



ORDU ÜNİVERSİTESİ  
ORDU UNIVERSITY



**ODU**  
**SOSYAL BİLİMLER**  
**ARAŞTIRMALARI**  
**DERGİSİ**

**ODU Journal of Social Sciences**

Eylül/September 2024 **Cilt/Volume** 14 **Sayı/Issue** 3



**odüsobiad**



**ODU**  
**SOSYAL BİLİMLER**  
**ARAŞTIRMALARI**  
**DERGİSİ**

Eylül/September 2024

**Cilt/Volume 14**

**Sayı/Issue 3**

ISSN: 1309-9302



**ODÜ**  
**SOBiAD**

ODÜSOBİAD yılda 4 kez (Mart-Haziran-Eylül-Aralık) yayımlanan uluslararası hakemli dergidir.

ODUSOBIAD is a international peer-reviewed journal published four times a year.

(March-June-September-December).

ODÜSOBİAD; ULAKBİM TR Dizin, EBSCO Education Source Ultimate, EBSCO Education Source, EBSCO Education Research Complete, EBSCO H. W. Wilson Education Full Text, ERIH Plus, OAJI, EBSCOHost SocINDEX with Full Text, EBSCOhost Sociology Source Ultimate, Türk Eğitim İndeksi, ISAM, ROAD, OJOP, tarafından taranıp indexlenmektedir.

ODU Journal of Social Sciences Research currently indexed by ULAKBİM TR Dizin, EBSCO Education Source Ultimate, EBSCO Education Source, EBSCO Education Research Complete, EBSCO H. W. Wilson Education Full Text, ERIH Plus, OAJI, EBSCOHost SocINDEX with Full Text, EBSCOhost Sociology Source Ultimate, Türk Eğitim İndeksi, ISAM, ROAD, OJOP.

\*Dergimize gelen makaleler iThenticatie intihal incelemesinden geçirilerek araştırma ve yayın etiğine uygun hazırlanmıştır.

### **SAHİBİ**

Ordu Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Adına  
Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK  
(SBE Müdürü)

### **EDİTÖR**

Doç. Dr. Erhan YAYLAK  
(SBE Müdür Yardımcısı)

### **EDİTÖR YARDIMCILARI**

Dr. Öğretim Üyesi Saniye Nur ERGAN

### **YABANCI DİL EDİTÖRÜ**

Prof. Dr. Turgay HAN

### **MİZANPAJ EDİTÖRÜ**

Doç. Dr. Erhan YAYLAK

### **SEKRETER**

Ceren ÇİNİKAYA



ISSN: 1309-9302



## ODÜSOBİAD 14 (3) SAYISI ALAN EDITÖRLERİ LİSTESİ

PROF. DR. TURGAY HAN  
PROF. DR. SÜLEYMAN UYGUN  
PROF. DR. UFUK UĞUR  
DOÇ. DR. İSMAİL KABANA  
DOÇ. DR. SEÇKİN EVCİM  
DOÇ. DR. ELİF GÜRSOY  
DOÇ. DR. İLKER DERE  
DOÇ. DR. GÖKHAN KAYIR  
DOÇ. DR. MEHMET FATİH YELMEN  
DOÇ. DR. FARUK MANAV  
DR. ÖĞR. ÜYESİ HATİCE BOZKURT  
DR. ÖĞR. ÜYESİ GONCA GÖRSEV KILIÇ

ORDU ÜNİVERSİTESİ  
ORDU ÜNİVERSİTESİ  
ORDU ÜNİVERSİTESİ  
ORDU ÜNİVERSİTESİ  
ORDU ÜNİVERSİTESİ  
UŞAK ÜNİVERSİTESİ  
NAMIK KEMAL ÜNİVERSİTESİ  
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ  
ORDU ÜNİVERSİTESİ  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
ORDU ÜNİVERSİTESİ  
ORDU ÜNİVERSİTESİ

## ODÜSOBİAD 14 (3) SAYISI HAKEM LİSTESİ

PROF. DR. İRFAN KARADUMAN  
PROF. DR. SEDAT YENİCE  
PROF. DR. ALİ YAKICI  
PROF. DR. GÜLAY EKİCİ  
PROF. DR. SUAT ATEŞLİER  
PROF. DR. ARSLAN TOPAKKAYA  
PROF. DR. HASAN HALUK ERDEM  
PROF. DR. KADİR KARATEKİN  
PROF. DR. MEHMET KATRANCI  
DOÇ. DR. ALPER MUMYAKMAZ  
DOÇ. DR. PELİN MASTAR ÖZCAN  
DOÇ. DR. MURAT YÜKSEL  
DOÇ. DR. TOLGA KARACA  
DOÇ. DR. MUSA GÜN  
DOÇ. DR. OYA AŞAN YÜKSEL  
DOÇ. DR. LOKMAN TAY  
DOÇ. DR. EMRAH ÖZSOY  
DOÇ. DR. AHMET YILDIRIM  
DOÇ. DR. FERİDUN KAYA  
DOÇ. DR. MESUT CEYLAN  
DOÇ. DR. ERKAN TAŞKIRAN  
DOÇ. DR. GÜNEL DİNÇEL YANIK  
DOÇ. DR. NİHAN BİRİNCİOĞLU  
DOÇ. DR. MEHMET BİÇER  
DOÇ. DR. CÜNEYT ÖZATA  
DOÇ. DR. ERDAL ONUR DİKTAŞ  
DOÇ. DR. OYA ESRA BEKTAŞ  
DOÇ. DR. TALİP ÖZTÜRK  
DOÇ. DR. İLKER DERE  
DOÇ. DR. FEVZİYE EKER  
DOÇ. DR. MEHMET KORAY SERİN  
DOÇ. DR. CÜNEYT AKAR  
DOÇ. DR. UFUK ULUÇINAR  
DOÇ. DR. MEHMET ŞENTÜRK  
DOÇ. DR. AHMET OĞUZ AKÇAY  
DOÇ. DR. DURDANE ÖZTÜRK  
DOÇ. DR. MEHMET FATİH YELMEN  
DOÇ. DR. YASEMİN KUŞDEMİR  
DOÇ. DR. ALPER YETKİNER  
DR. ÖĞR. ÜYESİ ŞİRİN KOÇAK ÖZKESİCİ  
DR. ÖĞR. ÜYESİ ÖZNER YILDIRIM  
DR. ÖĞR. ÜYESİ DENİZ AYDAR  
DR. ÖĞR. ÜYESİ ESER ŞENSILAY SARIKAYA  
DR. ÖĞR. ÜYESİ ÜMMÜ GÜLSÜM KAHRAMAN  
DR. ÖĞR. ÜYESİ SELÇUK ŞENTÜRK  
DR. ÖĞR. ÜYESİ İSMAİL BAYTAK  
DR. ÖĞR. ÜYESİ GÜLBİN KIYICI  
DR. ÖĞR. ÜYESİ MURAT BİROL  
DR. ÖĞR. ÜYESİ GALİP GENÇ  
DR. ŞAHİKA ÜNLÜ  
DR. ÖĞR. ÜYESİ BARIŞ AĞIR  
DOÇ. DR. OLGAHAN BAKŞI YALÇIN  
DR. ÖZKAN ÖZBAY  
DR. ALİ GERİŞ  
DR. MUSTAFA BULUT

