

**Türkiye Cumhuriyeti
Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**

Giresun University Institute of Social Sciences

Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi

The Black Sea Journal of Social Sciences

Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi yılda iki kez yayınlanan uluslararası hakemli bir dergidir.

The Black Sea Journal of Social Sciences is a peer reviewed international journal published biannually.

Sonbahar / Fall 2011

Yıl / Year: 3 Sayı / Number: 5

KARADENİZ SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ
THE BLACK SEA JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES

ISSN: 1309 – 081X

Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi

Sahibi /Owner

Prof. Dr. Metin AKAR

Editör /Editor

Prof. Dr. Metin AKAR

Yayın Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Aygün ATTAR

Prof. Dr. Ünsal BEKDEMİR

Doç. Dr. Mustafa CİN

Yrd. Doç. Dr. Ali Ata YİĞİT

Yrd. Doç. Dr. Yalçın SARIKAYA

Danışma Kurulu / Advisory Board

Prof. Dr. Burcu BOSTANOĞLU

Prof. Dr. Fatih TAYFUR

Prof. Dr. Feridun EMECEN

Prof. Dr. Goran SVENSSON

Prof. Dr. Gökhan ÇAPOĞLU

Prof. Dr. Hayati DOĞANAY

Prof. Dr. Hüseyin BAĞCI

Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK

Prof. Dr. Muhsin MACİT

Prof. Dr. Mustafa KİBAROĞLU

Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY

Yazı İşleri Müdürü / Editorial Manager

Yrd. Doç. Dr. Ülkü KARA DÜZGÜN

Sekreter / Secreter

Arş. Gör. Mehmet ALVER

Yazışma Adresi / Corrospondence Address

Giresun Üniversitesi

Sosyal Bilimlerler Enstitüsü

Güre Yerleşkesi 28200 / Giresun

Tel: 04542155239

e-mail: sosbil@giresun.edu.tr, sosdergi@gmail.com

Basım Tarihi / Printing History: Aralık 2011

Baskı / Printed: Ceylan Ofset

Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi
The Black Sea Journal of Social Sciences

Beşinci Sayının Hakemleri
Referees for the Fifth Issue

Prof. Dr. Metin AKAR	Giresun Üniversitesi
Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan KAVRUK	İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Edip ÖZER	Giresun Üniversitesi
Prof. Dr. Ramazan SEVER	Giresun Üniversitesi
Doç. Dr. Feyzullah AHMETOĞLU	Giresun Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa CİN	Giresun Üniversitesi
Doç. Dr. Ümit DENİZ	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Enver SARI	Giresun Üniversitesi
Doç. Dr. Nesrin SİS	İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. İlkay ULUTAŞ	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Suat UNGAN	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Bünyamin ÇETİNKAYA	Giresun Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ertekin DOKSANALTI	Selçuk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Beytullah DÖNMEZ	Giresun Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ülkü KARA DÜZGÜN	Giresun Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Gazanfer İLTAR	Giresun Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Güven ÖZDEM	Giresun Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN	Onsekiz Mart Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Temel TOPAL	Giresun Üniversitesi

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Nahçıvan'daki Tunç Çağı Yapılarında Bulunmuş Hançerler Ok ve Mızrak Uçları.....1 Daggers Arrow and Spear Heads Excavated from the Monuments in Nahcivan Which Dates Back To The Bronze Age Toğrul HALİLOV	1
Doğu Anadolu Bölgesi'nde Hayvancılık Sektörünün Rekabet Edebilirliğinin Analizi.....9 The Analysis on The Competitiveness of Livestock Sector in Eastern Anatolia Region Rasim AKPINAR - M. Emin ÖZSAN - Kamil TAŞÇI	9
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Amaç ve Sorunlar (Hindistan Örneği).....23 Teaching Turkish As a Foreign Aims and Problems (India Case) Sedat MADEN - Adem İŞCAN	23
Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri (Giresun Üniversitesi Örneği).....39 Usage level of Metacognitive Reading Strategies of Turkish-Language Teacher Candidates (Giresun University Case) Mehmet Akif ÇEÇEN - Mehmet ALVER	39
Ortaöğretim Kurumu Yöneticilerinin Değişimi Yönetme Yeterlikleri.....57 Competencies of Secondary School Administrators' About Change Management Şenol SEZER	57
Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi Yazım Kuralları.....73	73

Nahçıvan'daki Tunç Çağı Yapılarında Bulunmuş Hançerler Ok ve Mızrak Uçları

Toğrul HALİLOV¹

Özet

Makalede Nahçıvan'daki yapılarda bulunmuş hançerler, ok ve mızrak uçları araştırılmıştır. Bunlar biçim ve özelliklerine göre gruplandırılmıştır. Belirlenmiştir ki, Nahçıvan'daki Tunç çağı yerleşimlerinde bulunmuş hançerler, ok ve mızrak uçları Hocalı Gadebey, Güney Kafkasya ve Ön Asiya kültürüne has özellikler taşımıştır. Şunlar onu söylemeye esas veriyor ki, hemin çağda Nahçıvan'daki eski aşiretlerle konşu aşiretler arasında karşılıklı kültürel ekonomik ilişkiler olmuştur.

Anahtar Sözlükler: Hançerler, Ok ve Mızrak Uçları, Ön Asiya Kültürü, Hocalı Gadebey.

Daggers Arrow and Spear Heads Excavated from the Monuments in Nahcivan Which Dates Back To The Bronze Age

Abstract

In the article it has been learned found of archaeological monuments daggers, arrow and spear heads the bronze iron in Nakhchivan. Grouping according to the usage purpose, they have been analysed typological. Research of the weapon discovered from archaeological monuments of the epoch of bronze iron shows that during these period daggers, characteristic for Khojaly Gadabay and culture Front Asia was wide used in Nakhchivan. That confirms the presence of economic-cultural contacts of the ancient tribes living in Nakhchivan.

Key Words: Daggers, Arrow And Spear, Culture Front Asia, Khojaly Gadabay.

Nahçıvan'daki Tunç çağı yapılarından bulunmuş maddi kültür örneklerinden bir grubunu hançerler, ok ve mızrak uçları oluşturuyor. Bunların her biri kendine özgü spesifik özelliğe sahip olup, biçim ve özelliklerine göre birbirinden farklılaşırlar.

Hançerler: Nahçıvan'daki Tunç çağına ait arkeolojik yapılarından bulunmuş tunç hançerler iki ana tipe ayrılıyorlar.

1. Kabzası ile başlığı ayrı ayrı yapılmış hançerler (tablo I, 1–4).
2. Kabzası ve başlığı komple biçimde dökülmüş hançerler (tablo I, 5–11).

Kabzası ile başlığı ayrı ayrı yapılmış hançerler: Bu tipe dâhil olan hançerlerin her biri biçim ve özelliğine göre farklıdır. Buların bir grubunun kabzası yastı, üçgen biçimli namlu, omurgası kabarık, tamamen basit yapılmıştır. Bunların namu düz yapılmış, ucu inceltmiştir. Bazılarının kısa kabzasında bir delik açılmıştır (tablo I, 1, 2). Bu grup hançerler Kolani, Kızılburun, Hakkıhlık nekropollerinde bulunmuştur (Novruzlu, Bahşaliyev, 1992, s.57, 65, Bahşaliyev, 2002, s.42). Şunlar biçim ve özelliğine göre Şamhor, Gedebe (Pokrebova, 1977, s.82), Ganceçay (Nerimanov, 1958, tablo XIII, 17, s.101), Mingçeşvir (Kazıyev, 1951, s.15, Aslanov, Vaidov, İone, 1959, tablo XIII) ve Güney Kafkasya'daki diğer yerleşimlerde (Pokrebova, 1977, s.34-35; Markovin, Mungaev, 2003, s.74) bulunmuş hançerlerle benzerlik

¹ Dr., Azerbaycan Milli İlimler Akademisi, Nahçıvan Bölümü.

teşkil ediyor. Bu gruba giren hançerler M.Ö. XIX-VIII yüzyıla ait olduğu belli olunubtur (Aliyev, 1977, s.118).

Kabzası ile başlığı ayrı ayrı yapılmış hançerlerden bir grubu konik başlıklı yapılmıştır (tablo I, 3, 4). Bu gruba dâhil olan hançerler Kolanı nekropolünde bulunmuştur (Novruzlu, Bahşaliyev, 1992, s.65). Hançerlerin hepsinin üçgen biçimli namluyu birinci grup hançerler gibi omurgasında kabartmalıdır, kısa kabzasında bir delik açılmıştır. Ağız kenarları düz, ucu sivri, inceltilmiş yapılmıştır. İkinci grup hançerlerin benzerleri Hanlarda (Nerimanov, 1958, s.91), Mingçeviden (Aslanov, Vaidov, İone, 1959, tablo XIV, 4, 6, 8, 9) ve Hocalı-Gedebey kültürüne ait diğer yerleşimlerde (Avşarova, 2007, s.22-23) bulunmuştur. Bu gruba giren hançerler M.Ö. X-VII yüzyılda Kafkasiyada kullanılmıştır.

Kabzası ve başlığı komple biçimde dökülmüş hançerler: Bu tipe dâhil olan hançerler boru kabzalı, konik başlıklı yapılmıştır. Hepsinin kabzasının ortası dikdörtgen biçimli kabartmalıdır, ucu sivri, ağzı keskin, inceltilmiştir (tablo I, 5, 6, 7, 8). Muncuklutepe (Aslanov, İbraqimov, Kaşkay, 2003, s.26, 34), Kolanı (Novruzlu, Bahşaliyev, 1992, s.65), Boyahmed (Novruzlu, Bahşaliyev, 1993, s.22), Kumluk (Bahşaliyev, 2006, 81-85) nekropollerinde bulunmuş bu tip hançerler birinci tip hançerler gibi biçim ve özelliğine göre farklıdır.

Kolanı nekropolünde bulunmuş hançerin yaprak biçimli namluyu kabzasına birleşik bölümde dörtgen formada kalınlaştırılmıştır (tablo I, 4). (Novruzlu, Bahşaliyev, 1992, s.65).

Muncuklutepe nekropolünde bulunmuş hançerin birinin kabzası tamamen basittir (tablo I, 5) (Aslanov, İbraqimov, Kaşkay, 2003, s.26, 34).

Kumluk nekropolünde bulunmuş bu gruba giren hançerlerden birinin konik biçimli başlığının yukarısı ve aşağısı üçgenler oluşan ağlarla bezedilmiştir (tablo I, 6). Diğer hançerin başlığının yukarısı nakışsız, başlığın gövdesi ise üçgenlerle nakışlıdır (tablo I, 7) (Bahşaliyev, 2006, s.81-85; Halilov, 2008, s.117-121).

Boyahmed (Novruzlu, Bahşaliyev, 1993, s.22) nekropolünden bulunmuş hançerlerin konik biçimli başlığı biçim ve özelliklerine göre, Kumluk hançeri gibi üçgenler oluşan ağlarla bezedilmiştir (tablo I, 8). Boyahmed hançerinin başlığındaki üçgenler oluşan ağlar Kolanı hançerleri gibi çarkıfelek biçiminde yapılmıştır.

Olasılıkla Boyahmed, Kolanı hançerinin konik biçimli başlığındaki çarkıfelek biçimli nakış Nahçıvan'ın eski aşiretlerinin manevi kültürüyle ilgili belli kompozisyonu bildiriyor. Fikrimizi dayandırmak için kaynaklara göz atarsak görürüz ki, konik biçim eski aşiretlerin tasavvurunda gök kubbesini, çarkıfelek resmi güneşi, dünyanın dört biçimli olduğunu sembolize ediyor. Tunç çağına ait boya bezemeli ve basit gil kablarn üzerinde çarkıfelek tasvirleri çizilmiştir (Aliyev, 1977, s.58-60). Sibiry halklarının, özellikle yakutların halk inançlarında çarkıfelek resmi qoryucu marka sembolize ediyor (Okladnikova, 1984, s.39). Eski Türkler Gök

Tanrısına kudretli Allah gibi tapınmışlar. Bunların dini-ideolojik görüşlerine göre Gök Tanrı insanların talihini çözer, hakanları yükseltir veya devirir (Stebleva, 1976, s.45). Türklerin dini-ideolojik görüşlerinde hakana iktidarın Gökten verilmesi, onun dağ kültü ve hayat ağacı ile bağlılığı teşkil etmesi ile ilgili çeşitli efsane ve rivayetler vardır (Patopov, 1978, s.53). Konik biçiminin eski insanların tasavvurunda gök kubbesini, çarkıfelek resminin Güneş'i sembolize etmesi, dünyanın dört biçimli olduğunu göstermesi ile ilgili çoklu bilgiler vardır (Bahşaliyev, 2002, s.40).

Bu tipe dahil olan hançerlerin benzerleri Hocalı-Gedebey kültürüne ait Hanlar (Nerimanov, 1958, s.91), Mingçeşevir (Aslanov, Vaidov, İone, 1959, tablo XIV, 4, 6, 8, 9) ve diğer yerleşimlerde (Avşarova, 2007, s.22-23) bulunmuştur. Nahçıvan'daki Tunç çağına ait yerleşimlerde bulunmuş bu tip hançerler M.Ö. XIII-XII yüzyıla aittirler. Bu gruba dâhil olan hançerler ikinci grup hançerler kimi konik başlıklı yapılmasına rağmen kendine mahsus yerel özellikler taşımaktadır.

Nahçıvan'daki Tunç çağına ait yerleşimlerde bulunmuş kabzası ve başlığı komple biçimde dökülmüş hançerlerden bir grubu farklıdır. Onların kabzası ikinci grup hançerlerden farklı olarak yastı yapılmıştır. Desteğinin omurgası kalın, ucu sivri yapılmıştır. Namluyu her iki yüzden inceltmiştir (tablo I, 9). Culfa, Kızılburun nekropollerinde bulunmuş bu türlü hançerlerin Ortadoğu kültürüne ait hançerlerle benzerlik teşkil ediyor. Şu türlü hançerler Muğan, Uzuntepe (Djafarzade, 1946, tablo V, 5, 2), Gedebey (Aliyev, 1977, s.102) yerleşimlerinde ve Ortadoğu kültürüne ait yerleşimlerde (<http://www.belgeler.com>. Hanifi Biber, 205, 15, 17) bulunmuştur. Bu türlü hançerler Ön Asiya ülkelerinde M.Ö. XVIII-XII yüzyıllarda (Assuriya, Nihavend vb) yaygındır. Araştırmacılardan bir grubu bu tip hançerlerin M.Ö. XII yüzyıla ait olduğunu ifade etmişlerdir (Habibullayev, 1959, s.101). Bazı araştırmacılar ise bu tip hançerlerin M.Ö. XVIII-XV yüzyıla ait etmişlerdir (Aliyev, 1991, s.185). Yapılan araştırma bu tip hançerlerden Kafkasya'da M.Ö. IX yüzyıla kibi kullanıldığını kanıtıyor.

Ok uçları: Nahçıvan'daki Tunç çağına ait yerleşimlerden Hakkıxlık, Kolanı, (Novruzlu, Bahşaliyev, 1992, 53, 65), Muncuklutepe (Aslanov, İbrahımov, Kaşkay, 2003, 15, 20) hayli sayıda ok uçları bulunmuştur. Bunların bir kısmı obsidiandandan (devegözü taşı) (tablo I, 7, 8), diğer grubesi tunç ve demirden yapılmıştır (tablo I, 5, 6).

Devegözü taşından (obsidian) yapılmış ok uçlarının hepsi üçgen biçimli yapılmış arka tarafından oyuk açılmıştır (tablo II, 16-22). Etal ok uçları dökme ve dövme yöntemi ile yapılmıştır (tablo II, 1-15). Hep daş, hep metal ok uçları iki tipe ayrılıyorlar.

1. Kanatlı ok uçları (tablo II, 1, 2, 8, 11, 12, 15).
2. Kanatsız ok uçları (tablo II, 3, 11).

Kanatlı ok uçları: Bu tip ok uçları dökme ve dövme yöntemi ile üçgen biçiminde yapılmıştır. Bunların uçları sivridir, tiyesinin ortasından desteğine doğru kabarıktır (tablo II, 1, 2, 8, 11, 12, 15). Bir grubunun kanatları üçgen biçiminde olup saplağı boyunca uzanarak biraz içeri derlenmiştir. Kanatlı ok uçlarının bu türlü yapılması okun değdiği yerden kolaylıkla çıkmasının önüne alıyor ve daha çok tehlike yaratıyor. Şu grup ok uçları Güney Kafkasya'da daha çok yayılmıştır. Benzerleri Mingçeçevirde (Kazıyev, 1951, s.12-14, Aslanov, Vaidov, İone, 1959, tablo XV, 1-15), Genceçay ilçesinde (Nerimanov, 1958, tablo II, IV) ve diğer yerleşimlerde bulunmuştur.

Kanatsız ok uçları: Bu tip ok uçları dökme yöntemi ile hazırlanmıştır (tablo II, 3, 11). Bunların çoğunun saplağı yastı, bazıları ise biraz yuvarlak yapılmıştır. Saplakla birleşen omuz kısmı düz veya eğimlidir. Şu arkeolojik malzemeler özelliğine göre Genceçay ilçesinden (Nerimanov, 1958, tablo XVI, 1), Mingçeçevirden (Aslanov, Vaidov, İone, 1959, tablo XV, 3, 4, 8, 9), Gedebejde (Munçayev, 1975, s.115) Tunç çağına ait ok uçları ile benzerlik teşkil ediyor.

Mızrak uçları: Nahçıvan'daki Tunç çağına ait yerleşimlerden (Kızılburun (Seyidov, Bahşaliyev, Novruzlu, Babayev, 1995, resim 11, 10.11), Culfa (Aliyev, 1977, s.103), Mardangöl (Aslanov, İbrahimoğlu, Kaşay, 200, tablo LXXI, 1,2) (vb.) hayli sayıda bulunmuş mızrak uçlarının bazıları dökme, bir grubu ise dövme yöntemi ile yaprak biçiminde yapılmıştır. Bunların ucu sivri, grupesi enlidir. Kanatları grupesinden ucuna doğru gittikçe daralıyor. Şu arkeolojik malzemelerin biçim ve özelliklerine göre iki tipe bölünüyorlar.

1. Borudestegli mızrak uçları (tablo II, 10).
2. Yastıdestekli mızrak uçları (tablo II, 9).

Borudestegli mızrak uçları. Bu tip mızrak uçlarının tiyesi yaprak biçiminde dövme yöntemle, saplağı boru biçiminde ucu sivri, tiyesi enli, uzunsov biçiminde yapılmıştır. Tiyesinin ucundan desteğine doğru kabartılmıştır (tablo II, 10). Bu tip mızrak uçları bir grup araştırmacılar tarafından M.Ö. XIX-XVIII yüzyıla ait edilmiştir (Aliyev, 1977, s.118; Muradova, 1979, s.99).

Yastıdestekli mızrak uçları. Bu tip mızrak uçlarının hep tiyesi, hep de saplağı dövme yöntemle yapılmış, saplağında delik açılmıştır (tablo II, 9). Şu arkeolojik malzemelerin tiyesi birinci grup mızrak uçları gibi sivri, tiyesi enli, uzun yapılmıştır.

Her iki tip mızrak uçlarının benzerleri Mingçeçevirde (Aslanov, Vaidov, İone, 1959, tablo IX, XV), Gedebejde (Halilov, 1959, s.103), Muğanda (Djadarzade, 1946, tablo XII), Lenkeranda (Mahmudov, Kesemanli, 1947, tablo II, 8), Gürcistan'da (Piçxealuri, 1979, tablo XXXI, 11), Kubanda (Kozenkova, 1982, s.154) ve Güney Kafkasya'daki (Texov, 1957, s.68; Markovin, Mungaev, 2003, s.72) diğer Tunç çağı yerleşimlerinden bulunmuştur.

Yapılan ilmi araştırma şunu kanıtlıyor ki, Tunç çağında Nahçıvan'daki çiftçi-hayvancılık aşiretler tarafından iki tip hançer, iki tip ok ve mızrak uçları yapılmıştır. Şu arkeolojik malzemelerin hayli sayısını ok ve mızrak uçlarından ibarettir. Yapılan arkeolojik kazılar sırasında Nahçıvan'daki Tunç çağına ait yerleşimlerden daha fazla ok ve mızrak uçları tapıldığından bunların sayına daha net belirlemek zordur. Yapılan ilmi araştırma şunu kanıtlıyor ki, ok ve mızrak uçları M.Ö. IV-I bin yıllarda Nahçıvan'da daha yaygındır. Hançerler ise az-toplam yirmi bir adet bulunmuştur. Tunç döneminde metalürji ve metal işleme alanlarında oluşmuş değişiklikler Nahçıvan'da hançerler, ok ve mızrak uçlarının yapılmasında kendini aydın gösteriyor. Şu dönemde Nahçıvan sanatkarları tarafından hançerler, ok ve mızrak uçlarının yapılmasında **kesme, inkrustasiya, basma, dökme, dövme teknik yöntemler** kullanılmıştır. Metalürji sanatında yeni ortaya çıkmış basma ve hatemkarlık (inkrustasiya) teknik yöntemlerinin kullanılması sonucunda tüm Kafkasya'da olduğu gibi Nahçıvan'da da, üretilen metal eşyaların üzerinde yeni tarif biçimleri, çeşitli süjetli kompozisyonlar oluşmuştur.

Basma yöntemi ile hazırlanmış metal süs eşyaları (göğüs süsleri, düğmeler, asmalar vb.) gibi hançerler, ok ve mızrak uçları da farklı biçimde yapılmıştır. Bunların daha parlak ve kaliteli olması önem taşımıştır.

Kesme yöntemi ile hazırlanmış hançerler, ok ve mızrak uçları basma yöntemi ile olanlardan farklı biçimde düzeltilmiştir. Bunların üzerlerinde kesici aletin yardımı ile çekilmiş kontur hatlar ek olarak işlendiğini gösteriyor.

Dökme yöntemi ile hazırlanmış hançerler, ok ve mızrak uçları daha basit olsa da, diğer yöntemlerden farklı olarak çok yönlü ve yoğun karakter taşımıştır. Dökme yöntemi ile metal eşyaların hazırlanması sırasında hiçbir ek çalışmalar yapılmamıştır. Belirli sıcaklıkta eriyen metal tabaka sıvı haline geldikten sonra özel kalıplara dökülmüştür. Hangi yöntemlerle yapılmasından aslı olmayarak elde edilen hançerler, ok ve mızrak uçlarının üzeri kil kaplarda olduğu gibi genellikle geometrik ornamentlerle nakışlanmıştır. Ayrıca nebati ve zoomorf ornamentlerden, amblem ve sembolik desenler de kullanılmıştır.

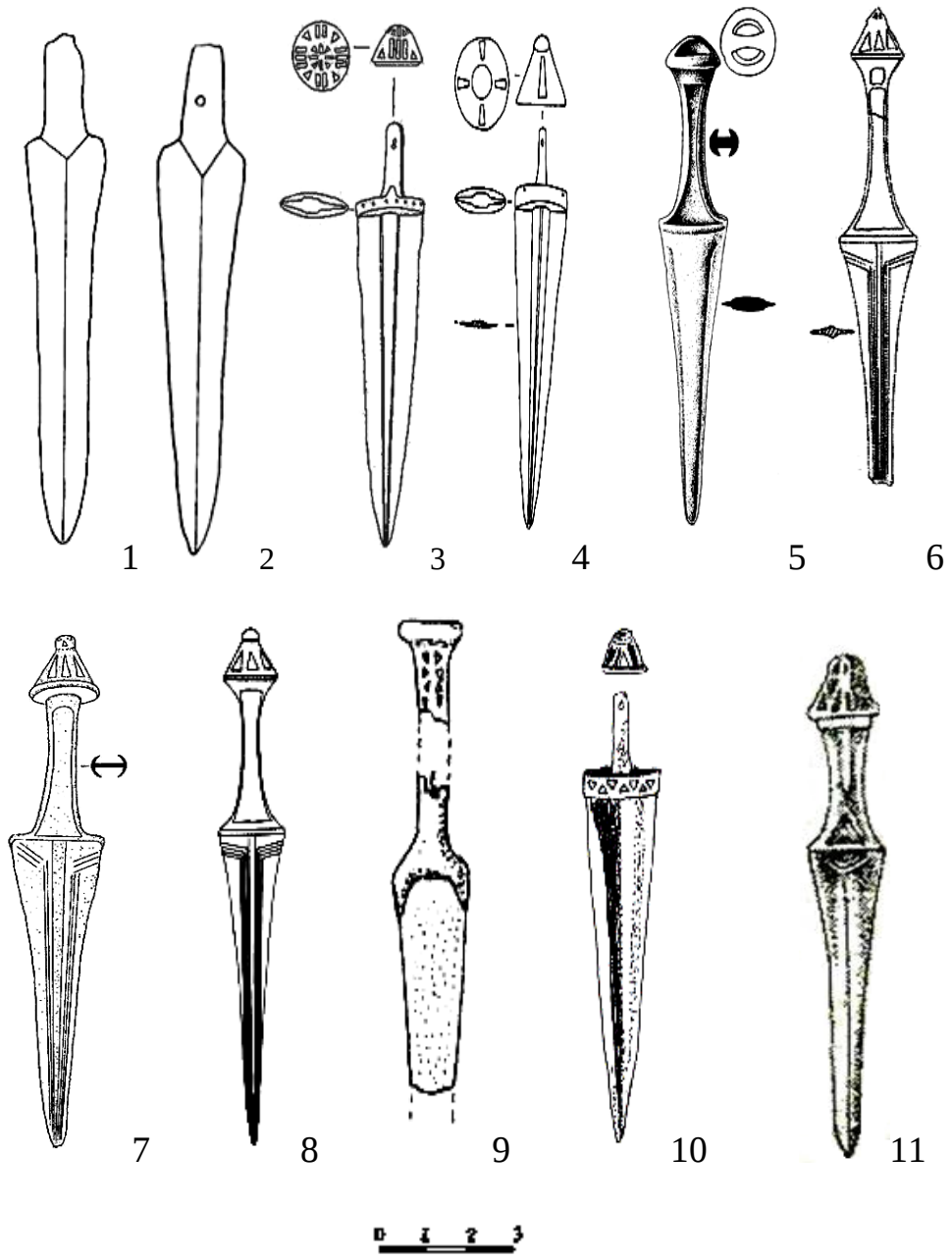
Geometrik, zoomorf ornamentler eski aşiretlerin dini ideolojik görüşleri ile ilişkili teşkil ediyor. En çok kullanılan geometrik desenler düz, kırık, dalğavari hatlar, üçgenler, dördgen olmuştur. Bunlar basit ve karmaşık biçimde yapılmıştır. Basit geometrik desenler içerisinde düz, kırık, dalğavari hatlar avantaj teşkil etmiştir. Geometrik ornamentlerden farklı olarak zoomorf ornamentler hayvancılığa ilişkili teşkil ediyor.

