

İÇİNDEKİLER

CONTENTS

ARAŞTIRMA MAKALELERİ/RESEARCH ARTICLES

Coğrafya Öğretmen Adaylarının Mekânsal Düşünme Becerisine İlişkin Görüşleri.....	215
<i>Geography Preservice Teachers' Views on Spatial Thinking Skill</i>	<i>215</i>
Fen Bilimlerinde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı Uygulamaları	234
<i>Project Based Learning Approach Applications in Science</i>	<i>234</i>
Çocuk Kitaplarında Engelliler ve Sorunlarının İncelenmesi	250
<i>Investigation of the Children with Disabilities and Their Problems in Children's Books.....</i>	<i>250</i>
9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabındaki Metinlere Yönelik Öğretmen Görüşleri	265
<i>The Views of Teachers on Reading Text in the Turkish Language and Literature Coursebook for Ninth Grade Students</i>	<i>265</i>
Tarih Öğretmenlerinin Okul Dışı Tarih Öğretimi Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi	282
<i>The Thesis About Different Factors of the Perceptions about the Out of School Education, of The History Teachers</i>	<i>282</i>
Ortadoğu Ülkeleri Özelinde Genç Tüketiciler ve Teknolojik Ürünlerde Marka Algısı.....	293
<i>Young Consumers in Middle East Countries and Brand Perception in Technological Products</i>	<i>293</i>
Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.....	371
<i>Development of Attitude Scale Related to the Effect of Creative Drama Method: Validity and Reliability Study</i>	<i>371</i>
Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Öğrenme Alanı-Beceri İlişkisi Bağlamında Değerlendirilmesi	391
<i>Evaluation of Social Studies Curriculum in the Context of Learning Area-Skill Relationship</i>	<i>391</i>
Kalite Geliştirme ve Performans Değerlendirme Metodu PATH'ın Sağlık İşletmelerinde Uygulanması	411
<i>Application on PATH, The Method of Quality Improvement and Performance Evaluation</i>	<i>411</i>

DERLEME MAKALELERİ/REVIEW ARTICLES

Asya Kıtasındaki Gerilmiş Sınırlar	314
<i>Tensioned Borders in Asian continent</i>	314
Tarihi ve Modern İpek Yolu Ticaretinde Afganistan'ın Rolü.....	346
<i>The Role of Afghanistan in Historical and Modern Silk Road Trade</i>	346
İşletmelerde Oyunlaştırma Uygulamaları.....	359
<i>Gamification For Organizations</i>	359

Araştırma Makalesi / Research Article

Coğrafya Öğretmen Adaylarının Mekânsal Düşünme Becerisine İlişkin Görüşleri

Geography Preservice Teachers' Views on Spatial Thinking Skill

Cennet ŞANLI¹

<u>Gönderim Tarihi</u>	<u>Revizyon Tarihi</u>	<u>Kabul Tarihi</u>
<u>09.11.2019</u>	<u>19.11.2019</u>	<u>28.11.2019</u>

Önerilen Atıf / Suggested Citation:

Şanlı, C., 2019, Coğrafya Öğretmen Adaylarının Mekânsal Düşünme Becerisine İlişkin Görüşleri. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 215-233.

Öz

Bu araştırmada coğrafya öğretmen adaylarının mekânsal düşünmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümünde öğrenim gören 4.sınıf 30 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adayları kolay ulaşılabilir durum örneklemesine göre seçilmiştir. Araştırma verileri araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla yüz yüze görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler MAXQDA bilgisayar programında çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, mekânsal düşünme becerisinin “tanımı, bileşenleri, önemi ve öğretimi” boyutlarında öğretmen adaylarının görüşlerinin uluslararası literatürle yeterince örtüşmediği tespit edilmiştir. Bu kapsamda mekansal düşünme becerisinin öğretimine ilişkin bir takım öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Coğrafya öğretimi, mekânsal düşünme becerisi, coğrafya öğretmen adayı

Abstract

This study aimed to determine the opinions of geography pre-service teachers about spatial thinking. Case study approach which is a kind of quantitative research design was used in this research. There were thirty (30) participants of 4th grade pre-service geography teachers in Department of Geography, Faculty of Art and Science, Pamukkale University in 2018/2019 academic year. Pre-service teachers included during the study were chosen based on convenience sampling. Data were collected by face-to-face interview technique using semi-structured interview form designed by the researcher. The data obtained in the course of the research were analysed through using MAXQDA program. The analysis revealed that, the opinions of the pre-service teachers did not match up

¹ Dr. Öğr. Üyesi., Pamukkale Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Coğrafya Bölümü, csanli@pau.edu.tr,
<https://orcid.org/0000-0003-3285-0950>

with the international literature in terms of “*definition, components, importance and teaching*” of spatial thinking skills. A number of suggestions have been made regarding the teaching of spatial thinking skills.

Keywords: Geography teaching, spatial thinking skill, geography preservice teachers

1. GİRİŞ

Mekânsal düşünme son yıllarda coğrafya eğitimi çalışmalarında dikkat çeken önemli konulardan biridir (Bednarz ve Lee, 2019; Lee vd, 2017; Metoyer ve Bednarz 2016; Gold vd, 2018; Jo ve Bednarz 2014a, 2014b; Pineda-Zumaran, 2016). Bu konunun teorik altyapısının oluşmasında ABD Ulusal Akademisi’nin bir kolu olan Ulusal Araştırma Konseyi (The National Research Council) tarafından hazırlanan raporun önemli bir yeri vardır. Nitekim bu raporda mekânsal düşünmenin, günlük hayatımızdan iş hayatımıza ve akademik çalışmalara kadar pek çok alandaki önemine dikkat çekilerek, coğrafya eğitimcilerin üzerinde uzlaşa sağladığı ortak bir tanımlama yapılmıştır. Buna göre, mekânsal düşünme “*mekânsal kavramlar, temsil araçları ve bilişsel süreçlerden oluşan bir beceridir*” (NRC, 2006; 12).

Mekânsal kavramlar, mekânsal düşünmenin birinci bileşenidir. Mekânsal kavramlar aracılığıyla nesneler tanımlanır ve ilişkilendirilir (Jo,2007; Jo ve Bednarz, 2014a, 2014b). Gersmehl ve Gersmehl, (2007), Gollegge vd., (2008) ve Janelle ve Goodchild (2009) gibi eğitimciler mekansal kavramlara ilişkin sınıflandırmalar yapmışlardır (Tablo 1).

Tablo 1. Mekânsal Düşüncenin Temel Kavramları

<u>Gersmehl ve Gersmehl (2007)</u>	<u>Golledge vd., (2008)</u>	<u>Janelle ve Goodchild (2009)</u>
<i>Durum</i>	<i>Kimlik</i>	<i>Nesneler ve Alanlar</i>
<i>Konum</i>	<i>Konum</i>	<i>Konum</i>
<i>Bağlantı</i>	<i>Bağlantı</i>	<i>Ağ</i>
	<i>Mesafe</i>	<i>Mesafe</i>
	<i>Ölçek</i>	<i>Ölçek</i>
<i>Kıyaslama</i>	<i>Desen (Örüntü) Eşleştirme</i>	
<i>Bir yere veya kişiye ilişkin his</i>	<i>Tampon</i>	
<i>Bölge</i>	<i>Yakınlık, Sınıflandırma</i>	<i>Komşuluk ve Bölge</i>
<i>Hiyerarşi</i>		
<i>Geçiş</i>	<i>Eğim, Profil</i>	
<i>Analoji</i>		
	<i>Koordinat</i>	
<i>Desen (Örüntü)</i>	<i>Desen, Düzen, Dağılım, Sıralanma</i>	
<i>Mekânsal İlişki</i>	<i>Mekânsal İlişki</i>	<i>Mekânsal Bağlılık</i>
	<i>Çakıştırma / Çözülme,</i>	<i>Mekânsal Heterojenlik</i>
	<i>Projeksiyon, Dönüşüm</i>	

Bu sınıflandırmalardaki kavram benzerlikleri Huynh ve Sharpe (2013) tarafından ele alınarak benzer kavramlar birleştirilmiştir. Buna göre, günümüzde mekânsal kavramlar denilince akla

“lokasyon, harita, bölge, dağılım, bilgi, ölçek, navigasyon, semboloji, koordinat, mesafe, alan, yön, coğrafi veri, bindirme, tampon, eşyükselti, baki” gelmektedir (Huynh ve Sharpe, 2013).

Mekânsal düşünmenin ikinci bileşeni olan temsil araçları, bir mekânın gösteriminde kullanılan haritalar, diyagramlar ve grafikler, resimler olarak ifade edilebilir (Jo ve Bednarz, 2014a, 2014b). Mekânsal düşünmenin temsil araçları, mekânsal kavramları görselleştiren “*haritalar, diyagramlar, grafikler, fotoğraflar, tablolar modeller, maketler*” gibi unsurlardır. Günümüzde gelişen bilgisayar ve iletişim sistemleriyle bu unsurların hazırlanmasında ve sunumunda Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS), Google Earth, Küresel Konumlandırma Sistemleri (GPS) gibi öğretim teknolojileri kullanılmaktadır (Madsen ve Rump, 2012; Kapluhan, 2014; Jo, Hong ve Verma, 2016; Pınar, 2017). 1990’larda Uzaktan Algılama (Remote Sensing) ve Küresel Yer Belirleme (Global Positioning System-GPS) Sistemleri mekânsal analizler için hızlı ve güvenilir coğrafi veri sağlayabilen sistemler olarak kullanımı yaygınlaşmaya başlamıştır. Günümüzde ise her iki sistemi de içinde barındıran ve çok daha gelişmiş bilgisayar teknolojileri ile donatılmış CBS (Coğrafi Bilgi Sistemleri-Geographical Information System-GIS), mekânsal analizler için yaygın olarak kullanılan profesyonel bir bilgisayar sistemine dönüşmüştür. Bu anlamda özellikle CBS son yıllarda yapılan coğrafya eğitimine ilişkin araştırmaların önemli konularından biri olmuştur (Ishikawa, 2016; Walshe, 2017).

Mekânsal düşünme becerisinin üçüncü bileşeni ise bilişsel süreçleridir. Bu süreçler, mekânsal düşünmede bireylerin mekânı anlamlandırmasını ifade eder. Bilişsel süreçlere ilişkin ilk sınıflandırma Bloom başkanlığındaki bir çalışma grubu tarafından yapılmıştır. Bu taksonomi daha sonra Stahl ve Murphy, (1981), Anderson ve Krathwohl (2001), Costa (2001), Marzano (2001), Presseisen (2001) gibi bilim insanları için temel olmuştur (akt. Jo, 2007;47). Bu anlamda mekânsal düşünme süreçlerini analiz etmede farklı taksonomilerden faydalanılabilir. Örneğin, Jo ve Bednarz (2014b), mekâna ilişkin bilişsel süreçlerin analizinde Bloom yerine Costa (2001) taksonomisini önermektedir (Tablo 2). Bu taksonomideki düzeylerin (girdi, süreç ve çıktı) esnek olması buna gerekçe olarak gösterilmiştir.

Tablo 2. Costa Taksonomininse göre Düşünmenin Üç Aşaması (Jo, 2007; 45)

		Betimleme	Örnek Davranış
Girdi ↓	Bilgiyi Toplama ve Yeniden Çağırma	Sayma	Eşleştirme
		Tanımlama	Gözlemleme
		Betimleme	Anlatma
		Listeleme	Seçme
		Adlandırma	Tarama
	Toplanan Bilgilerden Anlama Çıkarma	Karşılaştırma	Anlam Çıkarma
		Zıt kavramını söyleme	Dizme
		Sınıflandırma	Analiz etme

<i>Süreç</i>		<i>Sıralama</i> <i>Kategorize etme</i> <i>Gruplandırma</i> <i>Ayırma</i> <i>Açıklamak (Neden)</i>	<i>Sentez etme</i> <i>Mukayese Yapma</i> <i>Nedenini belirtme</i> <i>Deneyimleme</i>
↓			
↓	<i>Yeni Durumlarda</i> <i>Eylemleri</i> <i>Uygulama ve</i> <i>Değerlendirme</i>	<i>Değerlendirme</i> <i>Genelleştirme</i> <i>Hayat Etme</i> <i>Yargılama</i> <i>Tahmin Etme</i> <i>Sonuç Çıkarma</i>	<i>Eğer/Sonra ifadelerine cevap bulma</i> <i>Bir ilkeye uygulama</i> <i>Hipotez kurma</i> <i>Ön Görme</i> <i>İdealleştirme</i> <i>Aktarma</i> <i>Oluşturma</i>
Çıktı			

Coğrafya öğretimin vazgeçilmez bir becerisi olarak kabul gören mekânsal düşünme becerisine konu olmayan bir kavram, olgu ya da olay bahsetmek mümkün değildir. Hatta mekân-zaman diyalektiğindeki çalışmalarıyla da bilinen Harvey (1997), Hagerstrand'ın hacminde bireyin nerdeyse yirmi dört saatinin mekânlar arasındaki döngüde geçtiğini savunur (Harvey, 1997; 240). Bu döngüde bir hedeften başka bir hedefe gitme, başladığı yere geri gelme veya en kestirme yeni yolları bulma gibi eylemlerde “mekânsal düşünme” işe koşulur. Bu nedenle öncelikle bireylerin günlük hayattaki ihtiyaçların karşılanması için bu becerinin öğrencilere öğretimi önemli bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkar.

Coğrafya öğretiminde özellikle son on yılda yapılan çalışmalarda bu ihtiyaç fark edilmiş ve öğrencilerin bu beceriyi kazanmasında etkili olan faktörler (öğretim programları, ders kitapları, öğretmen, öğretim teknolojileri gibi) üzerinde çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. (Jo ve Bednarz 2009; Lee Bednarz, 2009; Lee ve Bednarz, 2012; Tomaszewski, vd.,2015; Shin, Milson ve Smith, 2016). Örneğin bazı araştırmacılar öğretim sürecinin önemli bir parçası olan ders kitaplarındaki soruları mekânsal düşünme becerisini karşılama düzeyi bakımından analiz yapmıştır (Huynh ve Sharpe, 2013; Scholz, vd., 2014; Jo ve Bednarz, 2009). Bazıları ise bu becerinin öğretiminde birinci derece sorumlu olan öğretmen ve öğretmen adayları örnekleminde çalışmalar yürütmüştür. Örneğin, Lee, vd, (2017), Çin ve Kore öğretmen adaylarının coğrafya derslerinde mekânsal düşünme becerisini öğretme eğilimlerini araştırmıştır. Shin, vd.,(2016), ABD’de öğrenim gören ilköğretim ve ortaokul öğretmen adaylarının mekânsal düşünme becerilerini ve mekânsal düşünmeye yönelik tutumlarını incelemiştir.

Türkiye örnekleminde coğrafya eğitiminde bu becerinin tanımlanması ve öğretilmesine ilişkin söylemler henüz çok yenidir. Bu nedenle alanda sınırlı sayıda çalışma mevcuttur. Bilgili (2016) coğrafya öğretmen adaylarının mekân ve yer söylemine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Ünlü ve Yıldırım (2017) mekânsal düşünme becerisinin Coğrafya öğretim programında yer

almasına ilişkin bir öneride bulunmuştur. Bu bağlamda da coğrafya öğretmen adaylarının mekânsal düşünmeye ilişkin görüşlerinin ayrıntılı bir şekilde ortaya konulması gerekmektedir. Bu kapsamda coğrafya öğretmen adaylarının mekânsal düşünmeye ilişkin görüşlerinin ortaya konulmasını amaçlayan bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1- Coğrafya öğretmen adayları mekânsal düşünme becerisini nasıl tanımlamaktadır?
- 2- Coğrafya öğretmen adaylarının mekânsal düşünme becerisinin önemi hakkındaki görüşleri nasıldır?
- 3- Coğrafya öğretmen adaylarına göre mekânsal düşünme becerisinin bileşenleri nasıl açıklanmaktadır?
- 4- Coğrafya öğretmen adaylarının ifade edebildiği mekânsal kavramlar nelerdir?
- 5- Coğrafya öğretmen adaylarına göre mekânın temsil araçları nelerdir?
- 6- Coğrafya öğretmen adaylarına göre mekânsal düşünme becerisi ile bilişsel süreçler arasında nasıl bir ilişki vardır?
- 7- Coğrafya öğretmen adayları, coğrafya öğretiminde hangi konuların öğretiminde mekânsal düşünme becerisinin kullanımını gerekli görmüşlerdir?
- 8-Coğrafya öğretmen adaylarına göre mekânsal düşünme becerisi öğretilbilir mi? Öğretilbilir ise öğretmen adayları hangi yöntemlerin etkili olduğunu düşünmektedir?
- 9-Coğrafya öğretmen adayları mekânsal düşünme becerisinin öğretiminde lisans öncesi (ilkokul, ortaokul ve lise) ve lisans döneminde hangi derslerin işe koşulması gerektiğini düşünmektedir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada, coğrafya öğretmen adaylarının mekânsal düşünmeye ilişkin görüşlerini derinlemesine incelemek amaçlandığı için durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, araştırmacının belirli bir zaman dilimi içerisinde bir olgu ya da olaya ilişkin mülakat, gözlem, görüşme, doküman yoluyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı bir betimlemedir (Creswell, 2013).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümünde öğrenim gören 4.sınıf 30 öğretmen adayı (21 kadın ve 9 erkek) oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örneklemesine göre oluşturulmuştur. Bu örnekleme yönteminin araştırmaya hız ve uygulanabilirlik sağladığı bilinmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

2.3. Veri Toplama ve Analiz

Yapılan araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak öğretmen adaylarının görüşleri alınmıştır. Bu teknik genel olarak nitel araştırmalarda kullanılmaktadır (Balcı, 2018; 62). Görüşme formu, mekansal düşünme ve bileşenlerine ilişkin literatür dikkate alınarak araştırmacının amacı doğrultusunda hazırlanmıştır. Formda 10 adet açık uçlu soru yer almaktadır. Görüşme süreci öncesinde taslak form iki alan uzmanı ve bir dil uzmanının görüşüne sunulmuş ve gelen dönütler doğrultusunda revize edilmiştir. Öğretmen adaylarına gönüllük esaslı yürütülen görüşmeler öncesinde çalışmanın amacına ilişkin bilgi verilmiştir. Görüşmeler ortalama 25-30 dk. sürmüştür. Yapılan görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş ve bunlar daha sonra bilgisayar ortamında kodlanarak (Ö1-Ö2...Ö30) yazıya aktarılmıştır. Bu süreçte görüşmeye katılan öğretmen adayların cinsiyetlerin belirlemesi için kadın katılımcılar için “K”, erkek katılımcılar için “E” harfleri kullanılmıştır. Araştırma verileri MAXQDA programında içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Creswell’e (2013) göre durum çalışmasında araştırmacı kendi kurumu, arkadaşları, yakınları vb. ile çalıştığında veri toplama işlemini daha kolay yapabilmektedir. Ancak bu durum araştırma bulguların yanlılığına neden olabilir. Bu nedenle olabilecek yanlılıkları önlemek için, öğretmen adaylarına açık uçlu sorular yöneltilmiş, görüşmeler yüz yüze yapılmış, bulgular bölümünde doğrudan görüşmelerden elde edilen alıntılara yer verilmiştir. Ayrıca elde edilen verilerin, bulgularla tutarlılığında ölçme-değerlendirme alanında uzman 2 araştırmacının görüşüne başvurulmuştur. Araştırmacılarla “*Güvenirlilik = Görüş birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100*” formülü kullanılarak görüş birliği yüzdesi hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Üç araştırmacı arasında görüş birliği uyum yüzdesi .81 olarak hesaplanmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Mekânsal Düşünmenin Tanımına İlişkin Bulgular

Coğrafya öğretmen adaylarının mekansal düşünme tanımına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 3’te gösterilmiştir. Bu soruya 26 öğretmen adayı görüş bildirmiştir.

Tablo 3. Mekânsal Düşünme Becerisinin Tanımlanması

Kodlar	f	Kodlar	f
Düşünme becerisi	13	Mekânı tanıma	4
Zihinsel faaliyet	11	Harita Okuma	3
Zihinsel kurgulama	9	Mekânda düşünme	3
Çevremizi algılama	7	Yorumlama becerisi	2
Zihin haritası	6	Üç boyutlu canlandırma	2
İnsan-çevre ilişkisi	5	Nesneleri konumlandırma	2
Analiz yeteneği	5	Mekânı değerlendirme	1

Tablo 3 incelendiğinde coğrafya öğretmen adaylarının mekânsal düşünmeyi ağırlıklı olarak düşünme becerisi($f=13$) olarak tanımladığı görülmektedir. Bununla birlikte öğretmen adayları mekânsal düşünmeyi tanımlarken özellikle “*zihin*”le ilişkilendirme yapmışlardır. Bu nedenle “*zihinsel faaliyet*($f=11$), *zihinsel kurgulama*($f=9$) ve *zihin haritası*($f=6$) kodları mekânsal düşünmenin tanımında çoğunlukla kullanılan kavramlar olmuştur. Örneğin; **Ö19K**: “...bir alanın zihnimizdeki şekillenmesine mekânsal düşünme denir”; **Ö26K**: “Mekânsal düşünme olaylarının geçtiği yeri zihnimizde canlandırmadır”; **Ö30E**: “İnsanoğlunun kendi yaşam alanını zihinsel faaliyetlerle düzenlemeye mekânsal düşünme denir” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

3.2. Mekânsal Düşünme Becerisinin Öneme İlişkin Bulgular

Coğrafya öğretmen adaylarına göre mekânsal düşünme becerisinin öneme ilişkin bulgular Tablo 4’te gösterilmiştir. Bu soruya öğretmen adaylarının tamamı görüş bildirmiştir.

Tablo 4. Mekânsal Düşünme Becerisinin Önemi

Kodlar	f	Kodlar	f
Dünyayı anlamlandırma	13	Mesafe hesaplama	5
Çevreyi tanıma	11	Tahminde bulunma	5
Harita okuma	7	Analiz yapma	3
Yön bulma	6	Doğayı koruma	3
Konum bulma	6	Strateji geliştirme	2

Tablo 4 incelendiğinde coğrafya öğretmen adaylarına göre mekânsal düşünme becerisinin öneminde iki tema ön plana çıkmıştır. Bunlar “*dünyayı anlamlandırmayı*($f=13$) ve *çevreyi tanıma*($f=11$)”dır. Öğretmen adayları yapılan görüşmelerde bu iki temaya açıklık getirmiştir. **Ö17K**: “Coğrafya, Dünya’nın varoluşundan günümüze kadar olan süreçleri ele alan bir bilim dalıdır. Bu nedenle coğrafi düşünmek dünyanın iyi algılanmasına bağlıdır. Mekânsal düşünme dünyayı algılamamızı sağlar” **Ö16K**: “Coğrafya bir mekân bilimidir. Bu mekânda tüm dünyadır. Bu nedenle mekânsal düşünme öncelikle dünyayı tanımak, nerde ne olup bitiyor anlamak yorumlamak bağlantılar kurmak için gereklidir” **Ö12E**: “İnsan çevresindeki olup her şeyi bilme ihtiyacı duyar. Mekânsal düşünmede bireylerin çevresinde olup bitenleri anlamasına yardımcı olur”. **Ö20E**: “Mekânsal düşünme çevresel etmenler hakkında tahminlerde bulunmamızı sağlar mesela doğal afetlerde meydana gelebilecek hasarı önceden öngörebiliriz”; **Ö24K**: “Mekânsal düşünme olmadan coğrafya öğretilemez. Çünkü Coğrafya bir farkındalıktır. Yani insan yaşadığı çevrenin farkında olmadan yaşayamaz.”

3.3. Mekânsal Düşünmenin Bileşenlerine İlişkin Bulgular

Coğrafya öğretmen adaylarının mekânsal düşünme bileşenlerine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 5’te gösterilmiştir. Bu soruya 24 öğretmen adayı görüş bildirmiştir.

Tablo 5. Mekânsal Düşünmenin Bileşenleri

Kodlar	f	Kodlar	f
Yer	15	Evren	1
Harita	11	Grafik	1
Konum	8	Zaman	1
Lokasyon	7	Hayal	1
Bölge	6	Algı	1
Bölge	6	Resim	1
Koordinat	6	Grafik	1
Mekân	4	Zaman	1
Navigasyon	1	Hayal	1
Duygu	1	Algı	1
Düşünce	1	Aile	1

Tablo 5 incelendiğinde coğrafya öğretmen adayları tarafından mekânsal düşünmenin bileşenlerine ilişkin bir sınıflandırma yapılmadığı görülmektedir. Öğretmen adayları mekânsal düşünmenin bileşenleri ayrı ayrı kavramlar olarak ifade etmişlerdir. Bu kavramlar içinde ise ilk üç sırada “*yer(f=15)*, *harita(11)* ve *konum(8)*” gelmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının bir kısmı tarafından “*duygu*, *aile*, *hayal*, *algı*” kavramları, mekânsal düşünme bileşenleri olarak kullanılmıştır.

3.4. Mekânsal Kavramlara İlişkin Bulgular

Coğrafya öğretmen adaylarının mekânsal kavramlara yönelik görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 6’da gösterilmiştir. Bu soruya öğretmen adaylarının tamamı görüş bildirmiştir.

Tablo 6. Mekânsal Kavramlar

Kodlar	f	Kodlar	f	Kodlar	f
Yer	17	Kroki	5	Sınır	2
Bölge	11	Çevre	5	Kent	2
Harita	11	Algı	5	Kır	2
Alan	11	Ortam	5	Sokak	2
Lokasyon	10	Ölçek	5	Enlem	2
Konum	10	İnsan	4	Beyin	1
Koordinat	8	Navigasyon	4	Kuş Uçuşu	1
Zaman	7	Topografya	3	Sıra dışı	1
Mesafe	7	Olay	3	Görece	1
Yön	6	Mekân	3	Ütopya	1
GPS	6	Mevkii	3	Jeomorfoloji	1

Tablo 6 incelendiğinde coğrafya öğretmen adaylarının mekânsal kavramlara ilişkin toplam 36 kavram kullandığı görülmektedir. Bu kavramlar içinde “*yer(f=17)*, *bölge(f=12)*, *harita(f=11)*, *alan(f=11)*, *lokasyon(f=10)*, *konum(f=10)*” ağırlıklı olarak kullanılmıştır. Ayrıca öğretmen

adaylarının bir kısmı tarafından “*beyin, kuş uçuşu, sıra dışı, sokak, ütopya, jeomorfoloji*” kavramları, mekânsal kavramlar olarak kullanılmıştır.

3.5. Mekânın Temsil Araçlarına İlişkin Bulgular

Coğrafya öğretmen adaylarının mekânın temsil araçlarına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 7’de gösterilmiştir. Bu soruya 27 öğretmen adayı görüş bildirmiştir.

Tablo 7. Mekânın Temsil Araçları

Kodlar	f	Kodlar	f	Kodlar	f
Harita	17	Diyagram	3	Uydu Görüntüsü	2
Kroki	13	Navigasyon	3	Resim	2
CBS	10	Koordinat	3	Plan	2
Pusula	5	İnsan	3	Matematik	1
Maket	5	Google Map	2	Dünya	1
Fotoğraf	4	Google Earth	2	Enlem	1
GPS	4	Map Info	2	Ölçek	1
Tablo	3	ArcGIS	2	Işık	1
Model	3	Bilgisayar	2	Ova	1

Tablo 7 incelendiğinde öğretmen adayları çoğunlukla mekânın temsil araçlarını çoğunlukla “*harita(f=17), kroki(f=13) ve CBS(f=10)*” olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarının bir kısmı tarafından mekânın temsil araçları olarak “*matematik, Dünya, enlem, ölçek, ışık, ova*” kavramlarını kullanmışlardır.

3.6. Bilişsel Süreçlere İlişkin Bulgular

Coğrafya öğretmen adaylarının bilişsel süreçlere yönelik görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 8’de gösterilmiştir. Yapılan görüşmelerde 28 öğretmen adayı bu soruya görüş bildirmiştir.

Tablo 8. Bilişsel Süreçler

Kodlar	f	Kodlar	f
Problemi Tanıma	9	Yorumlama	2
Problem Çözme	7	Uygulama	2
Analiz Yapma	7	Anımsama	2
Bilgiyi Alma	5	Hatırlama	2
Kavramları Bilme	5	Anlama	2
Çözüm Bulma	5	Plan Yapma	2
Varsayım Geliştirme	3	Bilgiyi işleme	1
Farkına Varma	3	Tasarlama	1
Çıkarımda bulunma	3	Planlama	1

Tablo 8. incelendiğinde öğretmen adayları mekânsal düşünmede bilişsel süreçleri çoğunlukla “*Problemi tanıma(f=9) ve problem çözme(f=7) analiz yapma(f=7)*” ile ilişkilendirmiştir. Nitekim öğretmen adaylarının söylemlerinde bu bulgular açıklanmıştır. **Ö20E:** “.....Çünkü mekânsal bir problemin çözümünde öncelikle sorun bilinmesi gerekir. Örneğin, Menderes’te yaşanan bir sel taşkını düşünelim, bu taşkın neyden kaynaklandığını bulmadan bu sorunu çözemeyiz. **Ö12E:** “....mekânsal düşünme bir düşünme biçimidir. Bu nedenle problem çözme aşamaları kullanılır. Çünkü karşımıza çıkan mekândaki bir sorun bunu çözmeyi gerektirir. Örneğin, göçü ele alalım İstanbul’da göçün sonuçlarını bugün konuşmak yerinde geçmişte buna neden olana şeyleri dikkate alsaydık daha iyi olurdu. **Ö15K:** “.....genelde bir şeyleri evimize almadan önce koyacağımız yeri düşünürüz. Ama her yönüyle bunu düşünmemiz gerekir. Yoksa alacağımız eşya mesela koltuk sığmayabilir diğer eşyalara uymayabilir, renk uyumsuz olabilir, büyük gelip kapıdan geçemeyebilir bu anlamda zihinsel süreçler mutlaka kullanılır”.

3.7. Mekânsal Düşünme Becerisinin Kullanım Alanlarına İlişkin Bulgular

Mekânsal düşünme becerisinin coğrafya öğretiminde kullanıldığı konu alanlarına ilişkin bulgular Tablo 9’da gösterilmiştir. Yapılan görüşmelerde 29 öğretmen adayı bu soruya görüş bildirmiş olup, 7 öğretmen adayı coğrafya disiplinine konu olan her olgu/olay/ durumda mekânsal düşünme becerisinin kullanıldığını ifade etmiştir.

Tablo 9. Mekânsal Düşünme Becerisinin Kullanım Alanları

Kodlar	f	Kodlar	f
Harita bilgisi	11	Şehir planlama	4
Yön bulma	8	Yeryüzü şekilleri	4
Uzaklık- alan hesaplama	7	İklim bilgisi	2
CBS çalışmaları	7	Ulaşım coğrafyası	2
İnsan-çevre ilişkisi	6	Bitki örtüsü dağılımı	2
Arazi çalışmalarında	5	Toprak Türleri	1
Sebepler-sonuç ilişkisi	5	Coğrafi işaretler	1

Bununla birlikte, Tablo 9 incelendiğinde öğretmen adaylarına göre coğrafya öğretiminde mekânsal düşünme becerisi, en çok “*harita bilgisi(f=11), yön bulma(f=8), uzaklık-alan hesaplama(f=7),CBS çalışmalarında(f=7)*”; en az “*Toprak türleri(f=1) ve coğrafi işaretler(f=1)*” konu alanlarında kullanılmaktadır. Öğretmen adaylarının ifadelerinde özellikle konum ve yön bulmaya ilişkin söylemler ayrıntılı açıklanmıştır. Örneğin; **Ö3K:** “Coğrafya dersinde bir ülkenin konumunu bulmak için öncelikle bütün bir dünya haritasını zihninizde canlandırırız. Sonra bu ülkenin tahmini yerini buluruz”; **Ö8K:** “Coğrafya disiplini nesnelerin yeryüzünde nerede bulundukları, niçin orada bulunduklarını, konumlarının birbiriyle ilişkisini

....inceleyen bir bilimdir. Mekânsal düşünmede bu nedenle ülkelerin yerlerinin haritada belirlenmesi önemlidir”; **Ö9K**: “Haritalarda yön bulma mekânsal düşünmeyi gerektirir. Mesela Türkiye’nin kuzeyi dersek zihnimizde haritanın üstü akla gelir. Batısı dersek Ege Bölgesini, güneyi dersek Akdeniz’i hayal ederiz”; **Ö21E**: “yerel saatlerle ilgili olayları anlamamız için yani geri-ileri durumu önce o yerleri düşünürüz sonra zihnimizde canlandırırız ve hangisi daha batıdaysa saat geridir deriz. Yani yönü zihnimizde düşünürsek buluruz”.

3.8. Mekânsal Düşünme Becerisinin Öğretimine İlişkin Bulgular

Coğrafya öğretmen adaylarına göre mekânsal düşünme becerisinin öğretiminde etkili olan yöntemler Tablo 10’da gösterilmiştir. Bu soruda 27 öğretmen adayı bu becerinin öğretilbileceği yönünde görüş bildirmiştir.

Tablo 10. Mekânsal düşünme becerisi öğretiminde yöntemler

Kodlar	f	Kodlar	f
Arazi çalışmaları	15	Okul dışı öğrenme ortamlarından faydalanma	5
Teknolojiden faydalanma	13	Temel kavramları öğretme	4
Etkinlik tasarlama	12	Görsel materyal kullanma	4
Harita kullanma	8	Drama çalışmaları	2
Kroki çizdirme	7	Oryantiring çalışmaları	1

Öğretmen adaylarına göre bu becerinin öğretiminde “arazi çalışmaları($f=15$) ve teknolojiden faydalanma($f=13$)” en etkili yöntemler olarak görülmüştür. Bununla birlikte öğretmen adayları “etkinlik tasarlama($f=12$), harita kullanma($f=8$) ve kroki çizdirmeyi($f=7$)” mekânsal düşünme becerisinin öğretiminde diğer etkili faktörler olarak ifade etmişlerdir. Drama çalışmaları ve oryantiring faaliyetleri ise iki öğretmen adayı tarafından mekânsal düşünmeyi öğretmede etkili yöntemler olarak görülmüştür. Öğretmen adayları, yöntemleri seçmelerindeki nedenleri söylemlerinde şöyle ifade etmişlerdir. **Ö20E**: “Coğrafya dersleri öğrenciye gerçek yaşam deneyimleri sunmalı bu yüzden arazi çalışmalarında mekânı tanıma yorumlama analiz etme süreçleri gerçekleşmeli..; **Ö7K**: “Sık sık arazi gezileri düzenleyerek uygulamalı çalışmalar yapmak gerekir ; **Ö30E**: “Sınıfı iki gruba bölerim biri şehri diğeri köyü temsil eder. Şehirdeki öğrencilerin özelliklerini avantajlarını dezavantajlarını söylemlerini isterim önce sonra köydekilerin...” **Ö23K**: “Mekânın öğretiminde Googleearth, GoogleMap gibi programlardan faydalanırdım. Çünkü günümüzde kâğıt haritalar eskisi kadar kullanılmıyor hem de dar alanları gösteriyor. Bu programlar bu yüzden daha avantajlı, uygulamaya gittiğimiz okulda da coğrafya öğretmeni bu programları kullanıyor. Öğrencilerin için daha zevkli ders geçiyor...” **Ö4E**: “CBS ve Uzaktan Algılama Sistemlerinden yararlanarak ve konuyla ilgili yakın yerlere gezi düzenleyerek mekânsal düşünmeyi öğretmeyi düşünüyorum...” **Ö9K**: “Mekânın

öğretiminde bana göre teknolojiden faydalanmalı çünkü fotoğraflar tek boyutlu işe yarıyor oysa ArcGIS’ de mesela üç boyutlu görüntü elde ediliyorsunuz”.

3.8. Mekânsal Düşünme Becerisinin Öğretiminin Gerçekleştirilebileceği Derslere İlişkin Bulgular

Coğrafya öğretmen adaylarına göre mekânsal düşünme becerisinin öğretiminin lisans öncesi (ilkokul, ortaokul, lise) ve lisans döneminde yapılabileceği dersler Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Mekânsal Düşünmeyle İlgili Dersler

Lisans öncesi		Lisans dönemi		Lisans dönemi	
Kodlar	f	Kodlar	f	Kodlar	f
Sosyal Bilgiler	12	CBS	12	Coğrafya araştırma yöntemleri	3
Felsefe	7	Öğretim teknolojileri	9	Turizm coğrafyası	2
Teknoloji ve Tasarım	6	Şehir coğrafyası	7	Türkiye’nin Tarihi coğrafyası	1
Tarih	6	Öğretim Teknolojileri	7	Türkiye Beşeri coğrafyası	1
Hayat Bilgisi	6	Coğrafyaya giriş	5	Türk dünyası coğrafyası	1
Matematik	5	Siyasi coğrafya	5	Klimatoloji	1
Biyoloji	2	Tarihi coğrafyası	5	Yer bilimi	1
Fen Bilimleri	2	Beşeri ve ekonomik coğrafya	5	Çevre politikaları	1
Türk Dili ve Edebiyatı	1	Arazi Çalışmaları	4	Bölgesel Coğrafya	1

Tablo 11.incelendiğinde coğrafya öğretmen adaylarına göre bu becerinin öğretimi, lisans öncesinde *sosyal bilgiler(f=12)* ve *felsefe(f=7)* *teknoloji ve tasarım(f= 6)* ve *tarih dersinde(f=6)*; lisans döneminde ise *CBS (f=12)*ve *Öğretim teknolojileri(f=9)*dersinde yapılmalıdır.

Öğretmen adayları lisans öncesi dönemde sosyal bilgiler ve felsefe derslerini ağırlıklı olarak seçmelerini söylemlerinde şöyle ifade etmişlerdir. **Ö7K:** “*Sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının ilk olarak anlatıldığı ders. Bu nedenle öğretime erken dönemde başlamak istiyorsak sosyal bilgiler en uygun ders olur diye düşünüyorum. Öğretmenimiz ortaokuldayken mesela bize kroki çizdirmişti*”. **Ö22K:** “*Bana göre mekânsal düşünme bir tür düşünmedir. Bu nedenle Felsefe dersi en uygun ders olur çünkü bu dersin konusu düşünmedir.*”

Öğretmen adayları, lisans döneminde CBS ve öğretim teknoloji dersini seçmelerini söylemlerinde şöyle ifade etmişlerdir. Örneğin, **Ö15K:** “*CBS dersinde ArcGIS yardımıyla mekânsal verileri analiz edebiliyoruz*; **Ö28E:** “*CBS dersin de güncel yaşamda karşılaşılan problemlerin çözümüne ilişkin daha çok düşünme süreçleri yaşıyoruz*”; **Ö29E:** “*CBS dersinde mekânın tasvirini istediğimiz her şekilde görselleştirebiliyoruz*” **Ö2K:** “*.....Mesela mekanı somutlaştırmak yada görselleştirmek için bir maket yapmak yerine ben fotoğraf kullanırım çünkü maliyeti daha ucuz ve daha az zaman kaybı*”.

4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırmada coğrafya öğretmen adaylarının mekânsal düşünme becerisine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda dokuz araştırma problemi belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda; birinci alt probleme ilişkin elde edilen bulgulara göre öğretmen adayları mekânsal düşünmeyi, bir “*düşünme becerisi ve zihinsel bir faaliyet*” olarak tanımlamıştır (Tablo 3). Bu anlamda, Türk Coğrafya öğretmen adaylarının tanımlamalarının uluslararası literatürde tanımlanan mekânsal düşünme kavramı ile kısmen örtüştüğü belirlenmiştir. Alanyazında Lee vd.’nin (2017) Çin ve Kore’de coğrafya öğretmen adayları ve Shin, vd., (2016), ABD’de ilköğretim ve ortaokul öğretmen adayları örneklemine yaptıkları çalışmada da öğretmen adayları mekânsal düşünmenin tanımı konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı görülmüştür. Jo ve Bednarz göre (2014b), durumun “*mekânsal düşünme becerisi*” kavramının öğretmen adayları tarafından bilinmemesine rağmen, kavramı oluşturan kelimelerin çağrışımlarıyla tanımlamaya gitmek mümkündür. Yapılan bu araştırmada da öğretmen adaylarının “mekân” ve “düşünme” kavramlarını mekânsal düşünmeyi açıklamak için daha çok kullandığı, yaptıkları tanımları bu kavramlar etrafından şekillendirdikleri tespit edilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin elde edilen bulgulara göre mekânsal düşünmenin önemi “*dünyayı anlama ve çevreyi tanıma*” ya fırsat vermesinden kaynaklanmaktadır (Tablo 4). Alanyazında Schultz, vd., (2008) göre de mekânsal düşünme, insanların dünyayı tanımları ve çevrelerini anlamlandırmaları için temel bir beceri olarak kabul edilmektedir. Bununla birlikte, son yıllarda bu konuda yurtdışında yapılan araştırmaların mekânsal düşünme becerisinin öneminde CBS ve öğretim teknolojileri kullanmadaki rolüne odaklandığı görülmektedir (Bednarz, Lee, (2019; Gold, vd.,2018; Jo, vd., 2016). Bu durum, Türkiye’de coğrafya öğretmen adaylarının hala mekânsal düşünmeyi yer temelli düşündüğü ve yer temelli etkinliklerde kullanma odaklı oldukları şeklinde düşünülebilir. Nitekim öğretmen adaylarının mekânsal düşünmenin önemine ilişkin “*yön bulma, konum bulma, mesafe hesaplama*” gibi söylemleri de bu tespitlerle örtüşmektedir (Tablo 4). Öğretmen adaylarının almış olduğu derslerin bu durumun gözlenmesine neden olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemini çözmek için elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının mekânsal düşünmenin bileşenlerine ilişkin görüşlerinin uluslararası literatürlerle örtüşmediği anlaşılmaktadır. NRC (2006;12) yaptığı sınıflamaya göre mekânsal düşünme becerisinin bileşenleri, “*mekânsal kavramlar, temsil araçları ve bilişsel süreçler*” dir. Ancak bu konuda görüş bildiren öğretmen adaylarının tamamı birbirinden bağımsız kavramlar olarak mekânsal düşünmenin bileşenlerini ifade etmişlerdir (Tablo 5). Ayrıca öğretmen adaylarının

mekânsal düşünmenin bileşenleri olarak ifade ettikleri bazı kavramlarda ise (Örneğin, aile, hayal, algı gibi) mekânsal terminolojiye bile ait değildir. Lisans öğretim programında, mekânsal düşünme ve bileşenleri açık bir şekilde öğretilmemektedir. Bazı derslerde mekânsal düşünmenin dolaylı olarak öğretildiği ve uluslararası düzeyde kabul görmüş tanımların dikkate alınmadığı gözlenmiştir. Bu durum, öğretmen adaylarının uluslararası düzeyde kabul görmüş tanımlara aşina olmamaları ile açıklanabilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin elde edilen bulgulara göre öğretmen adayları mekân terminolojisine ilişkin ağırlıklı olarak “*yer*” kavramını kullanmışlardır. Bilgili ’nin (2016) coğrafya eğitimi alanında yüksek lisans öğrencileriyle yaptığı araştırmanın sonucunda da öğrencilerin mekân ve yer kavramları ayırt etmede güçlük yaşadığı, bu kavramların birbiri yerine kullanıldığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan, Huynh ve Sharpe (2013) tarafından belirlenen mekânsal kavram listesiyle, öğretmen adayların ifade ettiği kavramlar karşılaştırıldığında; bazı kavramların “*bakı, bindirme, eşyükselti, coğrafi veri, tampon, dağılım, bilgi*” gibi öğretmen adayları tarafından hiç kullanılmadığı; öğretmen adayları tarafından kullanılan bazı kavramların ise “*beyin, kuş uçuşu, sıra dışı, sokak, ütopya, jeomorfoloji*” mekânsal terminolojiyi ait olmadığı görülmektedir. Yapılan araştırmalar ve bu çalışmada elde edilen bulgular öğretmen adaylarının mekân terminolojisine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadığını göstermiştir. Öğretmen adaylarına verilen eğitim içeriğinin bu konuda yetersiz kaldığı düşünülmektedir.

Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin elde edilen bulgulara göre mekânın temsil araçlarının başında “*harita*” lar gelmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının bir kısmı tarafından mekânın temsil araçları olarak “*matematik, Dünya, enlem, ölçek, ışık, ova*” kavramlarını kullanılmıştır. Buna karşılık uluslararası literatürde mekânın temsil araçları denilince akla ilk CBS gelmektedir. Türkiye’nin 2000’li yıllarda tanıştığı bu bilgi sistemi yönetimi, coğrafya öğretiminde de kullanılmaya başlamıştır (Pınar, 2017). Ancak CBS’nin mekânın görselleştirilmesine ilişkin kullanımı ülkemizde henüz haritalar kadar yaygın değildir. Haritaların kullanımının kolay ve ekonomik olması coğrafya öğretiminde en fazla kullanılan öğretim materyallerinden biri olmasına neden olmuştur (Kara, vd., 2018). Bu nedenle öğretmen adaylarının mekânın temsil araçları olarak seçtikleri materyallerde aslında pek çok değişkenin etkisinden bahsetmek mümkündür. Örneğin, öğretmen adayların öğrenim gördükleri üniversitelerin CBS sınıflarının varlığı ve bu konuda almış oldukları eğitim ve öğretmenlik deneyimi yaptıkları okullardaki ders materyalleri, deneyimlerini etkileyen önemli faktörlerin başlıcaları olarak ifade edilebilir.

Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin elde edilen bulgulara göre öğretmen adayları mekânsal düşünmede bilişsel süreçlerini *problem çözme süreçleriyle* ilişkilendirmişlerdir (Tablo 8). Ancak alanyazında bilişsel süreçleri tanımlamada uluslararası literatürde kabul gören taksonomiler esas alınarak ve mekânı anlamlandırmada ele alınan taksonominin her bir aşamasındaki zihinsel süreç açıklanmıştır (Tablo 2). Bu anlamda, öğretmen adaylarının açıklamaları ile uluslararası literatürde yapılan açıklamalar birbiri ile uyuşmamaktadır. Ancak, bu kategoride öğretmen adayları tarafından kullanılan kavramların tamamı, bilişsel süreçlere ilişkin doğru tanımlanmıştır (Tablo 8). Öğretmen adaylarına konu ile ilgili doğru bilgilerin öğretilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın yedinci alt problemine ilişkin elde edilen bulgulara göre, coğrafya öğretiminde mekânsal düşünme becerisi, en çok “*harita bilgisi ve yön bulma*” konu alanlarında kullanılmaktadır (Tablo 9). Öğretmen adayları araştırma kapsamında sorgulanan mekânsal düşünmenin önemi kategorisinde de “*harita okumayı*” (f=7) ilk beşte ifade etmişlerdir (tablo 4). Bu anlamda coğrafya öğretmen adaylarına göre bu beceri özellikle harita bilgisi öğretiminde ön plana çıkmıştır. Atayeter vd. (2018) tarafından sosyal bilgiler öğretmen adayları örneklemindeki araştırmada da harita bilgisi mekânsal düşünme becerisinin en fazla kullanıldığı konu olmuştur.

Araştırmanın sekizinci alt problemine ilişkin elde edilen bulgulara göre bu becerinin öğretiminde “*arazi çalışmaları yapma ve teknolojiden faydalanma*” en etkili öğretim yöntemleridir. Drama çalışmaları ve oryantiring faaliyetleri ise sadece iki öğretmen adayı tarafından ifade edilmiştir. Coğrafya öğretiminde arazi çalışmalarının önemli bir yeri vardır (Pınar ve Tuncer, 2019). Bu nedenle mekânsal düşünme becerisinin öğretiminde öğretmen adayları saha çalışmalarını diğer yöntemlere nazaran daha çok benimsemiş olabilir. Nitekim öğretmen adaylarının söylemleri de bu tespitle örtüşmektedir.

Araştırmanın dokuzuncu alt problemine ilişkin elde edilen bulgulara göre mekânsal düşünme becerisinin öğretimi lisans öncesinde “*Sosyal Bilgiler ve Felsefe*” derslerinde yapılmalıdır. Alanyazında düşünme becerilerin öğretiminin erken yaşlarda başlamasına pek çok araştırmada değinilmiştir (Akkuş-Çakır ve Senemoğlu, 2016; Güneş, 2012). Türk Eğitim Sisteminde ilkökul ve ortaokul programlarında düşünme becerileri öğretimi revize edilen programlara da yansıtılmıştır. Ancak öğretmen adaylarının “*Sosyal Bilgiler ve Felsefe*” dersleri lisans öncesi dönemde seçmelerinde ders içeriklerinin daha çok coğrafya ve düşünme süreçleriyle ilişkilendirilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının söylemleri de bu yöndedir. Bununla birlikte lisans döneminde öğretmen adayları “*CBS ve Öğretim*

Teknolojileri” derslerini mekânsal düşünme öğretiminin yapılabileceği dersler olarak ifade etmişlerdir. Jo ve Bednarz (2014a, 2014b) ve Lee vd. (2017) göre de CBS temelli dersler ve uygulamalar öğretmen adaylarının mekânsal düşünme becerisini arttırmaktadır. Bu anlamda öğretmen adaylarının mekânsal düşünme becerisinin öğretiminde işe koşulmasını önerdikleri disiplinler alan yazındaki sonuçlar ile örtüşmektedir.

Sonuç olarak, coğrafya öğretiminde mekânsal düşünme becerisini “tanımı, bileşenleri, önemi ve öğretimine” ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin uluslararası literatürle ele alınan tüm alt boyutlar genelinde örtüşmediği söylenebilir. Özellikle mekânsal düşünmenin tanımı, kavramları, bileşenlerinde ve bilişsel süreçlerinde öğretmen adaylarının görüşlerinde farklılıklar söz konusudur. Bununla birlikte öğretmen adayları alanyazında olduğu gibi mekânsal düşünme becerisinin öğretiminde de CBS ve öğretim teknolojileri dersinin önemine işaret etmişlerdir. Öğretmen adaylarına göre mekânsal düşünme becerisi öğretilabilir bir beceridir. Özellikle arazi çalışmaları yapılması bu becerinin öğretimine katkı sağlayacaktır.

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara göre bazı öneriler geliştirilmiştir. Bu öneriler şu şekilde sıralanabilir;

- Mekânsal düşünme becerisine ilişkin uluslararası literatürde geçen tanımlar, kavramlar ve sınıflandırmalar lisans öğretim programına entegre edilebilir veya mekansal düşünmenin öğretimi açık bir şekilde lisans programında yapılabilir.
- Öğretmen adaylarının mekânsal düşünme becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler tasarlanarak lisans programlarında ders içeriklerinde (CBS, Öğretim Teknolojileri, Coğrafya Öğretim Yöntemleri gibi derslerde) uygulanabilir.

KAYNAKÇA

- Akkuş-Çakır, N. & Senemoğlu, N. (2016). Yükseköğretimde analitik düşünme becerileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1487-1502.
- Atayeter, Y., Yayla, O., Tozkoparan, U. & Sakar, T. (2018). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mekânsal Düşünme Becerilerinin İncelenmesi (Burdur İli Örneği), *Multidisipliner Çalışmalar 4 (Eğitim Bilimleri)* 1, 29-45.
- Balcı, A. (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bednarz, R. & Lee, J. (2019). What improves spatial thinking? evidence from the spatial thinking abilities test, *International Research in Geographical and Environmental Education*, 28(4), 262-280. doi:10.1080/10382046.2019.1626124

- Bilgili, M. (2016). Coğrafya öğretiminde mekân ve yer karmaşası üzerine bir araştırma, *Coğrafya Eğitimi Dergisi*, 2(1), 11-19.
- Costa, A. L. (2001). Teacher behaviors that enable student thinking. In *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking*, ed. A. L. Costa, pp.359-369. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Creswell, J. W. (2013). Nitel araştırma yöntemleri; beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Gersmehl, P. J., & Gersmehl, C. A. (2007). Spatial thinking by young children: Neurologic evidence for early development and “educability”. *Journal of Geography* 106 (5): 181–191.
- Gold, A. U., Pendergast, P. M., Ormand, C. J., Budd, D. A., & Mueller, K. J. (2018). Improving spatial thinking skills among undergraduate geology students through short online training exercises. *International Journal of Science Education*, 40(18), 2205-2225. doi: 10.1080/09500693.2018.1525621
- Golledge, R. G., Marsh, M. & Battersby, S. (2008). Matching geospatial concepts with geographic educational needs. *Geographical Research* 46 (1): 85–98.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 33, 127-146.
- Harvey, D. (1997). Postmodernliğin durumu (Çeviri: Sungur Savran).1.baskı, İstanbul: Metis Yayınları.
- Huynh, N. T. & Sharpe, B. (2013). An assessment instrument to measure geospatial-thinking expertise. *Journal of Geography*, 112 (1), 3-17.
- Ishikawa, T. (2016). Spatial thinking in geographic information science: Students’ geospatialconceptions, map-based reasoning, and spatial visualization ability. *Annals of the American Association of Geographers*, 106(1), 76–95.doi: 10.1080/00045608.2015.1064342
- Janelle, D. G. & M. F. Goodchild. (2009). Location across disciplines: Reflection on the CSISS experience. in *Geospatial Technology and the Role of Location in Science*, (ed. H. J. Scholten, N. Van Manen, and R. V.D. Velde), (pp. 15-29). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Jo, I. (2007). *Aspects of spatial thinking in geography textbook questions*, Master’s thesis, Texas A & M University, USA.
- Jo. I., & Bednarz, S. (2009). Evaluating Geography Textbook Questions from a Spatial Perspective: Using Concepts of Space, Tools of Representation, and Cognitive Processes to Evaluate Spatiality. *Journal of Geography*, 108, 4-13.
- Jo, I., & Bednarz, S. W. (2014a). Developing pre-service teachers’ pedagogical content knowledgefor teaching spatial thinking through geography. *Journal of Geography in Higher Education*, 38(2), 301-313. doi:10.1080/03098265.2014.911828

- Jo, I., & Bednarz, S. W. (2014b). Dispositions toward teaching spatial thinking through geography: Conceptualization and an exemplar assessment. *Journal of Geography*, 113(5), 198-207. doi:10.1080/00221341.2014.881409.
- Jo, I., Hong, J. E., & Verma, K. (2016). Facilitating spatial thinking in world geography using Web-based GIS. *Journal of Geography in Higher Education*, 40(3), 442-459. doi: 10.1080/03098265.2016.1150439
- Kapluhan, E. (2014). Coğrafi Bilgi Sistemleri'nin (CBS) coğrafya öğretiminde kullanımının önemi ve gerekliliği, *Marmara Coğrafya Dergisi*, 29, 34-59. doi: 10.14781/mcd.85148
- Kara, H., Sezer, A. & Şanlı, C. (2018). Ortaöğretim coğrafya kitaplarında haritaların kullanımı. *International Journal of Geography and Geography Education*, 38, 1-20.
- Lee, J., & Bednarz, R. (2009). Effect of GIS learning on spatial thinking. *Journal of Geography in Higher Education*, 33 (2), 183-198. doi: 10.1080/03098260802276714
- Lee, J., & Bednarz, R. (2012). Components of spatial thinking: evidence from a spatial thinking ability test, *Journal of Geography*, 111(1), 15-26. doi:10.1080/00221341.2011.583262
- Lee, J., Jo, I. Xuan, X. & Zhou, W. (2017). Geography preservice teachers' disposition toward teaching spatial thinking through geography: a comparison between China and Korea, *International Research in Geographical and Environmental Education*, 27(2), 135-148, doi:10.1080/10382046.2017.1320898
- Madsen, L. M., & Rump, C. (2012). Consideration how to study learning processes when students uses GIS as an instrument for developing spatial thinking skills. *Journal of Geography in Higher Education* 36 (1), 97–116. doi: 10.1080/03098265.2011.576336
- Metoyer, S. & Bednarz, R. (2016). Spatial thinking assists geographic thinking: evidence from a study exploring the effects of geospatial technology, *Journal of Geography*, 16(1), 20-33. doi:10.1080/00221341.2016.1175495
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. California: SAGE Publications.
- NRC (National Research Council). (2006). *Learning to think spatially*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Pınar, A. (2017). *Coğrafya öğretiminde CBS kullanımı*, Coğrafya Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (editör: A. Sezer) içinde (ss.211-239). Pegem Akademi, Ankara.
- Pınar, A. & Tuncer, T. (2019). Coğrafya eğitiminde potansiyel bir açık hava laboratuvarı: Bolluk Gölü ve çevresi, *Gelecek Vizyonlar Dergisi*, 3(3)24-40.
- Pineda-Zumaran, J. (2016). Spatial data usage, spatial thinking and spatial knowledge generation: the case of planning practitioners in Arequipa, Peru, *Planning Practice & Research*, 31(3), 270-291, doi:10.1080/02697459.2016.1158460
- Scholz, M. A., Huynh, N. T., Brysch, C. P. and Scholz, R. W. (2014). An evaluation of university world geography textbook questions for components of spatial thinking, *Journal of Geography*, 113 (5), 209-219. doi=10.1080/00221341.2013.872692

- Schultz, R. B., Kerski, J. J. & Patterson, T. C. (2008). The use of virtual globes as a spatial teaching tool with suggestions for metadata standards, *Journal of Geography*, 107(1) 27-34. doi=10.1080/00221340802049844
- Shin, E. E., Milson, A. J., & Smith, T. J. (2016). Future teachers' spatial thinking skills and attitudes. *Journal of Geography*, 115(4), 139-146. doi: 10.1080/00221341.2015.110
- Tomaszewski, B., Vodacek, A., Parody, R., & Holt, N. (2015). Spatial thinking ability assessment in Rwandan secondary schools: Baseline results. *Journal of Geography*, 114, 39-48. doi:10.1080/00221341.2014.918165.
- Ünlü, M. & Yıldırım, S. (2017). Coğrafya dersi öğretim programına bir coğrafi beceri önerisi: Mekânsal Düşünme Becerisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 35, 13-20.doi: 10.14781/mcd.291018
- Walshe, N. (2017). Developing trainee teacher practice with geographical information systems (GIS). *Journal of Geography in Higher Education*, 41(4), 608-628. doi:10.1080/03098265.2017.1331209.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık

Araştırma Makalesi / Research Article

Fen Bilimlerinde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı Uygulamaları ¹

Project Based Learning Approach Applications in Science

Nihal TÜFEKÇİ² - Semra BENZER³

<u>Gönderim Tarihi</u>	<u>Revizyon Tarihi</u>	<u>Kabul Tarihi</u>
<u>04.09.2019</u>	<u>24.10.2019</u>	<u>31.10.2019</u>

Önerilen Atıf / Suggested Citation:

Tüfekçi, N. & Benzer, S, 2019, Fen Bilimlerinde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı Uygulamaları. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 234-249.

Öz

Bu araştırmanın amacı, Fen Bilimleri dersinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin görüşlerine olan etkisini belirlemektir. Araştırma için 2016-2017 eğitim öğretim yılında Konya İli Kulu İlçesinde yer alan bir ortaokulun 7. sınıfında okuyan 22 öğrenci ile 4 hafta boyunca çalışılmıştır. Öğrenciler rastgele gruplara ayrılarak öğrencilerden uygun problem cümleleri kurmaları istenmiş ve bu problemlere göre uygun alt problemler, hipotezler ve çözüm yolları bulmaları istenmiştir. Öğrenciler, bulmuş olduğu problemlere uygun çözüm yollarını denemiş ve bunlara uygun tasarımlar yapıp sunumlarını gerçekleştirmiştir. Çalışmada, veri toplama aracı olarak “Proje Tabanlı Öğrenme Anket Uygulaması”, “Akran Değerlendirme Formu” , “Proje Değerlendirme Formları” kullanılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen verilere göre, proje tabanlı öğrenme yaklaşımı uygulamasının öğrencilerin eleştirel düşünme, bilimsel düşünme, araştırma yapma, daha çok bilgi edinme gibi yönlerini geliştirdiği tespit edilmiş olup öğrencilerin proje uygulaması yapılan derslere karşı olumlu bir tavır sergiledikleri görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Proje Tabanlı Öğrenme, İşbirlikli Öğrenme, Öğrenci görüş

Abstract

The purpose of this research is to determine the effects of project-based learning approach to the 7th grade students' attitudes in Science Lessons. For this research, it was worked for four weeks on 22 7th grade students in a Secondary School in Kulu Sub-province of Konya Province in 2016-2017 academic year. By grouping randomly, the students are requested to make logical problem sentences and according to these problems, they are requested to find suitable sub-problems, hypotheses and solutions. The students try to find correct solutions for their problems and they perform their presentations by preparing proper drafts. In this study, “Project-Based Learning Questionnaire Application”, “Peer Assessment Forms” and “Project Assessment Forms” are used as data collection tools.

¹ Bu makale ile ilgili verilerin bir kısmı Denizli’de 2017 yılında düzenlenen IVth International Eurasian Educational Research Congress’de (EJER 2017) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Konya, tufekciinihal@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0691-9854>

³ Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, sbenzer@gazi.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8548-8994>

According to data obtained following the research, it is detected that project-based learning approach application develop students' aspects like critical thinking, scientific thinking, researching and obtaining more information and it is seen that the students adopt positive attitudes towards the lessons which conduct projects.

Key Words: Project Based Learning, Cooperative Learning, Student opinion

1. Giriş

Bilgi çağının gerçekleştiği bu dönemde ülkemizde uygulanan eğitim modelimizde temel amaç, öğrenciye doğrudan ham bilgiyi aktarmaktan çok onlara bilgiye ulaşma yollarını göstermek olmalıdır. Bunu da kazandırmanın yolu, üst düzey düşünme becerileri ile gerçekleşir. Bu becerilerin kazandırıldığı derslerin başında fen bilimleri dersi almaktadır. Bu derslerde öğrencilerin yaşamlarını sürdürdükleri doğal çevreyi ve evreni bilimsel yollar kullanarak inceleyip kavramaları hedeflenmektedir. Öğrencilerin yaşama uyum sağlamaları, bulundukları çevreyi iyi gözlemlemelerine ve durumlar arasında neden-sonuç ilişkisini kurmalarına ve buradan bazı çıkarımlar yapmalarına bağlıdır. En iyi öğrenme yöntemlerinden biri de yaparak ve yaşayarak öğrenme yöntemidir. Fen bilimleri dersinin içeriği bireylerin çevrelerinde karşılaştıkları günlük olaylar olduğu için, konuların direk ezberletilerek değil olaylar arasında ilişki kurarak, analiz yaparak, bilimsel inceleme yaparak sonuçları ortaya koyabilmektir (Kaptan ve Korkmaz, 1999).

Günümüzde teknolojinin ilerlemesi, birçok buluşa imza atılması biz insanların yaşamını önemli ölçüde etkilemiş ve değiştirmiştir. Tabi ki bu değişim bizim eğitim sistemimize de yansımıştır. Geleneksel ve klasik eğitim anlayışından vazgeçilerek öğrenciyi merkeze alan modern yaklaşımlar benimsenmiştir. Bu yaklaşımlardan birisi de proje tabanlı öğrenme yaklaşımıdır.

Bu yaklaşım öğrenciyi merkezine alan, üst düzey düşünme tekniklerinin kullanılmasını sağlayan yani öğrenmeyi tasarlayan ve bunu öğrenciye bırakan bir yaklaşımdır (Demirel, 2005).

Proje tabanlı öğrenme öğrencilerin aktif bir şekilde katılımını sağlar, bilişsel yapıları destekler. Ayrıca çeşitli araç ve kaynak kullanımını gerektiren teknoloji kullanımını ifade eder. Bu öğrenme; öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştiren, bilgilerinin tekrar yapılandırılmasını sağlayan ve kendi ürünlerini ortaya koymalarını gerçekleştiren bir eğitim öğretim modelidir (Saracaloğlu, Özyılmaz Akamca ve Yeşildere, 2006).

Öğretmekten çok öğrencinin kendisi keşfederek öğrenmesinin amaçlandığı bu öğrenme yaklaşımda, öğrencilerin yararlanabilmeleri için sürecin iyi bir şekilde düşünülüp odaklanması gerekir. Proje tabanlı öğrenme temel olarak üç ana öge bulunur. Bu öğeler, planlama, yaratma ve süreçtir (Demirhan ve Demirel, 2003).

Projenin Planlama ve Başlama Evresi: Bu bölümde araştırılacak konu ya da bir problem belirlenir. Bir yol belirlenir.

Projenin Uygulanması (Alan Sahası Çalışması): Üzerinde inceleme yapılan konuya yeni bilgiler eklenir. Çok sayıda bilgiler toplanıp araştırma, inceleme yapılır. Gözlemlerden sonuçlar çıkartılıp keşfedilir. Tahminlerde bulunup tartışılır.

Projenin Sonuçlandırılması Evresi: Proje sonuçlandırılır, özetlenir ve rapor haline getirilir.

Bununla beraber belirli basamaklarını izlemeleri gerekmektedir. Proje tabanlı yaklaşımında temel işlem basamakları sırasıyla; hedefler belirlenmesi, konunun belirlenmesi, grupların ve grup üyelerinin oluşturulması, hazırlanılacak rapor özelliklerinin ve sunuş şeklinin belirlenmesi, grupların çalışma takviminin oluşturulması, kontrol noktalarının belirlenmesi, değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi, bilgilerin toplanması, örgütlenmesi ve raporun hazırlanıp sunulmasıdır (Moursund, 1999).

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı; öğrencilerin bağımsız ve eleştirel düşüncelerini sağlar, öğrencilerin yaratıcılığını artırır, öğrencilere bilimsel çalışma alışkanlığının kazanılmasını sağlar, öğrencilere farklı bakış açısı, soru sorma, inceleme, planlama, araştırma yapma, gözlemlleme ve değerlendirme gibi özellikler ve üst bilişsel beceriler kazandırır. Grup çalışmasını ve işbirlikçi yönlerinin gelişmesini sağlar.

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının birçok faydası olduğunu biliyoruz. Ancak diğer öğrenme yaklaşımlarında olduğu gibi proje tabanlı öğrenme yaklaşımının da uygulanması sırasında bazı sınırlılıkları vardır. Bu sınırlılıklar şu şekilde sıralanabilir (Balkı, 2003):

- Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanması uzun zaman ve enerji gerektirir. Bu özellik proje tabanlı öğrenme yaklaşımının en önemli sınırlılıklarından sayılmaktadır.
- Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı öğretmen kontrolünden çıkarsa proje hedefinden şaşarak başka alanlara gidebilir ve değişik birçok problem ile karşı karşıya kalınabilir.
- Proje konusu bulunmakta sıkıntılar yaşanabilir.
- Proje uygulamalarında kaynak, araç-gereç, çalışma ortamı ve maddi açıdan sıkıntılarla karşı karşıya kalınabilir.
- Her ders, her hedef ve kazanım konusunda uygulanmayabilir.
- Fen bilimleri dersinde uygulanması çok ve etkin bir şekilde yapılırken özellikle sosyal derslerde uygulanması yeterince mümkün olmayabilir.

Proje konuları uygulanan müfredata uygun olması en önemli unsurlardan biridir. Proje konuları sadece çalışmayı gerçekleştirecek öğrenci tarafından seçilebileceği gibi proje çalışmasını yürüten öğretmenin hazırlayacağı bir proje listesinden de belirlenebilir (Saban, 2002).

1.1. İşbirlikli Öğrenme

İşbirlikli öğrenme, öğrenenlerin kendi öğrenmelerini ve gruptaki her bir kişinin öğrenmesini en üst seviyeye çıkarmak için birlikte çalıştıkları küçük grup kullanımudur (Johnson ve Johnson, 1999).

Farklı ihtiyaçları, yetenekleri ve öğrenme şekilleri olan öğrencilere göre gruplar oluşturulur ve onların bu gruplarda hep birlikte çalışmalarını yürütürler. Grubun dersin amacına ulaşma beklentisi ve çabası ortak özelliklerin başında gelir. Her öğrencinin diğer öğrencilerle olumlu etkileşimde bulunması beklenir. Her türlü araç gereçler, düşünceler grup üyeleri arasında paylaşılır (Gömleksiz, 2004).

Bu öğrenme yaklaşımı, öğrenme-öğretme ortamını eğlenceli ve zevkli hale getiren, öğrencilerin öğrenme süreci boyunca motivasyonunu artıran, öğrencilerin birbirlerine karşı olumlu tutum geliştirdikleri, arkadaşlarının fikirlerine saygı duymayı öğrendikleri ve düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşmayı öğreten bir yaklaşımdır (Kıncal, Ergün ve Timur, 2007).

1.2. Temel Bilimsel Süreç Becerileri

Temel bilimsel süreç becerileri, öğrenmeyi kolaylaştıran, araştırma olgusunu kazandıran, öğrencilerin öğrenme aktif olmasını sağlayan, onlara öğrenmelerinde sorumluluk alma duygusu geliştiren ve öğrenmenin kalıcı olmasını sağlayan beceriler olarak ifade edilmektedir (Çepni, 2005).

Temel bilimsel süreç becerileri tüm öğrencilere kesinlikle kazandırılmalıdır. Bu beceriler gerektiğinde günlük yaşantıda da kullanılan becerilerdir. Bunlar, öğrencilerin zihinsel gelişiminde önemli bir rol oynayan parçadır. Bu temel beceriler daha üst basamakta yer alan becerilerin kazandırılmasında da çok önemlidir (Temiz, 2001).

Bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi öğrencilere her türlü eleştirel düşünme, problem çözme, problemlere cevaplar bulma, karar verme ve meraklarını giderme olanağına imkân verir. Araştırma becerileri, öğrencilerin sadece fen bilimleri konuları hakkında var olan belli başlı bilgileri öğrenmelerini sağlamaz, bununla beraber bu becerilerin öğrenilmesi onların mantıklı düşüncelerine ve durumlarla ilgili sorular sorup cevaplar aramalarına ve günlük hayatta karşılaştıkları problemleri çözmelerine yardımcı olur (Taşar, Temiz ve Tan, 2002).

Sert Çıbık (2009), Girgin (2009), Güven (2011), Özahioğlu (2012), Acaray (2014), Nacaroğlu (2015), Kızılcapan (2015), Ulukaya Öteleş (2019) yaptıkları çalışmalarında proje tabanlı öğrenme yaklaşımının geleneksel eğitim yaklaşımına göre daha etkili olduğunu ifade etmiş olup bu yaklaşımın öğrencilerin tutumlarının olumlu yönde geliştiğini söylemişlerdir. Yıldırım (2011), Kanter ve Konstantopoulos (2010) ve Alioğlu (2014) proje tabanlı öğrenme

yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığını ancak fen tutumlarında anlamlı bir fark olmadığını tespit etmiştir. Yılmaz (2015), Deniz Çeliker (2012) ve Özahioğlu (2012) çalışmalarında proje tabanlı öğrenme yaklaşımının proje çalışmalarını gerçekleştiren öğrencilerin başarı ve temel bilimsel süreç becerilerine etkilerini araştırmışlar ve bu yaklaşımın öğrencilerin başarılarını artırıp bilimsel süreç becerilerine olumlu katkı sağladığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, “İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Fen Bilimleri dersinde bilimsel süreç becerilerinin ile proje tabanlı öğrenme yaklaşımını kullanarak öğrenmeleri ve bu yaklaşımın öğrencilerin tutumlarına olan etkisini” araştırmak amacıyla deneysel yöntem kullanılmıştır. Büyüköztürk (2001)’e göre, deneysel desen; değişkenler arasında neden-sonuç ilişkilerini keşfetmek amacıyla kullanılan desenlerdir.

2.2. Araştırma Grubu

Bu araştırma, 2016-2017 yılında Konya İli Kulu İlçesinde yer alan ilköğretim okulunun 7. sınıf öğrencileri arasından seçilen 22 öğrenci ile yürütülmüştür.

Tablo 1. Çalışma Grubu

Cinsiyet	Kişi (N)	Yüzde (%)
Kız	14	63.63
Erkek	8	36.37
Toplam	22	100

2.3. Araştırmanın Kapsamı

Bu araştırma, 5, 6 ve 7. sınıf Fen Bilimleri konularına ait ders kazanımları ile sınırlı olup bu kazanımlarla ilgili toplamda 16 proje çalışması yapılmıştır.

2.4. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, veri toplama araçları olarak “*Proje Tabanlı Öğrenme Anket Uygulaması*”, “*Akran Değerlendirme Formu*” ve “*Proje Değerlendirme Formları*” kullanılmıştır.

2.5. Proje Tabanlı Öğrenme Anket Uygulaması

Literatür çalışmaları incelenerek uzman görüşleri alınarak hazırlanan “Proje Tabanlı Öğrenme Anketi” 5 bölümden oluşan bir ölçektir. Bu anket uygulaması öğrencilerin projelerini tamamladıktan sonra uygulanmış olup öğrencilerin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile ilgili düşüncelerini öğrenmek amacı ile yapılmıştır.

2.6. Akran Değerlendirme Formu

Çalışmayı gerçekleştiren öğrencilerin bulunduğu grubundaki arkadaşlarını değerlendirmeleri için “*Akran Değerlendirme Formu*” kullanılmıştır. Bu form ile birlikte öğrenciler hem kendilerini hem de grup arkadaşlarını değerlendirmiştir. Öğrenciler, “her zaman”, “projenin başında”, “projenin sonunda” ve “hiçbir zaman” şeklindeki ölçütlere göre değerlendirmiştir. (Olgun, Yokuş ve Yavuz, 2008).

2.7. Proje Değerlendirme Formları

Projelerin hazırlanma aşamasını, içeriğini ve sunumunu değerlendirmek amacıyla bu formlar kullanılmıştır. Yapılan projeleri inceleyerek “Proje Değerlendirme Formu”nda yer alan maddelere göre proje hazırlama süreci değerlendirildi. Ayrıca “Projenin İçeriği” formu ile de her projenin içeriği değerlendirilmiştir. Sunumun sonunda “Projenin Sunumu” formu doldurularak, proje not puanlaması yapılmıştır. Proje çalışmasının bitiminde, uygulayıcı tarafından “Grup Değerlendirme Formu” doldurulmuştur (Olgun, Yokuş ve Yavuz, 2008).

2.8. Verilerin Toplanması

Çalışma sonunda öğrenciler tarafından doldurulan form ve ölçeklere içerik analizi yapılarak veriler değerlendirilmiştir.

2.9. Proje Uygulama süreci

Bu çalışmada 7. sınıf öğrencileri 3-4 kişilik gruplara rastgele ayrılmıştır. Bu çalışmada 16 tane grup oluşturulmuştur. Bu proje çalışması, okul ders bitiş zamanlarından sonra yürütülmüş olup haftalık 6 saatlik çalışma ile 4 haftada gerçekleştirilmiştir.

Bu proje çalışmalarında öncelikli olarak proje ekibinde yer alan 22 öğrenciye; proje tabanlı öğrenmenin ne olduğu, proje tabanlı öğrenmenin basamakları, bilimsel süreç becerileri işbirlikçi öğrenme ile ilgili sunum yapılarak bilgi verilmiştir. Proje tabanlı öğrenme ile ilgili bilgi verildikten sonra öğrenciler rastgele gruplara ayrılmış olup öğrencilerden uygun problem cümleleri kurmaları, bu problemlere göre uygun alt problemler, hipotezler ve çözüm yolları bulmaları istenmiştir. Öğrenciler, bulmuş olduğu problemlere uygun çözüm yollarını denemiş

ve bunlara uygun tasarılar yapıp sunumlarını gerçekleştirmiştir. Bu çalışma aşamaları her projede farklılık göstermekle birlikte yaklaşık 4 hafta sürmüştür. Projeler bittikten sonra öğrencilerin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile ilgili düşüncelerini öğrenmek amacıyla testlerden ve açık uçlu sorulardan oluşan “Proje Tabanlı Öğrenme Anketi” uygulandı. Ayrıca öğrencilerin proje hazırlama sürecinde hem kendilerini hem de grup arkadaşlarını “Akran Değerlendirme Formu” ile değerlendirmişlerdir. Uygulayıcı yapılan projeleri inceleyerek Proje Değerlendirme Formu” undaki maddelere göre proje hazırlama sürecini değerlendirmiştir. Ayrıca “Projenin İçeriği” formu ile de her projenin içeriği değerlendirilmiştir. Projelerin bitiminde grup üyeleri projelerini anlatan bir sunum yapmışlardır. Bu sunumun sonunda “Projenin Sunumu” formu doldurularak, proje not puanlaması yapılmıştır. Bazı gruplarda, grup üyeleri arasındaki iletişim çok güçlüyken, bazı gruplarda iletişim problemi yaşanmıştır. Bu nedenle proje çalışmasının bitiminde, grup üyeleri arasındaki ilişkileri değerlendirmek amacıyla uygulayıcı tarafından “Grup Değerlendirme Formu” doldurulmuştur.

2.10. Verilerin Analizi ve Değerlendirilmesi

Bu bölümde araştırmada sürecinde yer alan verilerin analizi ele alınmıştır. Nitel verilerde betimsel analizler yapıp frekans ve yüzdelere hesaplanmıştır.