ORDU ÜNİVERSİTESİ  
ANKARA HACI BAYRAM VELİ ÜNİVERSİTESİ  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ  
HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ  
ERCİYES ÜNİVERSİTESİ  
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ  
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ  
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ  
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ  
ORDU ÜNİVERSİTESİ  
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ  
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ  
KÜTAHYA DURLUPINAR ÜNİVERSİTESİ  
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ  
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ  
SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ  
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ  
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ  
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ  
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ  
BURSA TEKNİK ÜNİVERSİTESİ  
KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ  
ORDU ÜNİVERSİTESİ  
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ  
BİR KURUMA BAĞLI DEĞİLDİR  
ORDU ÜNİVERSİTESİ  
NAMIK KEMAL ÜNİVERSİTESİ  
ORDU ÜNİVERSİTESİ  
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ  
UŞAK ÜNİVERSİTESİ  
UŞAK ÜNİVERSİTESİ  
KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ  
OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ  
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ  
ORDU ÜNİVERSİTESİ  
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ  
KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ  
UŞAK ÜNİVERSİTESİ  
ADIYAMAN ÜNİVERSİTESİ  
ORDU ÜNİVERSİTESİ  
ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ  
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ  
KAFKAS ÜNİVERSİTESİ  
DİCLE ÜNİVERSİTESİ  
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ  
GİRESUN ÜNİVERSİTESİ  
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ  
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI  
OSMANIYE KORKUT ATA ÜNİVERSİTESİ  
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ  
ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ  
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ  
MARMARA ÜNİVERSİTESİ

- 742 - 756 **Hisse senedi fonları piyasasında rekabet koşullarının etkinliği: Türkiye örneği**  
*The effectiveness of competition conditions in the stock funds market: The case of Turkey*  
**Serkan Ünal, Ali Özer, İstemi Çömlekçi, Kerim Çepni**  
10.48146/odusobiad.1273828
- 
- 757 - 774 **Yaşam doyumu ile çalışmaya tutkunluk arasındaki ilişkide psikolojik iyi oluşun aracılık rolü**  
*The mediating role of psychological well-being in the relationship between life satisfaction and work engagement*  
**Tuğçe Şimşek, Gökhan Kenek, Osman Benk**  
10.48146/odusobiad.1292350
- 
- 775 - 800 **Üniversite öğretim elemanlarının Z kuşağı kavramı algılarına yönelik metafor analizi: Artvin Çoruh Üniversitesi örneği**  
*Metaphor analysis of university lecturers perceptions of generation Z concept: The case of Artvin Çoruh University*  
**Muhammed Enes Kan, Eda Mert**  
10.48146/odusobiad.1293338
- 
- 801 - 814 **Duygusal bağlılık ile işten ayrılma niyeti ilişkisinde, aşırı iş yükünün düzenleyici etkisi: Belediye personeli üzerine bir araştırma**  
*The moderator effect of work overload on the relationship between affective commitment and turnover intention: A study on municipality employees*  
**Semih Derelioğlu**  
10.48146/odusobiad.1293951
- 
- 815 - 829 **Değişim engellerini aşmak; Örgütsel iletişimin değişime dirence etkisinde örgütsel desteğin aracılık rolü**  
*Overcoming barriers to change; The mediating role of organizational support in the impact of organizational communication on resistance to change*  
**Dora Timur, Hasan Sadık Tatlı**  
10.48146/odusobiad.1300860
- 
- 830 - 841 **Küresel çevresel değişim ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması**  
*Adaptation of the global environmental change scale to Turkish: A validity and reliability study*  
**Betül Gökçınar, Kubilay Yazıcı**  
10.48146/odusobiad.1363856
- 
- 842 - 861 **Dönüştürücü etkiyi keşfetmek: Çocuklarda iyi ve kötü algısına dair uygulamalı bir araştırma**  
*Exploring the transformative impact: An experimental research on children's perspectives on good and bad*  
**Rabia Aktürk, Şükran Calp**  
10.48146/odusobiad.1389765
-