Yapılan ilmi araştırma onu kanıtlıyor ki, Tunç çağında Nahçıvan'ın eski sanatkarları tarafından hançerler, ok ve mızrak uçları çeşitli biçimde yapılmıştır. Bunların bir kısmı yerli kültüre aittirler, bir grup maddi kültür örnekleri ise komşu aşiretlerin kültürüne ait özellikler taşıyor. Bunların çeşitli nakışlarla süslenmesinde insanların sanatkarlık yeteneği ile yarı sıra

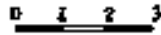
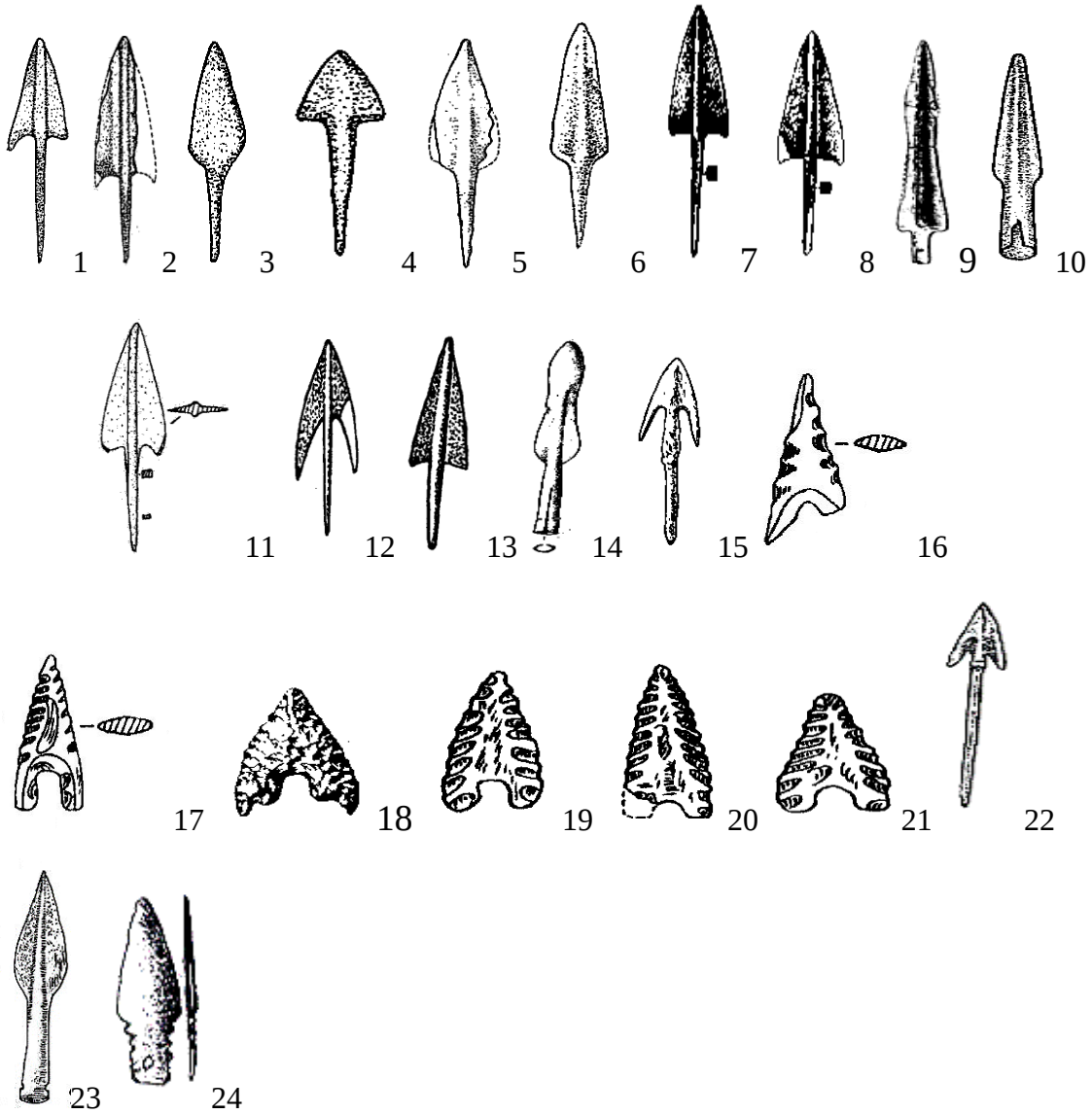
olarak dini-ideolojik görüşümleri de önemli yer tutmaktadır. Arkeolojik yerleşimlerde bulunmuş Hocalı-Gedebey, Ön Asiya grup hançerler Tunç çağında Nahçıvan'ın eski çiftçi-hayvancılık aşiretlerinin Azerbaycan, Güney Kafkasya ve Ön Asya toplulukları ile yakın ekonomik-kültürel ilişkilerinin olduğunu kanıtlıyor.

Kaynakça

- Aliyev, V.H. (1977). Azerbaycan'da Tunç Çağının Boyalı Kaplar Kültürü. Bakü, Bilm.
- Aliev, V.Q. (1991). Kultura Epohi Sredney Bronzi Azerbaydjana, Bakü, Bilm.
- Aslanov, Q.M., Vaidov R.M., İone Q.İ. (1959). Drevniye Minkeçaur. Bakü, AN Azerb. SSR.
- Aslanov, Q.M., İbraqimov B.İ., Kaşkay S.M. (2003). Drevniye Nekropolı Xaraba-Gilana. Bakü, Bilm.
- Avşarova, İ.N. (2007). Hocal-Gadabey Külturu Aşiretlerinin Tunc Memulatlari (M.Ö. XIV-VII yüzyıl). Bakü, Nurlan.
- Bahşaliyev, V.B. (2006). Ordubad İlçesinin Bist Köyü Etrafında Son Tunç ve Erken Demir Çağına Ait Anıtlar, Nahçıvan Öyretmenler İnstititusunun Haberleri, № 2 (6), s. 81–85.
- Bahşaliyev V.B. (2002). Gemikaya Tesvirlerinin Poetikası. Bakü, Bilm.
- Bahşaliyev, V.B. (2002). Nahçıvan'ın Erken Demir Çağı Kültürü. Bakü, Bilm.
- Djafarov, Q.F. (1984). Svyazi Azerbaydjana so Stranami Peredney Azii v Epoxi Bronzi i Ranneqo Jeleza. Bakü, Nauka.
- Halilov, C.E. (1959). Batı Azerbaycan'ın Tunç Çağı ve Demir Çağının Başlarına Ait Anıtları, Bakü, Azerbaycan SSR EA.
- Halilov, T.F. (2008). Kumluk Nekropolundan Bulunmuş Tunc Hancerler. AMBA Nahçıvan Bölümünün Haberleri, № 1, s. 117–121.
- Habibullayev, O.A. (1959). Kültepede Arkeolojik Araştırmalar. Bakü: Az. SSR EA.
- Hanifi, B. (2005). Urartu Silahları: Kılıç, Hancer ve Bıçaklar Doktora Tezisi. Van 2005, 211 <http://www.belgeler.com>
- Kaziyev S.M. (1951). O Nekotorix Tipax Orujiya Iz Minkeçaura, MKA, Bakü, AN. Az SSR, t. II, s. 5-30.
- Kozenkova, B.İ. (1982). Tipoloqiya I Xronoloqiçeskiya Klassifakciya Predmetov Kobanskoy Kulturi. Moskva, Nauka.
- Mahmudov F.R., Kesamanli Q.P. (1974). Drevniyem Nekropole Bliz Lenkorani. AN Az SSR, № 3, s. 47-56.
- Muradova, F.M. (1979). Kobustan Tunc Dönerinde. Bakü, Bilim.
- Munçayev, R.M. (1975). Kavkaz Na Zare Epohi Bronzi. Moskova, Nauka.
- Markovin, V.İ., Mungaev R. M. (2003). Severniy Kavkaz. Moskva, Nauka.
- Novruzlu, E.İ., Bahşaliyev, V.B. (1992). Şahbuz İlçesinin Arkeolojik Anıtları, Bakü, Bilm.
- Novruzlu, E.İ., Bahşaliyev, V.B. (1993). Culfa İlçesinin Arkeolojik Anıtları. Bakü, Bilm.
- Nerimanov, İ.H. (1958). Genceçay İlçesinin Arkeolojik Anıtları. Bakü, Az SSR EA.
- Okladnikova, E.A. (1981). Petroqlifi Sredney Katuni. Novosibirsk, Nauka.
- Patapov, L.P. (1978). Drevnetyurkskie Çerti Poçitania Neba I Sayano-Altayskix Naradov. Etnoqrafiya narodov Zapadnoy Sibiri i Altaya. Novosibirsk.
- Pokrebova, M.N. (1984). Zakavkazskie I Ego Svyazi S Peredney Aziey V Skifskoe Vremya. Moskova.
- Stebleva, İ.V. (1972). K Rekonstrukcii Drevnetyurkskoy Mifoloqiçeskoy Sistemi. Tyurolokiçeskiy sbornik 1971, Leninkrad.
- Seyidov, A.K., Bahşaliyev, V.B., Novruzlu, E.İ., Babayev, V.M. (1995). Nahçıvanın ve Babek İlçesinin Arkeolojik Anıtları. Bakü, Azerbaycan.
- Texov, B.V. (1957). Pozdnebronzovaya Kultura Liakovskoqo Basseyne. Stalinir: Qosizdat, Yuqa Osetii.



Tab I. Hancerler. (1, 3, 4- Kolanı; 2-Kızılburun; 5-Muncuklutepe; 6,7- Kumluk; 8-Boyahmed; 9-Culfa; 10-Haçbulak; 11-Mingeçevir)



Tab II. Ok ve mizrak uçları (1, 2, 3, 4, 10- Kızılburun; 5, 6-Cilfa; 7, 8, 14, 15-Muncuklutepe; 11, 15, 16-Sarıdere; 12, 18-Şahtahtı; 20, 21, 2, 23-Kolanı; 22, 23, 24-Genceçay)

Doğu Anadolu Bölgesi'nde Hayvancılık Sektörünün Rekabet Edebilirliğinin Analizi

Rasim AKPINAR¹
M. Emin ÖZSAN²
Kamil TAŞÇI³

Özet

Türkiye kalkınma konusunda dünyanın en ciddi sorunları olan ülkelerinden biridir. Çeşitli sektörlerdeki dengesiz kalkınma çabaları yanında, bölgesel gelişmişlik farklılıklarının azaltılması yönündeki çabalara rağmen sorun ilk günkü haliyle ortada durmaktadır. Doğu Anadolu Bölgesinin kalkınması için uygulanan politikaların ve sağlanan teşviklerin bölgenin kalkınmasına yeterli katkı sağlamadığı, bölge ile ülkenin batı kesimi arasındaki gelişmişlik farkının gittikçe derinleştiği görülmektedir. Bunun temel nedenleri arasında, bölgenin talep merkezlerine uzak olması kadar üretim faktörlerindeki verim ve ölçek düşüklüğü ile tarım sektöründe gerekli piyasa mekanizmalarının geliştirilememesidir. Bu çalışmanın temel amacı, Doğu Anadolu Bölgesi'nin kalkınma sorununu incelemek, önündeki engelleri tespit etmek ve bölgenin kalkınmasına yönelik hayvancılık sektörü özelinde politika önerileri geliştirmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bölgesel Kalkınma, Doğu Anadolu Bölgesi, Hayvancılık, Ölçek Ekonomileri, Hayvancılık Piyasası Düzenleme Kurulu.

The Analysis on The Competitiveness of Livestock Sector in Eastern Anatolia Region

Abstract

Turkey is one of uneven development in the countries of the world's most serious problems. Despite all the efforts to reduce regional disparities exist in which a problem as the first day. Implemented policies and provided incentives for the development of the Eastern Anatolia Region, the region's development does not provide sufficient contribution to the regional development disparities between the western part of the country are increasingly deepened. The main reason is the region's demand to be away from centers of production factors in agriculture with low productivity and scale of market mechanisms necessary has not been managed. The main purpose of this study, to examine the problem of development in the Eastern Anatolia Region, to identify barriers to and developing policy recommendations specific to the region for development of the livestock sector.

Key Words: Regional Development, East Anatolia Region, Livestock Sector, Economies of Scale, Livestock Market Regulatory Authority.

Giriş

Türkiye'de hayvancılığın yoğun şekilde yapıldığı bölgelerin başında Doğu Anadolu Bölgesi gelmektedir. Bölge, Türkiye'deki büyükbaş hayvan varlığının yaklaşık %24,4'üne ve küçükbaş hayvan varlığının ise %34,3'üne sahiptir (Anonim, 2004).

Ülkemizde tarımsal istihdamın oranı %39 gibi oldukça yüksek bir düzeydedir. Bu oran ABD'de %2,8 ve AB'de %5'dir. Tarımın GSMH'deki payı ülkemizde %14 iken, ABD ve AB'de sırasıyla %1,7 ve %1,9 seviyelerindedir. İşletme genişliği ise ABD'de 180 ve AB'de 17,4 hektar iken ülkemizde sadece 5,9 hektardır. Tüm bu göstergeler ülkemiz açısından tarımın ne kadar önemli ve sorunlarının çözümünün de ne kadar zor olduğunu göstermektedir. Salt

¹ Planlama Uzmanı, Devlet Planlama Teşkilatı.

² Planlama Uzmanı, Devlet Planlama Teşkilatı.

³ Planlama Uzmanı, Devlet Planlama Teşkilatı.

hayvancılık açısından bu verileri değerlendirdiğimizde ise, ülke hayvancılığımızın pek çok sorunlara sahip olmasının tesadüf olmadığı açıktır (TSV2023, 2003, s.6).

Doğu Anadolu Bölgesi, istihdamın sektörel dağılımı itibarıyla, tarım ağırlıklı bir yapı sergilemektedir. Ziraat işkolunda çalışanların toplam istihdam içindeki oranı % 66,41'dir. Tarımsal istihdam en büyük dilime sahip olmakla beraber, kırsal nüfus başına tarımsal üretim değeri, ülke ortalamasının oldukça altındadır. 2000 yılında Doğu Anadolu Bölgesi'nde kırsal nüfus başına tarımsal üretim değeri, cari fiyatlarla 884 milyon lira civarında iken, ülke ortalaması 1,1 milyar lira düzeyindedir. Ayrıca, Doğu Anadolu Bölgesi'nin, Türkiye tarımsal üretim değerine katkısı da, % 9,5 gibi çok düşük bir orandadır (Dinçer, Özaslan, Kavasoglu, 2003, s.97).

AB ülkeleriyle kıyaslandığında, Türkiye'nin hayvansal üretim değerinin toplam tarımsal üretim değeri içerisindeki payı çok düşüktür. Örneğin, Avrupa Birliği'nde tarımsal üretimde hayvancılık sektörünün payı ortalama %50 civarındadır. Bazı ülkelerde bu oran %75'e hatta %80'e kadar çıkmaktadır. Türkiye'de ise bu oran %25 civarındadır. Ayrıca, Türkiye'de sadece hayvancılık yapan ihtisaslaşmış işletmelerin sayısı çok azdır (Babacan, 2006).

Tablo 1'den de anlaşılabileceği üzere verimlilikte AB'nin, Türkiye'den belirgin bir şekilde önde olduğu görülmektedir. Hayvan başına süt verimi ve kişi başına süt tüketiminde yaklaşık üç-dört misli bir orana sahiptir. Kişi başına et tüketimi AB'nde Türkiye'den yaklaşık beş kat daha fazladır.

Tablo 1: Bazı temel göstergeler bakımından Türkiye ve AB hayvancılık sektörleri

Parametreler	TÜRKİYE	AB (25)
Toplam Hayvan Sayısı (1000 Baş)	10 526	85 805
Kesilen Hayvan Sayısı (1000 Baş)	1 630	22 158
Karkas Ağırlığı (Kg)	175,8	268,4
Süt Verimi (Kg/Baş)	1 709	5 880
Süt Tüketimi (Kg/Kişi)	30	90
Sığır Eti Tüketimi (Kg/Kişi)	5,5	27,1
Ort. İşletme Büyüklüğü (Baş)	5	57
Sanayiye Giden Süt Oranı (%)	9	94,8

Kaynak: Anonim 2006a ve Anonymous 2006b

Hayvancılık sektörü, Türkiye ekonomisinde önemli bir yere sahiptir. 2006 yılında tarımsal üretim değerinin %30'unu hayvansal üretim değeri oluşturmaktadır (Saçlı, 2007). Bu sektörün kırsal alandan kente nüfus göçünü önlemek gibi yaşamsal önem taşıyan bir sosyo-ekonomik görevi de bulunmaktadır. Ayrıca dünyada nüfus artışına paralel olarak artan beslenme

ve gıda sorunu her geçen gün hayvancılığın stratejik önemini artırmaktadır (Ertuğrul, 2000; Uğur, 2004). Türkiye, böylesine önemli bir sektörün gelişmesi bakımından yeterli ekolojik ve doğal kaynaklara sahiptir. Ancak hayvancılığa yönelik politikaların yetersiz oluşu ve bunun sonucu olarak hayvancılık faaliyetinin doğaya bağlı geleneksel yöntemlerden tam olarak kurtulamaması, hayvan başına verimliliğin düşük oluşu ve sektörde oluşan yapısal bozukluklar sonucunda, hayvancılık sektöründe istenilen düzeye ulaşamamıştır (Kabukçu, 1985; Ögüt, 1990; Yavuz ve Keskin, 1996). Doğu Anadolu Bölgesi yedi bölgeyi sınıflandırmaya göre ülkemizin coğrafi olarak en büyük bölgesidir (163.000 km²). Ağrı, Ardahan, Bingöl, Bitlis, Elazığ, Erzurum, Erzincan, Hakkari, Iğdır, Kars, Malatya, Muş, Tunceli ve Van illerini içeren bölge 1990 yılında Türkiye nüfusunun % 9,47'sini barındırırken, 2009 yılı başında bu oran % 8,03'e gerilemiştir. Bölge son 20 yılda yoğun göç vermiştir. Göçün temel sebepleri arasında bölgenin terör olaylarından etkilenmesinin yanı sıra bu soruna bağımlı olarak iktisadi gelişmenin yetersiz düzeyde olması, uygulanan politikalardan istenen sonuçların alınamaması sayılabilir.

Bölgenin yüksek düzeyde göç vermesi, bölge halkının bölgenin iktisadi ve sosyal koşullarına ilişkin memnuniyetsizliğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bu çerçevede, bu makalenin temel amacı; Doğu Anadolu Bölgesinde hayvancılık sektörünün temel problemlerini teşhis etmek ve uygulanabilir politika önerileri geliştirmektir.

Bölge Ekonomisinin Gelişmesinin Önündeki Engeller

Doğu Anadolu Bölgesinin kalkınamamasının temel nedeni bölgede iktisadi anlamda bir sektörün bulunmamasıdır. Diğer bir ifadeyle istatistikî olarak tarım ve hayvancılık sektörü içerisinde değerlendirilen faaliyetler gerçekte sektör mantığından uzak toplumsal faaliyetlerdir. Bir üretim faaliyetinin iktisadi bir sektör olarak değerlendirilebilmesi için bazı şartları taşıması gerekir. Üretim faaliyetinde bulunan kişilerin girişimci olması, yani o faaliyet koluna kâr saikiyle bilinçli bir şekilde girmesi gerekmektedir. Gerek Doğu Anadolu Bölgesi gerekse ülkemizin pek çok bölgesinde yürütülen tarımsal faaliyetler, insanların babadan kalma üretim faaliyetini devam ettirmesi şeklindedir. Çoğu zaman tarımsal üretim bireylerin bilinçli tercihleri ile seçtikleri bir alan değildir. Üretim faaliyetinin sektörel uzmanlaşma ve işbölümüne imkân tanınması. Sektörde çalışan bireyler kendi ihtiyaçlarını karşılamaktan öte piyasa için mal ve hizmet üretiminde bulunmalıdır. Tarımsal üretimde asıl hedef kendi ihtiyacını karşılamak olduğu sürece sektörel bilinç gelişemez. Kendine yeter ekonomik yapısı bulunan bir toplumda piyasa mekanizmaları çalışmaz. Piyasa anlayışının olmadığı bir durumda uzmanlaşma da olmayacaktır. Sektöre giriş ve çıkışların bulunması ve risk faktörünün olması. Rekabetçi bir piyasada işletmelerin uzun dönem kârı sıfırdır. Piyasada bunun üzerinde bir kârın bulunması yeni işletmeleri sektöre çekerken, bu düzeyin altındaki bir kârlılık durumunda sektörden ayrılan

firmalar bulunur. Bazı firmalar kısa dönemli kâr elde ederken bazıları zarar edebilir. Bir diğer ifadeyle iktisadi her faaliyet bünyesinde risk unsuru taşır. Üretimin her aşamasında belirli kalite standartlarının bulunması ve bu çerçevede devletin söz konusu piyasada düzenleyici rol oynaması gerekmektedir. Bölge hayvancılık faaliyetleri bu kapsamda değerlendirildiğinde, bunları iktisadi sektör olarak nitelendirmek oldukça güçtür. Anlaşılmaktadır ki bölgede yerleşik düzene geçildiği günden bu yana aynı tarz üretim şekli devam etmekte ve bu üretim faaliyetleri tarım ve hayvancılık sektörü altında değerlendirilerek, aslında istatistikî bir şişkinlikten öteye gitmeyen bu yapı yanlış bir ifadeyle tarım sektörü olarak nitelendirilmektedir.

Bu çerçevede hayvancılık faaliyetlerine iktisadi bir sektör kimliğinin kazandırılması için öncelikle mevcut sorunların ortaya konulması gerekmektedir. Daha sonra bu kapsamda yeni bir kurumsal yapı önerilecektir. **Hayvancılık sektöründeki sorunlar dört başlık altında toplanabilir.** Bunlar; verimlilik sorunu, uygun ölçekte üretim yapılamaması, iç pazara uzaklık ve piyasalaşma sorunudur.

Verimlilik Sorunu

Bölge hayvancılığının en başta gelen sorunu verim düzeyinin düşük olmasıdır. **Ülkemizde hayvan başına düşen verimlilik Avrupa standartlarının oldukça altındadır. Diğer taraftan, Doğu Anadolu bölgesi ülke ortalamalarının dahi gerisinde kalmıştır.** Avrupa Birliği ülkelerinde ortalama bir ineğin yıllık süt verimliliği 6 tonun üzerinde iken, ülkemizde bu miktar 1,7 tondur (Tarım ve Köyişleri Bakanlığı, 2007, s.121), Doğu Anadolu Bölgesinin önemli hayvancılık merkezlerinden biri olan Van'da ise inek başına yıllık ortalama süt üretimi bir tondur. AB'de hayvan başına düşen süt miktarı 127 kg, Türkiye'de 48 kg, Van ilinde ise 40 kg'dır. Ülkenin canlı hayvanlar değerinin % 20'sine yakını bünyesinde barındıran bölgenin toplam hayvansal ürünler değeri % 10,5 seviyesinde kalmıştır. Bu durum göstermektedir ki hayvancılık bölgesi olarak bilinen Doğu Anadolu'da mevcut hayvan stoku yeterli verimlilikte kullanılamamaktadır.

Tablo 2: Bölgenin Hayvancılık Faaliyetlerinin Ülke İçerisindeki Yeri (2007 - Bin YTL)

	Canlı Hayvanlar Değeri	Oran (%)	Hayvansal Ürünler Değeri	Oran (%)
TRA1 (Erzurum, Erzincan, Bayburt)	949.562	3,85	457.238	1,99
TRA2 (Ağrı, Kars, Iğdır, Ardahan)	1.545.702	6,27	602.038	2,63
TRB1 (Malatya, Elazığ, Bingöl, Tunceli)	834.801	3,38	710.423	3,10
TRB2 (Van, Muş, Bitlis, Hakkari)	1.458.400	5,91	631.503	2,76
Doğu Anadolu Bölgesi Toplamı	4.788.465	19,41	2.401.202	10,48
Türkiye	24.666.222	100,00	22.921.524	100,00

Kaynak: TÜİK'in Düzey 2 bölgeleri için yayınlanan 'Karşılaştırmalı Bölgesel Göstergeler (2008)' çalışmalarından derlenmiştir.

Not: Bayburt ili TRA1 Düzey 2 bölgesinde olmakla birlikte Doğu Anadolu Bölgesinde yer almadığından analize dâhil edilmemiştir.

Ölçek Sorunu

İşletme başına düşen hayvan sayısının düşüklüğü bölge hayvancılığının bir diğer problemidir. Düşük ölçekte üretim maliyet, ürün kalitesi, pazara erişim gibi pek çok alanda sorunlara neden olmaktadır. Bölgede işletme başına düşen hayvan sayısı ülke ortalamasının üzerinde olmakla birlikte AB ortalamasının gerisinde kalmıştır.

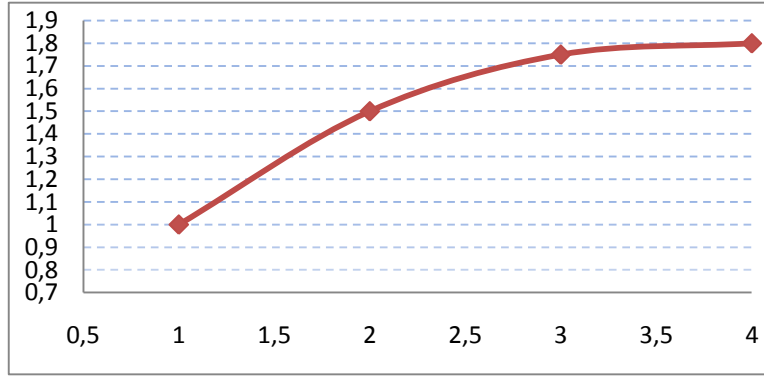
Tablo 3: Bölgelere Göre İşletme Başına Düşen Hayvan Sayısı

Bölge	İşletme Sayısı	İşletme Başına		
		Arazi(da)	Büyükbaş	Küçükbaş
TÜRKİYE	2.073.600	64,3	5,2	12,0
ORTA KUZAY	240.207	92,9	6,0	11,3
EGE	354.692	42,4	5,2	10,9
MARMARA	154.019	64,5	5,7	10,6
AKDENİZ	206.529	50,2	3,3	10,5
KUZAY DOĞU	152.515	79,3	8,9	12,8
GÜNEY DOĞU	221.958	92,8	4,2	25,2
KARADENİZ	367.564	34,5	4,9	4,2
ORTA DOĞU	204.834	61,5	5,8	10,7
ORTA GÜNEY	171.282	103,9	4,0	19,5

Kaynak: DPT, Dokuzuncu Kalkınma Planı - Hayvancılık Özel İhtisas Komisyonu Raporu, 2007, s.47

Ülkemizde ortalama işletme başına 5.2 büyükbaş hayvan düşerken, Kuzeydoğu Anadolu'da bu sayı 8,9 Ortadoğu Anadolu'da ise 5.8'dir. Danimarka'da işletme başına 75, Almanya'da 36, Hollanda'da ise işletme başına 54 büyükbaş düşmektedir. Düşük ölçekte üretim

yapmanın sonucu ekonomide kullanılmamış ölçek ekonomilerinin ortaya çıkmasıdır. Kullanılmamış ölçek ekonomileri, bir iktisadi faaliyette daha büyük bir ölçekte yapılacak bir üretimin getireceği ekonomik katma değerin, düşük ölçekte üretim yapılması nedeniyle üretilmemesi sonucu ortaya çıkar.



Şekil 1: Hayvan Başına Ortalama Kâr

Örneğin, bir hayvancılık işletmesi n sayıda hayvan barındırmaktadır. Ortalama bir hayvandan 1 birim kâr eden işletme, üretim ölçeğini $2n$ 'e çıkarması durumunda kârını ortalama 1,5 birime, $4n$ 'e çıkarması halinde ise 1,8'e çıkarabilir. Farklı dört işletmenin n sayıda üretim yapması durumunda $4*n$ birim kâr, kolektif üretim yapılması durumunda ise $7,2*n$ birim kâr elde edilmesi söz konusudur. Bu durumda düşük ölçekte üretim yapılması $3,2*n$ birim kullanılmamış ölçek getirisinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Ülkemiz hayvancılığında düşük üretim ölçeği, ülke kaynaklarının israf edilmesine yol açmaktadır. Çok parçalı üretim yapısı artan ölçek getirilerinin sağlayabileceği ekonomik katkılardan mahrum kalınması sonucunu doğurmaktadır. Ülkemizde büyükbaş hayvancılık yapan işletmelerin % 98'inin 1-25 baş hayvana sahip olması (TÜSİAD, 2008, s.130), kullanılmayan ölçek getirilerinin ne kadar yüksek olduğunu göstermektedir.

İç Pazara Uzaklık

Bölgenin bir diğer dezavantajı ülkenin talep merkezine uzak oluşudur. İstanbul'u Türkiye'nin talep merkezi olarak aldığımızda, diğer illerin gelişmişlik düzeyleri İstanbul'dan uzaklaştıkça düşmektedir. İllerin kişi başına düşen gelir düzeylerinin İstanbul'a uzaklığına olan duyarlılığı incelendiğinde şu sonuçlar elde edilmektedir.

Tablo 4: İllerin İstanbul'a olan uzaklığına göre kişi başı gelir düzeyinin esnekliği

	1987	1989	1991	1993	1995	1997	1999	2001
Esneklik	-0.55	-0.60	-0.54	-0.53	-0.55	-0.52	-0.48	-0.49
Standart-Sapma	0.080	0.072	0.065	0.064	0.062	0.060	0.054	0.059
R²	0.44	0.52	0.50	0.49	0.52	0.52	0.50	0.47

Not: Tüm esneklik değerleri % 95 güven aralığı için geçerlidir.

