (%32,1) “kısmen katılıyorum, 126’sı (%17,4) “katılıyorum” ve 81’i (%11,2) “kesinlikle katılıyorum” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu veriler doğrultusunda katılımcıların çoğunluğunun bilgi kaynaklarını dijital ortamda tercih etme durumuna kısmen katıldıkları görülmektedir.

Tablo 13’te üniversite öğrencilerinin basılı ders materyallerinin dijital kopyalarını oluşturmalarına yönelik verileri yer almaktadır.

Tablo 13: Basılı ders materyallerinin dijital kopyalarını oluşturarak okuma durumu

	<i>f</i>	%
Kesinlikle Katılmıyorum	166	22,9
Katılmıyorum	222	30,6
Kısmen Katılıyorum	171	23,6
Katılıyorum	116	16,0
Kesinlikle Katılıyorum	51	7,0
Toplam	726	100,0

Katılımcılar Tablo 13'te "Basılı ders materyallerimi (kitap, ders notları vb.) dijital kopyalarını oluşturarak okumayı tercih ederim." maddesine üniversite öğrencilerinin 166'sı (%22,9) "kesinlikle katılmıyorum", 222'si (%30,6) "katılmıyorum, 171'i (%23,6) "kısmen katılıyorum, 116'sı (%16,0) "katılıyorum" ve 51'i (%7) "kesinlikle katılıyorum" şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu veriler doğrultusunda katılımcıların yarıdan fazlasının basılı ders materyalleri dijital kopya oluşturarak okumayı tercih etmedikleri söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin roman/hikâye/deneme/şiir vb. tür kitaplarını basılı ortamda okumalarına yönelik tercihleri Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14: Roman/hikâye/deneme/şiir vb. tür kitaplarının basılı ortamda okunma durumu

	<i>f</i>	%
Kesinlikle Katılmıyorum	102	14,0
Katılmıyorum	105	14,5
Kısmen Katılıyorum	92	12,7
Katılıyorum	158	21,8
Kesinlikle Katılıyorum	269	37,1
Toplam	726	100,0

Katılımcılar Tablo 14'te "Roman/hikâye/deneme/şiir vb. tür kitapları basılı ortamda okumayı dijital ortamda okumaya tercih ederim." maddesine üniversite öğrencilerinin 102'si (%14,0) "kesinlikle katılmıyorum", 105'i (%14,5) "katılmıyorum, 92'si (%12,7) "kısmen katılıyorum, 158'i (%21,8) "katılıyorum" ve 269'u (%37,1) "kesinlikle katılıyorum" şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Bu verilere göre üniversite öğrencilerinin yarıdan fazlasının basılı ders materyalleri dijital kopya oluşturarak okumayı tercih etmedikleri söylenebilir.

Öğrencilerin sayfa sayısı 10'dan az olan metinleri basılı formatta okumayı tercih etmelerine yönelik bulgular Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15: Sayfa sayısı 10'dan az olan metinlerin basılı formatta okunmasının tercih durumu

	<i>f</i>	%
Kesinlikle Katılmıyorum	47	6,5
Katılmıyorum	67	9,2
Kısmen Katılıyorum	114	15,7
Katılıyorum	263	36,2
Kesinlikle Katılıyorum	235	32,4
Toplam	726	100,0

Katılımcılar Tablo 15'te "Okuyacağım metnin sayfa sayısı 10'dan fazla ise basılı formatta okumayı tercih ederim." maddesi ile ilgili verilere göre

üniversite öğrencilerinin 47'si (%6,5) “kesinlikle katılmıyorum”, 67'si (%9,2) “katılmıyorum, 114'ü (%15,7) “kısmen katılıyorum, 263'ü (%36,2) “katılıyorum” ve 235'i (%32,4) “kesinlikle katılıyorum” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin çoğunluğu (%84,3) metin sayfa sayısı 10'dan fazla olduğunda basılı formatta okumayı tercih ettiğini belirtmişlerdir.

Üniversite öğrencilerinin sayfa sayısı 10'dan az olan metinleri dijital formatta okumayı tercih etmelerine yönelik veriler Tablo 16'da yer almaktadır.

Tablo 16: Sayfa sayısı 10'dan az olan metinlerin dijital formatta okunmasının tercih durumu

	<i>f</i>	<i>%</i>
Kesinlikle Katılmıyorum	91	12,5
Katılmıyorum	142	19,6
Kısmen Katılıyorum	214	29,5
Katılıyorum	183	25,2
Kesinlikle Katılıyorum	96	13,2
Toplam	726	100,0

Katılımcılar Tablo 16'da “Okuyacağım metnin sayfa sayısı 10'dan az ise dijital formatta okumayı tercih ederim.” maddesine üniversite öğrencilerinin 91'i (%12,5) “kesinlikle katılmıyorum”, 142'si (%19,6) “katılmıyorum, 214'ü (%29,5) “kısmen katılıyorum, 183'ü (%25,2) “katılıyorum” ve 96'sı (%13,2) “kesinlikle katılıyorum” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Buna göre üniversite öğrencilerinin çoğunluğu (%67,9) “okuyacağı metnin sayfa sayısı 10'dan az ise dijital formatta okumayı tercih ederim” maddesine katıldıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin dijital araçların okuma tercihlerini değiştirip değiştirmediği sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17: Dijital araçların okuma tercihlerini değiştirme durumu

	<i>f</i>	<i>%</i>
Kesinlikle Katılmıyorum	38	5,2
Katılmıyorum	100	13,8
Kısmen Katılıyorum	201	27,7
Katılıyorum	247	34,0
Kesinlikle Katılıyorum	140	19,3
Toplam	726	100,0

Katılımcılar Tablo 17'de “Dijital araçların varlığı (akıllı telefon, tablet vb.) üniversite öğrencilerinin okuma tercihlerini değiştirmektedir.” maddesine üniversite öğrencilerinin 38'i (%5,2) “kesinlikle katılmıyorum”, 100'ü (%13,8) “katılmıyorum, 201'i (%27,7) “kısmen katılıyorum, 247'si (%34) “katılıyorum” ve 140'ı (%19,3) “kesinlikle katılıyorum” şeklinde görüşlerini

ifade etmişlerdir. Buna göre üniversite öğrencilerinin çoğunluğu (%53,3) dijital araçların (akıllı telefon, tablet vb.) varlığı üniversite öğrencilerinin okuma tercihlerini değiştirdiğini belirtmişlerdir. Yine öğrencilerin bir kısmı (% 27.7) da bu görüşe kısmen katıldığını ifade etmiştir.

Üniversite öğrencilerinin internetin çevrim içi okuma materyalleri ve kaynakları sağlamlasının okuma tercihlerini değiştirmesine yönelik soruya verdikleri cevaplardan elde edilen veriler Tablo 18’de yer almaktadır.

Tablo 18: İnternetin çevrim içi okuma materyalleri ve kaynakları sağlamlasının okuma tercihlerini değiştirme durumu

	<i>f</i>	%
Kesinlikle Katılmıyorum	28	3,9
Katılmıyorum	95	13,1
Kısmen Katılıyorum	219	30,2
Katılıyorum	262	36,1
Kesinlikle Katılıyorum	122	16,8
Toplam	726	100,0

Katılımcılar Tablo 18’de “İnternetin çeşitli çevrim içi okuma materyalleri ve kaynakları sağlamlası öğrencilerin okuma tercihlerini değiştirmektedir.” maddesine üniversite öğrencilerinin 28’i (%3,9) “kesinlikle katılmıyorum”, 95’i (%13,1) “katılmıyorum, 219’u (%30,2) “kısmen katılıyorum, 262’si (%36,1) “katılıyorum” ve 122’si (%16,8) “kesinlikle katılıyorum” görüşlerini belirtmişlerdir. Üniversite öğrencilerinin çoğunluğu (%83,1) internetin çeşitli çevrim içi okuma materyalleri ve kaynakları sağlamlasının öğrencilerin okuma tercihlerini değiştirdiğini ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin basılı ortama kıyasla dijital ortamda daha yaygın okudukları ile ilgili soruya ilişkin elde edilen veriler Tablo 19’da yer almıştır.

Tablo 19: Basılı ortama kıyasla dijital ortamda okumanın daha yaygın olması durumu

	<i>f</i>	%
Kesinlikle Katılmıyorum	132	18,2
Katılmıyorum	181	24,9
Kısmen Katılıyorum	167	23,0
Katılıyorum	169	23,3
Kesinlikle Katılıyorum	77	10,6
Toplam	726	100,0

Katılımcılar Tablo 19’da “Dijital ortamda okumanın basılı ortamda okumaktan daha yaygın olduğunu düşünüyorum.” maddesine üniversite öğrencilerinin 132’si (%18,2) “kesinlikle katılmıyorum”, 181’i (%24,9) “katılmıyorum, 167’si (%23) “kısmen katılıyorum, 169’u (%23,3) “katılıyorum” ve 77’si (%10,6) “kesinlikle katılıyorum” şeklinde görüşlerini

ifade etmişlerdir. Üniversite öğrencilerinin yarısına yakını (%43,1) dijital ortamda okumanın basılı ortamda okumaktan daha yaygın olduğunu düşünmemektedirler.

Tartışma

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin okuma tercihlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç ve alt problemler doğrultusunda elde edilen veriler analiz edilmiş ve “Okuma Tercihi: Basılı Kitap”, “Sosyal Medya”, “Araştırma Yapma: Dijital Ortamlar” ve “Okuma Davranışları” temalarına ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen verilere göre öğrenciler en çok basılı kitapları tercih etmektedir. Sıklık derecelerine bakıldığında öğrencilerin büyük bir bölümü basılı kitap tercih ettiğini belirtmişlerdir. Elektronik ve sesli kitapların ise beklenenin aksine öğrenciler tarafından ilk sırada tercih edilmediği görülmüştür. Bu bulgu, (Elkatmış, 2018; Elkatmış, 2021; Odabaş ve diğerleri, 2018; Yorgancı, 2022) araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Elkatmış (2021) çalışmasında üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun bir metni dijital okumadan ziyade basılı olarak okuma yönünde tercihte bulduklarını ortaya koymuştur. Yorgancı (2022) da araştırmasında öğrencilerin basılı ortamda okumayı dijital ortamda okumaya göre daha çok tercih ettikleri bulgusuna ulaşmıştır. Odabaş ve diğerlerinin (2018) çalışmasında katılımcıların basılı kitap seçeneğini daha fazla tercih ettikleri görülmüştür. Elkatmış (2018) çalışmasında, katılımcıların çoğunluğunun basılı kitap okumayı e-kitap okumaya tercih ettikleri belirlemiştir. Bu veriler dijital araçların kullanım sürelerinin artmasına rağmen öğrencilerin hala basılı kitapları tercih ettiklerini göstermektedir.

Üniversite öğrencilerinin basılı eserleri okuma süreleri ağırlıklı olarak günlük 1-2 saatken dijital ortamda okuma süreleri ağırlıklı olarak 1 saatten azdır. Bu bulgu üniversite öğrencilerinin okuma sürelerine ilişkin önceki bulguları desteklemektedir. Elkatmış (2018) çalışmasında, katılımcıların çoğunluğunun ekran üzerinden gerçekleştirdikleri okumalarını kısa aralıklarla yaptıklarını, çok az kısmının da 3 saatin üzerinde aralıksız okuduklarını belirtmiştir. Nichols (2018) dijital ortamda okuma gerçekleştirilirken özellikle sosyal medyanın dikkati dağıtarak okumaya engel olduğunu belirtmiştir. Elkatmış (2021) çalışmasında üniversite öğrencilerinin çoğunluğu (%71,9) e-kitap ya da bilgisayar üzerinden ara vermeden okuma sürelerinin 1 saatten az olduğunu belirtmiştir. Türkben (2023) çalışmasında öğrencilerin çoğunluğunun dijital ortamdaki okuma sürelerinin 1 saatin altında olduğunu tespit etmiştir. Bu bulgular doğrultusunda öğrencilerin dijital ortamda kısa süreli kısa metinleri okuma eğiliminde oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin sahip oldukları dijital araçlar arasında ilk sırada mobil/akıllı telefonlar yer almaktadır. İkinci sırada dizüstü bilgisayar, üçüncü sırada ise masaüstü bilgisayar yer almaktadır. Bu bulgular Keskin ve

Çetinkaya'nın (2017) çalışmasının bulguları ile benzerlik göstermektedir. Elkatmış'ın (2021) çalışmasında üniversite öğrencilerinin oldukça sınırlı bir bölümünün e-kitap okuma aracının olduğu tespit edilmiştir. Mizrachi (2014), çalışmasında ise ders materyallerinin okunmasında daha çok tabletin tercih edildiğini belirlemiştir. Odabaş ve diğerlerinin (2018) araştırmasında üniversite öğrencilerinin büyük bir bölümünün akıllı telefon sahibi olduğu, ikinci sırada ise dizüstü bilgisayar geldiği tespit edilmiştir. Keskin ve diğerleri, (2016) dijital ortamda okumaların çoğunluğunun mobil cihazlarla yapıldığını ifade etmiştir. Türkben (2023) çalışmasında öğrencilerin %53'ünün akıllı telefon; %33'ünün bilgisayar; %13'ü tablet kullandığını belirlemiştir. Buna göre öğrencilerin dijital ortam olarak her an ulaşılabildikleri mobil telefonların kullanımının giderek arttığı söylenebilir.