- 862 - 885 **Kentsel mekân algısında toplumsal bellek ve ayırışma: Madımak Oteli örneği**  
*Social memory and discrimination in the perception of urban space: The case of Madımak Hotel*  
**Aslıhan Çiçek, Yavuz Acungil**  
10.48146/odusobiad.1324979
- 
- 886 - 902 **Classroom teachers' perceptions of science and inquiry-based teaching**  
*Sınıf öğretmenlerinin bilim ve sorgulama temelli öğretim algıları*  
**Aslı Şensoy, Aslı Sarışan Tungaç, Belgin Bal İncebacak**  
10.48146/odusobiad.1425673
- 
- 903 - 922 **21. yüzyıl becerileri kapsamında 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme ile dijital okuryazarlık becerileri arasındaki ilişki**  
*The relationship between 3rd and 4th-grade students' critical thinking and digital literacy skills within the scope of 21st-century skills*  
**Büşra Yılmaz, Emine Özlem Yiğit**  
10.48146/odusobiad.1428634
- 
- 923-938 **Seramik sanatında renk ilişkilerinin Johannes Itten'in renk teorisi ekseninde değerlendirilmesi**  
*Evaluation of color relationships in ceramic art on the axis of Johannes Itten's color theory*  
**Ferda Tazeoğlu Filiz, Selim Çınar**  
10.48146/odusobiad.1441981
- 
- 939 - 957 **Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin alan sınavına yönelik görüşlerinin incelenmesi**  
*Examining the opinions of social studies teacher candidates and teachers regarding the field exam*  
**Senanur Akyol, Özlem Elvan**  
10.48146/odusobiad.1450011
- 
- 958 - 986 **Kırsalda ve kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıkları: Bir durum çalışması**  
*The curriculum fidelity of secondary school teachers working in rural and urban centers: A case study*  
**Feryad Doğuş, Sanem Tabak**  
10.48146/odusobiad.1467632
- 
- 987-1001 **Düşünme Eğitimi Öğretim Programı'nın Demirel'in Analitik Program Değerlendirme Modeli 'ne göre değerlendirilmesi**  
*Evaluation of the Thinking Education Curriculum based on Demirel's Analytical Program Evaluation Model*  
**Uğur Genç, Tuba Acar Erdol**  
10.48146/odusobiad.1475042
-

## İÇİNDEKİLER | CONTENTS

- 1002 - 1012 **Haruki Murakami: A global literary journey from Japan to the world**  
*Haruki Murakami: Japonya'dan dünyaya küresel bir edebiyat yolculuğu*  
**Selin Yurdakul**  
10.48146/odusobiad.1529703
- 
- 1013 - 1032 **Sınıf dışı eğitimin bilişsel yüke etkisinin mobile EEG cihazı ile ölçülmesi**  
*Measuring the effect of outdoor education on cognitive load with a mobile EEG device*  
**Selvihan Sarı Öz, Erdem Kaya**  
10.48146/odusobiad.1431180
- 
- 1033 - 1050 **Tarihsel süreç içinde Nevrûz makâmı**  
*Nevruz makam throughout history*  
**Özlem Elitaş, Burak Kaynarca**  
10.48146/odusobiad.1196057
- 
- 1051 - 1178 **Porto ve çevresi katolik mezarlıklarında dekoratif öğelerin kullanımı**  
*Use of decorative elements in Catholic cemeteries in Porto and its surroundings*  
**Fidan Tonza Helvacıkara**  
10.48146/odusobiad.1278319
- 
- 1179 - 1193 **Sorgun Aşağıkarahacılı köyü: Ese Ünal köy odası**  
*Sorgun Aşağıkarahacılı village: Ese Ünal villageakale*  
**Oktay Gündoğdu, Esra Gündoğdu**  
10.48146/odusobiad.1288656
- 
- 1194 - 1110 **William Shakespeare'in Kısasa Kısas'ında Hobbesyen ceza felsefesi ve iyileştirme**  
*William Shakespeare's Hobbesian philosophy of punishment and rehabilitation in Measure for Measure*  
**Kağan Kaya**  
10.48146/odusobiad.1307735
- 
- 1111 - 1122 **1903 Malazgirt depreminin İngiliz belgelerine yansımaları, misyoner ve konsolosların yardım çalışmaları**  
*Reflections of 1903 Malazgirt earthquake on British documents, relief works of missionaries and consuls*  
**Tülay Keskin**  
10.48146/odusobiad.1391584
- 
- 1123 - 1134 **Antikçağda Ordu bölgesindeki madencilik faaliyetleri**  
*Mining activities in the Ordu region in antiquity*  
**Harun Oy**  
10.48146/odusobiad.1382866
-

## İÇİNDEKİLER | CONTENTS

**1135 - 1151 Hastane yapılarının sinematik mekân olarak işlev ve anlamları üzerine bir inceleme**

*A study on the functions and meanings of hospital buildings as cinematic spaces*

**Mehmet Şener**

10.48146/odusobiad.1455755

---

**1152 - 1172 1923-1950 dönemi mali olayların sosyolojik açıdan değerlendirilmesi**

*Evaluation of fiscal events from a sociological perspective in the period of 1923-1950*

**Taha Artuç, Ahmet Kemal Çelebi**

10.48146/odusobiad.1164452

---

**1173 - 1187 Çocukların spora olan yönelimleri ile sporda liderlik gücü algıları**

*Children's orientation toward sports and their perception of leadership power in sports*

**Ahmet İslam**

10.48146/odusobiad.1424644

---

**1188 - 1202 Savunma mimarisi elemanları: Tanımlar, işlevler ve terminoloji sorunları**

*Defensive architecture elements: Definitions, functions, and terminology problems*

**Olçay Zengin Koşan**

10.48146/odusobiad.1293505

---

**1203 - 1220 Pestalozzi's principle of morality as the unity of the mediation of theory with practice**

*Teori ve pratiğin arabuluculuk birliği olarak Pestalozzi'nin ahlak ilkesi*

**Ali Demir**

10.48146/odusobiad.1349375

---

## Hisse senedi fonları piyasasında rekabet koşullarının etkinliği: Türkiye örneği

Serkan Ünal<sup>1</sup>, Ali Özer<sup>2</sup>, İstemi Çömlekçi<sup>3</sup>, Kerim Çepni<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Ufuk Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İşletme Bölümü, Ankara, Türkiye.