1987-2001 dönemi boyunca illerin İstanbul'a olan uzaklığının % 0.5 – 0.6 aralığında kişi başına düşen gelir düzeyini olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Yani bir il İstanbul'dan ne kadar uzakta ise gelir düzeyi o derece düşmektedir. Bu durum Krugman (1991, s.20) tarafından tanımlanan içsel piyasa etkisinin (*home market effect*) ülkemiz kalkınma sürecinde de geçerli olduğunu gösterir. Teoriye göre üretim faaliyetlerinin belirli bir mekânda yoğunlaşması talebin dışsallık düzeyine bağlıdır. Üreticiler piyasanın en yoğun olduğu alanlarda üretim yapmayı tercih ederler, piyasa ise üreticilerin üretim yapmak istedikleri yerlerde yoğunlaşır. Bu iki durumun birbirini tetiklemesi ise içsel piyasa etkisinin görülmesine olanak sağlar. 1987-1995 döneminde katsayı değerlerinin yüksekliği, İstanbul ve çevresinin ülke geneli için talep merkezi olmasındandır. 1995 yılından sonra katsayı değerlerinin düşmesi ise bu dönemden itibaren İstanbul'un sanayileşmesinin sağladığı yayılma etkisinin artmaya başladığına işaret etmektedir. Bu dönemde Türkiye'nin Gümrük Birliği'ne dâhil olması ve küreselleşmenin etkilerini iyice hissettirmeye başlaması ile birlikte ihracata dayalı büyümenin ithal ikameci büyüme anlayışına baskın gelmeye başladığı söylenebilir. Zira ihracat yapmaya başlayan yeni illerin Anadolu'da filiz vermesi, İstanbul'a bağımlı kalkınmadan küresel rekabete dayalı kalkınmaya geçişin göstergesidir. Ülkemizin ihracat düzeyi (İstanbul dışındaki illerde) arttıkça sanayinin de ülke geneline daha dengeli yayılması beklenebilir.

Doğu Anadolu Bölgesinin İstanbul'dan uzak olmasının iki dezavantajlı sonucu bulunmaktadır. Birincisi, bölgenin sanayi sektörünün İstanbul'un sağladığı yayılma etkisinden yararlanamamasıdır. İstanbul'da üretici maliyetlerinin artması, sanayinin çevre illere yayılmasına neden olmaktadır. Böylece, Kocaeli, Sakarya ve Tekirdağ gibi iller konum avantajından faydalanarak sanayi üretimini artırmaktadır. Ancak mekansal uzaklık Doğu Anadolu'nun bu yayılma etkisinden yararlanmasını engellemektedir. İkinci dezavantajlı durum ise bölgenin ürettiği tarımsal ürünlerin pazara uzaklığı nedeniyle rekabetçi olamamasıdır. Genel anlamda rekabetçi olmayan bölge bir de taşıma maliyetleri ile baş etmek zorundadır. Bu nedenle, hayvancılık sektörünün yakın dış pazarlara yönelik bir üretim stratejisi benimsemesi daha gerçekçi olacaktır.

Piyasalaşma Sorunu

Kalkınmanın temel dinamiklerinden birisi ev ile üretim yeri olarak işyeri kavramlarının birbirinden ayrılmasıdır. Bireylerin sosyal faaliyet alanlarından ayrı bir mekânda üretim yapmak üzere bir araya gelmesi ve üretim zinciri içerisinde sınırlı ve tanımlı bir iş ile iştigal etmesi Sanayi Devrimi sonrası yükselen verimliliğin önemli etkenleridir. Sanayi Devrimi öncesi 463 yılda gerçekleştirilen gelir artışına, bu dönemden sonra 46 yılda ulaşılmıştır. Yani sanayileşmiş batılı ülkelerde gelişme hızı, Sanayi Devrimi öncesi dönemden 10 katı daha hızlı gerçekleşmiştir. Sanayi Devriminin iki önemli sonucu bulunmaktadır (Combes ve ark., 2008, s.3).

- a. Kitle/Ölçek Üretimine Geçilmesi: Üretimde yüksek verimlilik artışı ve taşıma maliyetlerinin düşmesi,
- b. Modernleşme Süresi: Tarımsal toplumların sanayi ve kent toplumuna doğru evrilmesi.

Çalışanların her gün üretim amacıyla evlerinden uzak bir mekâna gitmesi, ulaştırma, inşaat ve otomotiv sanayii gibi ekonomik kalkınmanın temel dinamiklerini harekete geçirmektedir. Bu durum sektörel hareketliliği ve piyasanın genişlemesini sağlamaktadır. Ev ile işyerinin mekânsal birlikteliği, bireylerin tüketim düzeylerini düşürmektedir. Dar alanda hem üretim hem de tüketim fonksiyonlarının icra edilmesi insanların kendine yeter bir hayat tarzı geliştirmelerine neden olmaktadır. Bu durum sınırlı sayıda sektörün gelişebilmesine olanak sağlamaktadır. Düşük sektörel gelişme yeni istihdam alanlarının oluşmasına engel teşkil etmektedir. Tarım toplumlarında tarımsal istihdamın anormal yüksekliği buradan kaynaklanmaktadır. Gerçekte işsiz olan insanlar tarım sektöründe çalışıyor görünmektedir. İnsanların gün içerisinde bir araç vasıtası ile kat ettikleri mesafe ile bir bölgenin gelişme düzeyi arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Bireylerin gün içerisinde hareketliliği talebin mekanda yayılmasını sağlar. İnsan hareketliliği mal ve para dolaşımını hızlandırır. Bu durum gelirin çarpan etkisinin yükselmesini sağlar. Paranın daha fazla el değiştirmesi ticaretin canlanmasına katkıda bulunur. Aşağıdaki tablo Doğu Anadolu Bölgesinde bulunan otomobil, otobüs ve kamyon sayılarını ve bunların ülke içerisindeki oranlarını göstermektedir. Tüm bölgede bulunan toplam otomobil ve otobüsün ülke içerisinde % 3'ten daha az pay alması ekonomik hayattaki durgunluğun bir yansımasıdır.

Tablo 5: Bölgenin motorlu kara taşıtları sayısı (Ocak 2009)

Bölge	Toplam (adet)	Oran (%)	Otomobil (adet)	Oran (%)	Otobüs (adet)	Oran (%)	Kamyon (adet)	Oran (%)
TRA1	60.597	0,78	51.626	0,76	1.348	0,67	7.623	1,02
TRA2	29.449	0,38	20.679	0,30	1.110	0,55	7.660	1,03
TRB1	94.673	1,22	83.463	1,22	1.993	0,99	9.217	1,24
TRB2	48.446	0,62	35.369	0,52	791	0,39	12.286	1,65
Doğu A.B.	229.253	2,95	187.927	2,75	5.151	2,57	36.175	4,86
Toplam	7.770.691	100	6.825.442	100	200.471	100	744.778	100

Kaynak: <http://www.tuik.gov.tr/ulastirmadagitimapp/ulastirma.znl>

Hayatları boyunca kısıtlı bir alanda yaşamak ve çalışmak durumunda olan insanların dış dünya ile uyumlu bir hayat sürmeleri beklenemez. İnsanlar kendi sosyal ağlarına dâhil olmayan bireylerle birlikte çalıştıkça sosyalleşir, kendini geliştirir ve medenileşir. Dışa kapalı üretim tarzının hâkim olduğu toplumlarda bireysel zihniyet tek kimlik üzerine inşa edilir. Kolektif üretim ise tolerans, hoşgörü ve farklılıklara saygıyı getirir. Bireyin tanımlı ve kısıtlı bir üretim faaliyetinde bulunması başka bireylerin üretimine olan ihtiyacını artırır.

İşbölümü birlikte üretim kültürünü, uzmanlaşma ise bireysel farklılaşmayı tetikler. Böylece üretimde verimlilik artarken sosyal hayatta genişleme ve zenginleşme olur. Ülkemizde kırsal yerleşim yerlerinde kurumsal gelişmenin önemli engellerinden birisi de bu dışa kapalı ekonomik yapıdır. Yaşam alanı dışındaki dünya ile iletişimi olmayan bireyler doğal olarak ekonomik ve sosyal alanda işbirliği alanlarına kapalı olacaktır. Bu nedenle köylerde kurumsal yapıların gelişmesi mümkün olamamaktadır. Ülkemizde faaliyet gösteren 83.132 dernekten bölgenin sadece % 4,7 pay alması bu durumun bir sonucudur. Bir bölgede kurumsal kapasitenin gelişmesi ancak ekonomik yapıda çok sektörlü bir üretim tarzı ile mümkündür. Sektörel genişleme kurumsal gelişmeyi bu da bireylerin kendilerini geliştirebileceği sosyal ortamı getirir. En güçlü kurumsal yapıların en erken sanayileşen ülkelerde bulunması tesadüfi değildir.

Doğu Anadolu Bölgesi Hayvancılık Sektörü İçin Politika Önerileri

Mevcut şartlarda gerek bölgenin yapısının uygun olması, gerekse emek yoğun bir sektör olması nedeniyle hayvancılık sektörünün bölgenin gelişmesine önemli katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle bu başlık altında hayvancılık sektörünün rehabilitasyonuna ilişkin öneriler geliştirilecektir. Yapılan tüm bu analiz sonuçları göstermektedir ki ekonomik kalkınma sorununa kökten çözüm getirecek yeni bir anlayışa ihtiyaç vardır. Üretim tarzında kökten değişim getirmeyen tedbirlerden sonuç alınamadığı açıktır. Hayvansal üretime yönelik

desteklerin bölge hayvancılığının ayakta kalamayacağı aşikârdır. Bu nedenle daha cesur adımların atılması kaçınılmazdır.

Öneri-1: Hayvancılık Sektöründe Sermaye Derinliğinin Artırılması

Bu adımlardan ilki kademeli olarak hayvancılığın aile işletmeciliği tarzında yapılan bir faaliyet olmaktan çıkarılması, kolektif üretimin özendirilmesidir. Arazi toplulaştırmasına benzer bir yaklaşımın hayvan toplulaştırması için de geliştirilmesi gereklidir. AB yolunda olan ülkemizde et, süt, yumurta gibi temel gıda maddelerinin üretimden sofraya gelene kadar her aşamasında belirli sağlık ve kalite standartlarına uyulması gerekir. Bu çerçevede Tarım Bakanlığı hayvansal üretimin her aşamasını denetim altında tutmalı ve gerekli standartları geliştirmelidir.

Asıl önemli husus hayvancılık sektöründe piyasa mekanizmalarının işlemini sağlayacak ve iktisadi sektör mantığını geliştirecek yapıların kurulmasıdır. Hayvancılık sektörünü düzenlemek ve piyasa etkinliğini sağlamak üzere Hayvancılık Piyasası Düzenleme Kurulu oluşturulmalı ve sektör tarafından üretilen katma değerın serbest piyasa ortamında değerlendirilebilmesi için Hayvancılık Menkul Kıymetler Borsası kurulmalıdır. Peki, bu yapı nasıl işleyecektir?

Örneğın büyükbaş hayvancılık yapılan bir bölge düşünelim. Bölgede bulunan hayvancılık işletmelerinin belirli ölçek ve verimlilikte üretim yaptıklarını ve birim hayvan başına II4 TL değerinde kâr elde ettiklerini farz edelim. İşletmelerin II TL değerindeki kârı n yıl boyunca satmak amacıyla her bir büyükbaş hayvan başına bir kıymetli evrak ürettiklerini ve piyasaya arz ettiklerini düşünelim. Acaba II TL değerindeki kâr n yıl boyunca piyasada satıldığında ne kadar getiri elde eder?

Bugünkü Net Değer = [Yıllık ödeme tutarı / Faiz oranı] * [1- (1/(1+Faiz oranı))yıl sayısı]

Yani,

Bugünkü Net Değer = [II / Faiz oranı] * [1- (1/(1+Faiz oranı))ⁿ]

Durumu bir örnekle açıklayalım:

Bir hayvancılık işletmesinin büyükbaş hayvan başına yılda 500 TL kâr elde ettiğini varsayalım. Bu işletme yıllık 500 TL kârını (II) 10 yıl (n) boyunca satmak üzere tahvil çıkardığında ne kadar bir gelir elde edebilir (Reel faiz oranı = % 3)?

Bu durumda yatırımcı piyasadan birim hayvan başına 4,265 TL gelir elde edebilecektir. Yani yatırımcı 10 yıl boyunca üreteceği kârı bugünden piyasaya satarak sermaye biriktirebilir.

Öneri-2: Sektörün Kurumsallaşması

a) Üretici Düzeyinde

⁴ II ifadesi kar (Profit)'ı temsil etmektedir.

Hayvancılığı bir köy yaşam tarzının zorunlu neticesi olmaktan çıkararak, özel sektörü çiftlik besiciliğine sevk etmek gerekmektedir. Et ve süt üretimi üzerine kurulacak bu tesisler bilimsel bir altapı ile çalışabilmeli, hatta gerekirse birlik kurabilmelidirler. Bölgede Van, Erzurum, Kars başta olmak üzere ülke iç-talebine yönelik Canlı Hayvan Borsaları ile hayvancılığın orta ve büyük ölçekli işletmelerce yapılması için gereken bölgesel teşvik ve destek mekanizmaları kurulmalıdır.

b) Kamu Düzeyinde: Hayvancılık Piyasası Düzenleme Kurumu

Hayvancılık Borsasındaki temel mantık diğer menkul kıymetler borsasındakiler ile aynı olacaktır. Nasıl ki bir firma borsada işlem görmeye başladığında piyasaya kıymetli evrak satarak belirli bir sermaye elde etmekte ve karşılığında hisse senedi sahiplerine dönemsel olarak kâr payı dağıtmaktadır. Ya da İstanbul Altın Borsasında olduğu gibi satın alınan her yatırım fonu karşılığı fiziki külçe altın tutulmakta ve yatırımcı bu fon karşılığı kâr elde etmektedir. Hayvancılık sektöründe de birim hayvansal üretimden elde edilen gelir piyasada değerlendirilebilir. Kurul, Borsa ve hayvancılık işletmeleri arasındaki ilişki, aslında Sermaye Piyasası Kurulu, İMKB ve İMKB’de işlem gören şirketler arasındaki yapıya benzer şekilde tasarlanabilir. Borsada işlem gören “şirketlerin herhangi bir şekilde hisse senedi, tahvil, kâr-zarar ortaklığı belgesi veya bunlara benzer kıymetli evrak satmaları için, öncelikle söz konusu kıymetli evrakın Sermaye Piyasası Kurulu’na kayda alınması” daha sonra ilgili şirketlerin satışı gerçekleştirebilmeleri mümkün olabilmektedir. Buna benzer bir yapılanmaya hayvancılık sektöründe de gidilmesi, sektörde şirketleşme düzeyini artıracak, kârını piyasaya açmak isteyen şirketlerin daha yüksek kâr elde etmek amacıyla daha verimli ve optimum ölçekte üretim yapma isteklerini tetikleyecektir. Sektöre yönelik uygulanacak vergi politikaları ile devlete yeni bir gelir kalemi sağlanacak, geliştirilecek bölgesel politikalar ile Doğu Anadolu Bölgesinin hayvancılık merkezi haline getirilmesi mümkün olabilecektir. Organik Hayvancılık Bölgeleri Piyasayı düzenleyen ve denetleyen bir kurulun kurulmasının ardından, bu üst kurulun bölgede tespit edeceği yaylalar Organik Hayvancılık Bölgeleri olarak ilan edilmelidir. Et ve süt alanında organik ürünleri iç ve piyasaya sunacak bir üretim anlayışının temeli bu bölgelerde arıcılık içinde benzer bir uygulama yapılabilir. Örneğin, Van Bölgesinde yıllardır güvenlik sorunları nedeniyle potansiyeli değerlendirilememiş Organik Hayvancılık Bölgesi olmaya aday Norduz ve Feraşın yaylaları bulunmaktadır.

Kalifiye Çoban Eğitimleri: Bölgedeki hayvancılığın diğer bir önemli sorunu da kalifiye çoban bulunamamasıdır. Bu konuda Tarım Bakanlığı’nın ilgili birimleri ile iş-garantili kalifiye çoban eğitimleri düzenlenmelidir.

Öneri-3: Hayvancılık sektöründe eğitim düzeyinin yükseltilmesi, araştırmacı, yayımcı ve üretici arasında bilgi akışının sağlanması

Hayvancılık sektöründe ekonomik, sosyal ve bilimsel tedbirlerin alınması, üreticinin eğitim ve iletişim ihtiyacının en kısa yoldan ve sürekli sağlanabilmesi amacıyla işletmelerin teknik hizmet satın almaları kolaylaştırılmalıdır. Ayrıca üniversitelerde, araştırma kurumlarında ve Tarım ve Köyişleri Bakanlığında çalışan araştırmacılar ile yayımcı ve üretici arasındaki iletişimin sağlanması amacıyla ilgili kuruluşlar arasında organizasyon ve işbirliği desteklenmelidir.

Sonuç ve Değerlendirme

Ülkemizde planlı dönemi boyunca çok çeşitli bölgesel gelişme politikaları uygulanmıştır. Bölgesel gelişme projeleri, il ve bölge planı deneyimleri, Kalkınmada Öncelikli Yörelere politikası ve bölgesel teşvikler gibi değişik politika araçlarının gözle görülür sonuçlar elde edemediği görülmektedir. Bunun nedenlerinden birisi, bölgesel az gelişmişliğin nedenleri üzerinde değil sonuçları üzerinde yoğunlaşılmasıdır. Yoksulluk ve gelir dağılımındaki dengesizlikler, niteliksiz işgücü, yerelde kurumsal kapasitenin gelişmemesi, köyden kente göç ve iller arasındaki nüfus hareketleri, çarpık kentleşme gibi konular aslında Türkiye'nin iktisadi yapısındaki temel sorunların sosyal alana yansımaları ile oluşmaktadır. Bölgesel gelişme anlayışının iktisadi anlamda yapısal sorunlara yoğunlaşması, daha gerçekçi çözüm önerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

- *Ülke genelinde uygulanmakta olan makro iktisadi politikalar bölgenin gelişmesine herhangi bir katkı sağlamamaktadır.*
- *Bölgesel politikalar bölgenin gelişimi üzerinde tetikleyici etki yaratamamaktadır.*
- *Türkiye ekonomisi homojen bir yapı arz etmediği için bölgeyi göz ardı eden tek-tip ulusal düzeyde kalkınma politikası belirlenmesi uygun değildir. Bunun yerine her bölgeyi kendi şartları içinde değerlendiren ve buna uygun kalkınma modelleri benimseyen bir anlayışa ihtiyaç duyulmaktadır.*

Tespit Edilen Yapısal Engeller

- 1- **Verimlilik Sorunu:** Bölge hayvancılığının en başta gelen sorunu verim düzeyinin düşük olmasıdır. Ülkemizde hayvan başına düşen verimlilik Avrupa standartlarının oldukça altındadır. Diğer taraftan, Doğu Anadolu bölgesi ülke ortalamalarının dahi gerisinde kalmıştır.
- 2- **Ölçek Sorunu:** Düşük ölçekte üretim yapmanın sonucu ekonomide kullanılmamış ölçek ekonomilerinin ortaya çıkmasıdır. Kullanılmamış ölçek ekonomileri, bir iktisadi faaliyette daha büyük bir ölçekte yapılacak bir üretimin getireceği ekonomik katma değerin, düşük ölçekte üretim yapılması nedeniyle üretilmemesi sonucu ortaya çıkar.

- 3- **Pazara Uzaklık Sorunu:** Bölgenin bir diğer dezavantajı ülkenin talep merkezine uzak oluşudur. İstanbul'u Türkiye'nin talep merkezi olarak aldığımızda, diğer illerin gelişmişlik düzeyleri İstanbul'dan uzaklaştıkça düşmektedir. Çalışma kapsamında uygulanan ekonometrik modellerden elde edilen temel sonuçlar; *“(1) İllerin İstanbul’a olan uzaklığı arttıkça illerin rekabet gücü ve sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyleri azalmaktadır (2) İllerin rekabetçilik endeksindeki pozisyonu ile illerin ihracatı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır (3) İllerin rekabetçiliği ile kişi başına düşen GSYİH arasında da pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır”* şeklinde özetlenebilir.
- 4- **Piyasalaşma Sorunu:** Kalkınmanın temel dinamiklerinden birisi ev ile işyeri kavramlarının birbirinden ayrılmasıdır. Bireylerin sosyal faaliyet alanlarından ayrı bir mekânda üretim yapmak üzere bir araya gelmesi ve üretim zinciri içerisinde sınırlı ve tanımlı bir iş ile istigal etmesi Sanayi Devrimi sonrası yükselen verimliliğin önemli etkenleridir. Çalışanların her gün üretim amacıyla evlerinden uzak bir mekâna gitmesi, ulaştırma, inşaat ve otomotiv sanayii gibi ekonomik kalkınmanın temel dinamiklerini harekete geçirmektedir. Bu durum sektörel hareketliliği ve piyasanın genişlemesini sağlamaktadır. Ev ile işyerinin mekânsal birlikteliği, bireylerin tüketim düzeylerini düşürmektedir. İnsanların gün içerisinde bir araç vasıtası ile kat ettikleri mesafe ile bir bölgenin gelişme düzeyi arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Bireylerin gün içerisinde hareketliliği talebin mekanda yayılmasını sağlar. İnsan hareketliliği mal ve para dolaşımını hızlandırır. Bu durum gelirin çarpan etkisinin yükselmesini sağlar. Paranın daha fazla el değiştirmesi ticaretin canlanmasına katkıda bulunur. Doğu Anadolu Bölgesinin kalkınması yalnızca bölge için değil tüm ülkenin daha ileri bir gelir düzeyine ulaşması yolunda hayati bir önem arz etmektedir. Uzun dönemde, batı bölgelerinde verimlilik düzeyinin azalan bir oranla artması sonucu ülkenin genel gelişme hızında da yavaşlama olması kaçınılmazdır. Bu durumda ülkenin doğu kesiminin kalkınmaya gerekli katkıyı sağlayamaması halinde Türkiye’yi durağan bir ekonomik gelecek beklemektedir. Doğu Anadolu Bölgesindeki iktisadi büyüme gelişmiş bölgelerin de önünü açacaktır. Bölgede gelir düzeyinin artması batı bölgelerinde üretilen mal ve hizmetlerin yeni pazar imkânlarına kavuşması anlamını taşır. Böylece bölgeler arasında mal ve hizmet ticareti artacaktır. Bunun yanında batı bölgelerinde üretim yapan düşük katma değerli sektörler, doğudaki ekonomik canlanma ile birlikte daha uygun üretim ortamı bulabileceği alanlarda üretim yapmayı tercih edecektir. Sonuç olarak, Erzurum, Kars veya Van merkezli kurulacak Hayvancılık Piyasası Düzenleme Kurulunun Kurulması ile, bölge hayvancılık ekonomik bir sektör haline gelmesine katkı sağlayacak, sektörde şirketleşme düzeyini artıracak, kârını piyasaya açmak isteyen şirketlerin daha yüksek kâr elde etmek amacıyla daha verimli ve optimum ölçekte üretim yapma isteklerini tetikleyecektir. Sektöre yönelik uygulanacak

vergi politikaları ile devlete yeni bir gelir kalemi sağlanacak, geliştirilecek bölgesel politikalar ile Doğu Anadolu Bölgesinin hayvancılık merkezi haline getirilmesi mümkün olabilecektir. Ayrıca bölgede Organize Hayvancılık Bölgelerinin kurulması da bölgenin kalkınmasına önemli katkılar sağlayacaktır.

Kaynakça

- Anonim, (2004). Tarımsal Yapı ve Üretim. Ankara: T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, Yayın No: 3032.
- Anonim, (2006a), Türkiye Hayvancılık (Büyükbaş ve Küçükbaş) Sektörü Değerlendirme Raporu. T.C. Başbakanlık Dış Ticaret Müsteşarlığı Akdeniz İhracatçı Birlikleri Web Sitesi.
- Anonymous, (2006b), Eurostat Home Page.
- Babacan, S., (2006). AB Sürecinde Türkiye Hayvancılık Sektörünün Avantaj ve Dezavantajları. İzmir Ticaret Odası Dış ilişkiler Müdürlüğü.
- Combes, Pierre-Philippe, T. Mayer, J.F. Thisse, (2008). Economic Geography. Princeton University Pres.
- Dinçer, Özasan, Kavasoglu (2003). İllerin ve Bölgelerin Sosyo-ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması. DPT Yayını.
- Ertuğrul, C., (2000). Hayvancılık Sektöründe Destekleme Politikalarının Analizi ve Üretim Artışı için Gerekli Önlemler. *Hayvancılık 2000 Kongresi-II (21-22 Kasım)*, Ankara.
- Kabukçu, M.,A., (1985). Türkiye’de Hayvancılığın Önemi, Bugünkü Durumu, Geleceği, Sorunları ve Gelişmesi için Öngörülen Önlemler. *Doğu Anadolu Hayvancılık Sempozyumu (19-20 Aralık)*, Elazığ.
- Krugman P. (1991). Geography and Trade, published jointly by Leuven University Pres Leuven, Belgium and The MIT Pres Cambridge, Massachussets, London England.
- Öğüt, H., (1990). Ülke Hayvancılığının Durumu. *Hayvancılık- Su Ürünleri Politikası ve Ana Stratejiler Türkiye/AT Sempozyumu Sonuçları, Süt ve Et Sanayicileri Birliği (SETBİR)*, Ankara.
- Saçlı, Y., (2007). *AB’ye Dönüşüm Sürecinde Hayvancılık Sektörünün Dönüşüm İhtiyacı*. DPT Uzmanlık Tezi, Yayın No: 2707, Ankara.
- Tarım ve Köyişleri Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, (2007). TRB Ortadoğu Anadolu Bölgesi Tarım Master Planı, Ankara.
- TSV2023 Yayını, (2003). Kutlu, Prof.Dr. Hasan Rüştü. Gül, Prof.Dr. Aykut.Görgülü, Prof.Dr. Murat, Türkiye Hayvancılığı:Hedef 2023-Sorunlar, Çözüm Yolları ve Politika Arayışları.
- TÜSİAD, (2008). Türkiye’de Tarım ve Gıda: Gelişmeler, Politikalar ve Öneriler. İstanbul.
- Uğur, E., (2004). Hayvancılık Sektörü Destekleme Politikaları. *Araştırma ve Meslekleri Geliştirme Müdürlüğü Bülteni*, Ankara.
- Yavuz, F., ve A., Keskin., (1996). Türkiye’de Hayvancılık Sektöründe Bölgelerarası Yapısal Değişmelerin Ekonometrik Analizi. *Türkiye II. Tarım Ekonomisi Kongresi (4-6 Eylül)*, Adana.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Amaç ve Sorunlar (Hindistan Örneği)

Sedat MADEN¹

Adem İŞCAN²

Özet

Bu araştırmada, Hindistan'daki üniversite öğrencilerinin Türkçe öğrenme amaçlarını ve yaşadıkları sorunları belirlemek hedeflenmiştir. Araştırma, tarama modeline uygun olarak yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Hindistan Jawaharlal Nehru Üniversitesi'nin çeşitli birimlerinde öğrenim gören ve Türkçe dersini -ikinci dil öğrenmek için- alan 116 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilme amaçlarını ve öğretiminde yaşanan sorunları tespit etmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, öğrencilere araştırmacılar tarafından elden ulaştırılmıştır. Elde edilen veriler, gruplandırılmış ve bu yanıtlara katılım düzeyi frekans ve yüzde değerleri ile belirtilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerden, katılımcıların Türkçeyi öğrenme amaçları arasında bir meslek sahibi olma, Türk tarihini, kültürünü ve medeniyetini merak ve tanıma, çok dilli olma, Türkiye'yi tanıma ve ziyaret etmenin öncelikli olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak, katılımcıların Türkçe öğrenirken daha çok gramer alanında, konuşma ve kelime hazinesi eksikliği alanlarında sorun yaşadıkları gibi önemli sonuçlara ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Yabancı Dil Öğretimi, Türkçe, Yabancı Dil Olarak Türkçe, Hindistan.