3. Bulgular

Yapılan çalışmada, verilere ait istatistiksel analizler, analizlerden elde edilen bulgular verilmektedir.

“Proje Tabanlı Öğrenme Anket” uygulaması öğrencilerin projelerini tamamladıktan sonra çalışmada yer alan tüm öğrencilere “Proje Tabanlı Öğrenme Anketi” uygulanmıştır.

“*Öğrenim hayatınız boyunca kaç kez proje yaptınız?*” sorusuna öğrencilerin büyük çoğunluğu ilk defa proje yaptıklarını söylerken bir kısmı ise daha önce proje çalışmasında yer aldıklarını ifade etmiştir.

“*Proje konularını nasıl belirlediniz?*” sorusuna öğrenciler; internetten araştırma yaparak, kitaplardan araştırma yaparak ve grup arkadaşları ile tartışarak belirlediklerini ifade etmiştir.

“*Konu belirlerken sorunlar yaşadınız mı?*” sorusuna öğrencilerin büyük bir kısmı sorun yaşamadıklarını söylemiştir.

“*Proje tabanlı öğrenmenin faydaları nelerdir?*” sorusuna öğrenciler; grup ile çalışmayı ilerlettiklerini, birlikte ortak bir ürün ortaya koydukları için mutlu olduklarını, proje uygulama

basamaklarını anladıklarını ve diğer projelerde bu basamakları kullanacaklarını ifade etmişlerdir.

“*Proje hazırlama sırasında ne tür sorunlarla karşılaşılabilir?*” sorusuna öğrenciler; proje konusu bulmada ve proje için gerekli malzemelerin temin edilmesinde sorunla karşılaşabileceklerini ayrıca proje yapımı için uygun çalışma ortamı bulmada sıkıntılar yaşanabileceğini söylemişlerdir.

Proje tabanlı öğrenme uygulamalarına katılan öğrencilerin, proje tabanlı öğrenme anketinde bulunan kısa cevaplı sorulara verdiği yanıtlar aşağıda belirtilmiştir:

- “*Proje hazırlanması sırasında en zorlandığım bölüm?*” sorusuna ise öğrenciler fazla zorlanmadıklarını ve grup içerisinde arkadaşları ile birlikte olayların üstesinden geldiklerini ifade etmişler.

Ö15: “Hiçbir şekilde zorlanmadım. Projeyi grup arkadaşlarımla birlikte kolaylıkla tamamladık.”

- “*Çalışma sırasında en zevk aldığınız bölüm nedir?*” sorusuna öğrencilerin tamamı çalışma sırasında zevk aldıklarını ifade etmiştir. Herkes kendi proje çalışmasına göre farklı bölümlerde daha çok zevk aldığını belirtmiştir.

Ö7: “Proje çalışmamız çok zevkliydi. Çok mutlu olduk ve eğlendik.”

Ö9: “Projeleri bitirip onları sunup kutlama yaptığımız bölümden çok zevk aldım.”

- “*Çalışmanızı birçok kişinin görmesi size neler hissettirdi?*” sorusuna öğrencilerin tamamı gururlandıklarını ve mutlu olduklarını ifade etmiştir.

Ö13: “Arkadaşlarımızla birlikte yaptığımız çalışmaları tüm öğretmenlerimiz, tüm öğrencilerin ve annemin görmesi beni çok mutlu etti.”

Ö16: “Herkesin yaptığımız projeleri görmesi beni heyecanlandırdı ve mutlu oldum.”

- “*Sizce hangi ders ya da derslerden proje hazırlanabilir?*” sorusuna projeye katılanların geneli Fen Bilimleri dersinde hazırlanabilir demiştir. Bazı öğrenciler ise Fen Bilimleri dersine ilave olarak Türkçe, Sosyal, Matematik ve Müzik derslerini söylemiştir.

Ö5: “Fen ve matematik derslerinden projeler hazırlanabilir.”

Ö19: “Sosyal Bilgiler ve Fenden projeler yapılabilir.”

- “*Grup çalışması sırasında herhangi bir sorun yaşadınız mı?*” sorusuna; çalışmaya katılanlardan % 71,43 hayır yaşamadım, % 28,57’i ise evet sorun yaşadım şeklinde ifade

etmiştir. Sorun yaşayan öğrenciler proje çalışmasında fikir ayrılığına düştükleri için sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişler.

Ö1: “Hiçbir sıkıntı yaşamadım.”

Ö17: “Arkadaşımın sürekli yaptıklarına itiraz etmesinden ve dediklerimiz şeylere uymamasından dolayı projede sıkıntılar yaşadık.”

- “*Yeniden böyle bir etkinlikte bulunmak ister misiniz?*” sorusuna çalışmaya katılan öğrencilerin tamamı “Evet katılmak isterim” demiştir. Bunu da çalışmanın zevkli, eğlenceli ve öğretici olduğuna dayandırmışlardır.
- “*İleride seçmek istediğiniz meslek nedir?*” sorusuna proje çalışmasına katılan öğrenciler; Fen Bilimleri Öğretmeni, Doktor, Mühendis, Anaokulu Öğretmeni, Türkçe Öğretmeni, Oyuncu, Kaymakam, Aşçı, İngilizce Öğretmeni ve Kaymakam şeklinde yanıtlamıştır. Ama öğrencilerin geneli ilerde fen ile ilgili bir meslekte seçmek istediğini belirtmiştir.

Ö8: “Bilgisayar Mühendisi olmak istiyorum.”

Ö13: “Kaymakam olmak istiyorum.”

Ö17: “Fen Öğretmeni olmak istiyorum.”

- “Bilim insanı olmak ister misiniz?” sorusuna proje çalışmasına katılanlardan % 80,95 evet olmak isterim , % 19,05 ise hayır olmak istemem şeklinde fikirlerini belirtmişlerdir.
- Ö3: “Tabi ki olmak isterim. Bir şeyler araştırmak, deney yapmak ve laboratuvarında çalışmak beni çok mutlu ediyor.”
- Ö20: “Olmak istemiyorum. Bilim adamı olmak çok zor geliyor bana.”

Proje tabanlı öğrenme uygulamalarına katılan öğrencilerin, akran değerlendirme formuna verdiği yanıtlar aşağıda belirtilmiştir:

- Grup üyelerinin geneli, akran değerlendirme formunda; arkadaşlarının etkinliğe katılımda gönüllü olduğunu, farklı kaynaklardan bilgi toplayıp sunduğunu, grup arkadaşlarının görüşlerine saygılı olduklarını, olumlu bir dil kullandıklarını, malzemeleri dikkatli ve özenli seçtiklerini, düzenli ve titiz olduklarını, açık ve anlaşılır konuştuklarını ifade etmişlerdir. Ancak birtakım öğrenci grubu ise arkadaşlarını değerlendirirken arkadaşlarının olumlu bir dil kullanmadığını ifade etmiştir.

Proje değerlendirme formu; Projeyi hazırlama süreci, Projenin içeriği ve Projenin sunumu olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler 5’li likert tipi ölçekten oluşmakta olup, bu bölümlerde, “5; Çok iyi, 4; İyi, 3; Orta, 2; Kabul edilebilir, 1; Zayıf” olarak verilmiştir.

- Bu çalışma toplam 22 kişi ile yürütülmesine rağmen ortak çalışma alanı okulun fen laboratuvarı kullanıldığından ve ortamın yetersiz olmasından dolayı projenin hazırlanma aşamasında güçlüklerle karşılaşmıştır.
- Projelerde görevli öğrenciler projelerini gerçekleştirirken yeterli bilgi sahibi ve donanıma sahip olmadıkları için tasarım ve estetik yönlerine gereken önemi vermemişlerdir.
- Öğrenciler proje çalışmalarını sunarken heyecanlanmış ve bir miktar özgüvenleri azaldığı gözlenmiştir. Bunun nedeni ise okulda ve diğer derslerde öğrencilere topluluk önünde sunum çalışmaları yaptırılmamış olması şeklinde tespit edilmiştir.
- *Grup Değerlendirme*; Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı uygulamalarında grup çalışması temel olarak alındığı için öğrencilerin birbiriyle uyumlu çalışması çok önemlidir. Grupların geneli birbiriyle uyumlu çalışmasına rağmen birkaç grupta sıkıntı yaşanmıştır. Bu sıkıntıların temel sebebi grup üyelerin proje çalışmasında sürekli fikir ayrılıklarına düşmesi ve kendilerini ifade ederken arkadaşlarına saygı göstermedikleri olarak tespit edilmiştir.
- Gruplarda yer alan öğrencilerin temel bilimsel süreç becerileri uygulamadan önce yetersiz olmasına karşın uygulama sonunda bu beceriler olumlu yönde gelişmeye başlamıştır.

4. Sonuç, Tartışma

Bu çalışmada proje tabanlı öğrenme yaklaşımı temel alınarak öğrencileri gruplara dağıtarak yaklaşık 4 hafta proje çalışması yapılmıştır. Proje çalışmasının en başından projelerin bitimi ve projelerin sunumu da dâhil olmak üzere öğrencilerin ortaya koydukları ürünler ve çalışmalar, öğrencilerin grup içinde tutum ve hareketleri sürekli gözlenmiştir. Projelerin bitimine kadar öğrencilerden yaptıkları aşamalarla ilgili sürekli rapor istenmiştir. Ayrıca çalışmaların tamamlanmasıyla birlikte öğrencilere birtakım anket çalışması yapılmış ve öğrencilerin görüşleri alınmıştır.

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ve aşamaları uygulanırken bu çalışma olumlu sonuçların yanında birtakım eksikliklerin olduğu da saptanmıştır. Bunlar;

- Öğrencilerin tamamı uygulanan proje çalışmalarına gönüllü ve istekli olarak katılmıştır. Ancak öğrencilerin birçoğu ilk defa proje yaptıkları için ve ilk defa proje çalışmasında bilimsel süreç becerilerine uygun çalışma yürüttükleri için sıkıntılar yaşamışlardır. Bu çalışmalar öncesinde öğrencilere proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ve aşamaları sunumlar yapılarak tanıtılmıştır. Ancak öğrencilerin yeterli hazır bulunuşa sahip olmadıkları için etkili olmamıştır. Bu yüzden öğrencilerle proje çalışması öncesinde bir ön çalışma yapılması gerekmektedir.
- Akpınar, Yıldız, Akpınar ve Ergin (2008), yaptıkları çalışmalarda olduğu gibi öğrencilerin proje çalışmaları sonucunda proje uygulamalarını anladıkları, proje geliştirme ve uygulama becerilerinin geliştiği ayrıca planlı ve grup ile çalışmayı öğrendikleri görülmüştür.
- Bu çalışmanın başlangıcında yeterli temel bilimsel süreç becerilerine sahip olmamalarına rağmen bu çalışma ile birlikte karşıladıkları problemleri tanımlaya bilme, araştırma yapabilme, problemlere uygun çözüm önerileri getirme, karar verme ve eleştirel düşünme gibi becerileri gelişmiştir.
Balım, Deniz Çeliker, Türkoğuz ve Kaçar (2013) ; Yalçın, Turgut ve Büyükkasap (2009), çalışmalarında proje uygulamalarının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirdiğini tespit etmişlerdir.
- Bu çalışma toplam 22 kişi ile yürütülmesine rağmen ortak çalışma alanı okulun fen laboratuvarı kullanıldığından ve ortamın yetersiz olmasından dolayı projenin hazırlanma aşamasında güçlüklerle karşılaşmıştır. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı uygulamalarında grup çalışması temel olarak alındığı için öğrencilerin birbiriyle uyumlu çalışması çok önemliydi. Grupların geneli birbiriyle uyumlu çalışmasına rağmen birkaç grupta sıkıntı yaşanmıştır. Bu sıkıntıların temel sebebi grup üyelerin proje çalışmasında sürekli fikir ayrılıklarına düşmesi ve kendilerini ifade ederken arkadaşlarına saygı göstermedikleri olarak tespit edilmiştir. Bu yüzden grup çalışmalarında proje yürütücüsü yani danışman öğretmene çok önemli görevler düşmektedir. Grupları sürekli denetlemeli, kontrol etmeli ve oluşan problemleri grup üyeleri ile birlikte çözümler üretmelidir.
- Grup üyeleri genellikle işbirliği içinde çalışmalarını yürütmüş olup proje çalışmasının başından sonuna kadar dayanışma içinde ve görev dağılımlarına uygun olarak hareket etmişlerdir.

- Öğrenciler bu çalışmalarda büyük bir zevk aldıklarını ve mutlu olduklarını ifade etmişlerdir. Bu nedenle bundan sonra yapılacak proje çalışmalarında gönüllü olmak istediklerini ifade etmişlerdir. Hatta fen bilimleri dersinden başka diğer derslerde de proje çalışması yapmak istediklerini söylemişlerdir. Bu yüzden bu uygulama öğrencilerin fen bilimleri derslerine ve diğer proje çalışması yapılan derslere karşı ilgilerinin artmasından dolayı önemlidir.

Penuel ve Means (1999), yaptıkları araştırmada proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini artırdığı, onların daha bilinçli olmasını sağladığı ve daha iyi ürünler oluşturdıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Deniş Çeliker (2012) ve Gültekin (2007), yaptıkları çalışmalarda proje uygulamasına katılan öğrencilerin çok zevk aldığı, çalışmaların eğlenceli olduğu, öğrencilere bir takım beceriler kattığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca uygulamada az da olsa sıkıntı ve sorunların yaşanıldığını tespit etmiştir.

Langbeheim (2015), araştırmasında proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanmasının, öğrencilerin derse olan ilgilerini attırdığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca bu yaklaşımın hem öğrenci hem de öğretmen için çok avantajlı olduğunu belirtmiştir.

- Öğrenciler proje çalışması başında ilerde farklı meslek gruplarını seçmek istemelerine karşın, proje çalışması sonucunda ortaya koydukları ürünlerden mutlu oldukları için ve kendilerini bu çalışma sırasında bilim adamlarına benzettikleri için istedikleri meslek gruplarına bilim adamı ve fen bilimleri öğretmenini eklemişlerdir. Bu nedenle bu çeşit uygulamalar öğrencilerin bilime olan ilgilerini arttırıp daha çok araştırma, bilgi sahibi olma, bilimsel düşünme açısından önem kazanmaktadır.
- Projelerde görevli öğrenciler projelerini gerçekleştirirken yeterli bilgi sahibi ve donanıma sahip olmadıkları için tasarım ve estetik yönlerine gereken önemi vermemişlerdir. Bu nedenle bu gibi çalışmalarda fen bilimleri öğretmeni ile birlikte teknoloji ve tasarım öğretmeni de öğrencilere danışmanlık yapması önemlidir.
- Öğrenciler proje çalışmalarını sunarken heyecanlanmış ve bir miktar özgüvenleri azaldığı gözlenmiştir. Bunun nedeni ise okulda ve diğer derslerde öğrencilere topluluk önünde sunum çalışmaları yaptırılmamış olması şeklinde tespit edilmiştir. Bu nedenle

okulda öğretmenlerle konuşularak öğrencilere sunum çalışması yaptırılmasına karar verilmiştir.

- Sonuç olarak; proje tabanlı öğrenme yaklaşımı uygulamasında öğrencilerin eleştirel düşünme, bilimsel düşünme, araştırma yapma daha çok bilgi edinme gibi yönlerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin proje uygulaması yapılan derslere karşı olumlu bir tavır sergiledikleri görülmüş olup bu çalışmaların onları mutlu ettiği özgüvenlerini arttırdığı, hatta meslek seçimlerini bile etkilediği belirlenmiştir.

Bu nedenle alternatif öğrenme yaklaşımlardan proje tabanlı öğrenme yaklaşımına basamaklarına içeriğine uyularak okulda öğrencilere daha sık uygulanması tavsiye edilmektedir.

5. Öneriler

Bu araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Araştırmada proje tabanlı öğrenme yaklaşımının kullanılmasının öğrencilerin konuya olan ilgi ve merakı arttığı gözlenmiştir. Bu nedenle Fen Bilimleri dersinde bu yaklaşıma daha fazla yer verilmesi önerilmektedir.
- Proje çalışmalarının uzun almasından dolayı ve büyük grup çalışmalarında genellikle sıkıntılar çıkmasından Fen Bilimleri ders saati arttırılabilir ve sınıflar küçük gruplara ayrılabilir.
- Projelerin daha işlevsel olması için hem bilimsel aşamasına hem de tasarım aşamasına ağırlık verilmelidir. Bu nedenle proje çalışmalarında danışman olan öğretmenler bu özellikler açısından donanımlı olmalıdır. Aynı zamanda teknoloji tasarım, matematik ve fen öğretmenleri proje çalışmalarında iş birliği ve sürekli iletişim içinde olmalıdır.
- Okullarda proje çalışmaları için grup çalışma salonları oluşturulmalı ve aynı zamanda okul ders saatleri dışında bu çalışma alanları aktif olmalıdır.
- Öğrenciler, proje çalışmalarının başından sonuna kadar sürekli desteklenmeli, güdülendirilmeli ve motivasyonlarının yüksek olmaları sağlanmalıdır.
- Eğitim ve öğretim kurumlarında proje çalışmaları arttırılmalı ve öğrencilerin bu çalışmalara katılımı sağlanmalıdır.
- Proje çalışmaları mutlaka iyi bir şekilde planlanmalı ve bu plana proje sonuna kadar sadık kalınmalıdır.

KAYNAKÇA

- Acaray, C. (2014). *Fen ve teknoloji öğretiminde proje tabanlı öğrenme yönteminin çevre bilgisine ve enerji farkındalığına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Akpınar, E., Yıldız, E., Akpınar, D. & Ergin, Ö. (2008). Fen eğitiminde proje çalışmaları ve bilim şenliklerine yansımaları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 33(351), 14-20.
- Alioğlu, E. (2014). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ortaokul 6. sınıf görsel sanatlar dersi ebru ünitesinin öğrenci başarısına, tutumuna ve kalıcılığa etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Balım, A.G., Deniz Çeliker, H., Türkoğuz, S. ve Kaçar, S. (2013). Bilimin doğaya yansımaları projesinin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 149-157.
- Balkı, A.G. (2003). *Proje temelli öğrenme yönteminin Özel Konya Esentepe ilköğretim okulu tarafından uygulanmasına yönelik bir değerlendirme*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneyisel Desenler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çepni, S. (2005). *Fen ve Teknoloji Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2005). *Proje Tabanlı Öğrenme, Kuramdan Uygulamaya Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirhan, C. & Demirel, Ö. (2003). Program geliştirmede proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(5), 48-61.
- Deniz Çeliker, H. (2012). *Fen ve teknoloji dersi "güneş sistemi ve ötesi: uzay bilmecesi" ünitesinde proje tabanlı öğrenme uygulamalarının öğrenci başarılarına, yaratıcı düşüncelerine, fen ve teknolojiye yönelik tutumlarına etkisi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Girgin, D. (2009). *Canlılar ve hayat ünitesinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve tutumları üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gömlüksiz, M. (2004). *Öğretimde Planlama Uygulama ve Değerlendirme*. Elazığ: Üniversite.
- Gültekin M. (2007). Proje tabanlı öğrenmenin beşinci sınıf fen bilgisi dersinde öğrenme ürünlerine etkisi. *Elementary Education Online*, 6(1), 93-112.
- Güven, E. (2011). *Çevre eğitiminde tahmin-gözlem-açıklama destekli proje tabanlı öğrenme yönteminin farklı değişkenler üzerine etkisi ve yönteme ilişkin öğrenci görüşleri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Johnson D.W. & Roger T. J. (1999). *Learning Together and Alone*, Boston: Allyn and Bacon.

- Kanter, D. E. & Konstantopoulos, S. (2010). The Impact of A Project- Based Science Curriculum On Minority Student Achievement, Attitudes, And Careers: The Effects Of Teacher Content And Pedagogical Content Knowledge And Inquiry Based Practices. *Science Education*, 94(5), 855-887.
- Kaptan, F., & Korkmaz, H. (1999). *İlköğretimde etkili öğretme ve öğrenme öğretmen el kitabı*. Ankara: MEB.
- Kıncal, R., Ergül, E. & Timur, S. (2007). Fen bilgisi öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 56-163.
- Kızıkan, O. (2015). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin maddenin yapısı ve özellikleri ünitesindeki başarılarına ve fen bilimleri dersine karşı tutumlarına proje tabanlı öğrenmenin etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Langbeheim, E. (2015). A Project-Based Course on Newton's Laws for Talented Junior High-School Students. *Physics Education*, 50(4), 410.
- Moursund, D. (1999). *Project based learning using information technology*. Eugene, Canada.
- Nacaroglu, O. (2015). *Proje tabanlı öğrenmenin fen bilgisi öğretmen adaylarının fotosentez konusundaki akademik başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Olgun, H., Yokuş, E., Yavuz, A. (2008). Proje Hazırlama, Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitabı, Bediralp Matbaacılık. p.123.
- Özahioğlu, B. (2012). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinde proje tabanlı öğrenmenin bilimsel süreç becerilerine, başarı ve tutum üzerine etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Penuel, W.R. & Means, B. (1999). Observing classroom processes in project-based learning using multimedia: A tool for evaluators. Center for Technology and Learning SRI International: *The Secretary's Conference on Educational Technology-1999*.
- Saban, A. (2002). *Öğrenme öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel.
- Saracaloğlu, A.S., Özyılmaz Akamca, G. & Yeşildere, S. (2006). İlköğretimde proje tabanlı öğrenmenin yeri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(3), 241-260.
- Sert Çıbık, A. (2009). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin fen bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisi, *Elementary Education*, 8(1), 36-47.
- Taşar, M.F., Temiz, B. K. ve Tan, M. (2002). *İlköğretim fen öğretim programında hedeflenen öğrenci kazanımlarının bilimsel süreç becerilerine göre sınıflandırılması*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Temiz, B. K. (2001). *Lise 1 dersi fizik programının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye uygunluğunun incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Ulukaya Öteleş, Ü. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde proje tabanlı öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarısına, derse karşı tutumuna ve sınıf ortamına ilişkin demokratik tutumuna etkisi*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Yalçın, S. Turgut, Ü. & Büyükkasap, E. (2009). Proje tabanlı öğretim yönteminin öğrencilerin elektrik konusu akademik başarılarına, fiziğe karşı tutumlarına ve bilimsel işlem becerilerine etkisinin incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 81-105.
- Yıldırım, H. (2011). *Probleme dayalı öğrenme ve proje tabanlı öğrenme yöntemlerinin ilköğretim öğrencilerinin başarılarına ve tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, F. N. (2015). *Fen bilimleri öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının 6. sınıf öğrenci başarısı ve bilimsel süreç becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Araştırma Makalesi / Research Article

Çocuk Kitaplarında Engelliler ve Sorunlarının İncelenmesi¹

Investigation of the Children with Disabilities and Their Problems in Children's Books

Merve EKİCİ² - İhsan Seyit ERTEM³

<u>Gönderim Tarihi</u>	<u>Revizyon Tarihi</u>	<u>Kabul Tarihi</u>
<u>17.07.2019</u>	<u>01.10.2019</u>	<u>16.10.2019</u>

Önerilen Atıf / Suggested Citation:

Ekici, M. & Ertem, İ.S., 2019, Çocuk Kitaplarında Engelliler ve Sorunlarının İncelenmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 250-264.

Öz

Bu çalışmada, ilköğretim düzeyi çocuk kitaplarında yer verilen engellilerin; engel türleri, günlük hayatta karşılaştıkları sorunlar, sorun çözme biçimleri, çocuk kitaplarının içerik özellikleri kapsamında nasıl temsil edildiğini ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Araştırmanın çalışma materyalini, kitapçıların ve dijital ortamların taranması sonucu, engelli karakteri yapısında bulunduran, ilköğretim düzeyine hitap eden 26 çocuk kitabı oluşturmaktadır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesiyle toplanan veriler betimsel analiz tekniğiyle analiz edilmiştir. Seçilen çocuk kitapları uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilen kitap inceleme formu ile ayrıntılı olarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda, çocuk kitaplarında en sık rastlanan engel türünün ortopedik yetersizlik ve süregen hastalık olduğu görülmüştür. Engelli karakterlerin en sık karşılaştıkları sorunlar arasında muhtaç olma, ulaşım ve iletişim sorunları yer almaktadır. Engelli karakterlerin içsel motivasyonları ve kendini kabul etmeleri, morallerinin yüksek olması sorunları daha kolay çözmelerini desteklemektedir. Çoğunlukla dilin olumsuz kullanımı, toplum tarafından kabul edilebilecek karakterlere yer verilmesi, engelli karakterlere ait umut duygusu, olumlu aile ilişkileri, olayın mutlu sonlandırılması araştırmanın içerik özellikleriyle ilgili dikkat çeken sonuçlarındandır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk edebiyatı, çocuk kitapları, engelli, engelli sorunları.

Abstract

This study aims to find out how children with disabilities in elementary school level children's books are represented within the scope of types of disabilities, problems they face in their everyday life, their problem-solving styles, content features of children's book. Research material of the study consists of 26 children's book containing children with disabilities, which address to elementary school level children as a result of scanning both bookstores and digital media. In this research, data collected through document analysis from qualitative research methods were analyzed with descriptive analysis technique. Selected children's books were examined in detail with book review form developed in accordance with expert's opinions. At the end of the research, it was observed that orthopedic insufficiency and clinic illness were the most common types of disabilities in children's books. Problems faced by the disabled characters are problems of being in need, transportation and communication problems. Intrinsic motivations and self-acceptance of disabled characters, and their high morale support their problems to be solved more easily. Negative use of language, presence of characters that can be accepted by society, sense of hope for disabled characters, positive family relations, happy ending of story are remarkable results regarding content of research.

Keywords: Children's literature, children's book, disabled, problems of disabled children.

¹ Bu araştırma birinci yazarın Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Bilim Dalında Doç. Dr. İhsan Seyit ERTEM danışmanlığında hazırladığı Çocuk Kitaplarında Engelliler ve Sorunlarının İncelenmesi başlıklı Yüksek Lisans Tezinden üretilmiştir.

² Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, e-posta: mervedagli19@gail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4223-8274>.

³ Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, e-posta: iertem@gazi.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1583-5591>.

1. GİRİŞ

TÜİK verilerine göre Türkiye’de önemli sayıda engelli birey yaşamaktadır. Görme, duyma, konuşma (konuşma bozukluğu, tutukluk, kekemelik gibi nedenlerden dolayı), yürüme, merdiven çıkma veya inme, bir şey taşıma veya tutma ve yaşlılarına göre geç öğrenme, basit dört işlem yapma, hatırlama veya dikkatini toplama fonksiyonlarından en az birinde çok zorlandığını veya hiç yapamadığını ifade eden birey sayısı toplamı 4.882.841’dir. Görme duyusunda zorluk yaşadığını ifade edenlerin (lens ya da gözlük kullanmalarına rağmen sorun yaşayanlar dahil) oranı %1,4’tür. İşitme duyusunda zorluk çekenlerin (işitmeyle ilgili cihaz kullandıkları halde sorun yaşayanlar dahil) oranı toplam nüfusun %1,1’dir. 3 ve 3 yaş üstü kişilerin %0,7’si konuşmada; %3,3’ü fiziksel aktivitelerde, %2’si öğrenme gibi zihinsel süreçlerde, %4,1’i güç gerektiren işleri yapmada zorlandıklarını dile getirmektedir (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2010).

Engelli bireylerin eğitime katılımları için sistemin kapsamlı bir şekilde güncellenmesi ve genişletilmesi, buna ek olarak da engelli bireylerin ihtiyaç duyduğu farklı yöntem ve materyallere erişimleri önemlidir. Eğitimcilerin ve öğreticilerin farklı engellilik türlerine yönelik materyal geliştirme konusunda tecrübe kazanmaları, eğitim ortamlarının ve kurumlarının evrenselliği benimseyerek herkes için erişilebilir kılınması, müfredatın hak temelli bir modelde hazırlanması ve ulaşılabilir şekillerde paylaşımına açılması temel ihtiyaçlardandır. Bireylerin mevcut sisteme uyumlu hale getirilmesi yerine sistemin kapsayıcı ve tüm bireylerin eşit yararlanabileceği bir hale dönüştürülmesi temel edinilmedikçe engelli bireylerin toplumun bir parçası olması mümkün olmayacaktır (Ekici, 2019).

Engellilik; yaratılıştan ya da sonradan rastgele bir sebeple fiziksel, zihinsel, toplumsal ve duysal istidatlarını farklı ölçülerde kaybedilmesi sebebiyle sosyal yaşama adapte olma ve temel gereksinimlerini karşılamada yetersiz olan; korunma, destek, iyileştirme, danışmanlık görevlerine gereksinimi olan kişi olarak tanımlanabilir (MÜSİAD, 2011). Engellilik kavramı; yetersizlik sebebiyle kişinin yaş, cinslik ve sosyo-kültürel sebeplerden kaynaklanan toplumsal rolünün gereklerini gerçekleştirememesi problemini ifade etmektedir (Özgökçeler, 2012).

Çocuk kitapları, özel gereksinimi anlama noktasında eğitimciler için çok yararlı bir araçtır (Cuddigan ve Hanson’dan aktaran Kaymaz, 2017). Diğer araştırmacılar da engelliliği konu alan çocuk kitaplarının engelli bireylere karşı olumlu tutum geliştirme konusunda yardımcı olduğunu belirtmektedir. Gönen, Dursun, Topçu Bilir, Tarman ve Nur (2015) engelliliği tüm

gerçekliğiyle ve doğru olarak aktaran, çocukların engeli ve engelli bireyi anlamasını sağlayan, engelli kişilere karşı saygı duymalarına destek olacak resimli öyküler olduğunu ifade etmiştir. Ekici (2017) önceki yıllarda 3.sınıf öğrencileriyle yapmış olduğu, engelli bireylere karşı tutumlarının değişimini konu alan araştırmasında, çocuk kitapları okutulmuş ve sonrasında öğrencilerin tutumlarındaki olumlu değişim kaydedilmiştir. Bu kitapları okuyan çocuklar engelli akranları ya da toplumda karşılaştıkları diğer engelli bireylere karşı daha duyarlı, yardımsever, anlayışlı ve olumlu duygulara sahip davranışlar sergilemişlerdir. Kitaplardaki karakterleri içselleştirip engelli bireylerin duygu dünyalarını anlamaya başladıklarını ifade etmişlerdir. Altieri, Litvack, Ritchie ve Shore'dan aktaran Kaymaz (2017) da özel gereksinimli kişilere karşı sergilenen olumsuz tutumların çoğunun temelinde bu olumsuz davranışları sergileyen kişilerin özel gereksinim ile tanışıklığının olmaması yatmaktadır.

Çocuk kitaplarında engelli kavramına çoğunlukla olumsuz ifadelerle yer verilmektedir. Bu olumsuz ifadelerin engelli bireylere karşı olumlu tavır, tutum, düşünce ve davranışlara dönüştürülebilmesi için çocuk kitaplarında ele alınan engelli kavramına daha çok önem verilmeli ve özenli davranılmalıdır. Engellileri toplumun merkezine koyan, onları toplumun bir parçası olarak gören ve onları birey olarak kabul eden düşüncelerin ürünü olan kitaplar bu alanda oluşmuş mevcut durumu iyileştirme adına önyargıları, kalıp tutumları yıkma konusunda yardımcı olabilir (Ekici, 2019).

Çocuk kitapları çocukların zihninde çeşitli karakterleri canlandırır. Karakterlerden ve onların ilişkilerinden esinlenerek, çocukların çevrelerine, doğaya ve hayata ilişkin deneyim alanı oluşturmalarına yardımcı olur (Sever'den aktaran Kıran, 2008). Kitaplarda farklı karakterlere rastlayan çocuk, karakterlerden etkilenir ve farklı hayatlarla ilgili bilgi edinme süreçlerine girer. Bu süreç sonunda iyi-kötü ayrımını yapabilir hale gelir. Bu nedenle çocuk kitaplarında aktarılan toplumsal gerçekler çocukların hayata farklı bir açıdan bakabilmeleri için son derece önemlidir (Kıran, 2008: 28).

Çocuklara engellilik hoşgörüsünü aşılamanın, bunu kitlelere yaymanın en kısa yollarından birinin kitaplar olduğu söylenebilir. Bu nedenle engelli bireyleri anlatan çocuk kitapları bu araştırmanın temelini oluşturmaktadır. Yapılan bu çalışmada engelli karakterleri konu alan çocuk kitaplarında ne tür engellere yer verildiği, günlük hayatta karşılaştıkları sorunlar ve sorun çözme şekilleri, engelli birey kavramının nasıl ele alındığı ve engelli karakterler içerik açısından değerlendirme kriterlerine göre incelenmiştir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı 2010- 2019 yılları arasında yayımlanan çocuk kitaplarında yer alan engellilik konusunu incelemek ve sorunlarını ortaya koymaktır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Engelli bireyleri konu alan çocuk kitaplarında ne tür engeller yer almaktadır?
2. Engelli bireyleri konu alan çocuk kitaplarındaki karakterlerin günlük hayatta karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
3. Engelli bireyleri konu alan çocuk kitaplarındaki karakterler günlük hayatta karşılaştıkları sorunları nasıl aşıyorlar?

1.2. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma 2010-2019 yılları arasında yayımlanmış engelli bireyleri konu alan 26 çocuk kitabı ile sınırlıdır.
2. Araştırmada ele alınan kitaplar, ilköğretim düzeyi çocuk kitaplarıyla sınırlıdır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Engelli bireyleri konu alan bu çalışmada veriler doküman incelemesi yöntemiyle toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bilgiler ise betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Nitel araştırmada doğrudan gözlem ve görüşmenin mümkün olmadığı şartlarda veya hedeflenen araştırmanın anlam ve değer bakımından onaylanabilirliğini artırmak amacıyla görüşme ve gözlemin yanında, üzerinde çalışılan araştırma konusuyla ilgili yazılı, görsel araç-gereç ve malzemeler de araştırmaya eklenebilir. Doküman incelemesi göstermektedir ki; nitel yöntemlerin tercih edildiği durumlarda ekstra veri kaynağı olarak fayda sağlayabileceği gibi yalnız bir araştırma yöntemi olarak da kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2004). Betimsel analiz yöntemi; analiz için gereken çerçevenin oluşturulması, çerçeveye uygun olarak verilerin işlenmesi, elde edilen bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması basamaklarından oluşmaktadır (Kerpiç, 2011).

2.2. Çalışma Materyalleri

Bu araştırmanın yapılması için gerekli olan veriler, çalışmanın içeriğine uygun olarak engellilik konulu ilköğretim düzeyinde toplam 26 çocuk kitabından elde edilmiştir. Çocuk kitaplarının seçiminde alanında uzman kişilerden, akademisyenlerden ve öğretmenlerden uzman görüşü alınmıştır. Alanında uzman kişiler ve öğretmenlerden gelen bilgilerle birlikte, araştırmacı tarafından İzmir ve Ankara’da ulaşılabilen sahaflar ve kitabeveleri incelenmiş, kitaplar temin

edilmiştir. Ulaşılan yaklaşık 70 kitap sahaf, yayınevi, online kitap satış sitelerinden alınmıştır. Bu kitaplar araştırmacı tarafından okunmuş ve incelenmiş, gereken ölçütleri (tema ve yaş uygunluğu) taşımayan kitaplar elenmiş, kitap sayısı 26'ya düşürülmüştür.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmanın doküman incelemesi yoluyla toplanan verileri betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Betimsel analiz yöntemiyle toplanan veriler daha önceden tespit edilen temalara göre kısaca özetlenir ve yorumlanır. Araştırma sorularının işaret ettiği temalara göre veriler bir araya getirilebileceği gibi görüşme ve gözlem süreçlerinde yer alan boyutlar ya da eleştiriler dikkate alınarak da sunulabilir. Betimsel analiz yönteminde bulgular sınıflandırılmış ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya aktarılır, doğrudan alıntılara genellikle yer verilir. Bu maksatla toplanan veriler, mantıksal bir çerçeve içinde ve karmaşık olmayan bir şekilde betimlenir. Bu betimlemeler açıklanır, sebep-sonuç ilişkileri detaylandırılır ve birtakım sonuçlara varılır (Yıldırım & Şimşek, 2004).

Temur tarafından 2018 yılında geliştirilen “Kitap Analiz Formu”, alan uzmanı akademisyenlerin görüşleri alınarak bu çalışma doğrultusunda uyarlanmıştır. Kitap Analiz Formunda bulunan bilgiler araştırmanın alt amaçları ile ilişkilendirilerek ifade edilmiş, yorumlanmış ve kitaplarla ilgili çıkarımlarda bulunulmuştur.

3. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde incelemeye dahil edilen çocuk kitaplarındaki engelli karakterlerin engel türlerine ilişkin bulgular, günlük aktivitelerine ilişkin bulgular, günlük hayatta karşılaştıkları sorunları nasıl aştıklarına dair bulgulara yer verilmiştir. İncelenen çocuk kitaplarından cümleler aktararak birtakım bulgulara ulaşılmaya çalışılmıştır. Ulaşılan bulgular alt başlıklar halinde yorumlanıp değerlendirilmiştir.

3.1. Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu başlık altında engelli karakterleri konu alan çocuk kitaplarında ne tür engellerin yer aldığına dair bulgulara yer verilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006)'ne göre engelli bireyleri zihinsel yetersizliği olan, görme yetersizliği olan, işitme yetersizliği olan, ortopedik yetersizliği olan, serabral palsili, dil ve konuşma güçlüğü olan, özel öğrenme güçlüğü olan, duygusal ve davranış bozukluğu olan, süregen hastalığı olan, otizmlili, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan, birden fazla yetersizliği olan ve üstün yeteneklere sahip bireyler olarak sınıflandırmaktadır. Bu sınıflandırmalar göz önünde bulundurularak kitaplardaki engel türleri ortaya konmuştur.

Araştırmada incelenen, engelli karakterleri konu alan 26 çocuk kitabından 12 tanesinde tek bir engel türüne yer verilmiş iken; 14 tanesinde birden çok engel türüne rastlanmıştır. Engel türlerini doğuştan var olan ve sonradan ortaya çıkan engel olmak üzere ikiye ayırdığımızda incelenen kitaplardan 11 tanesinde engelin sonradan bir kaza ya da hastalık sonucu ortaya çıktığı; 11 kitapta engelin doğuştan var olduğu, 4 kitapta ise engelin hem doğuştan hem de sonradan ortaya çıktığı belirlenmiştir. İncelenen kitaplarda, engel türlerine göre 11 tane duygusal ve davranış bozukluğu, 14 tane ortopedik yetersizlik, 14 tane süreğen hastalık, 7 tane görme yetersizliği, 2 tane işitme yetersizliği, 3 otizmli, 2 tane birden fazla rahatsızlığı olan, 3 tane zihinsel yetersizlik, 1 tane de dil ve konuşma bozukluğu yaşayan karakter/karakterler tespit edilmiştir.

Kitaplarda en çok rastlanan engel türleri ortopedik yetersizlik ve süreğen hastalıktır. Bu engellerden sonra en sık karşılaşılan engel türü ise; duygusal ve davranış bozukluğu ile görme yetersizliğidir. İşitme yetersizliği, dil ve konuşma bozukluğu, zihinsel yetersizlik, birden çok rahatsızlığı olan ve otizm gibi engel türlerine yeteri kadar yer verilmediği görülmüştür. Ancak serabral palsi, özel öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği ve hiperaktivite, üstün yetenekli engel türlerine incelenen kitaplarda hiç rastlanmamıştır.

Özellikle son yıllarda yaşanan gelişmelere bağlı olarak dikkat eksikliği ve hiperaktivite, özel öğrenme güçlüğü tanılarının ciddi bir şekilde arttığı bilinmesine rağmen bu tür engellerin kitaplarda yer almaması pek çok açıdan eksiklik yaratmaktadır. Eğitimcilerin özellikle bu alanda duyarlı olması gerekmektedir.

Çocuk okuyucuların farklı engel türlerini içeren kitaplara ulaşmaları; onların toplumda yer alan çok sayıda engel ve engelli bireyle ilgili bilgi sahibi olmalarını, empati kurmalarını, farkındalık oluşturmalarını ve engelli karakterlerle ikili ilişkilerde olumlu tutum ve davranışları geliştirmelerini sağlayacaktır.

3.2. Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu başlık altında incelenen çocuk kitaplarında yer alan engelli karakterlerin günlük yaşamda karşılaştıkları sorunların neler olduğuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Çocuk kitaplarından elde edilmiş bilgiler doğrultusunda engelli karakterlerin çoğunlukla karşılaştıkları sorunların, ulaşım sorunu, kabul görmeme, muhtaç olma, yaşam alanını algılayamama, iletişim sorunu, uyumsuzluk, eğitim ortamından mahrumiyet, algılayamama, soyutlanma, acınma, utanma, anlaşmazlık, sosyalleşememe, ayırt edememe olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 1. Engelli Karakterlerin Günlük Hayatta En Sık Karşılaştığı Sorunlar

Sorunlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Ulaşım sorunu	5	7
Kabul görmeme	5	7
Muhtaç olma	4	6
Yaşam alanını algılayamama	4	6

Engelli karakterlerin günlük hayatta karşılaştıkları sorunların fazla olduğu ve çeşitlilik gösterdiği anlaşılmış, tabloda ise en sık karşılaşılan sorunlara, yaklaşık olarak yüzde değerlerine yer verilmiştir. Tablodan yola çıkılarak engelli karakterlerin günlük hayatta en sık ulaşım ve kabul görmeme sorunu yaşadıkları görülmüştür. Bu sorunların bir diğeri ise muhtaç olma sorunudur. İncelenen kitaplarda bu durumun engelli karakterleri bir başka kişi ya da varlığa bağımlı hale getirdiği belirlenmiştir. Engelli karakterlerin iş görebilme, bir grup ya da sosyal çevre içinde kendi başına bir birey olarak davranabilme becerilerinde aileleri, yakın akrabaları ve arkadaş çevrelerinin destek olduğu çıkarımına ulaşılmıştır. Tabloda yer verilen 4 sorunun toplam sorunların %26'sını oluşturduğu düşünüldüğünde bu sorunların pek çok engelli bireyin hayatında güçlüğe neden olduğu söylenebilir. Engelli bireylerin sorunları, zincirin halkaları gibi birbirine bağlı ve birbirini etkileyen; bir sorunun nedeninin diğer sorunun sonucu olduğu çok yönlü bir döngüdür.

Eğitim ortamından mahrum olma durumunun dolaylı olarak pek çok sorunu tetikleyerek engelli karakterin hayatında; sosyalleşememe, kabul görmeme, dışlanma, soyutlanma, utanma, kendi dünyasına hapsolme gibi sorunlara neden olduğu görülmektedir. Sonradan bir engele sahip olan karakterin eski yaşantısını bir kenara bırakarak mevcut durum ile yaşamına devam edebilme sürecinde; yaşadığı adapte olma sorunu, en başta karakterin kendisi ve ailesi için çok ciddi ve zorlu bir sürecin yaşanmasına sebep olduğu anlaşılmaktadır.

3.3. Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Çocuk kitaplarında yer alan engelli karakterlerin günlük hayatta karşılaştıkları sorunları nasıl aştıklarına dair bulgular bu başlık altında aktarılmıştır.

Engelli karakterlerin günlük hayatta karşılaştıkları sorunları sırasıyla uzman desteğiyle, aile desteğiyle, arkadaş desteğiyle, içsel motivasyonu ve araç-gereç desteğiyle, tıbbi operasyon, tıbbi yardım ile çözdükleri ortaya konmuştur. Sorunları çözerken bunların dışında toplumsal farkındalık, materyal desteği, eş desteği, gözlem, devlet düzenlemeleri, kendini dış dünyadan

soyutlama, çevre düzenlemesi, evde eğitim, bireysel çaba, tedbir, düzene koyma, farklı organların desteği, farklı bir eğitim kurumu desteği ile de çözdükleri görülmüştür.

Tablo 2. Engelli Karakterlerin Günlük Hayattaki Sorunları En Sık Çözme Şekilleri

Sorun Çözme Şekilleri	Frekans (f)	Yüzde (%)
Uzman desteği	14	22
Aile desteği	8	12
Arkadaş desteği	8	12
İçsel motivasyon	5	8
Araç- gereç desteği	5	8
Tıbbi operasyon	4	6

Engelli karakterlerin günlük hayatta karşılaştıkları sorun çözme şekillerinin fazla olduğu ve çeşitlilik gösterdiği anlaşılmış, tabloda ise en sık karşılaşılan sorun çözme şekillerine ve yaklaşık olarak yüzde değerlerine yer verilmiştir. Yukarıdaki tablodan engelli karakterlerin kullandıkları en sık sorun çözme şekillerinin toplam sorun çözme şekilleri içinde %68’lik bir yere sahip olduğu görülmüştür.

Engelli karakterlerin sorunlarını en çok uzman desteğiyle çözdükleri anlaşılmış olup bu alanda yetişmiş yeterli personel varlığının, herhangi bir engel ile hayatını sürdürmek zorunda olan birey için son derece önemli olduğu çıkarımına ulaşılmıştır. Engelli karakterlerin sorunlarını çözerken başvurduğu aile ve arkadaş desteğinin önemli bir gerçeklik olduğu ortaya çıkmıştır. Engelli bireye karşı en çok sabır ve anlayış gerektiği bunun da kan bağı olan kişiler tarafından gösterildiği, duygusal açıdan yaklaşımın yine aile bireyleri tarafından ortaya konduğu tespit edilmiştir. Eğitim ortamında ise bu olumlu tutum ve davranışları üstlenen arkadaş çevresi olmuştur. Profesyonel desteğin yanında bireyin kendisinin ve yakın çevresinin sorunları çözmede oldukça etkili olduğu görülmektedir. Tıbbın ve uzman kişilerin yardımları diğer çözümleri de içine alarak her açıdan iyileşmeyi sağlamada önemli bir etkidir.

Kitaplarda, incelenen engelli karakterlerin içsel motivasyonu, kendini kabul etmesi ve moralini yüksek tutması da başarılar kazanmasına fırsat vermiştir. Son yıllarda teknolojiye yaşanan gelişmeler ve bu gelişmelerin olumlu yansımaları engelli bireylerin hayatlarını kolaylaştırabilecek, onları toplumla birleştirici araç-gereçlerin üretilmesini sağlamış ve bu bireylere adapte edilmesine imkân vermiştir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın ilk sorusu “Çocuk kitaplarında ne tür engeller yer almaktadır?” şeklinde belirlenmiştir. İncelenen kitaplarda tek bir engel türüne yer vermiş kitaplara da rastlanmış iken, birden fazla engele yer verilmiş kitaplar da belirlenmiştir. Bu soruya yönelik olarak tüm kitaplardaki engel türlerine ilişkin ortaya çıkan sonuçlar: Kitaplarda 11 tane duygusal ve davranış bozukluğu, 14 tane ortopedik yetersizlik, 14 tane süreğen hastalık, 7 tane görme yetersizliği, 2 tane işitme yetersizliği, 3 otizmli, 2 tane birden fazla rahatsızlığı olan, 3 tane zihinsel yetersizlik, 1 tane de dil ve konuşma bozukluğu türlerine rastlanmıştır.

Kitaplarda en çok rastlanan engel türleri ortopedik yetersizlik ve süreğen hastalıktır. Bu engellerden sonra en sık karşılaşılan engel türü ise; duygusal ve davranış bozukluğu ile görme yetersizliğidir. İşitme yetersizliği, dil ve konuşma bozukluğu, zihinsel yetersizlik, birden çok rahatsızlığı olan ve otizm gibi engel türlerine yeteri kadar rastlanmamıştır. Ancak serabral palsi, özel öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği ve hiperaktivite, üstün yetenekli engel türlerine ise hiç rastlanmamıştır.

Kaymaz (2017: 62) yapmış olduğu araştırmasında, 3-8 yaş grubuna hitap eden ve özel gereksinimliliği konu alan kitapları incelemiş ve benzer sonuçlara ulaşmıştır. Özel gereksinimliliği konu alan çocuk kitaplarında karakterlerin sıklıkla uyum bozukluğu, duygu ve davranış sorunları kategorisinde yer aldığı, en az özel gereksinim kategorisinin ise obsesif kompulsif bozukluk, zihinsel yetersizlik, işitme yetersizliği ve iletişim dil ve konuşma bozuklukları olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Can vd. (2017) yapmış oldukları çalışmada “ders kitaplarında yer alan, yetersizlikten etkilenmiş bireylerin engel türleri incelendiğinde, %53’ünün bedensel, %25’inin işitme, %8’inin zihinsel ve %14’ünün görme engelli olduğu belirlenmiştir. İşitme engellilerin ve zihinsel engellilerin daha çok fen ve teknoloji ders kitaplarında yer aldığı görülmektedir.” bulgularına ulaşmışlardır. Bedensel engelli bireylerin ders kitaplarında %53 oranında ortaya konması araştırma sonuçları ile paralel iken, işitme yetersizliğine sahip bireylere ders kitaplarında %25 oranında yer verilmesi araştırma kapsamında incelenen çocuk kitaplarına oranla daha fazladır.

Szeremy (2018: 81-82) araştırmasında, Türkçe, İngilizce ve Fransızca dillerinde yazılmış ve sağlık konu ve temasını içeren çocuk kitaplarını incelemiştir. İnceleme sonucunda kitaplarda geçen sağlık konu ve temalarının dağılımını gösterdiği tabloda ağız ve diş sağlığı, görme sorunları, işitme sorunları, Alzheimer, epilepsi, kanser vb. kategorilere de yer vermiştir. “İşitme

bozuklukları ve alerji” ile ilgili temaya tüm kitaplarda rastlanmadığı, Türkçe kitaplara bakıldığında, tek kitapta birden fazla sağlık konusunun işlendiği görülmüştür.

Güngörmüş Özkardeş (2013)’in 128 yayını incelediği araştırmasında ise en fazla otizm, dikkat eksikliği ve hiperaktivite konulu kitapların yayınlanmış olduğunu ortaya koymuştur. Ancak bu kitapların daha çok aile ve engelli karakterlere bilgi verici biçimde yazılmış olduğu, kitapların ilkökul düzeyi olay devamlılığına sahip olmadığı aktarılmıştır. Çocuk ve gençlere yönelik hazırlanmış kitapların azlığından bahsedilmiştir.

Doğrudan engelli karakterlerin yer aldığı ve engellilik konusunun işlendiği kitapların sayısı her geçen gün artmasına rağmen kitaplardaki engel türleri yeterli düzeyde değildir. Yalnızca belli başlı engel türleriyle ilgili kitaplara ulaşılabilir. Ayala (1999) araştırmasında yayınlanan kitapların toplam sayısında bir artış olduğunu ancak çeşitlilik yönünden eksiklikler olduğunu göstermiştir. Devlet okullarının dilsel ve ırksal çeşitliliğini göz önüne aldığında, engelli çok ırklı karakterleri temsil eden sınırlı çocuk kitabının bu literatür temelindeki büyük dengesizliği yansıttığını da ortaya koymuştur.

Campbell (2006) çocukların kitap koleksiyonlarındaki kültürel çeşitliliğin artmasının önemine vurgu yapmıştır. 1900’lü yıllarda çeşitli karakter gruplara sahip çocuk kitabının daha fazla sayıda yayınlandığını belirtmiştir. Ancak kültürel çeşitliliğin yaygınlaştığı halde kitapların engelliliği içermediğini ortaya koymuştur.

4.2. Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

“Engelli karakterlerin günlük hayatta karşılaştıkları sorunlar nelerdir?” araştırmanın ikinci sorusunu oluşturmuştur. Bu soru bağlamında elde edilen bulgular incelendiğinde; çocuk kitaplarında yer alan engelli karakterlerin günlük hayatta en sık karşılaştıkları sorunların, ulaşım sorunu, kabul görmeme, muhtaç olma, yaşam alanını algılayamama, iletişim sorunu, uyumsuzluk, eğitim ortamından mahrumiyet, algılayamama, soyutlanma vb. olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Muhtaç olma ve ulaşım sorunu incelenen kitaplarda yer verilmiş başlıca sorunlardandır. Engelli karakterlerin başka kişilere muhtaç olmasının ve ulaşım sorunu yaşamasının sebepleri arasında engellilere yönelik çevre düzenlemesi yapılmayışı gösterilebilir. Ünal (2011) tarafından ortaya konan araştırma sonuçlarına göre; çevrenin engelliye göre düzenlenmesine ilk kez Serpil Ural, *Aksak Ali* anlatısında değinmiş, karakterine binalarda, parklarda, sinema ve tiyatrolarda, spor alanlarında “sakatlara kolaylık sağlayacak düzenlemeler” düşletmiştir. Başka bir kitapta ise yazarın 2008 yılında karakterine, engelliler için otobüs, alçak kaldırımlı yollar ve

engellilerin ulaşabileceği alışveriş merkezleri düşlettiğini aktarmıştır. Aradan geçen on sekiz yıl boyunca çevrenin engelliye uyumlu hale gelmesinin bir düş konusu olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Engelli karakterlerin günlük hayatta karşılaştıkları sorunları daha genel bir bakış açısından değerlendirmek gerekirse, karşılaştıkları sorunların temelinde sahip olunan engel olduğu anlaşılmıştır. Kaymaz (2017) araştırmasında özel gereksinimli karakterlerin karşılaştığı sorunların sahip oldukları özel gereksinimle ilgili problemler olduğunu aktarmıştır.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü sorusu “Engelli karakterler günlük hayatta karşılaştıkları sorunları nasıl aşıyorlar?” biçiminde belirlenmiştir. Bu soruya yönelik bulgular incelendiğinde, engelli karakterlerin sorunları uzman, aile, arkadaş desteğiyle, içsel motivasyonlarıyla, araç-gereç yardımıyla, tıbbi müdahalelerle çözdükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Kaymaz (2017: 82) araştırmasında “özel gereksinimli karakterlerin karşılaşılan problemlerin çözümünde (%72) büyük oranda *aktif* olarak yer aldıkları görülmektedir.” sonucuna ulaşmıştır. Bu bakımdan engelli karakterlerin içsel motivasyonlarıyla sorunların çözümünü gerçekleştirmeleri benzer ancak yeterli düzeyde değildir. Ergün (2017: 17) ders kitaplarında engelli kavramını araştırdığı araştırmada fen bilimleri kitabında yer alan metinde, görme engelli bireyin “engelli olmasına rağmen merakını ve azmini hiç yitirmemiş” sözleriyle vurgulandığı aktarmıştır. Görme yetersizliğine sahip bir bireyin “merak ve azmini yitirmesi gerektiği” kabulünden hareketle ifade edilen bu vurgu ile, engelli bireylerin karşılaştıkları zorlukların çözümünde kendi çabalarının gösterildiği sonucuna ulaşmıştır. Ancak Karataş ve Güven (2010: 201) “dokuzuncu ve on birinci sınıf öğrencileriyle yapmış oldukları araştırmada öğrencilerin günlük yaşam problemlerini çözebilme becerilerini incelemiş ve bu iki sınıf öğrencileri arasında karşılaştırma yaparak gerçek yaşam problemlerinin çözümünde öğrencilerin gelişimlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin günlük yaşam problemlerini çözme becerilerinin zayıf olduğu” sonucuna ulaşmıştır. Her iki araştırmadan da yola çıkılarak engelli bireylerin kendi yaşadıkları ve karşılaştıkları problemleri çözme konusunda engelsiz bireylere kıyasla daha aktif rol aldıkları gerek uzman desteğine başvurarak gerekse içsel motivasyonları sayesinde sorunları çözdükleri anlaşılmaktadır. Buna rağmen engelsiz bireyler üzerinde yapılan araştırmada engelsiz bireylerin günlük yaşam problemlerini çözme konusunda yetersiz kalmaları aslında engelli bireylerin oldukça güçlü bir sorun çözme mekanizmasına sahip olduğunun göstergesidir.

Toplumsal farkındalık, çevre düzenlemesi ve tedbir de incelenen kitaplarda engelli karakterlerin günlük hayatta karşılaştıkları sorunların çözümünde rol oynayan diğer etkenler olmuştur. Çevre düzenlemesi konusuna yeterince değinilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ünal (2011: 148) araştırma sonuçlarına benzer olarak; “Çevre şartları, merdivenler, tuvaletin yeri, merdiven korkulukları, işaretlendirme gibi okula erişimi kolaylaştıran konularda eskiye göre düzenleme görülmüşse de bu ilerleme yetersizdir. Okulun fiziki çevresi sosyal yaklaşımla engellinin yaşama dahil olmasını kolaylaştırıcı biçimde düzenlenmemektedir.” sonucuna ulaşmıştır.

Taub ve Fanflik (2000)’in yapmış oldukları araştırma ile bu araştırmanın sonuçları benzerlik göstermektedir. Engelli bireylerin toplumun bütün unsurların içinde yer alması gerektiği, bir birey olarak yaşanmışlıklarının, duygu ve düşüncelerinin en az diğer bireyler kadar değerli olduğu, engelli bireylerin sahip oldukları hikayeleri ile topluma çok önemli katkılarda bulunabileceği, onlarla aynı eğitim, çalışma ortamı; sosyal alanları paylaşmanın kişide oluşturabileceği kazanımların ne kadar değerli olduğu ve bunun toplumda farkındalık yaratma noktasında rehber olabileceği sonucuna ulaşmıştır.

4.4. Öneriler

Engellilik konusunda eğitimcilere, yazarlara ve sivil toplum kuruluşlarına büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir. Araştırmanın bulguları doğrultusunda bazı önerilere yer verilmiştir.

- 1) Engelli bireyleri konu alan çocuk kitaplarında kullanılan dil konusunda hassas olunması gerektiği aksi takdirde toplumda derin yaralar açabileceği, bir güçlük baş etmek zorunda kalan bireyleri topluma kazandırmaktan ziyade toplumdan koparabileceği düşünülmekte, bu sebeple kullanılan dilin yapıcı olması önerilmektedir.
- 2) Çocuk kitaplarında yer verilen olay örgüsünün içeriğinde sonradan bir engele sahip olan bireylerin de bu engel durumu ortaya çıkmadan önce sağlıklı bireyler gibi hayatlarına devam ettikleri vurgulanmalı ve her sağlıklı bireyin bir engelli birey adayı olduğu kitaplarda yazarlar tarafından belirtilmelidir.
- 3) Engel türleri çeşitlilik göstermektedir. Ülkemizdeki bu alanda yazın çalışmaları incelendiğinde bazı engel türleri üzerine yoğunlaşıldığı, bazı engel türlerinin ise ihmal edildiği gözlenmiştir. Tüm engel türlerinin kitaplarda yer bularak bu türlerin daha çok insana ulaşması sağlanmalıdır. Farklı engel türleriyle ilgili çocuk okuyucuların bilgi sahibi olmasına yazarlar katkı sağlamalıdır. Yazarlara, engelliliği konu alacak çocuk

kitapları yazacakları süreçte sayıca az ya da hiç yer verilmeyen engel türü konularına yönelmeleri önerilebilir.

- 4) Öğretmenler eğitim öğretim hayatları boyunca, okuma becerisi kazandırma çalışmalarında çocuklara çok geniş bir kitap yelpazesi sunmalı, bu havuzda engelli bireyleri konu alan çocuk kitapları da yeterince yer bulmalıdır.
- 5) Eğitim faaliyetlerinde sahada yer alan eğitimcilerin, öğrencilerini engellilik konusunu işleyen kitaplarla buluşturmaları, engelli karakterleri konu alan kitap yazarlarıyla söyleşiler planlanmaları, toplumsal farkındalığın artmasına katkı sağlamaları mümkün olabilir.
- 6) Çocuk kitaplarında yer verilen engel türüne ilişkin engelli bireylere, aile ve yakın çevresine önerilerde bulunulmalıdır.
- 7) İlk eğitimin başladığı ailenin en önemli fertlerinden anne ve babalar çocuklarına yetiştirme sürecinde insani değerleri verebilmeli, fiziksel ya da düşünsel farklılıklara saygılı olmayı öğretebilmeli; bu eğitimleri gerçekleştirirken bu alanda yazılmış kitapları tercih etmelidir.

KAYNAKÇA

- Ayala, E.C. (1999). "Poor little things" and "Brave little souls": The portroyal of individuals with children's literature. *Reading Research and Instruction*, 39(1), 103-107. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19388079909558314>
- Can, D., Pekbay, C., Hakverdi Can, M., Kaya, G., Avşar Tuncay, A., & Candan, S. (2017). İlköğretim ders kitaplarında engellilik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2017(41), 75-89. http://pau.egitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/8073785_6.%20makale.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Campbell, K. (2006). *Selecting children's books about people with disabilities*. Retrieved from <http://c.ymcdn.com/sites/www.tnla.org/resource/resmgr/imported/tl561campbell.pf>.
- Ekici, M. (2017, Mayıs). *Engelli bireyleri konu alan çocuk kitaplarının ilköğretim 3.sınıf öğrencilerinde engelli bireylerle ilgili görüşlerine etkisi*. 16. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Lefke Avrupa Üniversitesi, Lefke.
- Ekici, M. (2019). *Çocuk kitaplarında engelliler ve sorunlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergün, M. (2017). *Ders kitaplarında engellilik: Durum analizi*. http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/SECBIR_EEK_Rapor_DurumAnalizi.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Gönen, M., Dursun, A., Topçu Bilir, Z., Tarman, I., & Nur, I. (2015). A Study on the depiction of disability in illustrated storybooks. *Revista de cercetare si interventie sociala* (50), 275-292. Retrieved from <https://www.rcis.ro/en/current-issue/2210-a-study-on-the-depiction-of-disability-in-illustrated-story-books.html>.

- Güngörmüş Özkardeş, O. (2013, Kasım). *Farklı gelişen çocuklarla ilgili olarak ülkemizde yayınlanmış kitapların incelenmesi*. I. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi'nde sunulmuş bildiri, İstanbul.
- Karataş, İ., & Güven, B. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin günlük yaşam problemlerini çözebilme becerilerinin belirlenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 201-217. <http://dergipark.gov.tr/erziefd/issue/5999/79996> sayfasından erişilmiştir.
- Kaymaz, Ç. (2017). *Özel gereksinimliliği içeren Türkçe ve çeviri resimli çocuk kitaplarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kerpiç, A. (2011). *Etkinlik tasarım prensipleri çerçevesinde 7. Sınıf matematik ders kitabı etkinliklerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kıran, S. (2008). *Okul öncesi dönemi çocuklarına yönelik hazırlanan masal ve öykü kitaplarında geçen iletişim engelleri*. (Yüksek lisans tezi) <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği (MÜLGA)*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/393.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Müstakil Sanayici ve İş adamları Derneği (2011). *Türkiye'de engelli gerçeği*. <http://www.musiad.org.tr/download/Yayinlar/Cep%20Kitapları/Türkiye'de%20Engelli%20Gerçeği/Türkiye'de%20Engelli%20Gerçeği.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Özgökçeler, S. (2012). *Özürlüler dijital uçurumun neresinde? E-Devlet ekseninde bir inceleme*. IV. Sosyal Haklar Ulusal Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla. www.sosyalhaklar.net/2012/Bildiriler/Ozgokceler.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Szeremy, Y. (2018). *Sağlık temasını içeren Türkçe ve yabancı dillerdeki çocuk kitaplarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Taub, D. E., & Fanflik, P. L. (2000). The inclusion of disability in introductory sociology textbook. *Teaching Sociology*, 28 (1), 12-23. <http://ctch602s09.blogspot.com/2009/04/inclusion-of-disability-in-introductory.html> sayfasından erişilmiştir.
- Temur, M. (2018). *Çocuk edebiyatında göç ve göçmenlik olgusu*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2010). *Engellilerin sorun ve beklentileri araştırması*. http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1017 sayfasından erişilmiştir.
- Ünal, A.G. (2011). *Türk çocuk edebiyatında engellilik*. İstanbul: Evrensel.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2004). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

İNCELENEN KİTAPLARIN LİSTESİ

1. Elimde Değil, Holly L. Niner (Çeviri: Mine Özyurt Kılıç), 2015
2. Otizm ve Kardeşim, Quisie Shapiro (Çeviri: Mine Özyurt Kılıç), 2015
3. Ellerimdeki Kelimeler, Benedicte Gourdon (Çeviri: Özden Tuna), 2011
4. Kanatsız Arı Mu, Ahmet Şerif İzgören, 2016
5. Sevgili Öğretmenim, Necati Güngör, 2015
6. Engelsiz Masallar, Ayşegül Sözen Dağ, 2017
7. Parmak Uçları, Seran Demiral, 2014

8. Kimse Size Engel Olamaz!, Sylvie Boutaudou (Çeviri: Gizem Şakar), 2010
9. Şair Kısakulak, Eva Furnari (Çeviri: Nazlı Gürkaş), 2016
10. Kanatsız Arı Mu 2/ İlk Uçuş, Ahmet Şerif İzgören, 2017
11. Kanatsız Arı Mu 3/ Büyük Saldırı, Ahmet Şerif İzgören, 2017
12. Ö.T.E.K.İ., Pedro Manas (Çeviri: Saliha Nilüfer), 2012
13. Endişe Ağacı, Marianne Musgrove (Çeviri: Doğanay Banu Pinter), 2015
14. Petey, Ben Mikaelson (Çeviri: Aslı Anar), 2014
15. Farklı, Andreas Steinhöfel (Suzan Geridönmez), 2016
16. Gökkuşluğu Yazı, Sevim Ak, 2016
17. Tek Başına, Nazmiye Kocakulak-Murat Bayar, 2016
18. Kardeşim Benim, Cynthia Lord (Çeviri: Nazlı Tancı), 2012
19. Daralan, Mine Soysal, 2017
20. Hoşça Kal Lösemi, Merve Özçelik, 2017
21. Şübidik, Amine Ateş Kabaktepe, 2018
22. Bay Endişe, Holly L. Niner (Çeviri: Mine Özyurt Kılıç), 2015
23. Kiraz Ağacı ile Aramızdaki Mesafe, Paola Peretti (Çeviri: Esmâ Fethiye Güçlü), 2018
24. Annen ya da Baban Tatile Mi Çıktı? Jean-Philippe Raynaud/ Dr. Michel Vignes (Çeviri: Gizem Şakar), 2013
25. Rüzgara Bırakılan Dilekler, Lois Sepahban (Çeviri: Ezel Dağlar Ergüden), 2017
26. Hayatı Sevmeye Devam Et, Jaap Ter Haar (Çeviri: Saliha Nazlı Kaya), 2014.

Araştırma Makalesi / Research Article

9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabındaki Metinlere Yönelik Öğretmen Görüşleri¹

The Views of Teachers on Reading Text in the Turkish Language and Literature Coursebook for Ninth Grade Students

Ayşe Yücel ÇETİN² - Sultan KILIÇ³

<u>Gönderim Tarihi</u>	<u>Revizyon Tarihi</u>	<u>Kabul Tarihi</u>
<u>01.06.2019</u>	<u>17.07.2019</u>	<u>05.09.2019</u>

Önerilen Atıf / Suggested Citation:

Çetin Yücel, A. & Kılıç, S., 2019, 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabındaki Metinlere Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 265-281.

Öz

Çalışmamızda 2017-2018 eğitim Öğretim yılında okutulan 9. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabındaki (MEB) metinlerin Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Ders kitabındaki metinler öğretmenler tarafından konuya uygunluk, çeviri metinlerin dili, metinlerin uzunluğunun öğrenci seviyesine ve ders saatine uygunluğu, metinlerin programda belirlenen değerleri kazandırıp kazandırmadığı yönlerinden değerlendirilmiştir. Araştırmamızda önce ders kitabının önemine sonra da metin ve metin seçiminin önemine değinilerek kavramsal bilgi verilmiştir. Nicel ve nitel veriler birlikte kullanıldığı için araştırma karma yöntem ile yürütülmüştür. Metin seçiminin değerlendirilmesinde nicel ve nitel veriler elde edilerek bu veriler yorumlanmıştır. Görüşme ve anket sorularına verilen cevaplar neticesinde Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin, anket sonucunda kararsız kalanları değerlendirmeye almazsak, metinleri altı temada dabeğendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ders kitabındaki metinlerin uzun olması, her öğrenci seviyesine hitap etmemesi ve orijinal olmaması bazı katılımcılar tarafından eleştirilmiş, bu da metinlerin zayıf yönlerini bize göstermiştir. Çalışmamızda kararsız kalanların oranının fazla olmasının sebeplerinin; öğretmenlerin ders kitabını aktif kullanmamaları, kitaba hâkim olmamaları ve formu cevaplamada titiz davranmamaları olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türk Dili ve Edebiyatı, ders kitabı, metin seçimi, öğretmen görüşleri

Abstract

The aim of our study is to have teachers of Turkish language and literature evaluate the reading texts in the Turkish language and literature coursebook for ninth grade students which was used in the 2017-2018 educational year. The reading texts in the coursebook were evaluated by teachers in terms of appropriateness to subject, the language of translated texts, the appropriateness of the length of the texts to the levels of the students and the number of class hours as well as whether the reading texts reached the goals stated in the program. In the study, the prominence of coursebook and text choice was mentioned. In addition, conceptual knowledge was given. The study was carried out using the combined method as quantitative data was used along with qualitative data. Quantitative and qualitative data was obtained in the evaluation of text choice, and the data was interpreted. Based on the responses given to the interview and questionnaire, it can be concluded that the teachers of Turkish language and literature liked the texts

¹ Bu çalışma ikinci yazarın Prof. Dr. Ayşe Yücel Çetin danışmanlığında yaptığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalı. E-posta: ayucel@gazi.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5488-7645>.

³ Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi, E-Posta: sultankilic07@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6651-4894>.

under all of the six themes-if the teachers who were indecisive in the questionnaire are not taken into consideration. The fact that some texts were too long and not appropriate for the levels of some students as well as the texts not being authentic were criticised by some participants. This revealed the weak points of the texts. It is thought that the high number of indecisive teachers in the study is related to the inactive use of the coursebook by teachers as well as their being unfamiliar with the coursebook ,and lacking the thoroughness in completing the form.

Key words: Turkish language and literature, course book, text choice, teachers' views

1. GİRİŞ

Ders kitaplarının geçmişinin çok eski zamanlara, M.Ö. 3000’li yıllarda yapılan matematik, gramer derslerini ve basit çizimleri içeren kil tabletlere, uzandığı bilinmektedir (Coşkun ve Taş, 2008: 60). Ders kitapları o yıllardan günümüze kadar teknolojinin de ilerlemesiyle birçok değişim ve gelişme geçirmiştir, hâlâ da bu gelişim devam etmektedir. Teknolojinin yansımaları sadece sanayide değil eğitim ve iletişimde de kendini göstermiştir. Teknoloji sanal kitapları ortaya çıkarmış ancak bu kitaplar gerek ulaşılabilirlik gerekse öğretmen ve öğrenci için bir disiplin oluşturamadığından eğitim-öğretimin ihtiyacını tam anlamıyla karşılayamamıştır. Bu yüzden ders kitapları günümüzde en çok kullanılan eğitim aracı olarak ilk sırada yerini korumaktadır. Çağımızda her alanda görülen bu teknolojik ilerlemelere rağmen ders kitaplarının eğitim öğretim sürecinde yerini korumasının sebeplerinden en önemlileri öğrenci, öğretmen, veli ve toplum için de yararlarının olmasıdır.

Ders kitaplarının öğrenci açısından önemi ve yararları şu şekildedir:

- En önemli bilgi kaynaklarından olan ders kitapları aşamalılık ilkesine uygun hazırlandığı için öğrencinin yakın çevresinden başlayarak, yaşamı ve dünyayı daha iyi tanımasını sağlar.
- Ders kitapları öğrencinin eleştirel tutum geliştirerek çevresindeki farklı görüşleri değerlendirip, tartışabilmesini sağlar.
- Öğrencinin dil becerisinin gelişmesini sağlar.
- Öğrencinin dil bilinci kazanmasını sağlar.
- Öğrencide edebî zevk oluşmasına ve onun okuma alışkanlığı kazanmasına yardımcı olur.
- Öğrencinin sözcük bilgisi gelişir.
- Öğrencinin yeni bilgiler öğrenmesini sağladığı gibi ona bilgilerini tekrar etme, kontrol etme imkânı da sağlar.
- Öğrenciye kendi kendine çalışabilme alışkanlığı kazandırır.(Coşkun ve Taş, 2008: 61).
- “Öğrenci bazı araçları, ders kitabında bir arada bulur. Harita, şema, şekil, grafik, resim gibi özellikler bir yerde aynı konuyu anlamak için kullanılabilir” (Kılıç ve Seven, 2008: 39-40)
- Her öğrencide olduğu için eşitlik ilkesiyle çelişmez (Payza, 2015: 9).

Ders kitaplarının öğretmen açısından gerekliliği ise şunlardır:

- Öğretmenin öğretim programındaki kazanımları ve etkinlikleri bir bütün olarak görmesini ve derste planlı hareket edebilmesini sağlar.

- Öğretmenin ders kitabından hareketle ders için başka materyaller geliştirebilmesine yardımcı olur.
- Öğretmene hazır ölçme soruları ve değerlendirme soruları sunduğu için derste ölçme ve değerlendirme yapmasını sağlar.
- Konuların eksik anlatılmasını önler.
- Farklı şubelerde derse giren öğretmenlere konunun işlenişinde standardı yakalamasında yardımcı olur (Kılıç ve Seven, 2008: 38-39).
- Öğretmenin öğrencilerle ders içi iletişimini kolaylaştırır (Coşkun ve Taş, 2008: 61).

Ders kitaplarının öğretmen ve öğrenciye sağladığı bu faydaların yanı sıra velilere ve topluma sağladığı yararlar da vardır. Velilere; çocuklarının derste ne işlediğini görme, onların ödevlerini kontrol edebilme kolaylığı sağlar. Ayrıca maliyetinin düşük olması, “kuşaklara içinde yaşadıkları topluma ait kültürü ve evrensel değerleri kazandırması, ortak değerler etrafında birleştirmesi de topluma sağladığı yararlardır”(Coşkun ve Taş, 2008: 61).Ders kitapları toplum içerisinde ortak kültürün oluşmasına, geçmişle bugün, bugünle yarın arasındaki köprünün kurulmasına ve ortak bir anlayış getirmesine katkı sağladığı gibi (Özkan’dan aktaran Kemiksiz, 2018: 946), okullarımızın üstlendiği toplumsal, sosyal, ekonomik ve bireyi geliştirme işlevlerinin yerine getirilmesi bakımından da büyük önem arz eder (Kızılçaoğlu’ndan aktaran Kemiksiz, 2018: 946).

Yukarıda ifade edilen bu görüşler ders kitabının birtakım niteliklere sahip olması gerektiğine de dikkat çekmektedir.Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının sayfasında “Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği”nde ders kitaplarının nitelikleri şu şekilde belirtilmiştir.

- a) Anayasa ve kanunlara aykırı hususları içermez.
- b) Bilimsel hata içermez.
- c) Temel insan hak ve özgürlüklerini destekleyen ve her türlü ayrımcılığı reddeden bir yaklaşım sunar.
- ç) Reklam niteliğinde öğeler içermez.
- d) Eğitim ve öğretim programının amaçladığı kazanımları kapsar.
- e) Görsel tasarım ve içerik tasarımı, öğrenmeyi destekleyecek nitelikte ve öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alarak yapılır” (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2012).

Ders kitabı bütün bunları; içindeki görsel, etkinlik, içerik, metin gibi unsurların bir bütünlük halinde bir araya getirilmesiyle ve bağlanmasıyla gerçekleştirir. Ders kitabının amacına ulaşabilmesi için bu unsurların her birinin titizlikle belirlenmesi gerekir.

1.1. Metin Nedir?

Metin geçmişte ve günümüzde edebiyat eğitimi, dil eğitimi, Türkçe eğitimi ve iletişim gibi alanlarda kullanıldığı için önemli bir kavramdır. (Pilav ve Oğuz, 2013: 17). “Metin” kavramı pek çok alanda farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bu kavrama dil eğitimi, edebiyat ve Türkçe eğitimi açısından bakıldığında;

TDK'nin Türkçe Sözlük'ünde "Bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü, tekst." şeklinde değinilmiştir (2011).

Güneş ise metni, bilgi, duygu ve düşüncelerin çeşitli biçim, anlatım ve noktalama özelliklerine göre yerleştirildiği yapılar olarak tanımlamıştır (2013: 2).

Metinde bilgi duygu ve düşünceler anlatım ve noktalama özelliklerine göre yerleştirilirken bir mantık çerçevesi içinde, birbirinden kopuk olmayacak ve içerdiği mesajı iletecek şekilde sıralanmalıdır. Anlamsal bütünlük bozulmamalıdır. Birbirinden kopuk ve iletisi olmayan yazılı ve sözlü bir veri metin olarak adlandırılmaz.

Pilav ve Oğuz, bir metinde olması gereken özellikleri 7 maddede toplamıştır. Onlara göre bir kelime ya da cümle topluluğunun metin olarak adlandırılabilmesi için yedi özellik barındırması gerekmektedir.