Araştırmaya göre öğrencilerin dijital araçlar ile okudukları türler arasında ilk sırada sosyal medyanın olduğu görülmektedir. Maden (2019), sosyal medya ve mobil cihazların dijital okumayı geliştirdiğini ancak katılımcıların ilk tercihleri arasında sosyal medya yer almakla birlikte roman, hikâye ve deneme türü kaynakların okunmasının genellikle basılı ortamlar üzerinde yapıldığını belirtmektedir. Bu bağlamda, çalışma kapsamındaki sonuçlar doğrulanmış, öğrencilerin mobil telefonlarından en çok sosyal medya mesajlarını okudukları belirlenmiştir.

Araştırmada öğrencilerin dijital araçlarla okudukları türler bakımından ilk sırada ders kitabının gelmesidir. Bunu roman/hikâye/deneme izlemektedir. Dijital araçlardan okuma yapmadığını belirtenler ise üçüncü sırada yer almaktadır. Şahin ve Gültekin'in (2022) araştırmasında öğrencilerin ders kitapları dışında en çok internet materyallerini okumayı tercih ettikleri verisine ulaşılmıştır. Bu veriler öğrencilerin ders çalışmak zorunda oldukları için dijital ortamda ders kitabını okudukları şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin son bir yıl içinde kaç adet basılı ya da dijital kitap okudukları ile ilgili verilere göre öğrencilerin 236'sı son bir yıl içinde 1 ile 3 kitap arasında okuduğunu belirtirken; 371 öğrenci hiç dijital kitap okumadığını ifade etmiştir. Elkatmış'ın (2021) çalışmasında üniversite öğrencilerinin e-kitap okuma sıklığı oldukça düşük çıkmıştır. Üniversite öğrencilerinin %47'si son bir yılda hiç e-kitap okumadığını belirtmişlerdir. Ancak Chou (2014) araştırmasında öğrencilerin dijital ortamda daha çok okuma gerçekleştirdiğini tespit etmiştir. Benzer biçimde Anwarul (2013) çalışmasında dijital ortamlarda okumaların oldukça fazla olduğu görülmüştür. Buna göre okuma davranışının ülkelere göre farklılaştığı söylenebilir.

Araştırma sonuçları öğrencilerin basılı bilgi kaynaklarını en çok ders çalışma amacı ile kullandıklarını, dijital bilgi kaynaklarını ise araştırma yapmak amacı ile kullandıklarını göstermektedir. Soroya ve Ameen (2016), çalışmasında, öğrencilerin çoğunluğunun akademik okuma için basılı formatı,

günlük bilgiyi okumada ise elektronik formatı tercih ettiklerini belirlemiştir. Odabaş ve diğerleri (2018) araştırmasında katılımcıların roman, hikâye ve deneme türü kaynakları, genellikle basılı ortamda okuma eğiliminde oldukları belirlenmiştir.

Öğrencilerin dijital ortamda okumama nedenleri olarak ilk sırada basılı kitaptan okumayı sevmeleri gelmektedir. Bunu; dijital araçtan okumanın zorluğu, derslerin yoğunluğu ve zaman bulamama izlemektedir. Ancak Elkatmış (2018) araştırmasında katılımcılar, dijital okumayı bilgiye daha hızlı erişmeyi sağlaması, pratik olması ve istenildiği zaman istenilen yerden erişilebilir olması nedenleriyle tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

Veriler öğrencilerin dijital ortamda sıklıkla akademik çalışmalar, günlük bilgi ve boş zaman/eğlence için okuduklarını göstermektedir. Erten (2019) araştırmasında da öğrencilerin dijital ortamları en çok günlük bilgi ve eğlence amaçlı kullandıklarını belirlemiştir. Buna göre uzun süren okumalarda dijital ortamların tercih edilmediği söylenebilir.

Araştırmada dikkat çeken bir diğer bulgu üniversite öğrencilerinin tamamına yakınının (%87,3) dersleriyle ilgili bilgi kaynaklarının (kitap, ders notu, makale, tez) basılı ortamda olması yönündedir. Bu sonuçlar önceki çalışmaların bulguları ile desteklenmektedir. Liu (2005) çalışmasında üniversite öğrencilerinin yaklaşık %90'ının basılı ortamda okumayı dijital ortamda okumaya tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Mizrachi (2014) çalışmasında öğrencilerin çoğunluğunun (%67,7) ders materyallerini basılı ortamda okumayı tercih ettiklerini belirlemiştir. Öğrencilerin çoğunluğu basılı ortamda okuduklarında daha iyi öğrendiklerini ve odaklandıklarını ifade etmişlerdir. Mizrachi (2014) çalışmasında üniversite öğrencilerinin %80'den fazlası basılı olarak okuduğunda metni daha iyi hatırladıklarını ve odaklanabildiklerini ifade etmişlerdir. Pálsdóttir ve Einar (2016) çalışmasında üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun basılı ortamda okumayı tercih ettiklerini tespit etmiştir. Sage, Piazzini, Downey ve Masilela (2020) çalışmasında öğrencilerin büyük çoğunluğunun basılı ortam üzerinden okumayı tercih ettiklerini ancak katılımcıların yaklaşık yarısının dijital ortamı basılı ortam kadar tercih ettiklerini belirlemiştir. Basılı ortamı tercih eden öğrenciler arasında, katılımcıların neredeyse yarısının (%49,2) en önemli tercih nedeni, kâğıdın verdiği dokunma hissîdir. Diğer nedenler arasında fiziksel kolaylık (%26,2), artan odaklanma (%24,6), azalan dikkat dağınıklığı (%9,8), boyut (%8,2), aşinalık (%8,2) ve basit/belirtilmemiş tercih (%3,3) yer almaktadır. (Sage ve diğerleri, 2020, s. 451). Aharony ve Bar-Ilan (2018) ise çalışmasında, öğrencilerin akademik basılı materyalleri elektronik olanlara göre daha çok tercih ettiklerini hem derin hem de yüzeysel öğrenenlerin akademik elektronik materyallerin göreceli avantajını kabul ettiklerini ortaya koymuştur. Pöldaas (2016) çalışmasında üniversite öğrencilerinin

çoğunluğunun ders materyallerini basılı ortamda okumayı tercih ettiklerini belirlemiştir.

Araştırmada dikkat çeken bir diğer bulgu üniversite öğrencilerinin “Derslerimle ilgili bilgi kaynaklarının (kitap, ders notu, makale, tez) dijital ortamda olmasını tercih ederim.” önermesine verdikleri yanıtlarda görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin yarısından fazlası basılı ders materyallerini dijital kopya şeklinde okumayı tercih etmemektedir. Keskin ve Çetinkaya (2017) çalışmasında öğretmen adayları metin dijital ortamda da olsa ders çalışmak için çıktı alarak basılı ortamda okumayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Üniversite öğrencilerinin Üniversite öğrencilerinin yarısından fazlasının basılı ders materyallerin dijital kopyasını oluşturarak okumayı tercih etmediklerini ifade etmişlerdir. Pöldaas (2016) çalışmasında üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun (%66,11) dijital ortamdaki ders materyallerini basılı kopyasını oluşturarak okuduklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Keskin ve Çetinkaya (2017) da çalışmasında öğretmen adaylarının basılı ortamdaki ders materyallerini dijital ortama aktarmayı tercih etmedikleri sonucunu elde etmiştir. Pöldaas (2016) çalışmasında üniversite öğrencilerinin sadece %15,1’inin basılı ortamdaki ders materyallerini dijital ortama dönüştürdüklerini ifade etmişlerdir. Aharony ve Bar-Ilan (2018) çalışmasında, öğrencilerin akademik bilgi kaynaklarından öğrenmenin faydalarını gördüklerinde bunları kullanmayı tercih edeceklerini ortaya koyduklarını belirlemiştir. Öğrencilerin elektronik bilgi kaynaklarının avantajları konusundaki becerileri ve farkındalıkları ne kadar yüksek olursa, basılı kaynakları tercihleri de o kadar düşük olmaktadır.

Öğrencilerin tamamına yakını (%84,3) metnin sayfa sayısı 10’dan fazla olduğunda basılı formatta okumayı tercih ettiğini belirtmişlerdir. Bu bulgu önceki çalışmaların sonuçlarıyla da örtüşmektedir Mizrachi (2014), Pálsdóttir ve Einar (2016) ile Keskin ve Çetinkaya (2017) çalışmalarında metnin uzunluğunun format tercihi konusunda belirleyici unsur olduğu sonucu çalışmada elde edilen verileri destekler niteliktedir.

Çetin (2021) çalışmasında öğrencilerin çok azı dijital ortamda bulunan uzun metinleri düzenli okuduğunu belirtmişlerdir. Sayfa sayısının 10 veya daha uzun olduğu bir metnin basılı formatta olmasının tercih edildiği görüşündedirler. Johnston ve diğerleri (2016) çalışmasında öğrencilerin %78’i ders materyallerinin sayfa sayısı 7’den fazla olduğunda basılı çıktısını almayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Liu (2005) çalışmasında üniversite öğrencilerinin %80’den fazlasının dijital metni okumak için çıktı aldıklarını belirtmişlerdir. Üniversite öğrencilerinin çoğunluğu (%67,9) okuyacağı metnin sayfa sayısı 10’dan az ise dijital formatta okumayı tercih ettikleri yönünde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Mizrachi (2014) çalışmasında metnin uzunluğu 5 sayfadan az olduğunda öğrencilerin %47,7’sinin dijital ortamda okumanın tercih edildiğini belirlemiştir. Benzer şekilde Pálsdóttir ve

Einar (2016) de çalışmasında metnin sayfa sayısı 7'den az olduğunda dijital formatta okumanın tercih edildiğini belirtmişlerdir. Keskin ve Çetinkaya (2017) çalışmasında bulunan sonuçlardan farklı olarak okuyacağı metnin sayfa sayısı kısa da olsa elektronik ortamda okumayı tercih etmedikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Johnston ve diğerleri (2016) çalışmasında öğrencilerin çoğunluğu ders okumalarını dijital ortamda okumak yerine çıktı almayı tercih ettiklerini tespit etmiştir. Öğrencilerin sadece %30'u, metnin sayfa sayısı yedi sayfanın altındaysa okuma metnini dijital ortamda okumayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Üniversite öğrencilerinin çoğunluğu (%81) dijital araçların (akıllı telefon, tablet, bilgisayar vb.) varlığının üniversite öğrencilerinin okuma tercihlerini değiştirdiğini belirtmişlerdir. Üniversite öğrencilerinin tamamına yakını (%83,1) internetin çeşitli çevrim içi okuma materyalleri ve kaynakları sağlamanın öğrencilerin okuma tercihlerini değiştirdiğini ifade etmişlerdir.

Sonuç ve Öneriler

Çalışmadan elde edilen bulgular üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun basılı kitapları tercih ettiğini; basılı ortamda okuma süreleri ağırlıklı olarak 1-2 saatken dijital ortamda okuma sürelerinin ağırlıklı olarak 1 saatten az olduğunu, sahip oldukları dijital araçlar arasında ilk sırayı mobil/akıllı telefonun, ikinci sırayı dizüstü bilgisayarın, üçüncü sırayı ise masaüstü bilgisayarın aldığını göstermektedir. Aynı zamanda dijital araçlar ile en çok sosyal medya üzerinden okuma gerçekleştirildiği, öğrencilerin çoğunluğunun son bir yılda hiç dijital kitap okumadığı, dijital ortamda okumama nedenleri olarak ilk sırada dijital araçlardan okumanın zor olması, basılı kitaptan okumayı sevmeme, derslerin yoğunluğu ve zaman bulamama gibi etkenlerin yattığı belirtilmektedir. Üniversite öğrencilerinin tamamına yakınının dersleriyle ilgili bilgi kaynaklarının (kitap, ders notu, makale, tez vb.) basılı ortamda olmasını tercih ettiklerini, yarıdan fazlasının basılı ders materyallerini dijital kopya oluşturarak okumayı tercih etmediklerini, metnin uzunluğunun format tercihi konusunda belirleyici unsur olduğunu, dijital araçların (akıllı telefon, tablet, bilgisayar vb.) varlığının kendilerinin okuma tercihlerini değiştirdiğini beyan etmektedirler.