<sup>2</sup>Düzce Üniversitesi, İşletme Fakültesi, İşletme Bölümü, Düzce, Türkiye.

<sup>3</sup>Düzce Üniversitesi, İşletme Fakültesi, Uluslararası Ticaret ve Finansman Bölümü, Düzce, Türkiye.

<sup>4</sup>Aselsan, Ankara, Türkiye.

### ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de hisse senedi fonları piyasasında rekabet koşullarının etkin olup olmadığının, Bireysel Emeklilik Fon Alım Satım Sistemi (BEFAS)’ndeki fonların ve bankalarla ilişkili fonların diğer fonlara kıyasla performans farkına sahip olup olmadığının incelenmesidir. Araştırma kapsamında 2010-2022 döneminde 115 fona ait veri kullanılmıştır. Aylık frekansta fonların getirileri, standart sapmaları ve Sharpe oranları hesaplanarak birbirleriyle kıyaslanmıştır. Araştırma bulgularına göre bankalarla ilişkili portföy yönetim şirketleri ve BEFAS’taki fonlar, bağımsız fonlara kıyasla daha düşük performansla sahip olmakta; fon yönetim performanslarından bağımsız olarak müşterilere ulaşabilmekte ve fonlarını oldukça yüksek büyüklüklere ulaştırabilmektedirler. Araştırma sonuçları, Türkiye’de hisse senedi fonları piyasasının etkin bir şekilde çalışmadığını ve bağımsız portföy yönetim şirketleri aleyhine bir yapının söz konusu olduğunu ortaya koymaktadır.

### ANAHTAR KELİMELER

Hisse senedi fonları, vekalet maliyeti, portföy yönetim şirketleri, Sharpe oranı, bağımsız fonlar

## The effectiveness of competition conditions in the stock funds market: The case of Turkey

### ABSTRACT

The aim of this study is to understand whether the competitive conditions are effective in the stock funds market in Turkey and whether the funds in the Individual pension system (BEFAS) and the funds associated with banks have a performance difference compared to other funds. Within the scope of the research, data belonging to 115 funds were used in the period of 2010-2022. The returns, standard deviations, and Sharpe ratios of the funds were calculated at monthly frequency and compared with each other. According to the research findings, portfolio management companies associated with banks and funds in BEFAS have lower performance compared to independent funds, and they can reach customers and raise their funds to very large sizes regardless of their fund performance. The results of the research reveal that the equity funds market in Turkey does not work efficiently, and there is a structure against independent portfolio management companies.

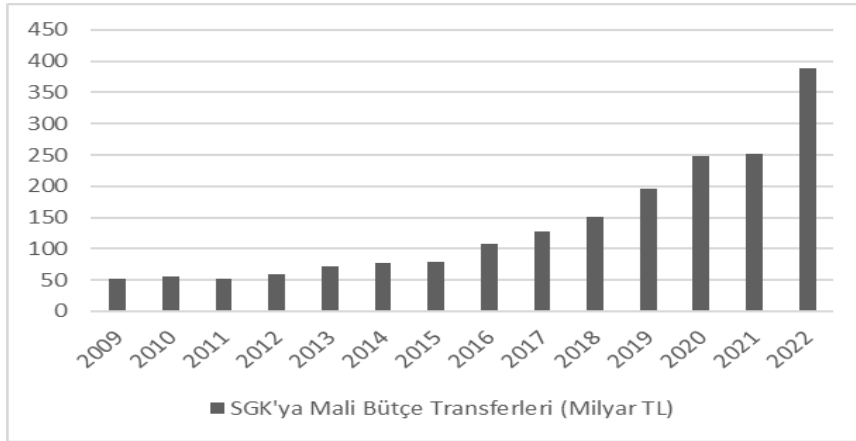
### KEYWORDS

Equity funds, agency cost, portfolio management companies, Sharpe ratio, independent funds



## Giriş

Hızla yaşlanan nüfus, dünyada olduğu gibi Türkiye’de de sosyal güvenlik sistemi üzerindeki yükü arttırmaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK)’nin 2018 yılında açıkladığı tahminlere göre çalışma çağındaki 15-64 yaş arası nüfusun toplam nüfusa oranı 2018’de %68 iken bu oranın 2040’ta %64’e ve 2060’ta %60’a düşmesi beklenmektedir. Diğer yandan 65 yaş üzerindeki yaşlı nüfusun toplam nüfusa oranı 2018’te %9 iken bu oranın 2040’ta %16’ya ve 2060’ta %23’e yükselmesi beklenmektedir (TÜİK, 2018). Yaşlanan nüfus hem emekli aylığı alan sayısında artışa yol açarken hem de sağlık masraflarında da ciddi artışı beraberinde getirmektedir. Görsel 1’de görüleceği üzere Sosyal Güvenlik Kurumu (SGK)’na mali bütçeden yapılan transferler 2009 yılında 53 milyar TL iken 2022 yılında 389 milyar TL’ye ulaşmıştır. 3 Mart 2023’te Resmî Gazete’de yayınlanan “Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu ile 375 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnamede Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” ile 1999 öncesinde sisteme dâhil olan insanların eski haklarından faydalanarak erken yaşta emekli olmalarının önü açılmıştır. Nüfus yapısındaki dönüşümle birlikte sosyal güvenlik sisteminin üzerindeki yük her geçen yıl daha da artmıştır ve artmaya devam edecektir. Bu da gelecek yıllarda sisteme dâhil olan vatandaşların sahip olacakları imkânların sürdürülebilirliği konusunda önemli bir risk oluşturmaktadır. Bu risk karşısında bireylerin tasarruf alışkanlıklarını erken yaşta kazanması ve tasarruflarını etkin ve verimli bir şekilde değerlendirmesi daha da önemli hâle gelmektedir.