- Bağdaşıklık : Sözcüklerin metin içinde dil bilgisi kurallarına uygun olarak dizilmesi.
- Tutarlılık: Metin içindeki bilgilerin anlamsal bir bütünlük içinde olması.
- Amaçlılık : Metnin hedef kitleye ulaştırmak istediği iletiyi eksiksiz olarak verebilmesi.
- Kabul Edilebilirlik: Metinde verilen mesajın, olay veya olgunun hedef kitle tarafından kabullenilebilmesi.
- Bilgilendiricilik: Metnin hedef kitleye yeni bir bilgi sunması.
- Duruma Uygunluk: Metnin döneme, hedef kitle ve amaca uygun olması.
- Metinler Arasılık: Edebiyatta bir metnin kendinden önce yazılmış metinlerle bağlantılı olması, onlardan iz taşıması (Pilav ve Oğuz, 2013: 17-18).

Sonuç olarak Türk Dili ve Edebiyatı metinler üzerinden anlatılan bir ders olduğundan öğretim süreci için seçilen metinlerin öncelikle yukarıdaki yedi özelliği taşıması gerekir.

1.2. Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabında Metin Seçiminin Önemi

Bugünün dünyasında yaşamın her alanında olduğu gibi eğitimde de çok hızlı bir değişim ve dönüşüm görülmektedir (Erdem, Şengül, Gün ve Şimşek, 2015: 460). Öğrencilere yaşama, yaşadığı topluma, kültürüne, dünyaya ve benzeri birçok şeye dair bilgiyi ders esnasında ders kitaplarının rehberliğinde verebilmekteyiz. Bunun için ders kitabına konan her türlü materyalin metin, etkinlikler, sorular ve görsellerin; hedef kitlenin seviyesine, dersin amaçlarına, öğretim programındaki kazanımlara ve hedef davranışlara uygun olarak hazırlanması gerekir. Eğitimin temeli olan hedef davranışlar Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinleri yoluyla gerçekleştirilebildiğinden bu kitapların iyi bir antoloji olarak hazırlanıp kullanılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Cemiloğlu'ndan aktaran Kemiksiz, 2018: 948). Türkçe öğretiminde metin kullanımının uzun bir geçmişi vardır. Bir metin ileti vermesinin

yanında, yazıldığı dönemin özelliklerini ve yazar hakkında bilgi vermesi yönünden de önemlidir (Şahin ve Bayramoğlu, 2016: 2013).

Ders kitaplarındaki metinler bilişim çağındaki çocukların kazanılması; onlarda okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerisi oluşturulabilmesi açısından da önemlidir. Türkçenin doğru, güzel, estetik bir şekilde kullanıldığı ve bildirişim yönü kuvvetli metinlerin seçimi; öğrencilerde okuma kültürünün oluşmasında etkili olacaktır (Şen, 2008: 765).

Aynı zamanda ders kitaplarındaki metinler, öğrencilerin ilgilerine ve zevklerine, düzeylerine, şu andaki ve gelecekteki ihtiyaçlarına uygun olmalıdır (Kavcar, 1999: 146). Her yaştaki birey gibi o yaştakiler için de işe yarayan, ilgi çeken, ihtiyaç duyulan bilgi daha kolay öğrenilen bilgidir. Bunlarla birlikte metinler ergenin iç dünyasını, onun kişilik arayışını, bu arayış sırasında geçirdiği olayları, düşüştüğü yanlışları ona ders verme amacı gütmekten anlatan (Bushman ve Bushman’ndan aktaran Türkyılmaz, Can ve Karadeniz, 2010) estetik değerlerden ödün vermeden öğrenciye okuma alışkanlığı kazandıran, medyaya nasıl yaklaşması gerektiğini kavratabilecek nitelikte seçilmelidir (Türkyılmaz, Can ve Karadeniz, 2010: 117). İçerik açısından öğrenciye aidiyet duygusu kazandıran, onu ortak değerler etrafında birleştiren (Demir ve Sinan, 2016: 1326), öğrenciye gözlem yapma inceleme ve araştırma etkinlikleri yapabilme imkânı sunan (Özbay, 2003: 66), onun seviyesine uygun bilişsel ve duyuşsal becerilerle donatılmış zengin (Çiftçi, Çeçen ve Melanlıoğlu, 2007: 206), öğrencilere diğer derslerde karşılaşacakları öğrenme metinleriyle baş etme becerileri geliştiren metinlerin seçilmesi önemlidir (Karatay, 2013: 257).

“Edebiyat öğretimi niteliği dikkatli ve yansıtıcı bir durumu gerektiren ve yararlı olduğunu açığa vuran yazılı eserlere dayanmalıdır; metinler farklı alanlarda uzmanlaşmış araştırmacıların yazılarından, nitelikli gazete haberlerinden veya öğrencilerin ilgisini çekebilecek konular hakkında yazılmış nitelikli metinlerin”(Çelik, 2011: 203) seçimi önemlidir.

Metin seçimi konusunda Güneş, metinlerin kısa olmasının öğrencinin metinle daha az etkileşmesine, öğrenciye daha az bilgi ve düşüncenin sunulmasına, etkileşim süresi ile yoğunluğunun az olmasına neden olduğunu ifade etmiştir (2013: 10). Buna örnek olarak da OECD tarafından yürütülen PISA (Uluslararası Öğrenci Başarısını Belirleme) araştırmalarındaki sonuçları göstermiştir. Bu araştırmaya 15 yaş grubu öğrenciler katılmakta ve bu öğrencilerin okuma, fen ve matematik becerileri ölçülmektedir. Bu araştırmalarda 15 yaş grubu öğrencilerin okuma anlama becerilerini ölçmek için uzun ve kısa olmak üzere iki tip metin seçilmiştir. Kısa metinlerin 450 kelime civarı uzun metinlerin ise 1800 kelime uzunluğunda olduğu tespit edilmiştir. Bunun amacı öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini geliştirip ezberlemeyi önlemektir. Ayrıca seçilen metinlerin kısaltılmadan olduğu gibi verilmesine çalışılmaktadır (Güneş, 2013: 10).

Ders kitaplarındaki metin seçiminin önemine, metin seçerken metinlerin nasıl ve neye göre seçilmesi gerektiğine dair bilgi içeren kaynaklarda da gördüğümüz gibi birbirinden çok da farklı olmayan ortak noktalara değinilmiştir. MEB de 2017 Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programında Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabına seçilen metinlerin nasıl olması gerektiğine yer vermiştir. Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programında ders kitabına seçilecek metinlerin; “Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri” ne uygun olması, Türk milletinin bütünlüğüne aykırı unsurlar barındırmaması gerektiği vurgulanmıştır. Buna ek olarak;

- Metinlerde milleti ayrıştıran siyasi ve ideolojik ifadeler yer verilmemesi,
- Metinlerin dersin amaç ve kazanımlarını gerçekleştirmeye yönelik olması,
- Metinlerin öğrencileri ruhsal açıdan olumsuz etkileyecek özellikler barındırmaması,
- Metinler dil, anlatım ve içerik açısından yazıldığı dönem ve anlayışın karakteristik özelliklerini yansıtan seçkin yapıtlardan seçilmesi,
- Dünya edebiyatından seçilen metinlerin çevirilerinin nitelikli olması
- Seçilen metinlerin öğrencileri duyuşsal, bilişsel ve estetik zevk oluşturma açısından geliştirecek nitelikte olması,
- Bir sınıfa aynı yazar/şairden farklı türlerde olmak şartıyla en fazla iki metin seçilmesi,
- Metinlerin öğrencilerin seviyelerine uygun seçilmesi,
- Türkçenin tarihî değişim ve gelişimini öğrencilere daha iyi kavratmak için İslamiyet Öncesi Türk Edebiyatından seçilen metinlerin bir kısmının hem asıllarına uygun dil ve söyleyişle hem de günümüz Türkçesiyle verilmesi,
- Divan edebiyatından seçilen metinler daha anlaşılır metinlerden seçilmesi ve günümüz Türkçesiyle açıklamasına yer verilmesi ve şiirin aruz kalıbına yer verilmesi,
- Tamamı alınamayan metinlerin alınmayan bölümlerinin özet şeklinde verilmesi,
- Kitaba alınan metinlerin uzunluğu konusunda öğretim programındaki ders işleme süreci ve ünitelerde planlanan ders saati dikkate alınması,
- Metinler seçilirken veya yazılırken programda kazandırılmak istenen değerlere yönelik metin belirlenmesi ve bu değerlere yönelik öğrencide farkındalık oluşturma adına soru ve çalışmalar yapılması gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 2017: 21).

Araştırmamızda da ders kitaplarının ve ders kitaplarında metin seçiminin önemi, metin seçiminde nelere dikkat edilmesi gerektiği noktalarında literatür taraması yapılmış ve bunlar ortaya konmuştur. Literatür taraması sonucunda özellikle Türkçe öğretiminde metin seçiminin önemini belirten birçok çalışmayla karşılaşmıştır. Bu çalışmalarda programda metin ve tema seçimine, metinlerdeki anlam yapıları üzerine, Türkçe öğretiminde metin seçiminin nasıl olması gerektiği üzerine Kemiksiz (2018);

Güneş (2013); Pilav ve Oğuz (2013); Demir ve Sinan (2016); Coşkun ve Taş (2008); Şahin ve Bayramoğlu (2016); Türkyılmaz, Can ve Karadeniz (2010) çalışmalar yapmıştır. Yapılan çoğu çalışmanın ya Türkçe ders kitaplarındaki metin seçimi üzerine olduğu, eski öğretim programında hazırlanmış kitaplarla ilgili olduğu, ders kitaplarını metin dışında başka boyutlardan değerlendirdiği ya da bu çalışmalarda öğretmen görüşlerinin dikkate alınmadığı görülmüştür. Dolayısıyla böyle bir çalışmanın yapılma gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada 2017-2018 eğitimöğretim yılında kullanılan “9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabı (MEB)”ndaki metinlerin Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri tarafından değerlendirilmesinin ortaya konması amaçlanmıştır.

Araştırmanın amacına dayalı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabındaki;

1. Metinler işlenen konuya uygun seçilmiş midir?
2. Çeviri metinlerin dili öğrencilerin anlayabileceği nitelikte midir?
3. Metinlerin uzunluğu öğrencinin dikkat süresine uygun mudur?
4. Metinlerin dili öğrenci seviyesine uygun mudur?
5. Metinlerin uzunluğu ders saati süresine uygun mudur?
6. Metinler programda belirlenen değerleri öğrenciye kazandıracak nitelikte midir?
7. Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin metinlere yönelik eleştirileri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel ve nitel veriler birlikte kullanıldığı için araştırma karma yöntem ile yürütülmüştür. Araştırmada öncelikle nicel veriler toplanmış daha sonra ise elde edilen sonuçları desteklemek amacıyla nitel veriler elde edilmiştir. Araştırma bu yönüyle karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı desendir. Açıklayıcı desende araştırmacılar öncelikle nicel verileri toplarlar, analiz ederler ve ardından bu verileri tamamlamak ve rafine edebilmek için nitel verileri toplarlar (Creswell, 2017: 2). Bu çalışmada Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin 9. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabını metin seçimi açısından değerlendirmeleri amaçlandığı için araştırma nicel araştırma türlerinden tarama modeli ile yürütülmüştür. Tarama modelleri geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2012: 77). Bu araştırma amaçları doğrultusunda nitel araştırma türlerinden yarı yapılandırılmış formla görüşme yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, yapılandırılmış görüşme tekniğinden biraz daha esnektir. “Bu teknikte, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlar. Buna

karşın araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılandırmasını sağlayabilir”(Türnüklü, 2000: 547). Bu tekniğin araştırmacılara “sunduğu en önemli kolaylık görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır” (Yıldırım ve Simşek, 2006: 283).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 öğretim yılında Ankara’nın Çankaya ilçesinde Anadolu lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi, İmam Hatip Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi ve Deneme Lisesi olmak üzere farklı lise türlerinde görev yapan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada ankete rast gele seçilmiş 100 Türk dili ve edebiyatı öğretmeni, görüşmeye ise 10 Türk dili ve edebiyatı öğretmeni katılmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan anket formu oluşturulmadan önce literatür taraması yapılarak benzer çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları incelenmiş ve literatürde tartışılan konuları da içerecek şekilde soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan soru havuzu danışman ve araştırmacı tarafından gözden geçirildikten sonra ölçme ve değerlendirme alanında doktorasını tamamlamış ve edebiyat alanında çalışmaları olan iki kişiden uzman görüşü alınarak forma son şekli verilmiştir. Anket formu 6 sorudan oluşmaktadır.

Araştırmanın ikinci aşamasında nicel bulguları desteklemek, daha derinlemesine ve detaylı bilgi edinmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından hazırlandıktan sonra kapsam geçerliği açısından değerlendirmek amacıyla edebiyat alanında çalışan nitel araştırma konusunda uzman iki öğretim üyesi tarafından istenen konuyu kapsayıp kapsamadığı, açık ve net olup olmadığı yönünden soru değerlendirilmiştir ve soruya son şekli verilmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada Ankara ili Çankaya ilçesinde görev yapan Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinden gönüllü olan kişilerle görüşülmüştür. Verilerin toplanması için ulaşılabilir örneklem seçimi yoluyla seçilen öğretmenler çalışmaya katılmıştır. Nicel verilerin toplanması için öğretmenlerle boş ders saatlerinde okulun rehberlik servisi ya da kütüphanesinde yüz yüze görüşülerek anket formu birebir doldurtulmuştur.

Nitel verilerin toplanması aşamasında ise nicel veri formunu dolduran öğretmenler arasından rastgele seçilen 10 öğretmenle görüşülmüştür. Görüşme için ses kayıt cihazı kullanılmış, öğretmenlerin uygun oldukları zaman belirlenerek okulun rehberlik servisinde ve kütüphanesinde yarı yapılandırılmış

görüşme formu kullanılarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden önce ses kayıt cihazının kullanılacağı öğretmenlere söylenerek izinleri alınmıştır. Görüşmeler 5-7 dakika arasında değişen sürelerde gerçekleşmiştir.

2.5.Verilerin Analizi

Birinci basamakta nicel verilerin analizi için araştırmacı tarafından katılımcılara yöneltilen ankette yer alan sorular için yüzdelik ve frekanslara yer verilmiştir.

İkinci basamakta ise araştırma verilerinin analizi katılımcıların görüşlerini ve deneyimlerini derinlemesine çıkartmak amacıyla içerik analizi yapılarak yorumlanmıştır.

Nitel verilerin analizinde ise görüşmelerin dökümleri yapılmıştır. Dökümler yapılırken görüşmecilerin cevaplarına bağlı kalınmıştır. Dökümler tekrar kontrol edilip temanın alt konu başlıkları oluşturulmuştur.

3. BULGULAR VE YORUM

3.1. Nicel Bulgular

Türk dili ve edebiyatı ders kitabının metin seçimi açısından değerlendirilmesine yönelik nicel bulgular

Ankara'nın Çankaya ilçesinde Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi, Deneme Lisesi, Anadolu Mesleki ve Teknik Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi gibi farklı lise türlerinde çalışan Türk edebiyatı öğretmenlerinin anket formundaki sorulara (Tablo 1) yönelik cevaplarının yüzde ve frekansları verilmiştir.

Tablo 1. “Ders Kitabının Metin Seçimi Açısından Değerlendirilmesine Yönelik Sorular”

9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabının Metin Seçimi Açısından Değerlendirilmesi	
1	Metinler işlenen konuya uygun seçilmiştir.
2	Çeviri metinlerin dili öğrencilerin anlayabileceği niteliktedir.
3	Metinlerin uzunluğu öğrencinin dikkat süresine uygundur.
4	Metinlerin dili öğrencinin seviyesine uygundur.
5	Metinlerin uzunluğu ders saati süresine uygundur.
6	Metinler programda belirlenen değerleri öğrenciye kazandıracak niteliktedir.

Tablo 2. “Ders Kitabının Metin Açısından Değerlendirilmesine Yönelik Sorulan Sorular Hakkında Öğretmenlerin Verdiği Cevaplara Ait Frekans ve Yüzdelikler”

	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen katılıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	6	6	18	18	31	31	34	34	11	11
2	9	9	17	17	29	29	36	36	9	9
3	11	11	22	22	30	30	28	28	9	9
4	9	9	12	12	32	32	36	36	9	9
5	12	12	21	21	19	19	38	38	10	10
6	6	6	15	15	40	40	29	29	10	10

Tablo 2’de görüldüğü üzere ders kitabının metin seçimi açısından değerlendirilmesine yönelik sorular hakkında, öğretmenler bazı sorularda farklılıklar olsa da, genel anlamda olumlu yönde görüş bildirmişlerdir. Bu yorum “kısmen katılıyorum”u işaretleyenler değerlendirmeye alınmadan yapılmıştır. Yine tablodan anlaşıldığı gibi kitabın metin açısından değerlendirilmesine yönelik görüşlerin azımsanmayacak bir kısmı da olumsuz yöndedir.

1. soru (Metinler işlenen konuya uygun seçilmiştir.) için öğretmenlerin %34’ü “Katılıyorum” ve %11’i “Kesinlikle Katılıyorum” olacak biçimde olumlu yönde görüş bildirmiştir. Metinlerin işlenen konuya uygun seçildiği görüşüne katılımcılardan %6’sı hiç katılmadığını, %18’i katılmadığını bildirmiştir. Katılımcılardan %31’i bu görüşe kısmen katıldığını ifade etmiştir. Tablo 2’ye göre katılımcıların çoğunluğunun (%45) metinleri işlenen konuya uygun bulduğu görülmektedir.

2. soru (Çeviri metinlerin dili öğrencilerin anlayabileceği niteliktedir.) için öğretmenlerin %36’sı “Katılıyorum” ve %9’u “Kesinlikle Katılıyorum” olacak biçimde olumlu yönde görüş bildirmiştir. Çeviri metinlerin dilinin öğrencilerin anlayabileceği nitelikte olduğu görüşüne öğretmenlerin %9’u hiç katılmadığını, %17’si de katılmadığını bildirmiştir. Katılımcılardan %29’u da bu görüşe kısmen katıldıklarını ifade etmişlerdir. Tablo 2’de de görüldüğü gibi öğretmenlerin çoğunluğu çeviri metinlerin dilinin öğrencinin anlayabileceği nitelikte olduğu görüşünü desteklemektedir.

3. soru (Metinlerin uzunluğu öğrencinin dikkat süresine uygundur.) için öğretmenlerin %28’i “Katılıyorum” ve %9’u “Kesinlikle Katılıyorum” olacak biçimde olumlu yönde cevap vermiştir. Öğretmenlerin %22’si “katılmıyorum, %11’de hiç katılmıyorum diyerek metinlerin uzunluğunun öğrencinin dikkat süresine uygun olmadığını belirtirken katılımcılardan %30’u bu

görüşe kısmen katıldıklarını ifade etmişleridir. Tablo 2’de görüldüğü gibi katılımcıların çoğunluğunun (%37) bu görüşü desteklediği anlaşılmaktadır.

4. soru (Metinlerin dili öğrencinin seviyesine uygundur.) için öğretmenlerin %36’sı “Katılıyorum” ve %9’u “Kesinlikle katılıyorum” olacak biçimde olumlu yönde görüş bildirmişlerdir. Metinlerin dilinin öğrencinin seviyesine uygun olduğu görüşüne öğretmenlerin %9’u hiç katılmadığını, %12’si de katılmadığını bildirmiştir. Katılımcılardan %32’si bu görüşe kısmen katıldıklarını ifade etmişlerdir. Tablo 2’den de anlaşılaacağı üzere öğretmenlerin olumsuz yönde görüş belirtenlere oranla çoğunluğunun (%45) metinlerin dilini öğrenci seviyesine uygun bulduğu görülmektedir.

5. soru (Metinlerin uzunluğu ders saati süresine uygundur.) için öğretmenlerin %38’i “Katılıyorum” ve %10’u “Kesinlikle katılıyorum” olacak şekilde olumlu yönde görüş bildirmişlerdir. Metinlerin uzunluğunun ders saati süresine uygun olduğu görüşüne katılımcıların %12’si hiç katılmadığını, %21’de katılmadığını bildirmiştir. Katılımcıların %19’u bu görüşe kısmen katıldıklarını ifade etmişlerdir. Tablo 2’den de anlaşılaacağı üzere öğretmenlerin çoğunluğunun (%48) metinlerin uzunluğunu ders saati süresine uygun buldukları yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir.

6. soru (Metinler programda belirlenen değerleri öğrenciye kazandıracak niteliktedir.” için öğretmenlerin %29’u “Katılıyorum” ve %10’u “Kesinlikle katılıyorum” olacak şekilde olumlu yönde görüş belirtmiştir. Metinlerin programda belirlenen değerleri öğrenciye kazandırdığı görüşüne katılımcıların %6’sı hiç katılmadığını, %15’i katılmadığını bildirmiştir. Katılımcılardan %40’ı bu görüşe kısmen katıldıklarını ifade etmişlerdir. Tablo 2’den de anlaşıldığı gibi katılımcıların çoğu (%39) metinlerin programdaki değerleri öğrenciye kazandıracak nitelikte olduğunu düşünmektedir.

Araştırmamızda anket sorularına verilen cevaplarla paralellik gösteren ve göstermeyen sonuçlara ulaşmış araştırmacıların elde ettiği neticeler ise şöyledir. Demir, çalışmasında katılımcıların, diğer alt boyutlara göre, ders kitabındaki metin seçimini daha az olumsuz değerlendirdikleri sonucuna ulaşmıştır (2010: 104). Demir’in araştırmasında ulaştığı bu sonuç bizim araştırmamızın sonucuyla örtüşmektedir.

Aydın, çalışmasında araştırmaya katılan Türk edebiyatı öğretmenlerinden %80.2’sinin ders kitabındaki metinlerin konuya uygun seçildiği görüşünü ifade ettiklerini belirtmiştir (2014: 81). Göven, çalışmasındaki katılımcıların büyük bir çoğunluğu ders kitabındaki okuma metinlerini sınıf seviyesine uygun bulduklarını belirtmişlerdir (2010: 106).

Sonuç olarak katılımcılar ders kitabındaki metinleri; işlenen konuya uygun olması, çeviri metinlerin ve diğer metinlerin dilinin öğrenci seviyesine uygun olması, metinlerin uzunluğunun

ders süresine uygun olması yönünden güçlü bulmuşlardır. Metinlerin ortaöğretim programında belirlenen değerleri öğrenciye kazandıracak nitelikte olmasını ise zayıf bulmuşlardır. Özellikle 3. soruda -metinlerin uzunluğunun öğrenci seviyesine uygun olmasına- olumlu, olumsuz ve kararsız yönde görüş bildirenlerin oranı birbirine çok yakındır.

3.2. Nitel Bulgular

9. sınıf Türk dili ve edebiyatı ders kitabındaki “metinler”e yönelik bulgular

Görüşmeye katılan 7 Türk dili ve edebiyatı öğretmeni 9. sınıf ders kitabındaki metinleri anlatılan konuları iyi bir şekilde örnekleme, orijinal olması, birden fazla seçenek sunması yönlerinden beğenmiştir. Öğretmenlerin geri kalan kısmı ise 9.sınıf ders kitabındaki metinleri az ve uzun olması, metinlerde orijinal dile bağlı kalınması ve orijinal olmaması yönünden eleştirmişlerdir. Metin seçimine yönelik olumlu görüş bildiren öğretmenlerden 5 tanesi metinleri uzun olması ve öğrencilerin seviyesinin üstünde olması yönlerinden eleştirmişler ancak genel anlamda metin seçimlerini beğendiklerini ifade etmişlerdir. Görüşmeye katılan 3 Türk dili ve edebiyatı öğretmeni ise metinleri uzun olması, sayısının az olması ve özet metinlerde kopukluk olması yönlerinden olumsuz olarak değerlendirmiştir.

Tablo 3.“Öğretmenlerin Metinlerle İlgili Görüşleri Sonucunda Ortaya Çıkan Alt Başlıklar”

Öğretmenlerin metinlerle ilgili görüşleri sonucunda ortaya çıkan alt başlıklar	
Metin seçimi	Olumlu görüşler
	- Konuyu örnekleme - Orijinal olması - Birden fazla metinle örnekleme - Öğrenci seviyesine uygun olması
	Olumsuz görüşler
	- Az ve uzun olması - Orijinal dile bağlı kalınması - Öğrenci seviyesinin üstünde olması - Özet metinlerde kopukluk

Ankara’nın Çankaya ilçesinde 8 farklı lise türünde görev yapan öğretmenlere “Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabındaki metinlere getirebileceğiniz eleştiriler nelerdir?” sorusu sorulmuş verilen cevaplar neticesinde öğretmenlerin görüşleri alt başlıklarda verilmiştir.

Ders Kitabına Yönelik Olumlu Görüşler

Görüşme yaptığımız öğretmenlerin dikkatini ders kitabındaki metin çeşitliliğinin çok ve metinlerin öğrenci seviyesine uygun olması çekmiştir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin 7’si metinleri

beğendiklerini ifade etmişlerdir. Bu doğrultudaki olumlu görüşler aşağıda alt başlıklara ayrılarak verilmiştir.

a) Metin seçeneğinin çok olması

Görüşmeye katılan öğretmenler ders kitabında metin çeşitliliğinin olmasının öğretmene ders süresine uygun metni seçme imkânı sağladığını ifade etmiştir. Bu görüşlerden biri aşağıdaki gibidir.

“Bu sene ilk defa ben kitapta hızlı ilerliyorum. Zaten metin seçimi biraz daha öğretmene kalmış şekilde bizim bütün metinlerin tamamını okutacağız diye bir şey olmuyor. Seçilen metinlerin kimi uzun kimi kısa yani onu sizin ders saatine göre ayarlayabileceğiniz şekilde ayarlanmış. Atıyorum Sait Faik’in Son Kuşlar evet uzun ama onu okuma saatine ayırdığımız zaman çok rahatlıkla metni okuyup metinle ilgili sohbet edebilme şansımız var.”

b) Öğrenci seviyesine uygun metinlerin ve metin çeşitliliğinin olması

Görüşmeciler metinleri çeşitliliğinin yanı sıra öğrenci seviyesine de uygun bulmuştur. Bu yöndeki olumlu görüşlerden biri de şöyledir.

“Metinler özellikle çok yerinde çocukların seviyesine uygun metinler. Bir de çeşitlilik güzel daha önceki dönemlerle karşılaştırdığımız zaman bir renk katmış kitaba. Farklı anlatım biçimlerine farklı metinlerle örneklediğimiz zaman daha olumu sonuç alıyoruz öğrencilerimizden.”

Ders Kitabındaki Metinlere Yönelik Olumsuz Görüşler

Metin seçimi noktasında görüşmeye katılan 10 Türk dili ve edebiyatı öğretmeninden 3’ü metinleri uzun olması, orijinal olmaması, türü örneklememesi ve her öğrenci seviyesine uygun olmaması yönlerinden beğenmemiştir. Bu olumsuz görüşler başlıklara ayrılarak aşağıda verilmiştir.

a) Metinlerin orijinal olmaması

Katılımcılar metinleri her yıl ders kitabında yer alan metinlerle aynı olması yönünden beğenmediklerini belirtmişlerdir. Buna yönelik görüşlerden biri şöyledir.

“Ders kitaplarının içindeki metinlerin içeriği çok özenli seçilmiyor. Kopyala yapıştır yöntemiyle seçildiği için yıllardır hep aynı metinler.” “... Orijinal değil metinler yani anlatım gücüne dayalı değil öğrencinin düşünebileceği, yorumlayabileceği özellikle yeni neslin ilgisini çekecek metinler değil.”

b) Metinlerin bahsedilen türü örneklememesi

Görüşmeye katılan öğretmenlerin dikkatini metinlerin bahsedilen türü örneklememesi, özet olan metinlerde de kopukluk olması dikkatini çekmiş ve bu yönde şu şekilde görüş belirtmişlerdir.

“...bazı metinler bahsedilen edebi türü örneklemiyor. Bir de metinleri alırken parçalar alındığı için o parçalarda bütünlük yok, konu bütünlüğü yok. Yani öğrenci tam alakayı kuramıyor o yüzden metin seçimleri daha iyi olabilirdi ya da bütünlük sağlanmasına dikkat edilebilirdi.”

c) Metinlerin uzun olması

Görüşmeciler metinlerin öğrencinin dikkat süresinin üzerinde olduğunu belirten görüşlere de yer vermişlerdir. Bu görüşlerden biri aşağıda verilmiştir.

“Metinler güzel noktalardan, güzel eserlerden seçilmiş fakat ikili sütunlardan toplamı 4 sayfayı kaplayan bir metni yalnızca bir derste, bir konu için maalesef ne öğrencilerime okutabiliyorum ne bunun üzerine dikkatlerini çekebiliyorum. Yetişkin bireylerde bile dikkat süresinin üzerinde metinler söz konusu...”

Söyleyebileceğim eleştiri bu. Belirtebileceğim, değiştirebileceğim öğrencilerin de talep ettiği konu bu olsa gerek.”

d) Her öğrenci seviyesine uygun olmaması

Görüşmeye katılan öğretmenlerden biri metinlerin farklı lise türlerinde okuyan çocukların hepsinin anlayabileceği nitelikte olmadığına dikkat çekmiştir. Onun görüşü de aşağıda verilmiştir.

“Belki metinler hani daha farklı biraz daha hani çocukların, 9. Sınıf öğrencisinin algılayabileceği, yoksa nitelikli ve güzel metinler alınmış. Belki seviyeye dikkat edilerek bir de her düzey okuldaki öğrencinin aynı olmadığına önemle dikkat çekmek istiyorum. Hani A okuluyla B okulu arasındaki farklardan yola çıkarak ama tek bir kitabımız olduğunu, belki bu noktada mesela Anadolu’da okutulacak kitaplar olabilir.”

Anket ve görüşme sorularına katılımcıların verdiği cevaplara bakıldığında ders kitabındaki metinlere yönelik olumlu görüşlerin çoğunlukta olduğu görülmüştür. Metin seçimine yönelik sorulara verilen cevaplardan hareketle alt başlıklar oluşturulmuştur. Görüşmeye katılan 10 öğretmenden 7’si ders kitabındaki metinleri beğendiklerini ifade etmiştir. Ders kitabındaki metinler çeşitliliğinin olması, öğrenci seviyesine uygun olması, nitelikli eserlerden seçilmesi yönlerinden beğenilmiştir. Araştırmada 100 öğretmenin katıldığı anket formunun sonuçlarıyla görüşmenin sonucunun örtüştüğü görülmüştür.

4. SONUÇ,TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuç olarak katılımcılar ders kitabının metin seçimi açısından değerlendirilmesine yönelik sorulara (1-6) çoğunlukla olumlu yönde görüş bildirmiştir. Metinlerin işlenen konuya uygun seçilmesi, çeviri metinlerin dilinin öğrencinin seviyesine uygun olması, metinlerin uzunluğunun ders saatine uygun olması, metinlerin dilinin öğrencinin seviyesine uygun olması yönlerinden katılımcıların çoğu (“katılmıyorum”u işaretleyenlere oranla) olumlu; öğretmenlerçeviri metinlerin dilinin öğrencinin anlayabileceği nitelikte olması, metinlerin programda belirlenen değerleri öğrenciye kazandıracak nitelikte olması yönlerinden ders kitabındaki metinlere karşı azımsanmayacak oranda olumsuz görüş bildirmiştir. Ancak olumlu görüş bildirenlerle olumsuz görüş bildirenlerin oranına bakıldığında ders kitabındaki metinler çoğunluk tarafından beğenilmiştir.

Metin seçimi ile ilgilisurullarda “kısmen katılıyorum”u işaretleyenlerin sayısının da dikkate değer oranda olduğu görülmüştür. Kararsız kalanların oranının fazla olmasının sebeplerinin; öğretmenlerin ders kitabını aktif kullanmamaları, kitaba hâkim olmamaları ve formu cevaplamada titiz davranmamaları olduğu düşünülmektedir.

Ders kitabındaki metinlere yönelik görüşmeye katılan 10 Türk dili ve edebiyatı öğretmeninden 7’si ders kitabındaki metinleri; metin çeşitliliğinin olması, öğrenci seviyesine uygun olması, orijinal olması yönünden beğendiklerini ifade etmiştir.

Görüşmeye katılan öğretmenler tarafından metinler aşağıda yer alan özellikler bakımından zayıf bulunmuştur. Metinlerin;

- Uzun olması,
- Her öğrenci seviyesine uygun olmaması,
- Bahsedilen türü örneklememesi,
- Orijinal olmaması.

Ders kitabındaki metinlerin zayıf olan bu yönleri anketin 3. sorusuna verilen cevabın oranlarıyla da örtüşmektedir. 3. soru (Metinlerin uzunluğu öğrencinin dikkat süresine uygundur.) için katılımcılardan bu görüşe katılan ile katılmayanların oranı birbirine yakındır. 6. soruda (Metinler programda belirlenen değerleri öğrenciye kazandıracak niteliktedir.) katılımcıların çoğu kararsız kalmıştır. Bu da Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin öğretim programına hâkim olmadıklarını göstermektedir.

Araştırmamızda, ders kitabındaki metinlerin hem anket formunu dolduran hem de görüşmeye katılan öğretmenler tarafından genel anlamda beğenildiği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara, Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerine ve kitap yazarlarına şu öneriler getirilebilir.

- Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabındaki metin seçiminde dikkat edilmesi gereken hususlara yönelik çalışmaların yapılması,
- Öğretmenlerin anket çalışmalarında neden çekimser yönde görüş bildirdiklerine yönelik çalışmaların yapılması,
- Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabına yönelik çalışmaların azlığından dolayı daha çok araştırma yapılması,
- Ders kitaplarıyla ilgili öğretmen görüşlerinin yanında öğrencilerin görüşleri açısından da araştırmaların yapılması ve bu şekilde karşılaştırma yapılabilmesi,
- Bu tür akademik çalışmaların sınırlılıklarını azaltmak için daha geniş bir evren ve örneklemde yapmaları,
- Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerine öğretim programına ve kazanımlara yönelik eğitim verilmesi tavsiye edilebilir.

KAYNAKLAR

Aydın, M. (2014). *10. sınıf Türk edebiyatı ders kitabının işlevselliği ve müfredata uygunluğunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Coşkun, E. ve Taş, S. (2008). Ders kitaplarına metin seçimi açısından Türkçe öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 59-74.

- Creswell, J. W. (2017). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş (Prof. Dr. Mustafa Sözbilir Çev. Ed.)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çeçen, M. A. ve Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 6. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 4(2) , 200-214.
- Çelik, T. (2011). *Dil ve edebiyat eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demir, C.C. (2010). *Türk edebiyatı ders kitaplarının programa uygunluğunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Demir, S.ve Sinan, A. T.(2016). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin anlam yapıları üzerine bir inceleme. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,18(2),1324-1338.
- Erdem, M. D., Gün, M., Şengül, M. Şimşek, R. (2015). Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan okuma metinlerinin öğretim elemanlarınca diller için Avrupa ortak başvuru metni ve işlevsel metin özellikleri kapsamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 10 (3), 455-476.
- Göven, N. (2010). *Yeni ortaöğretim programına göre hazırlanmış 9.sınıf tarih ders kitabının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Güneş, F . (2013). Türkçe öğretiminde metin seçimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 1-12. DOI: 10.16916/aded.16014.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (26.baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karatay, H.(2013). Okuma eğitimi: Kuram,uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay(Ed.). *Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 221-264). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve eğitim*. Ankara: Engin Yayınları.
- Kemiksiz, Ö. (2018). Yazar ve metin tercihleri bakımından Türkçe ders kitapları. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 33, 945-967.
- Kılıç, A.,Seven, S.(2008). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*(7.baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1605.pdf> adresinden 10.05. 2019 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (2017). *Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersi (9, 10, 11,12. sınıflar) öğretim programı*, <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=353> adresinden 19.05. 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Özbay, M.(2003). Türkçe öğretiminde hedef-amaç ilişkisinin ders kitabı örneğinde değerlendirilmesi. *TÜBAR-XIII-/2003-Bahar*, 59-69.
- Payza, T. (2015). *Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Pilav, S. ve Oğuz, M. (2013). Türkçe ders kitaplarında yer alan metin türleri üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Dergisi*. 3 (2), 16-30.
- Şahin, D. ve Bayramoğlu, C. D. (2016). 2015 Türkçe öğretim programının metin tür ve tema seçimi bakımından değerlendirilmesi. *TurkishStudies*.11(3), 2095- 2130.
- Şen, Ü. (2008). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ilettiği değerler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi/The Journal Of International Social Research*, 1 (5), 763-779.
- Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Türkyılmaz, M., Can, R. , Karadeniz, A.(2010). Öğrenci görüşleriyle Türk edebiyatı ders kitaplarındaki metinlerin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*,10(1), 113- 123.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilen nitel bir araştırma tekniği:görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6 (4), 543-559.
- Yıldırım, A.,Şimşek, H.(2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Araştırma Makalesi / Research Article

Tarih Öğretmenlerinin Okul Dışı Tarih Öğretimi Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

The Thesis About Different Factors of the Perceptions about the Out of School Education, of The History Teachers

Sıdıka Fulya TÜRKMEN¹

<u>Gönderim Tarihi</u>	<u>Revizyon Tarihi</u>	<u>Kabul Tarihi</u>
<u>12.07.2019</u>	<u>26.07.2019</u>	<u>30.08.2019</u>

Önerilen Atıf / Suggested Citation:

Türkmen, S.F., 2019, Tarih Öğretmenlerinin Okul Dışı Tarih Öğretimi Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 282-292

Öz

Okul dışı tarih öğretimi birinci elden kaynak sunup, öğrenciyi kanıtlarla karşı karşıya getirdiği için eğitim öğretimde önemi gittikçe artmaktadır. Tarih öğretmenlerinin okul dışı tarih öğretimine ağırlık vermeleri de dersin kalıcılığını artırarak öğrencilerde tarihsel ve düşünme becerilerinin gelişmesine olanak sağlayacaktır. Bu çalışmanın amacı tarih öğretmenlerinin okul dışı tarih öğretimine ilişkin algılarını ortaya koymaktır. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerinde ortaöğretim kurumları olan liselerde görev yapan 128 tarih öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Yazıcı ve Yıldırım (2017) tarafından geliştirilen “Okul Dışı Tarih Öğretimi Algı Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22.0 istatistiksel yazılımından yararlanılarak frekans, aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistikler ve t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) analiz teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçları tarih öğretmenlerinin okul dışı tarih öğretimine ilişkin algılarının yüksek ($\bar{X}=4,24$) olduğu belirlenmiştir. Yine araştırma sonucunda tarih öğretmenlerinin okul dışı tarih öğretimine ilişkin algıları cinsiyet, mezun oldukları fakülte ve kıdem değişkenlerine göre benzer bulunmuştur. Bu sonuçlara göre tarih öğretmenlerinin okul dışı tarih öğretimine daha fazla ağırlık vermesi gerektiği önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul dışı öğretim, okul dışı tarih öğretimi, tarih öğretmenleri.

Abstract

Giving a first hand source, out-of-school education, raises the importance, involving with the proofs. Also giving importance to the out-of-school education of the teachers of history, causes to increase of the thinking and historical abilities of the student. The aim if this project shows the perceptions about out-of-school education of the history teachers. In this project, the descriptive survey model is used. The studying group is formed by 128 teachers of history who works at high schools in Şahinbey and Şehitkamil in Gaziantep. In the survey, as the data collection tool, is used “the scale of perception of the out-of-school education of a teacher of history”, increased

¹ Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tarih Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi. E-posta: sfulyaturkmen@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-8512-8796>

by “Yazıcı and Yıldırım”(2017). In the analysis of the datas, utilizing from the software statistical SPSS 22.0, frequency, arithmetic average, standart deviation etc. analysis of variance (ANOVA) were used. The results of the analysis shows us that the perceptions of the history teachers about the education out-of-school education of the history is high ($\bar{X}=4,24$). Also, was determined similarity about the perceptions on the out-of-school education according to their gender, faculty graduated and the change seniority. Depending on this results, is recommended to give more importance to the out-of-school history education of the history teachers.

Keywords: Out-of-school education, education of out-of-school, teachers of history.

1.GİRİŞ

Tarih geçmişi yer ve zaman bildirerek aydınlatan ve geleceğe ışık tutan bir bilimdir. Daha kapsamlı bakacak olursak; “Tarih, insan topluluklarının bütün faaliyetlerini, geçirdikleri gelişmeleri ve aralarında geçen olayları yer ve zaman göstererek, sebep-sonuç ilişkisi içinde, belgelere dayanmak suretiyle araştıran ve günümüze nakleden sosyal bir ilimdir” (Özçelik, 1993: 2-3).

Tarih bilimini, bireylere en iyi şekilde aktarma yollarından biri de şüphesiz eğitim ve öğretimden geçer. Yaşamın her evresinde gerçekleşen eğitim sadece okullarla sınırlı kalmayıp okul dışı alanlarda da gerçekleştirilmelidir. Çünkü insanlar tarihin soyut kavramlarını en iyi tarihi mekânlarla, müzelerle, belgelerle somutlaştırarak öğrenirler. Bundan dolayı okul dışı eğitim ve öğretim tarih öğrenmenin gerekli bir unsurudur.

Okul dışı öğretim nitelikli bir öğrenme-öğretme ortamı hazırlamak için sınıf dışında yapılan tüm etkinliklerdir. Tarih öğretiminde de okul dışı tarih öğretiminin öğrenciler ve öğretmenler açısından önemi yadsınamaz. Öğrencilerin bilgileri etkinlikler yoluyla öğrenip içselleştirilmesinde okul dışı öğretimin önemli bir yeri vardır. Okul dışı öğretim tarih eğitimi açısından bir yer, bölge, çevre, yapı ile ilgili yerinde görerek, dokunarak, yaparak yaşayarak önemli bilgiler verebilmektedir. Bundan dolayı okul dışı öğretiminin tarih eğitiminde kullanılması dersi daha ilgi çekici hale getirebilmektedir. Okul dışındaki tarihsel yapılar, antik kentler, müzeler gibi eğitimi araçlarıyla destekleyen öğretime okul dışı tarih eğitimi denilmektedir (Safran ve Ata, 1998: 87-94).Okul dışı öğretim çerçevesinde gerçekleştirilen etkinlikler yaparak yaşayarak, somut gerçeklikte olduğu için yenilenen eğitim anlayışındaki yapılandırmacılık anlayışına da vurgu yapmaktadır. Günümüzde bu anlayış çerçevesinde öğrenciye üst biliş düşünme becerileri kazandırmak hedeflendiği için okul dışı eğitim öğretim de yapılandırmacı anlayışa fazlasıyla uygundur.

“Tarih öğretiminin faydalanacağı kaynakların başında, yaşadığımız çevrede bulunan yakın ve uzak geçmişe ait eserler ve geçmiş dönemlerden günümüze ulaşmış olan kıyafetler, aletler,

yapılar, gelenekler, efsaneler vb. gelir. Bu vasıtalar doğrudan doğruya inceleme imkânı vermelerinden dolayı büyük bir öneme sahiptir” (Işık, 2008: 293). Okul dışı öğretimde de okul çevresinde ve yöresinde incelenecek tarihi alanlar bulunmaktadır. Bu alanlar öğrencilerde yerel tarih olgusunu oluşturmada önemli sahalardır.

Tarih öğretimini ezberci anlayıştan çıkarıp eleştirel bakış açısı kazandırmak, soyuttan somuta yaklaştırmak için öğrenci merkezli yaklaşımlar benimsemek gerekmektedir. Bu verimi elde edebilmek içinde tarihi sınıf içi yerine sınıf dışında tarihi çevreden öğrenmek gerekir. Çünkü tarihi çevre öğrenciye birinci elden kaynaklar sunarak soyut olan bilgileri somutlaştırır ve bilginin öğrencide kalıcı hale gelmesini sağlar.

Bilim ve teknolojinin hızla değişip gelişmesiyle bireylerin ve toplumun ihtiyacı da değişmiştir. Yenilenen Tarih Dersi Öğretim Programı gelişen ve değişen bilim ve teknolojiye uygun olarak hazırlanmış, bireylerin bilgiyi üreten, eleştirel düşünen, topluma katkı sağlayan nesiller yetişmesi amaçlanmıştır. Yeni hazırlanan Tarih Dersi Öğretim Programında soyut temalara ilişkin somut tarihi örnekler verilmiştir. Öğrencilerin bu örneklerle tarihî olay ve olguları var olan yapılarla ilişkilendirilmesi hedeflenmiştir. İlişkilendirdikten sonra ortaya çıkan nedenleri ve sonuçları öğrencilerin derinlemesine analiz etmeleri amaçlanmıştır. Hazırlanan programda tarihsel düşünme becerilerine yer verilmiştir. Bu becerilerin çoğu okul dışı öğretimle sağlanabilecek ve öğrenciler tarafından içselleştirilebilecek becerilerdir.

Tarihsel düşünme becerilerini öğrencilere kazandırabilmek için öğretmenlerin tarih dersini tarihi mekânlarda, müzelerde, abide ve şehitliklerde etkinliklerle yaparak yaşayarak yapması gerekir. Bu becerileri ancak tarihi yerlerde bizzat kullanarak kazanabilirler. “Tarihî yerler; geçmişin şahitleri olarak, tarihi şekillendiren gerçek olayları ve bu durumla karşı karşıya kalan kişileri hatırlatır. Tarihî yerler zaman üzerinde bağlantılar kurarak, bu bağlantılarla geçmişteki olayların neden ve nasıl olduğu, empatik anlayış ve öğrencilere özel bir yetenek kazandırır” (Yeşilbursa, 2008: 211).Yerinde kazanılan beceriler öğrencide ki bilgiyi kalıcı hale getirir ve analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerine de hâkim olmasını sağlar.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı olan Gaziantep şehrinin Şahinbey ve Şehitkâmil ilçelerindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan tarih öğretmenlerinin okul dışı tarih öğretimine ilişkin algılarını ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda belirlenmiş araştırma sorularına cevaplar bulunmaya çalışılmıştır.

1. Tarih öğretmenlerinin okul dışı tarih öğretimi algıları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

2. Tarih öğretmenlerinin okul dışı tarih öğretimi algıları mezun oldukları fakülteye göre farklılık göstermekte midir?

3. Tarih öğretmenlerinin okul dışı tarih öğretimi algıları kıdeme göre farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. “Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalara uygun bir modeldir” (Karasar, 2005).

“Betimsel tarama modelinde bilimin gözleme, kaydetme, olaylar arasındaki ilişkileri tespit etme ve kontrol edilen değişmez ilkeler üzerinde genellemelere varma nitelikleri söz konusudur. Yani bilimin tasvir fonksiyonu ön plandadır” (Yıldırım ve Şimşek 2000). “Bu nedenle “Neden?” sorusundan çok “Ne?” sorusuna cevap aranır ve araştırılan konu araştırmacının herhangi bir müdahalesi olmadan ortaya konulur” (Karasar, 2005).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 Eğitim Öğretim yılında belirlenmiş olan Gaziantep şehrinin Şahinbey ve Şehitkâmil ilçesindeki ortaöğretim kurumları olan liselerde eğitimci olan tarih öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi, katılımcılara daha kolay ulaşılabilmesinden ve katılımcıların çalışmaya dahil olmalarında istekli olmalarından dolayı tercih edilmiştir (Kemper vd., Stringfield, Teddlie, 2003: 273-296). Buna göre çalışma grubunda 128 tarih öğretmeni yer almıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin cinsiyet, mezun oldukları fakülte, kıdem bilgileri Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3’te sunulmaktadır.

Tablo 1. Ankete Katılan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımları

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Erkek	76	59,4
Kadın	52	40,6
Toplam	128	100,0

Tablo 1’de örnekleme oluşturan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımına bakıldığında % 59,4 ‘ünün erkek, %40,6’sının kadın olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Ankete Katılan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakültelere Göre Dağılımları

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Eğitim	35	27,3
Edebiyat	88	68,8
Diğer	5	3,9
Toplam	128	100,0

Tablo 2’de örnekleme oluşturan öğretmenlerin mezun oldukları fakültelerine göre dağılımına bakıldığında %68,8’inin edebiyat, %27,3’ünün eğitim, %3,9’unun diğer olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Ankete Katılan Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Dağılımları

	Frekans (f)	Yüzde (%)
1-5 yıl	29	22,7
6-10 yıl	24	18,8
11 ve üstü	75	58,6
Toplam	128	100,0

Tablo 3’te örnekleme oluşturan öğretmenlerin kıdemlerine göre dağılımına bakıldığında %58,6’sının 11 yıl ve üstü, %22,7’sinin 1-5 yıl, %18,8’inin 6-10 yıl olduğu görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Yazıcı, F. ve Yıldırım, T. (2017) tarafından geliştirilen “Okul Dışı Tarih Öğretimi Algı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .94’tür.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın veri toplama aracı olan “Okul Dışı Tarih Öğretimi Algı Ölçeği”nin uygulanmasıyla elde edilen verilerin analizinde ise SPSS 22.0 istatistiksel yazılımından yararlanılmıştır.

Araştırmanın problem durumu ve alt problemleri oluşturan soruların çözümlenmesinde; frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, gibi betimsel istatistikler ve t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) analiz teknikleri kullanılmıştır.

3.BULGULAR

3.1.Araştırma Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın probleminde tarih öğretmenlerinin okul dışı tarih öğretimini algılarının ne olduğu araştırılmıştır. Analiz sonuçları tablo 4’te verilmektedir.

Tablo 4. Tarih Öğretmenlerinin Okul Dışı Tarih Öğretimi Algılarının Madde Bazında Dağılımı

Anket Maddeleri	Cevap Seçenekleri										$\bar{X}$
	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1. Okul dışı tarih öğretimi, öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirebilir.	1	,8	2	1,6	3	2,3	44	34,4	78	60,9	4,53
2. Okul dışı tarih öğretimi, tarih derslerine ilgiyi artırır.	1	,8	-	-	4	3,1	41	32,0	82	64,1	4,59
3. Okul dışı tarih öğretimi, tarihin eğitiminin önemli bir parçasıdır.	-	-	1	,8	5	3,9	48	37,5	74	57,8	4,52
4. Okul dışı tarih öğretimi, öğrencilere eleştirel bir bakış açısı kazandırabilir.	-	-	3	2,3	4	3,1	58	45,3	63	49,2	4,41
5. Okul dışı tarih öğretimi, öğrenciler için keyifli bir öğrenme deneyimi sunar.	-	-	-	-	5	3,9	41	32,0	82	64,1	4,60
6. Okul dışı tarih öğretimi, öğrencilerin tarihe karşı duyarlılıklarını artırır.	-	-	-	-	7	5,5	34	26,6	87	68,0	4,63
7. Tarih öğretim programlarında okul dışı etkinliklere daha çok yer verilmelidir.	-	-	3	2,3	8	6,3	48	37,5	69	53,9	4,43
8. Okul dışı etkinliklerle, tarihsel bilgi çok daha kalıcı hale gelir.	-	-	-	-	10	7,8	35	27,3	83	64,8	4,57
9. Bulunduğum şehirdeki tarihsel yapılar hakkında bilgi sahibiyim.	-	-	6	4,7	16	12,5	65	50,8	41	32,0	4,10
10. Bulunduğum şehirdeki tarihsel alanlar hakkında bilgi sahibiyim.	-	-	4	3,1	15	11,7	77	60,2	32	25,0	4,07
11. Bulunduğum şehirdeki müzeler hakkında bilgi sahibiyim.	-	-	4	3,1	13	10,2	71	55,5	40	31,3	4,15
12. Bulunduğum şehirdeki yakın tarihe tanıklık etmiş kişiler hakkında bilgi sahibiyim.	3	2,3	26	20,3	39	30,5	44	34,4	16	12,5	3,34
13. Bulunduğum şehrin yerel tarihi hakkında bilgi sahibiyim.	-	-	4	3,1	7	5,5	82	64,1	35	27,3	4,16
14. Bulunduğum şehrin yerel tarihinin, tarih derslerinin hangi konuları ile ilişkili olduğunu bilirim.	1	,8	3	2,3	7	5,5	66	51,6	51	39,8	4,27

15. Bulunduğum şehirdeki müzelerde yer alan eserlerin, tarih derslerinin hangi konuları ile ilişkili olduğunu bilirim.	1	,8	3	2,3	11	8,6	68	53,1	45	35,2	4,20
16. Bulunduğum şehrin tarihine yapılacak bir geziyi planlayabilirim.	-	-	3	2,3	23	18,0	71	55,5	31	24,2	4,02
17. Bulunduğum şehirde, tarih dersleri ile ilişkili müze gezisi düzenleyebilirim.	-	-	3	2,3	18	14,1	68	53,1	39	30,5	4,12
18. Tarihsel çevreye yapılacak bir gezi esnasında, gerekli etkinlikleri uygulayabilirim.	-	-	2	1,6	25	19,5	69	53,9	32	25,0	4,02
19. Tarihsel çevreye yapılacak bir gezi ile öğrencileri tarih dersine yönelik motive edebilirim.	-	-	-	-	8	6,3	70	54,7	50	39,1	4,33
20. Tarih programına göre belirlediğim herhangi bir konuda (aile tarihi, Kore Gazileri, Kurtuluş Tarihi vb.) öğrencilerin sözlü tarih araştırma yapmasına olanak sağlayabilirim.	1	,8	1	,8	27	21,1	65	50,8	34	26,6	4,02
21. Bulunduğum şehrin yerel tarihi ile ilgili çeşitli etkinlikler düzenleyebilirim.	-	-	3	2,3	35	27,3	59	46,1	31	24,2	3,92
Genel ortalama											4,24

Araştırmada Tarih öğretmenlerinin okul dışı tarih öğretimi algılarının madde bazında dağılımına bakıldığında anketin 12. maddesinin “Bulunduğum şehirdeki yakın tarihe tanıklık etmiş kişiler hakkında bilgi sahibiyim.” 3,34 ile en az ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Anketin 6. maddesinin ise “Okul dışı tarih öğretimi, öğrencilerin tarihe karşı duyarlılıklarını artırır.” 4,62 ile en fazla ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

3.2.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt probleminde tarih öğretmenlerinin okul dışı tarih öğretimine ilişkin algıları cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Analiz sonuçları tablo 5’te verilmektedir.

Tablo 5. Tarih Öğretmenlerinin Okul Dışı Tarih Öğretimine İlişkin Algılarının Cinsiyetlerine Göre Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Erkek	76	88,92	8,74	126	-,110	,913
Kadın	52	89,09	9,02			

Tablo 5'teki t-Testi sonuçlarına göre tarih öğretmenlerinin okul dışı tarih öğretimine ilişkin algıları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($t(126)=-,110$; $p>,05$. Erkek öğretmenlerinin algılarının ortalaması ($\bar{X}=88,92$), kadın öğretmenlerin algılarının ortalaması ($\bar{X}=89,09$)'dur. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgu, tarih öğretmenlerinin okul dışı tarih öğretimine ilişkin algılarının cinsiyetlerine göre benzer bulunduğu şeklinde yorumlanabilir.

3.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt probleminde tarih öğretmenlerinin okul dışı tarih öğretimine ilişkin algıları mezun oldukları fakülte değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Analiz sonuçları tablo 6'da verilmektedir.

Tablo 6. Fakülte Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler

	N	$\bar{X}$	S
Eğitim	35	90,20	9,68
Edebiyat	88	88,82	8,39
Diğer	5	83,40	9,55
Toplam	128	88,99	8,82

Tablo 7. Tarih Öğretmenlerinin Okul Dışı Tarih Öğretimine İlişkin Algılarının Fakültelerine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Gruplar arası	209,749	2	104,875		
Gruplar içi	9687,243	125	77,498	1,353	,262
Toplam	9896,992	127			

Tablo 7'deki varyans analizi sonuçlarına göre tarih öğretmenlerinin okul dışı tarih öğretimine ilişkin algıları mezun oldukları fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($F(2-125)=1,153$; $p>,05$. Eğitim fakültesinden mezun öğretmenlerinin algılarının ortalaması ($\bar{X}=90,20$), edebiyat fakültesinden mezun öğretmenlerin algılarının ortalaması ($\bar{X}=88,82$) ve diğer fakültelerden mezun öğretmenlerin algılarının ortalaması ($\bar{X}=83,40$)'dır. Gruplarının ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgu, tarih

öğretmenlerinin okul dışı tarih öğretimine ilişkin algılarının mezun oldukları fakülte değişkenine göre benzer bulunduğu şeklinde yorumlanabilir.

3.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt probleminde tarih öğretmenlerinin okul dışı tarih öğretimine ilişkin algıları kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Analiz sonuçları tablo 8’de verilmektedir.

Tablo 8. Kıdem Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler

	N	$\bar{X}$	S
1-5 yıl	29	88,03	8,27
6-10 yıl	24	90,04	8,20
11 ve üstü	75	89,02	9,27
Toplam	128	88,99	8,82

Tablo 9. Tarih Öğretmenlerinin Okul Dışı Tarih Öğretimine İlişkin Algılarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Gruplar arası	53,122	2	26,561		
Gruplar içi	9843,871	125	78,751	,337	,714
Toplam	9896,992	127			

Tablo 9’deki varyans analizi sonuçlarına göre tarih öğretmenlerinin okul dışı tarih öğretimine ilişkin algıları kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($F(2-125)=,337$; $p>,05$). 1-5 yıl kıdeme sahip tarih öğretmenlerinin algılarının ortalaması ($\bar{X}=88,03$), 6-10 yıl kıdeme sahip tarih öğretmenlerinin algılarının ortalaması ($\bar{X}=90,04$) ve 11 yıl ve daha fazla kıdeme sahip tarih öğretmenlerinin algılarının ortalaması ($\bar{X}=89,02$)’dir. Gruplarının ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgu, tarih öğretmenlerinin okul dışı tarih öğretimine ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre benzer bulunduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.SONUÇ ve ÖNERİLER

Yapılan bu çalışmada tarih öğretmenlerinin okul dışı tarih öğretimi algılarının ne olduğu tarama modeli kullanarak araştırılmıştır. Bu doğrultuda tarih öğretmenlerinin okul dışı tarih öğretimi algılarını öğrenmek için Gaziantep ilinde ortaöğretim kurumlarında görev yapan 128 tarih öğretmenine “Okul Dışı Tarih Öğretimi Algı Ölçeği” uygulanmıştır. Çalışma grubunun cinsiyete dağılımına bakıldığında %59,4 ile erkeklerin, mezun oldukları fakülte dağılımına

bakıldığında %68,8 ile edebiyat fakültesinin, kıdemlerine göre dağılımına bakıldığında %58,6 ile 11 yıl ve üstünün çoğunlukta olduğu görülmüştür.

Araştırmada tarih öğretmenlerinin okul dışı tarih öğretimi algılarının betimsel istatistik sonuçlarına göre 12.maddenin “Bulunduğum şehirdeki yakın tarihe tanıklık etmiş kişiler hakkında bilgi sahibiyim.” 3,34 ile en düşük ortalama sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgu tarih öğretmenlerinin bulundukları şehirdeki yakın tarihe tanıklık etmiş kişiler hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Yine tarih öğretmenlerinin okul dışı tarih öğretimi algılarına ilişkin 6.maddenin “Okul dışı tarih öğretimi, öğrencilerin tarihe karşı duyarlılıklarını artırır.” 4,62 ile en yüksek ortalama sahip olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulguyla tarih öğretmenlerinin okul dışı tarih öğretimi gerçekleştirmenin öğrencilerde tarihe karşı duyarlılıklarını arttırdığı şeklinde yorumlanabilir.

Tarih öğretmenlerinin okul dışı tarih öğretimine ilişkin algılarının genel olarak yüksek ($\bar{X}=4,24$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre tarih öğretmenlerinin okul dışı tarih öğretimine ilişkin algıları cinsiyetlerine, mezun oldukları fakültelerine ve kıdemlerine göre benzer bulunmuştur.

4.1.ÖNERİLER

Araştırma sonuçları Tarih öğretmenlerinin okul dışı tarih öğretimine ilişkin algılarının genel olarak yüksek olduğunu göstermiştir. Bu sonuca dayanarak tarih öğretmenlerinin okul dışı tarih öğretimine daha fazla ağırlık vermesi gerektiği önerilmektedir.

Araştırma sonuçları tarih öğretmenlerinin bulundukları şehirdeki yakın tarihe tanıklık etmiş kişiler hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermiştir. Tarih öğretmenlerinin görev yaptıkları şehirde yakın tarihe tanıklık etmiş kişiler hakkında daha fazla araştırma yapması gerektiği önerilmektedir.

Öğrencilerin tarih dersine ilgisini artırmak için okul dışı ortamlarda gerçekleştirilen etkinliklere daha fazla yer verilmesi gerektiği önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Işık, H. (2008). İlköğretimde tarih konularının yerel tarih ile ilişkilendirilmesinin öğrenci başarısına etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), s. 290-310.

- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kemper, E. vd. Stringfield, S. and Teddlie, C. (2003). Sampling strategies in social science research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: 273-296.
- Özçelik, İ. (1993). *Tarih Araştırmalarında Yöntem ve Teknikler*. Ankara, s. 2-3.
- Safran, M. ve Ata, B. (1998). Okul dışı tarih öğretimi. *GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 87-94.
- Safran, M. ve Ata, B. (2006). Okul dışı tarih öğretimi. *Tarih Eğitimi Makale ve Bildiriler*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Yazıcı, F. ve Yıldırım, T. (2017). Okul Dışı Tarih Öğretimi ve Sosyal Zekâ Arasındaki İlişkinin Yol Analiziyle İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 18 (2), Ağustos, s. 733-755.
- Yeşilbursa, C.C. (2008), Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihi Yerlerin Kullanımı. *TÜBAR*, XXIII, Bahar, s.209-222.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Araştırma Makalesi / Research Article

Ortadoğu Ülkeleri Özelinde Genç Tüketiciler ve Teknolojik Ürünlerde Marka Algısı

Young Consumers in Middle East Countries and Brand Perception in Technological Products

Rüştü SALİHİ¹

<u>Gönderim Tarihi</u>	<u>Revizyon Tarihi</u>	<u>Kabul Tarihi</u>
<u>26.05.2019</u>	<u>16.08.2019</u>	<u>28.08.2019</u>

Önerilen Atıf / Suggested Citation:

Salihi, R., 2019, Ortadoğu Ülkeleri Özelinde Genç Tüketiciler ve Teknolojik Ürünlerde Marka Algısı. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 293-313.

Öz

Marka algısı, tüketicilerin satın alma davranışlarını doğrudan etkileyen bir parametredir. Markanın tüketici zihninde oluşan imajı, bilinçaltında tüketicinin o markaya yaklaşmasına veya markadan uzaklaşmasına yol açmaktadır. Bu bağlamda tüketicinin marka algısı olumlu veya olumsuz yönde olabilmektedir. İşletmelerin daha uzun süre yaşam döngülerini devam ettirebilmeleri, pazardaki paylarını artırmaları ile doğru orantılıdır. Pazar payının artmasında ise marka imajı ön plana çıkmakta, tüketicide oluşturulan çağrışımlar ile ürün pazarlaması yapılabilmektedir. Başka bir ifade ile tüketici yönlendirilebilmektedir. Ortadoğu ülkelerindeki genç tüketicilerin tüketim alışkanlıklarına yönelik bir takım çalışmalar yapılmasına karşılık gerek bu çalışmaların azlığı, gerekse genç tüketicilerin teknolojik ürünlerde marka algısını belirlemeye yönelik bir çalışmanın yapılmamış olması, bu çalışmayı önemli kılmaktadır. Çalışmanın öncelikli amacı Irak'taki genç tüketicilerin teknolojik ürünlerde marka algılarını belirlemektir. Bu amaçla Kerkük'te üniversitede okumakta olan yaklaşık 1500 öğrenciden basit tesadüfi örneklem yöntemi kullanılarak %90 güven aralığı, %10 hata payı ile örnek hacmi 65 öğrenci olarak belirlenmiştir. Elde edilen verilerin analizleri sonucunda cinsiyet ve yaş değişkenleri ile yabancı isimli teknolojik ürün marka tercih sıklıkları, fiyatları ve kalite algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu; cinsiyet ve yaş değişkenleri ile genç tüketicilerin teknolojik ürünlerde marka algısı arasında da anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gelir düzeyi ile ilgili yapılan analizler, bu değişken ile yabancı isimli teknolojik ürün marka tercih sıklıkları, fiyatları ve kalite algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur.

Anahtarlar Kelimeler: Marka, Marka Algısı, Irak, Genç Tüketici

Abstract

Brand perception is a parameter, which directly affects the purchasing behaviors of the consumers. The image of the brand in the consumer's mind leads the consumer to approach the brand or move away from the brand subconsciously. In this context, the consumer's perception of brand can be either positive or negative. The continuity of life cycle of the enterprises is directly proportional to the increase in their share in the market. In the increase of market share, brand image comes to the fore and product marketing can be done with the connotations created in the consumer. In other words, the consumer can be guided. Despite some studies have been implemented about consumption habits of the young consumers in Middle Eastern countries, the lack of such studies and the absence of a study to determine brand perception of young consumers in technological products makes this study important. The primary aim of the study is to determine brand perceptions of young consumers in Iraq in technological products. For this purpose, among 1500 students studying at the university in Kirkuk, 65 students were determined using a simple random sampling method as sample volume, with 10% error margin, and 90%

¹ Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi, e-posta: rustusalihi@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1196-7079>

confidence interval. As a result of the analysis of the data obtained, it was found that there was a statistically significant relationship between gender and age variables and foreign-titled technological product brand preference frequency, price and quality perceptions; and it was concluded that there is a significant relationship between gender and age variables and brand perception in technological products of young consumers. The analyses regarding income level revealed that there is no statistically significant relationship between this variable and the foreign-titled brand preference frequency, price and quality perceptions.

Keywords: Brand, Brand Perception, Iraq, Young Consumer

GİRİŞ

Marka kavramına yönelik birçok çalışma yapılmasına karşılık genel kabul gören ortak bir tanımlama bulunmamaktadır. Rooney (1995: 48) markaların klasik rolünün tüketicilerde bir ürüne yönelik ilgi oluşturmak olduğunu belirtmektedir. İngilizcede *brand* (yanmak) kelimesi, sığır çiftçilerinin mülkiyetleri belirlemek üzere sığırlara kızgın demirlerle vurdukları işaretten başlamak üzere marka anlamında kullanılmaya başlanmıştır (İçöz, 2013: 36). Türkçedeki marka sözcüğünün kökeni ise İtalyancadaki *marca* olup damga, işaret veya ticari marka anlamına gelmektedir. Türk Dil Kurumu marka sözcüğünü “bir ticari malı, herhangi bir nesneyi tanıtmaya, benzerlerinden ayırmaya yarayan özel ad veya işaret” olarak tanımlamaktadır.

Markalaşma, işletmelere pazarda rekabet avantajı yaratmakta, rakip firmalara karşı bir savunma aracı oluşturmaktadır. Tüketicilerde oluşturulan marka imajı, tüketicinin satın alma davranışlarını olumlu yönde etkilemekte ve ürün fiyatına karşı daha az duyarlı olmalarını sağlamaktadır. Bu bağlamda marka imajı, işletmelerin gelecekleri açısından büyük önem taşımaktadır.

Yeniliklere ve gelişmelere bağlı olarak üründe yapılacak değişikliklerin temel amacı, ürünün pazardaki konumunu sağlamlaştırmak, yeni müşteriler elde etmek ve tüketici memnuniyetini artırmak olarak sayılabilir. Bu amaç doğrultusunda yapılan yenilikler, belirli süreçler almakta ve takım çalışmasına dayanmaktadır. Yenilikçi yaklaşımlar, işletmelerin pazarı kontrol altında tutmalarını ve rakiplerine karşı üstünlük elde etmelerini sağlamaktadır.

Pazarlama ve reklam maliyetlerinin yüksek olması, firmaları yeni müşteri kazanma çalışmalarından çok var olan müşterileri elinde tutmaya, müşteri memnuniyetini artırıcı çalışmalar yapmaya yönlendirmektedir. Bu aşamada tüketici ile marka arasındaki ilişki devreye girmekte, markaya yönelik imaj ve bağımlılık oluşturmaının önemi artmaktadır.

Genç tüketiciler, yetişkin ve çocuk tüketicilere göre daha farklı bir alışveriş tutumu sergilemektedirler. Kendini gösterme güdüsünden beğenilme duygusuna, teknolojiyi ve yenilikleri takip etme isteğinden günlük ihtiyaçların giderilmesine varıncaya kadar genç tüketiciler muhtelif satın alma davranışları sergilemektedirler. Bu davranışların bir markaya yönlendirilmesi, bir takım çağrışımlarla marka imajının zihinlerde oluşturulması işletmelerin

pazar paylarını artırmaları açısından önem taşımaktadır. Bu kapsamda genç tüketicilerin marka algılarını araştırmak üzere çalışmalar yapılmaktadır.

Bu çalışmada marka, markalaşma ve marka algısına yönelik incelemeler yapılmakta, genç tüketicilerin marka algısı irdelenmektedir. Odak noktasında Irak olmak üzere az gelişmiş veya gelişmekte olan ülkeler açısından genç tüketicilerin marka algıları incelenmektedir.

Marka Algısı ve Markalaşma

Marka bir ürüne, kuruluşa ya da hizmet çeşidine kimliğini veren ve onu rakiplerinden ayıran sembol sözcük, işaret ya da cümle olarak tanımlanabilir (Ambrose ve Harris, 2010: 159). Kotler'e göre marka, bir firmanın ürün ve hizmetlerini tanımlayan ve onları rakiplerinden ayırt etmeye yarayan isim, simge tasarım veya bunların birleşimidir (Uluişik, 2016: 23). Markalaşma, işletmeler arası rekabet stratejilerinin bir unsurudur. Farklılaşma, tüketicilerde marka sadakati yaratmayı da sağlayabilmekte, bu durum sonucunda tüketicilerin fiyat duyarlılıkları azalmakta ve işletmeye rekabet avantajı kazandırabilmektedir (Porter, 1980). Alan ve Yeloğlu (2013: 15) markalaşmanın sadece marka adına sahip olma anlamına gelmediğini belirtmektedir. Markalaşma için öncelikle bir marka adının belirlenmesi, sonrasında marka kimlik çalışmaları ile marka adına yönelik anlamların inşa edilmesi gereklidir. Marka, farklı üreticilerin ürünlerinin ayırt edilebilmesini sağlamaktadır.

Marka imajı, işletmelerin oluşturdukları markanın tüketici tarafından nasıl algılandığı ile ilgilidir. Tüketicinin belleğinde markayla ilgili oluşan çağrışım dizisi, marka imajı anlamına gelmektedir. Marka imajı, marka kimliğinin “konumlandırma” yoluyla ulaşılan bir sonucudur (Aaker, 1996: 103). Marka imajı tüketicinin denetiminde, marka kimliği ise işletmenin pazarlama stratejilerinin denetimindedir (Özkırış, 2010: 11).

Marka değeri, tüketici tarafından algılanan fayda ve bir markanın bir üründe sağladığı arzu edilebilirlikteki gelişme olarak tanımlanmaktadır (Lassar vd, 1995: 11). Tüketicie dayalı marka değeri çok boyutludur. Keller (1993: 3-4)'in marka değeri modeli marka bilinirliği ve marka imajına odaklanmaktadır. Aaker (1997) marka değerini marka sadakati, marka bilinirliği/farkındalığı, marka çağrıştırmacılığı, algılanan kalite ve diğer marka mülkiyet varlıkları olmak üzere beş boyutta ele almaktadır (akt. Alhaddad, 2014: 28). Konuyla ilgili yapılan çalışmalarda, marka değerinin farklı boyutlarla da ele alındığı, ancak genel olarak Aaker tarafından belirlenen boyutların ilk dördü üzerinde uzlaşıldığı görülmektedir. Marka değerinin oluşturulması, marka oluşturmanın önemli bir parçasıdır. Marka değeri oluşturularak rakip firmalara karşı bir savunma oluşturulabildiği gibi pazarda da daha güçlü olabilme avantajı elde

edilebilmektedir. Yüksek marka değeri, tüketicilerin satın alma sürecinde kararlarını ve tercihlerini de etkilemektedir (Keller, 1993: 3).

Marka sadakati, markanın değerini gösteren önemli bileşenlerden birisidir. Tucker (1964: 32), marka sadakatini markalaşmış mallarla ilgili eğilimli seçim davranışı olarak tanımlamaktadır. Marka sadakati, ürünlerin pazarlanma maliyetlerini azaltmaktadır. Bunun nedenleri arasında sadık müşterilerin olumlu söylemleri, ürün pazarlama maliyetlerini düşürmekte, mevcut müşterilerin memnun edilme maliyetleri yeni müşteri kazanmak için yapılması gereken maliyetlerden daha düşük olmaktadır. Sadık müşteriler ürün fiyatına daha az duyarlılık gösterirler.

Marka çağrışımları, tüketicinin hafızasındaki duygusal etkilerle açıklanabilir. Tüketicinin markayla ilgili deneyimlerini değerlendirmesiyle oluşan marka duyguları, bilinçaltında marka çağrışımlarının ortaya çıkartır (Supphellen, 2000: 320-321). Bir marka değerinin oluşturulması için güçlü bir marka dışında benzersiz marka çağrışımları da içermesi sağlanmalıdır (Hoeffler ve Keller, 2002: 78). Marka değerinin önemli bir boyutu olan algılanan kalite, tüketicinin ürün ya da hizmetin mükemmelliği, performansı veya üstünlüğü hakkındaki subjektif yargıları anlamına gelmektedir (Avcılar, 2008: 14).

Tüketicilerin farklı koşullar altında markayı tanıma yeteneği ile ilişkili olana marka bilinirliği veya marka farkındalığı, markanın tüketicilerin zihinlerinde oluşturulan etkisi olarak tanımlanabilir. Marka farkındalığı, markanın adını bilmek, markayı önceden görmüş olmak gibi anlamlarının dışında markaya yönelik çağrışımların zihinde birleşmesi anlamına da gelmektedir (Ayas, 2012: 169). Campbell (2002: 209), marka farkındalığı ile belirli bir ihtiyaç oluştuğunda hedef kitlede bulunan tüketicilerin akıllarına belirli bir markanın gelebilmesinin sağlanabileceğini ifade etmektedir.

Davies vd., (2001) marka karmaşıklığının metaforlarla anlaşılabilmesini ileri sürmekte, markaları anlamak için kişiselleştirilme metaforunun uygun olduğunu, kişi olarak markanın alınabileceğini söylemektedir. Marka kişiliği, tüketicinin bir kişiyi tanımlayabilmek için kullandığı özellikler dizisini bir markayı değerlendirirken kullanmasıdır (Aaker ve Fournier, 1995). Marka kişiliği oluşumunda tutundurma uygulamaları içerisinde tüketiciye sunulan ifadeler önemli bir etkidir. Marka kişiliği tüketici ile firma arasındaki iletişimin etkinliğine olumlu yönde etki ederken, tutundurma ve reklam faaliyetlerinin belirlenmesinde de rol oynamaktadır (Diamantopoulos vd., 2005: 129). Marka kişiliği, Aaker (1997) tarafından beş boyutta ele alınmıştır. Bunlar içtenlik, coşku, yetkinlik, seçkinlik ve sağlamlık boyutlarıdır.

Marka kişiliği ile marka imajı, marka kimliğinin bileşenleri olmasına karşılık ayrı yapılardır. Marka imajı tüketicinin hafızasında tuttuğu bir markayla bağlantılı çağrışım dizisi (Keller, 1993) iken marka kişiliği markayla özdeşleşen insani özelliklere ek olarak firmanın yönetici, çalışan ve destekçileri ile özdeşleşen özellikleri de içermektedir (Aaker 1997). Bu nedenle marka kişiliği daha anlamlı, hatırlanabilir, sürekli ve tutarlıdır. Marka kişiliği, insanların markayla ilgili hislerini yansıtmakta, o markayı tüketmesi durumunda tüketicinin deneyimleyebileceği duyguları tanımlamaktadır (Özkırış, 2010: 12).

Tüketici – Marka İlişkisi

Marka kişiliği, insanların markayı içselleştirmesi ve markaya, diğer insanlara yaklaştığı gibi bir duygu ile yaklaşması anlamına gelmektedir. Markaya yönelik tüketicilerde bu duygunun oluşturulması, ürün ve markanın tercih edilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Tüketici açısından markaya güven, ürünün satış fiyatını da olumlu yönde etkilemekte, tüketici satın alma kararlarında fiyatı daha geriye atabilmektedir.

Tüketici ile marka arasındaki ilişki, tüketicinin markayla ve markanın da tüketici ile özdeşleşebileceği anlamına gelmektedir (McAlexander vd., 2002). Tüketici ile marka arasındaki ilişki mevcut müşterilerin elde tutulabilmesi, pazarlama maliyetlerinin düşürülebilmesi, müşteriye erişimin kolaylaşması, yeni müşterilerin kazanılması, marka değerinin artması, kârın yükselmesi gibi önemli avantajlar yaratmaktadır (Dowling, 2002). Fournier (1998) insanlar arasındaki ilişkilerden yola çıkarak samimiyet, kişisel bağlılık, sevgi ve tutku, kişisel imaj bağlantısı, karşılıklı bağımlılık ve ortak kalitesi boyutlarından oluşan Marka İlişkisinin Kalitesi kavramını ileri sürmüştür.