Çalışmadan elde edilen bulgular dijital ortamın üniversite öğrencilerinin okuma tercihleri üzerinde önemli bir etki oluşturmasına rağmen basılı ortamda okumanın daha çok tercih edildiğini ortaya koymaktadır. Bu çalışma Selçuk Üniversitesi öğrencileri üzerine gerçekleştirildiğinden, bu bulguları doğrulamak ve öğrencilerin okuma tercihlerine ilişkin daha geniş bakış açısı kazandırmak için çalışmanın diğer üniversitelerde de gerçekleştirilmesinde fayda bulunmaktadır. Bu sonuçlara uygun olarak hem gelecekteki araştırmalar için hem de yöneticiler, akademisyenler,

kütüphaneciler ve öğrencilere yararlı olabileceği düşünülen aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

7/24 uzaktan erişimin getirdiği yararlılık ve kolaylıklar ile daha az maliyet gerektiren avantajları nedeniyle üniversite kütüphanelerindeki e-kitap sayısı her geçen gün daha da artmaktadır. Üniversite kütüphanelerinde dijital ortamdaki ders kitabı ve aktüel (roman, hikâye) kitaplar için gerçekleştirilen veri tabanı aboneliklerinin her geçen gün artması ile birlikte e-kitapların ve basılı kitapların kullanım istatistiği düzenli olarak takip edilmelidir. E-kitap aboneliklerinin kullanıcılara duyurulması ve kullanılmamasının önündeki engellerin ortadan kaldırılması için gerekli çalışmalar yapılmalıdır. Üniversite kütüphanelerinde abone olunan dijital içerik ile ilgili öğrencilerin farkındalıklarını arttıracak faaliyetlere yer verilmelidir.

Alan yazın araştırmaları ve bu çalışmanın bulguları göz önüne alındığında kütüphane dermelerinde her geçen gün ağırlıklı olarak dijital içeriklerin artacağı ancak basılı bilgi kaynaklar ile dijital içeriklerin birlikte kullanılmaya devam edeceği göz önünde bulundurularak hareket edilmesinde yarar vardır. Bu bağlamda derme geliştirme sürecinde kullanıcıların istekleri ve mevcut kullanıcı davranışları göz önünde bulundurularak hem basılı hem de dijital okuma formatının birbirini destekleyecek ve tamamlayacak şekilde sağlanmasında fayda bulunmaktadır. Buna göre akademik okuma materyalleri elektronik formatlarda, serbest zaman okuma materyalleri de basılı formatlarda sağlanabilir.

Etkili ve verimli bir dijital okumada öğrencilere gerekli olan beceriler ilköğretimden itibaren kazandırılmaya başlanmalı, bu süreç üniversite öğrencilerinde de düzenli olarak devam etmelidir. Ayrıca bilişim teknolojileri ve öğrenme ortamlarındaki gelişme ve değişimler benzer çalışmaların belirli aralıklarla tekrar edilerek öğrencilerin okuma tercihi ve davranışlarının takip edilmesini gerektirdiğinden bu geçiş sürecinde dengenin değişip değişmediğinin tespiti önemli rol oynayacaktır. Benzer çalışmalar üniversite kütüphanelerinin en önemli kullanıcı gruplarından birisini oluşturan akademisyenler üzerinde de gerçekleştirilebilir. Okuma tercihleri ve davranışları konusunda benzer çalışmalar nitel araştırma yöntemleriyle ya da karma yöntemlerle de gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

- Aharony, N., ve Bar-Ilan, J. (2018). Students' academic reading preferences: An exploratory study. *Journal of Librarianship and Information Science*, 50(1), 3-13. <https://doi.org/10.1177/0961000616656044>
- Akkaya, N., ve Demir, T. (2023). Ekrandan okuma üzerine Türkiye'de yapılan çalışmaların nitel bir analizi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 18(1), 301-316. <https://doi.org/10.7827/turkishstudies.66147>

- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Anwarul, I. M. (2013). Reading habits and attitudes in the digital environment: A study on Dhaka University students. In *International Conference on Digital Humanities*. Lincoln: University of Nebraska.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Chou, C. (2014). Investigating EFL students' e-book reading attitudes in first and second language. *US-China Foreign Language*, 12(1), 64-74. <https://doi.org/10.17265/1539-8080/2014.01.007>
- Çetin, S. A. (2021). 8. sınıf öğrencilerinin dijital ortamlarda okuma davranışlarının değerlendirilmesi. *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, 13(3), 75-100. <https://doi.org/10.32321/cutad.1137024>
- Çintaş Yıldız, D., Ceran, D., ve Sevmez, H. (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları profili. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 141-166. <https://doi.org/10.12780/uusbd.42426>
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Milli Eğitim Basımevi.
- Elkatmış, M. (2015). Kâğıttan ekrana: Ekran okuma. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18), 1-15.
- Elkatmış, M. (2018). Sınıf öğretmenlerinin ekran okumaya yönelik görüşleri. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 203-222.
- Elkatmış, M. (2021). Üniversite öğrencilerinin e-kitap okuma alışkanlıkları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1081-1101. <https://doi.org/10.16916/aded.935771>
- Erten, P. (2019). Z kuşağının dijital teknolojiye yönelik tutumları. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 10(1), 190-202.
- Foasberg, N. M. (2014). Student reading practices in print and electronic media. *College and Research Libraries*, 75(5), 705-723. <https://doi.org/10.5860/crl.75.5.705>
- Gilbert, J. ve Fister, B. (2015). The perceived impact of e-books on student reading practices: A local study. *College and Research Libraries*, 76(4), 469-489. <https://doi.org/10.5860/crl.76.4.469>
- Güneş, F. (2010). Öğrencilerde ekran okuma ve ekranik düşünme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 1-20.

- Güneş, F. (2016). Kâğıttan ekrana okuma alanındaki gelişmeler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 1-18.
- Johnston, N., Salaz, A. ve Alsabbagh, L. (2016). Print and digital reading preferences and behaviors of university students in Qatar. *Communications in Computer and Information Science: Vol. 676*. (s. 247-255) içinde. https://doi.org/10.1007/978-3-319-52162-6_24
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Keskin, H. K. ve Çetinkaya, F. Ç. (2017). Ders materyallerini okumada format tercihi: Dijital mi kâğıt mı? *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 5(2), 75-87.
- Keskin, Hasan Kağan, Baştuğ, M. ve Atmaca, T. (2016). Öğrencileri akademik dijital okumaya yönlendiren unsurlar. *Eğitim ve Bilim*, 41(188), 117-124.
- Kurata, K., Ishita, E., Miyata, Y. ve Minami, Y. (2017). Print or digital? Reading behavior and preferences in Japan. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 68(4), 884-894. <https://doi.org/10.1002/asi.23712>
- Liu, Z. (2005). Reading behavior in the digital environment: Changes in reading behavior over the past ten years. *Journal of Documentation*, 61(6), 700-712. <https://doi.org/10.1108/00220410510632040>
- Maden, A. (2019). Türkçe öğretmen adaylarının mobil iletişim alışkanlıkları: Whatsapp örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 1797-1811. <https://doi.org/10.17755/esosder.556428>
- Maden, S. (2012). Ekran okuma türleri ve Türkçe öğretmen adaylarının ekran okumaya yönelik görüşleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(3), 1-16.
- Male, H., Angelianawati, L. ve Sudirman, A. (2021). A study of students online reading habits and preferences. *D E G R E S*, 20(1), 172-183.
- Mizrachi, D. (2014). Online or print: Which do students prefer? *Communications in Computer and Information Science: Vol. 492. Information Literacy: Lifelong Learning and Digital Citizenship in the 21st Century* (s. 733-742) içinde. https://doi.org/10.1007/978-3-319-14136-7_76
- Mizrachi, D. (2015). Undergraduates' academic reading format preferences and behaviors. *Journal of Academic Librarianship*, 41(3), 301-311. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2015.03.009>

- Mizrachi, D., Salaz, A. M., Kurbanoglu, S. ve Boustany, J. (2018). Academic reading format preferences and behaviors among university students worldwide: A comparative survey analysis. *PLoS ONE*, 13 (5), 1-32. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0197444>
- Myrberg, C. (2017). Why doesn't everyone love reading e-books? *Insights: The UKSG Journal*, 30(3), 115–125.
- Nichols, M. (2018). Addendum: Reading and studying on the screen. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*, 22(2). 49-60. <https://doi.org/10.61468/jofdl.v22i2.347>
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y. ve Binici, K. (2020). Dijital bilgi kaynakları ve ortamlarının üniversite öğrencilerinin okuma davranışlarına etkileri. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(227), 89–116.
- Odabaş, H. (2017). Kitap okumadan dijital okumaya: okuma kültüründe ve davranışında gözlemlenen değişimler. *Bilişim Teknolojilerinin Bilgi Merkezlerine ve Hizmetlerine Etkileri* (s. 272–292) içinde. Hiper yayın.
- Odabaş, H. (2021). Geleneksel okumadan dijital okumaya: Dijital okuma serüveninin yansımaları. M. Karagözoğlu Aslıyüksek (Ed.), *Okuma Kültürü ve Kütüphaneler* (s. 251–282) içinde. İstanbul: Hiper Yayın.
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y. ve Sevmez, H. (2018). Üniversite öğrencilerinde dijital / e-kitap okuma kültürü: Selçuk Üniversitesi örneği. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 58(1), 139-171. <https://doi.org/10.33171/dtcfjournal.2018.58.1.8>
- Okuma. (t.y.). Türk Dil Kurumu güncel Türkçe sözlük içinde. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>
- Pálsdóttir, Á. ve Einar, S. B. (2016). Print vs. digital preferences. study material and reading behavior of students at the university of Iceland: Vol. 676. *Communications in Computer and Information Science* (s. 228–237) içinde. https://doi.org/10.1007/978-3-319-52162-6_22
- Põldaas, M. (2016). Print or electronic? Estonian students' preferences in their academic readings: Vol. 676. *Communications in Computer and Information Science* (238-246) içinde. https://doi.org/10.1007/978-3-319-52162-6_23
- Rabaud, C., Mamode Khan, N. ve Rampat, S. (2018). Independent and digital reading among undergraduates: the case of the University of Mauritius. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 10(3), 296-310. <https://doi.org/10.1108/JARHE-09-2017-0117>
- Sage, K., Piazzini, M., Downey, J. C. ve Masilela, L. (2020). Reading from print, laptop computer, and e-reader: Differences and similarities for

- college students' learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 52(4), 441-460. <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1713264>
- Şahin, A. ve Gültekin, G. (2022). Z kuşağının okuma tercihleri. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 29-45.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı Yayıncılık.
- Sevim, O. ve Söylemez, Y. (2018). *Okuma eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Shimray, S. R., Keerti, C. ve Ramaiah, C. K. (2015). An overview of mobile reading habits. *DESIDOC Journal of Library and Information Technology*, 35(5), 343-354. <https://doi.org/10.14429/djlit.35.5.8901>
- Soroya, S. H. ve Ameen, K. (2016). Reading trends of youth in Pakistan: A pilot study. *Pakistan Journal of Information Management and Libraries*, 17(SpecialIssue), 86-96. <https://doi.org/10.47657/201617896>
- Türkben, T. (2023). Öğretmen adaylarının dijital ortamlardaki akademik okuma alışkanlık ve eğilimlerinin belirlenmesi. *Çukurova Üniversitesi Türkojji Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 88-116. <https://doi.org/10.32321/cutad.1137024>
- Tveit, Å. K. ve Mangen, A. (2014). A joker in the class: Teenage readers' attitudes and preferences to reading on different devices. *Library and Information Science Research*, 36(3-4), 179-184. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2014.08.001>
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yorgancı, O. K. (2022). Ortaokul öğrencilerinin okuma tercihleri. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 78-94. <https://doi.org/10.48066/kusob.1070071>

Atf için:

- Sevmez, H. ve Yıldız, D. (2024). Dijital çağda üniversite öğrencilerinin okuma tercihlerinin belirlenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 199-229. doi: 10.54558/jiss.1432475


Etik Beyanı: Bu çalışmanın tüm hazırlanma süreçlerinde etik kurallara uyulduğunu yazarlar beyan eder. Aksi bir durumun tespiti halinde Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisinin hiçbir

sorumluluğu olmayıp, tüm sorumluluk çalışmanın yazarlarına aittir. İlgili çalışmada 17.03.2022 tarih ve 2022/24 sayılı kararla Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakóltesi Bilimsel Etik Değerlendirme Kurulundan gerekli izinler alınmıştır.