Teaching Turkish As a Foreign Aims and Problems (India Case)

Abstract

In this study, it is aimed to determine the aims and problems of learning Turkish of university students in India. The study has been conducted according to investigation model. The subject group of the study is 116 students who are learning Turkish as second language from different departments of Jawaharlal Nehru University in India. A questionnaire developed by researchers to determine the problems of teaching problems and learning goals of Turkish as a foreign language, has been used as data collection instrument of the study. The questionnaire has been delivered to student by researchers. Obtained data has been grouped and the frequencies and percentages have been determined. As the result of the study it is determined that 'gaining a profession', 'learning Turkish culture, history and civilization', 'concern', 'multilingualism', 'visiting and recognizing Turkey' are among the prior reasons. Besides, it is also concluded that while learning Turkish, they difficulties in grammar, speaking and vocabulary.

Key Words: Foreign language teaching, Turkish, Turkish as a foreign language, India.

¹ Yrd. Doç. Dr., Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü.

² Yrd. Doç. Dr., Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü.

Giriş

Dil, toplumun ve bireyin ana damarıdır. İnsanlar, dil gücü ölçüsünde düşünür, hayal kurar, eleştirir, okur, yazar ve her alanda kendini geliştirir. Çağımızda ileri ülkeler, dilin gücünü keşfettikleri için her bilim alanında (tıp, psikoloji, felsefe, sosyoloji vb.) dil ve dil öğretimi ile yakından ilgilenmektedirler (Yalçın, 2002, s.9).

Dil, bir toplumun anlaşma vasıtası olduğu gibi aynı zamanda bir kültür taşıyıcısı ve kültür aktarıcısıdır (Özbay, 2002, s.15). Kültürün derinliklerinde dilin etkilerini, aynı dili konuşan insanların bütün eserlerinde o dilin dünyayı yorumlama biçimini belirlemek mümkündür (Kırkılıç, 2002, s.9). İkinci bir dili öğrenme, başka bir kültürü öğrenmenin ve onu tam anlamıyla algılayanın en kolay ve mükemmel yoludur.

“Ana dilimizi öğrenirken onun düşünme ve değer sistemleriyle çevremizi algıladığımız gibi yabancı bir dil öğrendiğimizde de değişik değer sistemleri, algılama ve düşünme biçimleriyle tanışırız. Yabancı bir dil edinme, ana dilimizdeki kavramların, anlatımların karşılığını o dilde bulup, kullanma değildir. Çeşitli toplumların dünyaya bakış açılarına, düşünme ve değer sistemlerine açılan bir kapıdır yabancı dil. Bir toplumun ya da bir toplumun bireylerinin çeşitli etkinliklerini, davranış biçimlerini kavrayabilmenin yolu, o toplumun dilini öğrenmek, bilmekten geçer. Kültürler arası etkileşimlerin hızla arttığı günümüzde bir ya da birkaç yabancı dil öğreniliyor. Yabancı bir dil ya da diller, bize bu dillerin dünyayı algılama biçimlerini ve değer sistemlerini tanıttığından, hem o dillerin kültürleriyle donanmış kişilerle her alanda daha iyi iletişim kurabilmemizi sağlıyor, hem de kendi düşüncemizi geliştiriyor, çevremizi genişletiyor, bunun da ötesinde kültürler arasında farklılıkları ve benzerlikleri kendi varlığımızın, kendi benliğimizin bilincine daha iyi varmamıza ve kendi konumumuzu daha iyi belirlememize yardımcı oluyor.” (Ozil, 1991, s.96).

Hızla küreselleşen dünyada ülkeler arası yakın etkileşimin doğal sonucu olarak yabancı dil öğretimi daha fazla önem kazanmıştır. Her dilin farklı bir kültüre açılan kapı olması, özellikle medeniyetler arası yoğun etkileşim, öteki kültürleri de tanımayı bir tür zorunluluk hâline getirmiştir.

Pek çok ülke bugün, uluslararası ticaret, turizm ve gelişmiş teknolojiden dolayı çok kültürlü bir toplum kavramını benimsemeye başlamıştır. Sonuçta, küreselleşen çok kültürlü bir toplum da çok dilli bir toplum olmak zorundadır (Putatunda, 2010).

Toplumlar arası iletişimin doğru ve etkin bir biçimde sağlanabilmesi için, dil bilgisel doğruluktan çok kültürel yöne odaklanan ve kültürler arası farklılıklara hoşgörü ile bakabilen yabancı dil konuşucularına ihtiyaç duyulmaktadır (Kızılaslan, 2010, s.81).

Bir yabancı dili bilmek, bireyin o dildeki sözcükleri ve dil bilgisi yapılarını bilmesinin yanı sıra, bu sözcük ve yapılardan yararlanarak o dili konuşan kişilerle sözlü ya da yazılı

iletişim kurabilmesidir. Başka bir deyişle, bir dili bilmek yalnızca o dil hakkında gerekli olan dil bilgisi kurallarını bilmek, dil bilgisel becerilere sahip olmak değil, aynı zamanda farklı yaşam durumlarında en uygun yapı ve sözcüklerle iletişim kurabilmektir. Bunu kazanabilmek için de o dilin kültürü hakkında bilgi sahibi olmak gerekmektedir.

Yabancılar Türkçenin öğretiminde amaç, yalnızca birtakım kelimeleri öğretmek değildir. Kişiyi dili oluşturan Türk kültürünü yeterli ölçüde kazandırmaktır. Çünkü Türkçeyi severek, isteyerek öğrenen bir yabancı, Türkiye'nin kültür elçisi durumuna gelmektedir. Dolayısıyla, yabancılar Türkçeyi öğretirken hem dilimizi zorlaştırmadan öğretmeli ve sevdirmeliyiz hem de öğretimde kullanacağımız materyallerle de (Temel düzeyde birçok metin oluşturulmak zorundadır. Türk çocuğuna vereceğiniz en basit metinler bile bir yabancının anlayamayacağı birçok güçlük doludur.) Türk kültürünü iyi yansıtmalıyız. Daha sonra ise orta düzeyden itibaren seçeceğimiz klasik ve çağımızı yansıtan metinleri, öğrencilere kazandırmamız gereken dil bilgisi yapılarını da göz önüne almak suretiyle, ders ortamına uyarlarken de bu duruma özen göstermeliyiz. Bunları gerçekleştirilirken günümüz Türk insanının çevresiyle kurduğu iletişim birinci planda olmalıdır. Çünkü dil öğretimi, yaşantıların kazandırılması demektir (Barın, 2003, s.312-313).

İnsanlar neden bir yabancı dil öğrenmeye ihtiyaç duyarlar? Bu soruyu yanıtlamanın en kolay yolu, ikinci bir dilin, dolayısıyla kültürün öğrenilmesinin daha doğrusu keşfedilmesinin insanlara ne gibi faydalar sağlayacağını bilinmesidir.

Dünya üzerindeki toplumların fiziki, kültürel, teknolojik durumlarının ve bu konudaki bilgi birikiminin her gün değiştiği günümüzde artan uluslar arası ilişkilerle birlikte ulusların ana dilleri, iletişimlerinde yetersiz kalmıştır. Bu durum ulusların birbirlerinin dillerini öğrenme mecburiyetini beraberinde getirmiştir. Bir ülkenin dilinin yabancılarca öğrenilmesini gerekli kılan unsurlar, o ülkenin yürütmüş olduğu politik, ekonomik, ticarî ve kültürel ilişkileri içinde barındırır (Ungan, 2006, s.223). Bireysel olarak ikinci bir dil öğrenmek, farklı kültürleri, geleneksel inanış/değerleri öğrenmenin yanı sıra, kişinin dünyaya bakış açısını değiştirir. Ayrıca kişi, başka insanların nasıl düşündüklerini daha derinlemesine algılar. Sosyal açıdan ikinci bir dil öğrenme, başka kültürleri algılama ve onları sevme duygusunu artırır (<http://www.yourdictionary.com>, 2010).

Milattan önce dört bin yılına kadar uzanan eski ve köklü bir geçmişe sahip olan Türkçe Ural-Altay dil gurubunda yer alan, eklemeli bir dildir. Türkçe, dünyanın farklı coğrafyalarında iki yüz elli milyona yakın insanın kullandığı yaygın bir dildir. Ayrıca, dünyada en çok konuşulan yedi dil (diğerleri Çince, Hintçe, İspanyolca, İngilizce, Fransızca ve Rusça) arasında yer almaktadır. Bu denli yaygın olarak kullanılan bir dilin, yabancılar tarafından öğrenilmek istenmesi doğaldır (Erdem, 2009, s.889).

Yabancılar Türkçe öğretimi, Türklerin İslâmî kabulüyle birlikte, Türkçenin Kur'an dili Arapçadan daha aşağıda bir dil olmadığını ortaya koyma amacı taşıyan Divanü Lügat-it-Türk'le ilk ifadesini bulmuştur. Bunu Farsça ve Türkçeyi karşılaştıran Muhakemetü'l-Lügateyn izlemiştir. Osmanlı İmparatorluğu döneminde yabancıların Türkçeyi öğrenme isteklerinin yoğun olduğu görülmüştür. Demircan (1988) Avrupalıların Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmelerinin Avrupa ülkelerinin Osmanlı Devleti ile siyasi ve ticari ilişkilere girmeleri üzerine başladığını ifade etmektedir. Erdem (2009, s.889) ise bilimsel amaçların da Türkçeyi öğrenmede etkili olduğunu ifade ederek pek çok yabancı bilim adamının Türkoloji alanında çalışmaya başlayıp Türkçeyi öğrendiğini ve Türkçeye çok önemli hizmetler yaptıklarını, hatta yazılı ilk Türk kaynakları olan Orhun Abideleri'nin alfabesini çözümüleme şerefine, W. Tohmsen'e ait olduğunu belirtmiştir.

Cumhuriyet döneminde yabancılar Türkçe öğretimi çalışmalarının daha çok üniversiteler önderliğinde gerçekleştiği görülmüştür. Bu faaliyetlere öncülük eden Boğaziçi Üniversitesinden Hikmet Sebüktekin ve Ankara Üniversitesinden Kenan Akyüz yabancılar Türkçe öğretimi üzerine ilk araştırmaların mimarlarıdır. 1984 yılında Ankara Üniversitesi bünyesinde TÖMER'in kurulmasıyla yabancılar Türkçe öğretimi bir kurum önderliğinde yürütölmeye başlanmıştır (Bayraktar, 2003).

Türkiye'nin 1980 yılından itibaren dışa açılması ile birlikte değışen dünya şartları içinde Türk dilinin yabancılar öğretilmesi zarurî bir ihtiyaç hâline gelmiştir. Sovyetler Birliği'nin dağılması ve soğuk savaşın sona ermesi ile, Orta Asya Türk Cumhuriyetleri başta olmak üzere, diğer akraba topluluklarla kültürel iş birliği çalışmaları başlatıldı. Türk Cumhuriyetlerinden 1993 yılından itibaren "*Büyük Öğrenci Projesi*" olarak bilinen bir çalışma başlatılarak Türkiye'de on bin öğrencinin yüksek öğrenim görmesi plânlanmış, ilk yıl yedi bin civarında öğrenci getirilmiştir (Yüce, 2005, s.86). Bununla birlikte, TİKA gibi resmi kuruluşların yurt dışındaki üniversitelere misafir öğretim üyeleri göndererek Türk Dili derslerinde Türkçenin ve Türk kültürünün öğretimine katkıda bulunduğı da bilinmektedir.

Yabancılar Türkçe öğretimi ile ilgili yurt içinde ve dışında gerçekleşen çeşitli faaliyetler bulunmaktadır. Ancak yapılan uygulamaların ne düzeyde etkili olduğı, öğretim yöntem ve yaklaşımlarının ne şekilde kullanıldığı ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin nasıl hazırlandığı dikkate alınması gereken önemli noktalardır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretilirken öğreticiden, öğrenciden ve kurumlardan kaynaklı ne tür sorunların yaşandığını tespit edip, düzenlemelere ışık tutmak gerekmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ancak son yirmi yılda önem kazanmış ve yaygınlaşmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin uzun bir geçmişe sahip olmaması nedeniyle, program geliştirmeye ve öğrenci gereksinimlerine ilişkin araştırmalar yeterli değildir.

Ana dili olarak Türkçe öğretimi alanında disiplinler bir yaklaşımla incelenen yabancılara Türkçe öğretiminin problemleri ve uygulamada yaşanan aksaklıklarla ilgili alanyazın incelendiğinde, birkaç örneğin dışında yapılmış araştırmanın bulunmadığı görülmektedir. Hazar (2001) ve Açık (2008)'in çalışmaları yabancılara Türkçe öğretiminin sorunları ile ilgili örneklerdendir. Dolayısıyla yurt içinde ve dışında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi uygulamalarında yaşanan sorunların tespiti ile ilgili araştırmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Bu gerekçelerden hareketle yurt dışında Türkçenin yabancı dil olarak öğreniminde ve öğretiminde yaşanan sorunların tespiti alan için katkı sağlayacaktır. Bu araştırmada, Hindistan'daki üniversite öğrencilerinin Türkçe öğrenme amaçları ve yaşadıkları sorunları belirlemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmada betimsel araştırma modellerinden tarama kullanılmış, daha az zamanda daha fazla veri toplayıp yorumlayabilmek amaçlanmıştır. Tarama modeli, olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışır. Survey modeli olarak da adlandırılan bu yöntem; grupla ilgili, genişliğine bir çalışmadır. Bu tür araştırmalar çok sayıda obje ya da denek üzerinde ve belirli bir zaman kesiti içinde yapılmaktadır. Bu sayede onları iyi anlayabilme, gruplayabilme olanağı sağlanır ve aralarındaki ilişkiler saptanmış olur (Kaptan, 1998).

Bu araştırma, Hindistan Jawaharlal Nehru Üniversitesi'nin çeşitli birimlerinde öğrenim gören ve Türkçe dersini -ikinci dil olarak- alan 116 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Verilerin toplanması ve analizi

Araştırmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilme amaçları ve öğretiminde yaşanan sorunları tespit etmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun geliştirilme aşamasında, ilgili alanyazın taranmıştır. Formda kullanılabilecek maddeler belirlenerek bir havuz oluşturulmuştur. Türkçe eğitimi akademisyenlerinin önerileri alınarak 11 madde açık uçlu sorular hâlinde düzenlenmiştir.

Görüşme formu, öğrencilere araştırmacılar tarafından elden ulaştırılmış ve belli bir süre sonunda aynı şekilde toplanmıştır. Elde edilen veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Form ile ulaşılan veriler içeriğine uygun olarak gruplandırılmış ve bu gruplara katılım düzeyi frekans ve yüzde değerleri ile belirtilmiştir. Görüşme formundan elde edilen veriler, tablo ve yorumları ile aktarılmıştır.

Bulgular

A)Yabancı dil olarak Türkçenin öğrenilme amaçlarına yönelik bulgular

1. Türkçeyi öğrenme amacınız nedir?

Hindistan'daki üniversite öğrencilerinin “Türkçeyi öğrenme amacınız nedir?” sorusuna verdikleri cevaplar gruplandırılmış, frekans ve yüzde analizleri aşağıda verilmiştir.

<i>Yanıtlar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Bir meslek sahibi olmak için</i>	25	21,55
<i>Türk tarihi, kültürü ve medeniyetini tanımak için</i>	17	14,65
<i>İlgi ve merak duyduğum için</i>	15	12,93
<i>Çok dillilik (Birden fazla dili kullanabilmek için)</i>	13	11,2
<i>Türkiye'yi tanımak ve Türkiye'yi ziyaret etmek için</i>	11	9,48
<i>Dil öğrenmek benim için bir hobi</i>	7	6,08
<i>Türklerle (başka kültürden insanlarla) iletişim kurmak için</i>	6	5,16
<i>Yabancı dil becerisini geliştirmek için</i>	4	3,44
<i>Seçmeli ders olduğu için</i>	3	2,58
<i>Türkçeyi sevdiğim için</i>	3	2,58
<i>Kültür paylaşımı ve Hint kültürünü paylaşmak için</i>	3	2,58
<i>Türkçe konuşmak için</i>	2	1,72
<i>Her dil güzel olduğu için</i>	1	0,86
<i>Mustafa Kemal Paşa(Atatürk) 'nın hayranı olduğum için</i>	1	0,86
<i>Türkçe öğretmeni olmak için</i>	1	0,86
<i>Hiçbir amacım yok</i>	1	0,86
<i>Yanıtızsız</i>	3	2,58
	116	

Hindistan'daki öğrencilerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmedeki amaçlarının daha çok mesleki kariyer edinmeye yönelik olduğu görülmektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerinin amaçlarına bakıldığında çoğunluğunun (% 21,55'inin) bir meslek sahibi olmak için, % 14,65'inin Türk tarihi, kültürü ve medeniyetini tanımak için, % 12,93'ünün ilgi ve merakından dolayı, % 11,2'sinin çok dilli olabilmek için bu dil öğrendiği belirlenmiştir. Bu amaçlara ek olarak az da olsa % 0,86'sının Mustafa Kemal Atatürk'e olan hayranlığından dolayı, aynı seviyede bir grubun ise amaçsız bir şekilde bu dili öğrendiği tespit edilmiştir. % 2,58'i ise Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenme amacı için yanıt vermemiştir.

B) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin karşılaştığı problemler

1. Türkçe dersinin hangi aşamasında sorun yaşıyorsunuz?

Hindistan'daki üniversite öğrencilerinin "Türkçe dersinin hangi aşamasında sorun yaşıyorsunuz?" sorusuna verdikleri cevaplar gruplandırılmış, frekans ve yüzde analizleri aşağıda verilmiştir.

<i>Yanıtlar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Gramer</i>	40	34,49
<i>Kelime hazinesi</i>	12	10,33
<i>Çeviri</i>	6	5,17
<i>Kaynak temininde</i>	7	6,03
<i>Dinleme alanında</i>	11	9,53
<i>Konuşma alanında</i>	17	14,69
<i>Okuma alanında</i>	3	2,59
<i>Yazma alanında</i>	8	6,90
<i>Sayılar konusunda</i>	2	1,73
<i>Sorun yaşamıyorum</i>	14	12,04
	116	

Hindistan'daki üniversite öğrencilerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenirken yaşadıkları sorunlara bakıldığında; en fazla (% 34,49) gramer konularında sorun yaşandığı tespit edilmiştir. Gramerin dışında konuşma, kelime hazinesi, dinleme, çeviri, kaynak temini, yazma gibi alanlarda da sorun yaşayanların olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak % 12,04'ü ise sorun yaşamadığını belirtmiştir.

2. Türkçe öğretmeninizle iletişim kurabiliyor musunuz?

Hindistan'daki üniversite öğrencilerinin "Türkçe öğretmeninizle iletişim kurabiliyor musunuz?" sorusuna verdikleri cevaplar gruplandırılmış, frekans ve yüzde analizleri aşağıda verilmiştir.

<i>Yanıtlar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Evet</i>	30	25,86
<i>Bazen</i>	68	58,62
<i>Hayır</i>	17	14,65
<i>Yanıtsız</i>	1	0,86
	116	

Hindistan'daki üniversite öğrencilerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenleri ile iletişim kurabilme durumları ile ilgili verilere bakıldığında; % 58,62'sinin Bazen, % 25,86'sının Evet, % 14,65'inin Hayır şeklinde cevap verdiği tespit edilmiştir. Ayrıca % 0,86'sı da bu soruyu yanıtsız bırakmıştır.

3. Ders saatinin süresi Türkçe öğrenmeniz için yeterli mi?

Hindistan'daki üniversite öğrencilerinin “Ders saatinin süresi Türkçe öğrenmeniz için yeterli mi?” sorusuna verdikleri cevaplar gruplandırılmış, frekans ve yüzde analizleri aşağıda verilmiştir.

<i>Yanıtlar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Hayır</i>	65	56,03
<i>Evet</i>	46	39,65
<i>Yanıtsız</i>	5	4,32
	116	

Hindistan'daki üniversite öğrencilerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrendikleri Türk Dili dersinin haftalık süresinin yeterli olup olmadığına yönelik görüşlerine bakıldığında; % 56,03'ünün Hayır, % 39,65'inin Evet şeklinde görüş belirttiği tespit edilmiştir. Ayrıca % 4,32'sinin ise bu soruyu yanıtsız bıraktığı görülmüştür. Elde edilen bulgulardan hareketle üniversite öğrencilerinin çoğunun Türkçe öğrenmek için gördükleri ders süresinin yetersiz olduğunu düşündükleri söylenebilir.

4. Türkçe okuyup anlayabiliyor musunuz?

Hindistan'daki üniversite öğrencilerinin “Türkçe okuyup anlayabiliyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar gruplandırılmış, frekans ve yüzde analizleri aşağıda verilmiştir.

<i>Yanıtlar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Evet</i>	51	43,96
<i>Biraz. Çünkü kelime hazinem yetersiz.</i>	50	43
<i>Hayır</i>	14	12,06
<i>Yanıtsız</i>	1	0,86
	116	

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Hindistan'daki üniversite öğrencilerinin Türkçe okuyup anlayabilme durumlarına bakıldığında; % 43,96'sının Evet, % 43'ünün Biraz (Kelime hazinesinin yetersizliğinden), % 12,06'sının Hayır şeklinde durumunu belirttiği tespit edilmiştir. Ayrıca, 1 öğrenci bu soruyu yanıtsız bırakmıştır. Elde edilen bulgulardan hareketle, üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak öğrendikleri Türkçe ile yazılmış metinleri genel olarak okuyup anlayabildikleri söylenebilmektedir.

5. *Türkçe dinleyip anlayabiliyor musunuz?*

Hindistan'daki üniversite öğrencilerinin “Türkçe dinleyip anlayabiliyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar gruplandırılmış, frekans ve yüzde analizleri aşağıda verilmiştir.

<i>Yanıtlar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Hayır</i>	44	37,93
<i>Biraz</i>	41	35,34
<i>Evet</i>	30	25,86
<i>Yanıtız</i>	1	0,86
	116	

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Hindistan'daki üniversite öğrencilerinin dinledikleri Türkçe ifadeleri anlayabilme durumlarına bakıldığında; % 37,93'ünün Hayır, % 35,34'ünün Biraz, % 25,86'sının Evet şeklinde durumunu belirttiği tespit edilmiştir. Ayrıca, 1 öğrenci bu soruyu yanıtız bırakmıştır. Buna göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Hindistan'daki üniversite öğrencilerinin dinlediklerini anlamada kısmen başarılı olduğu söylenebilir.

6. *Duygu ve düşüncelerinizi Türkçe yazabiliyor musunuz?*

Hindistan'daki üniversite öğrencilerinin “Duygu ve düşüncelerinizi Türkçe yazabiliyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar gruplandırılmış, frekans ve yüzde analizleri aşağıda verilmiştir.

<i>Yanıtlar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Biraz</i>	25	21,55
<i>Hayır</i>	66	56,89
<i>Evet</i>	24	20,68
<i>Yanıtız</i>	1	0,86
	116	

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Hindistan'daki üniversite öğrencilerinin duygu ve düşüncelerini Türkçe yazarak anlatabilme durumlarına bakıldığında; % 56,89'unun Hayır, % 21,55'inin Biraz, % 20,68'inin Evet şeklinde durumunu belirttiği tespit edilmiştir. Ayrıca, 1 öğrenci bu soruyu yanıtız bırakmıştır. Bulgulara göre, Hindistan'daki üniversite öğrencilerinin duygu ve düşüncelerini Türkçe yazarak anlatabilme düzeylerinin düşük olduğu söylenebilir.

7. Çevrenizdeki Türklerle konuşabiliyor musunuz?

Hindistan'daki üniversite öğrencilerinin “Çevrenizdeki Türklerle konuşabiliyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar gruplandırılmış, frekans ve yüzde analizleri aşağıda verilmiştir.

<i>Yanıtlar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Evet</i>	28	24,13
<i>Hayır</i>	66	56,89
<i>Bazen</i>	20	17,24
<i>Yanıtsız</i>	2	1,72
	116	

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Hindistan'daki üniversite öğrencilerinin duygu ve düşüncelerini Türkçe konuşarak anlatabilme durumlarına bakıldığında; % 56,89'unun Hayır, % 24,13'ünün Evet ve % 17,24'ünün Bazen şeklinde durumunu belirttiği tespit edilmiştir. Ayrıca, 1 öğrenci bu soruyu yanıtsız bırakmıştır. Bulgulara göre, Hindistan'daki üniversite öğrencilerinin duygu ve düşüncelerini Türkçe konuşarak anlatabilme düzeylerinin düşük olduğu söylenebilir.

8. Türkçeyi etkili bir şekilde öğrenmeniz için derste ne tür etkinlikler yapılmalıdır?

Hindistan'daki üniversite öğrencilerinin “Türkçeyi etkili bir şekilde öğrenmeniz için derste ne tür etkinlikler yapılmalıdır?” sorusuna verdikleri cevaplar gruplandırılmış, frekans ve yüzde analizleri aşağıda verilmiştir.

<i>Yanıtlar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Konuşma</i>	28	24,13
<i>Grammer kurallarına çalışma</i>	7	6,03
<i>Yazma</i>	8	6,89
<i>Dinleme</i>	7	6,03
<i>Okuma</i>	6	5,17
<i>Sınıf arkadaşlarımla pratik yapma</i>	10	8,61
<i>Öğretmenle günlük pratik yapma</i>	2	1,72
<i>Ders tekrar ve alıştırmalar yapma</i>	2	1,72
<i>Ders aktivitelerine katılma</i>	2	1,72
<i>Ders kitaplarına çalışma</i>	1	0,86
<i>Kendi kendine pratik yapma</i>	1	0,86
<i>Yanıtsız</i>	28	24,13
<i>Türk filmi izleme</i>	7	6,03
<i>İnterneti kullanma</i>	6	5,16
<i>Günlük yaşamımızda Türkçe kelime ve deyimleri kullanma</i>	1	0,86
	116	

Üniversite öğrencileri Türkçe öğrenmelerini kolaylaştırabilecek birbirinden farklı önerilerde bulunmuştur.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Hindistan'daki üniversite öğrencilerinin Türkçeyi öğrenmelerini kolaylaştıracak etkinliklerle ilgili önerilerine bakıldığında; çoğunun konuşma, ana dili Türkçe olan kişilerle konuşma, sınıf arkadaşlarıyla pratik yapma, yazma, dinleme, Türk filmi izleme gibi önerilerde bulunduğu görülmüştür.

9. Türkçe dersinde öğrendiklerinizi evde ya da günlük yaşantınızda kullanabiliyor musunuz?

Hindistan'daki üniversite öğrencilerinin "Türkçe dersinde öğrendiklerinizi evde ya da günlük yaşantınızda kullanabiliyor musunuz?" sorusuna verdikleri cevaplar gruplandırılmış, frekans ve yüzde analizleri aşağıda verilmiştir.

<i>Yanıtlar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Evet</i>	40	34,48
<i>Hayır</i>	24	20,69
<i>Bazen</i>	49	42,25
<i>Yanıtsız</i>	3	2,58
	116	

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Hindistan'daki üniversite öğrencilerinin öğrendiklerini evlerinde veya günlük yaşantılarında kullanma durumları incelendiğinde; % 34,48'inin Evet, % 20,69'unun Hayır, % 42,25'inin Bazen şeklinde durumunu belirttiği tespit edilmiştir. Ayrıca 3 kişinin bu soruyu yanıtsız bıraktığı görülmüştür. Buradan hareketle üniversite öğrencilerinin çoğunun Türkçe ile ilgili öğrendiklerini günlük yaşantılarında her zaman kullanmadığı ve bazen kullandığı söylenebilir.

10. Ders dışında Türkçenizi geliştirmek için ne yapıyorsunuz?

Hindistan'daki üniversite öğrencilerinin "Ders dışında Türkçenizi geliştirmek için ne yapıyorsunuz?" sorusuna verdikleri cevaplar gruplandırılmış, frekans ve yüzde analizleri aşağıda verilmiştir.