Genç Tüketicilerin Marka Algısı Konusuna Yönelik Literatür Özeti

Yılmaz (2009) tarafından yapılan çalışmada gençlik dönemlerinde tüketime yönelik geliştirilen tutum ve davranışlar, gençlerin tüketici olarak sosyalleşmesi kavramıyla tanımlanmıştır. Tüketici olarak sosyalleşme kavramını etkileyen önemli faktörlerin başında aile, arkadaş grupları ve kitle iletişim araçları gelmektedir. Gençler, yetişkinlere göre değişime daha açık, daha hızlı karar verebilme, yenilikleri daha fazla takip etme gibi özelliklere sahiptir. Bu özellikler de gençlere yönelik birçok sektörün, bu yaş grubundaki tüketicilerin satın alma davranışlarını etkileyebilecek pazar araştırmaları yapmalarına yol açmaktadır. Aktuğlu ve Temel (2006), yaş değişkeni ile alışveriş tercihlerine yönelik ilişkilerin incelendiği araştırmalarda, genel olarak gençlerin yetişkin kişilere göre tercihlerinin daha fazla değişkenlik gösterdiğinin, yetişkinlerde ise marka bağlılığının daha fazla olduğunun ortaya konulduğunu belirtmektedirler.

Ceritoğlu (2004), genç tüketicilerin talep ettiği ürün ve hizmetlerin çoğunlukla neler olduğu, alışverişlerini hangi sıklıkta yaptıkları, genel olarak alışveriş için nereleri tercih ettikleri, gençleri satın almaya yönlendiren davranışların nedenleri gibi birçok konunun günümüzde işletmeler açısından büyük önem taşıdığını belirtmektedir. Barınmadan beslenmeye, eğitimden ulaşım birçok ihtiyacı ailesi tarafından karşılanan genç kitle, kişisel yönelimlerinden hareketle gereksinimlerini gidermeye yönelik ürün ve hizmetlere paralarını harcamaktadırlar. Gençlerin tüketim davranışlarında özgürce davranma, kendini kanıtlama ve kendi başına karar verme isteklerinin etkileri görülür. Özellikle tüketim, gençlerin erken yaşlarda özgürlük kazandıkları bir alandır.

Alhaddad (2014) tarafından Suriye’de, üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada marka imajı ve marka sadakatinin tüketici algılarını etkileyen marka değeriyle ilişkisi incelenmiştir. 204 öğrenci ile yapılan araştırma sonucunda marka sadakati ve marka imajının marka değeri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Çal ve Erdem (2017) tarafından genç tüketicilerin yeni bir cep telefonu satın alma davranışlarının incelendiği çalışmada, ürünlerdeki yenilik derecesi algısının algılanan kalite üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre genç tüketicilerde fiyat algısı ile ürün hakkında olumlu iletişimin ürünlerde yenilik derecesinin artmasına etkisi olduğu, yenilik derecesinin ise algılanan kaliteyi pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Gençlerin marka bağlılığı ve marka duyarlılığı arasındaki ilişkiyi inceleyen Sönmez (2009), yaptığı araştırma sonucunda gençlerde marka bağlılığı ve duyarlılığı arasında olumlu bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Yılmaz (2009: 108) tarafından genç tüketicilerde marka iletişim faaliyetlerinin marka tercihlerine etkisini araştırmak üzere GSM sektöründe yapılan araştırmada gençlerin en çok etkilendikleri unsurlar aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

- Reklam: Reklamlarda verilen mesajlar, yaratıcılık, görsel medya reklamları
- Halkla İlişkiler: Markanın toplumsal konularda duyarlılık göstermesi, okul ve hastane gibi sosyal yatırımlar yapması, sosyal sorumluluklara yönelik kampanyalar yapması
- Satış: Ürün veya hizmetin satışında görevlendirilen kişilerin, tüketicinin her türlü sorusuna yanıt verebilmesi
- Satış Geliştirme: Tarifeli kampanyalar düzenlenmesi, fiyat indirimleri yapılması, diğer markalara göre avantajlı fiyat sunulması.

Demir (2019), bir ürün veya hizmete ihtiyaç duyan genç tüketicilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek ve bütçesine uygun markaları araştırdıklarını, gelirlerine uygun sınırlar içerisindeki ürünleri satın alma eğilimi gösterdiklerini belirtmektedir. Marka algısı yönünden bakıldığında ise gençlerin var olma ve kendilerini gösterme çabalarının da tüketime yönelik davranışlarında marka algısının önemli bir faktör olduğu söylenebilir.

Irak'taki e-ticaret durumunu, tüketicilerin e-ticarete yönelik algılarını ve e-ticarete hazır olup olmadıklarını araştırmak üzere Al-Najjar ve Javad (2016) tarafından bir çalışma yapılmıştır. Araştırmacılar, e-ticaretin işletmelere elektronik ortamda iş yapma konusunda yardımcı olduğu, bu yeniliğin işletmeler çeşitli faydalar sağladığı, önemli operasyonel ve stratejik araçlardan biri olarak e-ticaretin kullanılması gerekliliği vurgulanmışlardır. Birçok Batılı organizasyon için artık ayrılmaz bir parça haline gelen e-ticaret, Irak gibi gelişmekte olan ülkeler açısından hala geri planda kalmaktadır. Yapılan ampirik çalışmada özellikle tüketicilerin algıladıkları mahremiyetin, e-ticaret açısından önemli bir değişken olduğu ortaya konulmuştur. Başka bir ifade ile tüketiciler, e-ticaret üzerinden yapılacak alış-verişlerde yeterli düzeyde güvene sahip değillerdir. Çalışma sonucunda Irak'ta e-ticaretin elektronik ödeme, yasallık, teknolojik altyapıya güven, kültürel değerler, genel olarak sisteme güven duyma gibi birçok engelin bulunduğu tespit edilmiştir.

Al-Najjar ve Javad (2016) tarafından yapılan çalışma, Irak örneğinden hareketle gelişmekte olan veya az gelişmiş ülkeler açısından öncelikli olarak e-ticaret gibi pazarlama uygulamalarının önündeki engellerin giderilmesine yönelik çalışmaların gerekliliğini ortaya koymaktadır. Uzoka vd. (2007)'ne göre e-ticaret, gelişmekte olan ülkelerde ekonomik büyüme ve yoksullukla mücadele stratejileri üzerinde önemli bir rol oynayabilmektedir. Bundan dolayı gelişmekte olan bazı ülkeler, e-ticareti düzenlemek ve yaygınlaştırmak üzere stratejiler geliştirmekte, yasal düzenlemeler yapmaktadır.

Dehkordi vd. (2011) tarafından yapılan araştırmada kültür, cinsiyet ve bilgi teknolojilerine yönelik deneyimlerin e-ticaret başarısına etkisi araştırılmıştır. İran ve Birleşik Arap Emirlikleri'nde 136 kişiyle yapılan anket çalışmasıyla elde edilen verilerin analizi sonucunda kültür ve bilgi teknolojisi deneyimlerinin e-ticareti benimseme istekliliğinde önemli bir rol oynadığı tespit edilmiştir. Suudi Arabistan'daki tüketicilerin e-ticarete güven duyma ve tatmin olma derecelerini etkileyen faktörleri belirlemek üzere bir çalışma yapan Eid (2011), araştırma sonucunda e-ticaret kullanan tüketicilerin müşteri memnuniyetlerinin müşteri sadakatini büyük ölçüde etkilediğini belirlemiştir. Bu araştırmaların sonuçları da genç tüketicilerde gerek

teknolojik ürünlere yönelik, gerekse diğer ürün ve hizmetlere yönelik olarak marka algısı oluşturmada e-ticaret sitelerinin etkin olabileceğini ortaya koymaktadır.

Ameen (2017), Arap kullanıcılarının cep telefonu kullanımını kabullenmelerine yönelik Irak, Ürdün ve Birleşik Arap Emirlikleri'ndeki 18-29 yaş grubundan 1599 kişiyle bir çalışma yapmıştır. Çalışma, özellikle Arap ülkelerindeki genç neslin cep telefonu kullanım alışkanlıklarını belirleme, telefon seçimlerine etki eden faktörleri ortaya koyma, cep telefonlarının verimli kullanımları önündeki engelleri tespit etme açısından önemli sonuçlara ulaşmıştır. Araştırmacı, her üç ülkedeki kullanıcılar açısından göreceli avantaj, etkinlik beklentisi, alışkanlık, fiyat, kültürel özelliklere uygunluk, algılanan niyet faktörlerinin cep telefonu seçiminde ve kullanımında önemli olduğunu, Irak'taki kullanıcılar açısından teknolojik kültürleşmenin de etkin bir faktör olarak ortaya çıktığını, buna karşılık cep telefonunun kullanımından zevk alma duygusunun Ürdün ve Birleşik Arap Emirlikleri'ndeki kullanıcılara göre daha düşük bir öneme sahip olduğunu tespit etmiştir.

Ortadoğu Ülkeleri Özelinde Genç Tüketicilerin Teknolojik Ürünlerde Marka Algısına Yönelik Araştırma

Tüketicilerin marka algılarının belirlenmesi, marka stratejilerinin oluşturulabilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Küreselleşen dünyada ve uluslararası pazarlarda rekabet gücünün artırılabilmesi, müşteri bağlılığının sağlanması ile doğru orantılı duruma gelmiştir. Bundan dolayı işletmelerin daha uzun bir yaşam sürecine sahip olabilmeleri, pazarı ve müşteriye iyi kontrol etmeleri gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Teknoloji tüketiminde özellikle gençlerin tercihlerini yönlendirebilmek adına marka algılarının ölçümlemesi, bir zorunluluk haline gelmiştir.

YÖNTEM

Ortadoğu ülkelerindeki genç tüketicilerin teknolojik ürünlere yönelik marka algısını belirlemek üzere yapılan çalışmaların azlığı, bu çalışmayı önemli kılmaktadır. Bu çalışmada temel amaç, Irak'taki genç tüketicilerin teknolojik ürün satın alma süreçlerinde yabancı isimli marka algılarını tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda Şahin (2013) tarafından hazırlanan marka isimlerinin tüketici satın alma davranışları üzerine etkisini belirlemeyi hedefleyen ölçek kullanılmıştır. Ölçek soruları Arapça diline çevrilerek Irak'taki üniversite öğrencilerine uygulanmıştır. Elde edilen nicel veriler SPSS programı ile analiz edilmiş, sonuçlar yorumlanmıştır.

BULGULAR

Güvenilirlik analizinin amacı verilerin rastlantısallığını ölçmektir. Ankete verilen cevaplar rastgele dağılım gösteriyorsa anket sonuçlarının güvenilir olduğuna karar verilir. Güvenilirlik analizi seçilen örneğin güvenilirliğini, tesadüflüğünü ve tutarlılığını test etmekte kullanılır. Sonucun güvenilir olup olmadığına Cronbach's Alpha (α) değerine göre karar verilir. α değeri $0,80 \leq \alpha \leq 1,00$ ise "yüksek güvenilir" bir veri olduğu anlaşılmaktadır (Karasar, 2013: 34). Yapılan güvenilirlik analizinde Cronbach Alpha değeri 0.831 olarak bulunmuştur. Bu değer anketin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Evren ve Örneklem

Araştırma Irak'ta Kerkük Üniversitesi öğrencileri arasında yapılmıştır. Araştırmanın evrenini Kerkük'teki üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Kerkük'te üniversitede okumakta olan yaklaşık 1500 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerden basit tesadüfi örneklem yöntemi kullanılarak %90 güven aralığı, %10 hata payı ile 65 öğrenci örneklem olarak belirlenmiştir.

Demografik Bulgular

Öğrencilerin cinsiyet, yaş, medeni durum ve gelir düzeyleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Demografik Bilgiler

Grup	Değerler	n	%
Cinsiyet	Kadın	38	58,46
	Erkek	27	41,54
Yaş	18-24	43	66,15
	25-34	22	33,85
Medeni Durum	Evli	10	15,38
	Bekâr	55	84,62
Gelir Düzeyi	750 ve altı	24	36,92
	751 - 1250	19	29,23
	1251 - 2000	14	21,54
	2001 - 5000	8	12,31

Tablo 1'de görüldüğü üzere katılımcıların %58,46'sı kadın, %41,54'ü erkek olup %66,15'inin yaşı 18-24 arasında, %33,85'i ise 25-34 yaş aralığındadır. Üniversite öğrencileri arasında yapılan bir çalışma olmasından dolayı bekâr olanların oranı %84,62 gibi yüksek bir değere sahiptir. Gelir düzeyleri açısından %36,92 ile en büyük çoğunluğun yerel para birimi üzerinden 750 ve altı gelir düzeyindeki kişilerden oluştuğu, 751 ile 1250 arası gelir düzeyine sahip %29,23'lük dilim de katıldığında %66,15'inin 1250 ve altında bir gelire sahip olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile katılımcıların çoğunluğu orta ve alt gelir grubunda yer almaktadır.

Katılımcıların cinsiyet, yaş ve gelir düzeyi değişkenlerine göre yabancı isimli teknolojik ürün markalarının tercih edilme sıklıkları Tablo-2’de verilmiştir.

Tablo 2. Yabancı isimli teknolojik ürün markalarını tercih etme sıklıkları

	Hiç bir zaman		Nadiren		Bazen		Genellikle		Her zaman		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Cinsiyet												
Kadın	2	5,26	4	10,53	11	28,95	7	18,42	14	36,84	38	100,00
Erkek	2	7,41	2	7,41	12	44,44	3	11,11	8	29,63	27	100,00
Yaş												
18-24	2	4,65	4	9,30	16	37,21	8	18,60	13	30,23	43	100,00
25-34	2	9,09	1	4,55	6	27,27	5	22,73	8	36,36	22	100,00
Gelir Düzeyi												
750 ve altı	1	4,17	2	8,33	5	20,83	6	25,00	10	41,67	24	100,00
751-1250	1	5,26	3	15,79	7	36,84	3	15,79	5	26,32	19	100,00
1251-2000	1	7,14	1	7,14	6	42,86	3	21,43	3	21,43	14	100,00
2001-5000	0	0,00	0	0,00	2	25,00	3	37,50	3	37,50	8	100,00

Cinsiyetlerine göre bakıldığında kadınların “her zaman” tercihleri %36,84 ile ilk sırada gelirken erkeklerde “bazen” tercihi %44,44 ile en yüksek orana sahip çıkmıştır. Bu sonuçlardan hareketle Irak’taki genç tüketicilerin teknolojik ürünlerde marka tercihlerine yönelme oranının yüksek olduğu, özellikle genç kadın tüketicilerin yabancı teknolojik ürün markalarını sıklıkla tercih ettikleri söylenebilir.

Irak’taki üniversite öğrencilerinin yaş gruplarına göre yabancı isimli teknolojik ürün markalarını tercih etme sıklıklarına bakıldığında 18-24 yaş grubundaki öğrencilerin “bazen” tercihlerinin %37,21 ile ilk sırada, 25-34 yaş grubundakilerde ise “her zaman” tercihinin %36,36 ile ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Sonuçlara “genellikle” ve “her zaman” toplamaları üzerinden bakıldığında yabancı isimli teknolojik ürün marka tercih etme sıklıklarının yüksek olduğu, öğrencilerin yarısından fazlasının sıklıkla yabancı isimli teknolojik ürün markalarını tercih ettikleri söylenebilir.

Gelir düzeylerine göre Tablo-2 incelendiğinde en düşük gelir düzeyindeki grubun yabancı teknolojik ürün markalarını tercih etme sıklığının diğer gelir düzeyi gruplarına göre yüksek çıkması önemli bir sonuç olarak yorumlanmıştır. Geliri 750 ve altında olan grupta yabancı ürün markalarının tercih edilme sıklığı %41,67 oranında “her zaman” çıkmıştır. 2001 ve üzeri geliri olan öğrencilerin de “her zaman” tercihleri %37,50 ile yüksek bir orana sahiptir. Diğer gelir gruplarında “bazen” tercihi ilk sırada yer almıştır.

Katılımcıların “Marka isminin yabancı olmasını en çok tercih edeceğiniz teknolojik ürün kategorisi hangisidir?” sorusuna verdikleri yanıtların dağılımı Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3: Marka isminin yabancı olması durumunda tercih edilen teknolojik ürünler

Ürünler	Cinsiyet				Yaş				Gelir Düzeyi							
	Kadın		Erkek		18-24		25-34		750 ve altı		751-1250		1251-2000		2001-5000	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Bilgisayar	3	7,89	0	0,00	1	2,33	2	9,09	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	37,50
Ev Elektronikleri	3	7,89	2	7,41	3	6,98	1	4,55	1	4,17	1	5,26	1	7,14	1	12,50
Telefon	20	52,63	15	55,56	24	55,81	14	63,64	17	70,83	9	47,37	8	57,14	3	37,50
Foto/Kamera	2	5,26	7	25,93	3	6,98	5	22,72	2	8,33	6	31,58	2	14,29	1	12,50
Beyaz Eşya	2	5,27	0	0,00	2	4,65	0	0,00	1	4,17	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Küçük Ev Aletleri	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Hepsi	8	21,06	3	11,10	10	23,25	0	0,00	3	12,50	3	15,79	3	21,43	0	0,00
Toplam	38	100	27	100	43	100	22	100	24	100	19	100	14	100	8	100

Tablo 3’deki veriler incelendiğinde, Irak’taki üniversite öğrencilerinin özellikle telefon tercihlerinde marka isminin yabancı olmasının önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Cinsiyet değişkeni üzerinden bakıldığında erkek öğrencilerin (%55,56) kadın öğrencilere (%52,63) göre telefon tercihlerinde marka isminin yabancı olmasına daha fazla önem verdikleri görülmektedir. Yaş grupları açısından 25-34 yaş aralığındaki grupta yer alan öğrenciler marka isminin yabancı olması durumunda ilk sırada %63,64 oranında telefon tercihi yapmışlardır. 18-24 yaş aralığındaki grupta da ilk sırada telefon tercihi %55,81 oranında çıkmıştır. Gelir düzeyi açısından da marka isminin yabancı olması durumunda tercih edilen ilk ürün olarak telefon çıkmıştır. Ancak gelir gruplarına ayrı ayrı bakıldığında en düşük gelir grubunda yer alan öğrencilerin, diğer gelir gruplarına göre daha yüksek bir oranda marka isminin yabancı olması durumunda telefonu tercih edeceklerini belirtmeleri, önemli bir sonuç olarak değerlendirilmiştir.

Katılımcıların cinsiyet, yaş ve gelir düzeyi değişkenlerine göre yabancı isimli teknolojik ürün markalarının yerel isimli markalara göre fiyatları hakkındaki düşüncelerinin dağılımı Tablo-4’de verilmiştir.

Tablo 4. Yabancı ve yerli marka fiyatlarına yönelik düşünceler

	Çok daha pahalı		Daha pahalı		Aralarında fark yok		Daha ucuz		Çok daha ucuz		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Cinsiyet												
Kadın	10	26,32	8	21,05	17	44,74	3	7,89	0	0,00	38	100,00
Erkek	8	29,63	11	40,74	6	22,22	2	7,41	0	0,00	27	100,00
Yaş												
18-24	11	25,58	15	34,88	16	37,21	1	2,33	0	0,00	43	100,00
25-34	9	40,91	3	13,64	7	31,82	3	13,64	0	0,00	22	100,00
Gelir Düzeyi												
750 ve altı	9	37,50	5	20,83	8	33,33	2	8,33	0	0,00	24	100,00
751-1250	2	10,53	7	36,84	9	47,37	1	5,26	0	0,00	19	100,00
1251-2000	4	28,57	5	35,71	5	35,71	0	0,00	0	0,00	14	100,00
2001-5000	4	50,00	1	12,50	3	37,50	0	0,00	0	0,00	8	100,00

Araştırmada yabancı ve yerli teknolojik ürünlerin marka ve fiyatları hakkında öğrencilerin neler düşündüklerini belirlemek üzere sorulan soruda kadın öğrenciler %44,74 oranında “aralarında fark yok” şeklinde düşündüklerini belirtmişlerdir. Buna karşılık erkek öğrenciler %40,74 oranında “daha pahalı” derken %29,63 oranında “çok daha pahalı” demişlerdir. Yaklaşık olarak her üç erkek öğrenciden ikisi teknolojik ürünlerde yabancı markaların yerli markalara göre daha pahalı olduğunu düşünmekte, kadın öğrencilerin yarıya yakını ise bir fiyat farklılığının olmadığı yönünde görüş bildirmektedir. Marka bilinirliği yüksek teknolojik ürünlerde fiyatların, yerel ürünlere göre daha pahalı olduğu bilindiğinden erkek öğrencilerin bu konuda daha ilgili oldukları sonucuna varılabilir.

Yaş grupları açısından sonuçlar incelendiğinde 18-24 yaş aralığındaki öğrenciler arasında yabancı ve yerli teknolojik ürünlerde fiyat farklılığı olmadığını düşünenler %37,21 ile ilk sırada çıkarken 25-34 yaş aralığındaki öğrencilerde %40,91 oranıyla ilk sırada yabancı marka ürünlerin çok daha pahalı düşüncesi yer almıştır. Gelir düzeyine göre 750 ve altında geliri olanlar ile 2001 ve üstü geliri olanlarda yabancı markalı ürünlerin çok daha pahalı olduğuna yönelik düşünenler ilk sırada yer alırken diğer gruplarda fiyatların aynı olduğuna yönelik düşünceler ilk sırada çıkmıştır.

Katılımcıların cinsiyet, yaş ve gelir düzeyi değişkenlerine göre yabancı dilde marka ismine sahip teknolojik ürünlerin kalitelerini, yerel dilde marka ismine sahip teknolojik ürünlerin kalitelerine göre nasıl algıladıklarına yönelik dağılım Tablo-5’de verilmiştir.

Tablo 5. Yabancı ve yerli marka kalite algıları

	Çok daha kaliteli		Daha kaliteli		Aralarında fark yok		Daha kalitesiz		Çok daha kalitesiz		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Cinsiyet												
Kadın	11	28,95	15	39,47	9	23,68	0	0,00	3	7,89	38	100,00
Erkek	8	29,63	12	44,44	6	22,22	1	3,70	0	0,00	27	100,00
Yaş												
18-24	13	30,23	18	41,86	11	25,58	0	0,00	1	2,33	43	100,00
25-34	7	31,82	11	50,00	3	13,64	0	0,00	1	4,55	22	100,00
Gelir Düzeyi												
750 ve altı	8	33,33	9	37,50	6	25,00	0	0,00	1	4,17	24	100,00
751-1250	5	26,32	8	42,11	6	31,58	0	0,00	0	0,00	19	100,00
1251-2000	5	35,71	9	64,29	0	0,00	0	0,00	0	0,00	14	100,00
2001-5000	2	25,00	2	25,00	2	25,00	0	0,00	2	25,00	8	100,00

Tablo 5’deki sonuçlara genel olarak bakıldığında cinsiyet, yaş ve gelir düzeyleri değişkenlerinin tümü için öğrencilerin büyük çoğunlukla yabancı markaları “daha kaliteli” buldukları görülmektedir. Yabancı markaları “çok daha kaliteli” bulanların oranı da genel olarak tercihlerin inisi sırasında yer almaktadır. Bu sonuçlardan hareketle yabancı isimli teknolojik ürünlere yönelik olarak Irak’taki genç tüketicilerde yerli markalara göre daha kaliteli olduğu yönünde bir algı olduğu söylenebilir.

Cinsiyet ve yaş değişkenleri ile yabancı isimli teknolojik ürün markalarını tercih etme sıklıkları, fiyat ve kalite algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını görmek üzere Wilcoxon testi yapılmış, sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Cinsiyet ve yaş değişkenleri ile yabancı isimli teknolojik ürün marka tercih sıklıkları, fiyat ve kalite algıları

	Cinsiyet		Yaş	
	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Yabancı isimli teknolojik ürün markalarını hangi sıklıkla tercih ediyorsunuz	-6,005	0,000	-6.041	0,000
Yabancı isimli teknolojik ürün markalarının, yerel isimli markalara göre fiyatları hakkında ne düşünüyorsunuz?	-4,282	0,000	-4,662	0,000
Yabancı dilde marka ismine sahip teknolojik ürünlerin kalitelerini, yerel dilde marka ismine sahip teknolojik ürünlerin kalitelerine göre nasıl algıladığınız?	-3,766	0,000	-4,144	0,000

Yapılan test sonucunda cinsiyet ve yaş değişkenleri ile yabancı isimli teknolojik ürün marka tercih sıklıkları, fiyatları ve kalite algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu ($p<0,05$) tespit edilmiştir. Gelir düzeyi ile yabancı isimli teknolojik ürün markalarını tercih etme sıklıkları, fiyat ve kalite algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını görmek üzere Kruskal-Wallis testi yapılmış, sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Gelir düzeyleri ile yabancı isimli teknolojik ürün marka tercih sıklıkları, fiyat ve kalite algıları

	Gelir düzeyi		
	Ki-Kare	df	Asymp. Sig.
Yabancı isimli teknolojik ürün markalarını hangi sıklıkla tercih ediyorsunuz	6,477	3	0,091
Yabancı isimli teknolojik ürün markalarının, yerel isimli markalara göre fiyatları hakkında ne düşünüyorsunuz?	0,932	3	0,402
Yabancı dilde marka ismine sahip teknolojik ürünlerin kalitelerini, yerel dilde marka ismine sahip teknolojik ürünlerin kalitelerine göre nasıl algıladığınız?	2,148	3	0,542

Yapılan analiz sonucunda gelir düzeyleri ile yabancı isimli teknolojik ürün marka tercih sıklıkları, fiyatları ve kalite algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olmadığı ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

Cinsiyet ve yaş değişkenleri ile genç tüketicilerin teknolojik ürünlerde marka algısı arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere Wilcoxon testi yapılmış, sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Cinsiyet ve yaş değişkenleri ile genç tüketicilerin teknolojik ürünlerde marka algısı arasındaki ilişki

	Cinsiyet		Yaş	
	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Genç tüketicilerin teknolojik ürünlerde marka algısı ortalama puanları	-6,155	0,000	-6.156	0,000

Yapılan analiz sonucunda cinsiyet ve yaş değişkenleri ile genç tüketicilerin teknolojik ürünlerde marka algısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu ($p<0,05$) tespit edilmiştir.

Gelir düzeyi ile genç tüketicilerin teknolojik ürünlerde marka algısı arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere Kruskal-Wallis testi yapılmış, sonuçlar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Gelir düzeyleri ile genç tüketicilerin teknolojik ürünlerde marka algısı arasındaki ilişki

	Gelir düzeyi		
	Ki-Kare	df	Asymp. Sig.
Genç tüketicilerin teknolojik ürünlerde marka algısı ortalama puanları	4,615	3	0,202

Yapılan analiz sonucunda gelir düzeyleri ile genç tüketicilerin teknolojik ürünlerde marka algısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

Genç tüketicilerin teknolojik ürünlerde marka algısı ölçeğinin her bir maddesine yönelik ortalama puanları, tercih frekansları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Genç tüketicilerin teknolojik ürünlerde marka algısı ölçeğinin her bir maddesine yönelik ortalama puanları, tercih frekansları

Ölçek Maddeleri	Ortalama	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Yabancı dilde teknolojik ürün markalarının, ürün hakkında olumlu ipuçları verdiğini düşünürüm.	2,83	15	11	14	20	5
Satın almak istediğim teknolojik ürün kategorisinde yer alan ürünler arasından, yabancı isimli olan markayı satın almak beni mutlu eder.	2,95	15	9	15	16	10
Teknolojik ürünler arasında yabancı dilde marka ismine sahip olan markalar, benim için genellikle olumlu imaja sahiptirler.	3,23	9	8	15	25	8
Yabancı dilde bir marka ismine sahip teknolojik ürün markasının, kişiliğimi daha iyi yansıttığını düşünürüm.	2,75	13	16	18	10	8
Teknolojik ürün kategorisindeki ürünün marka ismi yabancıysa, o ürünü daha gösterişliymiş gibi algıları.	2,98	13	8	20	15	9
Teknolojik ürün kategorisindeki ürünün marka isminin yabancı olmasının, bana prestij sağlayacağını düşünürüm.	2,55	17	16	17	9	6
Yabancı dilde marka ismine sahip teknolojik ürün markasının sahip olduğu imajın, aynı zamanda kendi imajımı yansıttığını düşünürüm.	2,57	19	12	18	10	6
Yabancı dilde marka ismine sahip teknolojik ürün markasının, beklentilerimi çoğunlukla karşılayacağına inanırım.	2,83	15	13	14	14	9
Yabancı dilde marka ismine sahip teknolojik ürün markasını satın almak, kendimi iyi hissettirir.	3,03	14	8	16	16	11
Yabancı dilde marka ismine sahip teknolojik ürün markası, bana güven verir.	3,05	11	16	12	11	15
Yabancı dilde marka ismine sahip teknolojik ürün markalarının, yerel isimli teknolojik ürün markalarına göre daha pahalıymış gibi algıları.	3,31	8	6	17	26	8
Satın alma kararı verirken, teknolojik ürünün marka isminin yabancı dilde olmasını dikkate alırım.	2,88	15	15	9	15	11
Teknolojik ürün markasının isminin yabancı dilde olması satın alma kararımı olumlu etkiler.	3,00	16	7	15	15	12
Teknolojik ürünün marka isminin yabancı dilde olması, satın alma karar verme sürecimi hızlandırır.	3,14	8	15	12	20	10

Almayı planladığım teknolojik ürün kategorisindeki markanın ismi yabancıysa, ürünle ilgili ayrıntılı bilgi toplamaya ihtiyaç duymam	2,60	16	15	18	11	5
Teknolojik ürünler için sunulan alternatifler arasında değerlendirme yaparken, yabancı isimli markalara öncelik veririm.	2,77	12	15	18	16	4
Yabancı isimli teknolojik ürün markası satın alırken, fiyat karşılaştırması yapmam.	2,72	19	12	10	16	8
Marka isminin yabancı olmasını tercih ettiğim teknolojik ürün kategorisinde yer alan ürünün üreticisinin yerli olması, satın alma kararımı etkiler.	2,82	16	13	12	15	9
Marka isminin yabancı olmasını tercih ettiğim teknolojik ürün kategorisinde yer alan ürünün üreticisi yerli ise; o ürünü tercih etmem.	2,88	12	15	15	15	8
Birinin ismi yerli diğerinin ismi yabancı olan aynı iki teknolojik ürün arasından yabancı isimli olanı tercih ederim.	3,00	14	9	17	13	12

Tablo 10'daki sonuçlar incelendiğinde Irak'taki genç tüketiciler açısından en yüksek ortalama puana sahip ifade 3,31 ortalama puan ile “Yabancı dilde marka ismine sahip teknolojik ürün markalarının, yerel isimli teknolojik ürün markalarına göre daha pahalıymış gibi algılarım” ifadesi olmuştur. İkinci sırada 3,23 ortalama ile “Teknolojik ürünler arasında yabancı dilde marka ismine sahip olan markalar, benim için genellikle olumlu imaja sahiptirler” ifadesi yer almaktadır. Markanın yabancı isim olması, Irak'taki genç tüketicilerde olumlu imaj oluşturduğu, satın alma karar sürecini hızlandırdığı söylenebilir. En düşük puan ortalaması 2,55 ortalama ile “Teknolojik ürün kategorisindeki ürünün marka isminin yabancı olmasının, bana prestij sağlayacağını düşünürüm” ifadesinde bulunmuş, ikinci en düşük puan ortalaması ise 2,57 ile “Yabancı dilde marka ismine sahip teknolojik ürün markasının sahip olduğu imajın, aynı zamanda kendi imajımı yansıttığını düşünürüm” ifadesinde çıkmıştır. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde marka isminin yabancı olmasının prestij sağlayacağına, genç tüketicinin kendi imajına olumlu etkisi olacağına inancın düşük olduğu söylenebilir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Marka, genel olarak bir ürün/hizmet veya bir kuruluşa kimliğini kazandıran, onu diğerlerinden ayırt etmeyi sağlayan simge, isim, tasarım ya da bunların birleşiminden oluşmaktadır. Küresel rekabet ortamı, işletmelerin marka ve markalaşma üzerine daha yoğun bir şekilde yönelmelerine yol açmıştır. Gerek uluslararası pazarın büyümesi, gerekse iç pazarlarda rekabetin artması gibi nedenler, markalaşmanın önemini artırmıştır. Tüketicilerin satın alma davranışlarını etkileyen önemli faktörler arasında ilk sıralarda yer alan marka algısı, tüketiciyi rakip ürünü/hizmeti almak yerine marka ürünü/hizmeti almaya yönlendirebilmektedir. Bu açıdan markalaşma, işletmeler arası rekabet stratejilerinin önemli bir unsurunu oluşturmaktadır.

Irak, zengin doğal kaynaklara sahiptir. Ülkenin en büyük gelir kaynağı petrol ve petrol ürünleridir. Dünyanın en büyük petrol üreticileri arasında yer almasına karşılık, Orta Doğu'nun kozmopolit yapısı, uzun süren iç ve dış savaşlar Irak'ın gelişmesi önünde büyük engeller doğurmuştur. Halkın büyük çoğunluğu orta gelir düzeyindedir. Gelişmekte olan bir ülke olan Irak, bu özellikleri ve 40 milyonun üzerindeki nüfusu ile önemli bir pazar olarak görülmektedir. Nüfusun üçte birinden fazlası 15-34 yaş aralığında olduğu için, genç tüketicilerin satın alma eğilimlerinin belirlenmesi, ülkedeki pazar payını büyütme isteyen işletmeler açısından büyük önem taşımaktadır.

Ortadoğu ülkelerinin büyük bir çoğunluğunda, halkın internet ve ileri teknoloji kullanımlarının önünde büyük engeller olduğu görülmektedir. Bu engellerin başında kültürel etkileşimi kontrol altında tutmak isteyen yönetsel yapılar yer almaktadır. Ülkelerin kültürel yapıları, değer ve yargıları da insanların internet üzerinden yapılan ticarete kısmen uzak durmalarına yol açmaktadır.

İnternet olanaklarının tüketicilere ulaşımında en hızlı yol olduğu bilinmektedir. İşletmeler gerek pazarlama, gerekse marka imajı oluşturma adına bütün dünyada internet olanaklarından yoğun bir şekilde faydalanmaktadırlar. Az gelişmiş veya gelişmekte olan ülkeler açısından konuya bakıldığında, özellikle totaliter rejim altındaki ülkelerde internet olanaklarının çok kısıtlı olduğu söylenebilir. Eğitim düzeyinin düşüklüğünden cinsiyet ayrımcılığına kadar birçok toplumsal ve kültürel eksiklik, bu ülkelerde internet kullanımı üzerinde önemli engeller bulundurmaktadır. Ülke yöneticileri tarafından kısıtlanan internet olanakları, genç tüketicilerde marka algısının oluşturulabilmesine yönelik çalışmaları da engellemektedir. Sonuç olarak politika yapıcılarının, halkın internet olanaklarından daha fazla yararlanabilmelerini sağlayacak politikalar üretmeleri, bu politikaları uygulamaya koymaları, özellikle genç tüketicilerde marka algısı yönünden ciddi farklılıklar yaşanmasına yol açabilecektir.

Irak odağında yapılan bu çalışma, tüketicilerde marka algısını oluşturmak üzere bölgeye özel yapılan araştırma sayısının yok denecek kadar az olduğunu ortaya koyması adına önemlidir. Küreselleşen dünyada pazar payını artırmak isteyen işletmeler, tüketicilerde marka bağımlılığı oluşturmak durumundadırlar. Bu bağlamda Irak, oldukça geniş bir pazar konumunda olduğu için bölgenin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel yapısını da gözeterik marka imajı oluşturmaya yönelik izlenecek yöntemlerin ve uygulanabilecek politikaların bilimsel olarak araştırılması önem taşımaktadır.

Genç tüketiciler, yetişkin ve çocuk tüketicilere göre teknolojiye daha fazla meraklıdırlar. Genç tüketicilerin satın alma davranışlarını inceleyen araştırmalar, bu kitlenin özellikle fiyat ve

marka algılarının belirleyici faktörler olduğunu ortaya koymaktadır. Irak özelinde Ameen (2017) tarafından yapılan araştırmada genç tüketicilerin satın alma davranışlarına teknoloji kültürlerinin de önemli bir etkisi olduğu bulgulanmıştır.

Bu çalışmada Irak'taki genç tüketicilerin teknolojik ürünlerde marka algılarına yönelik yapılan analizler, cinsiyet ve yaş değişkenleri ile yabancı isimli teknolojik ürün marka tercih sıklıkları, fiyatları ve kalite algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bir başka sonuç, cinsiyet ve yaş değişkenlerinin Irak'taki genç tüketicilerin teknolojik ürünlerde marka algısı ile ilişkili olduğudur. Markanın yabancı isim olması, Irak'taki genç tüketicilerde olumlu imaj oluşturmakta, satın alma karar sürecini hızlandırmaktadır. Buna karşılık Irak'taki genç tüketiciler açısından marka isminin yabancı olmasının prestij sağlayacağına, kendi imajına olumlu etkisi olacağına yönelik inançları düşük düzeydedir.

Sonuç olarak marka algısının oluşturulmasında, özellikle az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde öncelikli olarak internet kullanımının daha fazla yaygınlaştırılması, internet kullanımının önündeki engellerin ortadan kaldırılması veya azaltılması gerektiği söylenebilir. Bu konuda politika yapıcılar tarafından alınacak ve uygulanacak kararlar, marka imajı oluşturmaya yönelik yapılacak çalışmaların sadece genç tüketiciler açısından değil, her yaş grubundaki tüketiciler açısından daha yüksek başarılar elde etmeyi sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

- Aaker, D. A. (1996). Measuring brand equity across products and markets. *California Management Review*, 38(3), 102-120.
- Aaker, J. L. (1997). Dimensions of brand personality. *Journal of Marketing Research*, 34(3), 347-356.
- Aaker, J. L. and Fournier, S. (1995). A brand as a character, a partner and a person: Three perspectives on the question of brand personality. *Advances in Consumer Research*, (22), 391-395.
- Aktuğlu, I. K. ve Temel, A. (2006). Tüketiciler markaları nasıl tercih ediyor? (Kamu sektörü çalışanlarının giysi markalarını tercihini etkileyen faktörlere yönelik bir araştırma). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (15), 43-59.
- Alan, H. ve Yeloğlu, O. (2013). Markalaşma ve yenilikçilik. *Siirt Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İktisadi Yenilik Dergisi*, 1(1), 13-26.

- Alhaddad, A. (2014). The effect of brand image and brand loyalty on brand equity. *International Journal of Business and Management Invention*, 3(5), 28-32.
- Al-Najjar, S. M. and Jawad, M. K. (2016). Measuring customers' perceptions and readiness to accept e-commerce in Iraq: an empirical study. *Journal of Marketing Management*, 4(1), 151-162.
- Ambrose, G. ve Harris, P. (2010). *Görsel grafik tasarım sözlüğü*, Çev. B. Barhana, İstanbul: Literatür Yayıncılık,
- Ameen, N. (2017). Arab users' acceptance and use of mobile phones: a case of young users in Iraq, Jordan and UAE, A Thesis in fulfilment of the requirements of Anglia Ruskin University for the degree of Doctor of Philosophy.
- Arthur Rooney, J. (1995). Branding: a trend for today and tomorrow. *Journal of Product & Brand Management*, 4(4), 48-55.
- Avcılar, M.Y. (2008). Tüketici temelli marka değeri ölçümü. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 11-30.
- Ayas, N. (2012). Marka Değeri Algılamalarının Tüketici Satın Alma Davranışı Üzerine Etkisi. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 7(1), 163-183.
- Campbell, M. C. (2002). Building brand equity: (A presentation given at the medical marketing association annual conference). *Journal of Medical Marketing*, 2(3), 208-218.
- Ceritoğlu, A. B. (2004). Genç tüketicilerde marka bilincinin oluşması ve marka sadakati kavramlarının incelenmesi ve konu ile ilgili bir uygulama. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.
- Çal, B. ve Erdem, A. (2017). Erdem, A. Genç Tüketicilerin Ürünün Yenilik Derecesi Algısının Algılanan Kalite Üzerindeki Etkisi. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 1, 197-208.
- Davies, G., Chun, R., Silva, R. V., Roper, S. (2001). The personification metaphor as a measurement approach for corporate reputation. *Corporate Reputation Review*, 4(2), 113-127.
- Dehkordi, L. F., Shahnazari, A. and Noroozi, A. (2011). A study of the factors that influence the acceptance of e-commerce in developing countries: a comparative survey between

- Iran and United Arab Emirates. *Interdisciplinary Journal of Research in Business*, 1(6), 44-49.
- Demir, N. (2013). *Genç tüketicilerin demografik özelliklerinin marka tercih etme nedenlerinde ve marka sadakatlerinde oluşturduğu farklılığın belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Üretim Yönetimi ve Pazarlama Bilim Dalı, Niğde.
- Diamantopoulos, A., Gereth, S. & Ian, G. (2005). The impact of brand extensions on brand personality: experimental evidence. *European Journal of Marketing*, 39(1/2), 129-149.
- Dowling, G. (2002). Customer relationship management: in B2C markets, often less is more. *California Management Review*, 44(3), 87-104.
- Eid, M. I. (2011). Determinants of e-commerce customer satisfaction, trust, and loyalty in Saudi Arabia. *Journal of Electronic Commerce Research*, 12(1), 78.
- Fournier, S. (1998). Consumers and their brands: Developing relationship theory in consumer research. *Journal of Consumer Research*, 24(4), 343-373.
- Hoeffler, S. ve Keller, K. L. (2002). Building brand equity through corporate societal marketing. *Journal of Public Policy & Marketing*, 21(1), 78-89.
- İçöz, O. (2013). *Turistik Ürün Pazarlamasında Marka İmajının Rolü ve Bölgesel Marka İmajı Yaratma*, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, 31. Baskı, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Keller, K. L. (1993). Conceptualizing, measuring, and managing customer-based brand equity. *Journal of Marketing*, 57(1), 1-22.
- Lassar, W., Mittal, B. ve Sharma, A. (1995). Measuring customer-based brand equity. *Journal of Consumer Marketing*, 12(4), 11-19.
- McAlexander, J. H., Schouten, J. W, Koenig, H. F. (2002). Building brand community. *Journal of Marketing*, (66), 38-54.
- Özkırış, B. (2010). *Tüketicinin imajı ile marka imajı arasındaki uyumun marka sadakati üzerindeki etkileri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Gebze.

- Porter, M. E. (1980). *Competitive Strategy: Techniques for Analysing Industries and Competitors*. New York: Free Press.
- Rohwerder, B. (2015), Poverty eradication in Iraq, <http://www.gsdr.org/wp-content/uploads/2015/10/HDQ1259.pdf>, Erişim Tarihi: 25.03.2019.
- Sönmez, E. (2009). *Giyimde marka bağlılığı ve marka duyarlılığı: gençler üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Supphellen, M. (2000). Understanding core brand equity: guidelines for in-depth elicitation of brand associations. *International Journal of Market Research*, 42(3), 1-14.
- Tucker, W. T. (1964). The development of brand loyalty. *Journal of Marketing Research*, 1(3), 32-35.
- Uluışık, Ö. (2016). *Bir şehirde oturanların memnuniyet düzeylerinin, marka şehir oluşturmaya olan etkisi (Adıyaman örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uzoka, F., Shemi, A. and Seleka, G. (2007). Behavioral influences on e-commerce adoption in a developing country context. *The Electronic Journal of Information Systems in Developing Countries*, (28), 1-15.
- Üstün, B. ve Tural, O. (2008). Tüketim alışkanlıklarındaki değişimler ve bu değişimlerin alışveriş mekânlarına etkisinin Eskişehir örneğinde irdelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 259-282.
- Yılmaz, G. (2009). *Marka iletişim faaliyetlerinin genç tüketicilerin marka tercihlerine etkileri; GSM sektöründe bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Derleme Makale / Review Article

Asya Kıtasındaki Gerilmiş Sınırlar

Tensioned Borders in Asian continent

Murat ÇINAR¹

<u>Gönderim Tarihi</u>	<u>Revizyon Tarihi</u>	<u>Kabul Tarihi</u>
<u>16.11.2019</u>	<u>28.11.2019</u>	<u>01.12.2019</u>

Önerilen Atıf / Suggested Citation:

Çınar, M., 2019, Asya Kıtasındaki Gerilmiş Sınırlar. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 314-345.

Öz

Bu araştırmanın amacı Asya kıtasında yaşanan sınır problemlerinin nedenlerini ve günümüzdeki durumunu incelemektir. Araştırmada yöntem olarak betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Günümüz sınırlarının düzenli bir şekilde oluşması tarihsel olarak 1815 Viyana, 1919 Versay ve 1945'te Postdam gibi uluslararası konferanslara dayanır. Sınırların belirlenmesinde güçlü ülkeler, daha geniş coğrafyalarda emperyal güçlerini etkin bir şekilde kullanmak, kendi çıkarlarına olacak bir barışı sağlamak öncelikli hedefleri olmuş ve siyasal, sosyal, ekonomik, kültürel durumu çoğu zaman dikkate almamışlardır. Dünya haritasının gelecekte değişime uğraması kaçınılmazdır. Günümüzde problemli sınırların her iki tarafındaki milletler çeşitli tarihsel ve kültürel motivasyonlara sahiptirler. Kuzey-Güney Kore, Azerbaycan-Ermenistan, Filistin-İsrail, Hindistan-Pakistan...vb. ülkelerin sınır problemleri devlet politikalarına ve milletin benliğine o kadar işlemiştir ki özellikle karşılıklı olarak kabul edilebilir çözümlerin elde edilmesi bile çok zordur. Sınır anlaşmazlıklarının kökenleri eski ve trajik nedenlere dayanabilmektedir. Bunun yanında ülkelerin sahip olduğu stratejik konumları, yer altı ve yerüstü kaynakları, ulaşım yolları, etnik veya dini kimlikleri, ideolojileri sınır sorunlarının çıkmasının temel nedenleridir. Asya kıtasındaki ülkeler arasında yaşanan sınır problemlerinin doğurduğu gergin ve huzursuz ortam başta ekonomik rekabet olmak üzere birçok alanda batılı ülkelerin lehine sonuçlar doğururken Asya ülkelerinin aleyhine sonuçların ortaya çıkmasına sebep olabilmektedir. Bu sınır problemlerinin çözülmemesi çatışma veya savaşa dönüşmesi, sorunun küresel bir meseleye dönüşmesine neden olmaktadır. Ortaya çıkan sorunlar neticesinde ortaya çıkacak savaşlar uluslararası boyutta göç dalgasına ortam hazırlayacaktır. Bunun yanı sıra gerilimler sınırlarda silah ve askeri yığınağı yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Bu durum Asya kıtasındaki ülkelerin savunma için yapacağı harcamaların artmasına yol açarak o ülke vatandaşlarının refah düzeyinin düşmesine yol açacaktır. Refah düzeyini düşmesi toplumların ulusal ve uluslararası alanda sosyal, kültürel, bilimsel ekonomik vb. katkılarının ötelenmesine yol açacaktır.

Anahtar Kelimeler: Asya, Sınır, Coğrafya, Devlet, Çatışma

Abstract

The aim of this study is to examine the reasons and current situation of border problems in Asia. In this research, descriptive survey model was used. The regular formation of today's borders is historically based on international conferences such as Vienna in 1815, Versailles in 1919 and Postdam in 1945. In the determination of the borders, strong countries have prioritized targets to use the imperial powers effectively in wider geographies and to provide a peace for their own interests and they have not taken into consideration the political, social, economic and cultural situation most of the time. It is inevitable that the world map will change in the future. Today, nations on both sides of problematic borders have various historical and cultural motivations. North-South Korea, Azerbaijan-Armenia, Palestine-Israel, India-Pakistan ... etc. border problems of countries have so much to do with state policies and the self of the nation that even mutually acceptable solutions are very difficult to achieve. The origins of border disputes can be tragic and old. In addition, the strategic position of countries, underground and surface

¹ Dr., Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen. E-posta: muraticinar6333@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7436-2114>

resources, transportation routes, ethnic or religious identities, ideologies are the main reasons for the emergence of border problems. The tense and restless environment created by the border problems among the countries in the Asian continent can lead to consequences in favor of Western countries in many areas, especially economic competition, and may lead to unfavorable consequences for Asian countries. If these border problems are not solved, then the conflict or war turn into a global issue. The wars that will emerge as a result of the problems that will arise will prepare the environment for the migration wave on an international scale. In addition, tensions necessitate the construction of weapons and military masses at the borders. This situation will lead to an increase in the defense expenditures of the countries in the Asian continent and will decrease the welfare level of the citizens of that country. Decrease the level of welfare of societies in the national and international area social, cultural, scientific economic and so on. contributions will be delayed.

Keywords: Asia, Border, Geography, State, Conflict

1. Giriş

Siyasi coğrafya açısından sınır denildiğinde ilk akla gelen konulardan biri devlet sınırları olup, özellikle son dönemde dünyada kurulan yeni devletler, yaşanan çatışmalar, sınır ötesi hareketler ve savaşlarla sürekli gündemdeki yerini korumaktadır (Gümüştü, 2010, s. 80). Küreselleşen dünyada sınırların sanal olarak ortadan kalktığı düşünülse de gerçekte sınırların varlığı yadsınamaz. Ulaşım ve iletişimin geliştiği, ülkelerin birbiri ile ilişkilerinin arttığı günümüz dünyasında insanlar artık aralarındaki sınırları ticaret, spor, evlilik, eğitim ve turizm gibi birçok etkenle ortadan kaldırmaktadır. Buna karşın dünya coğrafyasında geçmişten süregelen sorunlarla oluşmuş sınırlar (Kuzey ve Güney Kore, Pakistan-Hindistan, Azerbaycan - Ermenistan...vb.) günümüze kadar varlığını devam ettirmiştir.

İnsanlık tarihi boyunca yaşam döngüsü sınırlarla belirlenmiş ve belirlenen mekanlarda yaşam devam etmiştir. Aksi bir durum çatışma ve savaşlara yol açmıştır. Sınır, coğrafi bir ifade olmasına karşın sınır fikri aynı zamanda politik bir unsuru temsil eder. Türk Dil Kurumu Sözlüğüne göre sınır kelimesinin kökeni Rumca sinoro kelimesinden gelmekte olup iki komşu devletin topraklarını birbirinden ayıran çizgi, hudut anlamındadır (TDK, 2019). Dünya nüfusuna oranla toprakların bol sayılabileceği ve insanların çoğunlukla şehir tipi devletlerde yaşadığı çağlarda siyasal sınırlar, bugünkü kadar üzerinde durulan bir konu değildi. Romalılar kurdukları yeni bir şehir ya da koloninin sınırını genellikle sabanla sürerek tespit ederlerdi. Ancak site devletlerinden geniş topraklara dayanan devlet biçimine geçilince sınır çizgilerini daha ciddi ve kesin olarak işaretlemek ihtiyacı doğdu ve bu durum Roma kanunlarında da yer alan önemli bir husus haline geldi. Eskiden toprak üzerinde belli belirsiz işaretlerle oluşan sınır çizgileri ya da boş bırakılan sınır bölgeleri bugün yerlerini çok belirli ve oynatılması güç kesin çizgilere bırakmıştır. Özellikle sömürgeciliğin tasfiyesi ve yeni devletlerin ortaya çıkışı gibi olaylar, uluslararası ilişkilerde sınırlara daha da büyük bir önem kazandırdı (Günel, 1997, s. 85-87).

Tarih boyunca insanların özellikle tarım, hayvancılık ve madencilik gibi faaliyetleri, mekân duygusunu zaman içerisinde geliştirmiştir. İnsanoğlu sahiplenme duygusu ile yaşadığı coğrafya ile bir bağlantı kurmuş ve her zaman kendini üzerinde yaşadığı toprakla ilişkilendirmiştir. Bu topraklar üzerindeki varlığının devamı için toprağı koruması gerektiği düşüncesini en temel düşünce olarak benimsemiştir. Bu düşünce yaşadığı mekân ile arasında başta vatan kavramı olmak üzere birçok derin içeriğe sahip duyguların oluşmasına ve gelişmesine neden olmuştur. Vatan kavramı, bir milletin sahip olduğu ortak alan duygusunun temelini oluşturur. İnsanlar güvenlik nedeniyle yaşadığı mekânın etrafını bahçe duvarı gibi sınırlarla sağlarken, yaşadıkları şehirleri ise kaleler ve surlarla çevirmişlerdir. Günümüzde ülkeler daha geniş sınırları çeşitli güvenlik ekipmanları ile koruma altına almıştır. Milli politika açısından, sınırlar devletin egemenlik kurduğu coğrafyanın belirlenmesi açısından önemlidir. Haritalarda sınırlar ince çizgiler olarak görünür fakat sınır sadece bir çizgi değildir. Sınırlar ülkelerin egemenliğini, şeref ve haysiyetini, geçmişine olan saygısının kalıcılığını temsil eder. Kristof (1959, s. 281)'a göre sınırların varlığı, siyasal topluluğun görece bir olgunluk ve düzen derecesine ulaştığının ve hukuk kurallarına uygunluğunun bir işaretidir. Sınır oluşturan dört resmi adım vardır:

1. Bir sınır tanımlanması veya kurulması,
2. Haritacılar tarafından sınırlandırılması,
3. Yerdeki sınırlamalar
4. Düzenli idari uygulamalardır (Pathak, 2014, s. 3).

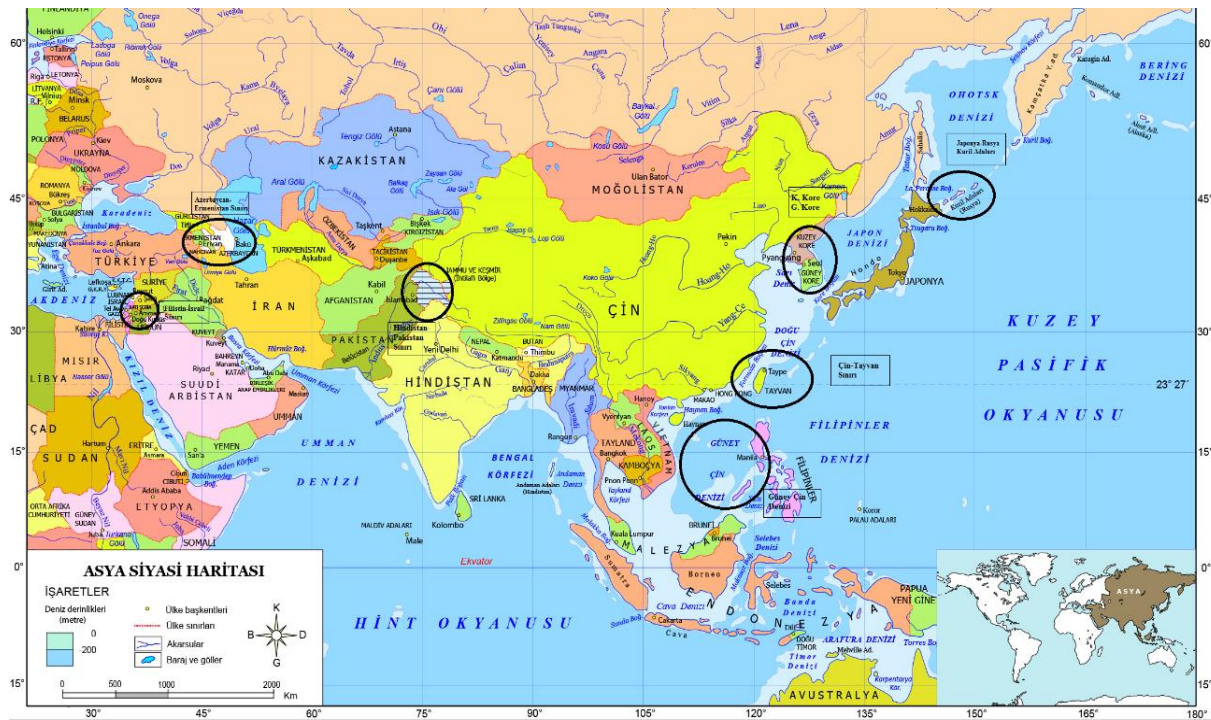
Günümüze kadar sınır çalışmaları siyaset bilimciler, sosyologlar, etnologlar, psikologlar, antropologlar, dilbilimciler, ekonomistler, fiziki coğrafyacılar ve hatta daha teknik bilimlerdeki uzmanlar tarafından paralel olarak geliştirilen disiplinler arası bir çalışma alanına dönüşmüştür. Geçmişten günümüze kadar kurulan ülkelerin sınırları çok çeşitli kıstaslara göre belirlenmiş olmakla beraber, akarsular, dağlar, göller gibi doğal unsurlar sınırların belirlenmesinde öne çıkmaktadır.

Bugün sınırların öneminin daha iyi anlaşılması için, ilk olarak onların tarihsel olarak nasıl ortaya çıktığının bilinmesi gerekir. Tarihsel süreç dikkate alındığında birçok ülkenin geçmişten günümüze kadar devam eden sınır problemlerinin olduğu görülür. Bu problemler çoğu zaman çatışmalara ve savaşlara neden olmuştur. Sınır anlaşmazlıklarının her birinin kendine özgü özellikleri ve sorunları vardır. Problemleri sınırların tarafı olan milletler ve liderleri farklı duygu ve düşüncelere sahiptirler. Bu durum onların milli motivasyonlarının, karakterlerinin önüne geçmesine neden olmaktadır. Bu motivasyon kabul edilebilir çözümlerin ortaya çıkmasına veya çıkması durumunda kabul edilmesine engel olmaktadır. Kimi zaman sınır anlaşmazlıklarını

çözmek amacıyla müzakereler yapılırken kimi zaman bu durum çatışmalara veya savaşlara yol açmaktadır. Birçok sınır anlaşmazlığının kökeni geçmişe dayanmaktadır. Sınır anlaşmazlıkları ve çatışmalarının nedenleri arasında dini ve etnik kimlik, doğal kaynaklar, ulaşım ve güvenlik açısından stratejik öneme sahip yerler gösterilebilir. Günel (1997, s. 114)'e göre ülkeler arasındaki sınır anlaşmazlıkları 4 bölümde toplanabilir:

1. Bir devlet başka bir devletin karasuları ya da toprakları üzerinde hak iddia edebilir.
2. Sınırın fonksiyonu ile ilgili değişiklikler anlaşmazlık konusu oluşturabilir.
3. Sınırın, konferans masasında ve harita üzerinde belirlenmesi sırasında kullanılan müphem (belirsiz) ve çelişkili tanımlamalar, yanlış yer isimleri ve arazide mevcut olmadığı görülen noktalar anlaşmazlığa yol açabilir.
4. Sınırdaki bulunan petrol ve maden kaynaklarından, akarsulardan ve denizaltı zenginliklerinden yararlanmak hususundaki girişimler iki ülke arasında bir sınır anlaşmazlığı başlatması.

Günümüzde Asya kıtası başta olmak üzere dünyanın birçok yerinde sınır bölgelerinden kaynaklı birçok gerilim ve çatışma bölgesi bulunmaktadır. Asya kıtasında gerilimli sınırların bulunduğu başlıca bölgeler şekil 1'de verilmiştir;



Şekil 1: Asya kıtasında başlıca gerilimli sınırlar (URL 1 adresinden erişilmiş ve düzenlenmiştir)

2. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Asya kıtasında yaşanan sınır problemlerinin nedenlerini ve günümüzdeki durumunu irdelemektir. Ülkelerin hakimiyet kurdukları coğrafi ortamları fiziksel anlamda pek değişmemekle birlikte jeopolitik durum dönemin şartlarına göre değişebilmektedir. Değişen güç odaklarının zaman içerisinde yaşanan sınır sorunlarını kendi jeopolitik ortamlarına uygun siyasi, ekonomik ve askeri menfaatleri doğrultusunda çözebilecekleri, kendi oluşturacakları yeni jeopolitik teorilerin bu sorunların çözüm kaynağı olacağı düşünülmektedir. Çalışmayı önemli kılan Asya kıtası üzerinde görülen sınır problemlerine toplu bir bakış açısı sunması ve daha önce bu biçimde konunun ele alınmamış olmasıdır. Asya'daki sınırlarla ilgili alanyazında çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Arı (1986)'nın yaptığı "Uluslararası Sistem Teorisi Açısından 1947-1972 Hindistan- Pakistan Çatışmasına Bir Yaklaşım" adlı çalışmada Hindistan- Pakistan çatışması sistem teorisi esas alınarak bir kavramsal çerçeve içerisinde tanımlamaya çalışmıştır. Sarılioğlu (2007) tarafından yapılan "Hindistan Çin İlişkilerinde Tibet Sorunu" adlı çalışmada Tibet'in tarihçesi Hindistan ve Çin ile olan ilişkiler bağlamında incelenmiştir. Kaplan (2019) "Değişen Dünya Düzeni Etkisinde Filistin-İsrail Sorunu" adlı çalışmasında değişen dünya düzeni etkisinde Filistin-İsrail sorununu kronolojik şekilde analiz etmiştir. Çeltekligil (2012) yaptığı çalışmada Güney Kafkasya bölgesinde Azerbaycan ve Ermenistan arasında çözüme kavuşturulamamış en uzun süre çatışma olma özelliğini koruyan Dağlık Karabağ sorununu incelenmiştir. Mehmetçik (2017) "Asya'da yaygınlaştırılmış caydırıcılık" adlı çalışmasında Japonya ve Güney Kore ekseninde yaygınlaştırılmış caydırıcılık ve bazı bölgesel sorunlar çerçevesinde ortaya çıkan güvenlik ikilemleri incelemiştir. Yurdakul (2009) "Rusya-Çin İlişkileri ve Kuzeydoğu Asya güvenliği: 1991-2009" adlı çalışmasında Sovyet sonrası dönemde Çin-Rusya ilişkilerinin ve Kuzeydoğu Asya ülkeleri güvenliğinin niteliklerini ve bölge devletleri arasındaki ideolojik farklılıklara dayanan bölgesel çatışmaların temelini incelemiştir. Sattar (2018) "Güneydoğu Asya'nın çatışma bölgelerinde Türkiye'nin varlığı ve etkisi" adlı çalışmasında Türkiye'nin uluslararası politikada üçüncü taraf olarak yer aldığı Güneydoğu Asya bölgesindeki çatışma alanlarına (Filipinler'deki Mindanao, Tayland'daki Patani ve Myanmar'daki Arakan) odaklanan niteliksel bir araştırma yapmıştır. Tate (2006) çalışmasında Kuzey ve Güney Kore arasındaki sınır problemini politik anlamda incelemiş ve iki ülkenin sosyoekonomik şartlarını karşılaştırmıştır. Kızıloğlu (2012) "İsrail Devleti'nin Kuruluşuna Kadar Geçen Süreçte Yahudiler ve Siyonizm'in Gelişimi" adlı çalışmasında Arap-

İsrail mücadelelerinin sebeplerinin anlaşılabilmesi için İsrail'in kurulma aşamasına kadar olan tarihi süreçte Yahudilerin geçmişi, Siyonizmin doğuşu ve gelişimi; ayrıca Yahudilerin kendileri için vaat edildiğine inandıkları Filistin topraklarına gelip yerleşme sürecini açıklamıştır.

3. Materyal ve Metot

Araştırma betimsel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Arseven (2001, s. 103); bu tip araştırmalar, olgular hakkında sistemli ve düzenli bilgiler elde edilerek yapılır. Betimleyici bir araştırmada herhangi bir durumun varlığı veya yokluğu ortaya koyulmaya çalışılır. Betimleyici araştırmaların sonuçları, tablo, grafikler yorumlanır ve değişkenler arasında korelasyonun varlığı veya yokluğu saptanır, biçiminde açıklamıştır. Çalışmanın materyalinde alan yazın taramasının çalışmayı güçlendireceği bilindiği için yerli ve yabancı kaynaklar detaylı olarak taranarak sınırlardaki gerilimi artırmada etkili olan faktörler belirlenmiştir. Kartoğrafik malzemeler metin içerisinde belirtilen adreslerden alınarak düzenlenmiş ve sonrasında yararlanılmıştır.

4. Bulgular

Aynı coğrafyada yaşayan eşit güçlerin bir şekilde birbirine galebe ettiği bir düzen tarih boyunca hayatın bir parçası olmuştur. Belirgin bir güce erişenler farklı nedenlerle güç gösterisinde bulunmuşlardır. Gücünün zirvesine ulaştıklarında ise bir coğrafyayı veya birkaç ülkeyi işgal etmişlerdir (Alniak, 2009, s. 37). Soğuk Savaş sonrası uluslararası alanda, Asya'nın değişmeyen gücü Japonya'nın dışında, 1978 yılından beri uyguladığı ekonomi politikalarının meyvelerini toplayan Çin Halk Cumhuriyeti, sürekli gelişim gösteren Hindistan ve Kore Cumhuriyeti daha fazla öne çıkmaya başlamışlardır (Karaca, 2013, s. 4).

Günümüzde yaşanan gelişmeler dikkate alındığında Rusya, Çin, İran ve Hindistan'ın sahip oldukları gücü birçok alanda tehdit unsuru olarak kullandıkları görülmektedir.

Asya kıtasında, etnik, dini, ekonomik ve siyasi temele dayanan geçmişten bugüne devam eden birçok problemlili ve gerilimli sınır bulunmaktadır. Günümüzde Asya kıtası, başta Rusya, Çin, Hindistan, Türkiye ve İran gibi ülkelerin mücadele alanı haline gelmiştir. Bu mücadelede ülkeler birbirlerine baskı oluşturarak avantaj elde etmeye çalışmaktadırlar. Ortaya çıkan bu durum sadece ülkeler ile sınırlı kalmamakta dünyayı etkileyen vakalar haline dönüşmektedir. Asya kıtasında yaşanan sınır sorunları ülkeler arasında yaşanması muhtemel dostluk ilişkilerini zorlaştırmakta izlenen barışçıl çabaların sonuçsuz kalmasına neden olmaktadır. Bu durum bölge dışında kalan ülkelerin güvenlik kaygılarını artırmakta, sorunların ise daha da derinleşmesine yol açmaktadır.

4.1. Pakistan – Hindistan Sınırı

Pakistan 796,095 kilometrekarelik alana sahip olup Hindistan ile 3190 km, Afganistan ile 2670 km, Çin ile 438 km, İran ile 959 km sınır komşuluğu bulunmaktadır. Kıyı şeridinin uzunluğu ise 1.046 kilometredir. Hayber Geçidi ve Bolan Geçidi gibi Orta Asya ve Hindistan Yarımadası üzerinden gelecek saldırıları kontrol edebileceği yolları elinde tutmaktadır. Pakistan 207.862.518 kişilik nüfus ile dünyanın 6. en kalabalık ülkesidir. On yıllardır süren iç siyasi ihtilaflar ve düşük yabancı yatırım seviyeleri Pakistan'da az gelişmişliğe yol açmıştır. Ülkenin GSYİH 305 milyar dolardır. Pakistan savunma harcamaları sıralamasında dünyada 10. sırada yer almaktadır (CIA, 2019).

Hindistan 3,287,263 kilometrekare alana sahiptir. Bangladeş ile 4142 km, Butan ile 659 km, Burma ile 1468 km, Çin ile 2659 km, Nepal ile 1770 km, Pakistan ile 3190 sınır komşuluğu bulunmaktadır. Hindistan ayrıca 7.000 km'lik kıyı şeridine sahiptir. Ülke 1.296.834.042 (2018) nüfusu ile dünyanın en kalabalık 2. ülkesidir. Ülke nüfusunun %79,8'i Hindu, %14,2'si Müslümandır. Ülkenin GSYİH 2,602 trilyon dolardır. Askeri harcamalar, gayri safi yurtiçi hasıla yüzdesi %2,42'dir. Bu oranla dünyada askeri harcamalar sıralamasında 35. sıradadır (CIA, 2019).



Şekil 2: Pakistan – Hindistan sınırı (URL 2'den erişilmiş ve düzenlenmiştir)

Bu iki ülke kuzeyde Himalayalar, kuzeybatıda Hindukuş Dağları, güneydoğuda Bengal Körfezi, güneyde Hint Okyanusu, güneybatıda Umman Denizi ile çevrilidir. Sınır kuzeyde Hindistan kontrolündeki Keşmir'i Pakistan'ın kontrolündeki Keşmir'den, kuzeydeki Hindistan'ın Gujarat eyaleti ile Pakistan'ın Sindh eyaleti arasındaki Sıfır Noktasına ayıran Kontrol Hattı'ndan geçmektedir (Khan, 2018).

Pakistan ve Hindistan yaşadıkları sosyal ve ekonomik sorunların yanında yıllardır başta sınır sorunları olmak üzere birçok nedenden dolayı birbirleri ile çatışmakta veya savaşmaktadır. Uzun yıllar İngiliz sömürgeci altında kalan Hindistan, 1947 yılında İngiliz sömürge yönetiminin ülke yönetimini bu topraklarda yaşayanlara bırakması sonrasında, günümüze kadar devam eden sorunların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Ortaya çıkan düşmanlık her iki ülkenin silahlanma yarışına girmesine neden olmuştur. Bu yarış tarafların nükleer silahlara sahip olmasına kadar varmıştır. Geniş coğrafyaya sahip olan Hindistan çok farklı kültür ve dillere sahiplik etmektedir. Bu farklılık bu toprakların yönetimini zorlaştırmıştır. İngiliz sömürge yönetiminin ülkeyi terk etmesi sonrası oluşan merkezi yönetim ülkeyi yönetmekte zorlanmıştır. Bu süreçte Hindistan 1947 yılında önce Pakistan ve Hindistan olarak 2'ye bölündü. 1971 yılında ise Batı Pakistan'dan ayrılan Doğu Pakistan, Bangladeş olarak bağımsızlığı ilan etmiştir (Hussain,2004:117).

Hindistan ve Pakistan arasında Himalayalar üzerinde bulunan Keşmir, Müslüman nüfusun yoğun yaşadığı bir yerdir. Hindistan ve Pakistan İngiltere'den bağımsızlıklarını kazandıkları 1947'den bu yana bu coğrafya egemenlik tartışmalarına konu olmaktadır. Çin (Aksay), Hindistan (Cammu ve Keşmir) ve Pakistan'ın (Azad Keşmir ve Kuzey Bölgeleri) fiili yönetimi altındaki bölümler günümüzde dünyanın en büyük ve en militarize toprak anlaşmazlığının olduğu yerdir.

Hindu ve Müslüman milliyetçilerin İngiliz sömürge yönetimine son verme mücadelesinde zaman zaman iş birliği yapmasına rağmen karşılıklı güvensizlik ortamı Müslüman Birliği'ni 1940'ta Pakistan adıyla ayrı bir Müslüman devleti kurma hedefini benimsetmeye yöneltti. Pakistan Doğu ve Batı Pakistan olmak üzere 15 Ağustos 1947'de bağımsızlığını kazandı (Güngördü, 2010, s. 560). İngilizler 1947 yılında yönetimi halka bıraktıktan sonra yeni sorunlar baş gösterdi. Hindistan halkı Sihlerden, Hindulardan ve Müslümanlardan oluşuyordu. Hindular çoğunlukta olduğundan Müslümanlar bir Hindu hükümetinin kendilerine adaletli davranacağından kuşkuluydu. Bu nedenle ülkenin ikiye bölünmesine karar verildi. Bu bölünme için İngiltere tarafından mimar Sir Cyril Radcliffe görevlendirildi. Radcliffe'nin başında olduğu komisyonlar 1947 yılında Radcliffe Hattını belirlediler. Bu hat Pencap'ın Hindistan ve Pakistan

bölümleri ile Britanya Hindistan'ın Bengal eyaletleri arasındaki sınır çizgisini oluşturmuştur. Bu sınır, iki sınır komisyonunun ortak başkanı Radcliffe tarafından, 175.000 kilometrelik (450.000 km²) bölgeyi 88 milyon insanla eşit bir şekilde bölünmüştür (Read & Fisher, 1998, s. 483). Bölümlerden birine Pakistan, diğerine ise Hindistan adı verilmiştir. Pakistan'a Müslümanların çoğunlukta olduğu, Hindistan'a ise daha çok Hinduların yaşadığı bölgelerin bırakılması öngörülmüştür. Ancak bu bölünmeye karşın, Hindistan'da çok sayıda Müslüman yaşamaktaydı; buna karşın Pakistan topraklarında yüzbinlerce Hindu vardı. Bu durum Pencap'ta büyük sorunlara yol açtı. Sihlerin desteğini alan Hindular Müslümanlar ile savaşılmaya başladılar. Büyük ve kanlı çarpışmalardan sonra halk kitleler halinde göçe başladılar. Hindular ve Sihler kitleler halinde Hindistan'a geçerken, Müslümanlar Pakistan'a geçtiler. Hinduların çoğunlukta bulunduğu eyaletler Hindistan'a, Müslümanların çoğunlukta olduğu eyaletler ise Pakistan'a bağlandı. Ancak halkının çoğunluğunu Müslümanların oluşturduğu Keşmir Hindu mihraceler tarafından yönetilmeye devam edildi. 1969 yılında Doğu Pakistan ülkenin ekonomisine katkısı oranında yatırım yapılmadığı için iki bölge arasında ekonomik eşitsizlik baş gösterdi. 1971 yılında ise Bengallilerin çoğunlukta olduğu Doğu Pakistan, Batı Pakistan'dan ayrılarak Bangladeş Halk Cumhuriyeti olarak ayrı bir devlet kurdu ve bağımsızlığını ilan etti (Güngördü, 2010, s. 562). Bangladeş'in bağımsız olmasında Hindistan ve İngiltere'nin önemli bir etkisi vardır.

Pakistan ve Hindistan 1947'de ayrıldıktan sonra enerjilerini savunma güçlerini artırmak için harcamışlardır. Bu harcamaların temelinde Pakistan ve Hindistan arasında tarihten kalan sorunların günümüzde devam ediyor olmasıdır. Bu sorunların başında 1947 yılında iki devletin ayrılması sırasında ortaya çıkan sınır sorunları gelmektedir. İngiliz hâkimiyeti altındaki 500'den fazla eyaletin iki devlet arasında bölüşülmesi sırasında statüsü belirsiz eyaletlerin hangi ülkeye katılacağı sorunu ortaya çıkmıştır. Keşmir sorunu Pakistan ile Hindistan'ın birbiriyle birçok defa savaşmasına neden olmuştur. Pakistan'la Hindistan arasındaki ilk savaş, 1947 yılında olmuştur. Birinci Keşmir Savaşı olarak ifade edilen savaşta binlerce kişinin yaşamını yitirmesine rağmen iki taraf da birbirine üstünlük sağlayamamıştır. Birleşmiş Milletlerin devreye girmesi ile 1 Ocak 1949 tarihinde Keşmir'de referandum şartıyla ateşkes sağlanmıştır. 1948 yılında Keşmir, bugün Asya'nın Berlin Duvarı olarak adlandırılabilen Sınır Kontrol Hattı ile ayrıldı. Ancak her iki ülke bölgede hak iddia etmektedir. 1962 yılında Hindistan ve Çin arasındaki savaş değerlendiren Pakistan 1965 yılında Hindistan'la İkinci savaş başlattı. Kısa sürmesine rağmen büyük kayıplara neden olan bu savaş ABD ve SSCB'nin devreye girmesi Taşkent Deklarasyonu'nun imzalanmasıyla sona ermiştir. 3. Savaş ise 1971'de

yaşanmıştır. Keşmir kaynaklı olmayan ancak sınır anlaşmazlığı nedeniyle çıkan bu savaş sonunda Bangladeş bağımsızlığını kazanmıştır. 1984 yılında Hindistan ve Pakistan arasında binlerce metre yükseklikte bulunan Siachen Buzulunda tarihin en yüksek rakımlı savaşı yaşanmış; 1985, 1987 ve 1995 yıllarında da iki devlet arasında çatışmalar çıkmıştır. 1999 yılında Keşmir yüzünden tekrar savaş çıktı. Bu savaşta nükleer silah kullanılması ihtimaline karşı ABD'nin politik girişimleri sonucu iki taraf uzlaşmaya varmıştır (Marshall, 2018, s. 203-204).