ıkar Beyanı: Yazarlar arasında çıkar atışması yoktur.

Yazar Katkıları: Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

Türk Siyasal Hayatına Askeri Müdahalelere Bir Örnek: Talât Aydemir'in Darbe Girişimleri

Ünal Karaarslan*

Öz

Amaç: Çalışmada parlamenter sisteme müdahaleye bir örnek olarak Kurmay Albay Talat Aydemir'in, ülkenin yönetim tarzını ve ülkedeki ekonomik krizi bahane ederek 1962 ve 1963'te kalkıştığı başarısız darbe girişimleri incelenmiştir.

Yöntem: Konu, Talat Aydemir'in darbelerin temel sorunsalı olarak gördüğü 1960 darbesinden başlayarak incelenmiştir. Çalışmanın kaynakları arasında konuya ilişkin belgeler, araştırma ve inceleme eserleri ile hatıratlar yer almaktadır.

Bulgular: Türk Siyasal hayatında Cumhurbaşkanı unvanını alan 12 isimden 6'sı asker kökenlidir. Bu durum ordu mensuplarının siyasete olan ilgisini göstermektedir. Cumhuriyet tarihi boyunca askerler ve siyasetçiler arasındaki çekişme beş darbe girişimi ile dört emuhtranın meydana gelmesine neden olmuştur.


Sonuç: 1961-1963 darbe girişimlerinin sonucundan anlaşılacağı üzere, halk özgür iradesi ile verdiği kararların hep arkasında olmuştur ve olmaya da devam edecektir. Millettin verdiği karara herkesin saygı duyması gerekmektedir.

Özgünlük: Türk Siyasal Hayatına iki defa askeri müdahale etmek isteyen Talât Aydemir'in darbe girişimleri ve sonuçları incelenmiştir. Halkın iradesinin en önemli değer olduğu anlaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Türk siyasal hayatı, Demokrat Parti, askeri müdahaleler, Talât Aydemir.

* Yüksek lisans, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, unal@karatekin.edu.tr

An Example of Interventions in Turkish Political Life: Talat Aydemir and the Military Intervention

Ünal Karaarslan* 

Abstract

Purpose: In this study, as an example of intervention to the parliamentary system, Staff Colonel Talat Aydemir who failed coup attempts in 1962 and 1963 alleging the country's polity and the economic crisis in the country, is examined.

Method: The subject was examined starting from the 1960 interventions, which Talat Aydemir saw as the main problematic of interventions. The sources of the study include documentaries, research and analysis works and memoirs on the subject..

Findings: Six out of twelve persons who took the title of President in Turkish political life were ex-military officers. This situation indicates the interest of military personnel in politics. Throughout the history of the Republic, the conflict between soldiers and politicians has caused five coup attempts and four e-memorandums.

Implications: As can be understood from the results of the 1961-1963 coup attempts, the people have always stood behind the decisions they made with their free will and they will continue to do so. Everyone must respect the decision made by the nation.

Originality: The coup attempts and results of Talat Aydemir, who wanted to intervene twice in Turkish Political Life, have been reviewed. It has been understood that the most important value is the will of the people.

Keywords: Turkish political life, Democrat Party, military interventions, Talat Aydemir.

* Graduate student, Çankırı Karatekin University, Social Sciences Institute, unal@karatekin.edu.tr

Giriş

Ordu mensupları parlamenter demokrasiye doğrudan (darbe, darbe girişimi ve kalkışma) ve dolaylı (post-modern darbe, muhtıra ve e-muhtıra) olmak üzere iki çeşit müdahalede bulunmaktadır. Çalışmada darbe kelimesi Türk Dil Kurumu tarafından “bir ülkede baskı kurarak, zor kullanarak veya demokratik yollardan yararlanarak hükümeti istifa ettirme veya rejimi değiştirecek biçimde yönetimi devirme işi” ifadeleriyle yapılan tanım doğrultusunda kullanılmıştır (TDK, 2017, s.863). Safi’ye (2019) göre, bir ülkede ordu mensuplarının silah zoru ile ülke yönetimine el koymak istemesi, Askeri darbe olarak tanımlanmaktadır.

Osmanlı Devleti’nin son döneminde; Çırağan Vak’ası, Prens Sebahattin darbe girişimi, 1908 Rumeli Kalkışması, 31 Mart Kalkışması, Hareket Ordusunun 1909 Darbesi, Bâbüâli Baskını, 1913 Mahmut Şevket Paşa Suikastı ve Darbe girişimi olmak üzere yedi darbe girişi olmuştur (Safi, 2019, s. 143).

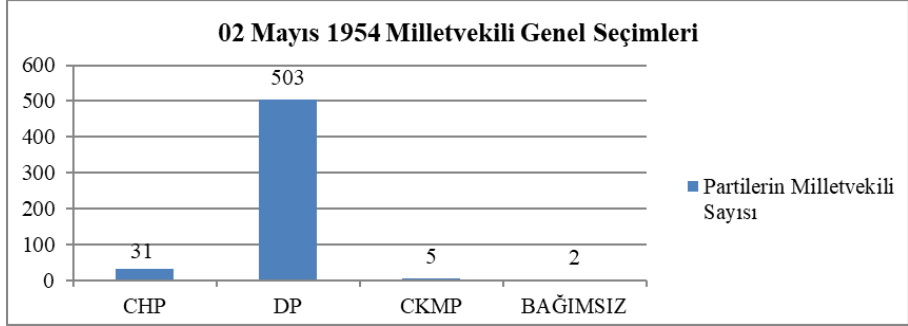
Türkiye Cumhuriyeti Devleti kuruluşundan günümüze kadar ilki 27 Mayıs 1960 tarihinde olmak üzere toplam beş (1962,1963,1980 ve 2016 yıllarında) darbe girişimi ve dört (1971,1979,1997 ve 2007 yıllarında) muhtıraya maruz kalmıştır.

Bu çalışmada Talât Aydemir’in 22 Şubat 1962 ve 22 Mayıs 1963’te gerçekleşen darbe teşebbüslerinin Türk siyasi hayatına etkileri üzerinde durulacaktır. Bu amaçla darbe girişimlerinin temel sorunsalını anlamak için önce 27 Mayıs 1960 darbesi tahlil edilecek, daha sonra da 22 Şubat ve 22 Mayıs darbe girişimleri incelenecektir.

Demokrat Parti İktidarı ve 27 Mayıs 1960 Askeri Darbesi

2 Mayıs 1954 tarihinde Liste Usulü Çoğunluk Sistemine¹ göre yapılan genel seçimlerde, Demokrat Parti (DP) seçimlerden, %57’lik oy oranı ile birinci parti olarak çıkar ve Adnan Menderes başkanlığında ikinci Menderes hükümeti kurulur (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2012).

¹ Liste Usulü Çoğunluk Sistemi; İki turlu bir seçim sistemi olup partiler için salt çoğunluğun oyunu alması yeterlidir. En çok oyu alan aday veya adayların seçilmesi ilkesine dayanmaktadır (Türk, 2006, ss.79). Türkiye’de 1946 “Türkiye genel seçimleri, 21 Temmuz 1946 tarihinde yapılan milletvekili genel seçimleridir. 5 Haziran’da Milletvekili Seçim Yasası değiştirilmiş ve Cumhuriyet tarihinde ilk defa tek dereceli seçim esasında gerçekleştirilmiştir.”

Grafik 1: 02 Mayıs 1954 Milletvekili Genel Seçimleri

Kaynak: TÜİK, 2012, s.10.

Aydemir'e göre; ülkedeki ekonomik krizler, parti içi anlaşmazlıklar, hükümet aleyhine öğrenci olayları, 6-7 Eylül İstanbul ve TSK komuta kademesinin emekliye sevk edilmesi gibi nedenler darbe yanlısı subayları heveslendirmiştir (Aydemir, 1968, s. 14). 27 Mayıs 1960 günü saat 04.36'da Ankara radyosundan Kurmay Albay Alparslan Türkeş okuduğu bildiriyle² "Türk Silahlı Kuvvetleri memleketin idaresine el koymuştur" diyerek askeri darbeyi Türk milletine duyurur (Bulut, 2009, s. 83).

27 Mayıs askeri darbesinden sonra başkanlığını Orgeneral Cemal Gürsel'in yaptığı Milli Birlik Komitesi³ kurulur. Bu komite ülke yönetimine el koyar. Milli Birlik Komitesi, Demokrat Parti'ye yakınlığı bilinen beş bine yakın subay (ile) 235 general ve amirali orduyu gençleştirmek bahanesiyle görevinden uzaklaştırdığı gibi 147⁴ akademisyeni de üniversiteleri siyasetten uzak tutmak bahanesiyle görevinden uzaklaştırır (Çavuşoğlu, 2019, s. 131).

² 27 Mayıs 1960 Alparslan Türkeş'in Okuduğu Bildiri; "Bugün demokrasimizin içine düştüğü buhran ve son müessif hadiseler dolayısıyla kardeş kavgasına meydan vermemek maksadıyla Türk Silahlı Kuvvetleri, memleketin idaresini ele almıştır. Bu harekâta Silahlı Kuvvetlerimiz, partileri içine düştikleri uzlaşmaz durumdan kurtarmak ve partiler üstü tarafsız bir idarenin nezaret ve hakemliği altında en kısa zamanda adil ve serbest seçimler yaptırarak idareyi, hangi tarafa mensup olursa olsun, seçimi kazananlara devir ve teslim etmek üzere girişmiş bulunmaktadır" (Yaşar, 2017, s.480).

³ Milli Birlik Komitesi (MBK); 27 Mayıs 1960 darbesi sonrasında tamamı askerlerden oluşan yasama, yargı ve yürütme görevlerinin bütünü kendilerinde toplamış; iki orgeneral, bir tümgeneral, iki tuğgeneral, dokuz albay, yedi yarbay, 11 binbaşı ve altı yüzbaşidan oluşan gruptur (Sunay, 2017).

⁴ 147'ler ; "Üniversiteler öğretim üyelerinden bazılarının vazifelerinden affına ve bazılarının diğer fakülte ve yüksekokullarına nakline" başlıklı tezkere ile; partizan, aşırı solcu ve ahlaki zaafı gerekçeleri ile üniversitelerden uzaklaştırılan 147 akademisyene verilen addır. 28 Mart 1962 çıkartılan kanun ile üniversitelere geri dönüş yapmışlardır (Resmî Gazete, 10641).

Milli Birlik Komitesi, Yassıda'da kurulan askeri mahkeme aracılığı ile 592 kişiyi yargılar ve Cumhurbaşkanı Celal Bayar⁵, Başbakan Adnan Menderes, Maliye Bakanı Hasan Polatkan ve Dış işleri Bakanı Fatih Rüştü Zorlu'ya idam cezası verir. (Resmî Gazete, 10908).

Temsilciler Meclisi ve Milli Birlik komitesi üyelerinden oluşan “Kurucu Meclis” tarafından yeni bir anayasanın hazırlanması için, İstanbul Üniversitesi Rektörü Sıddık Sami Onar görevlendirilir ve hazırlanan anayasa 9 Temmuz 1961'de halk oylamasına sunulur. Anayasa % 61,5 evet oyu ile kabul edilir (Türkiye Büyük Millet Meclisi [TBMM], 2020 s. 430).