<i>Yanıtlar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Dinleme(Türkçe Film, Şarkı vb.)</i>	24	20,68
<i>Konuşma</i>	20	17,23
<i>Yazma</i>	2	1,72
<i>Okuma</i>	4	3,44
<i>Kelime ezberleme</i>	5	4,31
<i>Dil bilgisi çalışma</i>	3	2,58
<i>Evde çok çalışarak ders tekrarıyla birlikte pratik yapma</i>	23	19,82
<i>İnternet ve online derslerden yararlanma</i>	22	18,96
<i>Çeviri</i>	3	2,58
<i>Dersten sonra Türkçe öğretmenimle pratik yapıyorum</i>	1	0,86
<i>Hiçbir şey yapmıyorum</i>	4	3,44
<i>Yanıtsız</i>	5	4,31
	116	

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Hindistan'daki üniversite öğrencilerinin ders dışında Türkçelerini geliştirmek için yaptıkları faaliyetlere bakıldığında; daha çok evde çalışıp

ders tekrarı yaparak, internet ve online anlatımlardan yararlanarak, Türkçe film izleyip, şarkı dinleyerek, çevresindekilerle konuşup pratik yaparak, kelime ezberleyerek Türkçe kullanım düzeylerini geliştirmeye çalıştıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte 4 öğrencinin Türkçesini geliştirmek için hiçbir şey yapmadığı, 5'inin ise bu soruyu yanıtsız bıraktığı görülmüştür.

Sonuç

Türkçe bugün 250 milyonu aşkın insanın kullandığı bir dildir. “Yaygın olarak kullanılan bir dilin, yabancılar tarafından öğrenilmesi doğal bir hadisedir. Türkçeyi öğrenmek isteyen yabancıların bunu öğrenmekteki amaçları çeşitlilik gösterir. Akademik çalışmalar, ticari faaliyetler, diplomatik temaslar, Türklere olan sevgi, Avrupa Birliği’ne üyelik aşamasındaki bir Türkiye’yi tanıma vb. amaçlarla Türkçe öğrenilmek istenmektedir”(Erdem, 2009, s. 1). Bu gerekçelerden hareketle, Hindistan’daki üniversite öğrencilerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmedeki amaçları ve karşılaştıkları sorunları tespit etmeyi amaçlayan bu çalışma ile yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesine yönelik önemli sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda Hindistan’daki üniversite öğrencilerinin;

Türkçeyi öğrenme amaçları arasında bir meslek sahibi olma, Türk tarihi, kültürü ve medeniyetini tanıma, merak, çok dilli olma, Türkiye’yi tanıma ve ziyaret etmenin öncelikli olduğu belirlenmiştir.

Türkçe öğrenirken daha çok gramer alanında, konuşma, dinleme ve kelime hazinesi eksikliği alanlarında sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Aynı zamanda Türkçe öğrenirken sorun yaşamayan üniversite öğrencilerinin de var olduğu görülmüştür.

Hindistan’daki üniversite öğrencilerinin çoğunun kendilerine Türkçe öğreten öğretmenleri ile rahatlıkla iletişim kurabildikleri bir kısmının ise iletişim kuramadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, Türkçe öğrenmek için aldıkları Türk Dili dersinin süresinin çoğu tarafından yetersiz olarak görüldüğü belirlenmiştir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Hindistan’daki üniversite öğrencilerinin çoğunun Türkçe okuyup anlayabildiği bir kısmının ise kelime hazinesinin yetersizliğinden dolayı kısmen anlayabildiği tespit edilmiştir. Üniversite öğrencilerinin çoğunun dinledikleri Türkçe ifadeleri anlayamadığı bir kısmının ise biraz ve çok az bir kısmının ise anladığı ortaya konmuştur. Buna ek olarak, çoğunun duygu ve düşüncelerini Türkçe yazarak anlatmada sorun yaşadığı belirlenmiştir.

Hindistan’da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin önemli bir kısmının Türklerle konuşarak anlaşılamadığı ön plana çıkmıştır. Bu bulgular, üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe dinleme, yazma ve konuşma becerilerini tam olarak kullanamadığını göstermektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmede çeşitli sorunları olan üniversite öğrencileri, bu sorunların giderilmesi ve Türkçeyi daha kolay öğrenmelerinde etkili olabilecek bazı etkinlik önerilerinde bulunmuşlardır. Kendilerine ‘ne tür etkinlikler’ yapılmasına yönelik sorulan soru için; konuşma(ana dili Türkçe olan insanlarla konuşma gibi), sınıf arkadaşları ile pratik yapma, gramer, yazma, dinleme, okuma gibi beceriler için uygulamalara gidilmesi, Türk filmlerinin izlenmesi, internette yararlanılması, günlük yaşantıda öğrenilen Türkçe kelime ve deyimlerin kullanılması şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Araştırma sonucunda Hindistan’daki üniversite öğrencilerinin çoğunun Türkçeyi evde ve diğer günlük yaşantılarında kullanabildiği tespit edilmiştir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin bu dili geliştirmek için ders dışında; evde çalışma, ders tekrarı yapma, internet vd. araçlardan online derslere katılma, Türkçe film izleyip şarkı söyleme, arkadaşları ile Türkçe konuşarak pratik yapma gibi etkinlikler yaptıkları belirlenmiştir.

Tartışma ve Öneriler

İlgili alanyazın incelendiğinde bu konuyla ilgili yeterli çalışmanın bulunmadığı görülmüştür. Yapılan araştırmada, Hintli öğrencilerin çoğunun Türkçe öğrenirken daha çok gramer, konuşma ve kelime hazinesini zenginleştirme alanlarında sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Yine öğrencilerin çoğunun dinledikleri Türkçe ifadeleri anlayamadığı bir kısmının ise biraz, çok az bir kısmının ise anladığı ortaya konmuştur. Buna ek olarak, çoğunun duygu ve düşüncelerini Türkçe yazarak anlatmada sorun yaşadığı belirlenmiştir. Genel olarak, Hintli öğrencilerin dört temel beceri alanında sıkıntılar yaşadıkları söylenebilir. Benzer sorunlar yapılan bazı araştırmalarda da (Alyılmaz, 2010; Kara, 2010; Karababa, 2009; Ünlü, 2011) dile getirilmiştir. Bu sorunların temelinde öncelikle yabancılara Türkçe öğretimi için kullanılan ders araç ve gereçlerinin yetersizliği yatmaktadır. Ders araç ve gereçlerinin sorunlu olma nedenlerinden bazıları şunlardır: İçindekiler bölümünün öğrenciler için yeteri kadar açık olmaması, bilgilerin güncel olmaması; yönerge vermeden alıştırmaların sunulması; alıştırmalarda öğrenciler arasındaki kişisel farklılıkların dikkate alınmaması; yönergelerin yeteri kadar açık olmaması; alıştırmaların bir örnekle desteklenmemesi; dil bilimsel yapıların öğrencinin seviyesine uygun bir dille anlatılmaması ya da çok az bir bilgi verilmesi vb.

Günümüzde kullanılmakta olan ders araçları ya üniversitelerin hazırlamış oldukları set hâlindeki kitaplar ile dil bilgisi ağırlıklı kitaplar ya da öğretmenlerin kendi kişisel çabalarıyla öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda hazırladıkları araçlardır. Öğretim araç ve gereçlerinin öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda tasarlanırken yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesinde en uygun metot(lar) tespit edildikten sonra buna uygun olarak hazırlanmalıdır. Bir başka

anlatımla, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi sözdizimsel olarak değil aynı zamanda anlambilimsel olarak da değerlendirilmelidir (Mavaşoğlu-Tüm, <http://turkoloji.cu.edu.tr>).

Ayrıca, araştırmada tespit edilen sorunların temelinde yöntem karmaşası da yer almaktadır. Her kurum, kendince geliştirdiği yöntem ve tekniği kullanmakta; öğretimde bir birlik sağlanamamaktadır. Bazı kurumlar öğretimde temel dil becerilerini bir bütün olarak ele alıp öğrencilerini bu yönde eğitirken bazı kurumlar ise bu becerileri ayrı ayrı düşünüp dil becerilerini ayrı ders saatlerinde uygulamaktadır. Bu yüzden Türkçenin yabancılarla öğretimindeki ayrılıklar ve aksaklıklar ortaya çıkmaktadır. Bu ayrılık sadece bununla sınırlı kalmamaktadır. Kurumlara göre dil bilgisi konularının öğretim sırası da farklılık göstermektedir. Hâlbuki temel seviyede ismin hâl ekleri gibi basit yapılar verilirken, orta seviyede sıfat-fiil, zarf-fiil gibi yapılar, yüksek seviyede ise anlatım bozukluğu, fiillerde çatı gibi konular aşama aşama verilmelidir. Bu sayede öğrenci Türkçeden soğumayarak yapıları daha doğru ve etkili öğrenecektir.

Anlatılan sorunlara ek olarak ele alınması gereken bir başka nokta da şudur: Hedef kitlenin öğrenim amaçlarının kurs öncesinde saptanmamasıdır. Oysaki her bireyin dil öğrenme amacı farklıdır. Kimi bireyler sadece günlük hayatta gerekli olan ihtiyacını karşılayabilmek adına konuşma becerisine ağırlık verirken kimi bireyler Türkçede uzmanlaşma ve akademik çalışmalarında dilimizi kullanma amaçlarıyla öğretime dâhil olmaktadır. İlk bakışta bu kişilerin ortak noktalarının Türkçeyi hiç bilmemeleri gibi görülse de öğretimin bitiş noktasında öğretimden alacakları veri ve beklentileri farklıdır. Bu sebeple eğitim sürecinden önce mutlaka amaçların saptaması yapılmalıdır. Bu, kendi dillerinde yazılmış aynı sorulardan oluşan bir anket ya da temel seviyeden sonra basit cümlelerden oluşan bir soru yönergesi de olabilir. Belirli bir eğitim sürecinden sonra da gruplaştırma yapılmalıdır. Özellikle Türkçeyi kullanarak akademik çalışmalar gerçekleştirmek isteyen bireylere dil bilgisi öğretimi daha da ayrıntılı bir şekilde sunulmalıdır. Ödevlendirmeler bu öğrenciler üzerine yoğunlaştırılmalıdır (Ünlü, 2011).

Araştırmada ulaşılan bulgulardan hareketle genel olarak bir değerlendirme yapıldığında; yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bir bütün hâlinde gerçekleştirilmeli; aralıklı tekrarlarla dil bilgisi yapıları basitten karmaşığa, kolaydan zora doğru öğretilmeli; temel dil becerileriyle ilgili öğrencilere yaşadıklarından hareketle bol etkinlik sunulmalıdır. Ayrıca konu ile ilgili yeni çalışmalarda farklı ülkelerdeki ve gruplardaki var olan amaçlar ve sorunlar tespit edilebilir.

Kaynakça

- Açık, F. (2008). Türkiye’de Yabancılar Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu 27–28 Mart Gazimağusa/ Kuzey Kıbrıs*.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe Öğretiminin Sorunları. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 728–749
- Barın, E. (2003). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Temel Söz Varlığının Önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 311–317.
- Bayraktar, N. (2003). Yabancılar Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi. *Dil Dergisi*, 119, 58–71.
- Demircan, Ö. (1988). Dünden Bugüne Türkiye’de Yabancı Dil. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Erdem, İ. (2009). Yabancılar Türkçe Öğretimiyle İlgili Bir Kaynakça Denemesi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 4(3), 888–937
- Hazai, G. (2001). Yabancı Ülkelerde Türkçe Öğretiminin Bazı Sorunları. *Avrupa’da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu*, 25–26 Ekim Ankara.
- Karababa, Z. C. (2009) Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi ve Karşılaşılan Sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42, (2), 265–277.
- Kara, M. (2010) Gazi Üniversitesi Tömer Öğrencilerinin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunların Çözümüne Yönelik Öneriler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Yaz 8(3), 661–696.
- Kırkkılıç, A. (Ed.) (2002). Türk Dili Yazılı Anlatım ve Kompozisyon Bilgileri. Erzurum: Aktif Yayınevi.
- Kızılaslan, İ. (2010). Yabancı Dil Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Kültürlerarasılık. *Milli Eğitim Dergisi*, 185, 81–89.
- Miyasoğlu, M. ve Gül den T. (2010). Türkçenin Yabancı Dil (TYD) Olarak Öğretiminde Çukurova Üniversitesinin Uygulamaları, Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/mustafa_mavasoglu_guldem_tum_turkcenin_tabanci_dil_ogreti_mi_cukurova.pdf (05.11.2011)
- Ozil, Ş. (1991). Dil ve Kültür, Çağdaş Kültürümüz Olgular ve Sorunlar içinde. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Özbay, M. (2002). Kültür Aktarımı Açısından Türkçe Öğretimi. *Türk Dili*, 602, 112-120
- Putatunda, Rita. <http://www.buzzle.com/articles/the-importance-and-advantages-of-learning-a-second-language.html> (20.10.2010).
- Ungan, S. (2006). Avrupa Birliğinin Dil Öğretimine Karşı Tutumu ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 217–226.
- Ünlü, H. (2011) Türkiye’de ve Dünyada Türkçenin Yabancılar Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri, *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 1(1). <http://turkcearastirmalari.gazi.edu.tr/dergi/yil-1/sayi-1/11-unlu-hatice.pdf> (06.10.2011).
- Yalçın, A. (2002). Türkçe Öğretim Yöntemleri. Ankara: Akçağ Yayınları.
- <http://www.yourdictionary.com/esl/Importance-of-Learning-a-Second-Language.html> (21.09.2010)
- Yüce, S. (2005). İletişim ve Dil: Yöntemler, Avrupa Dil Portföyü Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi. *Journal of Language and Linguistic Studies* 1(1), 81–88.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri (Giresun Üniversitesi Örneği)

Mehmet Akif ÇEÇEN¹

Mehmet ALVER²

Özet

Bu araştırmanın amacı, Türkçe Öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemektir. Araştırmanın örneklemi 2010–2011 akademik yılında Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği’nde öğrenim gören 123 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Çoğmen (2008) tarafından Türkçeye çevrilen, geçerlik ve güvenilirliği yapılan Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde frekans ve yüzde dağılımları, ortalama, standart sapmalar hesaplanmış; t-testi, tek yönlü varyans analizi, Bonferroni testi tekniklerinden yararlanılmıştır.

Araştırma sonucunda;

1. Öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri, ölçeğin iki boyutu ve tümü için “sık kullanım” düzeyinde bulunmuştur.
2. Cinsiyete göre öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma sıklıkları, “analitik stratejiler” boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermezken “pragmatik stratejiler” boyutunda kız öğrenciler lehine anlamlı bir değişim göstermiştir.
3. Öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri sınıflara göre “analitik stratejiler” boyutunda istatistiksel olarak birinci sınıflar lehine anlamlı bir fark gösterirken “pragmatik stratejiler” boyutunda anlamlı bir farklılık görülmemiştir.
4. Lise türüne göre öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma sıklıkları istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

Anahtar Sözcükler: Okuma, okuduğunu anlama stratejileri, üstbiliş, üstbilişsel okuma stratejileri

Usage level of Metacognitive Reading Strategies of Turkish-Language Teacher Candidates (Giresun University Case)

Abstract

The purpose of study is to determine the usage level of reading comprehension strategies of students educated in Turkish-language teaching. The sample survey consists of 123 students educated in Turkish-language teaching in Faculty of Education at Giresun University during 2010-2011 academic year. In research, Metacognitive Reading Comprehension Scales checked out validity and reliability, translated into Turkish by Çoğmen (2008) has been used. In data analysis, frequency and percentage distribution, mean, standard deviation have been calculated, and also benefited from t-test, one-way variance analysis and Bonferroni test.

As a result;

1. Reading comprehension strategies is found to be “frequently used” for both two –dimension and all of scales.
2. Although students’ reading comprehension strategies, in terms of “analytical strategies” are not significantly differs according to gender, differ significantly in favor of females.
3. In favor of first-grade students, while students’ reading comprehension skills do not differ significantly in terms of “analytical strategies”, no significant difference found in terms of “pragmatic strategies”.
4. No significant difference found in frequency of usage of students’ reading comprehension skills with respect to type of high school.

Key Words: reading, reading comprehension strategies, metacognitive, metacognitive reading strategies

¹ Yrd. Doç. Dr., İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü.

² Arş. Gör., Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü.

Giriş

Bilgiyi elde etmenin en önemli yollarından biri olan okuma eylemi, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması (MEB, 2006, s.6), bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma, yazının anlamlı ses hâline dönüşmesidir. Okuma işlemi gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketleri ve zihnin yazılı sembolleri anlamasıyla oluşur. Okuma yoluyla yazar ile okuyucu arasında bir bağ kurulur ve yazarın iletmek istediği mesajın ne olduğunu anlaması istenir (Demirel ve Şahinel, 2006, s.81).

Kelimelerin, duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinlik (Yıldız, 2006, s.115) olarak da nitelenen okuma kavramı, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir (Kavcar vd., 1997, s.41). Bu yönüyle okuma etkinliğinin, yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunmaktadır. Okuma etkinliği, aynı zamanda görme, anımsama, seslendirme ve değerlendirme gibi girişik eylemleri içermektedir (Sever, 2004, s.13).

Eskiden yazıların şifresini çözme olarak anlaşılan “okuma” kavramı, sonradan kelimeleri bütün olarak görme ve beyne yerleştirme şeklinde açıklanmış, yapılandırmacı yaklaşımla birlikte ise dil ve zihinsel becerileri geliştirme olarak anlaşılmıştır. Böylece “okuma” kavramı günümüzde bireyin dil, zihinsel, iletişim, öğrenme, anlama, sosyal ve zihinsel bağımsızlık becerilerini geliştirme olarak ele alınmıştır (Güneş, 2007, s.117).

Okuma, insanın yeni kelimeler öğrenerek, anlayışlar kazanarak, hayaller oluşturarak, yaratıcılığını geliştirerek ufkunu geliştirir ve derinleştirir. Okuma, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir. Günümüzde okumanın en önemli konusu “okunandan anlam kurmadır yani anlamı yapılandırmadır.” (Akyol, 2006, s.29). Okumadan maksat, anlam inşa etmek (Calp, 2005, s.80), okunanı anlamaktır (Akçamete, 1990, s.436). Okumayı oluşturan pek çok unsurun içinde “anlama” önemli bir başlığı oluşturur ve okumanın temel niteliğidir. Okuduğunu anlama sürecinde anlamı bulma, anlam üzerinde düşünme, nedenleri araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirmede bulunma vardır. Anlama; inceleme, seçim yapma, karara varma, çevirme, yorumlama, öteleme, analiz ve sentez yapma, değerlendirme gibi beyin faaliyetlerini içermektedir. Anlamlandırmada okuyucunun önceki deneyimleri de anlama sürecinde okunanla bütünleşmektedir (Balcı, 2009, s.12). Okuma, anlama için yapılan bir etkinliktir. Okumanın tam anlamıyla gerçekleşmesini sağlayacak en önemli yeterlilik, anlamadır (Ünal, 2007, s.3).

Okuma eyleminde temel olarak üç unsur bulunmaktadır. Bunlardan birincisi “yazılı veya basılı metin”, ikincisi “duyu organlarıyla bu metinlerin algılanması”, üçüncüsü ise

“okunan metinlerin anlamlandırılması ve yorumlanmasıdır.” Gerçek bir okuma ancak bu üç unsurun eksiksiz bir şekilde bir arada uygulanması hâlinde gerçekleşebilir (Temizkan, 2007, s.19). Okuma sonucunda zihin, metindeki iletiyi bellekte bulunan eski bilgilerle karşılaştırmakta, yeni bilgiyi belleğe eklemekte ve anlamayı gerçekleştirmektedir. Bu süreçte okuyucunun bilgisi, deneyimleri ve problem çözme becerileri okuduğunu anlama sürecini de etkiler. Okuduğunu anlama sürecinde metin üzerinde bazı anlama aşamalarının izlenmesi gerekir. Bu aşamaları üç başlıkta özetlemek mümkündür (Balcı, 2009, s.13):

1. Metnin yapısını çözümleme
2. Metnin içeriğini anlama ve yorumlama
3. Metni eleştirme

Okuma eylemi sırasında okuyucular metinlerden anlam çıkarmayı kolaylaştırmak için bilinçli olarak birtakım zihinsel işlemler uygulamaktadırlar. Okuma stratejileri olarak adlandırılan bu taktikler, okuduğunu anlamamanın gerçekleşmesinde önemli katkılar sağlamaktadır. Okuma sırasında çeşitli okuma strateji, yöntem ve tekniklerinin kullanılması, metnin içeriğinin anlaşılmasını kolaylaştırmakta; metnin yapı özelliklerine dikkat etme, okuma sürecine etkin katılımı sağlama ve anlama oranını arttırmakta, aynı zamanda metni eleştirme, değerlendirme, hatırlama gibi becerilerin gelişimine de zemin hazırlamaktadır (Akyol, 2007, s.33). Okuma stratejilerinin amacı en kısa zamanda, en yüksek seviyede anlamayı sağlamak; anlama başarısızlıkları durumunda okuyucunun sorununu çözmesi için ona yardımcı olmaktır (Temizkan, 2007, s.6). Okuma stratejileri de okuma-anlama sürecinde öğrenme stratejileri gibi görev yapmaktadır. Okuma stratejileri, okuyucuların bir işlemi nasıl kavradıklarına, okuduklarından nasıl anlam çıkardıklarına ve okuduklarını anlamadıklarında ne yaptıklarına işaret eder. Bu stratejiler okuyucu tarafından okuduğunu anlamayı geliştirmek ve kavramadaki başarısızlıkların üstesinden gelmek için kullanılır (Kıroğlu, 2002, s.17’den aktaran Temizkan, 2007, s.47). Okuma stratejileri, okuduğunu anlama sorunu olduğunda işe koşulan bilişsel süreçler olmasından dolayı kişinin hem bilgi bakımından hem de bilişsel bakımdan gelişmesini sağlayacak etkinliklerdir (Topuzkanamış, 2009, s.6). Okuyucuların uygun okuma stratejilerini kullanmaları ve okuma amaçlarını belirlemeleri anlama çalışmalarının ilk basamağını oluşturur (Yalçın, 2002, s.64).

Okuma stratejileri genel olarak “okuma öncesi”, “okuma sırası” ve “okuma sonrası” olmak üzere üç aşamada toplanmaktadır (Yiğiter vd., 2005; Birincioğlu, 2006; Karatay, 2007; Temizkan, 2008):

Okuma Öncesi Stratejiler: Okuma öncesinde kişi, konu ile ilgili ne öğreneceğine dair bir amaç ve onun etrafındaki öğrenme hedeflerini nasıl gerçekleştireceğini belirler (Karatay, 2007, s.39). Okuma öncesinde yapılan etkinliklerin ve uygulanan stratejilerin amacı,

okuyucuların metne karşı güdülenmelerini sağlamak ve konu hakkında önceden sahip oldukları bilgileri harekete geçirmektir (Temizkan, 2007, s.61). Metnin her bir parçasını anlamak için bir ön hazırlık yapmak, okuyucuyu metni okumaya istekli olma yolunda motive etmek ve ona güven duygusu vermek, okuyucuya metindeki görseller hakkında yorum yaptırmak, onların dikkatlerini yeni kelimelere çekmek ve başlık hakkında konuşmalarını sağlamak da okuma öncesi stratejilerin amaçları arasındadır (Yiğiter vd., 2005, s.125).

Okuma öncesi stratejilere ilişkin bilişsel işlem basamakları dokuz başlık altında toplanabilir (Karatay, 2007, s.39):

- ✓ Okuma amacı belirleme
- ✓ Metni gözden geçirme
- ✓ Bilgileri harekete geçirme
- ✓ Metnin ana başlığı, alt başlıkları ve yazarına bakma
- ✓ Metnin uzunluğu, yapısı gibi karakteristik özelliklerini gözden geçirme
- ✓ Hangi noktalara yoğunlaşacağına karar verme
- ✓ Metnin ne ile ilgili olduğunu tahmin etme
- ✓ Kendine metinde cevabı olabilecek sorular sorma
- ✓ Okuma hızı belirleme

Okuma Sırası Stratejiler: Okuma sürecinin en uzun kısmı okuma sırasıdır. Burada okuyucu, okuma öncesinde belirlediği amaçlara göre okuduğu metni değerlendirir, anlama düzeyini kontrol eder, anlamadığı durumlarda eksik ve yanlışlıkları gidermeye çalışır (Topuzkanamış, 2009, s.30). Okuma sırasında uygulanan stratejilerin amaçları; okuyucuların yönlendirmeler ve sorular yardımıyla metinle etkileşimlerini sağlamak, yazarın amacını anlamalarını sağlamak, okuma metninin yapısını ve mantıksal düzenlenişini anlamaları için onlara yardımcı olmak, metnin içeriğini anlamalarına yardımcı olmak, metin içinde özel bir bilgiyi aramak, metni okumaya başlamadan önce verilen soruların cevaplarını bulmak olarak ifade edilmektedir (Yiğiter vd., 2005, s.125).

Okuma sırası stratejilere ilişkin bilişsel işlem basamakları on dört başlık altında toplanabilir (Karatay, 2007, s.40):

- ✓ Okurken not tutma
- ✓ Anladığından emin olmak için yavaş fakat dikkatli okuma (okuma hızını ayarlama)
- ✓ Dikkat dağılınca okunan kısma tekrar dönme
- ✓ Önemli bilginin altını çizme veya onu yuvarlak içine alma
- ✓ Anlamayı artırmak için sözlük gibi başvuru kaynaklarını kullanma
- ✓ Metin zor geldiğinde, üzerinde iyice yoğunlaşma
- ✓ Okuduğunu kavramaya yardımcı olması için gerekirse yüksek sesle okuma

- ✓ Metindeki grafik, tablo ve resim gibi görsellerden yararlanma
- ✓ Belli aralıklarla durarak okuduklarından ne anladığını düşünme
- ✓ Bağlama yönelik ipuçlarını kullanma
- ✓ Bilginin akılda kalıcılığını sağlamak için onu şema, resim gibi görsellerle formüleleştirme
- ✓ Noktalama işaretlerine, kalın ve italik yazımlara dikkat etme
- ✓ Metinde çelişkili bir bilgiyle karşılaşıncı metni tekrar gözden geçirme
- ✓ Anlamı bilinmeyen kelime ve kelime gruplarını bağlam içinde tahmin etmeye çalışma

Okuma Sonrası Stratejiler: Okuma sırasında da işletilebilen değerlendirme süreci, daha çok okuma sonrası süreçte okunan metnin tamamının doğru ve eksiksiz kavranıp kavranmadığının, okuma amaçlarının gerçekleşip gerçekleşmediğinin, metinle ilgili tahminlerin doğru olup olmadığının denetlenmesi ile ilgilidir. Bu yolla metinde geçen düşünce ve bilgilerin konuşlandırılışı, anlamlandırılmamış öğelerin bağlamdan kavranması, ana düşüncenin yardımcı düşüncelerle olan ilişkisinin belirlenmesi sağlanmış olur. Okuma sonrasında uygulanan stratejilerin amaçları ise okuma deneyimini genişletmek, ilk iki aşamayı gözden geçirmek, metnin daha derin bir şekilde analizini yapmak, okunanların özetlenmesini sağlamaktır (Yiğiter vd., 2005, s.126).

Okuma sonrası stratejilere ilişkin bilişsel işlem basamakları on başlık altında toplanabilir (Karatay, 2007, s.42):

- ✓ Metin içeriğinin okuma amacına uygun olup olmadığını sorgulama
- ✓ Metinde işlenen düşünce veya bilginin günlük hayattaki geçerliliğini kontrol etme
- ✓ Metinde geçen düşünceleri özetleme
- ✓ Metnin tamamındaki düşünceler arası ilişkileri görmek için metni tekrar gözden geçirme
- ✓ Metin zor geldiğinde anlama düzeyini artırmak için metni tekrar okuma
- ✓ Metin hakkındaki tahminlerin doğru olup olmadığını kontrol etme
- ✓ Metinde geçen anahtar bilgilerin ne ifade ettiğini kendi sözcükleriyle özetleme
- ✓ Metinde sunulan ana düşünce veya bilgiyi eleştirerek değerlendirme
- ✓ Metnin tamamında işlenen ana düşünceyi özetleme
- ✓ Metni kavradığını denetlemek için okuduğunu başkalarıyla tartışma

Okuma stratejilerinin bir kısmı, öğrenime gerek kalmadan okuyucuların kendi tecrübeleriyle buldukları etkinliklerdir. Farklı zekâ alanlarına, bilişsel alt yapıya sahip okuyucular, anlamalarını sağlamaya en çok katkıda bulunan stratejiyi önceden keşfetmiş olabilir. Stratejilerin sistematik hâle getirilerek sınıflandırılmış olması, kendine uygun okuma stratejisini henüz belirleyememiş okuyucular için yol göstermesi bakımından önemlidir.