**Görsel 1** SGK'ye mali bütçeden yapılan transferler

Bireylerin tasarruflarını etkin bir şekilde değerlendirmesi günümüz ekonomik şartlarında giderek zorlaşmaktadır. Global ölçekte bakıldığında küresel finans krizinden sonraki dönemde reel faizlerde ciddi bir azalma olduğu gözlemlenmektedir. Diğer yandan Covid-19 sonrası dönemde gerek Türkiye’de gerekse global çapta enflasyon oranları hızla artmış ve tasarrufların değerini korumak ciddi anlamda zorlaşmıştır. Bu da hisse senetleri piyasasına olan ilginin artmasına neden olmuştur. Merkezi Kayıt Kuruluşu (MKK) verilerine göre Türkiye’deki hisse senedi yatırımcı sayısı 2019 sonunda 1,2 milyon adet iken 2022 sonunda 3,8 milyon adete ulaşmıştır (MKK, 2023).

Hisse senetlerine doğrudan yatırım yapmak, belli bir donanım, tecrübe ve zaman ayrılmasını gerektirmektedir. Yatırımcıların büyük çoğunluğu için yeterli uzmanlık seviyesine ulaşmak ve gerekli zamanı ayırmak mümkün olmamaktadır. Bu nedenle hisse senetlerine profesyonel yöneticilerin yönettiği fonlar aracılığıyla yatırım yapmak, birçok yatırımcı için uygun alternatifi oluşturmaktadır. Bu noktada hâlihazırda faaliyette bulunan fonlar ve yine çeşitli hisse senedi fonlarına yatırımda bir araç olarak kullanılacak Bireysel Emeklilik Fon Alım Satım Sistemi (BEFAS) gibi alternatifler söz konusu olmaktadır. Hisse senedi fonları, yatırımcılara çok sayıda farklı alternatif sunmaktadır. Bununla birlikte bu fonlar gerek getiri performansları gerek risk düzeyleri gerekse yönetim ücretleri açısından birbirinden ayrılmaktadır. Diğer yandan vekalet kuramına bağlı olarak fon yöneticilerinin kendi çıkarlarını fon yatırımcılarının üstünde tuttuğu



durumlar söz konusu olabilir (Jung ve Dobbin, 2015). Bu nedenle hisse senedi fon yatırımcısının doğru fonları etkin ve verimli bir şekilde seçmesi önem kazanmaktadır.

Son yıllarda Türkiye Elektronik Fon Alım Satım Platformu'nun (TEFAS) kurulmasıyla birlikte yatırımcıların farklı fonların performansını görebilmesi, kıyaslayabilmesi ve farklı kaynaklar ile bu fonları satın almaları daha pratik hâle gelmiştir. Bununla birlikte fonların eşit şartlarda yatırımcılara ulaşmasının önünde belli engeller bulunmaktadır. Örneğin BEFAS'ta bulunan yatırımcılar ancak bu sistemdeki hisse senedi fonları arasından seçim yapmak zorunda kalmakta ve TEFAS platformunu kullanamamaktadırlar. Diğer yandan bankalar kendi bünyelerindeki ya da grup şirketlerindeki portföy yönetim şirketlerine doğrudan aracılık edebilmekte ve ilişkili oldukları fonların daha çok müşteriye ulaşması için müşterilerine yönlendirme yapabilmektedirler. Diğer yandan 18 Şubat 2023 tarihinde Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren III-55.1 sayılı Portföy Yönetim Şirketleri ve Bu Şirketlerin Faaliyetlerine İlişkin Esaslar Tebliği'nde bağımsız portföy yönetim şirketlerinin kurulmasını ve varlığını sürdürmesini sınırlayabilecek belli şartlar devreye alınmıştır. Örneğin asgari başlangıç sermayesi 30 milyon TL'ye yükseltilmiştir, teftiş ve araştırma gibi bazı hizmetler dışarıdan alınabilirken bu hizmetlerin şirket bünyesinde sağlanması şartı getirilmiştir, portföy yönetici sayısında portföy büyüklüğüne göre sınırlamalar getirilmiş ve en az 3 adet portföy yöneticisinin istihdam edilmesi şartı getirilmiştir.

Bütün bu sınırlamalar ve rekabet şartlarının dengesizliği yatırımcıların başarılı fon yöneticilerini seçmelerini engelleyebilmektedir. Bu çalışmada yatırımcıların fon seçimlerini ne kadar etkin bir şekilde yapabildikleri analiz edilerek hisse senedi fon piyasasında rekabet koşullarının etkinliği irdelenmiştir. Bu araştırma ile belli bir fonun BEFAS'a dâhil olmasının ya da belli bir banka ile ilişkili taraf olmasının bu fon için müşterilere ulaşmak anlamında haksız bir rekabet avantajı sağlayıp sağlamadığı araştırılmıştır. Bu amaçla fon yönetiminin türü ile fon performansı arasında ilişki olup olmadığı ve yine fon yönetiminin türü, fon performansı ve fon büyüklüğü arasındaki ilişkiler test edilmiştir. Eğer BEFAS'a dâhil olan fonlar ve bankalarla ilişkili fonlar bağımsız fonlara kıyasla daha düşük performansla sahip olduğu hâlde daha büyük aktif büyüklüğe ulaşabiliyorlarsa piyasanın etkin bir şekilde çalışmadığı tezi desteklenecektir.