1961 Ocak ayında siyasal partilerin kurulmasına izin verilmesi sonucunda Demokrat Parti'nin devamı olarak, Yeni Türkiye Partisi (YTP) ve Adalet Partisi (AP) kurulur. Milli Birlik Komitesi üyeleri arasındaki fikir ayrılıkları Yassıda yargılamaları sırasında ayyuka çıkar ve Komite ikiye bölünür. Bunlar;

- “İşler düzelince” yönetimin sivillere bırakılmasını isteyen İlimliler,
- “Ülke yönetiminde sürekli” olmasını ve halkın buna göre düzenlemesi gerektiğini savunan liderliğini Alparslan Türkeş'in yaptığı Aşırılar olarak nitelendirilir (14'ler⁶) (Sanlı, 2018, s. 223).

Milli Birlik Komitesi üyeleri arasında; 27 Mayıs 1960 darbesinde yol arkadaşları olan 14'ler grubunu yurtdışında görevlendirilmesi sonucu; çıkan iç huzursuzluklar ve siyaset ile uğraşan subay sayısının artması nedeniyle TSK içerisinde disiplini ve birliği sağlamak üzere küçük rütbeli subaylardan oluşan Silahlı Kuvvetler Birliği⁷ (SKB) kurulur.

Silahlı Kuvvetler Birliğinin Kuruluş amacı; Milli Birlik Komitesi'nin (MBK) saygınlığını korumak ve yol göstermek, TSK içerisindeki grupları birleştirmek (Börklüoğlu, 2017, s. 21) ve Ordu içerisine siyasetin girmesini engellemektir.

Milli Birlik Komitesi tarafından Silahlı Kuvvetler Birliği kurucu üyesi Hava Kuvvetleri Komutanı Korgeneral İrfan Tansel'in NATO'nun

⁵ Celal Bayar'ın yaşının ilerlemesi nedeniyle idam cezası ömür boyu hapse çevrilir (Resmî Gazete, 10908).

⁶ 14'lüler; 27 Mayıs 1960 askeri darbesi sonrasında askerlerden oluşan Milli Birlik Komitesi (MBK) üyelerinin kendi içerisinde ikiye bölünür ve İlimliler ve Aşırılar olmak üzere bunlardan başında Kurmay Albay Alparslan Türkeş'in çektiği (aşırılar) olarak tabir edilen bir albay, iki yarbay, altı binbaşı ve beş yüzbaşından oluşan toplam 14 kişilik grubun ismidir. Bu 14 kişinin her biri farklı ülkelerde hükümet müşaviri olarak görevlendirilir. Kurmay Albay Alparslan Türkeş Hindistan Yeni Delhi Hükümet müşaviri olur.

⁷ Silahlı Kuvvetler Birliği; MBK'nin bölünmesinden sonra TSK içerisinde disiplini ve birliği sağlamak üzere küçük rütbedeki subaylardan oluşan, İstanbul'da bulunan birliklerin organizasyonundan sorumlu Tümgeneral Faruk Güventürk ve Ankara'daki birliklerin sorumlusu Kurmay Albay Talât Aydemir'in ön planda olduğu bir yapılanmadır (Sunay, 2017).

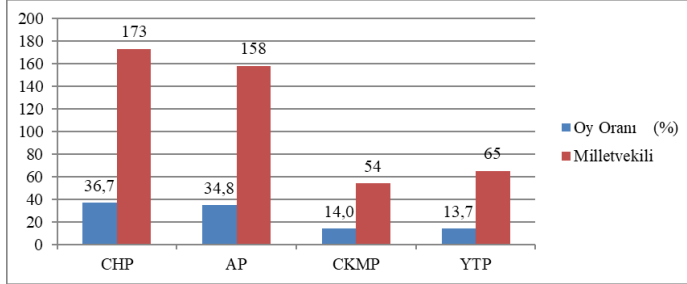
Washington karargâhında görevlendirilmesi; Komiteciler ile Birlik üyeleri arasındaki gerginliği artırır. Silahlı Kuvvetler Birliği Üyeleri; hükümete, Milli Birlik Komitesi üyelerine ve Genel Kurmay Başkanına bir ultimatoma vererek; Korgeneral İrfan Tansel'in Hava Kuvvetleri komutanlığı görevine tekrar atanmasını, Korgeneral Cemal Madanoğlu ve Albay Osman Köksal'ın görevden alınmasını, Savunma Bakanı ve bazı generallerin görevden uzaklaştırılmasını, MBK üyelerinin subay atamalarına karışmamalarını ve sadece askerlik zanaatı ile uğraşmalarını ister.

Genel Kurmay Başkanı Cevdet Sunay tarafından Silahlı Kuvvetler Birliği'nin tüm istekleri kabul edilir ve Milli Birlik Komitesi'nin yetkileri azaltılır (Emiroğlu, 2011, s. 14). Bu arada 15 Ekim 1961 tarihinde Milletvekili Genel Seçimlerine gidilir.

Talât Aydemir'in Birinci Darbe Girişimi (22 Şubat 1962)

Çevre Barajlı Nisbi Temsil (d'Hondt) Seçim Sistemi⁸'nin uygulandığı 1961 Milletvekili seçimlerinde, 10.522.716 kişi oy kullanır. Seçimde 3.724.752 oy alan Cumhuriyet Halk Partisi (CHP) Birinci parti olurken, 3.527.435 oy alan Adalet Partisi ise ikinci parti olur (TÜİK, 2012, s. 4).

Grafik 2: 15 Ekim 1961 Milletvekili Genel Seçimleri



Kaynak: TÜİK, 2012, s. 12.

15 Ekim 1961'de yapılan seçim sonrasında Adalet Partisi ve Cumhuriyet Halk Partisinin birbirlerine yakın oy alması ve tek başına hükümet kuramamaları en çok oyu alan ikinci parti durumundaki Adalet Partisi'nin siyaseten Demokrat Parti'ye yakın olması TSK içerisinde huzursuzlukları artırmıştır (Çakmak, 2019, s. 135).

⁸ Çevre Barajlı Nisbi Temsil (d'Hondt) Seçim Sistemi; 1978 yılında Belçikalı matematikçi ve hukukçu Victor tasarlanmış nispi temsil sistemidir. Türkiye'de 1961 yılında kullanılmıştır (TÜİK, 2012, s.4). Bir seçim çevresinde her partinin aldığı oy toplamı, sırasıyla 1'e, 2'ye, 3'e, 4'e... bölünür ve o seçim çevresinin çıkaracağı milletvekili sayısına ulaşıncaya kadar bu işleme devam edilir. Elde edilen paylar, parti farkı gözetmeksizin, büyükten küçüğe doğru sıralanır. Milletvekillikleri bu sıralamaya göre partilere tahsis edilir (Türk, 2006, s.79).

TSK mensubu Korgeneral Refik Tulga'nın da imzasının bulunduğu ve toplam 38 subayın imzaladığı 21 Ekim 1961 tarihli "Zabıt Varakası" başlıklı ulti­matomda;

Siyasi partilerin faaliyetleri menedilmesi, Seçim neticeleri ve Milli Birlik Komitesi feshedilmesi, İktidar, milletin hakiki ve ehliyetli mümessillerine verilmesi, 15 Ekim 1961 günü yapılan seçimler sonrasında gelecek yeni Türkiye Büyük Millet Meclisi toplanmadan evvel 25 Ekim 1961'e kadar bu kararın uygulanması (Aydemir, 1968, s. 80) hükümleri yer almaktadır.

Ültimatomu duyan Cumhurbaşkanı ve Silahlı Kuvvetler Birliği onursal başkanı Cevdet Sunay; 23 Ekim 1961 tarihinde ulti­matomda imzası bulunan subaylar ile görüşme yapar. Bu görüşmede Cemal Gürsel, hükümeti kurma görevini İsmet İnönü'ye vereceğini ve bunu siyasi parti liderleri ile yapılacak ortak bir protokol ile yazılı hale getireceğini bildirerek TSK içerisindeki rahatsızlıkları giderir (Çavuşoğlu, 2019, s.131).

23-24 Ekim 1961 tarihlerinde Cumhurbaşkanı Cevdet Sunay başkanlığında; Genel Kurmay Başkanı, Kuvvet Komutanları (Jandarma dâhil) ve Siyasi Parti (AP, CHP, CKMP ve YTP) liderleri bir araya gelir. Buluşma sonrasında düzenlenen "Çankaya Protokolü" ile; Siyasi partiler, Cumhurbaşkanı adayı göstermeyerek Cemal Gürsel'in parti liderlerince desteklemesinin, Ordu mensuplarının hakları korunmasının, Emekli İnkılap Subaylar Derneği⁹ (EMİNSU) ile ilgili kanunlar değiştirilmemesinin, Yassıada hükümlülerine bir af çıkartılmamasının, 147'lerin Üniversitelere geri dönüş yolu açılmamasının ayrıca yazılı olmayan bir madde de ise İsmet İnönü'nün başbakan olmasının sağlanabilmesi için gerekli desteğin verilmesi kararı alınmıştır (Demir, 2006, s. 159).

Talât Aydemir, TSK içerisinde yapılan bir toplantıda "*Başbakanın ve Cumhurbaşkanı'nın baskı altında tutulduğunu, hükümet yöneticilerinin askeri baskı ile seçildiğini*" beyan eder. Ancak Milli Birlik Komitesi üyeleri "*ordu böyle istiyor*" diyerek Albaylar Grubunu susturur (Aydemir, 1968, s. 143).

26 Ekim 1961'de Türkiye Büyük Millet Meclisi toplanarak Cemal Gürsel'i Cumhurbaşkanı seçer.

⁹ Emekli İnkılap Subayları Derneği (EMİNSU): "5434 sayılı Türkiye Cumhuriyeti Emekli Sandığı Kanununa Ek Geçici Kanunu" 1. Maddesinde Subay, Askeri Memur ve Astsubaylardan 25 fiili hizmet yılını dolduranlar emekliliklerini isteyebilecekleri gibi, kurumlarınca' da resen emekliye sevk edilebilirler denilmektedir" (Resmî Gazete, 10570). Bu maddeyi esas alan 27 Mayıs 1960 darbecileri Milli Birlik Komitesi üyeleri Hükümete yakın olduklarını düşündükleri 235 general ve amiral ile 5000 yakın subayı emekliye ayırdılar. Bunların oluşturulduğu derneğin adıdır (Sunay, 2017, s.164)

Türkiye Cumhuriyeti'nin 26. Hükümeti, CHP-AP koalisyonu ile 16 Kasım 1961'de kurulur. TSK mensuplarının bulunmadığı sivil bir hükümetin kurulması siyasi çevrelerce memnuniyetle karşılanır (Demir, 2006, s. 159).

Ancak bazı politikacıların; Demokrat Parti üyelerini övücü konuşmalar yapmaları, siyasi af söylemleri, basında Demokrat Parti'yi öven yazılar yazılması, yapılan bir toplantıda milletvekillerinden birinin subay ailelerine küfretmesi, TSK içerisinde huzursuzluk yaratır ve darbe yanlısı ordu mensuplarını heveslendirir (32. Gün, 2019).

Başbakan İsmet İnönü artan darbe söylentileri üzerine TSK üyeleri ile genişletilmiş Komuta Konseyi yapar. Burada "bir intikam hareketine asla müsaade edilmeyeceğini" üzerinde durulur (Cumhuriyet, 22 Şubat 1961). Ayrıca İnönü, Harp Akademileri, askeri birlikler ve gazetelere yaptığı açıklamalarda ve demeçlerde de "Hiçbir askerî harekâta izin vermeyeceğiz" söylemlerinde bulunur (Cumhuriyet, 22 Şubat 1961).

Bütün bunlar olurken Korgeneral Refik Tulga ve 59 subay 9 Şubat 1962 tarihinde toplanarak; 28 Şubat 1962 tarihini geçmeyecek şekilde ordunun idareye el koymasına ve İstanbul'daki birliklerin komutasının Korgeneral Refik Tulga'ya, Ankara'dakilerin ise Kurmay Albay Talât Aydemir'e verilmesine kararları alınmıştır (Çavuşoğlu, 2009, s. 133).

Durumun öğrenilmesi üzerine Hükümet ve Genel Kurmay Başkanı ihtilal yanlısı Albaylar grubu ile 19 Şubat'ta yapmış olduğu görüşme sonucu şu kararları almıştır; TSK içerisinde huzursuzluk çıkaran subayların doğu illerine tayini çıkartılmış, 22 Şubat'ta Albaylar grubundan Kurmay Albay Şükrü İlkin, Albay Selçuk Atakan ve Albay Turgut Alpagut Genel Kurmay Başkanlığına çağrılmış ve enterne edilmiş, Albay Talât Aydemir yerine Harp Akademileri Komutanlığına Albay Semih Sancar atanmıştır. Ancak okul girişinde gözaltına alınan Albay Semih Sancar'ın görevinin başına geçmesi engellenmiştir (Tekin, 2017, s. 19).