Bilginin edinimi ve kullanımı bireylerde bilişsel süreçle açıklanırken bireyin bu süreçte kendisinin (ne yaptığıнын, nasıl yaptığıнын) ve sürecin (neleri hangi sıra ile yaptığıнын, ne elde ettiğinin) farkında olması durumu ise bir farkındalık içermektedir. Burada bu farkındalığı tanımlayan üstbiliş (metacognition) kavramı ortaya çıkmaktadır. Üstbilişsel farkındalığın bireyin, neyi nasıl öğreneceğini bilme, düşünme sistematığı geliştirme ve sonuç olarak öğrenmeyi öğrenme becerilerini içerdiği söylenebilir (Çakıroğlu, 2007, s.3).

Kişinin okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullandığı ve kendi okuma süreci ile ilgili farkındalığını sağlayan stratejiler öz düzenleme stratejileri olarak da adlandırılan üstbilişsel stratejilerdir. Okuma ile ilgili üstbilişsel farkındalık, öğrencilerin okuma süreçlerini izlemelerini ve kontrol etmelerini kolaylaştırarak onlara okuma süreçlerini düzenleme imkânı tanımaktadır (Çöğmen, 2008, s.23). Bu farkındalık sayesinde okumanın “anlama” boyutu daha bilinçli bir şekilde gerçekleşmektedir.

Bilişsel farkındalık becerilerine sahip olan bir birey; öncelikle öğreneceği konuya motive olur, dikkatini yoğunlaştırır, tutum geliştirir. Bu bilişsel farkındalık, kişinin kendisi hakkındaki bilgisini ve düşüncesini kontrol edebilmesini sağlar. Daha sonra ne bildiğini ve ne bilmesi gerektiğini değerlendirir. Nerede olduğunu görür. Sonra ne yapacağını planlar. Planını değerlendirir, düzeltir ve tekrar dener. Sonra ne kadar öğrendiğinin, nasıl öğrendiğinin, hangi düşünme yollarını izlediğinin farkına varır, bunu geliştirir ve bu becerileri bir yaşam tarzı hâline getirir. Bilişsel farkındalık becerilerinin okuduğunu anlamayı etkili bir şekilde artırdığı ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla düşünme becerilerini artıran bilişsel farkındalık becerilerinin, okuduğunu anlama başarısının geliştirilmesi için kullanılabilecek en etkili yollardan birisi olduğu görülmektedir (Gelen, 2004). Üstbiliş, bireyin bilgiyi kazanma, kavrama, hatırlama, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi birçok faktörü doğrudan etkilediği için öğrenme ve öğretimde özellikle önemlidir (Hartman, 1998, s.1).

Üstbiliş, öğrenmenin kendi kendine oluşmasını sağlayan becerileri kapsar. Üstbiliş aslında bir öğrenmeyi öğrenme yoludur (Çakıroğlu, 2007, s.8). Üstbiliş en basit anlamıyla, düşünme süreci üzerinde düşünmek olarak tanımlanabilir (Carrell, 1998; Webster, 2002). Üstbiliş kavramının temelinde kişinin kendisinin ve öğrenme yollarının farkında olma (awareness), bilinçli davranma (consciousness), kendini kontrol, kendini düzenleme ve kendini değerlendirme (self control-regulation, self assesment), planlama, nasıl öğrendiğini izleme ve öğrenmeyi öğrenme kavramları vardır. Tüm bu tanımları yan yana koyduğumuzda bilişsel farkındalığın tüm düşünme boyutları ile iç içe olduğu ve onları kapsayan bir çeşit “öğrenmeyi öğrenme becerisi ve zihnin düşünme dili” olduğu ortaya çıkar (Gelen, 2004).

Araştırmacıların çoğu üstbilişin iki genel boyutu olduğu yönünde görüş birliğine varmış ve tanımlamalarını şu şekilde yapmışlardır;

- a) Bireyin bilişsel alanı (okuma, bellek, öğrenme ve benzeri) hakkında sahip olduğu bilgi
- b) Düşünceyi düzenleyen yönetici süreçler (planlama, izleme, değerlendirme ve benzeri) (Çakıroğlu, 2007, s.9).

Üstbilişsel süreçler, bilişsel süreçleri yöneten ve kontrol eden içsel “yönetici” süreçlerdir ve bir öğrenme görevinin yerine getirilmesinde, plan yapma, izleme ve değerlendirmede yardımcı olur. Üstbiliş aracılığıyla birey görevin veya problemin ne olduğunu tanımlayabilir, uygun bir zihinsel tasarım seçer ve görevi yerine getirebilmek için en uygun stratejiyi seçer, uygun kaynakları zamanında temin eder, ön bilgilerini harekete geçirir ve dikkatini görevi yerine getirmek için nasıl işlem yapılacağına odaklar (Gourgey, 1998). Üstbiliş stratejileri bireylerin öğrenmede kontrol sağlamak ve bilişsel bir amaca ulaşmak için kullandıkları ardışık süreçlerdir. Üstbiliş stratejileri bireyin öğrenmesini düzenleme ve denetlemesine önemli oranda yardım eder (Çakıroğlu, 2007, s.18).

Bilişsel farkındalık becerilerine sahip olan bireylerin okuma öncesinde; eski bilgilerini harekete geçirdikleri, amaçlarını belirledikleri ve uygun öğrenme stratejileri belirledikleri gözlemlenirken; bilişsel farkındalık becerilerine yeteri kadar sahip olmayan bireylerin direkt okumaya başladıkları, niçin okuduklarını bilmedikleri ve nasıl okuyacağı hakkında sistematik bir yol belirlemedikleri görülmektedir (Gelen, 2003, s.59).

Öğrencilerin bilişsel süreçlerinin nasıl işlediği konusunda fikir sahibi olmaları, başka bir deyişle üstbilişsel *bilgiye* sahip olmaları, kendi öğrenmelerini kontrol edebilen, yönlendiren, öğretmenden bağımsız öğrenciler olabilmeleri açısından önemli görülmektedir (Webster, 2002). Üstbilişsel yaklaşımları olmayan öğrenciler, öğrenmelerini planlamak için imkânları bulunmayan ve ne yönde ilerleyeceklerini bilmeyen, ilerlemelerini izleyemeyen ve başarılarını ve ileriye yönelik yol haritalarını gözden geçiremeyen öğrenciler olarak ifade edilmektedir (O'Malley ve Chamot, 1990, s.8).

Üstbilişsel stratejiler, öz olarak *seçici dikkat, planlama, izleme ve değerlendirme* stratejilerini kapsamaktadır (O'Malley ve Chamot, 1990; El-Koumy, 2004).

Planlama, okuyucunun okuma amacını belirlemesi ve bunun bilinciyle okumasıdır. Amaç belirleme, gerekli bilgiyi gereksiz olandan ayırt etmeye ve öğrenilmek istenen bilgiye odaklanmaya yardımcı olmaktadır. İzleme ise, okuyucunun okuma sürecini düzenlemesini strateji kullanımına doğru zaman ve şekilde karar vermesidir. İzleme stratejisi güden bir okuyucu stratejik bilgilerini okuma süreci içerisine doğru biçimde yerleştirmeye çalışmaktadır. Bir başka deyişle bu, farkında olarak okumaktır. Değerlendirme ise okuma sürecinin eksikliklerinin giderilmesi, gerekirse strateji değiştirilmesi ile ilgilidir (Çöğmen ve Saracaloğlu, 2010, s.92).

Okuma bağlamında üstbilişin iki temel birimden oluştuğunu belirtilmektedir. Bunlar, metinden bilgi edinmek için kişinin sahip olduğu stratejiler bilgisi (metacognitive knowledge) ve farklı amaçlar için okurken kişinin kendi eylemleri üzerindeki kontrolüdür (metacognitive control) (Muhtar, 2006, s.36).

Üniversite öğrencilerinin ders metinlerinden öğrenmelerini kolaylaştıracak ve anlamlandırma süreçlerini zenginleştirecek üstbilişsel stratejilerin farkında olmalarının, başarılı olmaları açısından oldukça önemli olduğu söylenebilir (Çöğmen, 2008, s.3). Bu araştırma, ilköğretim öğrencilerinin dil becerilerini geliştirme konusunda görev alacak Türkçe öğretmen adaylarının, üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemesi açısından önemli görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkçe Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma sıklıklarının belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri hangi düzeydedir?
2. Öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri sınıflara göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?
4. Öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri mezun oldukları lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği’nde öğrenim gören öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri belirlenmeye çalışılmış ve bunlar cinsiyet, sınıf, mezun olunan lise türü gibi değişkenlere göre incelenmiştir. Bu çerçevede araştırma “ilişkisel tarama” modeline göre desenlenmiştir. Karasar’a (2009, s.81) göre ilişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini 2010–2011 akademik yılında Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği’nde okuyan 1., 2., 3., ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Sınıflardaki öğrenci sayısının dağılımı dengeli olmadığından her sınıftan birer şube belirlenmiş ve ölçme aracı bu şubelerde öğrenim gören öğrencilere uygulanmıştır. Bu bilgiler doğrultusunda eldeki araştırmanın çalışma evrenini 2010–2011 akademik yılında Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği’nde okuyan toplam 256 öğrenci;

örneklemini ise aynı bölümün 1., 2., 3. ve 4. sınıflarında okuyan toplam 123 öğrenci oluşturmaktadır. Örnekleme ilişkin bilgilere Tablo-1’de yer verilmiştir.

Tablo-1: Araştırmanın örneklemine ilişkin istatistiksel bilgiler

	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	TOPLAM
Kız	21	20	21	20	82
Erkek	11	10	8	12	41
TOPLAM	32	30	29	32	123

Tablo-1’de görüldüğü gibi araştırma kapsamında yer alan 123 öğrencinin 82’si (% 66.7) kız, 41’i (33.3) erkek öğrencidir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Taraban, Kerr ve Rynearson (2004) tarafından geliştirilen “Metacognitive Reading Strategies Questionnaire” adlı ölçeğin Çöğmen (2008) tarafından Türkçeye aktarılan “Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği” kullanılmıştır.

Ölçek öğrencilerin üniversite düzeyinde, ders metinlerini okurken ve çalışırken kullandıkları üstbilişsel stratejileri ölçmektedir. Ölçek iki boyutlu olup ders metinlerini okurken kullanılan stratejileri ifade eden toplam 22 maddeden oluşan 5’li derecelmeli Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin ilk 16 maddesi analitik stratejiler, son 6 maddesi ise pragmatik stratejiler boyutunu oluşturmaktadır. Analitik stratejiler boyutu altındaki maddeler, öğrencilerin ders metinlerini okurken kullandıkları üstbilişsel stratejileri ifade etmektedir. Pragmatik stratejiler başlığı altındaki ikinci boyuttaki maddeler ise daha fazla hatırlamaya yönelik, pratik stratejileri ifade etmektedir. Bireylerden kendilerini her madde için 1 ile 5 puan aralığında derecelendirmeleri istenmektedir: 1- “Hiç kullanmam”, 5- “Her zaman kullanırım”. Stratejileri kullanma düzeyi aralıkları $n-1/n$ formülü kullanılarak bulunmuştur. Hesaplama sonucu 1 ile 5 arasındaki aralık genişliği 0.8 olarak belirlenmiştir (Şimşek, 2005’ten akt. Çöğmen, 2008).

Bulunan aritmetik ortalama 4.20-5.00 arasında yer almışsa öğrencilerin stratejiyi kullanma düzeyi “Her zaman kullanırım”, 3.40-4.19 arasında yer almışsa “Sık sık kullanırım”, 2.60-3.39 arasında yer almışsa “Bazen kullanırım”, 1.8-2.59 arasında yer almışsa “Nadiren kullanırım”, 1.00-1.79 arasında yer almışsa “Hiç kullanmam” aralığında değerlendirilmiş ve yorumlaması bu yönde yapılmıştır.

Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler araştırmacı tarafından geliştirilen “Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Bu bilgi formunda, öğrencilerin cinsiyeti, öğrenim gördükleri sınıf düzeyi, mezun olduğu lise türüne ilişkin sorular bulunmaktadır.

Veri Toplama Aracının Geçerlik ve Güvenirliği

Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği’nin yapı geçerliğini test etmek için ölçek, Çöğmen (2008) tarafından Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören ve

örneklem grubu dışından seçilen toplam 726 öğrenciye uygulanmıştır. Verilerin faktör çözümlemesine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testleri uygulanmıştır. Elde edilen veriler üzerinde yapılan analizde KMO değerinin Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği için .80; Bartlett testinin ise anlamlı olduğu görülmüştür. Buna göre, verilerin faktör analizi için uygun olduğu kanısına varılmıştır.

Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği'nin yapı geçerliğini belirlemek amacı ile Çöğmen (2008) tarafından faktör analizi yapılmış ve ankette yer alan bütün maddelerin faktör yüklerinin .30'un üzerinde olduğu görülmüştür. Dolayısıyla, anketin orijinal formunda yer alan bütün maddeler, Türkçe formuna alınmıştır. Elde edilen bütün bu bulgulara göre Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği'nin öğrencilerin ders metinlerini okurken kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerini belirlemede geçerli bir veri toplama aracı olarak kullanılabileceği görülmüştür.

Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği'nin güvenirlik çalışması için Çöğmen (2008) tarafından iç tutarlılık katsayıları (Cronbach alpha) hesaplanmıştır. Ölçeğin iki alt boyutunun tek tek iç tutarlılık (Cronbach alpha) analizleri incelendiğinde Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ölçeğin bütünü için .81; analitik stratejiler alt boyutu için .78 ve pragmatik stratejiler alt boyutu için ise .82 olarak bulunmuştur. Maddelerin madde-toplam korelasyon katsayılarına bakıldığında, .20 ile .47 arasında değiştiği görülmüştür. Bu bilgiler doğrultusunda ölçeğin güvenilir olduğu ifade edilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada kullanılan istatistiksel teknikler şunlardır:

1. Öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri bakımından nasıl bir dağılım gösterdiğini belirlemek amacıyla frekans ve yüzde dağılımları SPSS 17 paket programında hesaplanmıştır.
2. Öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerinin değişkenlere göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarında anlamlı bir fark olması hâlinde farkın nereden kaynaklandığını belirlemek amacı ile Bonferroni testi uygulanmıştır.
3. Ölçeğin iki boyutunda yer alan soru sayısının eşit olmaması, strateji kullanımının değişkenler açısından karşılaştırılmasında sıkıntı oluşturabileceği düşünüldükçe her bir alt boyutun değişkenlere göre aritmetik ortalamaları hesaplanmıştır.
4. Sonuçların yorumlanmasında $p = .05$ anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, "Öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri hangi düzeydedir?" şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin ölçeğe verdikleri cevapların ortalamaları ve standart sapmaları bulunmuş ve ortalamalara bakılarak öğrencilerin

stratejilere ilişkin maddeleri hangi düzey aralığında kullandığı tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin ölçeğin her iki boyutu için verdikleri cevapların ortalamaları soru sayısına bölünerek öğrencilerin stratejileri alt boyutlar bazında hangi düzey aralığında kullandıkları bulunmuştur. Bu bulgulara ilişkin bilgilere Tablo-2’de yer verilmiştir.

Tablo-2: Öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma sıklıkları düzeyleri

	Madde Sayısı	N	$\bar{X}$	Ss	Düzye
Analitik	16	123	3,8496	,43771	Sık sık kullanım
Pragmatik	6	123	3,6924	,78145	Sık sık kullanım
Toplam	22	123	3,8067	,43328	Sık sık kullanım

Tablo 2’de de görüldüğü gibi öğrenciler hem analitik hem de pragmatik stratejileri sık sık kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ölçeğin tümü için ise öğrencilerin strateji kullanma sıklıkları “sık sık kullanım” aralığında bulunmuştur. Buna göre, öğrenciler ölçekte analitik stratejiler boyutundaki maddelerde yer alan, **“Okurken, konuyu anlamama ve bilgime katkı sağlayıp sağlamadığına göre metni değerlendiririm”, “Okuduklarımı anlamama yardımcı olması için konu hakkındaki önceki bilgilerimi hatırlamaya çalışırım”, “Bir metni okuduktan sonra, metni anlayıp anlamadığıma karar vermek için yapılabilecek diğer yorumları da düşünürüm”, “Metni okurken, metnin anlamı için önemli olan bilmediğim kelimelerin anlamını çıkarmaya çalışırım”** gibi stratejileri büyük ölçüde sık sık kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler ölçeğin pragmatik stratejiler boyutunda yer alan, **“Daha sonra kolaylıkla yerini bulmak için okurken önemli bilgilerin altını çizerim ya da renkli kalemle üzerini çizerim”, “Bilgileri hatırlamak için metni birden fazla okurum”** gibi stratejileri de sık sık kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ölçekte yer alan **“Okurken, metni daha iyi anlamak için betimlemeleri kafamda canlandırırım”, “Bir metnin ne kadar zor ya da kolay olduğunun farkındayım” ve “Anlamada zorluk çekiyorsam, metni tekrar okurum”** gibi maddeler ise öğrenciler tarafından “Her zaman kullanım” şeklinde belirtilmiştir. Öğrenciler, **“Bir metni okuduktan sonra metinden edindiğim bilgiyi daha sonra nasıl kullanacağıma dair öngörülerde bulunurum” ve “Okuma hedeflerime yönelik bilgiyi araştırırım”** maddelerini ise bazen kullandıklarını ifade etmişlerdir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme yanıt aramak amacıyla, öğrencilerin ölçeğe verdikleri cevapların ortalamaları t-testi ile çözümlenmiş ve bu bulgulara Tablo-3, 4 ve 5’te yer verilmiştir.

Tablo-3: Analitik stratejiler puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Kız	82	3,8841	,44359	121	1,241	,217*
Erkek	41	3,7805	,42254			

* p > .05

Tablo-3 incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin analitik stratejileri kullanma sıklıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$). Buna göre Türkçe Eğitimi Bölümünde okuyan kız ve erkek öğrencilerin ders metinlerini okurken kullandıkları analitik stratejilerin benzer özellikte olduğu söylenebilir.

Tablo-4: Pragmatik stratejiler puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Kız	82	3,8496	,76156	121	3,278	,001*
Erkek	41	3,3780	,73222			

* p < .05

Tablo-4 incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin pragmatik stratejileri kullanma durumları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p < .05$). Ortalamalar incelendiğinde, bu farkın kız öğrenciler lehine olduğu gözlenmektedir ($X = 3,8496$). Bu durumda, ders metinlerini okurken, kız öğrencilerin, pragmatik stratejileri erkek öğrencilerden daha sık kullandıkları söylenebilir.

Tablo-5: Öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma oranlarının cinsiyete göre dağılımı

Cinsiyet	Analitik	Pragmatik
Kız	3,8841	3,8496
Erkek	3,7805	3,3780

Tablo-5'te kız ve erkek öğrencilerin stratejileri kullanmalarına ilişkin her bir boyuttan aldığı puan ortalamaları görülmektedir. Buna göre, istatistiksel bir fark olmasa da kız öğrencilerin analitik stratejileri de daha sık kullandıkları görülmektedir. Ayrıca toplam puanları açısından kız öğrencilerin ders metinlerini okurken strateji kullanım düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu gözlenmektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri sınıflara göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme yanıt aramak amacıyla, öğrencilerin ölçeğe verdikleri

cevapların ortalamaları tek yönlü varyans analizi ile çözümlenmiş ve bu bulgulara Tablo-6, 7, 8 ve 9’da yer verilmiştir.

Tablo-6: Sınıf düzeyine göre öğrencilerin stratejileri kullanma sıklıkları puan ortalamaları ve standart sapmaları

		N	$\bar{X}$	Ss
Analitik	Birinci Sınıf	32	4,0098	,45821
	İkinci Sınıf	30	3,7896	,45559
	Üçüncü Sınıf	29	3,6487	,40519
	Dördüncü Sınıf	32	3,9277	,35714
	Toplam	123	3,8496	,43771
Pragmatik	Birinci Sınıf	32	3,7813	,87625
	İkinci Sınıf	30	3,7389	,85061
	Üçüncü Sınıf	29	3,5862	,56628
	Dördüncü Sınıf	32	3,6563	,80426
	Toplam	123	3,6924	,78145

Tablo-7: Analitik strateji puanlarının sınıf düzeyine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	2,295	3	,765	4,318	,006*
Gruplar içi	21,079	119	,177		
Toplam	23,374	122			

* p < .05

Tablo-7’ye göre birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin analitik stratejileri kullanma sıklıkları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p < .05$). Farkın kaynağını tespit etmek için Bonferroni testi kullanılmıştır.

Tablo-8: Analitik strateji puanlarının sınıf düzeyine göre Bonferroni testi sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) sınıf	(J) sınıf	Ortalama Farkı	
			(I-J)	P
Analitik	Birinci Sınıf	İkinci Sınıf	,22018	,250
		Üçüncü Sınıf	,36106*	,007*
		Dördüncü Sınıf	,08203	1,000
	İkinci Sınıf	Birinci Sınıf	-,22018	,250
		Üçüncü Sınıf	,14088	1,000
		Dördüncü Sınıf	-,13815	1,000
	Üçüncü Sınıf	Birinci Sınıf	-,36106*	,007*
		İkinci Sınıf	-,14088	1,000
		Dördüncü Sınıf	-,27903	,066
	Dördüncü Sınıf	Birinci Sınıf	-,08203	1,000
		İkinci Sınıf	,13815	1,000
		Üçüncü Sınıf	,27903	,066

* p < .05

Bonferroni testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı fark, birinci sınıfta okuyan öğrencilerin analitik strateji puanlarının üçüncü sınıfta okuyan öğrencilerin puanlarından anlamlı derecede yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo-9: Pragmatik strateji puanlarının sınıf düzeyine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler		Kareler Ortalaması	F	P
	Toplamı	sd			
Gruplar arası	,686	3	,229	,369	,776*
Gruplar içi	73,816	119	,620		
Toplam	74,502	122			

* p > .05

Tablo-8'e göre 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin pragmatik stratejileri kullanma sıklıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$). Ortalamalar incelendiğinde ise sınıflar arasında istatistiksel bir fark olmamasına karşın 1. ve 2. sınıfların pragmatik stratejileri daha sık kullandıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Buna göre, 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin ders metinlerini okurken üstbilişsel stratejileri daha sık kullandıkları söylenebilir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “Öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme yanıt aramak amacıyla, öğrencilerin ölçeğe verdikleri

cevapların ortalamaları tek yönlü varyans analizi ile çözümlenmiştir ve bu bulgulara Tablo-10, 11, 12 ve 13'te yer verilmiştir.

Tablo-10: Lise türüne göre öğrencilerin stratejileri kullanma sıklıkları puan ortalamaları ve standart sapmaları

		N	$\bar{X}$	Ss
Analitik	GL	62	3,9304	,42421
	AÖL	24	3,7656	,41876
	AL	23	3,8207	,49079
	SL	14	3,6830	,40017
	Toplam	123	3,8496	,43771
Pragmatik	GL	62	3,6371	,82841
	AÖL	24	3,6250	,82276
	AL	23	3,9928	,74786
	SL	14	3,5595	,40619
	Toplam	123	3,6924	,78145

Tablo-11: Analitik strateji puanlarının lise türüne göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	,982	3	,327	1,740	,163*
Gruplar içi	22,392	119	,188		
Toplam	23,374	122			

* p > .05

Tablo-11'e göre farklı liselerden mezun öğrencilerin analitik stratejileri kullanma sıklıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir değişim bulunmamaktadır ($p > .05$). Buna göre Türkçe Eğitimi Bölümüne farklı tür liselerden mezun olarak gelen öğrencilerin, ders metinlerini okurken analitik stratejileri benzer sıklık derecelerinde kullandıkları söylenebilir.

Tablo-12: Pragmatik strateji puanlarının lise türüne göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	2,621	3	,874	1,446	,233*
Gruplar içi	71,881	119	,604		
Toplam	74,502	122			

*p > .05

Tablo-12'de görüldüğü gibi farklı liselerden mezun öğrencilerin pragmatik stratejileri kullanma sıklıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > .05$).

Buna göre, öğrencilerin ders metinlerini okurken kullandıkları pragmatik stratejilerin lise türünden bağımsız olduğu ifade edilebilir.

Tablo-13: Öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma oranlarının lise türüne göre dağılımı

	Analitik	Pragmatik
GL	3,9304	3,6371
AÖL	3,7656	3,6250
AL	3,8207	3,9928
SL	3,6830	3,5595
Toplam	3,8496	3,6924

Tablo-13 incelendiğinde öğrenciler arasında en fazla strateji kullanımının analitik boyutta Genel Liselerden mezun olan öğrenciler arasında olduğu görülürken pragmatik boyutta ise Anadolu Liselerinden mezun olan öğrenciler arasında olduğu görülmektedir.

Sonuç

Araştırma sonuçlarına göre Türkçe öğretmeni adaylarının kullandıkları üstbilişsel okuma stratejileri, ölçeğin iki boyutu ve tümü için “sık sık kullanım” düzeyinde bulunmuştur. Öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma sıklıkları cinsiyete göre “analitik stratejiler” boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermezken “pragmatik stratejiler” boyutunda kız öğrenciler lehine anlamlı bir değişim göstermiştir. Öğrencilerin kullandıkları üstbilişsel okuma stratejileri sınıflara göre “analitik stratejiler” boyutunda istatistiksel olarak birinci sınıflar lehine anlamlı bir fark gösterirken “pragmatik stratejiler” boyutunda anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Lise türüne göre öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma sıklıkları ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

Sonuç olarak Türkçe öğretmeni adaylarının ders metinlerini okurken üstbilişsel okuma stratejilerini “sık sık” kullandıkları ortaya konulmuştur. Bu durum, dil becerilerinin gelişiminde uygulayıcı olacak adayların başarılı bir öğretim yapmaları açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir.

Kaynakça

- Akçamete, G. (1990). Okuma Akıcılığı ve Anlama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt 23, Sayı 2, s.435–440.
- Akyol, H. (2006). Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2007). Okuma. İlköğretimde Türkçe Öğretimi. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık ve İlgileri Üzerine Bir Araştırma*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
- Birincioğlu, E. (2006). *Üniversitelerin Hazırlık Sınıflarında, Orta Düzeyde, Üç Aşamalı Yaklaşım Modeli İçinde, Okuma Öncesi, Okuma Esnası ve Okuma Sonrası Etkinliklerinin Önemi Üzerine Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*.

- Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Calp, M. (2005). Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Carrell, P.L. (1998). Can Reading Strategies Be Successfully Taught?. *The Language Teacher Online*, Issue 22.03.
- Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbilişsel Strateji Kullanımının Okuduğunu Anlama Düzeyi Düşük Öğrencilerde Erişi Artırımına Etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
- Çöğmen, S. (2008). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri*. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Aydın.
- Çöğmen, S., A. S. Saracaloğlu (2010). Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlama Çalışmaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 28, s. 91-99.
- Demirel, Ö., M. Şahinel (2006). Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- El-Koumy, A.S.A.K. (2004). Metacognition and Reading Comprehension: Current Trends in Theory and Research. Egypt: Anglo Egyptian Bookshop. <http://www.eric.ed.gov> (27.12.2010).
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Adana.
- Gelen, İ. (2004). Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Gourgey, A. F. (1998). Metacognition in Basic Skills Instruction. *Instructional Science*, 26 (1-2), s.81-96.
- Güneş, F. (2007). Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma. Ankara: Nobel Yayınları.
- Hartman, Hope J. (1998). Metacognition in Teaching and Learning: An Introduction. *Instructional Science*, 26, s.1-3.
- Karasar, N. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırmast*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
- Kavcar, C., F. Oğuzkan, S. Sever (1997). Türkçe Öğretimi. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kıroğlu, M.K. (2002). *Anamlı Gruplandırma Stratejisinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
- MEB (2006). İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara.
- Muhtar, S. (2006). *Üstbilişsel Strateji Eğitiminin Okuma Becerisinde Öğrenci Başarısına Olan Etkisi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- O'Malley, J.M., A.U. Chamot (1990). Learning Strategies in Second Language Acquisition. New York: Cambridge University Pres.
- Sever, S. (2004). Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şimşek, Y. (2005). Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Taraban, R., M. Kerr, K. Ryneanson (2004). Analytic and Pragmatic Factors in College Students' Metacognitive Reading Strategies. *Reading Psychology*, Vol: 25, s.67-81.
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
- Temizkan, M. (2008). Bilişsel Okuma Stratejilerinin Türkçe Derslerinde Bilgiye Dayalı Metinleri Okuduğunu

- Anlama Üzerindeki Etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 28, Sayı 2, s.129–148.
- Topuzkanamış, E. (2009). *Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama ve Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir.
- Ünal, E. (2007). *Metinler Arası Okumanın Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
- Webster, R. (2002). Metacognition and the Autonomous Learner: Student Reflections on Cognitive Profiles and Learning Environment Development. http://www.osds.uwa.edu.au/data/page/37666/Ray_Webster.pdf (27.12.2010).
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yıldız, C. (2006). *Okuma ve Anlama Öğretimi. Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi* (Ed. Cemal Yıldız). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Yiğiter, K., A. Sarıçoban, T. Gürses (2005). Reading Strategies Employed By ELT Learners At The Advanced Level. *The Reading Matrix*, V. 5, N. 1, s.124–139.

Ortaöğretim Kurumu Yöneticilerinin Değişimi Yönetme Yeterlikleri

Şenol SEZER¹

Özet

Örgütler; varlıklarını sürdürebilmek, daha verimli hale gelmek, amaçlarını etkili bir şekilde gerçekleştirebilmek için sürekli değişmek ve yenileşmek zorundadırlar. Eğitim örgütleri, bir yandan yaşanan değişimlerden etkilenirken, aynı zamanda toplumsal bir kurum olarak değişimi başlatmak ve yönlendirmekle de yükümlüdürler. Okul yöneticilerinin, hem kendilerini hem de kurumlarını süreklilik temelinde geliştirme yeterliklerine sahip olmaları gerekmektedir.

Araştırmanın amacı, Ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenler ve müdür yardımcılarının görüşlerine göre okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliklerini değerlendirmektir. Betimsel tarama yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmada, Trabzon il merkezinde yer alan 20 ortaöğretim kurumunda görev yapan 45 müdür yardımcısı ile 255 öğretmenlerden oluşan 300 eğitimcinin görüşüne başvurulmuştur.

Okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri konusunda, müdür yardımcıları ve öğretmenlerin her bir maddeyle ilgili görüşlerinin aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri ve frekans dağılımları değerlendirilmektedir. Farklılıkları belirlemede; görev durumu için bağımsız t-testinden, okul tipleri ve değişim yönetimi ile ilgili kurslara katılmaya bağlı olarak ortaya çıkan farklılıkları anlamada tek faktörlü ANOVA'dan yararlanılmıştır.

Araştırmada değişim yöneticisinin sahip olması gereken değişimi yönetme yeterlilik alanları; bilgi, beceri ve tutum olarak belirlenmekte, okul yöneticilerinin yeterlikleri ile karşılaştırılmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler okul yöneticilerini değişimi yönetme yeterlikleri konusunda “orta” düzeyde yeterli, müdür yardımcısı ise “iyi” düzeyde yeterli olarak değerlendirmektedirler.

Anahtar Sözcükler: Örgütsel Değişim, Değişim Yönetimi, Yeterlik, Bilgi, Beceri, Tutum.

Competencies of Secondary School Administrators' About Change Management

Abstract

The organizations able to continue existence, and to be more productive and realise purposes effectively have to be in change and improvement forever. The educational organizations are being affected changes around them on the other hand both responsible to start and manage the change as a social organization. School administrators' have need improve organizations based on continuity as well as ownes.

The purpose of this research to evaluate competencies of secondary school administrators' about change management as opinions of teachers' and assistant managers' who work at secondary schools. This study was realised by descriptive method resorted to 45 assistant managers and teachers perceptions in 20 different secondary schools in the city centre in Trabzon.

The assistant managers' and teachers' perceptions based on mean, standart deviation and frequencies each for item about school administrators' adequacy to manage the changing. In this research profited defining the difference independent t- test for function and one way ANOVA for school types and attending the courses about change management.

In this research change managers' adequacy was determined as information, talent and attitude and compared the adequacy of school administrators'. The school directors have been evaluated about efficiencies of change management as “good” by the assistant directors and “average” by the teachers who participated in this research.

Key Words: Organizational chagement, change management, adequacy, information, talent, attitude.

¹ Coğrafya Öğretmeni, Giresun Bilim ve Sanat Merkezi.

Giriş

Yirminci yüzyılın son çeyreğinde insanlık, bugüne kadar yaşamadığı bir seviye ve hızlilikta değişim olgusuyla karşı karşıya gelmiştir. Bu değişim örgütsel yapılarda, yönetsel anlayışlarda ve tüm uygulamalarda görülmektedir.

Bilgiye ulaşma yolları ve bilgi değişmekte, her alanda olduğu gibi daha iyisini, işlevselini hızlı ve etkilisini arama çalışmaları yönetim yaklaşımlarına da yansımaktadır. Bu arayış ürünün kalitesini artırma yanında, yönetimin kalitesini artırmayı da içermektedir.

Değişim, insanların ve örgütlerin varlığının temel bir parçasıdır. İnsanlar; çevrelerine, karşılaştıkları acı veren durumlara, yeni amaç ve değerlere, yeni tutum ve davranışlar geliştirerek başarılı bir şekilde uyum sağlarlar (Fullan, 1999). Örgütler; varlıklarını sürdürebilmek, daha verimli hale gelmek, amaçlarına etkili bir şekilde ulaşabilmek için sürekli değişmek ve yenileşmek zorundadırlar. Sosyal sistem olarak örgütler, her şeyi daha iyi yapmanın yolunu bulmak, örgüt içi ve dışındaki beklentileri karşılamak amacıyla yenileşmeye çalışmaktadırlar. Kısa dönemde örgütün etkililiği ve personelin iş doyumu, orta dönemde çevreye uyumu, uzun dönemde ise varlığını sürdürebilmesi, örgütün yenileşmeye sağladığı uyum ile olanaklıdır (Özdemir ve Cemaloğlu, 2000).

Kendimizi sadece yapıları, sistemleri ve stratejileri değil; çalışanlarının beklentileri zamanla büyük ölçüde değişen kurumlar içinde buluruz. Bireysel yeteneklerimiz, genellikle değişime ayak uydurma ve değişim oranını keşfetmede geride kalır (Woods, 2010). Eğitim örgütleri, bir yandan yaşanan değişimlerden etkilenirken, aynı zamanda toplumsal bir kurum olarak değişimi başlatmak ve yönlendirmekle de yükümlüdürler (Çalık, 2003).

Örgütlerde değişimle ilgilenen yöneticilerin, değişimle ilgili olarak en azından iki konuda bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Bunlar değişimin tanısını koyma ve değişimi gerçekleştirmedir. Örgütsel değişimin yönetsel başarısı da değişime ilişkin tanının isabetlilik derecesi ile uygulama yöntemlerindeki doğruluğa bağlıdır (Özdemir, 2000, 86).

Değişim Gereksinimi

Okullar bugünün sorunlarını çözme sorumlulukları dâhil olmak üzere birçok yönden diğer kuruluşlara benzerler.

Belirsiz ve zor bir gelecek için öğrencileri hazırlamadaki endişe, okulların toplumlardaki eşsiz misyonu ile ilgilidir. O anda yapılmakta olan, çok daha etkili ve verimli yapılabilir (Dalin, 2005, 25).

Eğitim örgütleri öğrenen ve öğreten örgütlerdir. Öğrenen örgütlerin varlığı, bireysel öğrenmelerin grupsal öğrenme davranışına dönüştürülmesiyle mümkündür. Öğrenen bir okul, öğrenen bir okul yöneticisinin varlığını gerektirmektedir.

Eğitim liderinin etkililiği ve yeterliliği, kendisini ve izleyenlerini yetiştirmesine ve öğrenen okul kültürünü gerçekleştirmesine bağlıdır (Çelik, 2000, 218).

Toplumsal değişimin odağında yer alan eğitim örgütleri, yaşanan hızlı değişimden diğer kurumlara oranla daha fazla etkilenmektedirler. Eğitim örgütleri ve yöneticilerinin bu hızlı değişim sürecine uyum sağlamaları, kendilerinden beklenen görevleri yerine getirmelerine ve gereken rolleri oynayabilmelerine bağlıdır. Yirmibirinci yüzyılın ilk yıllarını yaşarken; eğitim örgütleri bireyleri bilgi toplumuna hazırlamayı ve onları bu toplumun seçkin birer üyesi yapmayı amaçlarının ilk sırasına almalıdır.

Türk Eğitim Sisteminin içinde bulunduğu kısır döngüden kurtulamamasının nedenlerinin ilk sırasında, mevzuat bekçiliği yapan okul yöneticilerinin sayısının fazla olması gelmektedir. Mevzuat bekçiliği yapan okul yöneticilerinin çoğu, herkes için planlanan ve kendi okullarının yönetsel gereksinimlerini karşılamayan mevzuatla okullarını yönetmektedirler. Bu durumun temel nedeni okul yöneticilerinin okullarına ve çevrelerine karşı değil, daha üst makamlardaki mevzuat bekçilerine karşı sorumlu olmalarıdır (Özden, 2002, 146).

Değişimi Etkileyen Dış Etkenler

Değişimi gerekli kılan dış etkenler arasında; teknolojik, ekonomik, siyasal ve kültürel gelişmeler sayılmaktadır. Çevre sistemlerdeki politik, ekonomik ve teknolojik değişimler, toplumsal yapıya uyum yoluyla eğitim kurumlarını; örgütsel amaç, örgütsel yapı, insan ilişkileri, kullanılan teknoloji ve örgüt-çevre ilişkileri boyutunda değişime zorlamaktadır (Erdoğan, 2002, 23).

Örgütsel değişmeyi dış etkenlerle açıklamaya çalışan yaklaşımlar değişmeyi, örgüt-çevre ilişkisi açısından ele almaktadırlar. Örgüt, alt ve üst sistemleri ve çevresi ile etkileşim içinde olmak zorundadır.

Örgütün varlığını sürdürmesi ve gelişebilmesi; bağlı olduğu sistemlere, çevresindeki değişme ve gelişmelere ayak uydurabilmesiyle orantılıdır (Aytaç, 2003, 320).

Değişimi Etkileyen İç Etkenler

Örgütsel değişmeyi iç etkenler tarafından açıklamaya çalışan yaklaşımlara göre örgüt, birbirleriyle etkileşim içinde olan iç öğelerden oluşmaktadır. Örgütleri oluşturan bu iç unsurlar; Yapıyla ilgili öğeler, süreç ile ilgili öğeler, örgüt amaçlarına ilişkin öğeler ve örgüt iklimidir (Bursalıoğlu, 1994, 22).

Örgütü yenileşme ve değişmeye yönelten iç etkenler, örgütsel amaçları değişmesi ve örgüt yapısındaki değişikliklerdir. Örgütsel amaçların ve uygulamaya yönelik hedeflerin değişmesi, bir kurumun çevre ile ilişkilerini düzenlemesinde kaçınılmaz bir durumdur. Örgüt yapısındaki değişimler ise örgüt ilke ve kurallarının, örgüt içi ilişkilerin, eylemlerin, işlemlerin çalışanların ve teknolojinin değişmesi şeklinde ortaya çıkmaktadır (Çalık, 2003).

Töremen (2002) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, Elazığ'da görev yapan 33 okul yöneticisi grubuna göre, eğitim örgütlerini değişime iten nedenlerin başında "teknolojik yenilikler" yer almaktadır. İkinci önemli neden olarak "okul kültüründe meydana gelen değişiklikler", üçüncü neden, "değişen yasa ve düzenlemeler", dördüncüsü "okul performansının düşük olması", beşinci neden "çevresel baskılar", altıncı ise "okul içi iletişimin bozuk olması"dır. Eğitim örgütlerini değişime iten nedenlerin sonuncusu ise "okul içi kriz ve çatışmalar"dır.

Değişime Karşı Direnme

Yetersizlik, sonuçlara ayak uyduramama algısı ve tembellik, değişmeyi sınırlandırabilir ya da karşı koymaya neden olabilir. Değişime karşı direnmenin bir nedeni de iş alışkanlıklarının değişmesinden kaynaklanan kaygılardır. Değerler, düşünceler, gelenek ve inançlar, değişmeden en geç etkilenen öğelerdir.

Seçici dikkat ve hatırd tutma, alışkanlıklar, bağımlılık, belirsizlik korkusu, ekonomik nedenler, güvenlik ve çekilme değişmeye karşı bireysel direnmeler olarak adlandırılmaktadır. Örgütsel boyutta direnmenin nedenleri arasında ise, güç ve etkiye karşı tehdit, sınırlı kaynaklar, sabit yatırımlar sayılmaktadır (Gökçe, 2003, 12) .

Değişme ve değiştirme eyleminin dinamik öğeleri kültür, toplum, psikoloji ve ekonomidir. Bunlardan her birinin değişimi geliştirici olduğu gibi önleyici özellikleri de vardır. Değişimi zorlaştıran kültürel engeller, gelenek, kadercilik, gurur ve alçak gönüllülük gibi değer ve tutumlardır (Bursalıoğlu, 1994, 148).

Summak ve Çelik'in (2006) araştırmasında elde edilen bulgulara göre, okul yöneticileri ve öğretmenler, ilköğretim okullarında değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engelleyen en önemli faktör olarak kaynak yetersizliklerini (teknolojik alt yapının hazır olmaması, yeterli düzeyde mali kaynak sağlanmaması ve okulun fiziki durumunun yeterli olmaması) görmektedirler (Helvacı ve Kıcıroğlu, 2010).

Değişime Karşı Direnmeyi Önlemenin Yolları

Değişime karşı direnmeye neden olan etkenler araştırılmalı, değişime karşı direncin kaynağı bilinmeli ve uygun stratejiler geliştirilmelidir.

Değişimden etkilenenler, değişime ilgi duymalıdır. Değişim, baskı ya da dayatma yoluyla değil, katılımı sağlayarak gerçekleştirilmelidir. Katılım, değişimin etkileyeceği her düzeyde olmalıdır.

Değişim, inandırıcı ve gerçekçi olmalıdır. Değişimin gerçekçi ya da inandırıcı olmaması, direnç gösteren kişi ve kurumlar tarafından saptırılmasına neden olmaktadır. Değişime karşı direncin azaltılmasında, karara katma, değişimi tanıtmaya, değişimin özendirici olmasını sağlama gibi davranışlar etkili olmaktadır.

Değişimin niteliği ve içeriği doğru anlatılmalı, belirsizlikler giderilmeli, bilgilendirme amacıyla eğitim çalışmalarına ağırlık verilmelidir. Değişimi; sevilen, saygı duyulan ve olumlu bir imaja sahip kişi ya da kurumun başlatması daha uygundur.

Değişim, değişime katılacak olanların değerleriyle uyumlu olmalıdır. Değişim, katılanlara yeni yaşantılar ve deneyimler sunmalıdır. Bireylerin değişimden dolayı mevcut kazanımlarını kaybetme duygusu yaşamaları önlenmelidir (Erdoğan, 2002, 74) .

Değişimin Olumlu Sonuçları

Türkiye’de okul ve eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi, atanması ve yer değiştirmelerine ilişkin yönetmeliklerin sık değiştirilmesi, değişime olan gereksinimin dışavurumu olarak algılanmalıdır. Okullardaki eğitimin niteliğinin artırılmasında, sadece okul müdürlerinin yerlerini değiştirmenin etkili olamayacağı varsayımından yola çıkıldığında, okul yöneticilerinde değişime ilişkin tutum geliştirmenin daha yararlı olacağı düşüncesi anlam kazanmaktadır. Liderler ve liderlik, örgütlerin etkili çalışmasından sorumlu ve değişim süreçlerinde yol gösterici olduklarından dolayı lokomotif işlevi görürler (Hoy & Miskel, 2010, 374).

Değişim, ilginç ve heyecan vericidir. Örgütün iç ve dış öğelerinin uyumunun korunmasını sağlar, okul iklimini düzenleyen etik ilkeleri, temel dinamikleri, beceri ve tutumları ön plana çıkarır. Değişim, akademik gelişmeyi cesaretlendirir, kişisel ve mesleki gelişimi özendirir, eğitim örgütündeki bireylerin kariyer gelişimine yardımcı olur. Bireysel ve örgütsel kültürel farklılıklara hoşgörülü yaklaşmayı sağlar, güven yaratır. Başarılı gelişme genellikle zaman aldığı için değişim; paylaşılan amaçlar doğrultusunda tutarlılık ve ortak amaçlara ulaşma duygusunu güçlendirir (Newton & Tarrant, 2002, 10).

Problem Durumu

Değişen dünya koşulları, okul müdürlerini rollerini başarıyla yerine getirmelerinde gerekli bilgi ve becerileri tanıma, tanımlama ve sahip olma gerçeğiyle karşı karşıya bırakmaktadır. Bu nedenle geleceğin okul müdürlerinin, hem kendilerini hem de kurumlarını süreklilik temelinde geliştirme yeterliklerine sahip yöneticiler olmaları gerekmektedir (Gökçe, 2004, 42).

Kaliteyi artırma ve hizmetleri yaygınlaştırmaya dönük artan talepler beraberinde yeni okul yöneticiliğini öne çıkarmıştır. Okul yöneticileri artık okul liderleri olmak ve daha fazla risk almak zorundadırlar. Sistem, onlara bu yeterlilikleri kazandıracak mesleki gelişme ve yetişme olanakları sunmalı, onların hata yapmaya dayalı öğrenmelerini bir dereceye kadar hoş karşılamalıdır (Balay, 2004).

Okul yöneticilerinin her şeyden önce değişim olgusunu doğru algılamaları gerekir. Olayları sadece izleyen değil, onları hazırlayan, oluşturan, geleceği kestirerek yenilikleri başlatan ve geliştiren birer lider olmaları gerekir (Can, 2002)

Okul yöneticileri değişimi gerçekleştirmek için (Bonstingl, 2005);

- Gerçekleştirmeyi düşündükleri değişimi planlamalı, değişimi geçmişteki başarılarla ilişkilendirmelidirler.
- Değişimin yararına inanan ve amaçlarına odaklanan uygun kişileri bulmalı ve değişim için uygun çevreyi belirlemelidirler.
- Değişimi yönetmek için dış etkilere uzak bir birim kurmalıdırlar. Kişisel eğilimler yerine, kural ve süreçlere odaklanmalıdırlar.
- Değişimin ilkeleri ile ilgili uygun verilere sahip olmalı ve değişim için nesnel olanaklar sunmalıdırlar.
- Değişim sürecinin yönetiminde dengeli beslenme, arkadaşlık ve eğlenceye izin vermelidirler.

Bir eğitim örgütünde güçlü bir örgütsel kültürün bulunmaması, okul yöneticisinin vizyon geliştirme yeterliliğini sınırlar. Vizyonsuz bir okul müdürü, karanlıkta yolunu kaybeden insan gibidir, nereye gideceğini bilemez (Çelik, 2003, 76).

Değişimi yönetmede lider yöneticilere gereksinim duyulmaktadır. Çünkü lider yöneticiler adalet, saygı ve samimiyete dayalı bir ahlak anlayışı içinde, birlikte çalıştığı kişileri değişim için özendirirler.

Lider yöneticiler emir verme yerine, işbirliğini tercih ederler. Lider yöneticiler daha iyi sonuçlar elde etmek için, düşük beklentiler yerine yüksek beklentilere sahiptirler (Canada, 2000).

Değişim lideri olarak okul yöneticileri;

Okul yöneticileri, örgütlerini amaçlarına ulaştırabilmek için yöneticiden çok lider özellikleri taşımalıdırlar. Okulda, öğrenen birey ve öğrenen organizasyon felsefesini yerleştirmeli, öğretimsel lider özellikleri göstererek, hem iş arkadaşlarını hem de kendilerini sürekli geliştirmelidirler. Yeni teknolojik gelişmeleri okula kazandırmalı, kurumsal vizyon ve misyon geliştirmelidirler. Okulda katılımcı ve demokratik bir yönetim anlayışı benimsemeli, ekip çalışması ruhunun yerleşmesini sağlamalıdırlar. Ortak aklın ve enerjinin işe koşulmasını sağlayarak birlikte çalışan bireyleri ortak amaçları gerçekleştirme yönünde bütünleştirmelidirler. Okulun çevreyle bütünleşmesi için gerekli önlemleri almalıdırlar. Gerektiğinde astlarına yetki devrederek işlerin daha iyi yürütülmesini sağlamalıdırlar (Töremen ve Kolay, 2003) .

Deneyimli okul yöneticileri farklı okul bölgeleri ile rekabet etmek için yönetsel sorumluluklarını paylaşma konusunda cömert davranmak durumundadırlar (De Pasquale, 2005).

Değişimi etkin ve başarıyla yöneten eğitim yöneticilerinin önemli göstergeleri vardır. Amaçları açıktır ve amaçlarını gerçekleştirmek için mümkün olan tüm seçenekleri göz önünde bulundururlar. Doğru ve iyi iletişim kurarlar ve iyi dinleyicidirler. Zamanı iyi yönetirler. Duruma etki eden tüm faktörleri araştırırlar. Karar öncesinde esnek davranırlar ve karardan etkilenenlere danışırlar, alınan kararların uygulanmasında ise kararlı davranırlar (Dunham, 2005, 65).

Değişimi yönetmek demek, yeni ve olumlu hedefler belirlemek, stratejik planlar yapmak; değişimi etkileyecek olan herkesle içten, samimi ve doğrudan iletişim kurmak; olumlu ve ümit dolu bir atmosfer yaratmak; yeni fırsat koşullara değişimden etkilenenleri hazırlamak demektir (Adair, 2003, 76–77).

Araştırmanın amacı, müdür yardımcıları ve öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliklerini belirlemektir.

Bu amaçla okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri;

- 1- Okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri, müdür yardımcıları ve öğretmen görüşlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 2- Müdür yardımcıları ve öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin değişimi yönetme bilgileri hangi düzeydedir?
- 3- Müdür yardımcıları ve öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin değişimi yönetme becerileri hangi düzeydedir?
- 4- Müdür yardımcıları ve öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin değişimi yönetmeye ilişkin tutumları nasıldır?
- 5-Okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri görev yaptıkları okul türlerine göre farklılık göstermekte midir?
- 6- Okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliklerine ilişkin müdür yardımcıları ve öğretmenlerin görüşleri, aldıkları hizmet içi eğitime bağlı olarak farklılık göstermekte midir? sorularına yanıt aranarak değerlendirilmektedir.

Yöntem

Araştırmanın desenini betimsel tarama yöntemi oluşturmaktadır. Betimsel araştırmalar, mevcut olayların, daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak, yeni durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı amaçlar (Kaptan, 1989, 34).

Olgusal sorular; deneklerin çalıştıkları ortaöğretim kurumunun türü, değişim ve eğitim yönetimi ile ilgili aldıkları eğitim, seminer veya kursları belirlemeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2005–2006 Eğitim öğretim yılında Trabzon il merkezinde bulunan 20 ortaöğretim kurumunda görev yapan, 52 müdür yardımcısı ile 935 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini, Trabzon il merkezinde yer alan ortaöğretim kurumlarında görevli 45 müdür yardımcısı ile öğretmenler arasından random örneklem alma yoluyla belirlenen 255 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmanın verileri, Meslek Liselerinde görevli 19 müdür yardımcısı ve 81 öğretmen, Genel Liselerde görevli 18 müdür yardımcısı ve 82 öğretmen ile Anadolu Liselerinde görevli 8 müdür yardımcısı ve 92 öğretmenin ölçme aracına verdiği yanıtlardan elde edilmiştir.

Veri Toplama Teknikleri

Araştırmada değişim yöneticisinin sahip olması gereken değişme yeterlik alanları bilgi, beceri ve tutum olarak belirlenerek, okul müdürlerinin yeterlikleri ile karşılaştırılmaktadır. Everard ve Morris (1996) ile Morrison (1998) tarafından belirlenen değişme yöneticisinin yeterlikleri esas alınarak, Gökçe (2004) tarafından geliştirilen anket, araştırmanın veri toplama aracını oluşturmaktadır.

Anketin geçerliğini ve güvenilirliğini sınamak amacıyla öğretmenlere ve okul müdürlerine iki kez uygulanan anketin Alpha güvenirlik katsayısı 0,97'dir. Anketin I. bölümünde, olgusal bilgileri içeren 3 soru, II. bölümünde ise değişim yöneticilerinin yeterlik alanlarına ilişkin 30 soru bulunmaktadır.

Ankette yer alan değişimi yönetme yeterliklerinden; 1- 8. Maddeler okul yöneticilerinin değişimi yönetme bilgisini, 9- 19. Maddeler değişimi yönetme becerilerini, 20- 30. Maddeler değişime ilişkin tutumlarını ölçmektedir. Ankette yer alan yeterliklerle ilgili görüşler, “likert derecelendirme ölçeği” esas alınarak sayısallaştırılmıştır. Değişme yöneticileri olarak eğitim yöneticilerinin yeterlik alanlarına ilişkin özelliklere ne ölçüde sahip olduklarını ortaya koymak amacıyla görüşler;

(5) Çok iyi (4.21- 5.00), **(4) İyi** (3.41- 4.20), **(3) Orta** (2.61- 3.40), **(2) Biraz** (1.81- 2.60), **(1) Hiç** (1.00- 1.80) şeklinde derecelendirilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Verilerin çözümlemesinde yararlanılan program, **SPSS Windows 10.0** istatistik paket programıdır. Anketlerde yer alan bilgiler SPSS Windows 10.0 istatistik paket programı veri girişi bölümünden bilgisayar ortamına aktarılırken izlenen sıralama; Meslek Liseleri, Genel Liseler, Anadolu Liseleri şeklindedir. Okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri konusunda, müdür yardımcıları ve öğretmenlerin her bir maddeyle ilgili görüşlerinin aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri ve frekans dağılımları değerlendirilmektedir.

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin değişimi yönetme yeterlikleri konusunda yönetici ve öğretmen görüşlerinin farklılığının test edilmesinde, grupların sayıları arasında eşitlik olmadığı için, öğretmenlerin sayıları veri ekranında random olarak azaltılmıştır. Farklılıkları belirlemede; görev durumu için bağımsız t- testinden, okul tipleri ve değişme yönetimi ile ilgili kurslara katılmaya bağlı olarak ortaya çıkan farklılıkları belirlemede $p < 0.05$ anlamlılık düzeyinde tek faktörlü ANOVA'dan yararlanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Okul yöneticilerinin değişme yöneticisi yeterliklerinin belirlenmesinde, müdür yardımcıları ve öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma kapsamında anketlere verdikleri yanıtlar değerlendirme kapsamına alınan müdür yardımcısı sayısı 45, öğretmen sayısı ise 255'tir.

Bu bölümde, müdür yardımcıları ve öğretmenlerin, birlikte çalıştıkları okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri hakkındaki görüşleri ile ilgili bulgular, tablolar halinde yer almakta ve elde edilen sonuçlar değerlendirilmektedir.

Okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliklerinin, okul türlerine ve müdür yardımcıları ve öğretmenlerin değişim yönetimine ilişkin aldıkları kurs ve seminerlere göre nasıl farklılaştığı analiz edilmektedir. Tablo 1'de araştırmanın verilerinin elde edildiği ölçme aracının okul türlerine göre ve müdür yardımcıları ve öğretmenlerden geri dönüş oranları yer almaktadır

Tablo 1: Okul Türlerine Göre Anketlerin Geri Dönme Oranları ve Geçerli Anket Sayısı

Okul Türü	Müdür Yardımcısı			Öğretmen		
	Verilen Anket	Alınan Anket	Geri Dönüş Oranı (%)	Verilen Anket	Alınan Anket	Geri Dönüş Oranı (%)
Meslek Lisesi	23	19	83	100	81	81
Genel Lise	20	18	90	100	82	82
Anadolu Lisesi	9	8	89	100	92	92
Toplam	52	45	87.33	300	255	85
Geçerli Anket		45			255	

Okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri bilgi, beceri, tutum alt başlıklarında; müdür yardımcısı ve öğretmen görüşleri Tablo 2'de yer almaktadır. Yönetici ve öğretmen görüşlerinin farklılığı test edilirken, grupların sayıları arasında eşitlik olmadığı için, öğretmen sayısı veri ekranında random olarak azaltılmıştır.

Tablo 2: Okul Yöneticilerinin Değişimi Yönetme Yeterliklerine İlişkin Müdür Yardımcıları ve Öğretmen Görüşleri

Yeterlik Alanı	Görevi	N	$\bar{X}$	SS	t- değeri	F	p
BİLGİ	Müdür Yardımcısı	45	3,97	0,81	4,58	2,70	0,00
	Öğretmen	47	3,16	0,89	4,58		0,00
BECERİ	Müdür Yardımcısı	45	3,95	0,90	4,56	3,73	0,00
	Öğretmen	47	3,03	1,04	4,57		0,00
TUTUM	Müdür Yardımcısı	45	3,98	0,84	4,73	3,84	0,00
	Öğretmen	47	3,07	1,00	4,73		0,00
TOPLAM	Müdür Yardımcısı	45	3,97	0,83	4,81	2,94	0,00
	Öğretmen	47	3,08	0,93	4,81		0,00

$p < 0,05$

Tablo 2’de müdür yardımcılarının görüşlerine göre okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri; “*değişimi yönetme bilgisi*” $\bar{X} = 3.97$; “*değişimi yönetme becerisi*” $\bar{X} = 3.95$; “*değişmeyi sağlayacak tutum geliştirme*” $\bar{X} = 3.98$ ortalama değerlerle “iyi” düzeyde değerlendirilmektedir.

Öğretmenler ise okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliklerini; “*değişimi yönetme bilgisi*” $\bar{X} = 3.16$; “*değişimi yönetme becerisi*” $\bar{X} = 3.03$; “*değişmeyi sağlayacak tutum geliştirme*” $\bar{X} = 3.07$ ortalama değerlerle “orta” düzeyde değerlendirmektedirler. Müdür yardımcıları ve öğretmenlerin görüşlerinin ortalama değerleri arasında anlamlı farklılık görülmektedir $t = 4.81$ ($p < 0.05$).

Sonuç olarak öğretmenler, okul yöneticilerinden değişimi daha iyi yönetme yeterlikleri sergilemelerini beklemektedirler.

Müdür yardımcıları ve öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin değişimi yönetme bilgilerine ilişkin değerler Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3: Okul Yöneticilerinin Değişimi Yönetme Bilgisi

Okul Yöneticilerinin Değişimi Yönetme Bilgileri	N	$\bar{X}$	SS
İnsan ve insanları güdüleme sistemleri bilgisi	300	3,47	1,16
Eğitim örgütünü saran çevreyi tanıma bilgisi	300	3,80	1,04
Sosyal sistemler olarak eğitim örgütlerinin yapısı bilgisi	300	3,65	0,99
“Yönetim biçimleri ve eğitim etkinliklerine olan etkileri” bilgisi	300	3,59	1,09
Kişisel yönelim ve eğilimleri hakkındaki bilgi düzeyi	300	3,58	1,04
Karar verme, planlama, kontrol, iletişim gibi yönetsel süreçler bilgisi	300	3,84	1,08
Eğitim, yetiştirme ile ilgili yöntem ve kuramlar bilgisi	300	3,64	1,01
Değişme sürecinin yönetimi bilgisi	300	3,58	1,03
Ortalamalar	300	3,64	0,85

Tablo 3’te okul yöneticilerinin “*okul yöneticilerinin değişimi yönetme bilgisi*” araştırmaya katılan müdür yardımcıları ve öğretmenlerin görüşlerine göre $\bar{X}=3.64$ ortalama değerle “*iyi*” düzeyde değerlendirilmektedir. Okul yöneticilerinin “*insan ve insanları güdüleme sistemleri bilgisi*” $\bar{X} = 3.47$ ile en düşük, “*Karar verme, planlama, kontrol, iletişim gibi yönetsel süreçler bilgisi*” ise $\bar{X}=3.84$ ortalamayla en yüksek değeri göstermektedir.

Müdür yardımcıları ve öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin değişimi yönetme becerilerine ilişkin değerler Tablo 4’te gösterilmektedir.

Tablo 4: Okul Yöneticilerinin Değişimi Yönetme Becerileri

Okul Yöneticilerinin Değişimi Yönetme Becerileri	N	$\bar{X}$	SS
Büyük ve karmaşık sistemleri analiz etme becerisi	300	3,52	1,03
Ortak karar alma becerisi	300	3,36	1,25
Çatışmayı yönetme becerisi	300	3,57	1,16
Halkla ilişkiler becerisi	300	3,87	1,18
Yetiştirme ve örgütsel öğrenmeyi destekleme becerisi	300	3,62	1,01
Etkili iletişim becerisi	300	3,55	1,14
Danışmanlık ve rehberlik becerisi	300	3,63	1,10
Çağdaş eğitim politikalarına ilişkin davranış gösterme becerisi	300	3,74	1,08
Kendini başkasının yerine koyabilme becerisi	300	3,25	1,24
Paylaşılan bir vizyon geliştirme ve ondan anlaşılır biçimde yararlanma becerisi	300	3,51	1,08
Eğitim örgütüyle ilgili bilgiyi toplama, işleme ve stratejik planlama becerisi	300	3,67	0,98
Ortalamalar	300	3,57	0,91

Tablo 4'e göre okul yöneticilerinin "*değişimi yönetme becerileri*", müdür yardımcıları ve öğretmenler tarafından $\bar{X}=3.57$ ortalama değerle "*iyi*" düzeyde değerlendirilmektedir.

Okul yöneticilerinin değişimi yönetme becerilerinden "*kendini başkasının yerine koyabilme becerisi*" $\bar{X}=3.25$ ile en düşük, "*halkla ilişkiler becerisi*" $\bar{X}=3.87$ ortalama ile en yüksek değere sahiptir.

Tablo 5'te müdür yardımcıları ve öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin değişimi yönetme tutumlarına ilişkin değerler yer almaktadır.

Tablo 5: Okul Yöneticilerinin Değişme Yöneticisi Tutumları

Okul Yöneticilerinin Değişimi Yönetme Tutumları	N	$\bar{X}$	SS
Uygun davranış geliştirmeye katkıda bulunan güçlü bir kişisel ahlak anlayışı	300	3,83	1,06
Başkalarının onayına gerek duymayan etkili yönetsel liderlik anlayışı	300	3,70	1,18
Katı kurallardan ve ayrılıklara neden olan tartışmalardan kaçınma eğilimi	300	3,55	1,15
Yumuşak bir ses tonu ve istenilen düzeyde heyecana sahip olma	300	3,53	1,18
Karmaşıklık ve belirsizliğe karşı yüksek moral değerlere sahip olma	300	3,52	1,07
Yüksek düzeyde dinleme yeteneğine sahip olma	300	3,48	1,20
Örgütsel çatışmayı doğal karşılama ve onu yönetmekten zevk alması	300	3,45	1,08
Üst düzeyde kendini tanıma, yetenek ve sınırlılıklarının farkında olma	300	3,67	1,05
Risk almaya yüksek isteklilik	300	3,30	1,22
Güçlü bir iyimserlik duygusu ve eğilimi	300	3,68	1,17
Farklılıkları hoş görme ve zenginlik olarak kabul etme eğilimi	300	3,51	1,24
Ortalamalar	300	3,56	0,89

Tablo 5'e göre okul yöneticilerinin, "*değişimi yönetme tutumları*" müdür yardımcıları ve öğretmenler tarafından $\bar{X}=3.56$ ortalama değerle "*iyi*" düzeyde değerlendirilmektedir.

Değişim yöneticileri olarak okul yöneticilerinin sahip olmaları gereken tutumlardan "*risk almaya yüksek isteklilik*" $\bar{X}=3.30$ ortalama ile en düşük ve "*orta*" düzeyde, "*uygun davranış geliştirmeye katkıda bulunan güçlü bir kişisel ahlak anlayışı*" $\bar{X}=3.83$ en yüksek ortalama ile "*iyi*" düzeyde görülmektedir.

Müdür yardımcıları ve öğretmenler, okul yöneticilerinden daha fazla risk almalarını beklemektedirler.

Tablo 6'da okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri bilgi, beceri ve tutum alt başlıklarına ve okul türlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 6: Okul Türlerine Göre Müdür Yardımcıları ve Öğretmenlerin Görüşleri

Okul Türü	N	BİLGİ			BECERİ			TUTUM		
		$\bar{X}$	SS	F	$\bar{X}$	SS	F	$\bar{X}$	SS	F
Meslek Lisesi	100	3,70	0,85		3,63	0,86		3,59	0,87	
Genel Lise	100	3,53	0,92	1,35	3,48	1,04	0,79	3,54	1,02	0,57
Anadolu Lisesi	100	3,70	0,77		3,61	0,80		3,57	0,78	
Toplam	300	3,64	0,85		3,57	0,91		3,56	0,89	

Okul türlerine göre yapılan değerlendirmeye göre, Genel Liselerde görev yapan öğretmen ve müdür yardımcıları; okul yöneticilerini, Meslek Liseleri ve Anadolu Liselerinde görev yapan müdür yardımcıları ve öğretmenlere oranla daha az başarılı bulmaktadırlar. Bu durum, Genel Liselerde değişmeye olan gereksinimin, Meslek Liseleri ve Anadolu Liselerine oranla daha fazla olmasından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 7’de araştırmaya katılan öğretmen ve müdür yardımcılarının değişimi yönetme ile ilgili kurslara katılma durumlarına göre okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliklerine ilişkin görüşlerinde farklılık olup olmadığının test edildiği ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 7. Değişimi Yönetme ile İlgili Kurslara Katılma Durumuna Göre Müdür Yardımcıları ve Öğretmenlerin Görüşleri

Değişme yönetimiyle ilgili kurslara katılma durumu	N	BİLGİ			BECERİ			TUTUM		
		$\bar{X}$	SS	F	$\bar{X}$	SS	F	$\bar{X}$	SS	F
Katılmadım	156	3,75	0,83		3,67	0,85		3,66	0,85	
Bir kez katıldım	45	3,56	0,83	1,86	3,51	0,89	1,29	3,46	0,95	1,61
Birkaç kez katıldım	84	3,49	0,88		3,43	0,98		3,46	0,92	
Çok katıldım	15	3,66	0,88		3,52	1,01		3,52	0,93	
Toplam	300	3,64	0,85		3,57	0,91		3,56	0,89	

Tablo 7’de değişimi yönetme ile ilgili kurslara katılmayan 156 öğretmen ve müdür yardımcısı; okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliklerini; bilgi bakımından $\bar{X}$ = “3.75”; beceri bakımından $\bar{X}$ = “3.67”; tutum açısından $\bar{X}$ = “3.66” ortalama değerle, “iyi” düzeyde görmektedirler.

Değişim yönetimi ile ilgili kurslara çok katıldıklarını belirten 15 kişi ise okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliklerini; bilgi bakımından $\bar{X}$ = “3.66”; beceri ve tutum açısından ise $\bar{X}$ = “3.52” ortalama değerle, “iyi” düzeyde görmektedir.

Değişimi yönetme ile ilgili seminerlere katılma durumlarına göre; öğretmen ve müdür yardımcılarının, okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık görülmemektedir.

Tartışma ve Sonuç

Avrupa Birliğine üyelik çabaları ve uyum sürecinde eğitim, Türkiye'de her alanda gerekli görülen değişim, gelişim ve yenileşmeyi sağlayacak en önemli etmenlerden birisidir.

Eğitim sisteminin en önemli örgütü olan okullarda, ortak aklın ve enerjinin işe koşulmasını sağlayacak, öz gerçekleştirimi yüksek, değişim ve gelişmeyi yaşam biçimi haline getirmiş yöneticilere, her zamankinden daha fazla gereksinim duyulmaktadır. Okul yöneticilerinin değişime ilişkin yeterliklerinin bilinmesi, eğitim örgütlerinin değişim ve dönüşümünü sağlamada önemli bir ölçüt olacaktır. Eğitim yönetiminin başlı başına bir uzmanlık alanı olduğuna ilişkin düşüncelerin yüksek seslerle dillendirilmeye başlaması, eğitim yöneticilerinin değişimin uzağında kalmasının mümkün olamayacağını göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, değişimi yönetme yeterlikleri konusunda okul yöneticilerini “orta” düzeyde, müdür yardımcıları ise “iyi” düzeyde yeterli görmektedirler.

Argon ve Özçelik (2007) tarafından Ankara ili Mamak ilçesinde bulunan 93 ilköğretim okulunda görev yapan 195 okul yöneticisi ve 356 öğretmen görüşüne başvurarak yapılan bir araştırmada, “Okulda değişimi uygulama” boyutunda yöneticiler tüm yeterlik alanlarında kendilerini “çok yeterli” düzeyde, öğretmenler ise yöneticileri “orta düzeyde yeterli” olarak değerlendirmektedirler.

Öğretmenler okul yöneticilerinden; değişime ilişkin bilgi ve becerilerini uygulamaya koymalarını ve değişimle ilgili üst düzeyde tutum sergilemeleri beklenmektedir.

Helvacı ve Kıcıroğlu (2010) tarafından 2009–2010 eğitim öğretim yılında, Uşak il merkezinde görevli 85 ilköğretim okulunda görev yapan 255 öğretmen tarafından, okul yöneticilerinin değişime hazır bulunuşluk düzeyleri önem sırasına göre; Okulun örgütsel özellikleri konusunda bilgi sahibi olma $\bar{X} = 3.70$,

Değişim veya yenilik sürecinde okul aile birliğinin desteğini alabilme $\bar{X} = 3.67$, Değişim ya da yenilik girişimleri için çevresindeki sivil toplum örgütlerinden destek alabilme $\bar{X} = 3.55$),

Değişim veya yenilik sürecinde okul üyelerinin (öğretmen, öğrenci, veli, personel) desteğini alabilme $\bar{X} = 3.54$,

Değişimin veya yeniliğin okulun yararına olduğunu düşünebilme $\bar{X} = 3.53$, olarak değerlendirilmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen ve müdür yardımcılara göre eğitim yöneticileri değişimi yönetme konusunda risk almaya daha fazla “istekli” olmalıdırlar.

Okul türlerine göre yapılan değerlendirmeye göre, Genel Liselerde görev yapan öğretmen ve müdür yardımcıları; okul yöneticilerini değişimi yönetme yeterlikleri konusunda, Meslek Liseleri ve Anadolu Liselerinde görev yapan müdür yardımcıları ve öğretmenlere oranla daha az başarılı bulmaktadırlar.

Genel liselerde değişim ve dönüşümüne daha fazla ağırlık verilmesi gerekmektedir. Bu durum genel liselerin amaçlarının yeniden belirlenmesi, genel liselere yeni misyonlar yüklenmesi ve öğrenci sayılarının azaltılarak, meslek liselerinin ortaöğretim içindeki payının artırılması şeklinde planlanabilir.

Müdür yardımcıları ve öğretmenlerin görüşleri, eğitimde değişim yönetimi kurslarına katılmalarına ve okul türlerine göre değerlendirildiğinde ise görüşler arasında anlamlı farklılıklara rastlanmamaktadır.

Değişimi yönetecek ve dönüşümü gerçekleştirecek uzman yönetici yetiştirmeye ağırlık verilmelidir. Değişim ve dönüşüm, değişim ve dönüşümü etkili ve amaçlara uygun olarak gerçekleştirebilecek donanıma sahip lider yöneticilere gereksinim duymaktadır.

Eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin, eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim ve doktora dereceleri edinme konusunda özendirilmesinin, eğitimde değişim ve dönüşümü sağlayacak lider yöneticilere olan gereksinimi azaltacağı düşünülebilir.

Eğitimde değişim ve dönüşümün daha hızlı ve etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için eğitim sisteminde değişim ve dönüşümü planlama yetkisi, merkez yönetiminden alınarak yerel birimlere devredilebilir.

Kaynakça

- Adair, J. (2003). *Esin Veren Lider*. İstanbul: Dharma Yayınları.
- Argon, T., Özçelik, N. (2007). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değişimi Yönetme Yeterlikleri. *Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Aytaç, T. (2003). Okul Vizyonu Nedir? Nasıl Geliştirilir? C. Elma ve K. Demir (Ed.) *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bonstingl, J. J. (2005). Tips For a Successful Leadership Retreat. *The School Administrator*.
- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, N. (2002). Değişim Sürecinde Eğitim Yönetimi. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı: 155–156.
- Canada, B. O. (2000). What Kind of Leader Are You? . *The School Administrator*.
- Çalık, T. (2003). Eğitimde Değişimin Yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 9(36), 536–557.
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelik, V. (2003). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Dalin, P. (2005). Developing the Twenty-First Century School: A Challenge to Reformers. *The Practice and Theory of School Improvement*. (Ed.) D. Hopkins. Published by Springer, P.O. Box 17, 3300: AA Dordrecht, The Netherlands.
- De Pasquale, D. (2005). Teaching Leadership 101. *The School Administrator*.
- Dunham, J. (2005). Developing Effective School Management. Digital Printing 2005 Falmer is an imprint of the Taylor & Francis Group: Routledge.
- Erdoğan, İ. (2002). Eğitimde Değişim Yönetimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Fullan, M. (1999). Change Forces: The Sequel. Educational Change and Development Series. ISBN 0-203-97670-3 Master e-book ISBN. University of East Anglia: Norwich, UK.
- Gökçe, F. (2003). Değişme Sürecinde Devlet ve Eğitim. Ankara: Tekağaç Eylül Yayıncılık.
- Gökçe, F. (2005). Bir Değişim Aracı Olarak Güç Alan Analizi Tekniği ve Eğitimde Değişimin Önemi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 11(43), 327-354.
- Helvacı, M. A., Kıcıroğlu, B. (2010). İlköğretim Okullarının Değişime Hazır Bulunuşluk Düzeyleri. *Akademik Bakış Dergisi*. Sayı: 21. Temmuz-Ağustos-Eylül-2010.
- Hoy, W. K., Miskel, C. G. (2010). Eğitim Yönetimi. (Çeviren; Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Tic. Ltd. Şti.
- Kaptan, S. (1989). Bilimsel Araştırma Ve Gözlem Teknikleri. Ankara: Tekışık A.Ş. Veb Ofset Tesisleri.
- Newton, C., Tarrant, T. (2002). Managing Change in Schools. Simultaneously published in the USA and Canada by Routledge a division of Routledge, Chapman and Hall, Inc.: 29 West 35th Street, New York.
- Özdemir, S., Cemaloğlu, N. (2000).Eğitimde Örgütsel Yenileşme Ve Karara Katılma. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı, 146.
- Özdemir, S. (2000). Eğitimde Örgütsel Yenileşme. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özden, Y. (2002). Eğitimde Yeni Değerler. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Summak, M.S., Özgan, H. (2007). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yönetim Süreçlerini Kullanma Yeterlikleri ile Bazı Duygusal Sosyal ve Ruhsal Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 5(2), 261-288.
- Töremen, F. (2002). Eğitim Örgütlerinde Değişimin Engel ve Nedenleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 12(1), 185-202.
- Töremen, F., Kolay, Y. (2003). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı, 160.
- Woods, D. (2010). Change Management in Schools. ICT in Education Consultant and Trainer: U.K.

Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi Yazım Kuralları

Yazılar, PC uyumlu Microsoft Office Word 2003 veya sonrası sürümler ile yazılmış olmalıdır. Kelimelerin imlasında Türk Dil Kurumunun en son çıkardığı İmla Kılavuzu esas alınmalıdır.

I. Başlık

14 yazı büyüklüğünde, kelimelerin ilk harfi büyük, koyu ve ortalıymış biçimde yazılmalı ve konu hakkında bilgi verici olmalıdır.

II. Yazar(lar)ın Adı

Dergide yazar ad(lar)ı yazılırken herhangi bir akademik unvan belirtilmez. Yazar(lar)ın akademik unvanı, çalıştığı kurum ve yazışma adresi dipnot biçiminde sayfanın altına yazılır.

Yazarı tanıtıcı bilgi ilk sayfanın altında verilecek 9 yazı büyüklüğünde olmalıdır (Prof. Dr. M.S. Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü gibi).

Makalenin yazarı; adını, soyadını, görev yaptığı kurumu ve akademik unvanını tam ve açık olarak belirtmeli kendisi ile doğrudan iletişim kurulabilecek telefon numarası, açık adresi ve elektronik posta adresini vermelidir.

III. Özet

Özet İngilizce ve Türkçe olmak üzere her iki dilde “Özet” ve “Abstract” başlığı altında yazılmalıdır. 10 yazı büyüklüğünde, tek satır aralığında, her iki yana yaslı ve 200 sözcüğü geçmeyecek şekilde yazılmalıdır. Türkçe ve İngilizce anahtar sözcükler “Anahtar Sözcükler” ve “Key Words” başlığı altında 3 ile 5 kelime arasında bulunmalıdır. Türkçe özetten sonra Türkçe “Anahtar Sözcükler”, İngilizce özetten sonra İngilizce “Key Words” kısmı yer almalıdır.

IV. Bölüm Başlıkları:

12 yazı büyüklüğünde, kelimelerin ilk harfi büyük, koyu ve ortalıymış biçimde yazılmalı ve numara verilmeden birbirini izleyecek şekilde sıralanmalıdır.

V. Alt Bölüm Başlıkları:

11 yazı büyüklüğünde, kelimelerin ilk harfi büyük, koyu ve ortalıymış biçimde yazılmalıdır.

VI. Metin

Ana metin;

- a) A4 kağıt boyutuna 3 cm kenar boşlukları ile,
- b) 11 yazı büyüklüğünde Times New Roman yazı tipi ile,
- c) 1,5 satır aralığı ile,
- d) Her iki yana yaslı olacak şekilde,
- e) 6000 sözcüğü geçmeyecek şekilde yazılmalıdır.

VII. Kaynaklar:

Kaynaklar kısmı APA (American Psychological Association, 2001: 5. baskı) kurallarına uygun olacak şekilde yazılmalıdır. APA ilgili daha fazla bilgiye ulaşmak için aşağıdaki web adreslerinden yararlanılabilir.

owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/01/

www.english.uiuc.edu/cws/wworkshop/writer_resources/citation_styles/apa/apa.htm

Yazı Metninde Kaynak Gösterme

Cümlede yazarların isimleri kaynak olarak belirtilmişse yazarların soy isimlerinin yanında parantez içinde kaynağın basım tarihi yazılır.

Örnek: Özçağlar (2008),.....

Yazarlar cümle içinde kaynak olarak gösterilmemiş ise cümle bitiminde parantez içinde yazar soy isimleri ve tarih birlikte yer alır.

Örnek:(Özçağlar, 2006).

Eğer birden fazla kaynak varsa kaynaklar “;” işareti ile ayrılır ve alfabetik sıraya göre ilk yazarın soy isim baş harfine göre yazılır.

Örnek; (Akçay, 2002; Bozkurt ve Koray, 1992; Kılıçoğlu ve Altun, 2002).

Kaynakta ikiden fazla (5 yazara kadar) yazar varsa ilk defa referans verirken bütün yazarlar soy isimleri ile sıraladıktan sonra daha sonraki referanslarda ilk yazarın soy isimi ile birlikte Türkçe makalelerde “ve diğer.” şeklinde kullanılır.

Örnek: (Başaran, Yılmaz, Ertegün ve Öztürk, 1985). Başaran ve diğer. (1985) göstermiştir ki...

Eğer kaynak, altı ya da daha fazla yazar içeriyorsa her zaman ilk yazarla birlikte Türkçe makaleler de “ve diğer.” şeklinde kullanılır.

Bir kaynaktan yararlanırken o kaynak başka bir kaynaktan yararlanmış ise;

Örnek: Ana kaynak "Doğan" olsun ve siz o kaynaktan yararlanmadınız bu kaynağı ("Demir") çalışmasından yararlandınız, bu durumda aşağıdaki gibi referans yazılmalı:

Doğan (aktaran Demir, 2001).....

VIII. Alıntılar

I. Direkt alıntılarda her zaman yazar, tarih ve sayfa numaraları referansta belirtilmelidir. Alıntı 40 kelimedenden az ise cümle çift tırnak içinde belirtilmelidir,

Örnek 1. “.....”(Güneş, 2006, s. 2).

Örnek 2. Başar (2001) öğrenmeyi “.....” (s.46) olarak tanımlamaktadır.

II. Alıntı 40 ya da daha fazla kelimeyi içeriyor ise tırnak içinde değil normal makaledeki yazıdan ayırmak için, block format’ında, her satır soldan itibaren beş boşluk olacak şekilde yazılmalıdır.

IX. Kaynakça

Kitap

Piaget, J. (1929). *The Child's Conception of the World*. London: Routledge and Kegan Paul.

Fidan, N. ve Erden, M. (1994). *Eğitime Giriş*. Ankara: Meteksan Anonim Şirketi.

Editörlü Kitap

Güneş, T. (2006). Fen Bilgisi Laboratuvar Deneyleri. Anı Yayıncılık (Ed.), *Fen Bilgisi Öğretiminde Laboratuvarın Yeri ve Önemi* (s. 3-4). Ankara.

Hakemli Dergideki Makale

Sheridan, J.M. (1968). Children's Awareness of Physical Geography. *The Journal of Geography*, 67, 82-86.

Eraslan, A., ve Aspinwall, L (2007). Quadratic Functions: Students' Graphic and Analytic Representations. *Mathematics Teacher*, 101 (3), 233-237.

Basılmamış Lisansüstü Tezler

Fakir, B. (2007). *Eğitimde Yeni Yönelim*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ERIC Dokümanı

Huld, A., ve Belle, F. (2002). *The Psychology of Mathematical problem solving* (Report No. ABCDE-RR-99-2). East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning. (ERIC No. ED123456)

Sempozyum /Konferans, Toplantı ve Proceedings

Barlow, D. H., Chorpita, B. F., ve Turovsky, J. (1996). The modeling perspective on world problems. In R. Jacques (Ed.), *Atlanta Symposium on Activation: Vol. 22. Constructing Meaning for The Concept of Equation* (pp. 333-343). Lincoln: University of Atlanta Press.

Walter, J. K., ve Huston, H. N. (1995). Student understanding of topics in linear algebra.

Proceedings of the National Academy of Physics, USA, 25, 11111-12222

Web sitesi

www.abcdefg.org (24.08.2008)

X. Dipnot

Yazılarda dipnot verilmesi gerektiğinde, açıklamalar metin içinde numara verilerek sayfa sonunda belirtilmelidir. Dipnotlar 8 punto, Kaynakça kısmındaki referanslar 9 punto olmalıdır.

XI. Şekiller

Şekil yazısı şeklin altında 10 yazı büyüklüğünde koyu olarak yazılmalıdır. Eğer metnin içinde birden fazla şekil yer alıyorsa numaralı olarak verilmelidir. Şeklin adı belirtildikten sonra, eğer şekil bir başka kaynaktan alınmış ise, alıntı yapılan kaynağa gönderme yapılır.

XII. Tablolar

Tablolar metin içinde, tablo yazısı tablonun üstünde ve numaralandırılarak verilmeli, içeriği tablo numarasının yanında başlık olarak açıklanmalıdır. Tablo başlıklarının sadece ilk harfleri büyük olarak düzenlenmelidir. Tabloların sağına ya da soluna herhangi bir yazı yazılmamalıdır. Tablo başlığı 10 yazı büyüklüğünde olarak, tablo içeriği de 9 veya 10 yazı büyüklüğünde olmalıdır.

Not:

APA'nın genel özellikleri bölümünde örnek olması amacıyla verilmiş olan referanslardan bir kısmının gerçek referanslarla ilgisi yoktur. Bu referanslardan bir kısmının bulunması gerçek olmadıklarından dolayı mümkün değildir.