Literatürdeki hisse senedi fonlarının performansını analiz eden çalışmalar incelendiğinde Artikis (2003), Yıldız (2005), Bauer vd. (2006), Cuthbertson vd. (2010) ve Lemeskho ve Rejnuş (2015) hisse senedi fonlarının genel olarak düşük performansla sahip olduklarını belirtmişlerdir. Ünal ve Aydın (2021a, 2021b), Türkiye'deki hisse senedi fonlarının borsa endekslerini geçen performanslara sahip olduğunu buna karşın zamanlama yeteneklerinin sınırlı olduğunu belirtmişlerdir. Literatürde sıklıkla analiz edilen bir diğer konu ise bankalara bağlı fonlar ile diğer fonların karşılaştırılmasıdır. Bu çalışmalarda elde edilen bulgulara göre genellikle bankalar tarafından yönetilen fonların performansı diğer fonlara kıyasla daha düşüktür (Dieu, 2014; Hebb, 2020; Korkeamaki ve Smythe, 2004; Korpela ve Puttonen, 2006; Matallin-Saez vd., 2012; Svensson ve Jademyr, 2011).

2010-2022 dönemindeki 13 yıllık zaman dilimini ve bütün hisse senedi fonlarını kapsayan bu çalışmanın hem kapsam açısından hem de fon büyüklükleri ve performans arasındaki ilişkiyi ortaya koyması açısından literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçların, hem bireysel yatırımcılara fon seçimi sırasında hem de düzenleyici otoritelere daha adil ve etkin bir piyasanın kurgulanması sürecinde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## Literatür

Friend vd. (1962), yatırım fonlarının performansı konusunu ilk olarak inceleyen çalışmalardan birisini gerçekleştirmiştir. Bundan sonra Treynor (1965), Sharpe (1966) ve Jensen (1968) tarafından yapılan çalışmalarda literatüre yatırım fonlarının performansını ölçmek için standart yöntemler kazandırılmıştır. Akademik çalışmalarda yatırım fonlarının performansı farklı ülkeler, farklı zamanlar ve fon türleri açısından incelenmiştir.

Artikis (2003), 1995 ve 1998 yılları arasında Yunanistan'daki yatırım fonlarının performansını incelediği çalışmada yatırım fonlarının performansının borsa endeksi performansından daha düşük olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Yıldız (2005), 2001 ve 2003 yılları arasında Türkiye için yaptığı çalışmada hisse senedi yatırım fonlarının performansının, Sharpe, Treynor ve Sortino yöntemlerine göre borsa endeksinin performansından daha kötü olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bauer vd. (2006), Yeni Zelanda'da 1990–2003 dönemi boyunca 143 yatırım fonunun performansını ve performanstaki kalıcılığını incelemiştir. Hisse senedi yatırım fonlarının dört faktörlü alfa değerlerinin sıfırdan farklı olduğunu ancak dengeli fonların düşük performans sergilediklerini göstermiştir. Hisse senedi yatırım fonları için riske göre ayarlanmış performansın fon büyüklüğü ile pozitif, ücretleri ile negatif ilişkili olduğu bulunmuştur. Bütün fonlar için kısa vadeli performansta kalıcılık olduğu bulunmuş ancak yatırım fonlarının sürekli iyi performans göstermesiyle ilgili kanıt bulunamamıştır.

Korkmaz ve Uygurtürk (2009), çalışmalarında Türkiye'de hisse senedi ağırlıklı yatırım fonlarının 2006 ve 2009 yılları arasında günlük verilerden hareketle performanslarını karşılaştırmıştır. Bu kapsamda çalışmaya A tipi hisse senedi yatırım fonlarını, borsa yatırım fonlarını ve emeklilik yatırım fonlarını dâhil etmişlerdir. Sharpe ve M2 performans ölçme tekniklerinin kullanıldığı çalışmada hisse senedi ve emeklilik yatırım fonlarının borsa yatırım fonlarından daha iyi performansla sahip olduğu gösterilmiştir. Ayrıca bütün fon gruplarının BIST-100'den daha iyi performans gösterdiği belirtilmiştir. Diğer taraftan yapılan analizlerde fon yöneticilerinin piyasa zamanlamasının zayıf olduğu belirtilmiştir.

Alptekin ve Şıklar (2009), Türkiye'de 2007-2008 yıllarında aylık verileri kullanarak 11 tane emeklilik hisse senedi yatırım fonu ve 11 tane A tipi hisse senedi yatırım fonunun performanslarını karşılaştırmıştır. Yapılan analizler sonucunda emeklilik hisse senedi fonlarının daha iyi performans gösterdikleri bulunmuştur.

Cuthbertson vd. (2010), ABD ve İngiltere yatırım fonlarının performansı için yaptıkları çalışmada bu ülkelerdeki hisse senedi yatırım fonlarının %5'lik kısmının ücretlerden sonra pozitif alfa değerine sahip olduğunu, %20'lik kısmının zayıf alfa değerlerinin olduğunu ve %75'lik kısmının ise 0 alfa değerine sahip olduğunu göstermişlerdir. Ayrıca bu fonların piyasa zamanlamalarının iyi olduğuna dair çok az bulgu olduğunu belirtmişlerdir.

Güçlü ve Şekelli (2020), Türkiye'de İslami finans esasına göre oluşan hisse senedi fonları ile konvansiyonel olarak nitelendirdikleri diğer hisse senedi fonlarının performanslarını 2015 ve 2020 yılları arasındaki aylık verilerden hareketle karşılaştırmışlardır. Araştırma sonucunda her iki yatırım fonları grubunun performanslarının birbirine yakın olduğunu, diğer taraftan İslami yatırım fonlarının riskinin daha düşük olduğunu ortaya koymuşlardır. Ashraf (2013), Suudi Arabistan için yaptığı çalışmada İslami esaslı yatırım fonlarının performansının kriz döneminde konvansiyonel yatırım fonlarından daha iyi olduğunu göstermiştir.