Hükümetin bu tutumu üzerine Talât Aydemir 22 Şubat günü yaşananları şu şekilde anlatır:

"Aydemir Cuntanın İstanbul ortaklarını aradı 2 hafta önce iktidara el koymak ve ülkenin başına geçmek isteyen İstanbul valisi Korgeneral Refik Tulga için komutanlara vakit geldi dedi. Tulga; Bakınız Talât Bey protokolde bulunan şartlar elde edilememiştir. Hava Kuvvetleri Kumandanı kabul etmemiştir. Emir komuta zinciri kurulamamıştır. Siz münferiden 2 enterne edilmiş albay için ordu ihtilal yapmaz çok rica ederim. İstanbul grubu olarak hareketinizi katıyen tasvip etmiyoruz. Bu hareketi bastırmak için tertibat içerisindeyiz demesi Talât'ın haykırarak bağırmağa başlamış üzerine telefonu, yanında bulunan Albay Emin Aytekin'e uzatmıştır. Aytekin; Bak Talât bu alarmı çöz yoksa sen ve diğerleri hayatını kaybedecek. Harbiyelilerinde tarihlerine bir kara leke süreceksin böyle bir patlamaya emrivakiye müsaade etmeyeceğiz. Banada bağırmağa başladı ağlar vaziyette telefonu kapattı" (Aydemir, 2010, s. 173, 32. Gün, 2019).

İstanbul'dan aradığını bulamayan Albay Talât Aydemir Harp akademisi öğrencilerini toplar ve Harbiyelilerin desteğini görmek isteyerek şu sözleri söyler:

“27 Mayıs amacına ulaşamadı, Meclis çalışmıyor, Orduya dil uzatılıyor, şimdi de zinde kuvvetleri dağıtmak için komutanlar Şark'a sürülüyor planlarımız hazır ordu bizimle beraber parolamız (Halaskar) işareti (Fedailer) bu harekât neticeye ulaşmaz ise intihar edeceğim. Öğrencilerin alkışları üzerine tertibat almaları için öğrencilere silah ve mühimmat verilmiştir” (32. Gün, 2019).

Harbiyelilerden istediği desteği alan Albay Talât Aydemir, Zırhlı Birlikler Eğitim Merkezi, Muhabere Okulu, Tank Okulu, Süvari Grubu ve 229. Piyade Alayı ile görüşmeler yapar. Onların da yanındayız mesajlarını alması sonrasında, 22 Şubat 1961'de, saat:15.00'da tanklar harekete geçer ve Genel Kurmay Başkanlığı ile Meclis çevresi kuşatılır. Ankara'daki önemli yerlere asker sevkıyatı yapılır, şehir kontrol altına alınmaya çalışılır (32. Gün, 2019).

Darbe girişimini duyan Cumhurbaşkanı Cemal Gürsel'in başkanlığında; Başbakanın, Bakanların, Genelkurmay Başkanı ve Kuvvet Komutanlarının katılımı ile Çankaya Köşkü'nde bir toplantı yapılır. Söz konusu toplantıda şu kararlar alınır:

- Hangi birliklerin hükümetin yanında olduğu tespit edilmeye çalışılacak,
- Bütün siyasi partilerin ortak bir bildiri hazırlayarak radyodan Türk milletine “harekâtı tasvip etmediklerini bu ayaklanmanın halk iradesinin yok sayılması anlamına geldiği” anlatılacaktır.

Ayrıca gelişmeler üzerine Talât Aydemir'e yakınlığı ile bilinen Yeni Türkiye Partisi lideri Ekrem Alican'a arabuluculuk görevi verilir. Arabuluculuk görüşmelerinde şu talepler ortaya çıkmıştır (32. Gün, 2019): Kurmay Albay Talât Aydemir'in Talepleri şu şekildedir; Meclisin feshedilmesi, Yeniden seçimlere gidilmesi, Okuma ve yazma bilmeyenlere seçme hakkının verilmemesi, Hükümetin yeni seçimlere kadar başka bir şehirde çalışması ve Ordudaki tayinlerin durdurulması talebinde bulunmuş Hükümet ise; Harekâtın hemen durdurulması, Birliklerin kışlarına çekilmesini, Birlikler kışlasına çekilmez ise darbe teşebbüsünün öncülüğünü yapan Harp Okulu'nun bombalanacağı, eğer bu işten vazgeçerler ise darbe girişiminde bulunanların emekliye sevk edilecekleri ve divanı harbe verilmeyecekleri bildirmiştir. Ancak hükümet ile darbeciler anlaşamamışlardır.

Bu sırada Çankaya Köşkü'nü korumakla görevli komutanın taraf değiştirmesi sonucunda Köşk, Muhafız Alayı Komutanı, Aydemir'in yakın

arkadaşı Binbaşı Fethi Gürcan tarafından kuşatılır. Fethi Gürcan köşkte bulunan Cumhurbaşkanını, Başbakanı ve Kuvvet Komutanlarını tutuklayabileceğini iletir. Aydemir bütün katılımcıların serbest bırakılması talimatını verir. Bu da birinci darbe girişiminin kırılma noktası olur.

Çankaya Köşkü'nden ayrılan Başbakan İsmet İnönü Kuvvet Komutanlarının desteğini alır. Hava Kuvvetlerine ait jetler Harp Akademisi ve Meclis üzerinde askeri darbeye karşı koyar.

Aynı zamanda darbeciler ile antlaşma gayreti içerisine giren İnönü, arabulucular aracılığıyla darbecilere göndermiş olduğu yazılı metinde;

- Girişilen harekâta derhal son vermelerini,
- Silahlı Kuvvetler Başkomutanı olan İsmet İnönü'nün emirlerine uymalarını,
- Hâlihazırda kan dökülmemesi nedeniyle, darbe girişiminden vazgeçerek birliklerin kışlarına dönmesi halinde, hükümet başkanı olarak harekâta katılanlar hakkında hiçbir cezai tatbikat yapılmayacağını sözünü verir (32.Gün, 2009).

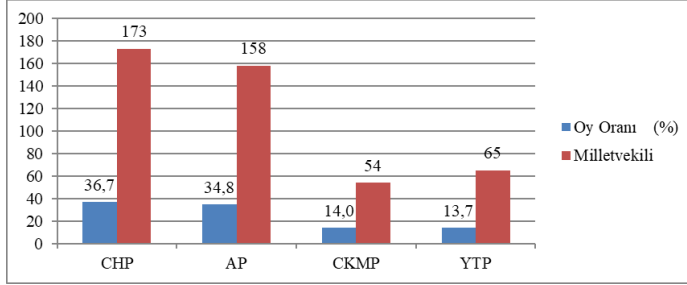
İstanbul'daki birliklerin Talât Aydemir'e, kendilerine destek vermemeleri, Hava Kuvvetlerinin üstün gücünün hükümetin yanında olması ve Başbakan'ın yazılı güvencesi nedeniyle herhangi bir ölüm ve yaralanma olayı olmadan 23 Şubat 1961 tarihinde şehir merkezinde bulunan birlikler, kışlarına geri döner. Başbakan İsmet İnönü'nün askeri zaferine dönüşen bu hamle, darbe girişimi engeller.

Başarısız darbe girişimi sonrasında, TSK içerisinde; Kurmay Albay Talât Aydemir ve Binbaşı Fethi Gürcan'ın da içinde bulunduğu 73 asker emekli edilir. Jandarma Genel Komutanı Doruk ve İstanbul valisi Korgeneral Tulga'nın ise görev yerleri değiştirilir (Çavuşoğlu, 2009, s. 132).

Hükümet darbe esnasındaki tutum ve davranışları nedeniyle ve darbe girişiminde bulunan askerlere tanınan haklar ve af tartışmaları münasebetiyle kamuoyu tarafından şiddetle eleştirilir. Bunun sonucu olarak da Başbakan İsmet İnönü 30 Mayıs 1962 tarihinde istifa etmek zorunda kalır.

Talât Aydemir'in İkinci Darbe Girişimi (21 Mayıs 1963)

Başbakan İsmet İnönü'nün istifasından sonra ülkede 25 Haziran 1962'de yeniden bir seçim yapılmış seçim sonucuna göre; CHP, YTP, Bağımsızlar ve Cumhuriyetçi Köylü Millet Partisi'nden (CKMP) oluşan, Türkiye Cumhuriyeti'nin 27. Hükümeti kurulmuştur (YSK, 2012).

Grafik 3: Türkiye Cumhuriyeti Hükümetin Siyasi Parti Bakanlık Sayıları

Kaynak: YSK, 2012.

Başbakan İsmet İnönü'nün istifası etmesi, seçim sonrasında kurulan koalisyon hükümetinin aralarında anlaşamaması ve 22 Şubat 1962 darbe girişimi aktörlerinden olan Talât Aydemir ve grubunu tekrar ümitlendirmiştir. (Önal, 2017, s.19).

Eski bir asker olan Cumhurbaşkanı Cemal Gürsel askerler arasında bu kıpırdanmanın farkına vararak dört kuvvet komutanı ile birlikte İnönü'yü tekrar hükümet kurma konusunda ikna eder.

Yeni kurulan 27. Hükümetin farklı siyasi görüşlere mensup siyasi partilerden oluşması hükümetin icraatı esnasında fikir ayrılıklarının ortaya çıkmasına neden olur. Bu nedenle oluşan kaos, hükümet dışında kalan AP ve darbe yanlısı askerleri tekrar umutlandırır (32.Gün, 2019).

27. hükümetin güvenoyu almasından sonra 7 Temmuz 1962 tarihinde mecliste yaptığı konuşmasında Başbakan İsmet İnönü; 22 Şubat 1962 darbecilerinin ordu içerisindeki bir avuç demokratik nizam aleyhtarı, maceracı olduğunu ve bunların Büyük Millet Meclisine ve orduya güveni sarsmak için nifak tohumu ekmeye çalıştığını belirtir (32. Gün, 2019).

İsmet İnönü'nün bu sözleri üzerine, 22 Şubat 1962 tarihinde darbecileri adına gazetelere konuşan Talât Aydemir; İsmet İnönü'nün Türk Milletinin sesine kulak vermeden sadece şahsi menfaatlerin ve siyasi zümre sahiplerinin sözünü dinlediğini, ülkenin birçok derdinin bulunduğunu, ordunun partiler üstü bir görüşe sahip olduğunu ve İnönü'nün isminin zekâsından büyük olduğunu söyler (Aydemir, 1968, s. 138). Bunun üzerine Talât Aydemir, kanunun suç saydığı bir cürümü övmek suçuyla tutuklanır, ancak 18 Temmuz 1962'de kefaletle serbest bırakılır (32. Gün, 2019).

25 Haziran 1962'de yapılan seçim sonrasında oluşan koalisyon hükümetinin;

- 1960 darbesi sonrası tutuklanan ve siyasi yasaklı olan eski DP üyelerine af,

- Milli Birlik Komitesi tarafından uygulanan toprak reformu sonrasında batıya sürülmüş olan toprak ağalarının doğuya tekrar döndürülmesi,
- Beş yıllık kalkınma planını hazırlayan uzmanların istifaya zorlanması gibi icraatları Darbe yanlısı askerleri tetikler (Çakmak, 2019, s. 136).

Talât Aydemir, 22 Şubatçılara karşı yapılan saldırıların artması, Kemalizm doktrini yayınladıktan sonra genç subayların katılım sayısının artması, Genç subayların ve 14'lülerin destek mesajları ve söylemleri ile aktif görevde olan TSK mensuplarının darbe yanlısı askerleri ziyaretlerinin artması gibi olayların TSK içerisindeki rahatsızlıkların arttığının bir göstergesi olduğunu ifade eder (Aydemir, 2010, s. 136).

Bütün bunlar 22 Şubat 1962 darbesini yapan ve emekliye ayrılmış veya sürülmüş eski TSK mensuplarını yeni bir darbe yapma konusunda ümitlendirmiştir. Aydemir TSK içerisinde oluşturduğu “çengel sistemi¹⁰” ile teşkilatını güçlendirmiştir.

Çengel Sistemi; uygulanan Ankara ve İstanbul’da birlikler ve isimler şöyleydi; Riyaseti Cumhur Muhafız Alayı (Yeni Adı Cumhurbaşkanlığı Muhafız Alayı); Kritik öneme haiz bu alay ve bağlı birliklere emekli Binbaşı Fethi Gürcan tarafından çengel atılmış Üsteğmen Kadir Yıldırım ve Güverte Üsteğmen Erol Işıltan katılmıştır.