Hindistan Şubat-Mart 2019'da kendi topraklarına yönelik terör saldırılarını gerekçe göstererek Pakistan topraklarına hava saldırılarında bulunmuştur. Bu saldırılar sırasında Hindistan Hava Kuvvetlerine ait 3 uçak Pakistan tarafından düşürülmüştür. Pakistan barış jesti olarak esir alınan pilotları Hindistan'a iade etmiştir (sputniknews, 2019). Bugün statüsü belirlenmemiş olan Keşmir; Cemma-Keşmir (Hindistan yönetiminde olan), Hür Keşmir (Pakistan yönetiminde olan) ve Çin'in 1962 savaşında Hindistan'dan ele geçirdiği Aksu bölgesi olmak üzere üçe bölünmüştür. Birleşmiş Milletler Güvenlik Konseyi kararlarına rağmen bu sorun çözülememiştir. Hindistan Keşmir'e sahip olarak hem Afganistan'a komşu hem de Orta Asya'ya açılan bir kapıya sahip olacaktır. Hindistan Keşmir'i ele geçirerek diğer bir düşmanı olan Çin ile Pakistan'ın komşu olmasını engelleyecektir. Böylece daha önce yaşamış olduğu Aksay bölgesinin kaybı gibi bir durum ile karşı karşıya kalmayacaktır. Çin ve Pakistan arasındaki dostluk ilişkisi Hindistan için her zaman bir tehdit olarak görülmektedir. Pakistan Keşmir'e sahip olarak dış siyasette daha etkin olmayı hedeflemektedir. Bunun yanı sıra Hindistan'ın Keşmir'e sahip olması Pakistan'ı jeopolitik anlamda zor durumda bırakacaktır. Tibet Platosundan kaynağını alan İndus Nehri Hindistan'ın kontrolünde bulunan Keşmir'den geçerek Pakistan topraklarına girmektedir. Bu durum Pakistan'ın su güvenliğini tehdit etmektedir. Ekonomisi tarıma dayanan Pakistan'ın can damarlarından biri İndus Nehri'nin olmaması Pakistan ekonomisinin çökmesine neden olacaktır (Marshall, 2018, s. 196-206). Hindistan, Dünya Bankası verilerine göre 2017 Nüfusu 1.339 milyardır. Buna karşın Pakistan'ın nüfusu 197 milyondur (Worldbank, 2019). Nüfus artış hızları dikkate alındığında bu ülkelerin suya olan ihtiyaçları artacaktır. Küresel ısınmanın artmasının yanında su kirliliği gibi etkenler ileri ki zamanlarda su nedenli çatışmalar ve savaşların olma ihtimalini artırmaktadır. Bu ve benzeri nedenlerden dolayı geçmişte bu iki ülkenin savaşmış olması bu ülkelerin savunma yatırımlarını sürekli artırmalarına neden olmuştur. Pakistan ve Hindistan günümüzde nükleer silahlara sahip dünya üzerindeki ülkelerdendir. Hindistan 2018 verilerine göre kişi başına düşen GSYH 1963 ABD Doları iken, Pakistan'ın kişi başına düşen GSYH 1223

ABD Doları olmasına rağmen, Uluslararası Stratejik Araştırmalar Enstitüsü'ne göre, 2018 yılında Hindistan savunma için 58 milyar dolarlık bütçe ayırmıştır (Tradingeconomics, 2019). Hindistan ordusunda silahaltında 1,4 milyon askeri bulunmaktadır. 2018 yılında Pakistan savunma için 11 milyar dolarlık askeri harcama yapmıştır. Stockholm Barış Araştırmaları Enstitüsü'nün verilerine göre, Pakistan savunma harcamaları için 1993- 2006 yılları arasında yıllık harcamaların yüzde 20'sini ayırmıştır. Washington merkezli Stratejik ve Uluslararası Çalışmalar Merkezi'ne (CSIS) göre Hindistan'ın, 3 ile 5 bin km menzil arasında değişen 9 çeşit operasyonel füzeye sahiptir. CSIS'in raporları, Pakistan'ın elindeki füzelerin 2 bin kilometre menzile sahip olduğunu ve Hindistan'ın herhangi bir noktasını vurma kapasitesine sahip olduğunu göstermektedir (Euronews, 2019).

4.2. Kuzey Kore- Güney Kore Sınırı

Asya Kıtasının doğusunda yer alan Kore Yarımadası 220,800 kilometrekareye sahiptir. Kore Yarımadası doğudan Japonya Denizi (Doğu Denizi) ve batıdan Sarı Deniz (Batı Denizi) ile çevrilidir. Kore Yarımadası'nda, aynı etnik kökene sahip insanlar yarım yüzyıldan daha uzun bir süredir kuzey ve güney olmak üzere ikiye ayrılmıştır. İkinci Dünya Savaşı sonrasında 1948'de birbirinin zıddı olan her biri SSCB ve ABD kontrolünde olan iki devlet kurulmuştur. 25 Haziran 1950'den 27 Temmuz 1953 yılına kadar devam eden savaş sonrasında 38. Kuzey paraleli iki devlet arasında sınır olmuştur (Güngördü, 2010, s. 632).

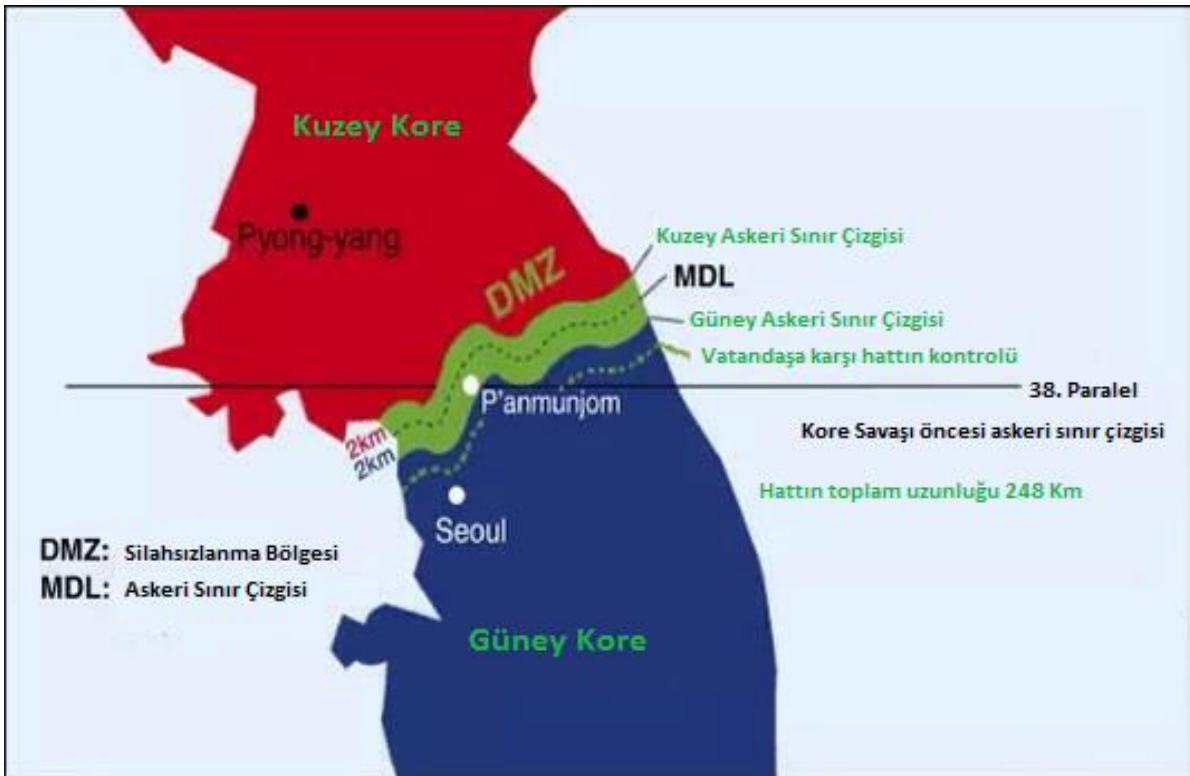
İkinci Dünya Savaşı'nın bitmesi ile Kore Yarımadası üzerindeki Japonya hâkimiyeti sona erdi. Ancak, Soğuk Savaş'ın başlaması ile yarımada siyasi olarak ikiye bölündü ve güney kısmı ABD, kuzeyi ise Sovyetler Birliği tarafından işgal edildi. Böylelikle kuzeyde Komünist, güneyde Kapitalist rejim kurulmuş oldu. Kuzey Kore'nin 25 Haziran 1950'de Güney Kore'yi işgal etmesi neticesi başlayan Kore Savaşı, Amerika ve müttefiklerinin daha sonra Çin Halk Cumhuriyeti'nin müdahalesi ile uluslararası bir boyut kazandı. Kuzey Kore'nin güneyi işgal planını onaylayan Stalin idi ancak bu işgal ABD ile savaş riski doğurunca, Sovyetler Kuzey Kore ile aralarına mesafe koydu ama yerini Çin aldı. Kuzey için savaş, yabancı hâkimiyetinden bağımsızlık ve özgürlük için verilen mücadelede atılan bir diğer adımdı. Güney için savaşın nedeni, tüm yarımadanın hâkimiyetini ABD himayesine geçirmek, Pasifik bölgesindeki çıkar çatışmasına dayanan projeye hizmet etmektir (Yılmaz, 2019, s. 2).



Şekil 3: Kore Savaşı (1950-1953) (URL 3'den alınmıştır)

Kore sorunu, Kuzey Kore kuvvetlerinin 25 Haziran 1950 günü Güney Kore sınırını oluşturan 38. paralel boyunca saldırıya geçmesiyle savaşa dönüştü. Kuzey Kore ultimatomunda; Kore'nin birleşmesi, yabancı askeri ve siyasi komisyonların ülkeden çıkarılmaları yer alıyordu. ABD'nin isteğiyle toplanan BM Güvenlik Konseyi, Kuzey Kore'nin barışı bozduğuna karar vererek; "Silahlı taarruzu geri püskürtmek ve barışı iade etmek için" Kore Cumhuriyeti'ne yardım yapılmasını istedi. Savaşın üçüncü gününde Seul ve daha sonra Suvon, Pyenytek ve Chanon Kuzey Kore'nin eline geçti. Amerikan kuvvetlerinin savaşa girmesiyle paniği üzerinden atan BM Ordusu, 10 Temmuz'dan itibaren saldırıları durdurmayı başardı. Kuzey Kore, Temmuz 1950 sonlarından Eylül ortalarına kadar yaptığı saldırılarla sınırlı başarılar kazandı. BM Ordusu, 15 Eylül 1950 de Seul yakınlarındaki Inchon'a çıkarma yaptı. 28 Eylül'de Seul geri alındı. Kuzey Kore Ordusu büyük kayıplar vererek geri çekilmek zorunda kaldı. 8 Ekim'de, 38. paralel aşılıarak Başkent Pyongyang ele geçirildi. Çin, Pyongyang'ın düşmesi üzerine komşusunun işgaline kayıtsız kalamayacağını ilan etti. Kore'nin kendisi için birinci derecede önemli olduğunu vurgulayarak; Amerika'yı, Kore vasıtasıyla Çin ve Asya'yı işgal etmeye kalkışmakla suçladı. BM Ordusunun 24 Kasım 1950'deki genel saldırısı üzerine, Çin'in

"gönüllüler" den oluşan ordularını 26 Kasım'da karşı saldırıya geçirmesi paniğe neden oldu. Çin kuvvetlerinin kuşatma harekâtını önleme görevi aynı gün bölgeye ulaşan Türk Tugayı'na verildi. BM Ordusu, 30 Kasım'dan itibaren önce Pyongyang sonra da Seul'e geriledi. 31 Aralık'taki büyük saldırı, BM Ordusunun durumunu sarstı. Seul boşaltıldı. Çin hücumu devam ederken, BM'nin Kore anlaşmazlığını çözme girişimleri Sovyetler ve Çin tarafından yetersiz bulundu. Kaesong'da 10 Temmuz 1951'de başlayan ateşkes görüşmeleri, 27 Temmuz 1953'te Panmunjom'da sonuçlandı (Yaman, 2005, s. 232-233).



Şekil 4: Günümüzde Güney Kore- Kuzey Kore Sınırı (URL 4'den alınmış ve düzenlenmiştir)

Kore Savaşından sonra ortaya çıkan bölünmüşlük günümüzde devam etmekte adeta soğuk savaş döneminin kalıntısı gibi görülmektedir. Kore Savaşı, Kuzey Kore ile Güney Kore arasında 1950-1953 yılları arasında yapılan savaştır. Soğuk Savaş döneminin ilk sıcak çatışması olmuştur. Kore Savaşı, ABD ve Müttefiklerinin, sonra da ise Çin'in müdahalesiyle uluslararası bir boyut kazanmıştır. Kore Savaşı sonunda Kore Yarımadası 38. Kuzey paraleli dikkate alınarak bölünmüştür (Gökmen, 2006, s.80-83).

Bu bölünmüşlük günümüze kadar korunmuş ve geçmişten bugüne kadar gelen birçok sorun bırakmıştır. Kore Savaşı 1953 yılında fiilen bitmesine karşın, 2009 yılında Kuzey Kore ve Güney Kore arasında imzalanan ateşkes antlaşmasına kadar resmen devam etmiştir. Kuzey ve Güney Kore teknik olarak hala savaştadır. Özellikle Kuzey Kore, bir propaganda kampanyası

yapar gibi bu durumu kullanmış ve Güney Kore ile farklı zamanlarda çatışmıştır. Kuzey Kore'nin çeşitli zamanlarda Güney Kore'ye füze denemeleri ve top atışları ile gözdağı vermektedir (Anadolu Ajansı, 2019).

Kuzey Kore'nin 2018 nüfusu 25.381.085 kişi iken Güney Kore'nin nüfusu ise 51,418,097 kişidir. Kuzey Kore'de kişi başına düşen gelir 1700 \$ iken Güney Kore'de 39.500 \$'dır. Kuzey Kore 28 milyar \$ GSYH'sine sahipken bu rakam Güney Kore'de 1,54 trilyon \$'dır. İki ülke arasında devam eden çatışma ortamı nedeniyle Kuzey Kore'de kadın ve erkek askerlik hizmeti için 17 yaşında başlamaktadır; hizmet yükümlülüğü erkekler için 10 yıl sürerken, kadınlar 23 yaşına kadar askerlik yapmaktadır. Güney Kore'de ise zorunlu askerlik için 18 yaşında başlamaktadır. Askerlik süresi ise askeri birliğin durumuna göre 21 ay ile 24 ay arasında değişmektedir (CIA, 2019).

Kore Kuzey Kore her alanda güçlü bir sosyalist devletin inşasını savunmaktadır. Bu nedenle izlenen politikalar askeri temelli politikalar üzerine kurulmuştur. Öyle ki Kuzey Kore ciddi ekonomik zorluklarla karşı karşıya kalsa da uluslararası topluma gıda ve diğer kaynaklar için bağımlı olmuştur. Buna karşın askeri yeteneklerini korumak ve arttırmak için sahip olduğu kaynakları askeri kuvvetlerine tahsis etmektedir. Kuzey Kore, silahlı kuvvetlerinin çoğunu Güney Kore ile arasındaki askerden temizlenmiş sınır (DMZ) boyunca dağıtmıştır. 2013 mali bütçesine Kuzey Kore'nin ulusal bütçesindeki savunma harcamalarının oranı %16,0'dır. Ancak bunun sadece gerçek savunma harcamalarının bir kısmını temsil ettiğine inanılmaktadır. Ayrıca, Kuzey Kore, kitle imha silahları (KİS) ve balistik füzeler geliştirmeye devam ederek ve büyük ölçekli özel kuvvetleri koruyarak asimetrik askeri yeteneklerini sürdürmesi önemli bir bütçenin ayrılmasını gerektirmektedir. Silahlanmanın yanı sıra Kuzey Kore'nin defalarca Kore Yarımadası'nda askeri provokasyonlar yapması başta Güney Kore olmak üzere Japonya dâhil tüm Doğu Asya bölgesi için ciddi bir tehdit oluşturmaktadır (MOD, 2019).

25 milyonluk nüfusuyla, Kuzey Kore komünist monarşi tarafından yönetilen fakir bir ülkedir. Çin'in, Kuzey Kore'ye verdiği desteğin en önemli sebebi Güney Kore'deki ABD askeri üslerinin varlığının kendisi için tehdit oluşturmalarıdır. Bunun yanı sıra Çin'in Kuzey Kore'ye destek vermesinin bir diğer nedeni Yalu Nehri'nden kuzeye mülteci akının önüne geçmektir. Güney Kore'de bulunan askeri varlığını geri çekerse bunu Kuzey Kore'yi cesaretlendireceği düşüncesi ile ABD, Güney Kore'de 30.000 asker tutmaktadır. Güney Kore ise gelişmiş ekonomisinin ve kavuştuğu refah düzeyinin riske gireceği endişesiyle Kuzey Kore ile birleşme konusunda yavaş adımlar atmaktadır (Marshall, 2018, s. 222).

4.3. İsrail – Filistin Sınırı

Güneybatısında Mısır ve Gazze, Doğusunda Ürdün, Kuzeyinde Suriye ve Lübnan ile siyasi sınırları bulunan İsrail, Doğu Akdeniz kıyısında yer alır. 20.770 km²'lik yüzölçümüne sahiptir. Bu büyüklüğü ile İsrail, yaklaşık olarak Antalya (20.177 km²) ve Van (20.921 km²) ilimizin büyüklüğünde olan bir ülkedir (harita.gov.tr, 2019). İsrail'in uzunluğu 470 km, en büyük genişliği ise 135 km'dir (MFA, 2019). Dünya Bankası 2017 verilerine göre İsrail'in nüfusu 8 milyon 712 bindir. Filistin İstatistik Merkezi 2018 verilerine göre Filistin'in nüfusu 4 milyon 780 bindir. Bu nüfusun 2 milyon 881 bini işgal altındaki Batı Şeria ile Doğu Kudüs'te yaşarken İsrail ablukası altındaki Gazze Şeridi'nde yaşayan Filistinlilerin sayısı 1 milyon 899 bindir. Gazze'de km²'ye başına 5 bin 203 kişi yaşarken, Batı Şeria'da km²'ye 509 kişi düşmektedir (Anadolu Ajansı, 2019). Birleşmiş Milletler verilerine göre İsrail nüfusunun 2030 yılında 10 milyon kişiye yaklaşması beklenmektedir. Aynı dönemde Filistin nüfusunun 6 milyon 300 bin kişiye çıkacağı tahmin edilmektedir. (population.un.org, 2009).

İsrail devleti 14 Mayıs 1948'de BM Genel Kurulu'nun "Taksim" planı olarak bilinen 29 Kasım 1947 tarihli kararı uyarınca Filistin üzerindeki İngiliz manda yönetiminin sona ermesinden birkaç saat önce kurulmuştur. Bu devletin temelinde, Siyonistlerin yeniden canlanan Yahudilere Filistin'de ulusal bir yurt yaratmak amacıyla 19. Yüzyıl sonundan beri sürdürdükleri çabalar yatar. Siyonizm ise; Filistin dışındaki bütün Yahudileri "Arz-ı Mev'ud" (vaadedilmiş topraklarda) yani Filistin'i toplamak ve sonra da Hz. Süleyman'ın mabedini, Siyon Dağına yeniden inşa etmek ve Yahudileri tüm insanlığa üstün kılma idealidir. Ülkenin siyasi coğrafyasına bakıldığında; ülkenin yer aldığı Filistin topraklarının ve Kudüs'ün; Yahudiler, Hristiyanlar ve Müslümanlar tarafından kutsal sayıldığı görülür. İsrail bu toprakların dörtte üçüne sahiptir (Güngördü, 2010, s. 143).

İsrail devletinin 1948 yılından bugüne "Arz-ı Mev'ud" idealini gerçekleştirmek arzusu, Ortadoğu'nun yıllardır kanayan yarası olarak karşımıza çıkmıştır. İsrail devletinin kurulmasıyla birlikte dünyanın her tarafına dağılmış binlerce Yahudi vaadedilmiş topraklara dönmeye başladılar. Filistin mandasını elinde bulunduran Britanya bu duruma sıcak bakarak bu topraklarda bir Yahudi vatanının kurulmasını teşvik etti. Holokost ve İkinci Dünya Savaşı sırasında büyük katliamlarla karşı karşıya kalan Yahudiler Filistin topraklarına yerleşmeye başladılar. Holokost 2. Dünya Savaşı sırasında Nazilerin 6 milyon civarında Yahudi'ye yaptığı sistematik soykırımın tercih edilen adı olmuştur (projetaladin.org, 2019).

Yahudi yerleşimcilerin Filistin topraklarına yerleşmesi bölgede yaşayan Filistinliler gerilim yaşamalarına neden oldu. Bu gerilim İngiltere tarafından 1948 yılında Birleşmiş Milletlere taşındı. BM bölgenin iki ülkeye bölünmesine karar verdi. Bu kararı Yahudiler kabul ederken,

Araplar hayır dediler. Bu sırada yapılan savaş sırasında Filistinliler mülteci olarak bu toprakları terk ederken onların boşalttığı yerlere Yahudi mülteciler yerleştiler. Bu sırada Mısır, Filistin toprağı olan Gazze'yi, Ürdün ise Doğu Kudüs'ü alacak şekilde Batı Şeria bölgesini işgal etti. 1967 yılında yapılan Altı Gün Savaşı sırasında İsrail devleti Kudüs'ün, Batı Şeria ve Gazze'nin kontrolünü ele geçirdiler. 2005 yılında İsrail Gazze'den çekilmesine karşın Batı Şeria'da Yahudi yerleşimciler varlığını devam ettirmektedirler.



Şekil 5: Geçmişten günümüze Filistin-İsrail Sınırı (URL 5'den adresinden erişilmiş ve düzenlenmiştir)

Gazze ve Batı Şeria Filistin'in varlığını devam ettirdiği iki coğrafyadır. Gazze 40 km uzunluğunda ve 11 km genişliğinde, 1,8 milyon insanın yaşadığı kötü şartların yaşandığı bir kenttir. Gazze İsrail ve Mısır tarafından abluka altındadır. Batısında ise Akdeniz sahili yer almaktadır. İsrail sınırına belirli mesafeye kadar inşaat yapabilmektedirler. Bunun nedeni ise İsrail'in Gazze'den kendi yerleşim alanlarına karşı yapılacak roket saldırılarını önlemektir. Batı Şeria ise Gazze'nin 7 katı büyüklüğe sahiptir ve denize kıyısı yoktur. Büyük kısmı kuzeyden güneye uzanan sıradağlardan oluşmaktadır. Bu sıradağlar askerî açıdan stratejik öneme sahiptir. Bu dağların batı tarafında bulunan kıyı ovaları doğu tarafında ise Ürdün vadisi bulunmaktadır. Bu dağlar üzerinden ağır silahlar ile yapılacak saldırılar İsrail nüfusunun %70'inin yaşadığı kıyı ovalarında önemli kayıplara yol açacaktır. Kıyı ovaları aynı zamanda İsrail ağır sanayisinin, önemli yollarının, havalimanının bulunduğu stratejik bir yerdir. İsrail'in Antalya ilimiz büyüklüğünde olması güvenlik açısından stratejik derinliğe sahip olmamasına neden

olmaktadır. Savunma duvarlarının yıkılması durumunda geri çekilebileceği bir yer olmadığı için savunma stratejisini ülkeye yaklaşılmaması üzerine kurmuştur. Batı Şeria sınırından başkent Tel Aviv'e olan uzaklık sadece 16 km'dir. Batı Şeria dağlarından gelecek güçlü bir saldırı İsrail ordusunun bölünmesine yol açacaktır. Benzer durum İsrail ve Suriye arasında bulunan ve günümüzde İsrail işgali altında bulunan Golan tepeleri için de geçerlidir (Marshall, 2018, s. 180).

İsrail kuruluşundan bugüne düşmanı olan Arap devletlerinin arasında önce hayatta kalabilme mücadelesi vermiştir. Bu aşamadan sonra ise üstünlüğünü düşmanlarına kabul ettirme çabası içerisine girmiştir. İsrail Devleti, 1967 Altı Gün Savaşları'yla Ortadoğu'daki askeri üstünlüğünü başta komşularına ve düşmanlarına kabul ettirse de güvenlik algısını her zaman ön planda tutmuştur. Bu durum İsrail'in hem çevresindeki ülkelerle ilişkilerini hem de İsrail içinde yaşayan Arap nüfusa karşı tavrını belirledi. İsrail toplumundaki dini ve siyasi bölünmüşlükler, İsrail'in taviz vermez güvenlik algısı bugüne kadar yapılan barış girişimlerinin başarısızlıkla sonuçlanmasının en önemli nedenlerden olmuştur.

4.4. Azerbaycan – Ermenistan Sınırı

Ermenistan; Türkiye'nin kuzeydoğu sınırında, İran, Nahcivan, Azerbaycan ve Gürcistan ile sınırları olan 29.743 km²'lik bir alana sahiptir. Azerbaycan ile 996 km, Gürcistan ile 219 km, İran ile 44 km, Türkiye ile 311 km sınırı bulunmaktadır. Ancak Dağlık Karabağ sorunu nedeniyle Azerbaycan ve Türkiye ile sınır kapıları kapalıdır. Denize kıyısı bulunmayan Ermenistan'ın 2018 nüfusu 3,038,217 kişidir. Ermenistan göç veren bir ülkedir. Göç oranı 2018 yılında binde-5.6 oranındadır. Göçün temel nedeni işsizlik oranının %36,3 (2018) olmasıdır. Ermenistan'ın coğrafi izolasyonu, dar bir ihracat üssü ve önemli iş sektörlerinde yaygın tekeller, onu küresel emtia piyasalarındaki dalgalanmalara ve Rusya'daki ekonomik zorluklara karşı savunmasız bırakmıştır. Ermenistan'ın GSYH'si 11,54 milyar dolardır. 2017 yılında ihracatı 2,361 milyar dolardır. Ermenistan'ın askeri harcamalarının, gayri safi yurtiçi hasıla içindeki %3,77'lik oranıyla dünyanın 15. ülkesidir. (CIA, 2019).

Azerbaycan, Büyük ve Küçük Kafkaslar arasında toplam 3600 km'yi bulan sınırlara sahiptir. Kuzeyinde Rusya'ya bağlı Dağıstan Özerk Cumhuriyeti ve Gürcistan, güneyinde İran, batısında Ermenistan, doğusunda Hazar Denizi bulunur. Yüzölçümü 86.600 km²'dir (Güngördü, 2010, s. 59). Azerbaycan, Ermenistan ile 996 km, Gürcistan ile 428 km, İran ile 689 km, Rusya ile 338 km, Türkiye ile 17 km'lik sınırlara sahiptir. Azerbaycan'ın GSYH'si 40,67 milyar dolardır. 2017 yılı ihracatı 15,15 milyar dolardır. Azerbaycan'ın askeri harcamalarının, gayri safi yurtiçi hasıla içindeki %4,25'lik oranıyla dünyanın 9. ülkesidir. (CIA, 2019). Azerbaycan

nüfusu Devlet İstatistik Komitesine göre 1 Temmuz 2018 tarihi itibarıyla 9 milyon 936 bin kişidir (QHA, 2018).

SSCB'nin çöküşü ve Soğuk Savaşın sona ermesi ile birlikte Kafkasya bölgesi başta olmak üzere dünyanın birçok kısmında iç ve etnik çatışmalara tanık olunmuştur. Karabağ, Güney Kafkasya'da dağlık bir bölgedir. Dağlık Karabağ bölgesi, yaklaşık 4.400 km²'lik büyük bir araziye kapsamaktadır (Huseynov, 2010, s. 15). Dağlık Karabağ çoğunlukla ormanlık bir bölgedir. Soğuk Savaş sonrasında Kafkasya bölgesinin doğal, coğrafi, ekonomik ve jeopolitik durumu ve verimli, zengin ekonomik ve kültürel iş birliği potansiyeli bölgeye stratejik boyut kazandırmıştır (Ghavam, 2011).



Şekil 6: Azerbaycan – Ermenistan Sınırı (URL 6'dan alınmıştır).

Etnik sorunlar ve anlaşmazlıklar, egemenlik konusundaki çatışmalar ve etnik azınlıklara meşru siyasi haklarına yönelik artan düşmanlık, Kafkasya'daki sorunların temeli oluşturmıştır. SSCB'nin dağılmasından sonra bağımsızlıklarını ilan eden eski SSCB ülkelerinden Ermenistan ve Azerbaycan arasındaki Dağlık Karabağ Sorunu yıllar öncesine dayanmaktadır. Bağımsızlık sonrasında Ermenistan ile Azerbaycan arasında tampon bölge olan Dağlık Karabağ Özerk bölgesinin Azerbaycan'a bağlanması kararını alan SSCB bu kararı uygulatamamıştır. Ermenistan Dağlık Karabağ'ın Ermenistan ile birleştiğini ilan etmiştir. SSCB'nin yıkılması sırasında Ermenistan'ın silah kapasitesinin Azerbaycan'a göre fazla oluşu Ermeni güçlerinin bölgeyi işgalini kolaylaştırmıştır. 1988-1994 yılları arasında Dağlık Karabağ topraklarında

şiddetli çatışmalar meydana gelmiştir. Çarpışmalar sırasında binlerce insan ölmüş ve yaklaşık 250,000 Ermeni ve 1,1 milyon Azeri bu çatışmada mülteci durumuna düşmüştür (Güleç, 2015, s. 5).

Çatışmanın tarafları arasında 1994'ten bu yana bir ateşkes yapıldı, ancak barışın çözümü için atılan adımlara ve girişimlere rağmen, ülkeler arasındaki güvensizlik ve çatışmalar günümüzde de devam etmektedir. Azerbaycan, Dağlık Karabağ'ın kendi toprakları olduğunu ve Ermenistan devleti tarafından işgal edilmiş savunmaktadır. Ermenistan tarafı bu sorunu, Dağlık Karabağ'da yaşayan Ermeni nüfusunun Azerbaycan'a karşı bağımsızlık ve kendi kaderini tayin etme mücadelesi olarak görmektedir. Ermeniler Dağlık Karabağ'ı işgal etmeye başladıktan sonra 26 Şubat 1992 tarihinde Hocalı kasabasında Azeri sivilleri katletmiştir. Tarihe Hocalı Katliamı (soykırımı) olarak geçen bu olayda Azerbaycan resmî kaynaklarının bildirdiği resmi rakam 613 sivil katledilmiştir. Katledilenlerin 106'sı kadın ve 83'ü çocuk, 7'den fazlası ise yaşlıdır. Haydar Aliyev 25 Şubat 2002 tarihinde Hocalı Soykırımı'nın 10. Yılı dolayısıyla Azerbaycan halkına yaptığı konuşmada bu acımasız katliamın tarihî ve siyasal mahiyetini açıkça ifade etmiştir: *“Hocalı faciası Ermeni şovenizminin yaklaşık 200 yıldan beri Azerbaycanlılara karşı düzenli bir şekilde uyguladıkları etnik arındırma ve soykırımı politikasının bir devamı ve en kanlı sayfasıdır.”* (Hasanov, 2017).

İşgal sonrasında Dağlık Karabağ bağımsızlığını ilan etmiştir. Dağlık Karabağ Ermenistan dâhil hiçbir ülke tarafından tanınmamaktadır. Azerbaycan ile Ermenistan arasındaki bu sorunun çözülememesinde Rusya'nın etkisi büyüktür. Çünkü Azerbaycan işgal altındaki topraklarından Ermeni güçlerini çıkaracak ekonomik ve askeri donanımına sahip olmasına rağmen, Ermenistan'a yapılacak geniş çaplı bir saldırının aynı zamanda Rusya'ya olacağını düşünmektedir. Rus basınında da “Ermenistan sınırlarının Rusya sınırları olduğu” çoğu zaman ifade edilmiştir. Bu gibi çıkarımların sebebi de Ermenistan'da bulunan Rus askeri üslerin varlığıdır. Rusya Ermenistan'a büyük miktarda askeri yığınak yapmakta ve ülkeye zaman zaman karşılıksız silah yardımlarında bulunmaktadır. Rusya'nın Ermenistan'da 29 tane askeri karakolu bulunmakta ve bunların 14 tanesi Türkiye sınırına yakın bölgelerde yer almaktadır. Aynı şekilde Rusya'nın Ermenistan'da askeri üsleri vardır ve iki ülke ortak hava savunma sistemi kurmak için çalışmalarını sürdürmektedir (Aslan, 2016). Günümüzde Dağlık Karabağ konusunda herhangi bir olumlu gelişme yoktur. Batı dünyası ve Rusya, Ermenistan'ı desteklemeye devam etmektedir. Ermenistan bu ülkeler için Asya'ya açılan bir kapıdır. Ermenistan, Rusya'nın desteği ile Dağlık Karabağ'ı işgal etmiştir. Ancak işgalden 20 yıl sonra gelinen noktada Azerbaycan'ın sadece askeri bütçesi, Ermenistan'ın devlet bütçesinden fazla hale gelmiştir.

Hâlihazırdaki gerçek ise Azerbaycan topraklarının %20'si işgal edilmiş ve esasında Karabağ dışında 7 büyük bölge de işgal altındadır ve 1 milyon insan göçmen durumunda evlerinden uzakta yaşam mücadelesi vermektedir (Rasizade, 2011).

4.5. Güney Çin Denizi

Güney Çin Denizi sorunu, Güney ve Uzak Doğu Asya'nın bulunduğu coğrafyanın en önemli sorunlarından birisidir. Bu sorun yakın gelecekte dünya gündeminde daha fazla yer tutacaktır. Güney Çin Denizi, adından anlaşılacağı üzere Çin'in güneyinde, Vietnam, Malezya ve Sumatra'nın doğusunda, Filipinler'in batısında, Bangka Belitung Adaları ve Borneo'nun kuzeyinde bulunan bir denizdir. Bu bölge sahip olduğu yer altı zenginliklerinin yanı sıra önemli ticaret yollarının geçtiği boğazlara sahip olması nedeniyle yakın zamanda çatışma ve savaşlara neden olabilecek bir potansiyele sahiptir. Çin Halk Cumhuriyeti başta olmak üzere, Vietnam, Filipinler, Malezya, Endonezya, Tayvan ve Brunei arasında dönem dönem gerginlik ve çatışmalara neden olmuştur. ABD, Avustralya, Japonya gibi bu denize kıyısı olmayan devletlerin siyasi ve ekonomik menfaatlerini doğrudan etkilediği için Güney Çin Denizi aynı zamanda uluslararası bir sorundur.



Şekil 7: Güney Çin Denizi (URL 7'den alınmış ve düzenlenmiştir)

Birleşmiş Milletler Ticaret ve Kalkınma Konferansı (UNCTAD), küresel ticaretin yaklaşık hacim bakımından yüzde 70'inin deniz yoluyla taşındığını tahmin etmektedir. Bu hacmin deniz ticaretinin yüzde 60'ı Asya'dan geçmektedir. Güney Çin Denizi ise küresel deniz taşımacılığının yaklaşık üçte birini taşımaktadır. Güney Çin Denizi, dünyanın en büyük ekonomilerinin birçoğu için hayati bir ticaret arteri olarak, dikkat çekmektedir. 2016 yılında Güney Çin Denizi'nden geçen ticaretin büyüklüğü tahmini 3,4 trilyon ABD dolarıdır (Chinapower, 2019). Güney Çin Denizi trilyon dolarlık bir ticaretin gerçekleştiği bir stratejik öneme sahip bir denizdir. Bu deniz üzerinde meydana gelecek hafif bir aksaklık veya sorun dünyadaki ekonomileri ve yatırımcıları etkileyecektir (Edgerton, 2017).

Tablo 1: Güney Çin Denizi üzerinden yapılan ticaretin ülkeler açısından büyüklüğü (URL 8'den alınmış ve düzenlenmiştir)

Ülke	Dünya GSYH'nin % Payı	Güney Çin Denizi Üzerindeki Ticaret Değeri (Milyar ABD Doları)	Güney Çin Denizi Üzerindeki Ticaretinin Oranı (%)
ABD	24.5	208	5,72
Çin	14.8	1470	39.5
Japonya	6.53	240	19.1
Almanya	4.58	215	9.00
Birleşik Krallık	3.46	124	11.8
Fransa	3,26	83,5	7.77
Hindistan	2.99	189	30.6
İtalya	2.45	70.5	8.14
Brezilya	2.37	77.3	23.4
Kanada	2.02	21.8	2.67

Dünyanın en büyük ekonomilerinin birçoğu için Güney Çin Denizi ticaret için önemli bir deniz yolu kavşağıdır. Güney Çin Denizi dünya ticaretine yön vermektedir. Aşağıdaki tablo bu durumu özetlemektedir.

Bazı ülkeler Güney Çin Denizi ile ilgili bölgesel iddialar ve taleplerde bulunmaktadır. Bu taleplerden dolayı ortaya çıkan anlaşmazlıklar, bu denizin Asya'nın potansiyel olarak en

tehlikeli çatışma noktası olarak kabul edilmesine neden olmuştur. Güney Çin Denizi'ne kıyısı olan devletlerin bölgedeki deniz alanları ve adalar üzerindeki hak iddiaları ve bu iddiaları meşrulaştırmak amacıyla bazı bölgeleri işgal edip, askeri karakollar ve yapay adalar inşa etmeleri, bölgeyi sıcak çatışma ihtimali en yüksek bölgelerden biri haline getirmektedir. Hem Çin Halk Cumhuriyeti denizin neredeyse tamamında hak iddia etmekte ve hak iddia ettiği U şeklindeki alana 'Dokuz Çizgi Hattı' (Nine-dashed line) adını vermektedir. İddialarını tarihsel gerekçelere dayandıran Çin'in bu iddiaları ve özellikle son dönemde denizde bulunan adalardaki faaliyetler, yalnızca denize kıyısı olan devletleri değil, aynı zamanda bölgede çıkarları bulunan ABD gibi büyük güçleri de endişelendirmektedir (Pekcan, 2017). Güney Çin Denizi'ne kıyısı olan ülkelerin denizin ve denizdeki adaların belli kısımları üzerinde hak iddia etmesi nedeniyle bu sorunun çatışmaya dönüşmesi ihtimalini artırmaktadır.

4.6. Rusya – Japonya Sınırı

Rusya ile Japonya'nın arasında bulunan Kuril Adalarının hangi ülkeye ait olduğu tartışmaları uzun yıllardır devam etmektedir. Pasifik Okyanusu'nda bulunan Kuril Adaları Iturup, Kunaşir, Şikotan ve Habomai adalarından oluşmaktadır.



Şekil 8: Rusya-Japonya ihtilafı sınırları (URL 9'den alınmıştır)

Bu adaların aidiyet konusu Japonya ve Rusya arasında 70 yılı aşkın bir süredir devam eden anlaşmazlıktan kaynaklanmaktadır (tr.sputniknews.com, 2019). Bu adalar (Kuril Adaları'nın en güneyindeki 4 ada) SSCB tarafından İkinci Dünya Savaşı'nın son günlerinde topraklarına

katılmıştır. Japonya, barış anlaşmasının imzalanması için Rusya'nın İkinci Dünya Savaşı'nın sonunda ele geçirdiği Kuril Adaları'nın geri verilmesini şart koşmaktadır. Bu nedenle İkinci Dünya Savaşı'nın bitiminde iki ülke arasında barış anlaşması imzalanmamıştır.

Bu adalar Japonya tarafından Kuzey Toprakları olarak Rusya tarafından ise Kuril Adaları olarak adlandırılmaktadır. Rusya için bu adalar büyük bir stratejik önem taşıırken, Japonya ise bu adaları bölgesel rekabette önemli bir koz olarak görmektedir. Rusya ve Japonya'nın küresel destekçilerinin olması, bu bölgede yaşanan krizin bölgesel olmaktan çıkıp uluslararası bir rekabete dönüştüğü söylenebilir. Bu adalar üzerinde hak iddia eden Rus yönetimi, Japonya'nın adalarla ilgili toprak taleplerinin doğrudan karşılanmasının bölgede ciddi ekonomik ve stratejik değişikliklerle sonuçlanacağını farkındadır. Rusya'nın bu adalar üzerindeki kontrolü, Rus gemilerinin herhangi bir engelle karşılaşmadan Pasifik Okyanusu'na çıkma imkânı sağlayacaktır. Çünkü bu adalar arasından Yekaterina Boğazı ve Friza Boğazı gibi yıl boyunca donmayan boğazlar bulunmakta ve Ohotsk Denizi'ni okyanusla birleştirmektedir. Bu nedenle sorunun Japonya'nın isteklerine göre çözülmesi durumunda bu coğrafyanın kontrolü Tokyo'nun kontrolüne geçecektir. Bu durum Rusya'nın bölgesel güvenliği için ciddi tehdit oluşturacaktır. Bunun yanı sıra bu adaların balıkçılık ve zengin madenleri gibi ekonomik imkânlara sahip olması ayrı bir nedendir (Akhiyadov, 2019). Rusya, Japonya'nın yayılmacı amaçlarının devam ettiğini, Büyük Japonya emelleri peşinde olduğunu savunmaktadır. Buna delil olarak Japon donanmasının bu bölge bulunan savaş gemisi ve uçak sayısının Rusya'ya göre devasa boyutlara ulaşmasını göstermektedir. Ayrıca Rusya bu adaların Japonya'nın kontrolüne geçmesi sonrasında buralara ABD askeri üslerini açılmasına neden olacağını savunmaktadır (Zaytsev, 2019).

4.7. Çin – Tayvan Sınırı

Çin dünya üzerinde kapladığı alan bakımından Rusya Federasyonu ve Kanada'dan sonra üçüncü, nüfus açısından dünyanın en kalabalık ülkesidir. Çin dünyada en çok sınır komşusuna sahip olan ülkedir. 1999 yılında İngiltere'ye kiraya verdiği Hong Kong'u, Portekiz'e verdiği Makao'yu özel statü ile kendi topraklarına katmıştır (Atalay, 2013, s. 226). Çin kaynaklarında Tayvan'ın tarihine ilişkin bilgiler 3. yüzyıla kadar gitmesine rağmen, adanın resmi tarihi 1624'te Hollanda tarafından sömürgeleştirilmesiyle başlamaktadır. 1683 yılından itibaren ise ada Çin İmparatorluğu'nun yönetimine girmiş ve Çin'in bir parçası haline gelmiştir. 1895 yılındaki Japonya-Çin Savaşı sonunda Çin'in yenilmesi ile Ada'nın hakimiyeti Japonya'ya geçmiştir. Ancak İkinci Dünya Savaşı'nda yenilen Japonya, Tayvan'ı Çin'e iade etmek zorunda

kalmıştır. Bu dönemde Çin’de iktidarda olan Milliyetçi Parti, 1949’da gerçekleşen devrim ile iktidarı Komünist Parti’ye devretmek zorunda kalmıştır (Alagöz, 2019).



Şekil 9: Çin Halk Cumhuriyeti- Tayvan (Çin Cumhuriyeti) (URL 10’den alınmış ve düzenlenmiştir)

Günümüzde Türkiye’de pek tanınmayan ve hatta kimilerinin Tayland ile karıştırdığı Tayvan 1971 yılına kadar Birleşmiş Milletlerde Çin’i temsil eden bir ülke idi. Tayvan, 1949 yılında Milliyetçi Parti’nin komünistler karşısında yenilgiye uğraması sonucu Tayvan’a kaçmaları neticesinde kurulmuştur. 1949 yılında yönetimi ele geçiren komünistlerin Çin Halk Cumhuriyeti’ni kurmaları sonrasında Tayvan’da milliyetçiler ise adada 1912 yılında kurulmuş olan Çin Cumhuriyeti’ni devam ettirme kararı almışlardır. 2. Dünya Savaşı sonrasında ortaya çıkan Soğuk Savaş döneminde komünizmin yayılmasını önlemek isteyen ABD, bölgede Tayvan, Japonya ve Güney Kore’ye stratejik destek vermiştir. Bu desteğin de etkisi ile Tayvan 1971 yılına kadar Birleşmiş Milletlerde ve dünyada söz sahibi bir ülke iken bu tarihten itibaren Çin Halk Cumhuriyeti’nin ekonomik ve siyasal anlamda etkinliğinin artırması, batılı ülkelerle ilişkilerinin gelişmesi, Mao sonrası yöneticilerinin yeni açılımlar gerçekleştirmesi, Rusya-Çin Halk Cumhuriyeti arasında ortaya çıkan anlaşmazlıklar neticesinde Birleşmiş milletlerde

Tayvan sahip olduğu konum Çin Halk Cumhuriyeti'ne devredilmiştir. Bu tarihten sonra Tayvan'ı resmi olarak tanıyan ülke sayısında önemli miktarda azalma olmuştur.

Günümüzde Çin Halk Cumhuriyeti'nin ekonomik, siyasi ve askeri anlamda gücünü pekiştirmesi Tayvan üzerindeki baskısını artırmasına neden olmaktadır. Yakın zamana kadar resmi olarak Tayvan'ı tanıyan ülke sayısı her geçen gün azalmaktadır. 20 Eylül 2019 tarihinde Pasifik'teki ada ülkesi Kiribati Tayvan'ı diplomatik olarak tanımayı bıraktığını ve resmi ilişkilerini kestiğini açıklamıştır. 2016 yılından bugüne Tayvan ile ilişkisini kesen ülke sayısı 7'dir. Kiribati'nin diplomatik ilişkileri kesmesi sonucu Tayvan'ı resmen tanıyan ülke sayısı 15'e düşmüştür (Sputniknews, 2019).

ABD ile Tayvan arasında resmi diplomatik ilişki bulunmamasına rağmen, askeri bakımından Tayvan'ı desteklemesi günümüzde de devam etmektedir. ABD milyarlarca dolarlık silah satışı yaparak Çin'e karşı Tayvan'a destek vermekte Çin çevresinde caydırıcılık gücünü artırmaktadır. ABD silah ve benzeri askeri teçhizat satışına gerekçe olarak Tayvan'ın silahlı kuvvetlerini modernize etmeyi, savunma yeteneğini geliştirmeyi destekleyerek, ABD'nin ulusal, ekonomik ve güvenlik çıkarlarına hizmet etmesini göstermektedir. Ayrıca bu satışların Tayvan'ın güvenliğini artırmaya yardımcı olacağı ve bölgedeki siyasi istikrarın, askeri dengenin ve ekonomik ilerlemenin korunmasına etkili olacağını belirtmektedir (dsca.mil, 2019). Tayvan 2018 yılında GSYİH'nın%1,78'ini savunma giderlerine harcamakta iken bu rakamın 2019 yılında %2.16 olacağı tahmin edilmektedir (CIA, 2019). Tayvan ekonomisinin büyüklüğü göz önüne alındığında yapılan harcamanın büyüklüğü daha net anlaşılacaktır. Tayvan'ın Çin tehditleri karşısında çeşitli tedbirler alması yadsınamaz. Tayvan'ın savunma harcamalarının yüksek olmasının çeşitli nedenleri vardır. Bunlar, Çin'in adaya yönelebilecek abluka tehdidini caydırmak, amfibi çıkarmayı ve hava saldırısını önlemek, Tayvan kara suları üzerinde hava üstünlüğünü sağlamaktır. Yakın zamanda ABD'den yeni savaş uçakları alması bu durumun net göstergesidir (SDE, 2019).

Geçmişten günümüze kadar Çin ile Tayvan arasındaki gerilim özellikle Tayvan halkının milliyetçi duygularının pekişmesini sağlamıştır. Çin'in Tayvan'ı tehdit etmesi, Tayvan'ında aynı sertlikte cevap vermesine neden olmaktadır. Tayvan lideri "bir ülke, iki sistemi" asla kabul etmeyeceğini ve birleşmenin "imkânsız" olduğunu belirterek Çin'e tepki göstermektedir. Tayvan Ulusal Chengchi Üniversitesi'nde 2018 yılında yapılan ankete göre, Çin ile yapılacak bir savaşta nüfusun yaklaşık beşte biri tek bir ölüme tahammülü olmadığını belirterek savaşa tamamen karşı çıkarken, ancak ankete katılanların birçoğu da çıkacak bir savaşta çok fazla sayıda ölümlere bile katlanmayı kabul etmektedir (Chen, 2019).

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Asya kıtası tarih boyunca dünya gündemini belirlemiştir. Sahip olduğu yüzölçümünün yanı sıra binlerce yıllık kültürel bir derinliğe sahip olması, dünya nüfusunun önemli bir kısmına ev sahipliği yapması nedeniyle küresel anlamda dünyanın merkezi olarak kabul edilebilir. Bugün Asya'nın sahip olduğu stratejik konum nedeniyle küresel dengelerin belirlendiği yer olarak görülebilir. Jeostratejik ve jeoekonomik açıdan tarih boyunca önemli bir konumda bulunan Asya kıtası bugün bu önemini korumaya devam etmektedir. Çin, Rusya, Japonya, Hindistan, Güney Kore gibi ülkeler Dünya üzerinde alınan ekonomik, siyasal, askeri, sosyal ve kültürel kararlarda kritik rol oynamaktadır. 1990'lı yıllardan itibaren Asya kıtasındaki ekonomik büyüme zamanla askeri, siyasi ve kültürel alanlarda da kendini göstermiştir. Kıta ülkelerinde meydana gelen bu gelişmeler küresel ölçekte sonuçlar doğurmaktadır.

Asya kıtasında yaşanan sınır problemleri aynı zamanda tüm dünyayı ilgilendiren meseleler olarak ortaya çıkmaktadır. Asya kıtasındaki ülkeler arasında yaşanan sınır problemlerinin doğurduğu gergin ve huzursuz ortam başta ekonomik rekabet olmak üzere birçok alanda batılı ülkelerin lehine sonuçlar doğururken Asya ülkelerinin aleyhine sonuçların ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Sınır problemlerinin çözülmemesi çatışma veya savaşa dönüşmesi bu durumun küresel bir sorun olmasına yol açmaktadır. Bu sorunların doğurduğu çatışma ve savaşlar uluslararası boyutta göç dalgasına sebep olmaktadır. Bunun yanı sıra sınırlarda yaşanan gerilimler ülkelerin silah ve askeri yığınak yapmasını zorunlu kılmaktadır. Bu durum Asya kıtasındaki ülkelerin savunma için yaptığı harcamaların artmasına yol açmakta o ülke vatandaşlarının refah düzeyinin düşmesine neden olmaktadır. Refah düzeyinin düşmesi toplumların ulusal ve uluslararası alanda sosyal, kültürel, bilimsel ekonomik...vb. katkılarının ötelenmesine yol açmaktadır.

Asya kıtasında bölgesel sorunlar, sınır problemleri, etnik problemler, terörizm, ayrılıkçı ve aşırı gruplar ile uyuşturucu üretimi ve kaçakçılığı gibi sorunların çözümü için öncelikle Asya yerelinde çözüm yolları aranmalıdır. Asya kıtasında yaşayanların refah düzeylerini artırmak, kültürel ve sosyal alanda kalkınmalarını sağlamak, ekonomik büyümenin tabana yayılması, halkların onurlu yaşamlarının sağlanması Asya kıtasının geleceği için önemlidir. Bölgesel barış ve istikrarın sağlanması ülkelerin birbirlerine duydukları güvenin artırılması ve aralarındaki ilişkilerin geliştirilmesine bağlıdır. Ülkeler arasında siyasal, sosyal, ekonomik, kültürel, bilimsel ve teknik anlamda iş birliğinin arttırılmasına önem verilmelidir. İş birliğinin güçlendirilmesi uluslararası platformlarda ülkelerin etkinliklerinin artmasını ve ortak menfaatlerinin korunmasını sağlayacaktır. Bölgesel barış ve istikrarın sağlanması için

Birleşmiş Milletlerin temel ilkeleri gözetilerek adalet ve hukuk kavramları dikkate alınarak sorunların çözülmesi gerekmektedir. Asya’da ekonomik, siyasal, sosyal kurum ve kuruluşların etkinliğinin artırılması gerekmektedir. Şangay İşbirliği Örgütü, Güneydoğu Asya Ülkeleri Birliği (ASEAN), Güney Asya Bölgesel İşbirliği Örgütü (SAARC), Asya’da İşbirliği ve Güven Artırıcı Önlemler Konferansı (AİGK), Asya-Pasifik Ekonomik İşbirliği Forumu (APEC) gibi kuruluşların etkin varlığı ortaya çıkan sorunların çözümünde kalıcılık sağlayacaktır. Asya kıtasında gerilimler olduğu sürece ABD ve Avrupalı ülkeler bu kıtada varlıklarını her alanda sürdürmeye imkân ve ortam bulacaklardır. Bugün yaşanan sorunlar Asya kıtasında maddi ve manevi anlamda büyük kayıpların yaşanmasına neden olmaktadır. Sınır sorunlarının çözülmesi, kıta ülkelerinin gelişmesi ve kalkınması açısından fırsat doğuracaktır. Bu nedenle sınır sorunlarının milletlerarası hukukun temel prensipleri dikkate alınarak çözülmesi Asya’daki ekonomik kaynakların savaş yerine barışa harcanmasına neden olacaktır.

KAYNAKLAR

Akhiyadov, M. (2019). *Rusya-Japonya Jeopolitik Oyunu ve Kuril Sorunu*. İstanbul: İnsamer

Alagöz, E. A., <http://www.bilgesam.org/incele/864/-cin-ile-amerika-arasinda-var-olmaya-calisan-bir-ada--tayvan/#.XchJwppR2Uk>, adresinden 20.10.2019 tarihinde erişilmiştir.

Alniak, M. O. (2009). Bölgesel Gücün Gerektirdiği Temel Faktörler ve Entellektüel Altyapı. H. Çomak içinde, *Bölgesel Politikalar* (s. 37). Kocaeli: Umuttepe

Anadolu Ajansı, <https://www.aa.com.tr/tr/dunya/filistin-in-nufusu-aciklandi/1102035>, adresinden 16.06.2019 tarihinde erişilmiştir.

Anadolu Ajansı, <https://www.aa.com.tr/tr/dunya/kuzey-kore-lideri-kim-guney-kore-siniri-yakinlarinda-top-atisi-yaptirdi/1654535>, adresinden 25.11.2019 tarihinde erişilmiştir.

Arı, C. T. (1986). *Uluslararası Sistem Teorisi Açısından 1947-1972 Hindistan- Pakistan Çatışmasına Bir Yaklaşım (Yüksek Lisans Tezi)*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aslan, A., <https://www.stratejikortak.com/2016/04/azerbaycan-ermenistan-catismasi.html> adresinden 03.04.2019 tarihinde erişilmiştir.

Atalay, İ. (2013). *Kıtalar ve Ülkeler Coğrafyası*. İzmir: Meta

Chen, F. Y. *Are Taiwan's Citizens Willing to Fight Against China?*

<https://thediplomat.com/2019/03/are-taiwans-citizens-willing-to-fight-against-china/> adresinden 08.11.2019 tarihinde erişilmiştir.

Chinapower, <https://chinapower.csis.org/much-trade-transits-south-china-sea/> adresinden 08.07.2019 tarihinde erişilmiştir.

CIA., <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/ks.html> adresinden 10.10.2019 tarihinde erişilmiştir.

CIA. , <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/am.html> adresinden 22.10.2019 tarihinde erişilmiştir.

CIA., <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/aj.html>, adresinden 24.10.2019 tarihinde erişilmiştir.

CIA., <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/pk.htm>, adresinden 25.10.2019 tarihinde erişilmiştir.

CIA., <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/in.html>, adresinden 25.10.2019 tarihinde erişilmiştir.

CIA. <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/ch.html> adresinden 08.11.2019 tarihinde erişilmiştir.

CIA., <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/tw.html> adresinden 08.11.2019 tarihinde erişilmiştir.

Çeltekligil, K. (2012). *1990 sonrası Azerbaycan-Ermenistan ilişkilerinde Dağlık Karabağ sorunu (Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.*

Dsca (2019, 11 11). <https://www.dsca.mil/major-arms-sales/taipei-economic-and-cultural-representative-office-united-states-tecro-f-16cd-block> adresinden 11.11.2019 tarihinde erişilmiştir.

Edgerton, B., <https://globalriskinsights.com/2017/01/5-territorial-disputes-watch-2017/> , adresinden 08.07.2019 tarihinde erişilmiştir.

Euronews. (2019, 06 15). <https://tr.euronews.com/2019/03/03/dort-kez-savasan-hindistan-ve-pakistanin-askeri-gucu-ne> adresinden 15.06.2019 tarihinde erişilmiştir.

- Ghavam, S. A.-A. (2011). *Globalization and the Third World* . Tahran: Publications of the Ministry of Foreign Affairs.
- Gökmen, M. E. (2006). G.Kore-K.Kore Barış Görüşmelerinin Tarihsel Gelişimi: 1970-2000 Arası, *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 79-91
- Güleç, C. (2015). Nagorno-Karabakh Dispute: Why Intractable Conflict for Armenia? *Güvenlik Stratejileri Dergisi*(22).
https://www.msu.edu.tr/GuvenlikStratejileriDergisi/dokuman/GSD_22/GSD_22_Art_1_102015.pdf adresinden alındı
- Gümüşcü, O. (2010). Siyasi Coğrafya Açısından Sınırlar ve Tarihi Süreç İçinde Türkiye’de Sınır Kavramı . *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 79-104.
- Günel, K. (1997). *Coğrafyanın Siyasal Gücü*. İstanbul: Çantay.
- Güngördü, E. (2010). *Siyasi, Fiziki, Beşeri ve Ekonomik Yönü İle Devletler Coğrafyası*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Harita Genel Müdürlüğü*, https://www.harita.gov.tr/images/urun/il_ilce_alanlari.pdf adresinden 16.06.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Hasanov, A., <http://www.bilgesam.org/Images/Dokumanlar/0-476-20170922571373.pdf> adresinden 22.09.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Huseynov, T. (2010). Mountainous Karabakh: New paradigms for peace and development in the 21st century. *International Negotiation*, 7-31.
- Hussain, Akmal. “Bangladesh and The Muslim World”, in: Emajuddin Ahamed, (Ed), *Foreign Policy of Bangladesh: A Small State’s Imperative*, Dhaka: Komol Kuri Prokashon, 2004, ss.110-124.
- İlhan, S. (1989). *Jeopolitik Duyarlılık*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Kaplan, F. K. (2019). *Değişen Dünya Düzeni Etkisinde Filistin-İsrail Sorunu (Yüksek Lisans Tezi)*. Ankara: Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karaca, R. K. (2013). *Asya ’da Güvenlik Sorunları ve Yansımaları*. İstanbul: Bilgesam.
- Khan, M. (2018, 12 15). <https://www.dawn.com/weekly/dmag/archive/060305/dmag6.htm> adresinden 15.12.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Kızıloğlu, S. (2012). İsrail Devleti’nin Kuruluşuna Kadar Geçen Süreçte Yahudiler ve Siyonizm’in Gelişimi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 35-64.

- Kristof, L. K. (1959). The Nature of Frontiers and Boundaries. *Annals of the Association of American Geographers*, 281.
- Marshall, T. (2018). *Coğrafya Mahkumları*. İstanbul: Epsilon.
- Mehmetçik, H. (2017). *Asya'da yaygınlaştırılmış caydırıcılık*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- MFA., https://mfa.gov.il/MFA_Graphics/MFA%20Gallery/Documents%20languages/Turkish/ISRAEL%20HAKKINDA%20GERCEKLER.pdf adresinden 16.06.2019 tarihinde erişilmiştir.
- MOD, <https://www.mod.go.jp/e/>, 16.11.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Pathak, S. K. (2014). India's Borders and Cross-Border Issues: Problems and Prospects. *Pentagon Publishers*, 1-18.
- Pekcan, C. (2017). Uluslararası Hukuk Çerçevesinde Güney Çin Denizi Krizinin Değerlendirilmesi. *ANKASAM | Uluslararası Kriz ve Siyaset Araştırmaları Dergisi*, 54-80.
- Population, <https://population.un.org/wpp/Download/Probabilistic/Population/> 16.06.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Projetaladin (2019, 06 17). <http://www.projetaladin.org/holocaust/tr/holokost-tarihi/holokost-temel-bilgiler/what-is-the-holocaust.html> adresinden alındı
- QHA., <http://old.qha.com.ua/tr/turk-dunyasi/azerbaycan-nufusunun-10-milyonu-ne-zaman-gececegi-aciklandi/173066/> adresinden 17.08.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Rasizade, A. (2011). Azerbaijan's prospects in Nagorno-Karabakh. *Mediterranean Quarterly*, 72-94.
- Read, A., & Fisher, D. (1998). *The Proudest Day: India's Long Road to Independence*. New York: W. W. Norton & Company.
- Sarialioğlu, İ. (2007). *Hindistan Çin İlişkilerinde Tibet Sorunu (Yüksek Lisans Tezi)*. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sattar, Y. (2018). *Güneydoğu Asya'nın çatışma bölgelerinde Türkiye'nin varlığı ve etkisi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi).

- SDE, <https://www.sde.org.tr/asya/abdden-tayvana-8-milyar-dolarlik-savas-ucagi-haberi-10930>, adresinden 18.08.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Sputniknews., <https://tr.sputniknews.com/asya/201903081038095095-pakistan-hindistan-hint-savas-ucagi-dusuruldu/> adresinden 20.07.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Sputniknews., <https://tr.sputniknews.com/asya/201909201040218373-bir-ulke-daha-tayvan-ile-diplomatik-iliskilerini-kesti/> adresinden 12.11.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Sputniknews., <https://tr.sputniknews.com/infografik/201902071037532365-kuril-adalari-rusya-japonya/> adresinden 02.07.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Tate, C. N. (2006). *Goverments Of The World (North Korea and South Korea)*. Farmington Hills : Thomson & Gale.
- TDK., <https://sozluk.gov.tr/?kelime=> adresinden 29.10.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Tradingeconomics., <https://tr.tradingeconomics.com/india/gdp-per-capita-ppp> adresinden 15.06.2019 tarihinde erişilmiştir.
- URL1: http://cografyaharita.com/dunya_siyasi_haritasi.html, adresinden 09/09/2019 tarihinde erişilmiştir.
- URL 2. <https://gasam.org.tr/hindistanin-cammu-kesmirdeki-70-yillik-iskali/>, adresinden 09/08/2019 tarihinde erişilmiştir.
- URL 3. <http://www.tarihsinifi.com/6840/uzak-do%C4%9Fuda%C3%A7at%C4%B1%C5%9Fma.html/kore-sava%C5%9F%C4%B1>, adresinden 18/10/2019 tarihinde erişilmiştir.
- URL 4. https://www.koreadmztour.com/dmz/dmz_1_0.asp , adresinden 30/10/2019 tarihinde erişilmiştir.
- URL 5. <https://www.stratejikortak.com/2016/05/israilin-kurulusu-ortadoguda-iskali.html>, adresinden 11/08/2019 tarihinde erişilmiştir.
- URL 6. <https://www.stratejikortak.com/2016/04/azerbaycan-ermenistan-catismasi.html>, adresinden 18/09/2019 tarihinde erişilmiştir.
- URL 7. <https://www.economist.com/the-economist-explains/2017/05/29/what-a-new-agreement-means-for-the-south-china-sea>, adresinden 28/09/2019 tarihinde erişilmiştir.

URL 8: <https://chinapower.csis.org/much-trade-transits-south-china-sea/>, adresinden 27/09/2019 tarihinde erişilmiştir.

URL 9: <https://tr.sputniknews.com/infografik/201902071037532365-kuril-adalari-rusya-japonya/>, adresinden 27/09/2019 tarihinde erişilmiştir.

URL10: <https://liquid-blue.com/wp-content/uploads/2018/09/taiwan-map.gif>__07/10/2019 tarihinde erişilmiştir.

Worldbank., <http://datatopics.worldbank.org/world-development-indicators/> adresinden 14.06.2019 tarihinde erişilmiştir.

Yaman, A. (2005). Kore Savaşı'nın Türk Kamuoyuna Yansıması . *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi* , 231-245.

Yılmaz, S.

(<http://www.21yyte.org/assets/uploads/files/Kuzey%20Kore%20ger%C3%A7ekleri2.pdf> adresinden 20.10.2019 tarihinde erişilmiştir.

Yurdakul, D. (2009). *Rusya-Çin İlişkileri ve Kuzeydoğu Asya güvenliği: 1991-2009*. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi).

Zaytsev, A. <https://tr.sputniknews.com/analiz/201901311037393754-rusya-japonya-olasi-savas-cikmasi-sonuclari/> adresinden 31.01.2019 tarihinde erişilmiştir.

Derleme Makale / Review Article

Tarihi ve Modern İpek Yolu Ticaretinde Afganistan'ın Rolü

The Role of Afghanistan in Historical and Modern Silk Road Trade

Ghulam Sakhi K. NORUGHLI¹

<u>Gönderim Tarihi</u> <u>02.07.2019</u>	<u>Revizyon Tarihi</u> <u>20.08.2019</u>	<u>Kabul Tarihi</u> <u>23.09.2019</u>
---	---	--

Önerilen Atıf / Suggested Citation:

Norughli, G.S.K., 2019, Tarihi ve Modern İpek Yolu Ticaretinde Afganistan'ın Rolü. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 346-358.

Öz

Bu çalışmada Tarihsel İpek Yolu'nun gelişiminde ve günümüzde yeniden canlandırılmaya çalışılan İpek Yolu projelerinde Afganistan coğrafyasının rolü incelenmektedir. Orta Asya, Hindistan ve Ortadoğu coğrafyasının kesişim noktasında yer alan Afganistan İpek Yolu'nun en stratejik noktalarından birini teşkil etmektedir. Günümüzden nerdeyse günümüzden 5000 sene önce başlayan ticaretle birlikte çok sayıda ulus bu ticari ağa katılmışlardır. İpeğin icadında sonra bu değerli ürünü elde etmek amacıyla Türkler, İranlılar ve Romalılar, Çinli üreticilerle doğrudan bağ kurabilmek için çaba sarf etmişlerdir. Afganistan bu mücadelenin odak noktasında olmuştur. Bu ticari yollara hâkim olabilmek için Kuşanlar, Yüeciler, Çinliler, Türkler, İranlılar ve Roma tacirleri bu ticarete belirli bir strateji izlemişler ve bu büyük güçler arasındaki kavgada Afganistan daima merkez bir noktada yer almıştır. Günümüzde de yeniden canlandırılmaya çalışılan İpek Yolu projelerinden Afganistan bir kez daha kilit bir rol oynamak üzeredir.

Anahtar Kelimeler: İpek Yolu, Afganistan, Ticaret, İpek, Kuşanlar, Yüeciler

Abstract

This article has examined the role of Afghanistan's geographical location in the development of the Historical Silk Road which is currently being revived. Located at the intersection of Central Asia, India, and the Middle East, Afghanistan is one of the most strategic points of the Silk Road. With the trade that started almost 5,000 years ago, many nations have joined this network. After the invention of silk, countries like Turkey, Iran, and Rome made efforts to establish direct ties with the Chinese manufactures in order to obtain this valuable product. Afghanistan was at the center of these struggles. In order to dominate these trade routes, Kushany, Yuezhi, Chinese, Turks, Iranians and Roman merchants followed a certain strategy in this trade and Afghanistan was always at the center

¹ Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi, K.norughli@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7305-8196>

of the fight between these great powers. Afghanistan is about to play a key role once again in the Silk Road reviving projects.

Key Words: Silk Road, Afghanistan, trade, silk, Kushany, Yuezhi

1. GİRİŞ

Ticaretle ilgili kantılar insanlık tarihi kadar eskidir. Arkeolojik buluntulara bakıldığında insan topluluklarının binlerce sene öncesinde dahi kendi yörelerinde bulunmayan dikkat çekici nesneleri ticaret yoluyla elde ettikleri bilinmektedir. Örneğin Afganistan'da çıkartılan *lapis lazuli* taşının MÖ 3. Binde Mezopotamya'da kullanıldığı bilinmektedir (Winter 1999:43-58). Bu kanıtlar günümüzden binlerce sene önce dahi Orta Asya ile Yakın Doğu bölgesi arasında ticari bağlantıların olduğunu da göstermektedir. Zaman içerisinde Asya uygarlıkları arasındaki ticari ilişki ağı üretimin ve nüfusun daha da artması, lüks tüketim maddelerinin çoğalması, at, deve gibi binek hayvanlarının evcilleştirilmesi, tekerleğin icat edilip binek hayvanlarının arabalara koşulması gibi kolaylaştırıcı etmenler sayesinde çok daha hızlı biçimde gelişmiştir. Kara yolu taşımacılığında yaşanan bu değişim sayesinde Çin ile Roma İmparatorluğu arasında doğrudan bağlantı kurulabilecek bir aşamaya varılmıştır. Romalıların ticari yollara verdikleri önem, taştan, mermer plakalarda şose yollar inşa etmeleri, sınır taşları ve şehirlerin yönlerini gösteren günümüzdeki trafik levhalarını andıran işaretler koymaları bu ticari bağların gelişmesine olumlu etkide bulunmuştur.

19. Asırda İpek Yolu olarak anılmaya başlanan İpek Yolu'nun Çin tarafındaki gelişimi de MS II. Asırda Çinlilerin Orta Asya'da kendilerine Türklerden müttefik bulmak için çıktıkları yolculuklara dayanmaktadır. Sürekli batıya doğru ilerleyen Çinli tüccarlar sonunda İranlılarla karşılaşmışlardır. Çin ile Akdeniz dünyası arasındaki ticari hat bu şekilde belirmeye başlamıştır. Aslında bu yolun ilk adımını sikkeyi icat eden ve ticarete çok önem veren Lidyalıların İran'da Persepolis şehrine kadar uzanan Kral Yolu olarak bilinen hattır. Persler devrinde Anadolu, Suriye, İran tek bir idari merkezden yönetildiği için bu ülkeler arasında ticari ağın gelişmesi kolay olmuştur. Ancak Pers İmparatorluğu yıkılıp yerine çok sayıda krallık alırken İran'da bağımsız Part krallığının kurulması ile Çin ile Akdeniz dünyası arasındaki ticaret artık İran'ı yöneten kralların şahsi tavırlarına bağımlı hale gelmiştir. Çok kârlı bir ticaret yolu üzerinde hüküm sürdüklerinin farkında olan İran hükümdarları rakipleri olan Romalıları zor durumda bırakmak için zaman zaman bu yolun işleyişini durdurmuşlar veya yüksek geçiş resimleri alarak fiyatların aşırı biçimde artmasına sebep olmuşlardır. İpek Yolu çeşitli siyasal gelişmelerden doğrudan etkilendiğinden bazı yıllarda ticari faaliyetler durma noktasına gelebilmiştir.

Arkeolojik ve tarihi belgeler ticari ilişkilerin Ortaçağ boyunca devam ettiğini göstermektedir. En azından Batıda Roma İmparatorluğu parçalanıncaya kadar İpek Yolu ticareti kesintisiz sürmüş Romalılar Çin ipeğini Çinlilerde Roma cam vazolarını ithal edebilmişlerdir. Ortaçağ'da Çin ile Akdeniz dünyası arasında ticari ilişkilerin daha geliştiği görülmektedir. Artık sadece karayolu değil deniz yolu üzerinden de gerek Bizanslı gerek İranlı tüccarlar Çin ve Siyam bölgelerine kadar deniz yolu üzerinden ulaşabilmişlerdir. Bu ticareti idare edenler farklı din ve milliyetlerden tüccarlardı. Amerika kıtasının keşfinden önceki dönemde dünya ticaretinin en önemli rotasını temsil eden İpek Yolu, sadece basit anlamda bir ticaret hattı değil aynı zamanda farklı kültürlerin birbirlerini tanımasını sağlayan bir iletişim alanıdır. Bu iletişim alanı ürünlerin pazarlanması sürecinde toplumların karşılıklı tanışmalarını birbirlerinin ihtiyaçlarını bilmelerini gerektiren bir ön bilgi ortamını da gerektirmiştir. Modern öncesi çağların büyük “çok uluslu şirketleri de” işte bu koşullarda doğmuş, farklı kültürler arası ticaret ancak bu koşullara özgü pazarlama stratejileri sayesinde asırlar boyunca devam edebilmiştir. Bu çalışmada İpek Yolu'nun binlerce sene boyunca canlı tutulmasını sağlayan tüccar ulusların ticari stratejileri ve pazarlama teknikleri inceleme altına alınacaktır.

2. İPEK YOLU'NUN OLUŞUMU ve AFGANİSTAN'IN ÖNEMİ

“İpek Yolu” tanımı ilk olarak Alman coğrafyacı ve jeolog Baron Ferdinand von Richthofen (1833-1905) tarafından kullanılmıştır (Uhlig, 2000:11). Sonraki dönemlerde İpek Yolu isimlendirilmesine bazı itirazlar yapılmış örneğin T. Zarcone “Yeşim Taşı Yolu”, J. Bloom ise “Kâğıt Yolu” gibi alternatif isim önerileri getirmişlerdir (Karavit, 2015:29-30). Ancak her ne kadar İpek Yolu ticaret hattında kâğıt ve değerli taşlar da önemli rol oynamışsa da bu türden alternatif isim önerilerin bilim dünyasında yeterli destek bulduğu ve İpek Yolu isimlendirilmesinin yerini alacak kadar tutunduğu söylenemez. Sonuç olarak günümüzde Akdeniz havzası ile Uzak Doğu ülkeleri arasında yapılan tarihi ticaret hatları için kullanılan İpek Yolu terimi genel kabul görmeye devam etmektedir. Sadece “tek bir İpek Yolu'ndan söz edilemeyeceği birçok İpek Yolu güzergahı olduğu” bilgisi eski İpek Yolu tanımına bir ek olarak giderek yaygınlaşmaktadır (Uhlig, 2000:17).

Tarih boyunca değişim göstermekle birlikte İpek Yolu'nun hatların belli başlı güzergâhları hakkında oldukça bilgi sahibiyiz. Elimizdeki tarihi belgelere göre İpek Yolu hattı Miladi asırların başlangıcına doğru kurulmuştur. Aslında bu döneme kadar Çin kendi içine kapalı bir ülke olduğundan, dışarıyla bağlantı kurmaya önem vermemekteydi. Öte yandan Miladi asırlardan önce Çin böyle bir bağ kurmak istese dahi Batıdaki ülkelerde bu türden bir ticari hattın kurulmasını sağlayacak derecede istikrarlı idareler bulunmamaktaydı. MÖ 141-89

arasında hüküm süren ve Fransızların Güneş Kralı XIV. Louis'ye benzetilen Çin İmparatoru Wu-ti devrinde Çin içine kapandığı kabuktan çıkmak üzereydi. O güne kadar batıdaki komşuları Hiung-nu (Hun)lardan duydukları korku nedeniyle Çinliler Orta Asya bozkırlarına açılmamaktaydılar. Çin bu dönemde verici değil alıcı bir ülkeydi. Çinliler ülke dışına çıkmıyor başkaları Çin'e ulaşarak onları dış dünyadan haberdar ediyorlardı. Budizm'in ve Hint kültürü unsurlarının Çin' girişi bu türden bir ilişkinin sonucu gerçekleşmişti (**Bekin, 1981: 11**). Çin bu döneme kadar dışarı kapalı bir ülkeydi. Çin halkının temel zihniyet yapısında temel dürtü yeryüzündeki en yüksek kültürün kendilerine ait olduğuydu (Ku Hung-ming 2013) ve bu nedenle dışarıdan bir şey almaya veya onlara bir şey ihraç etmeye gerek duymamalarıydı.

Öte yandan İmparator Wu-ti devrinde Çin artık dış dünyayla temas kurmaya adeta mecbur kalmıştı. Hun saldırılarını engellemek için ülkenin batı sınırlarında yeni eyaletler kurulmaya başlanmış ve Çinliler Orta Asya'da Hunlara karşı müttefik arayışı içine girmişlerdir. O dönemde Çinlilerin Ta-hisa dedikleri Bactria (Kuzey Afganistan) bölgesine hâkim olan Yüe-çiler (muhtemelen Hint-Avrupa soylu Tohar halkı) Hunların düşmanı idi ve Çinliler Yüe-çilerle bağ kurarak Hunları arkadan kuşatmak istemekteydiler. Yüe-çilerle temas kurmak için gönderilen 100 kişilik heyet Çang-Çien (öl. MÖ 104) adlı birinin liderliğinde Bactria'ya gönderildi. Ancak Çing-Çien Hunlara esir düştü ve on yıl boyunca onlarla yaşamak zorunda kaldı. Seneler sonra kaçarak Çin'e geri dönen Çang-Çien İmparatoru batıdaki ülkeler hakkında bilgilendirdi. Batıya açılma konusunda daha kararlı olan Çinliler askeri garnizonlar kurarak Hun baskısını bir nebze de olsa zayıflatılar ve Çang-Çien'in yetiştirdiği yeni elçileri Bactria bölgesine göndermeyi başardılar. Böylece MÖ 111 dolayında Çin-Yüe-çi ittifakı kurulmuş oluyordu. İttifak için gelen Çin heyeti yanında hediye olarak ipek getirmişti. Hayranlıkla karşılanan bu ürün artık Çinlilerin siyasi amaçları için bir araç olacaktı. Çin üretim gücünden gelen avantajlarını siyasal yayılması için nasıl kullanacağını öğreniyordu. Çin ticareti açık biçimde stratejisinin bir parçası olarak görmeye başlıyordu.