Literatürde yatırım fonlarıyla ilgili tartışmalardan birisi bankalar tarafından yönetilen yatırım fonlarıyla, banka dışı yatırım fonları ve özellikle de bağımsız yatırım fonlarının performansları açısından farklılık bulunmasıdır. Bu farklılık, bağımsız fonların daha iyi yönetildiği ve daha iyi performans gösterdiği iddialarına dayalıdır. Bu farklılığın hem yatırımcıların özelliklerinden kaynaklandığı hem de bankaların yönetim stratejilerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Alexander vd. (2001), bankaların yöneticiliğinde sunulan yatırım fonlarının yatırımcılarının finansal okuryazarlık seviyelerinin, banka dışı yatırım kanallarını kullanarak yatırım fonu alanlardan önemli ölçüde düşük olduğunu; diğer taraftan Holliday (1994) ise tecrübesiz ve finansal bilgisi yetersiz olan yatırımcıların performanstan daha çok kolaylığa odaklandıklarını ve banka yatırım fonlarını daha cazip ve güvenilir olarak nitelendirdiklerini belirtmiştir. Hebb (2020) ise bu nedenlerle bağımsız yatırım fonu yatırımcıları ile banka yatırım fonu yatırımcılarının risk profillerinin birbirinden farklı olduğunu belirtmiştir. Yazara göre bankaların yönettiği yatırım fonlarında toplanan fonlar, daha çok bankacılık faaliyetlerini desteklemek amacıyla bankanın çıkarları doğrultusunda kullanılmaktadır. Fon performansının arka planda kalarak çıkar

çatışmasına neden olduğu düşünülmektedir. Golez ve Marin (2015), İspanya'da banka tarafından yönetilen fonların bankayla ilişkili hisse senetlerine yatırım yaptığını, Hao ve Yan (2012) ise ABD'de yatırım bankalarının yatırım fonlarının gereksiz şekilde çıkar gruplarının hisselerini tuttuklarını belirterek bankaların performanstan çok kendi çıkarlarına odaklandıklarını tespit etmişlerdir. Diğer taraftan Hebb (2020) ise bankaların yönettiği yatırım fonlarının düşük performans sergilemesinin asıl nedeninin mülkiyetten ziyade piyasa hâkimiyeti olduğunu, bağımsız yatırım fonlarının piyasada hâkimiyetinin artmasıyla çıkar çatışmasının yerini performans odaklı aktif bir yönetim stratejisine bırakacağını iddia etmektedir. Banka ve banka dışı yatırım fonlarının performansını inceleyen çalışmalar aşağıdaki gibidir:

Frye (2001), banka ve banka dışı yatırım fonlarının performansını ilk karşılaştıran çalışmalardan birini yapmıştır. Bu çalışmada ABD'de 1991-1999 arasında banka tarafından yönetilen tahvil yatırım fonlarını diğer tahvil yatırım fonları ile karşılaştırmış ve bu iki grup arasında performans açısından önemli bir fark olmadığını göstermiştir. Banka tarafından yönetilen fonların riskinin daha düşük olduğunu ortaya koymuştur.

Dieu (2014), çalışmasında 1999 ve 2008 yılları arasında Fransa'da banka tarafından yönetilen hisse senedi yatırım fonları ile banka dışı hisse senedi yatırım fonlarını karşılaştırmıştır. Öncelikle Fransa'da yatırım fonları piyasasının %80'ine bankaların hâkim olduğunu ve bu piyasa gücünün yatırımcıların performans duyarlılığını azalttığını iddia etmiştir. Yapılan analizde banka yatırım fonlarının performansının banka dışı yatırım fonlarından daha düşük olduğunu, diğer taraftan her iki grupta ücretlerin birbirine yakın olduğunu göstermiştir.

Korkeamaki ve Smythe (2004), Finlandiya yatırım fonlarının 1993-2000 yılları arasındaki performansını inceledikleri çalışmalarında banka tarafından sunulan hisse senedi yatırım fonlarının riske göre ayarlanmış getirilerinin diğerlerinden daha düşük olduğunu göstermiştir. Ayrıca bankalar tarafından yönetilen fonların giderlerinin de daha fazla olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmayı destekler nitelikte Korpela ve Puttonen (2006), Finlandiya için banka hisse senedi yatırım fonlarının düşük performans sunduklarını ve yüksek ücret talep ettiklerini belirtmiştir.

Svensson ve Jademyr (2011), çalışmalarında 2000 ve 2010 yılları arasında İsveç'te büyük finans kurumlarının yatırım fonlarının performanslarıyla küçük bağımsız yatırım fonlarının performanslarını karşılaştırmıştır. Küçük bağımsız yatırım fonlarının banka yatırım fonlarından daha iyi performans gösterdiği ortaya konmuştur. Küçük bağımsız fon şirketlerine ait İsveç fonlarının bankalara göre daha aktif yönetildiği yönünde kanıtlar sunulmuştur.

Yolsal (2012), Türkiye'de 2009 ve 2012 yılları arasında bankaların yönettiği A tipi fonlar ile aracı kurumların yönettiği A tipi fonların performanslarını karşılaştırmıştır. Ortalama getiriler açısından aracı kurum fonlarının banka fonlarına göre daha düşük performans sergilediğini belirtmiştir. Aynı zamanda banka fonlarının zamanlama yeteneğinin de aracı kurumlardan daha iyi olduğunu göstermiştir.

Matallin-Saez vd. (2012), İspanya piyasasında 1998-2007 yılları arasında yatırım fonlarının performanslarını inceledikleri çalışmalarında, bankalar tarafından yönetilen yatırım fonlarının bağımsız yatırım fonlarından 4 kat daha fazla olduğunu belirtmişlerdir. Bankalar tarafından yönetilen hem hisse senedi yatırım fonlarının hem de dengeli yatırım fonlarının bağımsız yatırım fonlarından daha düşük performans sergilediklerini göstermişlerdir. Bağımsız fon yöneticilerinin daha aktif bir yönetim sergilediklerini ve bununla pozitif değer oluşturduklarını, diğer taraftan fon yükü ve sayısının ise negatif etki oluşturduğunu belirtmişlerdir. Banka fon yöneticilerinin ise daha pasif stratejiler izledikleri ortaya çıkmıştır.