Genelkurmay Kışla Komutanlığında; emekli Albay Yaşar Başaran, 1 Yarbay ve 1 Yüzbaşı tarafından çengel sistemi atılmış olup Yüzbaşı’nın devre arkadaşı P. Yüzbaşı Gökalp Kasapoğlu iltihak etmiştir. Ancak Kışla genelinde fazla itibar görmemiştir.

Tank Okulu; Süvari Grup Komutanlığı yapmış emekli Binbaşı Fethi Gürcan ile 1 Üsteğmen tarafından çengel sistemi uygulanmış; Personel Şube Müdürü Per. Binbaşı Ömer Tekebaş, Tank Yüzbaşısı Feridun Erman, Tank Üsteğmeni İlhan Baş, Süvari Yüzbaşı Mehmet Gül, Süvari Yüzbaşı Sedat Ünal iltihak etmişlerdir.

229’uncu Piyade Alayı; eski merkez Komutanı emekli Albay Yaşar Başaran, 2 Yarbay, 1 Hâkim Üsteğmen ve 1 Teğmen tarafından bu şahısların alay içinde kurduğu teşkilata P. Binbaşı Hüsametdin Paksoy, P. Yüzbaşı Nusret Karakaş, P. Üsteğmen Mehmet Esengül, P. Teğmen Metin Akpınar katılmışlardır.

¹⁰ Çengel Sistemi; 22 Şubat 1962 darbesi TSK içerisinde tekrar yapılanmaya gitmek üzere bir birlikte görevli olan kişi çengel olarak belirlenecek bu şahıs diğer kişileri ikna edecek darbe girişimi hazırlıkları sırasında birlikte hareket edecek ordu içerisindeki gizli bir teşkilatlanmadır (Aydemir, 2010).

Jandarma Subay Okulu; Bizzat emekli Albay Talât Aydemir ve Fethi Gürcan tarafından irtibata geçilmiş ve Albay Yaşar Başaran, J. Binbaşısı Kemal Kâhyaoğlu ve J. Teğmen Abdullah Yılmaz 'ı iltihak edilmiştir.

28'inci Tümen Topçu Okulu Komutanlığına; eski Tümen Komutanı emekli Albay Tevfik Önlüer ve emekli Albay Yaşar Başaran tarafından irtibata geçilmiş ancak Topçu Yüzbaşı Metin Süer bu yeni yapılanmaya katılmak istememiştir.

Ankara Merkez Komutanlığına; bizzat Talât Aydemir ve eski Ankara Merkez Komutan yardımcısı Alb. Yaşar Başaran tarafından irtibata geçilmiş ancak İnzibat Komutanı P. Bnb. Necmi Acar da bu yeni yapılanmaya katılmak istememiştir.

Harp Okulu Komutanlığına; emekli Albay Talât Aydemir eski okul komutanı olarak bizzat ilgilenmiş Harp Okulu ikinci sınıf öğrencilerinden Zihni Çetiner, Önder Aydın ve Nezih Fırat aracılığı ile faaliyetlerini sürdürmüşlerdir.

Hava Kuvvetleri Komutanlığına; 22 Şubat'ta emekli edilen Hv. Bnb. İzzet Köz tarafından Hv. Bnb. Cemal Özdemir ve Hv. Bnb. Necdet Öz 'den yapılanma içerisinde olmayı kabul etmiştir.

Deniz Kuvvetleri Komutanlığı: Emekli Albay Cevat Kırca tarafından İstanbul teşkilatında bulunan Deniz Harp Okulu ve Vurucu kuvvetleri organizasyona dahil edilmiş Ankara için bir çalışma yapılmamıştır.

Jandarma Genel Komutanlığına; Turgut Alpagut vasıtası ile J. Um. K.lığı Kur. Bşk. Alb. Rumi Ahıskalı dahil edilmek istenmiş ancak muvaffak olunamamıştır.

Ordonat Ana Depo Komutanlığına; çengel emekli P. Yarbay Hakkı Sümer aracılığı ile P. Yarbay Tacettin Gürlü 'e takılmak istenmiş ancak muvaffak olunamamıştır.

28'inci Tümen Komutanlığı; diğer iki birliğine çengel takıldığı için birlik karargâhı için ayrıca bir çalışma yapılmamış hatta bu yeni yapılanmaya karşı oldukları tespit edilmiştir (Aydemir, 2010).

Alpaslan Türkeş'in başını çektiği 14'ler gibi gruplar ile görüşmeler yapan Aydemir, 28 Mart 1963'te arkadaşları ile yaptığı toplantı sonucunda darbe gününü 20-21 Mayıs olarak belirler. Parolası "Harbiyeli" işareti "Aldanmaz"dır. Parola ve işareti bilmeyen herkes tutuklanacaktır (Aydemir, 2010, s. 188).

Talât Aydemir kendisi ile birlikte hareket edecek 1¹ birliğe darbenin başladığı bilgisini yirminci yüzyılın en iyi iletişim aracı olan radyoyla vermek için radyoevini ele geçirmek ister. Bu nedenle Talât Aydemir en güvendiği

kişiler arasında bulunan damadı Celalettin Atilla Altagun'un da aralarında bulunduğu Harbiyeliler; 1 manga asker ve 3 tank eşliğinde 21 Mayıs 1963 saat: 23:30'da Ankara radyosunu ele geçirirler ve Aydemir imzası ile hazırlanmış olan 1¹¹ ve 2¹² numaralı Tebliğ başlıklı bildirimleri Ankara Radyosundan okuyarak TSK'nın idareye el koyduğunu bildirirler.

Bildiriye duyan İsmet İnönü Çankaya Köşkü'nde Cumhurbaşkanı, Genel Kurmay Başkanı, Kuvvet Komutanları ile bir toplantı yaparak şu kararları alır:

- Talât Aydemir'in caydırılması,
- Darbe karargâhı olan Harp Okulunun hükümet yanlısı birlikler tarafından çevrilerek diğer birlikler ile irtibatlarının koparılmasının sağlanması,
- Ankara radyosunun ele geçirilmesi,

Burada hükümet yanlısı olan 28. Tümen komutanı Yarbay Ali Elverdi radyoya gelerek Talât Aydemir ekibini enterne etmiş, 02:45 itibariyle Radyodan *“Ankara Garnizon Komutanlığı ve 28. Tümen Komutanlığı birlikleri üç beş çapulcunun sergüzeştçe hareketi bastırılmıştır. Bu harekâta bu anda son verilmiştir, Türk Silahlı Kuvvetleri hükümetin emrindedir”* (Önal, 2017, s. 21) anonsunu yapmıştır.

¹¹ İhtilal Genel Karargâhı 1 numaralı Tebliği: “Dikkat Dikkat Şimdi TSK ihtilal genel karargâhının bildirisini dinleyeceksiniz. Büyük Türk Milleti'ne;

1-Gayesi ve vazifesi Mustafa Kemal Atatürk'ün çizdiği yolda yürümek milletimizi çağdaş uygarlıklar seviyesine ulaştırarak güvenlik, huzur ve refahı sağlamak olan hükümetin Mevcut Anayasa ve kanunları hiçe sayarak partizan bir zihniyetle hareket ekonomik, politik ve sosyal hayatı felce uğratması nedeniyle TSK idareye el koymuştur.

2- TSK Atatürk ilkelerine bağlı olarak milletimizin muhtaç olduğu kuvvetli, istikrarlı, devrimci ve demokratik cumhuriyet idaresini kuracaktır.

3- Millet Meclisi, Cumhuriyet Senatosu feshedilmiş. Siyasi parti ve dernekler kapatılmış ve her türlü siyasi faaliyet men edilmiştir.

4-Vatandaşlarımızın ve yabancıların can ve mal emniyetleri ve hakları kanunlar çerçevesinde TSK ve Emniyet Kuvvetlerinin teminatı altındadır.

5- Birleşmiş Milletler Anayasası'na tamamen sadık kalınacaktır.

6- İdare mekanizması amirleri ve emniyet teşkilatı mensupları normal vazifelerine devam edecektir.

7- Büyük Türk Milleti hiçbir zümre ve parti adına hareket etmeyen yalnız milletine karşı borçlu olduğu vazifesini yapan Silahlı Kuvvetlerin yayınlayacağı bildirimleri tam bir vakar, huzur ve güvenle bekle. Halaskar fedailerin, yalnız senin emrinde ve hizmetindedir” (Aydemir, 2010, s. 315-316).

¹² İhtilal Genel Karargâhı 2 numaralı Tebliği: “21 Mayıs 1963 tarihi saat: 00:00 sonra ihtilal için verilen parolayı bilmeyen hiçbir kimse sokağa çıkmayacaktır. 2-Şu andan itibaren İstanbul ve Ankara Örfi idare ilan edilmiş, aksi hareket edilen olursa ateş edilecektir (Aydemir, 2010, s. 315-316).

Hükümet yanlısı askerlerin radyodan bu duyuruyu yapması Aydemir yanlısı olan ve kışlalarında şehre inmek için bekleyen kuvvetleri durdurmuş ve halkın sokaklara çıkmasının önünü açarak bir anlamda darbe girişimini durduran en önemli olaylardan birisi olmuştur.

Fakat Talât Aydemir grubu tekrar radyoyu basarak Yarbay Ali Elverdi'yi gözaltına alınmıştır. Hükümet de 21 Şubat 1962 darbe girişiminde ve bu girişim esnasında yine yanlarında bulunan Hava Kuvvetleri personelinin desteği ile haberleşmenin önünü kesmek için radyo verici istasyonlarını kullanılmaz hale getirerek hâlihazırda kışlasından dışarı çıkmamış birliklerin önünü kapatmış olur.

Talât Aydemir grubunun şehrin içindeki destekçileri hükümet yanlısı kuvvetler tarafından gözaltına alınır, bir tek Harp Okulu kalır buna da Hava Kuvvetleri Komutanlığı jetleri müdahale eder. Bu teşebbüs sırasında harp okulu öğrencilerinden üç kişi, hükümet yanlısı birliklerden ise beş kişi ölmüş, 26 kişi de yaralanır. Neticede 22 Şubatçılar enterne edilerek darbe girişimi saat: 07:00 itibariyle tamamen bitirilmiştir.

İsmet İnönü gazetelere yaptığı açıklamada “*Talât'ın üç buçuk adamı*” diyerek başladığı konuşmasında isyanın bastırıldığı, demokrasinin kazandığı beyanında bulunur (Cumhuriyet, 21 Mayıs 1963).

21 Şubat 1963'te; Askeri Yargıtay 1. Dairesinin Esas No: 963/968 Kararı No ile Türk Ceza Kanununun 146/1 maddesi hükmünce, Talât Aydemir, Osman Deniz, Fethi Gürcan'ın ölüm cezalarının infazına, Erol Dinçer¹³'in hakkındaki ölüm cezasının ise kaldırılması kararı verilir (Cumhuriyet Senatosu, s: 422).

Cumhuriyet Senatosu¹⁴ 07 Şubat 1964 tarihli toplantısında; Talât Aydemir ve Fethi Gürcan'ın ölüm cezalarının onanmasına, Osman Deniz ve Erol Dinçer hakkındaki ölüm cezalarının ise kaldırılmasına karar verilmiştir (Cumhuriyet Senatosu, s. 422).

Cumhuriyet Senatosunun kararı 26 Haziran 1964 tarihli *Resmî Gazete*'de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. Fethi Gürcan 26/27 Haziran

¹³ Askeri Yargıtay 1. Dairesinin Esas No: 963/968 Kararı ile belirlenen Cumhuriyet Senatosunun onayı ile “Osman Deniz ile Erol Dinçer haklarında şahsi durumları, cezanın mahiyeti ve ileride telâfisinin imkânsız oluşu nazara alınarak ölüm cezasının yerine getirilmemesine, Anayasanın. 64 ncü maddesi gereğince ekseriyetle karar verilmiştir” (Cumhuriyet Senatosu, s: 422).

¹⁴ Cumhuriyet Senatosu; 09.07.1961 tarihinde kabul edilen 1961 Anayasası'nın 63. Maddesi ile kurulmuştur. T.B.M.M.nin kuruluşu; Türkiye Büyük Millet Meclisi, Millet Meclisi ve Cumhuriyet Senatosundan kuruludur. Md. 70; Cumhuriyet Senatosu, genel oyla seçilen yüz elli üye ile Cumhurbaşkanı'nca seçilen on beş üyeden kuruludur (Resmî Gazete, 10859).