Böylece Roma-Parth-Yüe-çi (sonra Kuşan)-Çin devletleri tarafından kurulan istikrarlı yönetimler sayesinde batı ve doğu mallarının karşılıklı takası mümkün hale gelmiştir. İran ülkesi Çin kaynaklarında ilk olarak Anxi 安息 Wei Hanedanlığı (MS 220-265) den itibaren ise Bosi 波斯 ülkesi olarak geçmektedir. Anxi teriminin Parthların yönetici hanedanı Aşkanileri (Yun Arsakides) Bosi veya Possû teriminin ise Persleri yani Sâsânileri tanımladığı anlaşılmaktadır (Ye Yiliang, 2010:3). Possû ülkesinden gelen tüccarlardan bahseden en eski Çin belgeleri, IV. Asırda yaşamış olan Ku Wei ve V. Asırda yaşamış olan Hsu Piao'nun

yazılarında anılmaktadırlar. Çin kaynakları Çin ile İran'ın yakın bir dostluk içinde olduğunu ve sadece 461-522 yılları arasında İran'dan birçok elçilik heyetinin geldiğini yazmaktadır. Çin'de bulunan 1900 civarı Sāsāni sikkesi bu ticaretin canlılığını kanıtlamaktadır (Ye Yiliang, 2010:3).

3. İSLAMÎ ASIRLARDA TİCARİ KARAYOLU HATLARI ve AFGANİSTAN COĞRAFYASI

İslâm'ın gelişi başlangıçta İpek Yolu ticaretine ağır darbe vurdu, zira Müslüman orduların Asya içlerinde fetihlere başladığı ilk asır boyunca ticaret yerini savaflara bırakmıştı. Müslümanlar ve onlara direnen Sāsāniler, Maverāünnehir'deki Türgeşler, Afganistan'daki Türkşahîler ile uzun süren bir mücadele yaşandı. Bu mücadele esnasında Orta Asya Türk hakanlıkları kimi zaman Araplara karşı Çinlilerden yardım isterken; kimi zamanda Çinlilere karşı Araplarla ittifaklar da kurdular. Tibetliler de İslâm'a sıcak bakmasalar da Müslüman Arapları Çin baskısına karşı doğal bir müttefik olarak görerek onları desteklediler. Zaman içerisinde İslâm tüm İpek Yolu hattı boyunca yayılmıştır. Önce Farsça ve diğer İrani diyalektler konuşan topluluklar Müslüman oldu. Hatta eskiden İranlıların bir Arap kabilesine atfen tüm Araplara verdikleri isim olan *Tazig*, ya da *Tacig* zamanla Müslüman Arap-İranlı melez ailelere sonradan da sadece Farsça konuşan Orta Asyalı Müslümanlara verilen genel bir isim oldu. Soğdların torunları olan Taciklerin artık Müslüman olmaları onların İpek Yolu ticaretindeki merkezi rollerinde hiçbir değişikliğe yol açmamıştır. Tacik tüccarlarla kurdukları bağlar sonucu Türkler nasıl bir zamanlar Soğdlar vasıtasıyla Maniheizmi kabul etmişlerse, şimdi de Taciklerden İslâm'ı öğrenmişlerdir.²

Sonuç olarak 9-10. Yüzyıllarda Orta Asya büyük ölçüde İslamlaştı. İslâmlaşmanın ardından Müslümanlar da İpek Yolu ticaretinde aktif rol oynamaya başladılar. 9. Asırdan sonra yazılmış olan Müslüman coğrafya kitapları hem İpek Yolu hattı boyunca uzanan kentler hem de bu kentlerde üretilen ürünler hakkında ayrıntılı bilgiler vermektedir. İbn Hordadbih'in 846'da yazdığı *Yollar ve Ülkeler Kitabı*'nda (el-Mesalik ve'l Memalik) Çin topraklarındaki önemli merkezler olarak şunlar sayılmaktadır: Benne, Bukan, Sedusan, Rur, Rasık, Sevenderi, mendei, Beylemen, Suraşt Kirac, Murmuz, Kali, Kandabil, Kusdar, Kundehar, Multan, Mukran Fennezbur, Dehnec (İbn Hordazbih, 2008: 56). Bunların çoğu hayali isimlerdir. Hatta bazıları (Kundehar, Multan vb) açıkça Çin değil Hint-Afgan coğrafyasına aittir. Buradan da anlaşıldığı

² Türklerin İslâm dinini Araplardan değil İranlılardan öğrendiğine dair çok sayıda kanıt vardır. Türkçeye geçmiş olan namaz, oruç, abdest, peygamber, günah gibi en temel İslâmî terimlerin hepsi Farsçadır.

üzere Arap-İran coğrafyacıları henüz Çin coğrafyası hakkında bilgi sahibi değildir. Tıpkı Romalılar gibi Arap coğrafyacılar için de henüz gizemli bir memleketti.

Yine de dünyanın merkezi olarak kabul edilen Bağdad'tan Çin'e giden yollar üzerine İbn Hordazbih önemli bilgiler vermektedir. Buna göre Bağdad'tan, Nehrevan-Kasr-ı Şirin-Şehrezor-Hulvan-Mazeristan-Kasr-ı Yezid- Dukkan-Nihavend hattıyla İran içlerine girilmektedir. Ardından Nihavend-Hemedan-İsfahan-Kazvin-Rey hattıyla İran'da ayrılırdı. Horasan-Sicistan bölgesine gelinirdi. Ardından Merv-Belh yoluyla Toharistan'a (Kuzey Afganistan) ulaşıldı (İbn Hordazbih, 2008: 31-36). Sicistan'da yol ikiye ayrılmaktaydı. Güneye giden yol iki ay sürüyor ve Multan'a ulaşılmıyordu. Kuzeye doğru ise Ardından Fergana ve Dokuzoguz ülkelerine geçilirdi. Fergana'dan sonra ise Çin ülkesi başlardı. Yazarın Sicistan'a kadar olan yol tarifi hayli gerçekçidir. Ancak Sicistan-Multan arasının iki ay olduğunu söylemesi ve Çin hakkında yazdıkları bundan sonrası hakkında net bir bilgiye sahip olmadığını göstermektedir. Mesela Çin'de köpeklerin dahi altından tasma olduğu yazılmaktadır (İbn Hordazbih, 2008: 65).

Bundan 140 yıl kadar sonra yazılmış olan ancak yazarı bilinmeyen *Hududü'l Âlem*'de Arap coğrafyacılığının ne kadar hızlı ilerlediği görülmektedir. Gerçi bunda, Irak'ta kaleme alınan *el-Mesalik ve'l Memalik*'in aksine *Hududü'l Âlem*'in Afganistan coğrafyasında yani İpek Yolu'nun tam merkez bölgesinde yazılmasının da önemli payı vardır. Bu eserin en ilginç noktası genelde dünyadaki ülkeleri Bağdan veya en azından İslâm dünyasını merkeze alarak anlatan Müslüman coğrafya kitaplarının aksine, o dönemde ticaretin başlangıç noktası olan doğudan batıya doğru anlatmasıdır. Bu nedenle anlatılan ilk ülke Çin'dir. Çin hakkında verilen bilgiler 140 yıl önce yazılmış olan *el-Mesalik ve'l Memalik*'ten çok daha gerçeğe uygundur. Buna göre Çin Fağfur'unun (imparator) oturduğu Humdan (Çang-an-fu) devletin merkezidir ve halkı ipek elbiseler giymektedir. Çok sayıda tüccarın yaşadığı Buğsur diğer önemli merkezdir. Ardından gelen Kuçan Tibetli ve Çinli tüccarların buluşma noktasıdır. Ardından Halbuk-Kançu hattıyla Tibet sınırına varılır. Kuça bu sınırda yer almaktadır. Kuğmer'den sonra Burc-u Zengin (Taşkuleye) varılır. Ardından halkı Mani dinine bağlı olan Hacu'ya gelinir. Sengalah-Sacu- Kesan- Kazah hattıyla Hoten'e varılır. Hoten halkının çoğu eşyası ipekten yapılmıştır. Ayrıca burası yeşim taşının da ana kaynağıdır (*Hududü'l Âlem*, 2008:38-39). Ardından Hindistan'ı anlatan yazar bundan sonra Çin'in batı sınırındaki Tibet'i anlatmaya başlar. Tibet'i Hindistan'da ve Çin'den gelen malların batıya ihraç edildiği ana merkezlerden biri olduğunu söyler. Ardından biraz karışık olmakla birlikte Haytal (Toharistan-Kuzey Afganistan)

Dokuzoğuzların ülkesi ve Maveraünnehir coğrafyasının ayrıntılarına geçer. Ardından Belh-Horasan (Herat)-Sistan ve İran ülkesi anlatılır (*Hududü'l Âlem*, 2008:45-104).

İpek Yolu Hattında Önemli Afganistan Kentleri şunlardı: Hudud'ül Alem' göre Belh “tüccarların sık sık uğradıkları bir kentti (Minorsky, 2008:63). Bamiyan’dan gelen yol burada birleşmekteydi.belh’te ağaç kavunu, turunç, şeker kamışı, ve su nilüferi üretilmekteydi (Minorsky, 2008:63). Bedeşşan ise Hudud'ül Alem' göre “çok zengin ve tüccarların uğrak yeri olan Bedeşşan’da gümüş, altın, lal taşı ve lacivert taşı (lapus lazuli) madenleri çıkarılmakta Tibet’den buraysa misk ithal edilmektedir (Minorsky, 2008:67). 10. Asırda Herat önemli bir pamuklu kumaş üretim merkeziydi Ayrıca üzüm ve şarabı da meşhurdur (Minorsky, 2008:59). Afganistan’ın bu önemi 15. Asırda başlayan Coğrafi keşifler neticesinde ticaret yollarının değişmesi Okyanus yollarının önem kazanması ile ne yazık ki giderek azalmış ve 17-19. Asırlar boyunca Afganistan maddi, kültürel bir gerileme sürecine girmiştir.

4. GÜNÜMÜZDE İPEK YOLUNU YENİDEN CANLANDIRMA FAALİYETLERİ ve BU FAALİYETLERDE AFGANİSTAN’A DÜŞEN ROL

Uzun asırlardır okyanuslara kayan ticaret yolları nedeniyle Asya kıtasında ticaret 19. Asırda geçmiş dönemlere nazaran geri planda kalmış durumdaydı. Ardından Sovyetler Birliğinin demir perdesiyle de Çin ile Batı Asya ülkeleri arasında hemen hemen tüm kara yolu irtibatı kesilmiş oldu. Afganistan Sovyet işgali döneminde (1979-1989) ve ardından yaşanan iç savaşla (1992-1996) ticari alanda artık dünyanın en kötü bölgelerinden biri haline gelmiş durumdaydı. Ancak önce Sovyetler Birliğinin çökmesi ardından 2002 sonrasında Afganistan’da görece istikrarlı bir yapı kurulması, teknolojik imkanların artması sonucu hızlı tren hatlarıyla mesafelerin kısalması gibi etkenler bir araya gelince akla İpek Yolu’nun21. Asırda yeniden canlandırılması fikri doğmuştur.

Aslında İpek Yolu’nu yeniden canlandırma girişimleri aslında Sovyetler Birliği’nin son yıllarında başlamıştır. Uzun yıllar boyunca yabancıları bu topraklara sokmayan Sovyetler, 1991 yılında Gorbaçov dönemindeki yumuşamam politikasının bir parçası olarak İpek Yolu projesini de yeniden güncel hale getiren ve UNESCO’nun da katkılarıyla ilk kez çok sayıda yabancı gazetecinin eski İpek Yolu havzasını gezmesini sağlayan bir Ekspediyonu düzenlemişlerdir. Bu Ekspedisyona Türkiye adına katılan Nadir Devlet yüzlerce fotoğraf çekip bunları yayınlamıştır (Devlet 1999). Bu fotoğraflarda Özbekistan, Türkmenistan, Kazakistan gibi Sovyet cumhuriyetlerinde yapılan gezi tarihi İpek Yolu’nu canlandırmaya çalışan propaganda afişleri birkaç dilde (Rusça, Türkçe, Tacikçe vb görülebilmektedir. Yine sonradan bu gezideki anılarını

kaleme alan N. Devlet çok sayıda bilim insanının İpek Yolu'nun önemi hakkında yabancıları bilgilendirmeye çalıştığını yazmıştır (Devlet 2008: 34-65).

1980'li yıllarda Japonlar tarafından hazırlanan ve 4500 km boyunca eski İpek Yolu'nun Çin'deki kısmını tanıtan çalışmaları 7 yıl süren (1980-1988) İpek Yolu Belgeseli de bu tarihi yola olan ilgiyi arttırmıştır. Müziklerini ünlü grup Kitaro'nun yaptığı bu belgesel sayesinde İpek Yolu dünya kamuoyunda yeniden tanınır hale gelmiştir. Japon belgesel heyeti aradaki tüm gerginliklere rağmen Çin'de bu tür bir çalışma için kendilerine izin verilen ilk yabancılar olmuştur.³ Bu iki örnek, Soğuk Savaş Döneminde demir perde ülkeleri söz konusu olduğunda dahi İpek Yolu'nun birleştirici anısını yaşattığını göstermektedir.

İpek Yolu'nun yeniden güncel hale gelmesi elbette Sovyetler Birliği'nin dağılması (1991) ertesinde eski Sovyet cumhuriyetlerinin dış dünya ile yeniden temasa geçmeleri sayesinde olmuştur. Çin'in de dünyaya açılmasıyla, İpek Yolu demiryolu veya enerji hatları projeleriyle İpek Yolunun çağımıza uygun bir halde yeniden işler hale gelmesi tartışılmaktadır. Nitekim Kazak petrolünü Çin'e ulaştıran Atasu-Dushanzi petrol boru hattı 2006 yılında faaliyete başlamış, Türkmen doğal gazını Çin'e taşıyan Türkmenistan-Özbekistan-Kazakistan-Çin doğal gaz boru hattı ise, Aralık 2009 yılında devreye girmiştir. 23 Aralık 2009'da Uygur Bölgesinde Kazak-Çin Serbest ticaret bölgesi faaliyete geçmiştir. Doksanlı yıllardan itibaren hızlanan ekonomik büyümesiyle Asya Kalkınma Bankası'nı daha etkin kullanmaya başlayan ÇHC, 1997 yılında CAREC (Orta Asya Bölgesel Ekonomik İşbirliği) programını başlatmış ve Asya Kalkınma Bankası üzerinden de ulaşım projeleri yürütmüştür (Purtaş 2011:11).

Elbette bu tartışmalar ticari olduğu kadar sınır sorunları veya ideolojik çatışmalar yaşayan devletleri bir araya getirme konusunda da çığır açıcı sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Başka bir deyişle İpek Yolu'nu canlandırma projeleri hiçbir Orta Asya ülkesinin içine kapanma tercihi yapamamasına her birinin dünya ekonomik sistemine eklemlenmesine yol açan sonuçlar doğurmaktadır.

Son yıllarda İpek Yolu ticaretini modern anlayışla yeniden canlandırma girişimleri hız kazanmıştır (Şahin- Kalaycı 2014: 123-154). Bu girişimlerin dinsel çatışmaları azaltmak, yabancı kültürler arasında diyaloglar arttırmak, yeni pazarlama tekniklerinin doğmasını sağlamak gibi sonuçları olacağı vurgulanmaktadır (Şahin- Kalaycı 2014: 128) İpek Yolu

³ <https://www.turkcealtyazi.org/mov/1024812/the-silk-road.html>

üzerindeki Orta Asya Türk cumhuriyetleri dünyanın yeni çekim merkezi ve serbest ticaretin yükselen yıldızları olarak nitelendirilmektedir (Yıldırım 2014: 224-227).

İpek Yolu'nun yeniden canlandırılması Türkiye tarafından da desteklenen bir projedir. Dahası Türkiye son yıllarda yaptığı Bakü-Ceyhan Boru Hattı, Transkafkasya Demiryolu Projesi ve Marmaray gibi projeleri tarihi İpek Yolu'nun yeniden canlandırılması çalışmalarının bir parçası olarak görmektedir. Tarihi İpek Yolu'nun yeniden canlandırılması konulu bir konferansa katılan Gümrük ve Ticaret Bakanı Hayati Yazıcı bu bakış açısını şu cümlelerle özetlemiştir: “Bugün geldiğimiz durum itibarıyla tarihi İpekyolu'nun tekrar hayata geçirilmesi için bölge ülkeleriyle önemli sayılabilecek ortak çalışmalar yapmaktayız. Bunların en tipik örneklerinden biri Azerbaycan, Gürcistan ve Türkiye olarak gerçekleştirdiğimiz Bakü-Tiflis-Kars demiryolu projesidir. Bu proje tarihi İpekyolu'nun kayıp halkasını tamamlayan en önemli projelerden biridir. Bu proje üç ülkenin projesi değil, Çin'den Batı Avrupa'ya devam eden tarihi İpekyolu'nun güzergâhında bulunan bütün ülkelerin ortak projesidir. Tarihi İpek Yolu üzerinde bulunan Çin, Rusya Gürcistan Azerbaycan, Kazakistan, Türkmenistan, Özbekistan, Tacikistan, Kırgızistan, Afganistan, Pakistan, Moğolistan İran, Hindistan Kore, Tayvan Türkiye dün olduğu gibi bugünde dostluk ve ticaret bağlarını sınıksız devam ettirmelidir” demiştir.⁴

Çağımızda iki büyük Asya gücü olan Çin ve yeniden toparlanmaya çalışan Rusya federasyonu “Yeni İpek Yolu'nun kontrolü için bir rekabet halindedirler. Son zamanlardaki analizler Çin'in bu yolu Afrika'daki yatırımlarına kadar uzanan demir yolu hatlarıyla geliştirmek istediğini göstermektedir. Çin bu projesini gerçekleştirmek için Afganistan'daki çatışmalı tarafları ikna etmek İran'ı yanına çekmek gibi çoklu bir strateji izlemektedir (Isaew 2017). Tek amacı ticareti geliştirmek olmamakla birlikte Şangay İşbirliği Örgütü'nün de yeni İpek Yolu projelerine katkısı olduğu malumdur. Bu projeler arasında yine Afganistan'ı merkez alan bir “Güney Asya İpek Yolu” projesi de vardır (Purtaş 2014:16-22). Modern İpek Yolu projeleri sadece bölge ülkelerini değil Amerika ve NATO güçlerinin de dikkatini çekmekte. Batı dünyası bu projelerin Asya ülkelerini daha da güçlendireceğinden çekinmektedirler. Batı dünyası yeni İpek Yolu projelerinde daha fazla serbestiyet, ticari özgürlük ve insan hakları gibi sloganları temel alan bir yatırım politikası gütmektedir (Ayan 2016:9-10). Batı dünyası böylece Yeni İpek Yolunun Çin ve Rusya gibi otoriter rejimleri güçlendiren bir yapısalılık kazanmasına karşı kendilerince önlem almak istemektedirler. Ancak Batının bazı politikaları kimi uzmanlarca Asya'da gerçekleşecek bu ticari birliği engelleme amacı olarak da görülebilmektedir. Örneğin Afganistan'daki NATO operasyonları bölgedeki ticari siyasi istikrarı baltalama ve kurulacak

⁴ <https://www.haberler.com/uluslararası-ipek-yolu-kongresi-tamamlandı-5284077-haberi/>. Erişim: 03.03.2019.

ticari birlikleri duruma çabası olarak görülmektedir.⁵ Modern İpek Yolu projesinde Afganistan kilit bir rol oynamaktadır. Son üç asırdır Rusya ve İngiltere/Amerika arasında rekabet konusu olan bu ülke bugünde Avrasyacı güçler ile NATO arasında hâlen paylaşılmayan bir coğrafyadır.⁶ Ancak İpek Yolu projelerinin hayat geçmesi Afganistan Ulaştırma Bakanı Davud Ali Necefi'nin de 28 Eki 2013- Uluslararası **İpek Yolu Kongresi**'nde belirttiği üzere son yarım asırdır sürekli, felaketlere uğramış bu ülke için de yeniden kalkınma fırsatı verecek önemli bir gelişme olacaktır.⁷

5. SONUÇ

Afganistan coğrafyası tarih boyunca Asya'yı Avrupa'ya bağlayan ticari yolların üzerinde yer alan en önemli alanlardan biridir. Tarihte Yüce-Çiler Kuşanlar devrinde Çin'den gelip Türkistan'a uzanan yolların İran ve Akdeniz'e geçişinde kilit rol oynamıştır. Afganistan'ın önemi İslâmi asırlarda da artmış ve ülke tüm Ortaçağ boyunca İpek Yolu'nun en önemli istasyonlarının bulunduğu bölgelerden biri olmuştur. Bu dönemde Badahşan, Belh, Herat gibi kentler tüccarların sürekli uğradıkları önemli kentler olarak sivrilmişlerdir.

Afganistan'ın bu önemi 15. Asırda Coğrafi keşiflerin başlaması ve Hint Okyanusu'nun önem kazanmasıyla giderek azalmış ve ülke 17-19. Asırlar boyunca maddi, kültürel bir gerileme sürecine girmiştir. Ayrıca ülke içinde parçalı siyasal yapı ve 19. Asırda İngiliz-Rus rekabeti ve 20. Asırda da Sovyet işgali sonrasında yaşananlar Afganistan'ı dünya ticareti açısından en olumsuz ülkelerden biri haline gelmesine yol açmıştır. Ancak önce Sovyetler Birliğinin çökmesi ardından 2002 sonrasında Afganistan'da görece istikrarlı bir yapı kurulması, teknolojik imkânların artması sonucu hızlı tren hatlarıyla mesafelerin kısalması gibi etkenler bir araya gelmesi sayesinde İpek Yolu'nu yeniden canlandırma fikri oluşmuştur. Nitekim Türkmenistan-Özbekistan-Kazakistan arasından bu türden projeler hızlı biçimde ilerlemektedir. Bu projeleri ilerledikçe Afganistan için de büyük avantajlar sağlayacak fırsatlar sunmaktadır. Bugüne kadar Afganistan her dönemde bazı güçlü devletler tarafından zoraki yöntemlerle “modernleştirilmeye ve çevre ekonomilere eklemlenmeye çalışmıştır. Sovyetler Birliği veya ABD'nin müdahaleleri bu açıdan değerlendirilebilir. Ancak bugün yeni İpek Yolu projesiyle Afganistan komşu ülkelerle daha sıkı ekonomik işbirliğine girerse bu hem ülkenin maddi refahına destek olacak hem de büyük güçlerin askeri yöntemlerle durdurmaya çalıştıkları terör unsurlarını barışçıl yollarla geriletebilecektir.

⁵ <https://www.takvim.com.tr/yazarlar/ergundiler/2017/06/01/ipek-yolu-savasi>

⁶ <https://www.diplomatikstrateji.com/ipek-yolundaki-kilit-noktaafganistan/>

⁷ <https://www.yeniakit.com.tr/haber/yeniden-ipek-yolu-6756.html>

KAYNAKLAR

- Ayan, E. (2016). *Yeni İpek Yolu Stratejileri Ve TransAvrasya Güvenlik Sistemleri*. Tarih ve Gelecek Dergisi, 2 (3), 9-24.
- Bekin, A.R. (1981). *İpek Yolu*. Ankara: Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- Belazuri. (1987). *Fütu'hul Büldan*. (Çev. M. Fayda). Ankara: Kültür Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Birben, A. (2011). *Çin Porselen Sanatı "Toprağın Ateşle Dansı"*. Ankara: Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi Sinoloji Anabilim Dalı.
- Brend, B. (1996). *Islamic Art*. Cambridge: Harward University Press.
- Çağatay, N. (1989). *İslâm Dönemine Dek Arap Tarihi*. Ankara: TTK Yayınları.
- Daryae, T. (2010). *Bazaars, Merchants and Trade in Late Antique Iran*. Comparative Studies of South Asia Africa and Middle East Vol 30 No 3.
- Devlet, N. (1999). *İpek Yolu*. Ankara: TTK Yayınları.
- Devlet, N. (2008). *Unesco Diyalog Yolu İpek Yolu Ekspedasyonu İzlenimleri 19 Nisan-18 Haziran 1991, İnsan Faktörü, Düünden Bugüne İpek Yolu Beklentiler ve Gerçekler*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Diamond, J. (2010). *Tüfek Mikrop ve Çelik*. (Çev. Ü. İnce). Ankara: Tübitak Yayınları.
- Diyarbakirli, N. (2008). "İpek Yolu ve Türkler: Sanat Kültür ve Mimariye Doğu-Batı Yolunda Yaptıkları Katkıları". *Düünden Bugüne İpek Yolu, Beklentiler ve Gerçekler*. Ankara: Ötüken Yayınları.
- Eagleton, C. and Williams, J. (2013). *Paranın Tarihi*. (Çev. F. Kahya) İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Frye, R. N. (1993) Sasanian-Central Asian Trade Relations *Bulletin of the Asia Institute New Series*, Vol. 7, Iranian Studies in Honor of A. D. H. Bivar , pp. 73-77.
- Grossmann, R.A. (2002). *Ancient Glass*. New Haven: Yale University Press.
- Güngör, S. (2000). *Uygurların Kente Yerleşmesi ve İdik Kut Şehri Hoço Avrasya Etüdları*. Sonbahar/Kış, Sayı 18.
- Haksöz, Ç. ve Uşar, D.D. (2014). *İpek Yolu Tedarik Zincirleri: Tarihsel Bir Perspektif, İpek Yolunda Tedarik Zinciri Yönetimi, Strateji Performans ve Risk*. Ç. Haksöz, S. Seshari, A.V. Iyer (Ed.). İstanbul: Sacala Yayıncılık.
- Heyd, W. (1975). *Yakın-Doğu Ticaret Tarihi*. (Çev. E. Z. Karal). Ankara: TTK Yayınları.
- Hitti, K.P. (1980). *Siyâsal ve Kültürel İslâm Tarihi Cilt I ve II*. (Çev. S. Tuğ). İstanbul: Boğaziçi Neşriyat.

- Hraundal, T.J. (2013) “*The Rus in Arabic Sources: Cultural Contacts and Identity*”. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Centre for Medieval Studies, University of Bergen, February.
- İnal, G. (1995). *Türk Minyatür Sanatı (Başlangıcından Osmanlılara Kadar)*. Ankara: AKDITYK Yayınları.
- Irwin, R. (1997). *Islamic Art*. London: Laurence King.
- Isaew, A. (2017). “Yeni İpek Yolu'nun kontrolü Pekin'de”. <https://www.gazeteduvar.com.tr/yazarlar/2017/04/15/pax-sinica-batiya-gidiyor/>
- Kafesoğlu, İ.(2000). *Harezmşahlar Devleti Tarihi*, Ankara: TTK Yayınları.
- Kalan, E. (2014). *XIII-XIV. Yüzyıllarda Kuzey İpek Yolu ve Altın Orda Hanlarının Ticaret Politikaları*. Avrasya Etüdleri Özel İpek Yolu Sayısı Sayı 45. ss.43-62.
- Kılger, (2008). Cristoph, Kaupang from Afar: 7 Aspects of the Interpretation of Dirham Finds in Northern and Eastern Europe between the Late 8th and Early 10th Centuries, Means of Exchange: Dealing with Silver in the Viking Age / [ed] Skre, Dagfinn, Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Kırılın, G. (2015). *Budizm ve Orta Asya, Xuan Zang Seyahatnamesi*. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Mango, M. M. (2009). *Byzantine trade: local, regional, interregional and international, From Byzantine Trade, 4th-12th Centuries*. Society for the Promotion of Byzantine Studies. Ashgate Publishing Great Britain.
- Kenzie, M.C. (1986). *Pahlavi Dictionary*. London: Oxford University Press.
- Megaw, H. S. (1968). “Zeuxippus Ware”. The Annual Of The British School At Athens, Vol 63.
- Ming, K. H. (2013). *Çin Halkının Zihniyeti*. (Çev. H. Güven). İstanbul: Doğu Batı Yayınları.
- Minorsky, V. (2008). *Hudud'ül Alem*. (Çev. A. Duman, M. Ağarı). İstanbul: Ayışığı Kitapları.
- Neveyi, İ. (2008). *Riyazü's Sâlihîn, Peygamberimizden Hayat Ölçütleri*. Cilt IV, İstanbul: Erkam Yayınları.
- Nicolle, D. (1996). *Sasanian Armies, The Iranian Empire Early 3rd to mid7th Centuries AD*. Montvert Publications.
- Purtaş, F. (2011). *Orta Asya ile Güney Asya Arasında Modern İpek Yolu Projesi, Afganistan, Hindistan ve Pakistan'ın Orta Asya Cumhuriyetleri ile İlişkileri*. Ankara: Ahmet Yesevi Üniversitesi Yayınları.
- Roux, J. P. (2006). *Orta Asya Tarih ve Uygarlık*. İstanbul: Kabalcı Yayınları.

- Sahlins, M. (2010). *Taş Devri Ekonomisi*. (Çev. T. Doğan, Ş. Özgün). İstanbul: BGST Yayınları.
- Sivrioğlu, U.T. (2015). “*Sāsāniler Dönemi İran’ında Limanlar Ve Deniz Ticareti*” Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS) Yıl 8, Sayı XXII, ss. 39-62.
- Şahin, Güller -İrfan Kalaycı, (2014). “Yeni Bir Kalkınma Paradigması Sürdürebilir İpek Yolu, Avrasya Etüdleri 45/2014-1, TİKA. ss.123-154.
- Şer, A. (2010). Siirt Vekayinamesi ve Doğu Süryani Nasturi Kilisesi Tarihi. (Çev. C. Kabadayı). İstanbul: Yaba Yayınları.
- Tarakçı, N. (2014). “*İpek Yolu’ndan Enerji Yollarına*” Avrasya Etüdleri 45/2014-1,TİKA, ss.155-170.
- Taşağıl, A. (2015). “*İpek Üretiminin Keşfi ve İpek Yolu'nun Başlaması*”. A. Taşağıl (Ed.). İstanbul: Türk Dünyası Hizmet Vakfı Yayınları.
- Uhlig, H. (2000). *İpek Yolu Çin ve Roma Arasında Eski Dünya Kültürü*, İstanbul: Okyanus Yayınları.
- Watson, O. (2008). *İslâm Dünyası’nda Seramik, İslâm Kültürü (Çeşitli Konuları İle)*. E. İhsanoğlu (Ed.). Cilt V. Ankara: T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Whitehouse, D. and Williamson, A. (1973). *Sasanian Maritime Trade*. British Institute of Persian Studies Iran, Vol 11.
- Winroth, A. (2014). *The Age of the Vikings*. USA: Princenton University Press.
- Winter, I. J. The Aeshetic Value of Lapus Lazuli in Mesopotamia, Cornaline et pierres précieuses: La Méditerranée de l' Antiquité à l' Islam. A. Caubet (Ed.). Paris, Musée du Louvre: ss. 43-58.
- Yıldıran, M. (2014). *İpek Yolu Ekonomilerinde Komünist Olmayan Gelişme Stratejisi, İpek Yolu’nda Rostow ve Porter Yaklaşımlarına Göre İktisadi Gelişmenin Analizi*, Avrasya Etüdleri 45/2014-1, TİKA, ss.217-248.
- Yiliang, Y. (2010). *Introductory Essay: Outline of the Political Relations between Iran and China, Aspects of the Maritime Silk Road:From the Persian Gulfto the East China Sea*. R. Kauz (Ed.). Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.
- Yüksel, A.T. (1994). *Yakın Doğu’da Ticaret Merkezleri ve Panayırlar*. Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi. Sayı 5.

Derleme Makale / Review Article

İşletmelerde Oyunlaştırma Uygulamaları

Gamification For Organizations

Tuana İRKEY¹

<u>Gönderim Tarihi</u>	<u>Revizyon Tarihi</u>	<u>Kabul Tarihi</u>
<u>03.04.2019</u>	<u>23.05.2019</u>	<u>19.11.2019</u>

Önerilen Atıf / Suggested Citation:

İrkey, T., 2019, İşletmelerde Oyunlaştırma Uygulamaları. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 359-370.

Öz

Günümüzde işletmelerde küreselliğin ve teknolojik gelişmelerin gereksinimlerini karşılamak için iç ve dış süreçlerinde bağlılık ve motivasyonunu artırarak iş süreçlerini iyileştirerek stratejik hedeflerine ulaşma ihtiyacı doğmuştur. Bu ihtiyacı karşılamak için Oyunlaştırma (*Gamification*) uygulamaları kullanılabilir. Oyunlaştırma en temelde oyun tasarımı unsurlarının ve oyun ilkelerinin oyun dışı bağlamlarda uygulanmasıdır. İşletmeler de stratejik hedeflerini gerçekleştirmek için hedef kitlelerinin ihtiyaç ve istekleri doğrultusunda seçecekleri oyun unsurlarını iş süreçlerine ve/veya yazılımlarına uygulayabilirler. Bu doğrultuda oyunlaştırmmanın bir düzen içinde uygulanabilmesi amacıyla literatür taraması yapılarak oyunlaştırmmanın temelleri ve işletmelerde tasarımı ve uygulanması için önerilen adımlar, yöntemler ve modeller işlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: gamification, oyunlaştırma, iş süreçleri, işletme uygulamaları, bağlılık, motivasyon

Abstract

Nowadays, organizations are challenged by globalization and technological developments and in order to overcome these challenges it is necessary to improve their processes internally and externally by increasing engagement and motivation. Gamification applications could help organizations in this manner. Gamification is basically the implementation of game design elements and game principles in non-game contexts. Companies can also apply game elements they choose to their business processes and/or software to achieve their strategic goals in line with the needs and requests of target audiences. Thus, a literature review conducted to make sure the gamification is implemented systematically, and the steps, methods and models proposed for the design of gamification has been examined.

1. GİRİŞ

İnsanlık tarihine bakıldığında çağlar arası geçiş çok sık görülmez ancak bir geçiş gerçekleştiğinde toplumun her alanı yeniden düzenlenir: Devlet politikaları, ticaret, finans,

¹ Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi, e-posta: tuanairkey@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0169-5460>.

eğitim, teknoloji, sanat ve bilim alanlarının hepsinde değişimler olacaktır. Bilgisayarların ortaya çıkışı ile dünya kapsamlı bir dönüşüme girmiştir ve günümüzde bilgisayar teknolojilerinin hayatımızdaki önemi yadsınamaz hale gelmiştir. Bilgisayar teknolojilerinin bu konumu işletmeleri de değişime sürüklemekte ve değişime uyum sağlayamayan işletmeler kaybolup gitmektedir. Endüstriyel çağın ilkeleriyle çalışan işletmelerin sayısında görülen düşüş de bunun kanıtı olarak gösterilebilir.

İşletme kavramının temelinde insan ihtiyaçlarını karşılamak yatar ve değişimlerin temelinde insan unsuru yer alır. İçinde bulunduğumuz çağın bir getirisi olarak, bilgi toplumunun bir parçası olan insanların ihtiyaçları da bu doğrultuda şekillenmiştir. Bu nedenle işletmelerdeki teknolojik adaptasyon ve inovasyon yeri her zamankinden önemli bir hale gelmiştir.

Bilgi çağına uyum sağlamak isteyen işletmelerin son teknoloji ürünleri, araçları ve sistemleri süreçlerine entegre etmeleri yetmeyecek, bu adaptasyonu başarılı şekilde gerçekleştirmek için sosyal örtüyü de takip ederek politikalarını ve süreçlerini desteklemesi gerekecektir.

Son yıllarda oldukça sık telaffuz edilen oyunlaştırma (*gamification*) da bu noktada işletmelere yardımcı olabilecektir. Oyunlaştırmanın işletmelerde sosyal iş stratejilerini gerçekleştirmede kullanılması oldukça yaygınlaşmıştır ve günümüzde, sosyal iş stratejileri, davranış kalıplarının son derece dinamik olduğu üst düzey kullanıcı bağlılığı ve motivasyonuna dayanmaktadır.

İş anlamında "bağlılık" terimi, bir tüketici ile bir ürün veya hizmet arasındaki bağlantıyı belirtir ve motivasyon ile ilişkilidir. (Fuchs vd., 2014: 47) Motivasyon ise, bir bireyin bir aktiviteye katılmayı seçmesi ve bu aktivitedeki çabanın veya isteğin yoğunluğu ile gösterilir. (Karimi ve Nickpayam, 2017: 34-35) Bu makalede oyunlaştırmanın tanımı, oyunlaştırma temelleri, uygulama modelleri ve ilgili süreçler bağlılık ve motivasyon açısından göz önüne alınarak incelenecektir.

Bu bağlamda sırası ile oyunlaştırmanın kısa bir tarihçesi ile tanımı verilecek, işlenecek olan oyunlaştırma kategorileri ve sonrasında oyunlaştırma bileşenlerini kavramsallaştırmak için kullanılan Mekanikler, Dinamikler ve Estetik Modeli anlatılacak; ilgili tanımlar yapıldıktan sonra oyunlaştırmanın bir işletme ortamına uygulanmasını sistematikleştirmek amacıyla oluşturulmuş olan The GameLog Modeli ve süreçlerinden bahsedilecektir.

2. OYUNLAŞTIRMA NEDİR?

Etrafımızda her yaş grubundan kitlelerin dijital cihazlarında oyunlar oynadıklarını gözlemleyebiliriz. Video oyunları (*video games*), oyunun üzerinde çalıştığı ortam ile oyunu

oynayan kişinin etkileşimine dayanan, eğlendirme amaçlı olan özel yazılımlar/uygulamalardır. (Aparicio vd., 2012: 1). Oyunların temel amacı eğlendirmek olsa da yüksek uygulanabilirlik özellikleri ile hayatın birçok farklı alanına entegre edilebilmektedirler. Eski uygarlıklar incelendiğinde bu uygarlıkların yetenek geliştirme, egzersiz, bağ kurma, kritik düşünme, eğlenme gibi amaçlarla oyunlara sahip olduğu görülmektedir.

Oyunları, oyun dışı alanlara uygulama konseptinin çok eskilere dayandığı görülse de bu kavramın bilişim teknolojilerinde oyunlaştırma (*gamification*) olarak adlandırılması 2000lerin başında, bir oyun geliştiricisi olan Nick Pelling'in bazı elektronik cihazlar için oyun benzeri arayüzler oluşturduğu sırada gerçekleşti. Oyunlaştırma kavramının literatürde kendine geniş bir yer bulması ise Google arama verilerine göre 2010 yılından sonrasında gerçekleşmiştir (Werbach ve Hunter, 2012: 25; Google Trends)

Nispeten yeni bir teknoloji tabanlı müdahale türü olan oyunlaştırma; kullanıcı motivasyonunu olumlu yönde etkilemek ve istenen davranışlarda kullanıcı etkileşimini iyileştirmek amacıyla oyun benzeri unsurları oyun dışı bağlamlara dahil etmek için bir dijital platform kullanma sürecini ifade eder (Ruhi, 2015: 5).

Dünyanın dört bir yanındaki işletmelerde, artan rekabet ortamları, inovasyon baskıları, insanların etkileşimde bulundukları yolların değişimi ile ortaya çıkan ve işletmeleri oyun kullanımına yönelten dönüşüm ihtiyacı görülmektedir.

3. OYUNLAŞTIRMA KATEGORİLERİ

Bir işletme ortamında; çalışanların, organizasyondaki iş süreci iyileştirmeleri, hizmet verimliliği, yetenek geliştirme, yenilikçi araştırma fikirleri ve yapıcı iş birliği uygulamaları gerçekleştirmesine yardımcı olmalarını sağlamak için oyunlaştırma teknikleri uygulanabilir. Oyunlaştırma yaklaşımının, oyunun amacına bağlı olarak işe yarayabileceği çok sayıda uygulama alanı vardır, ancak temelde üç alan öne çıkmaktadır: iç oyunlaştırma (*internal gamification*), dış oyunlaştırma (*external gamification*) ve davranış değişikliği için oyunlaştırma (*Behavior-Change Gamification*).



Şekil 1: Farklı Oyunlaştırma Kategorileri Arasındaki İlişki (Werbach ve Hunter, 2012: 21)

3.1. Davranış Değişikliği İçin Oyunlaştırma (Behavior-Change Gamification)

Genellikle kâr amacı gütmeyen kuruluşlar ve hükümetler tarafından yürütülen bu uygulamanın amacı bir toplulukta istenen yeni alışkanlıkları oluşturmak ve yaygınlaştırmaktır. Bu makalede işletmelerde daha sık karşılaşılan iç ve dış oyunlaştırma uygulamaları işlenecektir, bu oyunlaştırma kategorileri de dolaylı olarak davranış değişikliği yaratmaktadır.

3.2. İç Oyunlaştırma (Internal Gamification)

İç oyunlaştırma uygulamalarında, işletmeler olumlu iş sonuçları elde etmek amacıyla kendi çalışanlarının yapması gereken görevleri eğlenceli bulmasını sağlayarak organizasyon içindeki verimliliği artırmak için oyunlaştırmayı kullanırlar. İç oyunlaştırmmanın iki ayırt edici özelliği vardır. İlk olarak, oyuncular (oyunlaştırmmanın uygulanacağı kişiler) zaten tanımlanmış bir topluluğun bir parçasıdır- işletmenin. İşletme; kurum kültürü ve organizasyon içindeki ilerleme ve statü arzusu gibi referans noktalarını paylaşan ve düzenli olarak etkileşime giren bu oyuncuların kim olduklarını bilmektedir (Werbach ve Hunter, 2012: 20-23).

3.3. Dış Oyunlaştırma (External Gamification)

Dış oyunlaştırma, genellikle pazarlama hedefleri tarafından yönlendirilmektedir ve işletmenin dışında kalan müşteriler veya potansiyel müşteriler gibi ögelere odaklanır. Bu uygulamadaki temel amaç müşteri deneyimini ve ilişkilerini geliştirerek bağlılık sağlamak ve işletmenin hedeflerini gerçekleştirmektir (Boer vd., 2013: 48-50)

Yukarıda da anlatıldığı üzere oyunlaştırma uygulamaları ile elde edilmek istenen temel hedefler, işletmeye fayda sağlayacak şekilde iç tarafta çalışanların performansını, motivasyonunu ve bağlılığını arttırarak iç süreçlerini daha verimli hale getirmek; dış tarafta ise işletmenin karlılık, büyüme gibi stratejik hedefleri doğrultusunda bir müşteri kitlesi oluşturmak, müşteri etkileşimini ve bağlılığını arttırmaktır.

Uygulandığı alan ve hedef kitleden bağımsız olarak tüm oyunlaştırma uygulamalarının arka planında video oyunlarından alınan kavramlar yer almaktadır. Bir oyun geliştirme aşamasında göz önüne alınması gereken farklı teknik ve yetenek alanı gerektiren adımlar bulunduğundan oyun geliştirme süreçlerinde birçok farklı disiplinden kişiler görev alır. Geliştirme sürecindeki alanlar arası boşluğu gidermek amacıyla oyun mekanikleri, dinamikleri ve estetiğini temsil eden MDA (*Mechanics, Dynamics and Aesthetics*) Modeli geliştirilmiştir.

4. MDA (MEKANİKLER, DİNAMİKLER ve ESTETİK) MODELİ

Oyunlar dinamik sistemlerdir ve bu sistemlerin anlaşılması, sürdürülebilir tasarım ve iyileştirme için tekniklerin geliştirilmesine yardımcı olacaktır. Bu doğrultuda tasarlanan MDA Modeli, oyun sistemlerinin dinamik davranışını kavramsallaştırmayı mümkün kılan oyunlardaki mekanik, dinamik ve estetik öğeleriyle ilgilenir.



Şekil 2: MDA Modeli (Karimi ve Nickpayam, 2017)

Oyun dinamikleri, oyun içinde belirli bir seviyeye veya kazanıma ulaşıldığında, oyuncuların oyun mekaniklerine tepki olarak nasıl davranışlar sergilediğini belirler ve bu bağlamda oyuncu ile etkileşime girer. Dinamikler sadece dolaylı olarak harekete geçirilebilir ve doğrudan etkilenemez bu nedenle oyunun tasarımının erken döneminde oyun mekaniklerinin beklenen davranışları ortaya çıkartıp çıkartmadığı test edilmelidir. (Karimi ve Nickpayam, 2017: 34-35)

Oyun mekanikleri, oyunun işleyen bileşenlerini kapsar ve oyun tasarımcısı açısından bakıldığında, oyuncuyu istenen davranışa yönlendirecek olan oyun bileşenlerinin bulunmasına yardım eder. , Oyun bileşenleri oyunu oynamayı eğlenceli kılar ve oyuncuları oyunlaştırma uygulamalarına katılmak için motive ederler. Zichermann ve Cunningham (2011), tasarım metodolojisine rehberlik etmek için kullanılabilecek bazı oyun bileşenleri tanımlamıştır. Bunlar:

- Puan Sistemleri: Oyunun ilerlemesini, oyuncunun becerisini, oyuncu ile oyun arasındaki etkileşimi ve oyuncunun durumunu izlemeye imkân tanır.

- Seviyeler: Zorluk durumunun ölçüsüdür.
- Rozetler veya Kupalar: Öncelikli olarak sosyal bir unsur olan bu bileşenler oyuncuyu ilerlemeye teşvik eder ve başarı göstergesi olarak kullanılırlar.
- Sıralama Tabloları: Oyuncuların belirli ölçütlere göre sıralamasını sunar. Bu bileşen, rekabetçi oyuncular için daha fazla motive edici olma eğilimindedir.
- Meydan okumalar ve Görevler: Bu bileşenler oyunculara yeteneklerini sürekli zorlayan aktiviteler sunarak onları meşgul eder (Aktaran: Thornton, 2014: 17).

Son öge olan oyun estetiği, oyunlaştırılmış uygulamalarda çeşitli etkinliklere katılan son kullanıcılar arasında duygusal tepki sonuçlarını temsil eder. Bu nedenle bazı yazarlar modeli MDE – Mekanikler, Dinamikler ve Duygular (*Emotions*) olarak tanımlamaktadır. (Robson vd., 2015: 413).

Bu noktada; duygular, son kullanıcıların oyun mekaniklerini takip etme şekillerinin bir ürünü olduğundan oyunlaştırma uygulamalarındaki ilgili diğer taraflar hakkında konuşmak önemlidir. Oyun deneyimlerine dahil olan dört farklı grup vardır: oyuncular, tasarımcılar, seyirciler ve gözlemciler.

- Oyuncular, oyunlaştırılmış deneyimine katılan bireylerin kendisidir, işletmelerdeki uygulamalarda genellikle müşteriler veya çalışanlardır.
- Tasarımcılar, oyunlaştırılmış deneyimler yaratan bireylerdir; organizasyonel bir bağlamda, bu bireyler yöneticilerdir.
- Seyirciler, deneyime doğrudan katılmayan, ancak destekleyici rollere sahip olan kişilerdir.
- Gözlemciler, oyunlaştırılmış deneyiminin farkında olan ancak süreç üzerinde doğrudan veya dolaylı bir etkisi olmayan bireylerdir. (Robson vd., 2015: 2).

Farklı oyuncuları anlamak, başarılı bir oyunlaştırma deneyimi yaratmanın anahtarıdır. Oyun tasarımcılarının karşılaştıkları bir zorluk, bireysel oyuncuların çeşitlilik göstermesi ve bu değişkenliği anlamamanın hem bağlayıcı hem de motive edici deneyimler yaratmak için gerekli olmasıdır

5. OYUNLAŞTIRMA SÜREÇLERİ

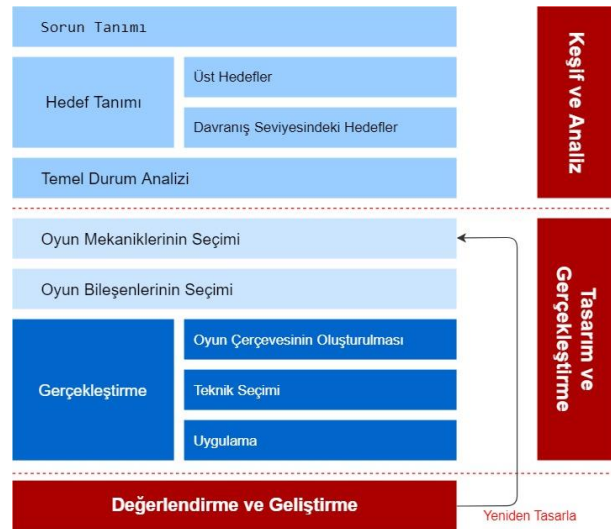
Yukarıda belirtildiği gibi: oyunlaştırma süreçlerindeki problemlerden biri, her bireyin-oyuncunun oyunlardan beklentilerinin ve isteklerinin birbirinden farklı olmasıdır. Oyuncular

arasında değişen zevkler dışında, işletmelerde oyunlaştırmanın benimsenmesinde, engel teşkil diğer bazı zorluklar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Başarı metriklerinin eksikliği
- Motivasyon eksikliği
- Hedef davranışları teşvik etmek için gerekli yapının oluşturulmamış olması
- Oyundaki bağlayıcı ve ilgi çekici bileşenlerin eksikliği
- Doğru oyun araçları ve/veya platformların kullanılmamış olması

Bu sorunları önlemek için uygulama ayrıntılarına dikkat etmek önemlidir. Oyunlaştırma mevcut iş süreçleriyle ilgilendiğinden, bir oyunlaştırma uygulamasının tasarlanması ve uygulanmasında bu süreçlere ve iş yapılarına yakından bakmak gerekir.

Oyunlaştırmayı iş süreçlerine uygulamak için *The GameLog Model* olarak adlandırılan bir model tasarlanmıştır. Bu model sırayla uygulanması gereken üç ayrı adımdan oluşur: İlk adım olan Keşif ve Analiz, sonrasında Tasarım ve Gerçekleştirme ve son olarak Değerlendirme ve Geliştirme. Bu adımları ve bu adımlarda yapılması gereken temel görevleri içeren uygulama modeli aşağıda verilmiştir (Klevers vd., 2018).



Şekil 3: *The GameLog Model* (Klevers vd.,2018)

5.1. Keşif ve Analiz

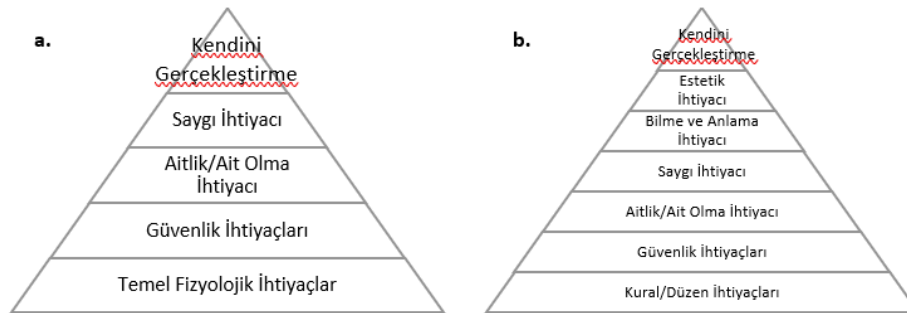
Bir oyunlaştırma uygulamasının geliştirilmesine başlamak için, oyunlaştırma kullanılarak çözülmesi gereken sorunu ya da değiştirilmesi gereken durumu anlamak gerekir. Problem tanımının bir sonucu olarak, gerçekleştirilecek oyunlaştırma uygulamasının gerekçesi olan iş hedefleri hakkında ortak bir anlayışa ulaşılmalıdır.

Bir oyunlaştırma uygulaması planlanırken tasarımcılar, uygulamanın etkileneceği tarafların ve süreçlerin durumu analiz ederek işletmelerin bu uygulama ile sonuçları elde etmek istediklerini belirlemek için sponsorlarla birlikte çalışmalıdır. Uygulamadan beklenen sonuç öncelikli olarak işletmenin faydaları yerine oyuncuya olan faydalara odaklanmalıdır. Oyuncuların faydalarına odaklanarak, işletmenin, sürekli olarak sürekli artan bir ödül dizisine ihtiyaç duymayan uzun vadeli ve sadık katılımcılar kazanması daha olasıdır (Reiners ve Wood, 2016: 17).

5.2. Tasarım ve Gerçekleştirme

İşletmenin oyunlaştırma uygulaması ile ulaşmak istediği sonuçlar ve mevcut durum tanımlandıktan sonra uygulamanın geliştirmesine başlanabilir. Oyun mekaniklerinin seçimi, uygulamayı geliştirmenin ilk adımıdır. Mekanikler, kullanıcının davranışını tanımlanmış hedefler doğrultusunda değiştirilmesini sağlayan iş birliği, rekabet, karakter gelişimi, geri bildirim veya somut hedefler gibi mekanizmalara atıfta bulunur. Oyun mekaniklerinin tanımlanmasından sonra uygulamanın temelini ve oynanışını tanımlamak için seçilmiş oyun mekaniklerini tetikleyen oyun bileşenleri seçilir

Oyun ana hatlarıyla tasarlandıktan sonraki adım uygulamanın hayata geçirilmesidir. Bu süreç oyun kuralları ve temaları ile oyun çerçevesinin geliştirilmesiyle başlar. Kurallar oyun bileşenlerini seçilen tema etrafında birleştirir. Temanın oyuncuların ilgisini çekmesi önemlidir bu nedenle oyuncu kitlesinin ihtiyaçlarının belirlenmesi gerekir. Oyuncuların ihtiyaçlarının belirlenmesinde Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi'nden türetilmiş olan Oyuncuların İhtiyaçları Hiyerarşisi kullanılabilir (Şekil 4). Model adımlarının oyuncu kitlesi açısından yorumlanması oyunlaştırma sürecine katkıda bulunacaktır.



Şekil 4: (a) Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi, (b) Oyuncuların İhtiyaçları Hiyerarşisi (Aktaran:Karimi ve Nickpayam, 2017)

Uygulamanın hayata geçirilmesinin sonraki adımı uygulamanın fiziksel bileşenlerini oluşturmak için uygun yazılım ve donanım seçimi ile ilgilidir. Teknik arka planı ve bileşenleri

tanımlanmış olan oyun çalıştırılabilir yazılım eserlerine dönüştürülür ve işlevsel olarak test edilir. Bu adım, teknik seçimin yeniden gözden geçirilmesine neden olabilir. (Klevers vd., 2018)

5.3. Değerlendirme ve Geliştirme

Değerlendirme ve geliştirme aşamasının hedefi, oyuncular arasında elde edilen sonuçları sürekli olarak ölçmek ve iyileştirmektir. Oyunlar özenle tasarlanmış olsalar bile hızla değişen şartlar altında ilgi çekiciliklerini ve/veya etkilerini kaybedebilirler ve onları canlı tutmak için yeniden tasarlanmaları, güncellenmeleri veya zenginleştirilmeleri gerekir. Oyunlaştırmanın başarısını ölçmek amacıyla performans metrikleri kullanılabilir. Oyunlaştırma uygulaması kullanıma açılmadan önce hedef oyuncu kitlesinin mevcut durumunun da seçilen metriklerle ölçülmesi, uygulama kullanılmaya başladıktan sonraki durumla karşılaştırma yapma imkanı verecektir.

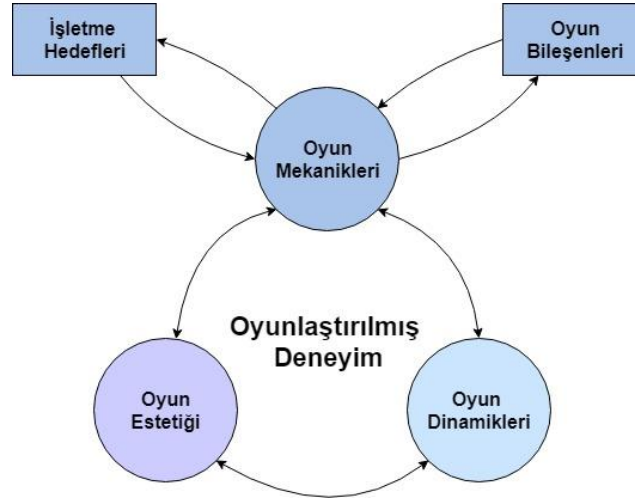
Birçok sistemde benzer gözden geçirme ve iyileştirme süreçleri uygulanmaktadır ve bu aşamaların kontrollü şekilde gerçekleştirilebilmesini sağlamak amacıyla olgunluk modelleri oluşturulmuştur. Oyunlaştırmanın uygulandığı sistemlerde de akışların sistemli gerçekleştirilebilmesi için *Game Maturity Model* (Oyun Olgunluk Modeli) önerilmiştir.

Bir işletme sorun bazlı çözümler uygulayabilir veya oyunlaştırmayı genel kurumsal stratejisine entegre edebilir. Bu kararların her biri, oyunlaştırma açısından uygulanan oyunun olgunluğu üzerinde bir etkiye sahip olacaktır. Olgunluk modellemesi, bir işletmenin oyunlaştırmadaki durumunu ve işletmenin sonraki olgunluk seviyesine geçmesi için izlenmesi gereken adımları belirlemesine yardımcı olabilir (Boer vd., 2013)

6. SONUÇ ve GELECEK ÇALIŞMALAR

İşletme hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik davranış değişikliğini ve hedef kitle ile etkileşime girerek taraflar arası bağlılığı artırıcı ve motivasyonu teşvik edici bir sistem olarak oyunlaştırma uygulamaları gün geçtikçe işletmelerde daha geniş bir yer edinmektedir. Oyunlaştırma, ilgili hedeflere bağlı olarak farklılık gösteren işletme ve oyuncu hedeflerinin istenilen doğrultuda düzenlenmesine yardımcı olmalıdır. Oyuncular sistemi, elde etmeyi amaçladıkları hedefler ve bu kurumsal oyunlaştırma uygulamalarından duydukları memnuniyet açısından değerlendirir. Sonuç olarak, algısal ve duygusal tutumlara dayanan belirli oyunlaştırma aktivitelerine katılırlar ve istenen oyunlaştırma aktivitelerine katılmak için imkân sunan sistem özelliklerini kullanırlar.

Bu akışı teknik olarak ifade etmek gerekirse; işletmenin ulaşmak istediği iş hedefleri oyun mekaniklerini tanımlamak için kullanılır. Oyun mekanikleri tanımlandıktan sonra bu mekanikleri harekete geçirmek için oyun bileşenleri seçilir, bu bileşenler oyunun temel oynanışını temsil eder. Oyunun oynanış biçiminin oyuncularla yarattığı etkileşim oyun dinamiklerini ve bu etkinin oyuncular üzerinde yarattığı duygusal değişimler oyunun estetiğini temsil eder. Bu bağlamlar arası ilişkiler aşağıdaki Şekil 5’te özetlenmiştir.



Şekil 5: Oyunlaştırma Bağlamları Arası İlişkiler (Klevers vd., 2018; Robson vd., 2015: 416).

İşletmeler, mevcut uygulamalarda ve süreçlerde oyun benzeri davranışları sürdürebilmek için yeni oyun stratejileri geliştirmek üzerine çalışmalar sürdürmeli ve bu sayede uygulamanın son kullanıcılara daha ilgi çekici hale getirilmesine katkıda bulunacaklardır. Oyunlaştırma uygulamalarının bütünsel olarak tasarlanıp uygulanmasının karmaşık olduğu görülmektedir. Her bir farklı uygulama ve süreç için yukarıda anlatılan süreçlerin tekrar yapılması zaman alıcı ve maliyetli olacaktır. Bu noktada, oyunlaştırma platformları ve araçları, son kullanıcıları tanımak ve onları bu topluluklara aktif olarak katılmaları için motive etmek için kilit faktörler haline gelmektedir.

Uzmanlar, oyun tasarımındaki bileşenlerin ve bunlar üzerinde yapılan değişikliklerin başarısını ölçmek, kullanıcı davranışını daha iyi anlamak ve tasarımın ne zaman güncelleme gerektirdiğini öğrenmek için oyun analitik araçlarına ihtiyaç duymaktadır (Heilbrunn vd., 2014:1).

Bu doğrultuda yukarıda anlatılmış olan yöntem ve modelleri içerecek şekilde, oyuncu kitlesinin ihtiyaçlarını belirleyerek hedeflenen ortamlardaki sistemleri oyunlaştırıp sonrasında dinamik olarak oyunlaştırılmış uygulamayı güncelleyip geliştirmek için yöneticilere rapor sunacak bir yönetim bilişim sistemi tasarlanabilir. Pazarda, hali hazırda kullanılan yazılım uygulamalarının oyunlaştırılmasını sağlamak için birtakım platformlar bulunmaktadır ancak bu ürünler

çoğunlukla oyunlaştırılmış uygulamanın istenen hedeflere ulaşmada etkili olup olmadığı ile ilgili herhangi bir ölçüm ve/veya değerlendirme sunmamaktadır. Var olan ürünlere izleme ve geliştirme yeteneği de eklenerek işletmelerin ihtiyaç duyduğu tüm çözümleri bir araya toplamak mümkün olabilir.

KAYNAKLAR

- Aparicio, A. F., Vela, F. L., Sánchez, J. L., ve Montes, J. L. (2012). Analysis and application of gamification. *Proceedings of the 13th International Conference on Interacción Persona-Ordenador - INTERACCION 12*. doi:10.1145/2379636.2379653
- Boer, J. D., Geerts, A., ve Adriani, P. (2013). Game Maturity Model. *Compact*,4. Retrieved February 20, 2019, from <https://www.compact.nl/en/articles/game-maturity-model/>.
- Fuchs, M., Fizek, S., Ruffino, P., ve Schrape, N. (Eds.). (2014). *Rethinking gamification*. Lüneburg: Meson Press.
- Gamification. (n.d.). Erişim Tarihi Mart 5, 2019, <https://trends.google.com/> . Worldwide, 2004-present
- Gatautis, R., Vitkauskaite, E., Gadeikiene, A., ve Piligrimiene, Z. (2016). Gamification as a Mean of Driving Online Consumer Behaviour: SOR Model Perspective. *Inzinerine Ekonomika-Engineering Economics*,27(1), 90-97. doi:10.5755/j01.ee.27.1.13198
- Heilbrunn B., Herzig P., Schill A. (2017) Gamification Analytics—Methods and Tools for Monitoring and Adapting Gamification Designs. Editör: Stieglitz S., Lattemann C., Robra-Bissantz S., Zarnekow R., Brockmann T. (eds) Gamification. Progress in IS. Springer, Cham. doi: 10.1007/978-3-319-45557-0_3
- Heilbrunn B., Herzig P., Schill A. (2014). Tools for Gamification Analytics: A Survey. 2014 *IEEE/ACM 7th International Conference on Utility and Cloud Computing*, 603-608.
- Karimi, K., ve Nickpayam, J. (2017). Gamification from the Viewpoint of Motivational Theory. *Italian Journal of Science & Engineering*,1(1), 34. doi:10.28991/esj-2017-01114
- Klevers M., Sailer M., Günthner W.A. (2016) Implementation Model for the Gamification of Business Processes: A Study from the Field of Material Handling. Editör: Kaneda T., Kanegae H., Toyoda Y., Rizzi P. (eds) Simulation and Gaming in the Network Society. Translational Systems Sciences, vol 9. Springer, Singapore.
- Maan, J. (2013). Social Business Transformation through Gamification. *International Journal of Managing Information Technology*,5(6), 9-16. doi:10.5121/ijmit.2013.5302
- Reiners, T., ve Wood, L. C. (Eds.). (2016). *Gamification in education and business*. Springer International Pu. doi:10.1007/978-3-319-10208-5

- Robson, K., Plangger, K., Kietzmann, J. H., Mccarthy, I., ve Pitt, L. (2016). Game on: Engaging customers and employees through gamification. *Business Horizons*,59(1), 29-36. doi:10.1016/j.bushor.2015.08.002
- Robson, K., Plangger, K., Kietzmann, J. H., Mccarthy, I., ve Pitt, L. (2015) It All a Game? Understanding the Principles of Gamification. *Business Horizons*, Vol. 58, No. 4, 2015. Erişim Tarihi: Şubat 20, 2019, SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2635587>
- Ruhi, U. (2015). Level Up Your Strategy: Towards a Descriptive Framework for Meaningful Enterprise Gamification. *Technology Innovation Management Review*,5(8), 5-16. doi:10.22215/timreview/918
- Thornton, D. (2014). Gamification of Information Systems and Security Training: Issues and Case Studies. *Information Security Education Journal*,1(1). Erişim Tarihi: Şubat 20, 2019, <https://www.semanticscholar.org/>.
- Werbach, K. ve Hunter, D. (2012). For the win: How game thinking can revolutionize your business. Philadelphia: Wharton Digital Press.
- Wiegand, T. ve Stieglitz, S., (2014). Serious fun - effects of gamification on knowledge exchange in enterprises. In: Plödereder, E., Grunske, L., Schneider, E. & Ull, D., Informatik 2014. Bonn: Gesellschaft für Informatik (S. 321-332).

Araştırma Makalesi / Research Article

Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması¹

Development of Attitude Scale Related to the Effect of Creative Drama Method: Validity and Reliability Study

Bahadır GÜLBAHAR² – Mehmet SAYLAN³

<u>Gönderim Tarihi</u> <u>13.11.2019</u>	<u>Revizyon Tarihi</u> <u>29.11.2019</u>	<u>Kabul Tarihi</u> <u>04.12.2019</u>
---	---	--

Önerilen Atıf / Suggested Citation:

Gülbahar, B. & Saylan, M, 2019, Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 371-390.

Öz

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin tutumlarını belirlemekte kullanılabilecek bir ölçeğe aracı geliştirmektir. Hazırlanan 5’li likert tipi denemelik ifadeler, açımlayıcı faktör analizi için 317 kişilik bir öğretmen grubuna, doğrulayıcı faktör analizi için ise 207 kişilik farklı bir öğretmen grubuna uygulanmış ve elde edilen veriler analiz edilmiştir. Faktör analiziyle, “Yaratıcı Drama Yönteminin Öğrenme / Öğretme Sürecine ve Öğretmene Etkisine İlişkin Tutum” ve “Yaratıcı Drama Yönteminin Öğrencilere Etkisine İlişkin Tutum” olarak adlandırılan iki alt faktörden ve 28 maddeden oluşan bir ölçek geliştirilmiştir. Madde-toplam korelasyonuna dayalı madde analizleri sonuçlarına göre, deneme uygulamasına giren 40 maddeden 28’inin nihai ölçekte yer alabilecek nitelikte olduğu, maddelerin korelasyon değerlerinin .45 ile .77 aralığında değiştiği ve 0,05 düzeyinde manidar olduğu tespit edilmiştir. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayı değeri .94 olan ölçeğin çok yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğu anlaşılmıştır. Bu koşulları sağlayan “Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutum Ölçeği”nin öğretmenlerin yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin tutumlarının ölçülmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Öğretim yöntemleri, yaratıcı drama yöntemi, öğretmen tutumları, ölçek geliştirme.

Abstract

In this study, it is aimed to develop a measurement tool that can be used to determine teachers' attitudes towards the effect of creative drama method. Prepared 5-point Likert-type expressions were applied to

¹ Bu çalışma, “Yaratıcı Drama Yönteminin Etkilerine İlişkin Türkçe Öğretmenlerinin Tutumlarının İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiş ve 27-30 Haziran 2019 tarihleri arasında Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesinde gerçekleştirilen III. Uluslararası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Dr. Öğr. Üyesi., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, e-posta: bahadir.gulbahar@ahievran.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7040-1593>

³ Türkçe Öğretmeni, Kırşehir Yukarı Homurlu Ortaokulu, e-posta:saylanmehmet@hotmail.com.tr, <https://orcid.org/0000-0002-6137-946X>

317 teachers for exploratory factor analysis and 207 teachers for confirmatory factor analysis and the obtained data were analyzed. With factor analysis, a scale consisting of 28 sub-factors and two items named as “Attitude Regarding the Effect of Creative Drama Method on Learning / Teaching Process and Teacher” and “Attitude Regarding the Effect of Creative Drama Method on Students” was developed. It was found that 28 of the 40 items included in the trial application could be included in the final scale, the correlation values of the items varied between .45 and .77 and were significant at 0.05 level. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient value .94 of the scale was found to have a very high internal consistency. It is considered that the “Attitude Scale for the Effect of Creative Drama Method” which provides these conditions is a valid and reliable scale that can be used to measure teachers' attitudes towards the effect of creative drama method.

Keywords: Teaching methods, creative drama method, attitudes of teachers, scale development.

1. GİRİŞ

1.1. Drama

Drama kavramı üzerine birçok tanım yapılmıştır. San’a (1990:11) göre drama kelimesi Yunanca “dran” dan türetilmiştir ve “yapmak, etmek, eylemek” anlamını taşır. Her ne kadar bu kavram çok eskilere dayansa da günümüzde güncelliğini koruyan ve araştırmacıların ilgisini çekmeye devam eden önemli bir konudur.

Drama herhangi bir konuyu, çoğunlukla katılımcıların gönüllülüğüne dayalı oluşan bir grupta ve gruptaki kişilerin kendi yaşantılarından hareketle, doğaçlama, rol oynama gibi teknikler kullanarak ve çocuk oyunlarının özelliklerinden de faydalanarak oynuyormuş gibi canlandırmaktır (Adıgüzel, 2001: 14). Nutku (1990) ise dramayı insanın yaşamı boyunca süren bir eylem olarak görmüştür. Önder (2016)’e göre ise drama; bir eylemin, olayın, bir duygunun, çeşitli rollerin, bir kavramın, konunun ya da öykünün, şiirin, tüm varlıkların; sözlü veya sözsüz, doğal davranışlarla, taklit yoluyla temsili olarak ortaya konması, canlandırılmasıdır.

Dramanın en önemli türlerinden biri olan yaratıcı drama, eğitim-öğretim sürecinde, sosyal hayatın akışında ve modern yaklaşımlar içinde oldukça önemsenen bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır.

1.2. Yaratıcı Drama Yöntemi ve Kavramları

Yaratıcı drama günümüzde, toplumun birçok kesiminin ilgi gösterdiği bir yöntemdir. Aral vd. (2000) yaratıcı dramayı hem bir öğretim yöntemi hem bir disiplin hem de sanat eğitim aracı olarak görmektedir. Yaratıcı drama ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında birçok alanda var olan ve güncelliğini uzun bir süre de yitirmeyeceği düşünülen çağdaş bir yöntem olarak

görülmektedir. Bu yöntem eğitimde, sosyal hayatta ve psikolojik yaklaşımlarda her zaman kendisine yer bulabilmekte, hayatın içindeki her alanda önemini sürdürebilmektedir.

Üstündağ'a (2002) göre yaratıcı drama herhangi bir konuyu; rol oynama, doğaçlama gibi tekniklerden faydalanarak, katılımcıların yaşantılarından hareketle canlandırmalar yapmaktır. Canlandırma sürecinde oyunun genel özelliklerinden faydalanılır. Drama lideri, öğretmeni ya da eğitmeni eşliğinde, yapılacak uygulamanın amacına ve grubun yapısına göre daha önceden ayarlanmış bir mekânda yaratıcı drama etkinlikleri yapılır. Yaratıcı dramanın öğrenme yolu olarak en önemli varlığı; duyuşsal, bilişsel, sosyal ve devinişsel yetilerle bütünleşmiş olmasıdır.

Yaratıcı dramada bireyler, kendi geçmiş yaşantılarında elde ettikleri kavramların anlamlarıyla, anladıkları düzeyde etkin olarak karşı karşıya gelir. Bu sayede yaratıcı drama etkinliği kişilere yeni yaşantılar, yeni görüşler ve yeni bakış açıları sunar. Bu çeşit bir etkinliğin sonucunda bireyin kendini gerçekleştirmesi sağlanabilir (Üstündağ, 1994). Yaratıcı drama uygulamasına katılan bireyler, zihinsel ve fiziksel birçok faaliyette bulur. Bu uygulama sırasında ve sonrasında katılımcılar birçok alanda gelişim sağlarlar. Anlamlandırılması zor olan birçok durumu rahat anlarlar. Dikkati toplayabilme, algılama düzeyi ve yorumlama kabiliyeti gibi yeteneklerini ve eleştirel bakış açılarını geliştirirler. Beden dillerini daha etkili ve rahat kullanırlar. Temel dil becerilerini (dinleme, konuşma, okuma, yazma) geliştirip etkili bir şekilde kullanırlar. Uygulama esnasında girecekleri rolleri ve konunun içeriğini düşünürken seçici olma özelliklerini ve karar verme güçlerini arttırırlar. Hafızalarına yeni kavramlar katarlar. Uygulama sırasında kendilerini daha iyi tanıyıp ilgi ve yeteneklerinin farkına varırlar. Sosyal hayatındaki grupların lideri olma ve grupları yönetebilme yetisini kazanırlar (Kara, 2010: 53-54). Yaratıcı drama uygulamalarında her yaştan katılımcı öğrenme sürecinin önemli bir unsuru olarak yer alır, kendini sözlü ve sözsüz olarak ifade edebilme imkânı bulur, etkili bir iletişim sürecine dâhil olur. Özgür bir ortamda yaratıcılıklarını ve imgesel düşünme güçlerini rahat bir şekilde kullanır (Adıgüzel, 2017).

Yalçın ve Aytaş (2012:23) "drama", "yaratıcı drama" kavramlarını iki boyutta ele almaktadır. Birincisi bireyin kişisel becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalar, diğeri ise bir eğitim programı içerisinde, sınıfta yöntem olarak kullanılan canlandırmalar olarak ifade eder. Yaratıcı dramanın en önemli işlevini eğitim ortamında kullanılması ve eğitime katkı sağlaması olarak görür. Yalçın ve Aytaş'a (2012:23) göre yaratıcı drama etkinliğine katılan grubun çalışmaya ve paylaşmaya hazır olması, faaliyetin amacına ulaşmasında önemli etkindir. Bunun için yaratıcı dramanın olmazsa olmazı iletişim becerileridir. İletişimin tam anlamıyla kurulduğu bir uygulama amaca en yakın sonuç verecek düzeyde ilerler. Fizyolojik olarak beynin sağ yarısı

yaratıcılık, hayal gücü, sanat ve düşünce alanında yenilikler yapabilme yeteneklerinin geliştirilmesine uygun bir bölümdür. İşte yaratıcı drama bireysel becerilerin eğitiminde beynin bu bölgesinden faydalanır.

Öğrencilerle yapılan uygulamalarda beklenen hedefler; öğrencilerin kendilerini daha iyi tanımaları, daha etkin olmaları, sosyalleşmeleri, katılımcı olmaları, demokratik davranabilmeleri, çözüm odaklı düşünmeleri, empati kurabilmeleri, saygılı davranmaları, ön görülme olabilmeleri, hoş görülme davranmaları, kendini daha rahat ifade edebilmeleri, hayatı deneyimlemeleri, duygusal yönlerini keşfedebilmeleri, sanatsal bakış açısının gelişmesi ve eleştirel bakış açısı kazanmalarıdır. Modern bir öğretim yöntemi olan yaratıcı drama oyunu yaklaşımı ile tüm bunları gerçekleştirebilme potansiyeline sahip önemli bir yöntemdir. Yaratıcı drama üzerine yapılan çalışmalarda bilimsel veriler, etkili bir yöntem olduğunu desteklenmektedir. Tüm bunlar göz önüne alındığında yaratıcı drama yöntemi, eğitim-öğretim sürecine birçok yönden olumlu katkı sağlamaktadır.

Eğitim öğretim kurumlarının yanında, birçok farklı meslek gruplarının hizmet içi eğitim programlarında yer alan yaratıcı drama, bireysel ve grup çalışmalarıyla günümüz toplumunda ön planda yer almaktadır. Genellikle son dönemde eğitim-öğretimde, kişisel gelişim uygulamalarında, psikolojik rahatsızlıkların tedavisinde, toplumsal problemlerin çözümünde, topluma uyum sorunu olan grupların rehabilitasyonlarında, dezavantajlı grupların topluma kazandırılma süreçlerinde, şirketlerin personel eğitimlerinde kullanılmaktadır.

1.2.1. Yaratıcı Dramanın Yapılandırılması-Aşamaları

Yaratıcı drama uygulamaları belirli bir düzen ve plan dâhilinde devam eden bir süreçtir. Uygulama basamakları ısınma-rahatlama-hazırlık, canlandırma-doğaçlama ve değerlendirme-tartışma olmak üzere genel olarak üç aşamadan oluşmaktadır. Söz konusu bu üç aşama da birbirini destekler nitelikte bütünlük arz eder (Çevik, 2006; San, 1999; Üstündağ, 1998).

Adıgüzel (2017: 105) yaratıcı dramanın aşamalarını şu üç başlık altında toplamıştır:

- a. Isınma-Hazırlık
- b. Canlandırma
- c. Değerlendirme-Tartışma

a. Isınma Hazırlık Aşaması: Bu aşama farklı kaynaklarda “ısınma”, “rahatlama”, “hazırlık” isimleriyle adlandırılır. Adıgüzel’e (2017:102) göre ısınma, ısındırmak bir kişinin bir başkasına

yakınlık duyması, alışması, kabullenmesi, benimsemesi ve bir de sonraki aşamaya hazır hale gelmesi için yapılan bir aşamadır.

Yaratıcı drama etkinliğine katılan grup üyelerinin birbirlerini tanımaları, süreç içerisinde birbirlerinden çekinmeden rahat hareket edebilmeleri için önemsenmesi gereken bir aşamadır. Özellikle önceden birbirini tanımayan kişilerden oluşan bir uygulamada ısınma aşaması grup bilincinin oluşmasına, bireylerin birbirini tanımaya ve iletişime açık hale gelmesine yardımcı olur. Bu şekilde oluşan gruplarda drama lideri, gruba dahil olmalı ve aktif olarak uygulamalara katılmalıdır. Grup üyeleri drama liderinin yönlendirmesiyle ruhsal ve fiziksel olarak yaratıcı drama uygulamasına hazırlanır. Isınma aşaması katılımcıların hazır bulunuşluklarını sağlamaya yönelik ön çalışmadır. Drama lideri sonraki aşamalarda da olduğu gibi bu aşamada çok dikkatli olmalı, liderlik rolünü tam olarak yerine getirmelidir. Katılımcıların rahat hareket etmesini, birbirleriyle sağlıklı iletişim kurmasını, uygulamanın yapılacağı mekâna alışmalarını ve bir sonraki aşamaya geçilmesi için ön hazırlıkların tamamlanmasını sağlamak durumundadır. Aksi takdirde yaratıcı drama çalışması amaca uygun bir şekilde sonuçlanamayacaktır.

Katılımcıların birbirini tanıması, amaca yönelik eğlenceli bir uygulamanın gerçekleşmesi, fiziksel olarak rahatlama ve gevşemenin sağlanması ve ilk defa yaratıcı drama uygulamasına katılan kişilerin zevk alması için bu aşama hakkıyla yerine getirilmelidir.

b. Canlandırma: Yaşar (2011) dramının en önemli bölümünü oluşturduğunu ve farklı kaynaklarda oyun, doğaçlama, oluşum, ana çalışma, esas çalışma olarak farklı şekillerde adlandırıldığını ifade etmiştir.

Canlandırma aşamasında katılımcılar daha serbesttir ve bireysel yeteneklerini sergileyebilir. Bireysel olarak ortaya konulan çalışmalar o bireyin ait olduğu grubun tamamını bağlar. Bireysel performansın yanında grup olarak da uygulama yapılabilir. Belirlenen bir konu üzerinde aktif bir iletişimin hâkim olduğu ve yaratıcılığın en yoğun gerçekleştiği bir bölümdür. Kullanılan tekniklerle ortaya konulan canlandırmalar sonucunda bir sonraki aşamaya geçilir.

c. Değerlendirme-Tartışma: Adıgüzel'e (2017:104) göre yaratıcı drama uygulamalarında ortaya çıkan sonuçlar bu bölümde değerlendirilir. Sürecin özü, önemi, niteliği, niceliği üzerine ortaya çıkan duygu ve düşüncelerin paylaşımı bu aşamada konuşulur, tartışılır, değerlendirilir. Ortaya çıkan oluşumlar üzerine tartışmalar, fikir alış verişleri bu bölümde yapılır. Kara'ya (2010: 51-52) göre ise bu aşama etkinliklerin katılımcılar tarafından tartışıldığı, paylaşıldığı ve çeşitli ölçme araçlarının kullanıldığı bölümdür. Süreç içinde yapılan uygulamalar sonucunda

katılımcılara lider tarafından “Ne yaşadınız, neler hissettiniz, nerede zorlandınız?” tarzında sorular yöneltilerek bir paylaşım ortamı oluşturulabilir.

Yaratıcı drama uygulaması sonrasındaki değerlendirme aşaması sonuçtan ziyade sürece odaklanan, sürecin değerlendirildiği bir bölüm olmalıdır

Bu aşama daha çok geribildirimlerin alındığı, yaratıcı drama uygulaması esnasında katılımcıların yaşadıkları duyguları, tutumlarını, çatışma anlarını baz alan ve uygulamanın katılımcılarda bıraktığı izleri değerlendiren bir bölümdür. Katılımcılardan alınan geri bildirimler sözel olabileceği gibi yazılı olarak da alınabilir.

1.2.2. Yaratıcı Dramanın Temel Öğeleri (Bileşenleri)

Adıgüzel’e (2017: 70) göre yaratıcı drama kendi bileşenleri ve öğeleri olan farklı bir sanat ve eğitim alanıdır. Yaratıcı drama, bir liderin yönlendirmesi ve yönetimi ile belirli bir konu etrafında, tiyatro tekniklerinden yararlanarak bir grupta ve grup üyelerinin kendi yaşantılarından ve deneyimlerinden yola çıkarak canlandırmaların gerçekleştirilmesidir. Adıgüzel’in tanımından da anlaşılacağı gibi yaratıcı dramanın temel öğeleri/ bileşenleri genel olarak şu şekilde sıralanabilir:

- a. Drama Lideri
- b. Grup (Katılımcılar)
- c. Mekân (Çalışma Ortamı)
- d. Konu (Düşünce)

Yaratıcı drama uygulamalarında kullanılan öğeler, tam anlamıyla organize edildiğinde, kaliteli bir uygulama ortaya çıkar. Liderin ve katılımcıların beklentileri, yaratıcı dramanın amacı gerçekleşmiş olur. Tercih edilen konunun çeşitli boyutları ortaya konduğu için yaşantı zenginliği sağlanmış olur.

a. Drama Lideri: Drama lideri süreci yöneten, yönlendiren ve drama çalışmasının olmazsa olmazıdır. San’a (1990) göre lider, sürece rehberlik eden en önemli öğedir. Bu görevi üstlenen kişi, yaratıcı niteliklere sahip, drama ve oyun tekniklerine hakim olan, tiyatro tekniklerini kullanabilen biri olmalıdır.

b. Grup(Katılımcılar): Adıgüzel’e (2017:77) göre grup benzer ya da ortak özellikleri olan, aynı fikri paylaşan, aynı hedefe yönelik eylem birliği içinde olan, birbirlerini tanıyan, aralarında

ilişki ve etkileşim bulunan birden fazla kişiden oluşur. Grup kendi içinde örgütlenmiş ve lideri olan topluluktur.

Yaratıcı drama uygulamalarında seyirci katılımcıdır, katılımcı seyircidir. Uygulama sahasında kim varsa uygulamaya dâhil olabilir. Grupta olamayan bireyler de uygulamanın herhangi bir bölümünde ya da oluşum esnasında katılımcı olarak etkinliğin herhangi bir bölümünde yer alabilir.

c. Mekân (Çalışma Ortamı): Yaratıcı drama etkinliğinin yapılacağı yer kapalı ya da açık bir mekân olabilir. Fiziki olarak katılımcıların rahat edebileceği ısı, ışık, iletişim, ses ve konfor açısından bireylerin olumsuz etkilenmeyeceği yerler tercih edilmelidir. Önder'e (2016: 59-60) göre drama etkinliği için çok geniş bir alan gerekmez. Ancak etkinliğin niteliğine göre katılımcılara yeterli bir alan ayarlanmalıdır.

d. Konu(Düşünce): Yaratıcı drama etkinliklerinde konu; ele alınan, irdelenen duygu ve imgelerin hepsi olabilir. Yazılı ve sözlü anlatımlarda işlenen düşünce, ana fikir, olay veya durum yaratıcı dramının konusunu oluşturur. Özel hayatlar ve evrensel değerlere ters düşen durumlar haricinde her şey yaratıcı dramının konusu olabilir(Adıgüzel, 2017: 93-94).

1.3. Çalışmanın Amacı ve Kapsamı

Cüceloğlu (2012) tutumu bir kişiye, objeye ya da duruma karşı organize duygu ve inançlar bütünü olarak tanımlamıştır. Turgut (1992) ise tutumu düşünce duygu ve davranış bütünleşmesi olarak tanımlamıştır. Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin tutumlarını belirlemekte kullanılabilecek bir ölçme aracı geliştirmektir.

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde dünyada ve ülkemizde öğretim yöntemleri alanı ve yaratıcı drama yöntemi ile ilgili meydana gelen gelişmeler dikkate alınmıştır. Bu yönüyle ölçeğin öğretmenlerin yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin tutumlarını geçerli ve güvenilir olarak ölçebileceği ve ilgili kişi ve kurumlara önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Ölçeğin öğretmenlerin yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin tutumlarının hangi değişkenlerden etkilendiğini, hangi değişkenlerle ilişkili olduğunu tespit etmeye yönelik araştırmalarda da kullanılabileceği düşünülmektedir. Bu yönleriyle ölçeğin öğretmenler, okul yöneticileri, millî eğitim müdürlükleri, MEB, ilgili alanların öğretim elemanları ve araştırmacılar açısından önem arz ettiği kabul edilmektedir.

2. YÖNTEM

Bu araştırmayla, öğretmenlerin yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin tutumlarını belirlemede kullanılacak bir ölçeğe aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırma, bu yönüyle ölçek geliştirme aşamalarını içermektedir.

2.1. Katılımcılar

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılabilmesi için 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı'nda Kırşehir merkezdeki ortaokullarda görev yapmakta olan 317 öğretmenden veri toplanmıştır. Ölçeği geliştirme sürecine ilişkin pilot uygulamanın ardından geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmış, daha sonra Kırşehir il merkezdeki ortaokullarda görev yapmakta olan 207 öğretmene tekrar uygulama yapılarak tanımlanan yapının doğruluğunu test etmek için doğrulayıcı faktör analizi ve güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri için toplamda 524 öğretmenden veri toplanmıştır. Öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1. Öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları.

	Kategoriler	<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	286	54,6
	Erkek	238	45,4
Toplam		485	100,0

Tablo 1'de, öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımları görülmektedir. Dağılıma bakıldığında, 286 (%54,6) öğretmenin kadın ve 238 (%45,4) öğretmenin erkek olduğu görülmektedir.

2.2. Veri Toplama Aracı

Ölçekle ilgili bir madde havuzu oluşturabilmek için Türkçe eğitimi alanından 6 uzmandan ve 2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılında Kırşehir merkezdeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda görev yapan 30 öğretmenden yüz yüze görüşmeler yoluyla görüş alınmıştır. Yaratıcı drama yöntemiyle ilgili çeşitli Türkçe ve İngilizce kaynaklar da incelenmiştir. Böylece yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin tutumu ifade ettiği düşünülen 44 maddelik bir taslak form oluşturulmuştur. Ölçme ve değerlendirme alanında 3, rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında 2 ve Türkçe eğitimi alanında 2 uzmanın yaptığı inceleme sonunda, amaca uygun olmayan 4 madde taslak formdan çıkarılarak kalan 40 madde üzerinden ölçeğin deneme formu

oluşturulmuştur. Deneme formunda yer alan maddeler, “Kesinlikle katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Kesinlikle katılıyorum” ifadeleriyle 5’li Likert şeklinde derecelendirilmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Geliştirilen 40 maddelik nihai ölçek formu, Kırşehir il merkezindeki ortaokullarda görev yapmakta olan 317 öğretmene uygulanarak elde edilen veriler SPSS-21 paket programına işlenmiştir. Toplanan verilere, maddelerin yapı geçerliğinin test edilmesi amacı ile açımlayıcı faktör analizi, madde geçerliğine kanıt sağlamak amacı ile madde toplam korelasyon analizi, verilerin temel bileşenler analizine uygunluğunu saptamak amacı ile Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi yapılmıştır. Ölçek geliştirildikten sonra, ölçeğin benzer gruplarda aynı yapıyı verebileceğine ilişkin kanıt sağlamak amacıyla 207 öğretmene ölçeğin son şekli uygulanarak çapraz geçerleme çalışması bağlamında doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçeğin güvenirliğini test etmek amacıyla Cronbach Alpha güvenirlik analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen uyum iyiliği indekslerinin değerlendirilmesi için Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003)’in belirlediği kriterler göz önünde bulundurulmuştur. Bu kriterler Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2. Model değerlendirmeye yönelik öneriler

Fit Measure	Good Fit	Acceptable Fit
χ^2	$0 \leq \chi^2 \leq 2df$	$2df < \chi^2 \leq 3df$
<i>p</i> value	$.05 < p \leq 1.00$	$.01 \leq p \leq .05$
χ^2/df	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 < \chi^2/df \leq 3$
<i>RMSEA</i>	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$
<i>p</i> value for test of close fit (<i>RMSEA</i> < .05)	$.10 < p \leq 1.00$	$.05 \leq p \leq .10$
Confidence interval (CI)	close to <i>RMSEA</i> , left boundary of CI = .00	close to <i>RMSEA</i>
<i>SRMR</i>	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR \leq .10$
<i>NFI</i>	$.95 \leq NFI \leq 1.00^a$	$.90 \leq NFI < .95$
<i>NNFI</i>	$.97 \leq NNFI \leq 1.00^b$	$.95 \leq NNFI < .97^c$
<i>CFI</i>	$.97 \leq CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI < .97^c$
<i>GFI</i>	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$
<i>AGFI</i>	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$, close to <i>GFI</i>	$.85 \leq AGFI < .90$, close to <i>GFI</i>

3. BULGULAR

Bu bölümde, ölçeğin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutum Ölçeği Deneme Uygulamasına Ait Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Geçerlik Çalışmasına İlişkin Bulgular

Deneme uygulamasına ilişkin elde edilen veriler doğrultusunda ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi ile test edilmiştir. Bu amaçla önce deneme uygulamasına ilişkin 317 Türkçe öğretmeninden elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığına bakılmıştır. Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını gösteren Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testlerinin sonuçları Tablo 3’te görüldüğü gibidir.

Tablo 3. KMO ve Bartlett testi sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uyum Ölçüsü		,95
Bartlett Küresellik Testi	X ²	5854,80
	Sd	378
	p	,000*

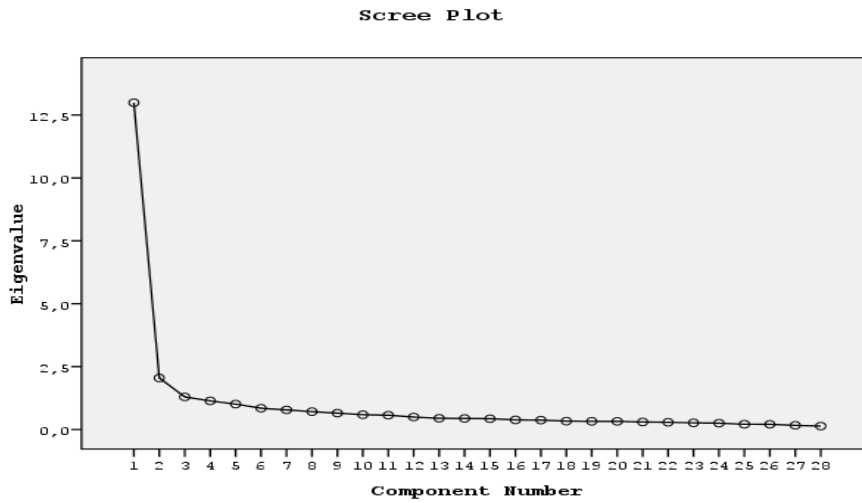
*p<,05

Tablo 3’e bakıldığında, hesaplanan KMO uyum ölçüsü değeri 0,95’dir. Leech, Barrett ve Morgan (2004) göre kritik değer olarak 0,50’ye göre bu değer altında faktör analizi yapılamayacağını belirtmişlerdir (Aktaran: Büyüköztürk, Çokluk ve Şekercioğlu, 2010). Kaiser, bulunan değer 1’e yaklaştıkça mükemmel, 0,50’nin altında ise kabul edilemez (0,90’larda mükemmel, 0,80’lerde çok iyi, 0,70 ve 0,60’larda vasat, 0,50’lerde kötü) olduğunu belirtmektedir (Tavşancıl, 2010). Hesaplanan Bartlett Küresellik Testi 5854,80 olup 0,05 düzeyinde manidardır ($X^2_{378}=5854,80$). Bu değerlere göre deneme uygulamasından KMO değeri, veri setinin faktör analizi için çok iyi bir yapı oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Bartlett testinin anlamlı hesaplanması, değişkenler arasında yüksek korelasyonlar mevcut olduğunu başka bir anlatımla veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2009). Açıklayıcı faktör analizi sonucu ortaya çıkan faktör yapısının son şekline ait öz değerler ve açıklama varyansları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Faktör öz değerleri ve açıklama varyansları

Faktör	Başlangıç Özdeğer			Döndürme Sonrası Toplam		
	Toplam	Vary %	Küm %	Toplam	Vary %	Küm %
1	12,990	46,392	46,392	8,487	30,311	30,311
2	2,049	7,318	53,710	6,552	23,398	53,710

Tablo 4’te görüldüğü üzere, öz değeri 1,0’dan büyük 2 faktör vardır. Bu iki faktörün açıkladığı varyans, toplam varyansın % 53,71’ini açıklamaktadır. Faktörlerin başlangıç ve döndürme sonrası öz değerleri ve açıklama varyansları karşılaştırıldığında, birinci faktöre ait öz değerin 12,99’dan 8,487’ye düştüğü ve açıklama varyansının %46,392’den %30,311’e düştüğü görülmektedir. İkinci faktöre ait öz değerin 2,049’dan 6,552’ye yükseldiği ve açıklama varyansının %7,318’den %23,398’e yükseldiği görülmektedir. Döndürme öncesi ve döndürme sonrası faktörlerin açıkladıkları varyans değerleri birinci faktörde düşüş olurken ikinci faktörde yükselme olmuştur. Ölçeğe ait kırılma noktalarının görüldüğü scree-plot grafiği Şekil 1’de görülmektedir.

**Şekil 1.Yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin tutum ölçeği ne ilişkin scree-plot grafiği**

Şekil 1 incelendiğinde, 2 ayrı kırılma noktasının olduğu görülmektedir. Birinci faktöre ait kırılma noktasının diğer faktörlere göre biraz daha büyük olmasına rağmen 1 öz değerinden yüksek 2 farklı kırılma noktasının olduğu görülmektedir. Ölçeğe ait belirlenen 2 faktörlü yapıya ait maddelerin faktör yük değerleri, madde toplam korelasyon değerleri ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları Tablo 5’te görülmektedir.

Tablo 5. Maddelere ait faktör yük değerleri, madde toplam korelasyon değerleri ve güvenirlik katsayıları

Maddeler	1. Faktör	2. Faktör	Madde Toplam Korelasyonu
m1	0,72		0,71*
m2	0,76		0,72*
m3	0,69		0,68*
m4	0,68		0,66*
m9	0,58		0,45*
m12	0,50		0,53*
m13	0,65		0,67*
m14	0,66		0,64*
m16	0,61		0,64*
m17	0,70		0,70*
m19	0,65		0,67*
m23	0,56		0,60*
m25		0,57	0,64*
m26		0,57	0,65*
m27		0,58	0,67*
m28		0,65	0,69*
m29		0,64	0,67*
m30		0,78	0,74*
m31		0,70	0,68*
m32		0,72	0,73*
m33		0,74	0,77*
m34		0,67	0,71*
m35		0,71	0,75*
m36		0,73	0,72*
m37		0,74	0,71*
m38		0,71	0,69*
m39		0,69	0,71*

m40		0,67	0,69*
Madde Sayısı	12 madde	16 madde	28 madde
Cronbach Alpha	0,90	0,95	0,95

*p<,05

Tablo 5’e bakıldığında 1, 2, 3, 4, 9, 12, 13, 14, 16, 17, 19 ve 23. maddeler birinci faktörde en yüksek faktör yük değerine sahip olduğu ve 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39 ve 40. maddeler ikinci faktörde en yüksek faktör yük değerine sahip olduğu görülmektedir. Birinci faktörde maddelerin faktör yüklerinin 0,50 ile 0,76 arasında değiştiği ve ikinci faktörde maddelerin faktör yüklerinin 0,57 ile ,78 arasında değiştiği görülmektedir. Tabachnick ve Fidell’e (2001)’e göre her bir maddenin yük değerinin 0,45 kritik değerinin altında olması hâlinde “vasat” olduğu belirlenmiştir. Faktör yük değerleri 0,45 altında olan 5, 6, 7, 8, 21, 22 ve 24. maddeler olmak üzere toplam 7 madde ölçekten çıkarılmıştır. Birden fazla faktörde yük gösteren ve bu iki faktördeki yük değeri farkının 0,10 altında olan 10, 11, 15, 18 ve 20. maddeler olmak üzere 5 madde ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 28 madde üzerinden analizler yapıldıktan sonra raporlama işlemine geçilmiştir. 28 maddeye ilişkin hesaplanan madde toplam korelasyon analizi sonucunda ölçekte yer alan maddelerin korelasyon değerleri 0,45 (m9) ile 0,77 (m33) aralığında değiştiği ve 0,05 düzeyinde manidar olduğu görülmektedir. Ölçeğin birinci faktörünü oluşturan 12 madde “Yaratıcı Drama Yönteminin Öğretmen ve Öğretme/Öğrenme Sürecine Etkisine İlişkin Tutum” başlığı altında, ikinci faktörünü oluşturan 16 madde “Yaratıcı Drama Yönteminin Öğrencilere Etkisine İlişkin Tutumlara Etkisine İlişkin Tutum” başlığı altında isimlendirilmiştir. Ölçeğin genelinde 28 madde “Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutum Ölçeği” olarak isimlendirilmiştir.

Ölçeğin güvenirliği için iki faktöre ilişkin olarak belirlenen maddelerin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları Tablo 5’te gösterilmiştir. Birinci faktör olan “Yaratıcı Drama Yönteminin Öğretmen Ve Öğretme/Öğrenme Sürecine Etkisine İlişkin Tutum” faktörüne ait güvenirlik katsayısı 0,90, ikinci faktör olan “Yaratıcı Drama Yönteminin Öğrencilere Etkisine İlişkin Tutum” alt faktörüne ait güvenirlik katsayısı 0,95 ve ölçeğin geneline ait güvenirlik katsayısı 0,95 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt faktörleri ve geneline ilişkin güvenirlik katsayıları incelendiğinde yüksek düzeyde güvenirliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tezbaşaran (1997: 47), likert tipi bir ölçekte yeterli sayılabilecek bir güvenirlik katsayısının olabildiğince

1'e yakın olması gerektiğini ifade etmektedir. Kalaycı (2009) 0,80 ve üzerinde hesaplanan alfa katsayısının oldukça güvenilir bir yapıyı ifade ettiğini belirtmektedir.

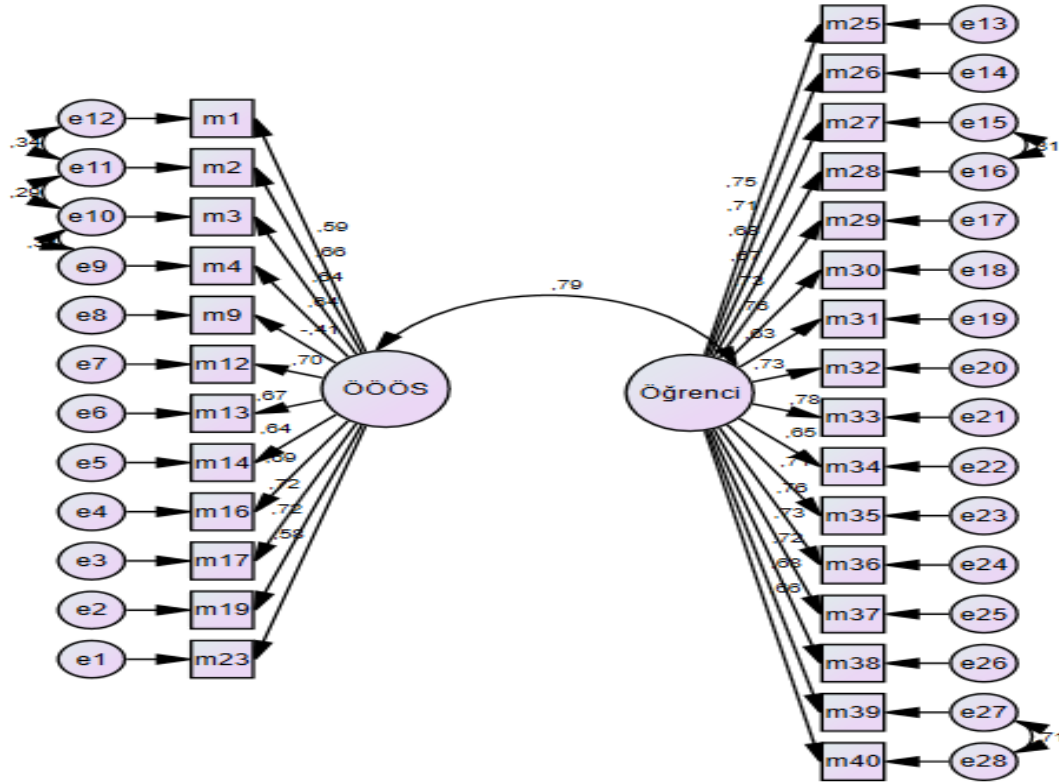
3.2. Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutum Ölçeği Tanımlanan Yapısına İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Çalışması

Öğretmenlerin yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin tutumlarını ortaya çıkarmaya yönelik iki faktörlü 28 maddelik açıklayıcı faktör analizi yapılarak tanımlanan yapısının 207 ortaokul öğretmeninden toplanan veriler üzerinden doğrulanıp doğrulanmadığı doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiştir. Kurulan DFA modeli incelendiğinde 2 faktörlü 28 maddelik yapıda maddelerin faktörle olan uyumlarını ortaya çıkaran t istatistiklerine bakıldığında $p < 0,05$ 'e göre anlamlı olduğu yani her bir faktörün altında yer alan maddenin uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer uyum indekslerine ilişkin değerler Tablo 6'da verilmektedir.

Tablo 6. Yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin tutum ölçeği geçerlik çalışmasına ilişkin uyum indeks değerleri

Uyum İndeks	CMIN/ (df)	RMSEA	TLI/NNFI	CFI	NFI	AGFI	GFI
	659,904/(344)=1,92	0.067	0.95	0,96	0,93	0,87	0,92

Tablo 6'ya bakıldığında Ki-Kare değeri $0 \leq \text{CMIN}/(\text{df}) = 1,92 \leq 2$ kritik değer aralığında olduğundan mükemmel uyum sergilediği görülmektedir. RMSEA değerine bakıldığında 0.08 kritik değerinden küçük olması, kabul edilebilir uyum indeksine sahip olduğunu gösterir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). NNFI/TLI, NFI, CFI, GFI ve AGFI değerlerinin kritik değerler ile karşılaştırıldığında kabul edilebilir uyum sergiledikleri görülmektedir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). Uyum indeks değerleri incelendiğinde daha önceden Türkçe öğretmenleri üzerinde geliştirilen “Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutum Ölçeği”nin 2 faktörlü 28 maddelik yapısının doğrulandığı görülmektedir. Ölçeğe ait 1. Düzey 2 faktörlü DFA modeli Şekil 2'de görülmektedir.



Şekil 2. Yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin tutum ölçeği ne ait 1. düzey 2 faktörlü DFA modeli

Ölçeğin 2 alt faktörü ve geneline ilişkin tanımlanan yapısının doğrulanması aşamasında uygulama yapılan örnekleme hesaplanan güvenirlik katsayıları Tablo 7’de görülmektedir.

Tablo 7. Yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin tutum ölçeğinin geneli ve alt faktörlerine ait Cronbach Alpha güvenirlik sonuçları

	Yaratıcı Drama Yönteminin Öğretmen ve Öğretme/Öğrenme Sürecine Et. İlişkin Tutum	Yaratıcı Drama Yönteminin Öğrencilere Etkisine İlişkin Tutum	Ölçeğin Geneli
Madde Sayısı	12	16	28
Cronbach α	0,84	0,94	0,94

Tablo 7’ye bakıldığında ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi yapılarak geçerlik çalışmasından sonra güvenirliğinin belirlenmesinde iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach Alpha hesaplanmıştır. Birinci faktör olan “Yaratıcı Drama Yönteminin öğretmen ve Öğrenme / Öğretme Sürecine Etkisine İlişkin Tutum” alt faktörüne ait güvenirlik katsayısı 0,84, ikinci faktör olan “Yaratıcı

Drama Yönteminin Öğrencilere Etkisine İlişkin Tutum” alt faktörüne ait güvenilirlik katsayısı 0,94 ve ölçeğin geneline ait güvenilirlik katsayısı 0,94 olarak hesaplanmıştır. Özdamar (1999)’a göre, Cronbach Alpha güvenilirlik değerinin 0,80-0,90 arasında olması yüksek düzeyde güvenilir olduğu ve 0,90-1,00 arasında çok yüksek düzeyde güvenilir olduğunu ifade etmektedir. Bu kriterler göz önünde bulundurulduğunda ölçeğin geneline ilişkin ve Öğrencilere Etkisine İlişkin Tutum alt faktörüne ilişkin güvenilirliğin çok yüksek olduğu ve öğretmen ve öğretme/öğrenme süreci alt faktörüne ilişkin güvenilirlik katsayısının yüksek olduğu görülmektedir.

4. SONUÇ

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin tutumlarını ölçmede kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Yapılan alanyazın taramasında yaratıcı drama yöntemiyle ilgili tutumları ortaya koyan veri toplama araçlarına rastlanmıştır. 50 maddeden oluşan tek faktörlü “Yaratıcı Drama Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”, eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği ve okulöncesi öğretmenliği bölümlerin okuyan öğrencilerin yaratıcı drama (okulöncesi drama ve ilköğretimde drama) derslerine ilişkin tutumlarını incelemek amacıyla Adıgüzel (2007) tarafından hazırlanmıştır. 45 maddeden oluşan üç faktörlü “Yaratıcı Drama Tutum Ölçeği” drama eğitimi alan farklı meslek gruplarının dramaya yönelik tutumlarını ortaya koymak için Okvuran (2000), tarafından geliştirilmiştir. 37 maddeden oluşan yedi faktörlü “Okul Yöneticilerinin Eğitimde Yaratıcı Drama Etkinliklerine Yönelik Tutum Ölçeği” ilköğretim okulu yöneticilerinin eğitimde yaratıcı drama etkinliklerine yönelik tutumlarını tespit etmek için Çöme (2011) tarafından geliştirilmiştir. Ancak bu ölçeklerden hiçbiri, eğitim öğretim sürecinde aktif olarak rol alan öğretmenlerin yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilmediği saptanmıştır.

Yapılan çalışmalar sonucunda geliştirilen ölçeğin 28 maddeli ve iki alt faktörlü bir yapı oluşturduğu belirlenmiştir. İlk faktörde yer alan maddeler “*Yaratıcı drama yöntemiyle işlediğim derslerden zevk alıyorum.*”, “*Yaratıcı drama yönteminin öğrenme/öğretme sürecine olumlu etkisinin olduğunu düşünüyorum.*” gibi maddeler yer aldığı için bu faktör “Yaratıcı Drama Yönteminin Öğrenme / Öğretme Sürecine ve Öğretmene Etkisine İlişkin Tutum” olarak adlandırılmıştır.

İkinci faktörde yer alan maddelerin “*Yaratıcı drama yönteminin öğrencileri gerçek hayata hazırladığı kanaatindeyim.*”, “*Yaratıcı drama yönteminin öğrencileri sosyalleştirdiğine inanıyorum.*” gibi maddeler olması dolayısıyla bu faktör “Yaratıcı Drama Yönteminin Öğrencilere Etkisine İlişkin Tutum” olarak adlandırılmıştır. Ölçek, “Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutum Ölçeği” olarak adlandırılmıştır.

Ölçeğin geçerli olup olmadığını tespit edebilmek için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerine başvurulmuştur. Açımlayıcı faktör analiziyle; öz değeri 1,0'den büyük ve toplam varyansın % 53,71'ini açıklayan iki faktörü olan, faktör yük değerleri ,51 ile ,78 arasında değişen, madde toplam korelasyon değerleri ,45 ile ,77 arasında değişen ve ,05 düzeyinde manidar olan ve “*Kesinlikle katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Kesinlikle katılıyorum*” şeklinde derecelendirilen 5’li likert bir ölçek geliştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analiziyle ise 2 faktör 28 maddelik yapının doğrulandığı ve uyum indeks değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Uyum indeks değerleri incelendiğinde, daha önceden ortaokul öğretmenlerinden oluşan bir grup üzerinde geliştirilen ölçeğin 2 faktörlü 28 maddelik yapısının doğrulandığı görülmektedir.

Ölçeğin güvenilir olup olmadığını tespit edebilmek için ise 2 faktör ve 28 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve birinci alt faktör olan “Yaratıcı Drama Yönteminin öğretmen ve Öğrenme / Öğretme Sürecine Etkisine İlişkin Tutum” alt faktörüne ait güvenilirlik katsayısının yüksek ve ikinci alt faktör olan “Yaratıcı Drama Yönteminin Öğrencilere Etkisine İlişkin Tutum” alt faktörü ile ölçeğin geneline ait güvenilirlik katsayısının çok yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Ölçek, 5’li likert tipi bir ölçektir. Her bir madde; “Kesinlikle katılmıyorum=1”, “Katılmıyorum=2”, “Kararsızım=3”, “Katılıyorum=4” ve “Kesinlikle katılıyorum=5” şeklinde puanlanmaktadır. Dolayısıyla, ölçekten elde edilecek toplam puan 28 ile 140 arasında değişmektedir. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar, öğretmenlerin yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin tutumun yüksek olduğu, düşük puanlar ise söz konusu tutumun düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir.

KAYNAKLAR

- Adıgüzel, H. Ö. (2001). *Niçin Yaratıcı Drama?* Öğretmen Dünyası, Mayıs(257), 13-16.
- Adıgüzel, H. Ö. (2007). Yaratıcı Drama (Okulöncesinde Drama ve İlköğretimde Drama) Derslerine İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirilmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(2), 7-16 url: <https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/yaratıcı-drama-derslerine-iliskin-tutum-olcegi-toad.pdf>. Erişim Tarihi: 25.10.2019
- Adıgüzel, H. Ö. (2017). *Eğitimde Yaratıcı Drama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş., Çimen, S. (2000). *Çocuk Gelişimi*. Ankara: YA-PA Yayıncılık.

- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. & Şekercioğlu, G. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: PegemA.
- Cüceloğlu, D. (2012). *İnsan ve Davranışı Psikolojinin Temel Kavramları*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çevik, H. (2006).“Çocuklara yabancı dil öğretiminde drama tekniğinin kullanımı”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çöme, A.(2011). “Okul yöneticilerinin eğitimde yaratıcı drama faaliyetlerine ilişkin tutumları”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan ve İnsanlar: Sosyal Psikolojiye Giriş(7. Baskı)*. İstanbul: Evrim Yayıncılık.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil.
- Kara, Ö. T. (2010). “Dramayla öykü oluşturma yönteminin ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretimine etkisi”. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., & Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation*. Psychology Press.
- Nutku, Ö. (1990). *Oyun, Çocuk ve Tiyatro*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Okvuran, A. (2000).”Yaratıcı dramaya yönelik tutumlar”. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Önder, A.(2016). *Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama*(10. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özdamar, K. (1999). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- San, İ. (1990). *Eğitimde Yaratıcı Drama*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 23(2), 573-582.
- San, İ. (1999). Türkiye’de Yaratıcı Drama Dalışmalarının Dünü ve Bugünü. Eğitimde Tiyatroda Yaratıcı Drama. Ankara: *Çağdaş Drama Derneği Bülteni*, (2) 3–6.

- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23-74.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. (4. Baskı). Ankara: Nobel.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert Tipi Ölçek Hazırlama Kılavuzu*, Mersin: E-Kitap.
- Turgut, M. F. (1992). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*. Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Üstündağ, T. (1994). Günümüz Eğitiminde Dramanın Yeri. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 37, 7-10.
- Üstündağ, T. (1998). Yaratıcı Drama Eğitim Programının Öğeleri. Ankara: *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 22(107), 28-35.
- Üstündağ, T. (2002). *Yaratıcılığa Yolculuk*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2012). *Tiyatro ve Canlandırma Sahne Bilgileri* (4. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yaşar, C. M. (2011). *İlköğretimde Drama*, Akyol, K. A (Ed.). *Dramada Uygulama Aşamaları*, İstanbul: Kriter Yayınlar.

YARATICI DRAMA YÖNTEMİNİN ETKİSİNE İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ		KESİNLİKLE KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KARARSIZIM	KATILYORUM	KESİNLİKLE KATILYORUM
ÖĞRETMEN VE ÖĞRENME/ÖĞRETME SÜRECİNE ETKİSİNE İLİŞKİN TUTUM						
1	Yaratıcı drama yöntemiyle işlediğim derslerden zevk alıyorum.					
2	Yaratıcı drama yöntemiyle ders işlemenin olumlu bir sınıf iklimi sağladığını kanaatindeyim.					
3	Yaratıcı drama yönteminin öğrencilerle iletişimimi geliştirdiğine inanıyorum.					
4	Yaratıcı drama yöntemini kullanmanın mesleki anlamda beni geliştirdiğine inanıyorum.					
5	Yaratıcı drama yönteminin zaman kaybı olduğunu düşünüyorum.					
6	Yaratıcı drama yöntemini uygularken öğrencileri daha iyi tanıdığımı düşünüyorum.					
7	Yaratıcı drama yönteminin dersin amaçlarına uygun olduğunu düşünüyorum.					
8	Yaratıcı drama yönteminin derse katılımı artırdığını düşünüyorum.					
9	Yaratıcı drama yönteminin dersin içeriğinin daha iyi kavranmasını sağladığını düşünüyorum.					
10	Yaratıcı drama yönteminin öğrenme/ öğretme sürecine olumlu etkisi olduğunu düşünüyorum.					
11	Yaratıcı drama yönteminin yaparak yaşayarak kalıcı bir öğrenme sağladığına inanıyorum.					
12	Yaratıcı drama yöntemiyle işlenen derse öğrencilerin sevecek katıldığını düşünüyorum.					
ÖĞRENCİLERE ETKİSİNE İLİŞKİN TUTUM						
1	Yaratıcı drama yönteminin öğrencileri gerçek hayata hazırladığını kanaatindeyim.					
2	Yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiğini düşünüyorum.					
3	Yaratıcı drama yönteminin öğrencilere iş birliği yapabilme becerisi kazandırdığını kanaatindeyim.					
4	Yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin sosyal sorumluluk bilincini geliştirdiğine inanıyorum.					
5	Yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin estetik duygularını geliştirdiğini düşünüyorum.					
6	Yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirdiğine inanıyorum.					
7	Yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin liderlik becerileri kazandırdığını kanaatindeyim.					
8	Yaratıcı drama yönteminin öğrencilere eleştirel bakış açısı kazandırdığını düşünüyorum.					
9	Yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin empati kurma becerisini geliştirdiğini düşünüyorum.					
10	Yaratıcı drama yönteminin öğrencileri sosyalleştirdiğine inanıyorum.					
11	Yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin kurgusal düşünme yapılarını geliştirdiğine inanıyorum.					
12	Yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin birbirlerine karşı güven duygularını geliştirdiğine inanıyorum.					
13	Yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin birbirlerini daha iyi tanımalarına fırsat verdiği kanaatindeyim.					
14	Yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin demokrasi bilincini geliştirdiğine kanaatindeyim.					
15	Yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin beden dili kullanımını geliştirdiğine inanıyorum.					
16	Yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin sözlü iletişim becerilerini geliştirdiğini düşünüyorum.					

Araştırma Makalesi/Research Article

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Öğrenme Alanı-Beceri İlişkisi Bağlamında Değerlendirilmesi

Evaluation of Social Studies Curriculum in the Context of Learning Area-Skill Relationship

Ayşegül ÇELİK¹ - Ebru KAMIŞ²

<u>Gönderim Tarihi</u> <u>13.11.2019</u>	<u>Revizyon Tarihi</u> <u>14.12.2019</u>	<u>Kabul Tarihi</u> <u>17.12.2019</u>
---	---	--

Önerilen Atıf / Suggested Citation:

Gülbahar, B. & Saylan, M, 2019, Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 391-410

Öz

Sosyal bilgiler dersinin, aktif vatandaş yetiştirme amacını taşıması nedeniyle öğretim programında çeşitli becerilerin yer almasını gerekli hale gelmiştir. Sosyal bilgiler dersi öğretim programında 27 beceri yer almaktadır. Programda yer alan bu beceriler, öğrencilere akademik yönden katkı sağlamasının yanı sıra yaşama dair bir takım yeterlilikler de kazanmalarına olanak sağlamaktadır. Öğretim programında yer alan bu beceriler 7 öğrenme alanı altında yer almaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan becerilerin öğretim programında ve öğrenme alanında dağılımının değerlendirilmesidir. Bu bağlamda araştırmada, nitel model kullanılmıştır. Sosyal bilgiler dersi öğretim programının öğrenme alanı ve beceri dağılım ilişkisi incelenen bu araştırmanın verileri, doküman inceleme yöntemi ile toplanmıştır. Araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı'nın internet sitesinden ulaşılan sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4., 5., 6. ve 7. Sınıflar) incelenmiştir. Araştırma verilerinin analizinde, betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Sonuç olarak 4. 5. 6. ve 7. Sınıf öğrenme alanlarında becerilerin eşit bir biçimde dağılımının olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler dersi öğretim programı, beceri, öğrenme alanı.

Abstract

Since social studies course aims to raise active citizens, it is necessary to include various skills in the curriculum. There are 27 skills in the social studies curriculum. These skills in the program not only contribute to the academic aspect of the students, but also enable them to acquire some qualifications for life. These skills are included in 7 learning areas. In this respect, the aim of the research is to evaluate the distribution of the skills in the social studies curriculum in the curriculum and learning area. In this context, qualitative model was used in the research. The relationship between learning area and skills distribution of the social studies curriculum was analyzed by using document analysis method. In this research, social studies course curriculum (4th, 5th, 6th and 7th grades) were examined. Descriptive analysis method was used in the analysis of the research data. As a result, it was found that there is no equal distribution of skills in Grade 4, Grade 6, and Grade 7 learning areas.

Key Words: Social studies curriculum, skill, learning domain.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü, Yozgat, aysegull_cik@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9310-2350>

² Sosyal bilgiler öğretmen, Gölcük, ebruuuufb@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2694-9279>

1. GİRİŞ

Toplumsallaşma sürecinde hiç şüphesiz bireylerin çeşitli becerilere sahip olması önemli olmaktadır. Beceriye ilişkin literatürde çeşitli tanımlar yer almaktadır. Türk Dil Kurumu'na göre beceri (TDK, 2019) , “elinden iş gelme durumu, ustalık, maharet” ve “kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği, maharet” şeklindedir. Bir beceri, birden fazla bilgiyi kendi içinde barındırır (Gömleksiz ve Kan, 2009; Çelikkaya, 2011; Çoban ve Akşit, 2018). Bunun yanı sıra bir beceri, teorik ve uygulamalı bilgi düzeyinin ilişkisini barındırmaktadır (Akbaba ve Aksoy, 2019). Bütün bunlardan hareketle genel olarak beceri, bireylerin bilgi ve davranış boyutunda bir işi gerçekleştirebilme durumudur denilebilir.

Gelişen ve değişen dünyada bireylerin topluma ayak uydurabilmesi, yaşam kalitesini artırabilmesi, bireysel ve toplumsal fayda sağlayabilmesi, becerilerin eğitim programlarında yer alması gerekliliğini doğurmuştur. Çünkü her geçen yıl bireylerin ve toplumların ihtiyaçları farklılaşmaktadır. Eğitim programları da toplumsal değişme ve toplumun ihtiyaçları temel alınarak hazırlanmaktadır. Becerilerde bu doğrultuda öğretim programında yer almaktadır. Öğretim programında yer alan bu beceriler, bireyin toplumsallaşma sürecini olumlu yönde etkilenmektedir. Bütün bunların yanı sıra, teknolojinin gelişmesi ve buna bağlı olarak toplumsal ihtiyaç ve ilgilerin farklılaşması, bireyin toplumsallaşma sürecinde bireylerin yeni beceriler edinmesini gerekli kılmıştır. Dolayısıyla, bu durum, öğretim programlarına ve aynı zamanda bilgi, beceri, değer ve tutum kazandırılmasına olanak sağlayan eğitim ortamına da yansımaktadır. Buradan hareketle, eğitim ve öğretim etkinliklerinde becerilerin önem kazanması, toplumsal ihtiyaçlar sonucunda ortaya çıkmıştır denilebilir (Mutluer, 2013).Eğitim ortamında becerilerin önem kazanmasının nedenleri şu şekilde sıralanabilir (Çelikkaya, Yıldırım ve Kürümlüoğlu, 2019, s.113):

1. Yaşamın gittikçe karmaşıklaşması,
- 2.Eğitilmiş insan sayısının çoğalması,
3. Beceri boyutu gelişmiş insanlara olan ihtiyacın artması,
4. Bilgi toplumunda iletişimin artması ve bilgi kaynaklarının çeşitlenmesi neticesinde bilgi okuryazarlığıyla ilgili beceri ve niteliklerin ön plana çıkması.

Bu bağlamda, sosyal bilgiler dersi de, bireylerin çeşitli beceriler kazanarak toplumsallaşmasına yardımcı olmaktadır. Aşağıda sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan beceriler ve öğrenme alanları yer almaktadır (MEB, 2018):

Tablo 1. Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan beceriler

Beceriler				
Araştırma	Dijital okuryazarlık	Gözlem	Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama	Yenilikçi düşünme
Çevre okuryazarlığı	Eleştirel düşünme	Harita okuryazarlığı	İş birliği	Karar verme
Değişim ve sürekliliği algılama	Empati	Hukuk okuryazarlığı	Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme	Konum analizi
Girişimcilik	Finansal okuryazarlık	İletişim	Kanıt kullanma	Medya okuryazarlığı
Mekânı algılama	Politik okuryazarlık	Sosyal katılım	Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma	Zaman ve kronolojiyi algılama
Öz denetim	Problem çözme			

Tablo 1’de görüldüğü gibi sosyal bilgiler dersi öğretim programında kazandırılması gereken 27 temel beceri yer almaktadır.

Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanları ise aşağıda yer almaktadır (MEB, 2018):

Tablo 2. Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanları

Öğrenme Alanları		
Birey ve toplum	İnsanlar, yerler ve çevreler	Üretim, dağıtım ve tüketim
Kültür ve miras	Bilim, teknoloji ve toplum	Etkin vatandaşlık
Küresel bağlantılar		

Tablo 2 incelendiğinde, sosyal bilgiler dersi öğretim programında toplam 7 öğrenme alanının bulunduğu görülmektedir. Bütün bunlardan hareketle, becerilerin, öğrenme süreci içerisinde kazandırılması hedeflenmektedir (Çiçekliyurt, 2014). Bu öğrenme süreci ile ilgili olarak her bir beceri belirli öğrenme alanları altında yer almaktadır.

Sosyal bilgiler dersi öğretim programında öğrenme alanları altında yer alan becerilerin kazandırılmasında çeşitli öğretim yöntem, teknik ve stratejileri kullanılmaktadır. Bu beceri kazanma sürecinde deneyimler ve ilişkilendirmeler önemli olmaktadır. Bu sayede öğrencilerin, öğrenmelerinden sorumlu olması ve deneyimleri arasında ilişki kurması sağlanabilir (Çakıroğlu ve Kuruyer, 2016). Öğrencilerin öğretim sürecine, özellikle becerilerin kazanımında aktif katılımı sadece ilgili beceriyi kazandığı anlamına gelmez. Aynı zamanda, öğrencinin akademik ve gerçek yaşam başta olmak üzere yaşamının çeşitli alanlarına pozitif yönde katkı sağlar. Örnek vermek gerekirse, “öğretim sürecinde düşünme becerilerinin kazandırılması öğrencilerin akademik başarılarıyla beraber özgüvenlerinin gelişmesine de olanak sağlar. Bu durum, daha zorlayıcı bilişsel görevlere katılma istekliliğini artırır” (Bandura’dan akt. Beyer, 2008a, s. 201). Dolayısıyla, kazanılmış bir beceri bireyin bilişsel ya da duyuşsal gelişimi başta olmak üzere, bireyin gelişimindeki pek çok alana olumlu yönde katkı sağlamaktadır.

Alan yazın tarandığında becerilere ilişkin çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Öğretmenlerle yapılan çalışmalar, Baloğlu Uğurlu ve Aladağ (2015) mekânsal düşünme becerisine yönelik, Çelikkaya (2011) becerilerin kazandırılma düzeyine yönelik, Elikesik ve Alım (2013) empati becerilerine ilişkin, Gelen (2002) düşünme becerilerine yönelik, Mutluer (2013) öğretim programındaki becerilere ilişkin Narin ve Aybek (2010) ise, eleştirel düşünme becerilerine yönelik çalışma yapmışlardır. Öğrencilerin çeşitli beceri düzeylerini ölçmeye yönelik yapılmış çalışmaları ise, Çiçekliyurt (2014) beceri ve değerlerin kazanılma durumu, Coşkun ve Samancı (2012) sosyal beceri düzeyi, Gelen (2011) düşünme becerileri, Gömleksiz ve Kan (2009), eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve girişimcilik becerileri, Özensoy (2011) eleştirel düşünme becerisi, Sönmez ve Aksoy (2012) harita becerilerine incelemeye yöneliktir. Öğretmen adayları ile yapılan çalışmalar ise, Çelik (2014) girişimcilik becerisi, Çelik (2017) Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisi, Koç ve Bulut (2014) harita okuma ve yorumlama becerisi şeklinde açıklanabilir. Öner ve Çengelci Köse (2019) tarihi mekânların beceri ve değer kazandırılma rolüne ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini araştırmıştır. Öğrenci çalışma kitaplarına, ders kitaplarına ve öğretim programına yönelik çalışmalar (Aydemir ve Adamaz, 2017; Aydemir, 2017) yaptıkları çalışmalar bulunmaktadır. Ancak alan yazında, sosyal bilgiler dersi öğretim programının, öğrenme alanı ve beceri dağılımı ilişkisi

bağlamında değerlendiren herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan bu araştırmada, sosyal bilgiler dersi öğretim programı (MEB, 2018), öğrenme alanı ve becerilerin programda yer alma düzeyleri incelenmiştir. Böylelikle öğrenme alanlarında daha fazla yer bulan ve daha az yer alan becerilerin tespit edilmesi konusunda alan yazına katkısının olabileceği düşünülmektedir.

Bu doğrultuda araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. 4. Sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında öğrenme alanı ve beceri ilişkisi nasıldır?
2. 5. Sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki öğrenme alanı ve beceri ilişkisi nasıldır?
3. 6. Sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki öğrenme alanı ve beceri ilişkisi nasıldır?
4. 7. Sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki öğrenme alanı ve beceri ilişkisi nasıldır?

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada sosyal bilgiler dersi öğretim programı, öğrenme alanı ve beceri dağılımı ilişkisi bağlamında değerlendirildiği için nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Nitel araştırmaya en genel tanımıyla; “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır” denilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 39). Bunun yanı sıra, “nitel bir çalışma birkaç farklı amacı takip etmek için kullanılabilir” (Flick, 2004, s. 148). Aynı zamanda nitel araştırmanın, daima teorik bir yapıya sahip olduğu da söylenebilir (Richards and Richards, 1994).

Veri Toplama Aracı

Araştırmada sosyal bilgiler dersi öğretim programının, öğrenme alanı becerisi ilişkisi bağlamında değerlendirebilmesi için doküman incelemesi kullanılmıştır. Zaten nitel araştırma sürecinde elde edilecek bulgular görüşme, gözlem ve dokümanlar aracılığıyla toplanmaktadır (Patton, 2002). Doküman incelemesi temel olarak, dokümanların bir düzen dahilinde değerlendirilmesidir (Ekiz, 2015).

Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi

Sosyal bilgiler dersi öğretim programından verilerin toplanmasında aşağıdaki aşamalar takip edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.193):

1. Dokümanlara ulaşma
2. Orijinalliğin kontrol edilmesi
3. Dokümanları anlama
4. Veriyi analiz etme
5. Veriyi kullanma

Araştırmanın ilk aşamasında, Milli Eğitim Bakanlığı'nın internet sitesinden (www.meb.gov.tr) *sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4., 5., 6. ve 7. Sınıflar) na* ulaşılmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında, öğretim programının orijinalliği (www.meb.gov.tr) de yayınlanmış olması şeklinde teyit edilmiştir. Üçüncü aşamasında, sosyal bilgiler dersi öğretim programı kapak sayfasından son sayfasına kadar okunup, incelenmiştir. Dördüncü aşamasında, elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak verilerin analizi gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz yöntemi, “verilerin olduğu gibi gösterildiği, betimlendiği, resmedildiği, anlatıldığı bir irdilemedir” (Sönmez ve Alacapınar, 2017, s.272). Doküman incelemenin son aşamasında ise, elde edilen veriler doğrultusunda araştırmanın sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, elde edilen verilerden hareketle 3 sosyal bilgiler eğitimi uzmanından görüş alınmıştır ve bulgulara nihai şekli verilmiştir.

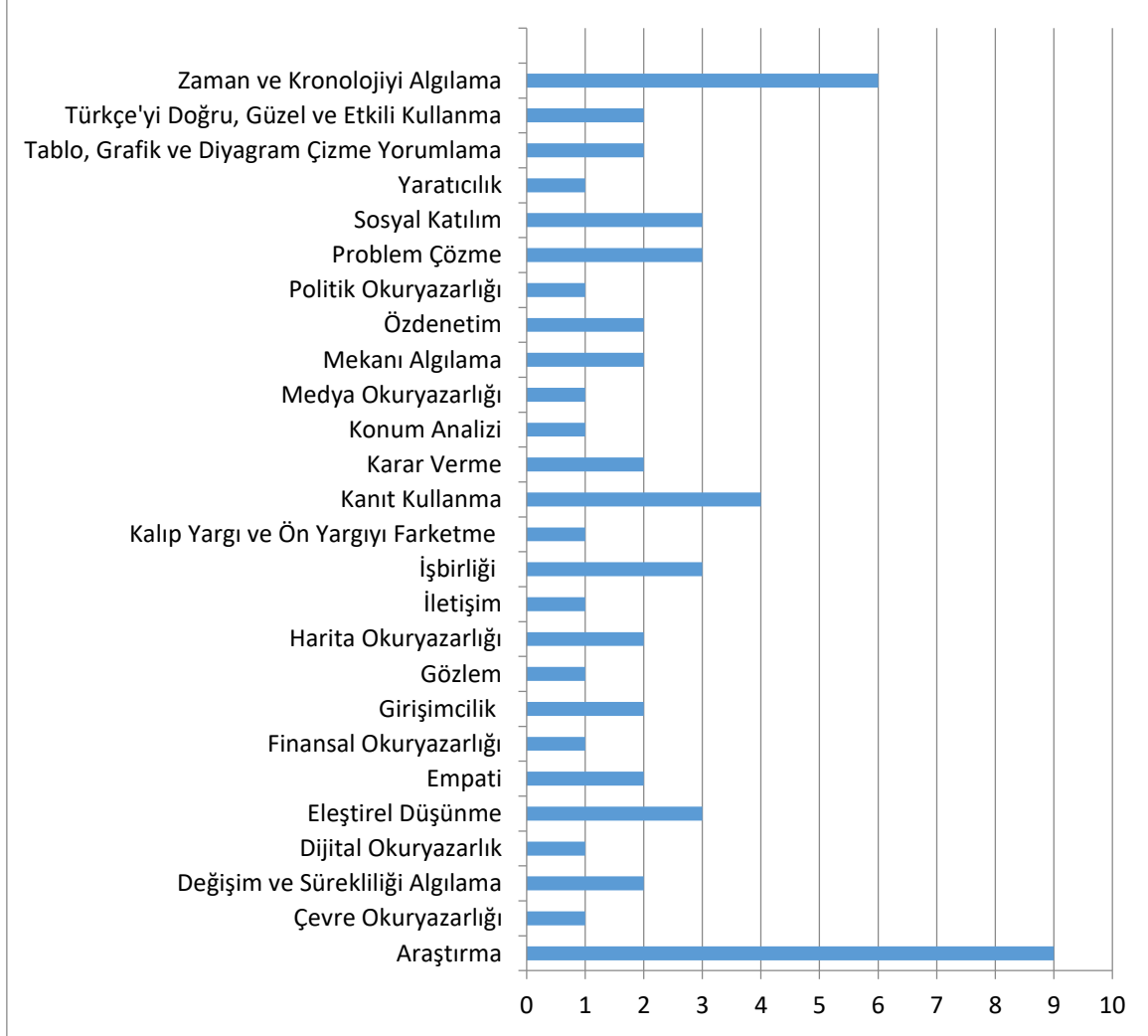
3. BULGULAR

Araştırmanın bulgularında, öğrenme alanlarında yer alan beceriler MEB (2018) öğretim programında ifade edildiği şekli ile verilmiştir.

Sosyal bilgiler dersi öğretim programında öğrenme alanları altında yer alan bazı becerilerin ifade ediliş şekilleri aşağıdaki gibidir (MEB, 2018):

1. 4. Sınıf bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanı altında “değişim ve yenilikçilik” becerileri,
2. 5. Sınıf üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanında” yenilikçilik” becerisi,
3. 6. Sınıf bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanında “yenilikçilik” becerisi,
4. 6. Sınıf üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanında “yenilikçilik” becerisi,

4. Sınıf insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanı altında yer alan “harita kullanma” becerisi “Harita kullanma ve değişim” becerileri, aşağıda yer alan şekilde frekans hesaplamalarına dahil edilmemiştir.



Şekil 1. Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan becerilerin dağılımları

Sosyal bilgiler dersi öğretim programında kazandırılması gereken temel beceriler arasında yer almayan fakat öğrenme alanları altında yer alan “yaratıcılık” becerisi de grafiğe eklenmiştir. Bunun yanı sıra “hukuk okuryazarlığı” hiçbir öğrenme alanı içerisinde yer almamıştır. Şekil 1 incelendiğinde, becerilerin öğretim programındaki dağılımında en fazla araştırma becerisine (f=9) ağırlık verildiği görülmektedir. Daha sonra, zaman ve kronolojiyi algılama (f=6), kanıt kullanma (f=4), yenilikçilik (f=4) becerilerinin daha fazla yer aldığı görülmektedir. Problem çözme (f=3), eleştirel düşünme (f=3), sosyal katılım (f=3), işbirliği (f=3) becerileri de eşit frekansa sahiptir. Mekanı algılama (f=2), karar verme (f=2), girişimcilik (f=2), empati (f=2), harita okuryazarlığı (f=2) ve değişim ve sürekliliği algılama (f=2), Türkçeyi doğru, güzel ve

etkili kullanma (f=2), tablo, grafik, diyagram çizme ve yorumlama (f=2), özdenetim (f=2) becerileri eşit bir dağılıma sahip olduğu tespit edilmiştir. Yaratıcılık (f=1), politik okuryazarlık (f=1), medya okuryazarlığı (f=1), konum analizi (f=1), kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme (f=1), iletişim (f=1), gözlem (f=1), dijital okuryazarlık (f=1), çevre okuryazarlığı (f=1) ve finansal okuryazarlık (f=1) becerilerinin öğretim programında dağılımlarının diğer becerilere göre en düşük frekansa sahip oldukları görülmektedir.

3. 1. 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Öğrenme Alanı-Beceri İlişkisi

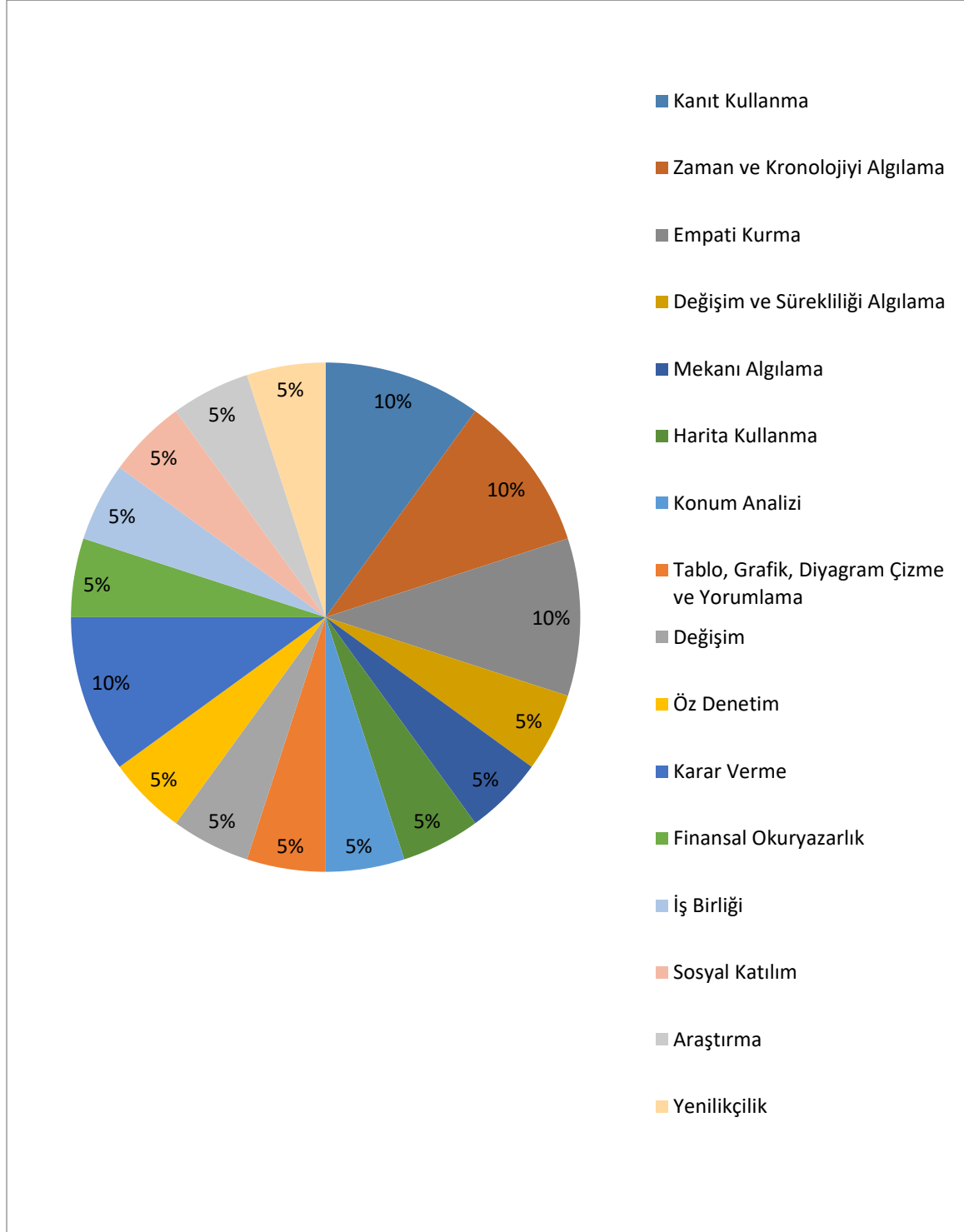
Bu bölümde 4. Sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanı ve becerisi ilişkine yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 3. 4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında yer alan öğrenme alanlarına göre becerilerin dağılımları

Sınıf Düzeyi	Öğrenme Alanı	Beceri
4. Sınıf	Birey ve Toplum	Kanıt kullanma, zaman ve kronolojiyi algılama, empati kurma
	Kültür ve Miras	Kanıt kullanma, zaman ve kronolojiyi algılama ile değişim ve sürekliliği algılama
	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Mekânı algılama, harita kullanma, konum analizi, tablo, grafik, diyagram çizme ve yorumlama
	Bilim, Teknoloji ve Toplum	Değişim ve yenilikçilik
	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Öz denetim, karar verme ve finansal okuryazarlık
	Etkin Vatandaşlık	İş birliği, sosyal katılım ve karar verme
	Küresel Bağlantılar	Araştırma ve empati

Tablo 3’te, 4. Sınıf düzeyinde, birey ve toplum öğrenme alanında; kanıt kullanma, zaman ve kronolojiyi algılama ile empati kurma becerileri, kültür ve miras öğrenme alanında; kanıt kullanma, zaman ve kronolojiyi algılama ile değişim ve sürekliliği algılama becerileri, insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanında; mekânı algılama, harita kullanma, konum analizi, tablo, grafik, diyagram çizme ve yorumlama becerileri, bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanında; değişim ve yenilikçilik becerileri, üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanında; öz denetim, karar verme ve finansal okuryazarlık becerileri, etkin vatandaşlık öğrenme alanında; iş birliği, sosyal katılım ve karar verme becerileri, küresel bağlantılar öğrenme alanında; araştırma ve empati becerileri yer almaktadır. Buna karşın, öğretim programında yer alan çevre

okuryazarlığı, girişimcilik, dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme, politik okuryazarlık, problem çözme, gözlem, harita okuryazarlığı, iletişim, kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma ve medya okuryazarlığı gibi beceriler 4. Sınıf öğrenme alanları içerisinde yer almamıştır.



Şekil 2. 4. sınıf öğretim programında yer alan becerilerin dağılımları

Şekil 2'ye göre, 4. Sınıf öğretim programında becerilerin dağılımı incelendiğinde; kanıt kullanma becerisi (f=2), zaman ve kronolojiyi algılama (f=2), karar verme (f=2) ve empati kurma (f=2) becerilerinin en fazla yer aldığı görülmektedir. Değişim ve sürekliliği algılama (f=1), mekânı algılama (f=1), harita kullanma (f=1), konum analizi (f=1), tablo, grafik, diyagram çizme ve yorumlama (f=1), değişim (f=1), yenilikçilik (f=1), öz denetim (f=1), finansal okuryazarlık (f=1), iş birliği (f=1), sosyal katılım (f=1) ve araştırma (f=1) becerilerinin ise eşit dağılım gösterdiği görülmektedir.

3. 2. 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Öğrenme Alanı-Beceri İlişkisi

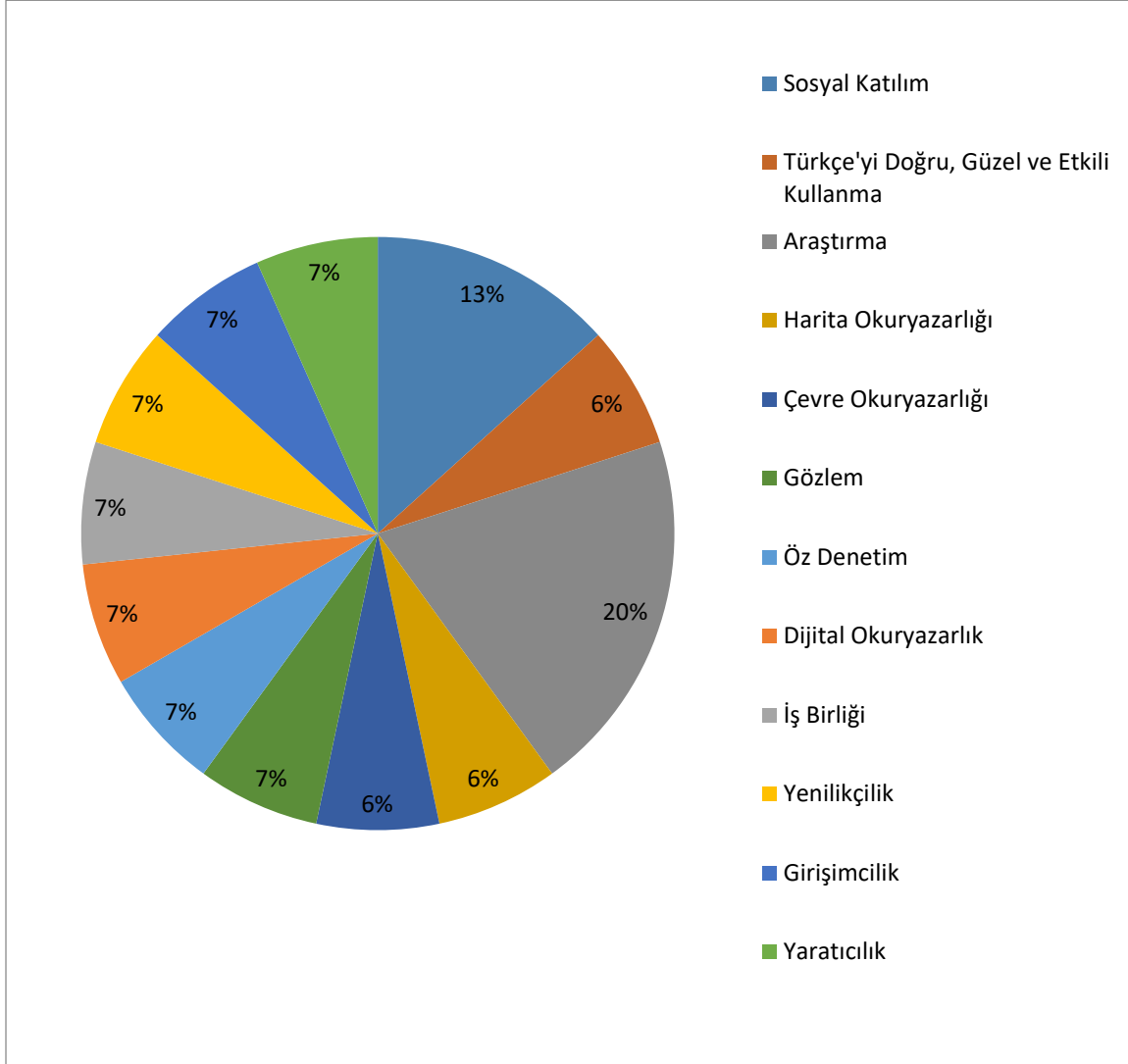
Bu bölümde 5. Sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanı ve becerisi ilişkine yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 4. 5. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında yer alan öğrenme alanlarına göre becerilerin dağılımları

Sınıf Düzeyi	Öğrenme Alanı	Beceri
5. Sınıf	Birey ve toplum	Sosyal katılım
	Kültür ve Miras	Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma ile araştırma
	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Harita okuryazarlığı, çevre okuryazarlığı ve gözlem.
	Bilim, Teknoloji ve Toplum	Öz denetim ve dijital okuryazarlık
	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	İş birliği, yenilikçilik, girişimcilik ve araştırma
	Etkin Vatandaşlık	Araştırma ve sosyal katılım
	Küresel Bağlantılar	Araştırma ve yaratıcılık

Tablo 4 incelendiğinde, 5. Sınıf düzeyinde, birey ve toplum öğrenme alanında; sosyal katılım, kültür ve miras öğrenme alanında; Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma ile araştırma becerileri, insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanında; harita okuryazarlığı, çevre okuryazarlığı ve gözlem becerileri, bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanında; öz denetim ve dijital okuryazarlık becerileri, üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanında; iş birliği, yenilikçilik, girişimcilik ve araştırma becerileri, etkin vatandaşlık öğrenme alanında; araştırma ve sosyal katılım becerileri, küresel bağlantılar öğrenme alanında; araştırma ve yaratıcılık becerileri yer almaktadır. Değişim ve sürekliliği algılama, mekânı algılama, eleştirel düşünme, empati, finansal okuryazarlık, politik okuryazarlık, problem çözme, hukuk okuryazarlığı, iletişim, kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme, kanıt kullanma, karar verme, konum analizi, medya

okuryazarlığı, zaman ve kronolojiyi algılama gibi becerilerin 5. Sınıf öğrenme alanları altında yer almadığı tespit edilmiştir.



Şekil 3. 5. sınıf öğretim programında yer alan becerilerin dağılımları

Şekil 3'e göre, 5. Sınıf öğretim programında yer alan becerilerin dağılımı incelendiğinde; araştırma becerisinin (f=3) en fazla yer aldığı görülmektedir. Daha sonra, sosyal katılım becerisi (f=2) en fazla yer almaktadır. Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma (f=1), harita okuryazarlığı (f=1), çevre okuryazarlığı (f=1), gözlem (f=1), özdenetim (f=1), dijital okuryazarlık (f=1), işbirliği (f=1), yenilikçilik (f=1), girişimcilik (f=1) ve yaratıcılık becerilerinin (f=1) eşit dağılımının olduğu görülmektedir.

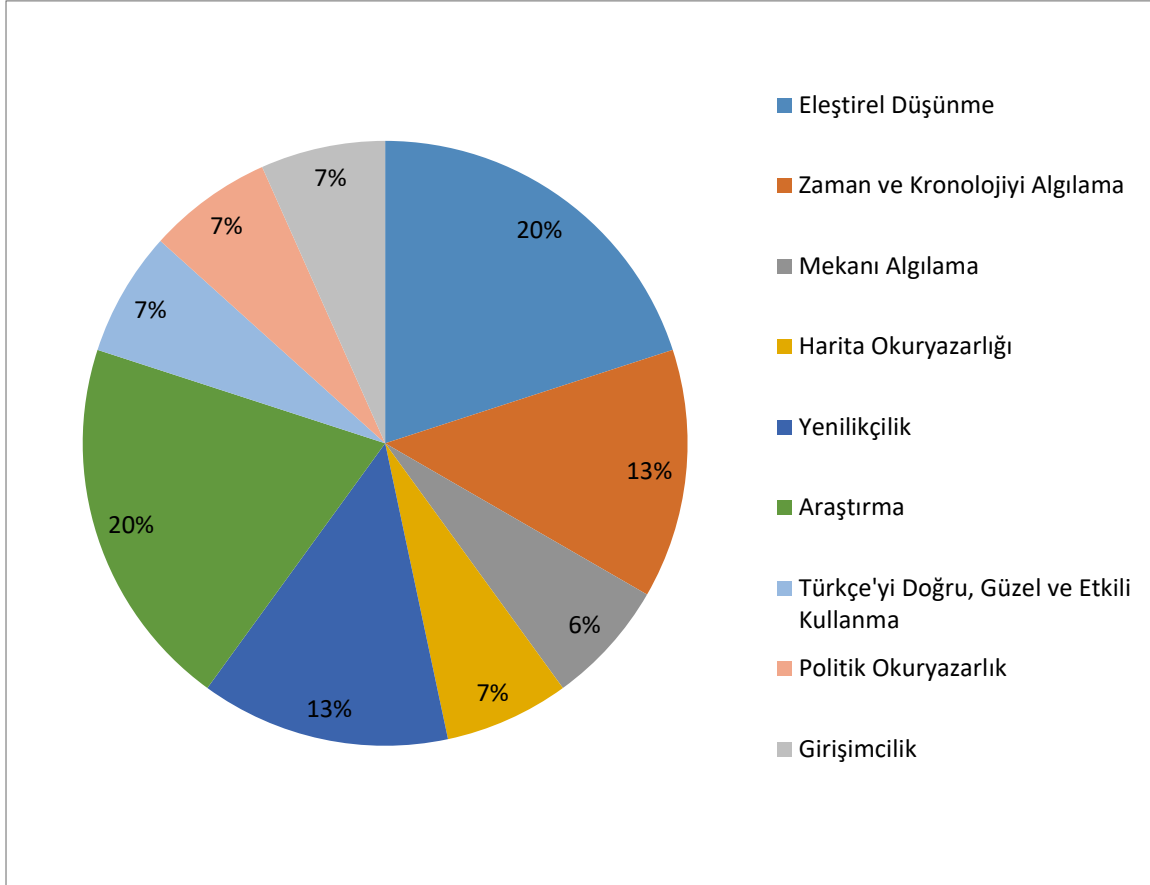
3.3. 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Öğrenme Alanı-Beceri İlişkisi

Bu bölümde 6. Sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanı ve becerisi ilişkine yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 5. 6. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında yer alan öğrenme alanlarına göre becerilerin dağılımları

Sınıf Düzeyi	Öğrenme Alanı	Beceri
6. Sınıf	Birey ve Toplum	Eleştirel düşünme ile zaman ve kronolojiyi algılama
	Kültür ve Miras	Zaman ve kronolojiyi algılama
	İnsanlar, yerler ve çevreler	Mekânı algılama ve harita okuryazarlığı
	Bilim, teknoloji ve toplum	Yenilikçilik ve araştırma
	Üretim, dağıtım ve tüketim	Girişimcilik, yenilikçilik ve araştırma
	Etkin Vatandaşlık	Eleştirel düşünme, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, politik okuryazarlık
	Küresel Bağlantılar	Araştırma ve eleştirel düşünme

Tablo 5 incelendiğinde, 6. Sınıf düzeyinde; birey ve toplum öğrenme alanında; eleştirel düşünme ile zaman ve kronolojiyi algılama becerileri, kültür ve miras öğrenme alanında; zaman ve kronolojiyi algılama becerisi, insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanında; mekânı algılama ve harita okuryazarlığı becerileri, bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanında; yenilikçilik ve araştırma becerileri, üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanında; girişimcilik, yenilikçilik ve araştırma becerileri, etkin vatandaşlık öğrenme alanında; eleştirel düşünme, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma ile politik okuryazarlık becerileri, küresel bağlantılar öğrenme alanında ise, araştırma ve eleştirel düşünme becerileri yer almaktadır. Çevre okuryazarlığı, değişim ve sürekliliği algılama, girişimcilik, öz denetim, dijital okuryazarlık, empati, finansal okuryazarlık, problem çözme, gözlem, hukuk okuryazarlığı, iletişim, sosyal katılım, tablo, grafik, diyagram çözme ve yorumlama, iş birliği, kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme, kanıt kullanma, karar verme, konum analizi ve medya okuryazarlığı gibi beceriler 6. Sınıf öğretim programında, öğrenme alanları altında yer almadığı tespit edilmiştir.