1964’de Talât Aydemir ise 4/5 Temmuz 1964’de tarihinde idam edilmişlerdir (Resmî Gazete, 11738).

Sonuç

15 Ekim 1961 seçimleri sonucunda kurulan CHP ve AP koalisyon hükümetinde Adalet Partisi’nin Demokrat Parti’ye yakınlığı, eski milletvekillerine af söylemleri, 27 Mayıs Darbesini gerçekleştiren Milli Birlik Komitesi üyesi askerlere karşı milletvekilleri tarafından ağır küfür ve hakaretler edilmesi, TSK içerisinde 5000’e yakın subayın emekli edilmesi, Üniversitelerden 147 Akademisyenin ihraç edilmesi, sivil ve asker yöneticiler tarafından toplumsal huzurun ve barışın bozulduğu söylemlerini güçlendirmiş ve 22 Şubat 1962 tarihinde Kurmay Albay Talat Aydemir’in liderliğindeki birlikler darbe girişiminde bulunmuştur ancak Hava Kuvvetlerine ait birliklerin hükümet yanlısı olması, İstanbul’daki birliklerin karar değiştirerek desteklerini geri çekmeleri ve darbe girişimini öğrenen Başbakan İsmet İnönü’nün darbeci askerlere karşı herhangi bir yaptırım yapılmayacağına dair güvence vermesi nedeniyle Ankara ve diğer şehir merkezindeki birlikler bir gün sonra 23 Şubat 2023 tarihinde geri çekilmiştir.

22 Şubat 1962 tarihinde yapılan darbe girişimi nedeniyle başta Kurmay Albay Talât Aydemir ve Binbaşı Fethi Gürcan’ın da bulunduğu 73 asker emekliye sevk edilmiş, İstanbul Valisi ve Jandarma Genel Komutanı değişmiş ayrıca darbecilere karşı yumuşak bir tutum ve davranışları nedeniyle hükümet üyeleri tarafından Başbakan’ın istifa etmesi sağlanmıştır.

25 Haziran 1962’de kurulan çok partili hükümetin içerisindeki görüş ayrılıkları, parti içi ve partililer arası anlaşmazlıklar, sivillerin ve askerlerin kendi çıkarları için yaptığı uygulama ve talepler, sivil-asker gerginliğini arttırmıştır. Birinci darbe girişiminde başarısız olan ve ordu içerisinde darbe heveslisi Talât Aydemir ve arkadaşları yeniden darbe yapmayı planlayarak kendilerine yakın birlik komutanlarını, kurmuş oldukları çengel sistemiyle bir araya getirmişler, 21 Mayıs 1963 tarihinde askerleri harekete geçirecek Ankara Radyosundan TSK’nın idareye el koyduğunu bildirmişlerdir (Cumhuriyet, 21 Mayıs 1961).

Bildiriye duyan İsmet İnönü Cumhurbaşkanı ve Kuvvet Komutanlarının desteğini alarak radyoyu ele geçirmiş ve Türk Silahlı Kuvvetleri’nin hükümetin emrinde olduğu bildirilmesi üzerine darbe yanlısı birliklerin şehrin içine inmesini engellemiş ve şehre inen birlikler derdest edilerek göz altına alınmışlar, direniş gösteren Harp Akademisinde ise çıkan çatışmada 8 kişi ölmüş 26 kişi yaralanmıştır. Kuvvet Komutanlıklarından yeterli desteği alamayan Aydemir’in grubu 22 Mayıs 1963 tarihinde saat: 07:00 itibarıyla bitirilmiştir. Başbakan İsmet İnönü gazetelere verdiği demeçte ise demokrasinin kazandığını beyan etmiştir. Yargılamalar sonucunda gözaltına

alınan Talât Aydemir ve Fethi Gürcan 4/5 Temmuz 1964 tarihinde idam edilmişlerdir.

Sonuç olarak, 1961-1963 darbe girişimlerinin sonucundan anlaşılacağı üzere, halk özgür iradesi ile verdiği kararların hep arkasında olmuştur ve olmaya da devam edecektir. Milletın verdiği karara herkesin saygı duyması gerekmektedir.

Kaynakça

- Aydemir, T. (2010). *Albay Talât Aydemir, Hatıratım*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Birand, M. A. (2019, 04 Haziran). Talât Aydemir'in ilk darbe girişimi. 22 Şubat 1962|32. *Gün Arşivi* [Video]. Erişim adresi: <https://www.youtube.com/watch?v=rfsQHHi3tPE>
- Bulut, S. (2009). “27 Mayıs 1960’tan günümüze paylaşılmaayan demokrat parti mirası”. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2009(19),73-90.
- Börklüoğlu, L. (2017). “27 Mayıs askeri darbesi sonrasında ordu içinde iktidar mücadelesi: Milli Birlik Komitesi Ve Silahlı Kuvvetler Birliği”. *Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(2), 13-28.
- Cumhuriyet (1962, 2 Şubat). “Bir intikam hareketine asla müsaade edilmeyecek” *Cumhuriyet*. Erişim Tarihi: 30.03.2021, <https://www.cumhuriyetarsivi.com/monitor/index.xhtml>
- Cumhuriyet (1963, 21 Mayıs). “Dün gece yarısı Ankara’da silahlı bir ihtilal hareketi oldu”. *Cumhuriyet*, 13, 934 sayı. Erişim Tarihi: 16.04.2021, <https://www.cumhuriyetarsivi.com/monitor/index.xhtml>
- Cumhuriyet Senatosu Tutanakları (1964). 1. Dönem 2. Toplantı 422. Sayısı, 07 Şubat 1964.
- Çakmak, D. (2008). “Türkiye’de asker-hükümet ilişkisi: Albay Talât Aydemir örneği”. *Gazi Akademik Bakış*, 2, 35-68.
- Çavuşoğlu, H. (2009). “Merkez sağda 27 Mayıs ve 12 Eylül sonrası partileşme”. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (22), 165-178.
- Çavuşoğlu, H. (2019). “Türkiye’nin ilk koalisyon tecrübesi: Türk siyasal hayatında Cumhuriyet Halk Partisi (CHP)-Adalet Partisi (AP) Koalisyonu (1961-1962)”. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 130-138.

- Dr. Nazım Bey (2021, 4 Mart). Talât Aydemir'in hatıratı (Kendi sesinden) [Video]. Erişim adresi: <https://www.youtube.com/watch?v=lwwqJDw6gTI&t=3729s>
- Demir, Y. (2006). "Albay Talât Aydemir'in Darbe Girişimleri". *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 5 (13), 155-171.
- Emiroğlu, A. (2011). "27 Mayıs 1960 İhtilali ve Demokrat Parti'nin Tasfiyesi". *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*, (1), 13-27.
- Güven, B. ve Ekiz, A. (2019). *Türk demokrasi tarihinde kara bir leke: 27 Mayıs*. Erişim adresi: <https://www.aa.com.tr/tr/demokrasinin-infazi-27-mayis/turk-demokrasi-tarihinde-kara-bir-leke-27-mayis-/1489415>
- Haydaroğlu, C., Çevik, G. (2016). "Türkiye'de seçim sistemlerinin demokrasi ve ekonomi ilişkisi çerçevesinde incelenmesi". *Uluslararası Politik Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 51-63.
- Millet Meclisi Tutanakları (1962). 1. Dönem Tutanak Dergisi: Dönem 1 Cilt 6 Birleşim 110, s. 257, 07 Ocak 1962.
- Milletvekili Genel Seçimleri, 2012. (2012, Haziran). Türkiye İstatistik Kurumu Haber Bülteni. Erişim adresi: <https://www.ysk.gov.tr/tr/milletvekili-genel-secim-arsivi/2644>
- Özçelik, M. H., ve Güneş, M. (2018). *Bir 27 Mayıs tahlili: Silahlı Kuvvetler Birliği*. İstanbul: Sokak Kitapları Yayınları.
- Önal, T. (2017). "27 Mayıs İhtilali'nin geride bıraktıkları ve İnönü Hükümetleri döneminin önemli iç siyasi gelişmeleri (1961-1965)" . *Maarif Mektepleri Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 1 (1) , 10-25.
- Sanlı, F. S. (2018). 27 Mayıs'ın "zoraki diplomatları": 14'lerin yurtdışı faaliyetleri. *Gazi Akademik Bakış*, 11(23), 221-248.
- Safi, İ. (2019). Osmanlı Devleti'nden günümüze parlamentarizm ve parlamenter rejime müdahaleler-muhtıra, darbe ve darbe girişimleri üzerine bir analiz. *Ege Academic Review*, 19(1).
- Sunay, C. (2017). 27 Mayıs'tan 13 Kasım'a Millî Birlik Komitesi. *Mediterranean International Congress on Social Sciences*, 1, 155-168.
- Talât Aydemir ve Fethi Gürcan haklarındaki ölüm cezasının yerine getirilmesine ve Osman Deniz ve Erol Dinçer haklarındaki ölüm cezasının yerine getirilmesine dair Kanun (1964, 20 Haziran). Resmî Gazete (Sayı: 11738). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/11738.pdf>

- Tekin, Ö. (2017). “27 Mayıs İhtilali’nin geride bıraktıkları ve İnönü hükümetleri döneminin önemli iç siyasi gelişmeleri (1961-1965)”. *Maarif Mektepleri Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 1(1), 10-25.
- T.C Yüksek seçim Kurulu. (2021). 1950-1977 yılları arası milletvekili genel seçimleri. Erişim adresi: <https://www.ysk.gov.tr/tr/1950-1977-yillari-arasi-milletvekili-genel-secimleri/3007>
- T.C. Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü (2014). Dünden bugüne Başbakanlık (1920-2014): Erişim adresi: <https://www.devletarsivleri.gov.tr/varliklar/dosyalar/eskisiteden/yayinlar/genel-mudurluk-yayinlar/basbakanliktarihi.pdf>
- T.C. Yüksek Seçim Kurulu (2012, Haziran). Seçim arşivi: Milletvekili genel seçimleri 1923-2011. Erişim adresi: <https://www.ysk.gov.tr/>
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü, (2017), “Darbe”, <http://www.tdk.gov.tr/index.php%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20?option>
- Türk, H. S. (2006). “Seçim, seçim sistemleri ve anayasal tercih”. *Anayasa Yargısı*, 22(1), 75-113.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1961, 20 Temmuz). *Resmî Gazete* (Sayı: 10859). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/10859.pdf>
- Türkiye Büyük Millet Meclisi, Yüzüncü Yıl Eserleri. (2020). TBMM oluşumu, çalışma şartları ve işlemleri, II. Cilt. Erişim adresi: https://www.tbmm.gov.tr/pdf/Yuzuncu_yilinda_TBMM_2_cilt.pdf
- Üniversiteler öğretim üyelerinden bazılarının vazifelerinden affına ve bazılarının diğer fakülte ve yüksekokullarına nakline (1960, 28 Ekim). *Resmî Gazete* (Sayı: 10641). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/10641.pdf>
- Yaşar, Ö. (2017). 27 Mayıs 1960 Darbesi dönemi çizgisel mizah ve demokrasi. *Turkish Studies*, 12(16), 4471-492. Erişim adresi: https://turkishstudies.net/turkishstudies?mod=makale_tr_ozet&makale_id=20222
- Yüksek Adalet Divanınca verilen ölüm cezaları hakkında Milli Birlik Komitesi Kararları (1961, 16 Eylül). *Resmî Gazete* (Sayı: 10908). Erişim adresi: <https://resmigazete.gov.tr/arsiv/10908.pdf>
- 5434 sayılı Türkiye Cumhuriyeti Emekli Sandığı Kanununa Ek Geçici Kanunu (1960, 05 Ağustos). *Resmî Gazete* (Sayı: 10570). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/10570.pdf>

Atf için:

Karaarslan, Ü. (2024). Türk siyasal hayatına askeri müdahalelere bir örnek: Talât Aydemir'in darbe girişimleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 231-250. doi: 10.54558/jiss.1015304

Etik Beyan:

Bu çalışmanın tüm hazırlanma süreçlerinde etik kurallara uyulduğunu yazarlar beyan eder. Aksi bir durumun tespiti halinde Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi'nin hiçbir sorumluluğu olmayıp, tüm sorumluluk çalışmanın yazarına aittir.