Şekil 4. 6. sınıf öğretim programında yer alan becerilerin dağılımları

Şekil 4 incelendiğinde, 6. Sınıf öğretim programında eleştirel düşünme becerisinin ($f=3$) ve araştırma becerisinin ($f=3$) eşit bir biçimde en fazla yer aldığı görülmektedir. Zaman ve kronolojiyi algılama ($f=2$) ve yenilikçilik ($f=2$) becerileri de eşit düzeyde yer almaktadır. Daha sonra, harita okuryazarlığı ($f=1$), mekânı algılama ($f=1$), politik okuryazarlık ($f=1$), girişimcilik ($f=1$) ve Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisi ($f=1$) şeklinde bir dağılımın olduğu görülmektedir.

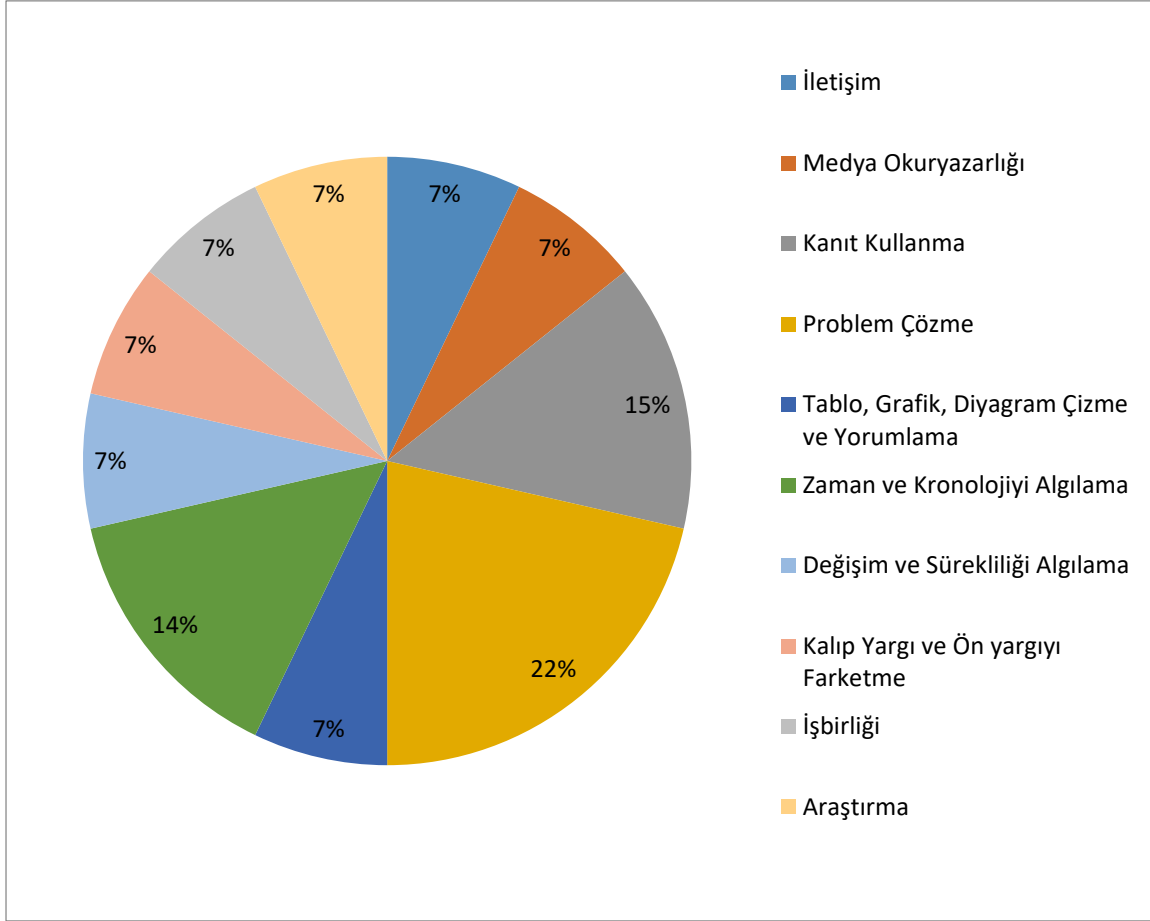
3.4. 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Öğrenme Alanı-Beceri İlişkisi

Bu bölümde 7. Sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanı ve becerisi ilişkine yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 6. 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında yer alan öğrenme alanlarına göre becerilerin dağılımları

Sınıf Düzeyi	Öğrenme Alanı	Beceri
7. Sınıf	Birey ve Toplum	İletişim ve medya okuryazarlığı
	Kültür ve Miras	Kanıt kullanma
	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Kanıt kullanma, problem çözme, tablo, grafik, diyagram çizme ve yorumlama
	Bilim, Teknoloji ve Toplum	Zaman ve kronolojiyi algılama
	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Araştırma, değişim ve sürekliliği algılama ile zaman ve kronolojiyi algılama
	Etkin Vatandaşlık	Problem çözme
	Küresel Bağlantılar	İş birliği, problem çözme ile kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme

Tablo 6 incelendiğinde, 7. Sınıf düzeyinde, birey ve toplum öğrenme alanında; iletişim ve medya okuryazarlığı becerileri, kültür ve miras öğrenme alanında; kanıt kullanma becerisi, insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanında; kanıt kullanma, problem çözme, tablo, grafik, diyagram çizme ve yorumlama becerileri, bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanında; zaman ve kronolojiyi algılama becerileri, üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanında; araştırma, değişim ve sürekliliği algılama ile zaman ve kronolojiyi algılama becerileri, etkin vatandaşlık öğrenme alanında; problem çözme becerisi, küresel bağlantılar öğrenme alanında; iş birliği, problem çözme ile kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme becerileri yer almaktadır. Buna karşın araştırma, çevre okuryazarlığı, girişimcilik, mekan algılama, özdenetim, dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme, empati, finansal okuryazarlık, politik okuryazarlık, gözlem, harita okuryazarlığı, hukuk okuryazarlığı, sosyal katılım, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, yenilikçi düşünme, karar verme ve konum analizi gibi beceriler, 7. Sınıf öğretim programında herhangi bir öğrenme alanı altında yer almamıştır.



Şekil 5. 7. sınıf öğretim programında yer alan becerilerin dağılımları

Şekil 5 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretim programında, en fazla problem çözme becerisi ($f=3$) kullanılmıştır. Kanıt kullanma becerisi ($f=2$) ve zaman ve kronolojiyi algılama ($f=2$) becerileri eşit bir biçimde en fazla kullanılmıştır. Daha sonra değişim ve sürekliliği algılama ($f=1$), işbirliği ($f=1$), kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme ($f=1$), iletişim ($f=1$), medya okuryazarlığı ($f=1$), araştırma ($f=1$) ve tablo, grafik, diyagram çizme ve yorumlama becerisi ($f=1$) şeklinde bir dağılımın olduğu görülmektedir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada sosyal bilgiler dersi öğretim programı, öğrenme alanı ve beceriler bağlamında değerlendirmesi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, 4, 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında, araştırma becerisinin en fazla öğrenme alanlarında yer aldığı görülmektedir. Yaratıcılık becerisi ise, öğretim programında kazandırılmak istenen temel beceriler arasında yer almayan fakat öğrenme alanı altında yer bir beceridir. Hukuk okuryazarlığı becerisi ise, herhangi bir öğrenme alanı altında yer almamıştır. Öğretim programında kazandırılması gereken temel becerilerde yenilikçi düşünce denilmiş fakat

öğrenme alanlarında yenilikçilik şeklinde yer almıştır. Aynı durum öğrenme alanları altında bulunan harita kullanma ve değişim becerileri için de geçerlidir. Sosyal bilgiler öğretim programında kazandırılması gereken temel becerilerde ifade edildiği şekli ile becerilerin sınıf düzeylerinde ortak olarak yer alma durumları incelendiğinde; iki sınıf düzeyinde ortak olarak yer alan değişim ve sürekliliği algılama, mekânı algılama, girişimcilik, öz denetim, sosyal katılım, tablo, grafik, diyagram çizme ve yorumlama, kanıt kullanma, harita okuryazarlığı, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma gibi beceriler bulunmaktadır. Üç sınıf düzeyinde ortak olarak zaman ve kronolojiyi algılama, işbirliği ve yenilikçilik becerileri yer almaktadır. Dört sınıf düzeyinde ise, ortak olarak araştırma becerisi yer almaktadır. Becerilerin sınıf düzeyinde değerlendirilmesi yapıldığında becerilerin öğretim programında ifade edildiği şekli ile birinci alt probleme göre, 4. sınıfta 7 öğrenme alanı içerisinde toplam 16 becerinin, ikinci alt probleme göre, 5. sınıfta 7 öğrenme alanı içerisinde 12 becerinin, üçüncü alt problem göre 6. sınıfta 7 öğrenme alanı içerisinde 9 becerinin ve dördüncü alt probleme göre 7. sınıfta 7 öğrenme alanı içerisinde 10 becerinin yer aldığı tespit edilmiştir. Öğretim programı genel olarak incelendiğinde, becerilerin programda dağılımının eşit olmadığı görülmektedir.

Sosyal bilgiler dersinin, vatandaş yetiştirme amacı bulunmaktadır (Kaymakçı, 2012). Öğrencilerin aktif vatandaş olmalarını istiyorsak düşünme becerilerini de geliştirmemiz gerekmektedir (Beyer, 2008). “Ortaokul öğrencileri bugün tarihsel ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirirse, gelecek yıllarda kendilerini bekleyen akademik, toplumsal ve toplumsal zorlukların farkında olacak ve hazırlıklı olacaklardır” (Waring and Robinson, 2010, s.28). Bunların yanı sıra, bazı kazanılmış beceriler bireylere toplumsal yaşamda karşılaştıkları problemin çözümünde yardımcı olmaktadır (Samancı ve Uçan, 2015). Bütün bunlardan yola çıkılarak, becerilerin temelde öğrencilerin yaşamını kolaylaştırıcı etkisi bulunmaktadır denilebilir, “Sosyal bilgiler öğretmenleri beceriler, yöntemler ve çeşitli öğretim materyalleri kullanarak öğrencileri yaşamla ilgili etkinliklere dahil etmek için fırsat oluşturmalıdır” (Zhao and Hoge, 2005, s.220). Örnek vermek gerekirse, iyi vatandaş yetiştirebilmek için sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan beceriler gibi, öğrenme çıktıları için de teknoloji kullanımı aynı zamanda öğrenci motivasyonunu da artırmaktadır (Heafner, 2004).

“Eğitim kurumlarına, bireylere temel becerilerin kazandırılması açısından önemli görevler düşmektedir” (Çelikkaya, 2011, s. 970). Öğretmenlerin öğrenciler ile kurduğu iletişim, öğretim sürecinin niteliğini belirlemede önemli rol oynamaktadır (Elikesik ve Alım, 2013). Çünkü “öğretmenler, eğitim sürecinin vazgeçilmez unsurlarından biridir” (Samancı ve Uçan, 2015, s.155). Öğretmenin mesleki bilgisi bu noktada önemli olmaktadır. Bireysel farklılıkları

gözetim eğitim sisteminde, öğretiminde kalitesi artmaktadır (Çelikkaya, Yıldırım ve Kürümlüoğlu, 2019). Aynı zamanda araştırmacılar, etkili beceri uygulamasının öğretim desteği, rehberlik ve geri bildirim gibi birçok özelliğinin olduğunu belirtmektedir (Doyle 1983; Frederiksen 1984; Glaser 1979; Jones, Amiran, and Katims 1985; Pressley and Harris 1990; Resnick 1987a, 1987b; Resnick and Klopfer 1989; Rosenshine and Meister 1992; Wood, Bruner, and Ross 1976 akt. Beyer, 2008b). Bu doğrultuda düşünüldüğünde, sosyal bilgiler dersinde becerilerin kazandırılmasında, öğrencilere yaşantı kazandırabilecek öğrenme ortamları tasarlanmalıdır denilebilir (Karnes, Collins, Maheady, Harper and Mallette, 1997). Çocuğun nasıl yetiştiği, öğretmenlerin nasıl yetiştirildiğine bağlıdır (Gelen, 2002). Bu nedenle öğretmen yetiştiren lisans programlarında becerilerin öğretime yönelik öğretmen adaylarının sürece dahil oldukları bir eğitim programının olması gerekmektedir. Araştırmanın sonuçlarından hareketle şu öneride bulunulabilir: Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan her bir öğrenme alanı altında 4. 5. 6. ve 7. sınıf düzeyinde belirlenen ve kademe kademe öğretilmesi gereken ortak beceriler yer almalıdır. Bu becerilerin kazandırılmasında yeri geldikçe tekrar edilmesi ve birbirleriyle ilişkili becerilerin artarda verilmesi sağlanabilir. Bu sayede becerilerin daha iyi kazandırılmasına imkân verilebilir.

KAYNAKLAR

- Akbaba, B. ve Aksoy, B. (2019). Sosyal Bilgilerde Beceri Eğitimi. Bülent Aksoy, Bülent Akbaba, Bahadır Kılcan (Ed.). *Sosyal Bilgilerde Beceri Eğitimi*. içinde (s.IX-XVII.) Ankara: Pegem Akademi.
- Aydemir, M. (2017). Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarının ortaokul sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan beceriler açısından incelenmesi. *International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES)*. 3 (2), 1-17.
- Aydemir, M. ve Adamaz, K. (2017). Sosyal bilgiler öğrenci çalışma kitaplarının sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki beceriler açısından incelenmesi. *International Journal of Field Education*. 3 (1), 106-119.
- Baloğlu Uğurlu, N. ve Aladağ, E. (2015). Mekansal düşünmenin Türkiye'deki sosyal bilgiler öğretim programındaki yeri ve öğretmenlerin bu beceri hakkındaki görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*. 32- 22-42.
- Beyer, B. K.(2008a). How to teach thinking skills in social studies and history. *The Social Studies*, 99(5), 196-201, DOI: 10.3200/TSSS.99.5.196-201.

- Beyer, B. K. (2008b). What research tells us about teaching thinking skills. *The Social Studies*, 99(5), 223-232, DOI: 10.3200/TSSS.99.5.223-232.
- Çakıroğlu, A. ve Kuruyer, H. G. (2016). Öğrenme ve öğretim kavramlarının değişimi ve sonuçları; davranış değiştirme mi, beceri öğretimi mi?. *Turkish Studies*. 11 (3), 679-688.
- Çelik, O. (2014). *Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenliği adaylarının girişimcilik bilgi ve beceri düzeyleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Çelik, A. (2017). “An Analysis on The Skills of Social Studies Teachers For Using Turkish in Correct, Good and Effective Manners” R. Efe, I. Koleva, E. Atasoy, V. Kotseva (Ed.). *Current Trends in Educational Sciences* içinde (s. 29-35). Sofia: St. Kliment Ohridski University Press.
- Çelikkaya, T. (2011). Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan becerilerin kazandırılma düzeyleri: öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 19(3), 969-990.
- Çelikkaya, T., Yıldırım, T. ve Kürümlüoğlu, M. (2019). Öğrenciler ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin programdaki becerilere ilişkin beceri hiyerarşileri, gerekçeleri ve önerileri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 111-132.
- Çiçekliyurt, Z. T. (2014). *4. Sınıf sosyal bilgiler dersinde doğrudan verilecek beceri ve değerlerin kazanılma durumunun değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Çoban, O. ve Akşit, İ. (2018). 2005 ve 2017 sosyal bilgiler öğretim programlarının öğrenme alanı, kazanım, kavram, değer ve beceri boyutları açısından karşılaştırılması. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(1), 479-505. doi:http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v7i1.1395.
- Coşkun, N. ve Samancı, O. (2012). İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda sosyal beceri düzeyi ile sosyal bilgiler dersine yönelik tutumların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dünyadaki Eğitim ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*. 2(1), 32-41.
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Elikesik, M. ve Alım, M. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin empatik becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 17 (3), 167-180

- Flick, U. (2004). Design and Process in Qualitative Research U. Flick, E. V. Kardorff, I. Steinke (Ed.). B. Jenner (Çev.). *A Companion To Qualitative Research*. İçinde (s. 146-152). London: Sage Publications.
- Gelen, İ. (2002). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliliklerinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 10(10), 100-119.
- Gelen, İ. (2011). Sosyal bilgiler programındaki düşünme ile ilgili bazı ortak becerilerin kazanılma düzeyinin belirlenmesi. *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (1), 83-106.
- Gömlüksiz, M. N ve Kan, A. Ü. (2009). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve girişimcilik becerilerini kazandırmadaki etkililiğinin belirlenmesi (Diyarbakır İli Örneği). *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*. 8(1), 39-49.
- Heafner, T. (2004). Using technology to motivate students to learn social studies. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 4(1), 42-53.
- Karnes ,M., Collins , D., Maheady , L., Harper, G. F. and Mallette, B.(1997). Using cooperative learning strategies to improve literacy skills in social studies, *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 13(1), 37-51, DOI: 10.1080/1057356970130104
- Kaymakçı, S. (2012). Sosyal bilgiler öğretim programında ilişkilendirmeler, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 273-304.
- Koç, H. ve Bulut, İ. (2014). Geşalt kuramının öğrencilerin harita okuma ve yorumlama beceri düzeyleri üzerine etkisini belirlemeye yönelik bir inceleme. *Marmara Coğrafya Dergisi*. 30, 1-19.
- Milli Eğitim Bakanlığı MEB (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf>. Erişim tarihi: 05.06.2019.
- Mutluer, C. (2013). Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan beceriler hakkında sosyal bilgiler öğretmen görüşleri (İzmir Menemen Örneği). *Turkish Studies*. 8(7), 355-362.

- Narin, N. ve Aybek, B. (2010). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 19 (1), 336-350.
- Öner, G. ve Çengelci Köse, T. (2019). Müze ve tarihi mekânlarda değer ve beceri kazandırmaya yönelik sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri. *Turkish History Education Journal*. 8(1), 98-128.
- Özensoy, A. U. (2011). Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerisine göre etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7(2), 13-25.
- Richards, L. ve Richards, T. (1994). “From Filling Cabinet To Computer” A. Bryman, R. G. Burgess (Ed.). *Analyzing Qualitative Data*. içinde (s.146-172). London: Rouledge.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oak: Sage Publications.
- Samancı, O. ve Uçan, Z. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Sorun Çözme Beceri Düzeylerinin İncelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (21-23 Mayıs 2015) Özel Sayısı*. 152-162.
- Sönmez, Ö. F. ve Aksoy, B. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin harita beceri düzeylerinin belirlenmesi. *Turkish Studies*. 7(1), 1905-1924.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F.G. (2017). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu TDK (2019). Güncel Türkçe sözlük. <https://sozluk.gov.tr/?kelime=beceri>. Erişim tarihi: 10.10.2019.
- Waring, S. M. ve Robinson, K. S. (2010) Developing critical and historical thinking skills in middle grades social studies, *Middle School Journal*, 42(1), 22-28, DOI: 10.1080/00940771.2010.11461747.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zhao, Y. ve Hoge, J. D. (2005) What elementary students and teachers say about social studies, *The Social Studies*, 96(5), 216-221, DOI: 10.3200/TSSS.96.5.216-221.

Araştırma Makalesi / Research Article

Kalite Geliştirme ve Performans Değerlendirme Metodu PATH'ın Sağlık İşletmelerinde Uygulanması

Application on PATH, The Method of Quality Improvement and Performance Evaluation

Nurullah SOYHAN¹ - Songül AĞAR² - Nurettin SOYHAN³

<u>Gönderim Tarihi</u>	<u>Revizyon Tarihi</u>	<u>Kabul Tarihi</u>
<u>07.12.2019</u>	<u>16.12.2019</u>	<u>18.12.2019</u>

Önerilen Atıf / Suggested Citation:

Soyhan, N., Açar, S. & Soyhan, N., 2019, Kalite Geliştirme ve Performans Değerlendirme Metodu PATH'ın Sağlık İşletmelerinde Uygulanması. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 411-431

Öz

Her işletme belli amaçlar ve görevleri gerçekleştirmek için kurulur. İşletme yönetimlerinin temel görevi bu amaç ve görevleri mümkün olan en iyi düzeyde gerçekleştirmektir. Bir işletmenin en iyiyi belirleyebilmesi ancak performans yönetimi ile mümkündür. İşletmelerin varlığı ve sürekliliği performans anlayışının doğruluğuna ve geçerliliğine bağlıdır. Bu uygulamada Karabük Devlet Hastanesinin kendi sonuçlarını sorgulamak, PATH performans modeli boyutları ile hastane hizmetlerinin değerlendirmesini yapmak, çalışanlar, yönetim, sermaye, örgüt öğelerinin büyüme, kararlılık ve etkileşim gibi değerlerinin gerçekleşmesine katkıda bulunmak, bu çalışmalarını kalite geliştirme hareketlerine dönüştürerek sürekliliğini sağlamak, kalite, verimlilik ve hastane genel performansının artırılması amaçlanmıştır. Performans yönetiminin kurumda uygulanmasıyla hastane hizmet süreçlerinin performansları PATH performans modeli boyutlarıncı değerlendirilerek; mevcut süreçlerde kalite ve verimlilik yönünde yeniden yapılandırmaya gidilmiş, genel performansın artırılması için yeni hizmet birimleri oluşturulmuş, kuruma kazandırılan her çeşit ürün veya hizmetin PATH'a göre güçlü ve zayıf yönleri belirlenerek, zayıf yönler teknik şartname aşamasında güçlendirilebilmiş, hizmete erişim olanakları oluşturularak hasta memnuniyeti ve hasta sayısı artmış, kurumun ana amaç ve hedefleri desteklenmiştir.

Anahtar Kelimeler: PATCH, Performans Sistemi, Hastane Performansı

Abstract

Each enterprise is established to implement certain tasks and achieve an accurate set of objectives and goals. The main aim of business management is to achieve these goals and tasks in the best way possible. An enterprise can determine its best interest, but it is only possible with performance management. The existence and continuity of businesses depend on the accuracy and validity of understanding its performance. In this study, the aim is to investigate the current performance of Karabük State Hospital in an effort to evaluate the consequences of PATH performance model and hospital services, to contribute to the realization of values such as growth, stability and interaction of employees, management, to ensure the continuity of these studies by transforming them into quality improvement indicators that would improve the overall performance, quality and productivity of the hospital. The evaluation of the hospital administration processes by performance management in the organization is interpreted by the dimensions of PATH performance model which analyze the improvements in quality and efficiency in

¹ Öğr. Gör. Op. Dr., Karabük Üniversitesi Tıp Fakültesi, Karabük, nurullahsoyhan@karabuk.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1577-1804>

² Karabük Üniversitesi Eğitim ve Araştırma Hastanesi, Karabük, songul_agar@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3394-066X>

³ Dr., Ovacık Toplum Sağlığı Merkezi Başkanı, Karabük, nurettinsoyhan@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4216-9173>

existing processes. In order to increase the general performance, the new service was established and every weakness and strength of the various services which are provided according to PATH to the institution , the weaknesses are strengthened at the stage of technical specifications, the number of patients and patient's satisfaction increased, and the main goals and objectives of the institution were met efficiently.

Keywords: Process, Process Management, EFQM (European Quality Management Foundation).

GİRİŞ

Her işletme belli amaçlar ve görevleri gerçekleştirmek için kurulur. İşletme yönetimlerinin temel görevi bu amaç ve görevleri mümkün olan en iyi düzeyde gerçekleştirmektir. Bir işletmenin en iyiyi belirleyebilmesi ancak performansı yönetimi ile mümkündür. İşletmelerin varlığı ve sürekliliği performans anlayışının doğruluğuna ve geçerliliğine bağlıdır. Performans ölçümü planlı ve sürekli çalışmayı gerektiren bir süreçtir. Performans ölçümü için oluşturulacak sistemin işletmelerin kendi ihtiyaçları doğrultusunda oluşturulması zorunludur. Stratejik planlama sürecinin bir uzantısı olarak da değerlendirilebilecek olan performans ölçümü, sonuçları itibarı ile işletmelerin eksikliklerini ve potansiyel gelişme kapasitelerini açığa çıkararak sürekli iyileştirmeye zemin hazırlar. Başarıya ulaşabilmek, hepsinden önemlisi başarıyı devamlı kılabilmek için sürekli değişimin kaçınılmaz olduğu günümüzde, değişimlere hızla ayak uydurarak, yönetsel etkinliğin ve örgütsel verimliliğin artırılmasının da performans yönetimini önemli kılmaktadır.

Bu uygulamada Karabük Devlet Hastanesinin kendi sonuçlarını sorgulamak, PATH performans modeli boyutları ile hastane hizmetlerinin değerlendirmesini yapmak, çalışanlar, yönetim, sermaye, örgüt öğelerinin büyüme, kararlılık ve etkileşim gibi değerlerinin gerçekleşmesine katkıda bulunmak, bu çalışmaları kalite geliştirme hareketlerine dönüştürerek sürekliliğini sağlamak, kalite, verimlilik ve hastane genel performansının artırılması amaçlanmıştır.

Karabük Devlet Hastanesi uygulamaya kurumun genel performans yönetim sorumlusunu (ekip lideri) atayarak başlamıştır. Performans yönetim sorumlusunun da önerileriyle yönetimden ve çalışanlardan oluşan performans yönetim sistemi ekibini kurmuş, sistemin direk etkileşim içinde olduğu ihtiyaçları belirleme ve temin komisyonu, şartname komisyonu gibi komisyona performans yönetim sorumlusunu üye olarak atamış tüm süreçlerle işbirliği halinde olacak şekilde performans yönetimini oluşturmuştur. Ekip kurum organizasyon yapısında direkt üst yönetime bağlıdır.

Performans yönetiminin kurumda uygulanmasıyla hastane hizmet süreçlerinin performansları PATH performans modeli boyutlarınca değerlendirilerek; mevcut süreçlerde kalite ve verimlilik yönünde iyileştirmeler yapılmış, genel performansın artırılması için yeni hizmet birimleri oluşturulmuş, kuruma kazandırılan her çeşit ürün veya hizmetin PATH'a göre güçlü

ve zayıf yönleri belirlenerek, zayıf yönler teknik şartname aşamasında güçlendirilebilmiş, hizmete erişim olanakları oluşturularak hasta memnuniyeti ve hasta sayısı artmış, kurumun ana amaç ve hedefleri desteklenmiştir.

1. Performans Nedir

Performans genel anlamda amaçlı, ya da planlanmış bir etkinlik sonucunda elde edileni nicel ya da nitel olarak belirleyen bir kavramdır. İşletmecilik açısından performans, işletme amaçlarının gerçekleştirilmesi için gösterilen tüm çabaların değerlendirilmesi olarak tanımlanabilir. Performans kavramına sağlık işletmeleri açısından bakıldığında, konuya büyük bir çoğunlukla “hizmetin kalitesi” bakış açısı ile yaklaşılmaktadır. Sağlık organizasyonları Akreditasyonu ortak komisyonuna (JCAHO) göre performans doğru işi iyi yapmaktır.

Ürün ve hizmet bazında elde edilen yüksek performans, başarılı bir sistemin nihai çıktısıdır. Performans işletme amaçlarının gerçekleştirilmesi için gösterilen tüm çabaların değerlendirilmesi olarak tanımlanabilir.

Bir performans yönetimi oluşturulup yönetilebilmesi için şu hususlar çok önemlidir.

- Üst yönetimin istekliliği ve kararlılığı
- Hedeflerin doğru tespit edilmesi (Bu özellik sonuca ulaşmayı kolaylaştırır.)
- Çalışma grubu oluşturulmalıdır.
- Performans yönetim sistemi gerektiğinde koşullara göre yeniden gözden geçirilerek geliştirilmelidir.
- Bir işletmedeki faaliyet alanları doğru sınıflandırılarak öncelikli kabul edilen veya daha fazla önem verilen alanlara yoğunlaşmak gereklidir.
- Sistematiik yönetim tercih edilmelidir.

2. Sağlık İşletmelerinde Performans Değerleme

Sağlık kuruluşlarının kurumsal bazda performans ölçümünü sağlayacak ve kurumsal performansı iyileştirmeyi sağlayabilen çok sistemler şunlardır.

- *Johns Hopkins Üniversitesi’nde oluşturulan Maryland kalite göstergesi projesi*
- *HEDİS projesi*
- *CONQUEST kalite değerlendirme sistemi*

JCAHO: Sağlık kuruluşları Akreditasyon komisyonunun her tıbbi alan için belirlediği Alfa ve Beta indikatörleri. Örneğin; kardiyavasküler, onkoloji, travma, obstetrik, Beta testi ile Enfeksiyon kontrol Alfa testi, indikatörleri Maryland kalite göstergesi projesi 12 yıllık bir çalışma sonucu oluşturulmuş, tıbbın belirli alanları ile ilgili, bu süreçlerin çıktılarının ait performansı ölçen gösterge setleridir. Modelde yer alan gösterge grupları yatan hasta, acil bakım, psikiyatri, pediatri, uzun dönemli hasta bakımı ve süreç göstergeleri olarak belirlenmiştir.

HEIDS, içerdiği gösterge gruplarıyla çıktılarının performansının ölçülebileceğini savunmaktadır. Günümüzde de halen pek çok sağlık kuruluşu HEIDS gibi standardize edilmiş gösterge takımlarının ve veri setlerinin kullanılmasını önermektedir.

CONQUEST, Microsoft Access tabanlı 1197 Klinik performans göstergesine ait veri tabanı içermekte ve 57 yaygın, maliyetli ve toplum sağlığını etkileyen hastalık gruplarına yönelik olarak çalışmaktadır. Veri tabanı kullanıcının ihtiyaçlarına göre oluşturabilmektedir.

JGAHO ise belirlediği 46 performans alanı içinde tıbbi konulara verdiği ağırlıkla birçok tıbbi disiplin için ayrı ayrı performans göstergeleri ve gösterge setleri belirlemiştir. Yaptığı denetimlerde bu göstergelerin ve iyileştirme faaliyetlerinin sonuçlarını incelemektedir. Sağlık bakımında etkililiği ve kaliteyi artırmak ve daha iyi sağlık çıktısı elde etmek için gittikçe artan oranda performans yönetimlerine ağırlık verilmektedir. Bu konuda farklı ülkelerde arayışlar sürmekte, farklı modeller önerilmektedir.

2.1.Hastane Performansı

Performans ölçüm ve denetimleri uygulanan sistem ya da modelin rolünün iyi anlaşılması, bilgili ve deneyimli uzmanlarca geliştirilip uygulandığında ve tüm işletmenin katılımının sağlanması durumunda başarılı olur.

Hastane işletmelerinde yatakların etkili kullanımı hekim, hemşire etkililiği, poliklinik hasta sayısının artırılması, taburcu olan hasta oranının yüksekliği, mali gösterge oranları önemli performans göstergeleridir.

Hastane performansı çok boyutlu bir yapıdır, hastanenin ayrıntılı performansını kapsayan tek bir ölçüt yoktur. Geçmişte yapılan çalışmalarda hastane performansının tanımlamak için maliyet göstergeleri, çıktı oranları ve çok sayıda finansal ölçüt kullanılmıştır.

Gruca ve arkadaşları çalışmalarında hastane performanslarını üç ölçütü tanımlamışlardır.

1-Finansal performans

2- Faaliyet-işletme performansı

3- Pazarlama performansı

Finansal performans: Finansal performans hastanenin harcamalarını karşılayabilme ve faaliyetlerini sürdürülebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Gruca ve arkadaşlarının çalışmasında “aktiflerin getirisi ” finansal performans ölçütü olarak kullanılmıştır.

Faaliyet /işletme performansı: Hastaneler aracılığıyla tıbbi bakım sağlamak, geniş bir sermaye yatırımı, sabit alan ve ekipman gerektirmektedir. Hastane performansının önemli bir yönü de bu varlıkların verimli kullanımını sağlamaktır. Hastane verimliliğinin sıklıkla kullanılan bir ölçütü de yatak işgal oranıdır.

Pazarlama Performansı: Pazarlama performansı hastanenin rakipleri karşısındaki yüz yüze duruşunu yansıtır. Pazar payı, rakipleriyle başa çıkmak amacıyla hastanenin hastaları için aldığı stratejik kararları ölçer. Hastane performans göstergeleri hizmet göstergeleri, yatak kullanımı ile ilgili göstergeler ve mali performans ile ilgili göstergeler olmak üzere dört grupta incelenmiştir.

2.2.Hizmet Performans Göstergeleri İle İlgili Bulgular

Poliklinik sayısı: Hastanenin performans göstergelerinden en önemlisi poliklinik sayısıdır. Yıllık, aylık ve günlük poliklinik sayısı ile bu sayının polikliniklere dağılımı ve hekim başına düşen poliklinik sayısı önemli bir performans ölçüsü olarak değerlendirilmektedir.

Taburcu edilen hasta sayısı: Taburcu edilen hasta sayısı ve bu sayının servislere göre dağılımı sayısı performans göstergesi olarak alınabilir.

Ölen Hasta Sayısı: Taburcu edilen hasta sayısının yüksek olması hastane performansı açısından pozitif bir göstergeyken, ölen hasta sayısının fazlalığı da hasta performansı açısından negatif bir göstergedir.

Ameliyat sayısı: Hastanelerde yapılan ameliyat sayısı, gereksiz ameliyat sayısı önemli performans göstergeleridir.

Doğum sayısı: Hastanede gerçekleştirilen doğum sayısı ve doğumun başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi de önemli bir performans göstergesidir.

Yatılan Gün Sayısı: Yatılan gün sayısı hastanede yatılarak geçirilen gün sayısıdır. Belli bir dönem içinde hastanede yatılan toplam gün sayısı hastaneler için performans göstergesidir.

Acil servis başvuru sayısı: Acil serviste sunulan hizmet ya da bazı servise başvuru sayısı da hastanenin performans göstergeleri arasında sayılabilir. Ancak acil servisin göstergeleri arasında sayılabilir. Ancak acil servisin amaç dışı kullanımı olumsuz bir performans göstergesidir.

2.3.Sağlık İşletmelerinde Dengeli Puan Cetveli

1990'lı yılların başlarında Robert Kaplan ve David Norton tarafından önerilen bu yaklaşımda işletme stratejilerini uygulamaya dönük hedeflerle ilişkilendirmek ve bu ilişkileri temsil eden göstergeleri (değişkenleri) izleyerek stratejileri beklenen sonuçlara ulaştırıp ulaştırmadığını kontrol etmek ana fikrine dayanmaktadır. Bu sistem finansal ve finansal olmayan performans ölçüm sistemlerini birleştiren ve işletmenin her düzeyinde çalışanlarını eğiten bir yönetim yaklaşımıdır. Dengeli puan cetveli kısaca BSC yaklaşımı olarak da ifade edilmektedir.

BSC'nin dört yaklaşımı:

Tüketici yaklaşımı (değer katma bakış açısı) Misyon: Tüketicilerimize değer sunarak vizyonumuzu gerçekleştirme.

Finansal yaklaşım (pay sahibi bakışı) Misyon: Pay sahiplerimize değer sunarak finansal olarak başarılı olma.

Dahili – iç yaklaşım (süreç odaklı yaklaşım) Misyon: işletme süreçlerimizde verimliliği, etkililiği geliştirerek pay sahiplerimizi ve müşterilerimizi memnun etme.

Öğrenme ve büyüme yaklaşımı (geleceğe bakış) Misyon: Gelecekteki güçlükler için sürekli geliştirme ve hazırlık yoluyla yenilikçi ve değişim yeteneklerimizi destekleyerek vizyonumuzu gerçekleştirme.

David ve Norton'a göre ölçüm yönetim için gerekli şeydir, ölçmezseniz yönetemezsiniz. Sağlık sektörü son 40 yılda önemli bir amaçla ve kar amaçlı olmayan sağlık kuruluşları değişen demografik yapı, artan rekabet, daha yüksek tüketici beklentileri, daha büyük yönetim baskısı nedeniyle bilgi çağı içine itilmektedir. BSC yaklaşımı yalnızca performans ölçüm amaçları oluşturmak için değil aynı zamanda tüm işletme bazında sürekli kalite iyileştirmeye katkı sağlayan bir yaklaşımdır.

2.4.Hastane Performans Ölçüm Modeli(PATH)

Dünya Sağlık Örgütü Avrupa Ofisi 2003 yılında 52 üye ülkesinin yararlanması için, hastane performansının değerlendirilmesinin geliştirmesini sağlayacak kapsamlı yeni bir proje geliştirmek için performans değerlendirme aracı (performanre Asssesment Tool for quality

İmprovementin Hospitals (PATH) adı verildi. Bu projenin geliştirilmesinin gayesi hastanelerin kendi sonuçların sorgulamak ve performans değerlendirme hastane hizmetlerinin değerlendirmesi yaparak bu çalışmaları kalite geliştirme hareketlerine dönüştürebilmektir (Veillard ve Dig.2005). PATH da performans değerlendirme hastane hizmetlerinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi için hastane yöneticilerin kullanabilecekleri bir yönetim aracı olarak oluşturulmuştur (Guisset ve Dig.2009). PATH projesi kısa dönemde hastanelere yalnızca ulusal veya ulusal düzeyin altında data karşılaştırmaları için imkan sağlamakla birlikte daha uzun bir dönemde bu projeye katılan hastaneler arasında katılıma hastanelerin performans değerlendirme yoluyla kalite geliştirmede edinmiş oldukları tecrübeler uluslar arası düzeyde paylaşılabılır. Dünya Sağlık örgütü hastane performans olgusunun çok boyutlu bir yaklaşımla değerlendirilmesi görüşünü savunmaktadır(Veillard ve Dig.2005). PATH projesinde bütün boyutlar birbirine bağımlı ve eş zamanlı değerlendirme yapılacak bir şekilde ilişkilendirilerek temel hastane performansının tanımlanması amaçlanmıştır. (WHO,2004; Veillard ve Dig.2005). Dünya Sağlık örgütünün stratejik yönlendirmesi ve bir kalite yönetim aracı olan PATH kavramsal bir model olup klinik etkinlikler, güvenlik, hasta merkezilik, cevap vermeye hazır yönetim, personel yönlendirme ve verimlilik olarak adlandırılan ve birbirleri ile ilişki içinde olan altı boyuttan oluşmuştur.

Klinik Etkililik: Klinik etkililik boyutu hastanelerin kendilerine özgü bilgi varlığı ile tüm hastaneyi kapsayan klinik bakım veya hizmetlerin sunulması ve tüm hastalara sağlayabilecek en büyük yararları sağlamak için arzulanan çıktılara ulaşılmasını sağlayan bir performans boyutudur (Brook ve Lohr, 1985). Hizmet süreçlerine uyum, bakım süreçlerinin çıktıları ve bakımın uygunluğu ise klinik etkililiğin alt boyutlarını oluştururlar.

Verimlilik: Verimlilik belirlenmiş elde edilebilir kaynaklardan maksimum çıktı sağlamak için bir hastanenin girdileri en mükemmel olarak kullanılmalıdır (Fottler,1987). Mümkün olan en iyi bakımın sağlanması için mevcut teknolojilerin kullanılması, hizmetlerin uygunluğu, bakımın çıktılarıyla ilişkili girdiler verimliliğin alt boyutlarını oluşturur.

Personel Yönlendirme: Personel yönlendirme, hastane çalışanlarının sunulan hasta bakımı için gerekli vasıfta gelişmelerini sürdürmeleri için olumlu koşullarda sahip oldukları; iş öğrenme ve eğitimlerini sürdürme fırsatları ve kendi işlerinden memnuniyet düzeyleridir (Wanous ve Reichers, 2000). Davranışsal karşılıklar, sağlık konumu, çevre uygulaması, bakış açılarının ve bireysel ihtiyaçlarının kabul edilmesi, sağlığı destekleyici aktiviteler ve güvenlik inisiyatifleri personel yönlendirme boyutunun alt boyutlarının oluşturmaktadır (Salme- Aro ve Nurmi, 2004).

Cevap veren yönetim: Karşılık veren yönetim hastanenin toplumun ihtiyaçlarına göre yenilikçi bir anlayış ile ve bütün vatandaşlara etnik, fiziksel, kültürel, sosyal, demografik veya ekonomik karakteristiklerine bakılmaksızın hizmet sağlayarak sağlığın geliştirilmesine yardımcı olması için güvenli bakımı sürdürmesi ve koordine etme derecesidir. (Core ve Diğ.1999). Toplum sağlığını yönlendirme, toplum entegrasyonu ve sistem cevap veren yönetim boyutunun alt boyutlarını oluştururlar.

Güvenlik: Güvenlik hastanenin hastalara, sağlık hizmeti sunucularına ve çevreye zarar veren veya risk altına sokan unsurları ölçülebilir bir şekilde azaltma ve önlemeye ve farklı görüşleri de desteklemeye uygun bir boyutudur (Colla ve Dig.2005). Hasta güvenliği, çalışan güvenliği ve çevre güvenliği güvenlik boyutunun alt boyutlarını oluştururlar.

Hasta Merkezlilik: Hasta merkezlilik bir performans boyutudur. Hastanenin hastaları bakımın merkezine yerleştirmesi hasta ve ailelerinin ihtiyaçlarına, beklentilerine, özerkliklerine, hastaneye girmeleri için destek ağları, iletişime, mahremiyetlerine, değerlerine, hizmet sunucu seçimlerine ve zamanında bakım arızalarına özel dikkat gösterilerek hizmetin sunulmasını içine alan bir performans boyutudur (Kern ve Dig.2014). Hastalara saygı duyma, müşteri yönlendirme hasta merkezliliğin alt boyutlarını oluştururlar.

Tablo 1. PATH ‘a Göre Performansın Temel Boyutları ve Alt Boyutlarının Tanımlanması

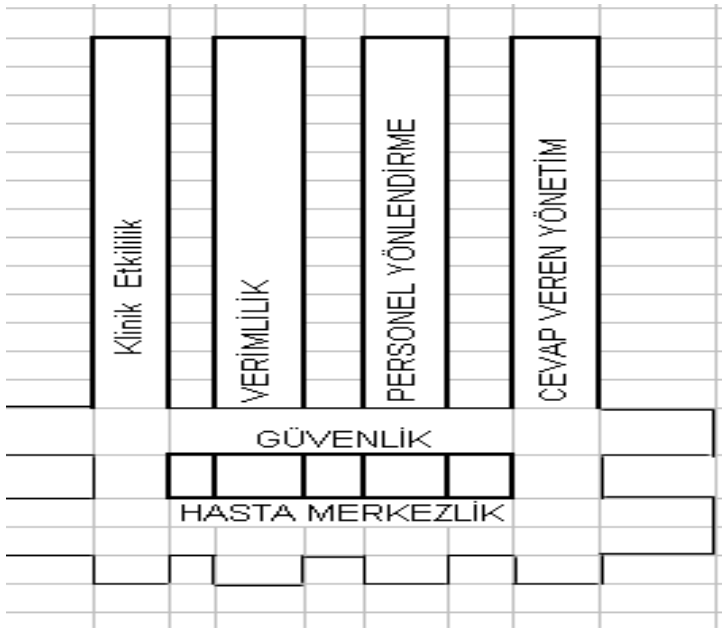
Boyut	Alt Boyut
Klinik Etkililik	-Bakım sürecinin uygunluğu -Bakım sürecinin sonuçları -Bakımın uygunluğu
Verimlilik:	-Uygunluk -Bakım çıktıları ile ilişkili girdiler -En iyi bakım için erişilebilir teknoloji kullanımı
Personel Yönlendirme:	-Uygulama ortamı -Bireysel ihtiyaçların ve bakış açılarının tanınması -Sağlık geliştirme faaliyetleri ve güvenlik öncelikleri -Davranışsal yanıtlar ve sağlık statüsü

Cevap veren yönetim:	-Sistem/toplum entegrasyonu -Halk sağlığı oryantasyonu
Güvenlik	-Hasta güvenliği -Çalışan güvenliği -Çevre güvenliği
Hasta Merkezilik	-Müşteri oryantasyonu -Hastalara saygı gösterilmesi

Kaynak: WHO 2004, p.5.

PATH Formatif ve Peripektif değerlendirme ve geliştirme için Kullanılabilecek bir Kalite Yönetim aracı olarak tasarlanmıştır.

Tablo 2. Hastane Performans İçin PATH Teorik Modeli



Kaynak: Veillard(2005)

Dünya Sağlık Örgütü Stratejik Yönlendirmesi PATH modelinde iki çaprazlama perspektif güvenlik ve hasta merkezilik; klinik etkililik, verimlilik, personel yönlendirme ve cevap vermeye hazır yönetim boyutlarını ortadan kesmektedir. Örneğin hasta merkezilik cevap vermeye hazır yönetim algılanmış süreklilik, personel yönlendirme hasta anketlerinde görünen parçaların karşılık özellikleri ve klinik etkililik organizasyonda bakımın sürekliliği ile ilgili iken

güvenlik klinik etkililik hasta güvenliği, personel yönlendirme personel güvenliği ve cevap vermeye hazır yönetim çevre güvenliği ile ilgilidir.

2.5.PATH' ın Amaçları ve Yönelimi

PATH projesinin amacı hastanelerde performans değerlendirmeye yardımcı olmak, ilerleme sağlayabilmek için hastanelerin topladıkları verilere işlerlik kazandırmaktır. Bu amaca hastaneler arasında işbirliğinin geliştirilmesi ve destek sağlanmasına yönelik performans değerlendirme araçlarının geliştirilmesi yoluyla ulaşılabilecektir. PATH projesinde performans değerlendirme, hastane yöneticileri tarafından hastane hizmetlerinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi için bir kalite yönetim aracı olarak ele alınmaktadır. Kısa dönemde PATH projesi yalnızca ulusal ve ikincil düzey karşılaştırmaları hedeflemektedir. Bu sayede, performans değerlendirme yoluyla kalite iyileştirme konusunda edinilen deneyimler katılımcı hastaneler arasında uluslararası düzeyde de paylaşılabilecektir. Sonuç olarak ara dönemlerde yapılacak değerlendirmelerde verilerin standardizasyonu uluslararası karşılaştırmalar yapmaya imkân sağlayacaktır (Veillard ve diğ. 2005).

Dünya Sağlık Örgütü Avrupa Bölge Ofisi, 52 üyesini hastane kalite standartlarının geliştirilmesi ve akreditasyon süreci ile ilgili olarak desteklemektedir. Aşağıdaki şekilde hastanelerde kalite iyileştirmeyi hedefleyen diğer yaklaşımlar ve bunlar arasında PATH projesinin yeri görülmektedir (Tablo). Buna göre PATH projesinde daha çok içsel süreçlere odaklanılmaktadır ve performansın şekillendirilmesi ve desteklenmesi yolu ile sürekli kalite geliştirme odaklı bir yaklaşım sergilenmektedir (Veillard ve diğ. 2005).

Tablo 3. Hastanelerde Kalite İyileştirmeye Yönelik Yaklaşımlar Arasında PATH'in Yeri

	Beklenen Davranışlar		
		Şekillendirici Destekleyici	Özetleyici Zorlayıcı
Kontrol Kaynağı	İçsel	(A) Sürekli kalite geliştirme PATH	(C) İçsel değerlendirme
	Dışsal	(B) Akreditasyon	(D) Dış çevreye karşı sorumlu olma

Kaynak: Veillard, Champagne, Klazinga, Kazandjian, Arah and Guisset, 2005.

PATH kavramsal çerçevesinde hastanelerde daha yüksek performans hedeflerine erişmede; toplumun ihtiyaçlarına cevap vermek, hasta odaklı olmak ve profesyonel hareket etmek etkili rol oynamaktadır. Hastanelerde daha yüksek performans hedeflerine erişmek; bilgiye ulaşmada profesyonel yetkinlik, erişilebilir teknoloji ve kaynaklar, kaynak kullanımında etkinlik, hastaların minimal düzeyde risk alması ve hasta isteklerine anında yanıt verme, sağlıkla ilgili sonuçlara optimal seviyede katkıda bulunmak sayesinde gerçekleşmektedir (Veillard ve diğ. 2005).

3. Yöntem ve Bulgular

Sistem üç aşamalı uygulanmıştır; ilk aşamada Performans Yönetim Sistemi ekibi tarafından Karabük Devlet Hastanesinin mevcut tüm hizmet sonuçlarının PATH performans modeli olan klinik etkililik, verimlilik, Personel Yönlendirme, Cevap veren yönetim, Güvenlik, Hasta Merkezlilik boyutlarınca sorgulanması, değerlendirilmesi, güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenerek iyileştirmeye açık alanlarının tespit edilmesi ve yeniden yapılandırılmasının sağlanması. Tablo:6

İkinci ve sürekliliği sağlanan uygulama aşamasında kuruma kazandırılan her ürün veya hizmetin ihtiyaçları tespit komisyonu üyesi vasıtasıyla performans sistemine aktarılması, PATH'a göre değerlendirilerek performansı ölçülmesi, güçlü ve zayıf yönlerinin gözlemlenerek, zayıf yönlerin teknik şartname oluşturma sırasında güçlendirilmesi ve bu çalışmaların kalite geliştirme hareketlerine dönüştürülmesi şeklindedir.

Üçüncü aşama ise izleme aşamasıdır. Kurumun temel performans sonuçlarının gözden geçirilerek sonuçlara yansımaların değerlendirilmesi ve izlenmesidir. (Tablo 7 a,b,c,d,e,f,g,h,i)

Performans yönetim sistem ekibi organizasyonda üst yönetime doğrudan bağlı olup izleme ve değerlendirmeler eş zamanlı olarak yapılmaktadır.

Tablo 4 a, 4b ve 4c'de yeniden yapılandırma örnekleri, **Tablo 5 a, b** de yeni oluşturulan hizmet örnekleri verilmiştir.

Tablo 4 a: Ameliyathanenin Yeniden Yapılandırılması

PATH BOYUTLARI	AMELİYATHANENİN YENİDEN YAPILANDIRILMASI
Klinik etkililik	Ameliyathanenin yeniden yapılandırılması ile cerrahi alan hizmetleri genişletilmiş, plastik cerrahi hizmetlerinde estetik cerrahi yönünde hizmet verilmeye başlamıştır.

Verimlilik	Cerrahi alan uzmanlarının ihtiyaç duyabileceği tıbbi imkanların sağlanması ile ileri merkezlere sevk önlenerek hastanemize girdi oluşturulmuştur. Ameliyat masa sayısı artırılarak hastane ameliyat sayısının artması sağlanmıştır.
Personel yönlendirme	Cerrahi alan hizmetlerinin genişletilmesi ile ameliyathane personelinin bu alanlarda gerekli vasıfta gelişmeleri ve gelişimlerini sürdürme fırsatları sağlanmıştır. Cerrahi uzmanlarının iş doyumunu ve kendi işlerinden memnuniyet düzeyleri artırılmıştır.
Cevap veren yönetim	Hastanenin ve toplumun beklentilerine göre yenilikçi bir yaklaşımla fiziki olarak ameliyathane yapılandırılmış, Hidrojen peroksit otoklav(Tablo 2b) alınmış, toplumun zorunlu cerrahi tedavi dışında müdahale gerektiren ihtiyaçlarına da cevap verilebilir duruma gelinmiştir.
Güvenlik	Ameliyathanede oda sayısı artırılarak steril, yarı steril ve steril olmayan alanlar netleştirilmiş, sarf malzeme depoları için ayrı odalar oluşturulmuş, partikül ölçümleri hastane bünyesinde yapılmaya başlanmış ve böylelikle çalışan güvenliğini ve hasta güvenliğini tehdit edici unsurlar ortadan kaldırılmıştır.
Hasta merkezlilik	Ameliyathanede oda ve masa sayısı artırılarak hizmet sunum süreleri kısaltılmıştır. Hasta yakınları bekleme alanı oluşturulmuştur.

Tablo 4.b: Yoğun bakım Ünitesi yeniden yapılandırılması

PATH BOYUTLARI	YOĞUNBAKIM ÜNİTESİ YATAK SAYISININ ARTIRILARAK DALLARA AYRILMASI PROJESİ
Klinik etkililik	Yoğun bakım ünitelerinde mevcut bulunan yatak ve monitör sayısı artırılarak, yoğun bakımlar cerrahi yoğun bakım, koroner yoğun bakım ve göğüs - nöroloji yoğun bakım olarak dallara ayrılmıştır. Böylelikle hastanenin tüm klinik hizmetlerini etkileyen yoğun bakım hizmetleri daha etkin hale getirilmiştir.
Verimlilik	Yoğun bakım takibi gerektiren hastaların yoğun bakımda yer olmaması nedeniyle kliniklerde takibi ve ya ileri merkezlere sevki önlenmiş yoğun bakımda takip edilerek dosya faturalandırılması yoğun bakım üzerinden yapılabilmektedir. Bunun yanında çevre illerden de hasta kabul edilmesi sağlanmıştır.
Personel yönlendirme	Yoğun bakım sertifikası almak isteyen ve yoğun bakımda çalışmak isteyen personele istediği branşta eğitim alma ve çalışma imkânı oluşturulmuştur.
Cevap veren yönetim	Yoğun bakımlarımıza her yatak başına ventilatör alınarak ihtiyacı olan hiçbir hasta şehir dışına sevk edilmemekte solunum desteğine ihtiyacı olan her hastaya da anında cevap verilebilmektedir. Bölge bazında toplum ihtiyaçlarına cevap verilebilir duruma gelinmiştir.

Güvenlik	Yoğun bakım takibi gerektiren her hastanın yoğun bakımda takip edilme imkânı ile hasta güvenliği boyutu karşılanmaktadır.
Hasta merkezilik	Yoğun bakımların dallara ayrılması ile özerklik ve hasta bakımında etkinlik sağlanmıştır. Yine hasta yakınlarının ihtiyaçlarını karşılayabilmek için hasta yakını bekleme salonları oluşturulmuş, monitör ve kamera sistemi kurularak hasta yakınlarının hastalarını görebilme imkanı sağlanmıştır.

Tablo 4. c. Görüntüleme Merkezinin Yeniden yapılandırılması

PATH BOYUTLARI	PACC SİSTEMİ
Klinik etkililik	Dokuyu yakalama, keskinleştirme, görüntü boyutlarını, rengini (netlik) ayarlayabilme özelliği ile filme farklı açılardan bakabilme olanağı sağlanarak tanı koyma hızı artmış, çekilen filmler dijital ortamda 10 saniyede ilgili doktorun bilgisayarına gitmesi ile işlem hızı ve tüm hizmetlere etkinliği de artırılmıştır.
Verimlilik	Kurulan bu sistemle film banyo suları kullanımına son verilmiş, ayda 1500 ton su tasarrufu sağlanmıştır. Film kaseti, otomatik banyo solüsyonu, şebeke suyu kullanımı, kırtasiye kullanımı ortadan kaldırılmış, yıllık 133.000 dolar getiri sağlanmıştır. Fazla personel, mekân ve zaman kayıplarının önüne geçilmiştir.
Personel yönlendirme	Yeni teknolojilerle iş öğrenme ve hizmet sunma fırsatı oluşturulmuştur.
Cevap veren yönetim	Hasta, çalışan ve toplum sağlığının güvenliği için radyoloji bölümünde kullanılan konvansiyonel (eski tip röntgen cihazı) sistemden, en iyi teknolojiye DR ve PACS sistemine geçilmesi. PATH'ın bu boyutunu karşılamıştır.
Güvenlik	Çevreye zarar veren radyasyon miktarı %70 azaltılmış, çalışanın, hastanın ve çevrenin güvenliği sağlanmıştır. Ayrıca film banyo sularının kanalizasyona verilmesi ile toprakta uzun süre kalabilen sülfürik asit, potasyum desut, sülfat desut, asidik asit, metrolhidrokinan gibi maddelerin çevreye zarar vermesi önlenmiştir.
Hasta merkezilik	Doz ayarlanamaması durumlarında film tekrarı yapılmayarak hastanın tekrar tekrar radyasyon alması, teşhiste ve tedavide zaman kaybetmesi önlenmiştir.

Tablo 5. a: Kalibrasyon Merkezinin Kurulması

PATH BOYUTLARI	KALİBRASYON MERKEZİ
Klinik etkililik	Kalibrasyon Merkezinin açılmasıyla hastanedeki tıbbi cihazların yerinde ve zamanında periyodik olarak kalibrasyonlarının yapılması sağlanmış, cihaz bakım ve kalibrasyonuna bağlı hizmetlerde aksamalar önlenmiş, tüm alanlarda özellikle de ameliyathaneler ve yoğun bakım hizmetleri etkinleştirilmiştir.
Verimlilik	Cihazların dışarıda bir merkeze gönderilmesi durumunda nakil ve sigorta masrafları ortadan kaldırılması, cihazların sarsıntıya maruz kalması vb. nedenlerin önlenmesi ile ömür çevrimi sürecini iyi performansla tamamlamaları sağlanmıştır.
Personel yönlendirme	Merkezde çalışan biyomedikal personelinin kalibrasyonla ilgili alanlarda eğitimleri, gelişimleri ve merkezin akreditasyonu ile dış denetimler sırasında gelişimlerini sürdürmeleri sağlanmıştır.
Cevap veren yönetim	Kalibrasyon; tıbbi cihazların doğruluğundan emin olmamızı ve yapılan tüm tetkik ve tahlillerin güvenilirliğini, üretim ve hizmet kalitesini yükseltmemizi sağlar. Böylelikle yenilikçi bir yaklaşımla tüm hizmetlerimizde güvenli bakımın sürdürülmesi sağlanmıştır.
Güvenlik	Kalibrasyonu yapılan cihazın kullanıcısının değişmesi, ortam ısısı ve nemi, yer değişikliği ve onarım sonrası kalibrasyonları yapılarak hasta ve cihaz güvenliği sağlanmaktadır.
Hasta merkezilik	Kalibrasyon Merkezinin hastanemizde kurulmuş olması ile hastalarımıza güvenilir, zamanında bakım imkanı sağlanmıştır.

Tablo 5. b. Hidrojen Peroksit Otoklav

PATH BOYUTLARI	HİDROJEN PEROKSİT OTOKLAV
Klinik etkililik	Hidrojen peroksit otoklav hastane enfeksiyonları açısından önemli bir yere sahiptir. Hastanemizin tüm birimlerinde kullanılan, cerrahi aletlerin yanı sıra plastik materyaller de steril edilebilmektedir. Hidrojen peroksit sterilizasyona hız kazandırmıştır.
Verimlilik	Ürünlerin steril edilerek tekrar kullanımı ile hastane maliyetleri düşürülmüş, elektrik harcaması etilen oksit ve formaldehit sterilizatörünün yaklaşık <u>1/9'u</u> kadar olması nedeniyle elektrikten tasarruf sağlanmış, 44 °C de sterilizasyon yaptığı için elektronik ekipmanın zarar görmesi önlenmiştir.
Personel yönlendirme	Personelin bakış açılarının değişmesini ve sağlığı destekleyici inisiyatiflerin gelişmesini sağlamıştır.

Cevap veren yönetim	Ameliyathanede toksit olmayan, insana, çevreye zarar vermeyen, ekolojik dengeye duyarlı hidrojen peroksit otoklav kullanımına geçilmesi ile uzun süre (100 yıl) doğada kalan plastikler tekrar kullanılarak atık miktarı azaltılmakta, üretimi azaltılarak küresel ısınmanın önlenmesine katkı sağlanmaktadır.
Güvenlik	Hasta ve çalışan güvenliğini tehdit edici toksik etkisi bulunmayan sistem buhar ile sterilizasyonda, kullanıcı için oluşan yanma gibi riskleri sıfıra indirir. Her türlü reaksiyonunun sonunda oksijen ve su buharına dönüşür. Dolayısıyla bu sistemin ile zararlı atık önlenmiştir.
Hasta merkezlilik	Sistem özellikle ameliyathaneler, yoğun bakımlar gibi enfeksiyon riskinin yüksek olduğu alanlarda etkili olması nedeni ile hastane enfeksiyonlarını büyük oranda azaltmıştır.

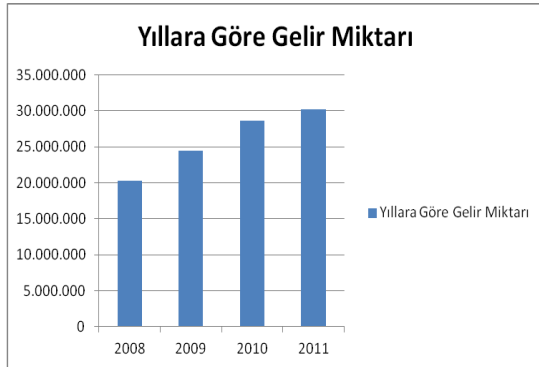
Tablo 6. Hastane Genel Performansı

PATH BOYUTLARI	GERÇEKLEŞEN PROJELER
KLİNİK ETKİLİLİK	Yoğun bakım hemşire sertifikalandırmaları, Hemodiyaliz ünitesi hemşire sertifikalandırmaları, Uyku merkezi eğitimleri (Doktor-Hemşire), Kalibrasyon eğitimleri (Mühendis -Biyomedikal teknisyeni), Kan merkezi eğitimleri(Hemşire), İşitme denge merkezi eğitimleri (Odiometri teknikeri), Üroloji Laparoskopisi, TOT Uygulama, Üreteronoskopi eğitimi (Doktor), Endoskopi-Kolonoskopi eğitimi (Doktor) Hizmet içi eğitimler (tüm çalışanlar), ISO 14001 çevre sağlığı eğitimleri (tüm çalışanlar)
VERİMLİLİK	Uyku merkezi, Oksijen üretim merkezi, PACS sistemi, Pnömatik sistem, Akıllı kart sistemi, Hidrojen peroksit-buharlı otoklav, Tüberküloz laboratuvarı, Patoloji kapama ve boyama cihazı, ASSR-ABR cihazı, Artroskopisi cihazı, Görme alanı cihazı, Dijital skopi, EKG Dopler, Fundus kamera, İyontoforez cihazı, Kemik dansitometri, ND yağ lazer, Plusoptik, Ventilator, Yoğun bakım diyaliz cihazı, Nükleer tıp merkezi, KBB üniteleri(odiyo-timpano-vng), Otoakustik emüsyon cihazı, EMG cihazı, Üroflowmetre, C kollu skopi, Taş kırma cihazı, EKT cihazı, Galvonik farodi cihazı, Kan merkezi, Göğüs yoğun bakım ünitesi, Otomatik sperm sayma ve analiz cihazı, Liposuction cihazı, Dezenfektör cihazı,
PERSONEL YÖNLENDİRME	Yoğun bakım hemşire sertifikalandırmaları, Hemodiyaliz ünitesi hemşire sertifikalandırmaları, Uyku merkezi eğitimleri (Doktor-Hemşire) , Kalibrasyon eğitimleri (Mühendis -Biyomedikal teknisyeni), Kan merkezi eğitimleri(Hemşire), İşitme denge merkezi eğitimleri (Odiometri teknikeri), Üroloji Laparoskopisi, TOT Uygulama, Üreteronoskopi eğitimi (Doktor), Endoskopi-Kolonoskopi eğitimi (Doktor) Hizmet içi eğitimler (tüm çalışanlar), TSE eğitimleri (ISO 14001 Çevre sağlığı ISO 2001-2008 KYS, ISO 18001 iş sağlığı ve güvenliği, ISO 10002 Müşteri Şikayetleri Ve yönetimi, ISO 27001

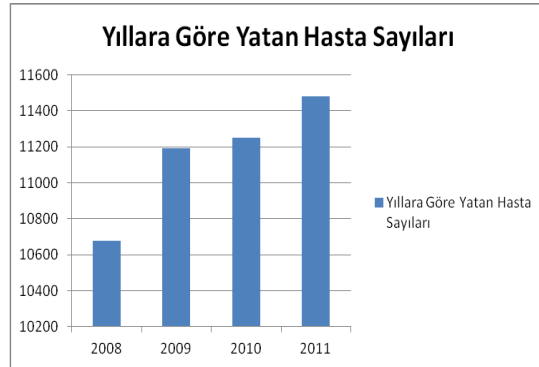
	Bilgi Güvenliği Yönetim) KalDer EFQM mükemmellik modeli eğitimleri, DETA danışmanlık (iletişim, empati, zaman yönetimi,) Yüksek lisans programı
CEVAP VEREN YÖNETİM	PACS sistemi, Oksijen üretim merkezi, Kalibrasyon Laboratuvarı, Uyku merkezi, Tüberküloz laboratuvarı, Nükleer tıp merkezi, Kan merkezi, Ameliyathanenin yeniden yapılandırılması, Toplam Kalite Yönetimi EFQM mükemmellik modeli uygulamaları, ISO 2001-2008 KYS,
GÜVENLİK	ISO 14001 Çevre sağlığı, ISO 18001 iş sağlığı güvenliği, ISO 27001 Bilgi Güvenliği Yönetim sistemleri, Hidrojen peroksit-buharlı otoklav, Oksijen üretim merkezi, Kalibrasyon laboratuvarı, PACS sistemi, Hasta karyoları, Pnömatik sistem,
HASTA MERKEZLİLİK	Ameliyathanenin yeniden yapılandırılması, Göğüs yoğun bakım açılması, Yoğun bakım refakatçi dinlenme odası, Morgun yeniden yapılandırılması, Diyaliz ünitesi kamera sistemi, internet odaları, hasta karyoları, klimalar, Hastane bahçesinin peyzaj yapısının iyileştirilmesi (Kamelya, oturma alanlarının konulması, yeşil alan oluşturma vb.)

Path performans sisteminin hastane temel performans sonuçlarına yansımaları (Şekil 1., b, c, d, e, f, g, h, ı) aşağıdaki grafiklerde verilmiştir.

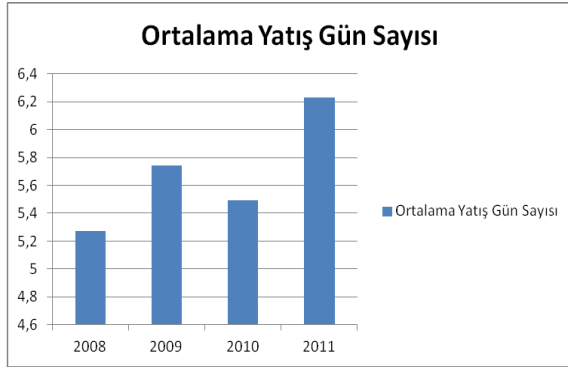
Şekil 1.a



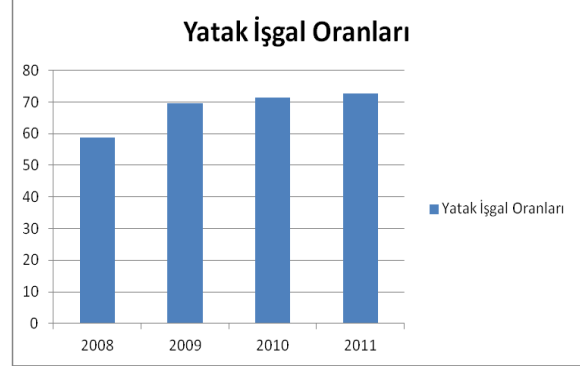
Şekil 1.b



Şekil 1.c



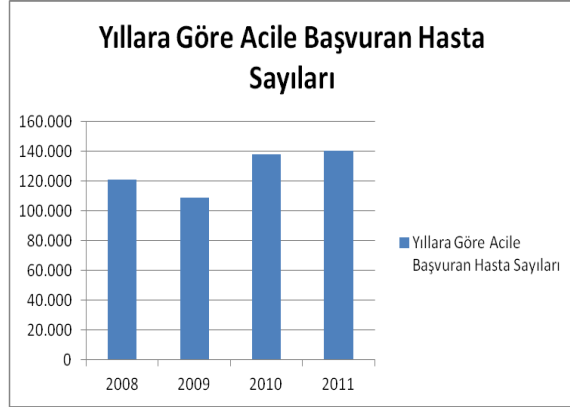
Şekil 1.d



Şekil 1.e



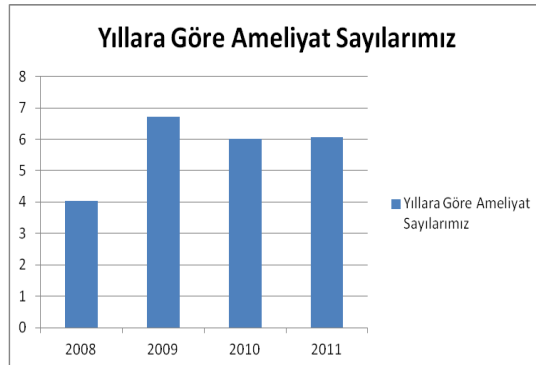
Şekil 1.f



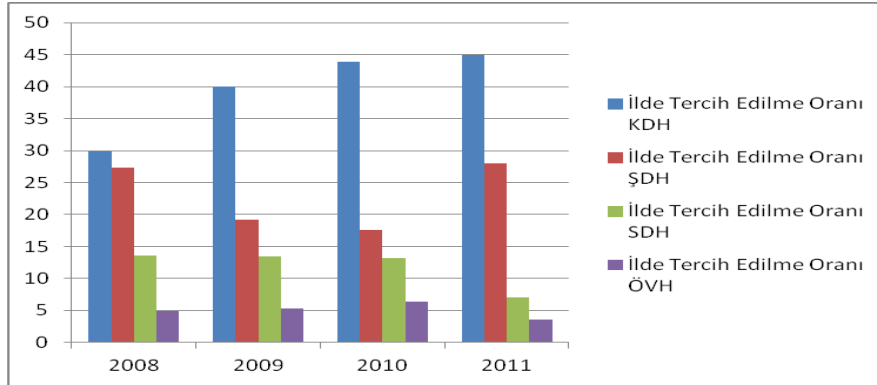
Şekil 1.g



Şekil 1.h



Şekil 1.1



Hastane PATH performans yönetiminde, yapılan ilk performans değerlendirmesi sonucun da tespit edilen iyileştirmeye açık alanlardan tablo 4a,b,c de gösterildiği gibi mevcut hizmet süreçlerinden öncelikle Ameliyathane, Yoğun bakımlar ve Görüntüleme merkezinin yeniden yapılandırılması projelerine başlanmıştır. Projeler üst yönetim, performans yönetim ekibi ve ilgili süreç çalışanlarının katılımıyla yapılan toplantıda, tablolarda da görüldüğü gibi özellikle PATH performans modelinin boyutlarını karşılamasına titizlik gösterilmiştir.

Tablo 5a ve b de sistemin ikinci aşamasına örnekler verilmiştir. Burada kuruma yeni kazandırılan hizmetler ve teknolojiler ihtiyaç tespiti ve teknik şartname aşamasında PATH'a göre değerlendirilerek boyutları karşılaması sağlanmıştır. Böylelikle yeni projelerinde PATH'nin boyutlarını karşıladığı görülmektedir.

Performans yönetim sisteminin PATH'a göre hastane genel performans değerlendirmesi Tablo 3' te gösterildiği gibidir. Sistemin ihtiyaçların tespiti aşamasında uygulanması projeler PATH'nın birkaç boyutuna girmiştir.

Hastane temel performans sonuçlarının izlenmesi sistemin üçüncü aşaması olup, (Şekil 1a, b, c, d, e, f, g, h, ı) izleme ve değerlendirme üst yönetimle birlikte yapıp hastane toplam kalite yönetimi toplantılarında paylaşılır. Sistemin uygulanması sonuçlara kısa sürede ve olumlu yönde yansımıştır. Şekil 1 f'de 2009 yılında acil serviste yeniden yapılandırma süreci yaşandığından acile başvuran hasta sayısında düşme görülmüştür.

Uygulanan performans yönetiminin sonuçlara etkisi pazar payı oranında şekil 1.1 diğer hastanelere büyük ölçüde fark oluşturmuştur.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Günümüzde iş dünyasındaki rekabette öne çıkabilmenin ve başarıya ulaşabilmenin, hepsinden önemlisi başarıyı devamlı kılabilmenin yolu, değişimlere hızla ayak uydurabilmekten, dinamik bir yapıya sahip olabilmekten geçmektedir. Kamu veya özel tüm kurumlar misyonlarını yerine getirirken faaliyetlerinde katma değer oluşturacak, kendilerine en uygun yöntemleri ve sistemleri seçmek, amaç ve hedeflerine ulaşmak için onları geliştirerek uygulamak zorundadırlar.

Üst yönetimin öngörüsüyle performans yönetiminin sonuçları sorgulayarak iyileştirmeler yapmakla kalmayıp, tüm projelerinde planlama aşamasında uygulamaya geçirmesi dolayısıyla, kısa sürede hastane temel performans sonuçlarına yansımıştır. Yapılan çalışma sonucunda performans yönetiminin önemi anlaşılmıştır. Kurumun amaç ve hedefleri doğrultusunda olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Personel yönlendirme boyutuyla çalışan motivasyonunda artış gözlenmiş ve bu durum hasta memnuniyetine de yansımıştır. Hasta merkezlilik boyutuyla hasta memnuniyeti artırılmıştır. Hastanenin pazar payı oranını büyük ölçüde artırmış ve imajını olumlu yönde etkilemiştir.

KAYNAKLAR

- Colla J.B., Bracken A.C., Kinney L.M., Weeks W.B., (2005),“Measuring Patient Safety Climate: A Review of Surveys”, *Quality and Safety in Health Care*, 14, 364-366.
- Core J.E., Holthausen R.W., Larcker D.F., (1999),“Corporate Governance, Chief Executive Officer Compensation and Firm Performance”, *Journal of Financial Economics*, 51(3), 371-406.
- Drummond M., Brandt A., Luce B., Rovira J., (1993),“Standardizing Methodologies For Economic Evaluation in Health Care: Practice, Problems And Potential”, *International Journal of Technology Assessment in Health Care*, 9(1), 26-36.
- Fottler M.D., (1987),“Health Care Organizational Performance: Present And Future Research”, *Journal of Management*, 13(2), 367-391.
- Groene O., Jutta K.H., Frolich A., (2008),‘An International Review of Projects on Hospital Performance Assessment’, *International Journal of Quality in Health Care*, 20(3), P.162-171, P.162.

- Guisset A.L., Kjaergaard J., Habicht J., (2009),“Performance Management, Developing A Culture of Measurement and Continuous Quality Improvement in Estonian Hospitals: Recommendations on Alternative Entry Points and Ways Forward”, Who Regional Office for Europe, Scherfigsvej 8 Dk-2100 Copenhagen Ø, Denmark.
[Http://Www.Efqm.Org/The-Efqm-Excellence-Model](http://Www.Efqm.Org/The-Efqm-Excellence-Model) Erişim Tarihi: 12.10.2014.
[Http://Www.Path.Saglik.Gov.Tr/Index.Php?Pid=15](http://Www.Path.Saglik.Gov.Tr/Index.Php?Pid=15), Erişim Tarihi: 08.06.2014.
- Jacobsen M., Lueg R., (2014) “Balanced Scorecard And Controllability At The Level of Middle Managers–The Case of Unintended Breaches”, *Journal of Accounting & Organizational Change*, 10(4), 516-539.
- Kern L. M., Edwards A., Kaushal R., (2014),“The Patient-Centered Medical Home, Electronic Health Records, and Quality of Care”, *Annals of Internal Medicine*, 160(11), 741-749.
- Kloot L., Martin J., (2000),“Strategic Performance Management: A Balanced Approach to Performance Management Issues in Local Government”, *Management Accounting Research*, 11(2), 231-251.
- Lebas M.J., (1995),“Performance Measurement and Performance Management”, *International Journal of Production Management*, 41(1-3), 23-35.
- Meena K., Thakkar J., (2014),“Development of Balanced Scorecard For Healthcare Using Interpretive Structural Modeling and Analytic Network Process”, *Journal of Advances in Management Research*, 11(3), 232-256.
- Salmela-Aro K., Nurmi J.-E., (2004),“Employees’ Motivational Orientation and Well-Being At Work: A Person-Oriented Approach”, *Journal of Organizational Change Management*, 17(5), 471-489.
- Seal W., Ye L., (2014),“The Balanced Scorecard and The Construction Of A Management Control Discourse”, *Journal of Accounting & Organizational Change*, 10(4), 466-485.
- Suarez E., Roldan J.L., Calvo-Mora A., (2014), “A Structural Analysis of The Efqm Model: An Assessment of The Mediating Role of Process Management”, *Journal of Business Economics and Management*, 15(5), 862-885.
- Suwignjo P., Bititci U.S., Carrie A.S., (2000),“Quantitative Models For Performance Measurement System”, *International Journal of Production Economics*, 64(1-3), 231-241.
- Veillard J., Champagne F., Klazinga N., Kazandjian V., Arah O.,A., Guisset L., (2005),‘A Performance Assessment Framework For Hospitals: The Who Regional Office For Europe Path Project’, *International Journal For Quality In Health Care*, 17(6), 487-496.

- Wanous J.P., Reichers A.E., (2000), "New Employee Orientation Programs", *Human Resources Management Review*, 10(4), 435-451.
- Who, (2004), "Selection Indicators For Hospital Performance Measurement", A Report on The 3rd And 4th Workshop, Barcelona, Spain.