Hao ve Yan (2012), 1992'den 2004'e kadar ABD yatırım fonlarının performansını incelemişlerdir. Yatırım bankasına bağlı yatırım fonlarının, bağımsız fonlardan daha düşük performans gösterdiklerine dair kanıtlar sunmuşlardır. Bankaya bağlı fonlar portföyünün yıllık ortalama riske göre ayarlanmış getirilerinin, bağlı olmayan fonlar portföyüne göre daha düşük olduğunu vurgulamışlardır.

Hebb (2020), çalışmasında 2005 ve 2015 yılları arasında Kanada’da banka ve banka dışı yatırım fonlarının performanslarını incelemiştir. Kanada piyasasının diğer piyasalardan önemli bir farklılığı olarak banka ve banka dışı yatırım fonlarının piyasa hâkimiyetinin yakın seviyelerde olduğunu belirtmiştir. Çalışma sonucunda bankalar tarafından yönetilen fonların diğer fonlara göre düşük performans sergilemedikleri bulunmuştur. Burada en önemli etkinin, mülkiyetten daha çok piyasa gücüyle ilişkili olabileceği iddia edilmiştir. Ayrıca bu tarz çalışmalarda fon türlerini dikkate alan karşılaştırmaların daha doğru olacağını belirtmişlerdir.

Özet olarak literatürdeki birçok çalışma, bankalarla ilişkili fonların göreceli olarak düşük performansa sahip oldukları hâlde fon piyasasında varlıklarını sürdürdükleri hatta fon piyasasında önemli bir yere sahip olduklarını göstermektedir.

## Yöntem

### Veri Seti

Araştırmada TEFAS’tan elde edilen veri seti kullanılmıştır. Araştırma kapsamında TEFAS sisteminde bulunan 81 adet fona ve BEFAS’ta bulunan 34 adet fona ait 31 Mart 2010 – 31 Ocak 2023 arasını kapsayan fon fiyatları ve büyüklükleri verisi kullanılmıştır. Araştırmaya dâhil edilecek fonlar seçilirken TEFAS’ta “Hisse Senedi Şemsiye Fonu” kategorisi, BEFAS’ta ise “Hisse Senedi Fonu” ve “Endeks Fonu” kategorileri seçilmiştir. Daha sonrasında hisse senedi fonları belli kriterlere göre sınıflandırılmıştır. Kullanılan fon sınıflandırması Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1** Araştırma kapsamında kullanılan hisse senedi fonları sınıflandırması

Fon Türü	Fon Kapsamı
BEFAS	Bireysel Emeklilik Fon Alım Satım Platformu’nda listelenen hisse senedi fonları
TEFAS	Türkiye Elektronik Fon Alım Satım Platformu’nda listelenen hisse senedi fonları
Bağımsız	Dâhil olduğu grup bünyesinde aracı kurum ve bankanın bulunmadığı portföy yönetim şirketlerinin yönettiği hisse senedi fonları
Aracı Kurum	Dâhil olduğu grup bünyesinde aracı kurum bulunup banka bulunmayan portföy yönetim şirketlerinin yönettiği hisse senedi fonları
Banka	Dâhil olduğu grup bünyesinde banka bulunan portföy yönetim şirketlerinin yönettiği hisse senedi fonları
Standart	Fon tüzüğünde herhangi bir endeks, sektör ya da özellik sınırlandırması bulunmayan ve genel olarak Borsa İstanbul’da işlem gören bütün şirketlere yatırım yapabilen fonlar
Endeks	Fon tüzüğünde herhangi bir endeks, sektör ya da kâr payı dağıtımını yapan şirketler gibi sınırlamaların bulunduğu hisse senedi fonları
Katılım	Katılım esaslarına uygun olarak seçim yapan hisse senedi fonları

Araştırma kapsamına dâhil edilen fonların yıllara göre sayıları ve sınıflandırmaları Tablo 2’de paylaşılmıştır.

**Tablo 2** Araştırma kapsamında incelenen fonların türleri ve yıllara göre dağılımı

Tarih	BEFAS	TEFAS	Bağımsız	Aracı Kurum	Banka	Standart	Endeks	Katılım
31.03.2010	16	29	4	4	21	31	14	0
31.01.2011	18	30	4	4	22	33	15	0
31.01.2012	24	31	5	4	22	36	19	0
31.01.2013	26	33	5	5	23	38	20,	1
31.01.2014	26	36	6	5	25	40	21	1
30.01.2015	27	36	6	5	25	40	21	2
29.01.2016	27	40	7	6	27	43	21	3
31.01.2017	27	42	8	6	28	45	21	3
31.01.2018	27	45	8	7	30	46	22	4
31.01.2019	28	47	8	8	31	47	22	6
31.01.2020	28	50	8	11	31	50	22	6
29.01.2021	28	59	10	12	37	52	27	8
31.01.2022	31	68	10	13	45	53	38	8
31.01.2023	34	81	13	15	53	55	48	12

## Araştırmanın Metodolojisi

Araştırmada analiz iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk olarak fon yöneticisi ile fon performansı arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaçla da araştırma kapsamındaki 154 aylık dönemde aylık frekansta bütün fonların performansları hesaplanmıştır. Daha sonrasında bu performans verisinden faydalanılarak fonların aylık ortalama getirileri, yıllık bileşik getirileri, araştırma kapsamına dâhil edilen fon evrenine kıyasla görece getirileri, Sharpe değerleri ve ortalama fon büyüklükleri hesaplanmıştır. Hisse senedi fon piyasasının etkin bir şekilde çalışması hâlinde portföy yöneticisinin özellikleri ile hisse senedi fonlarının performansı arasında ilişki olmaması beklenmektedir.

Araştırma Sorusu 1: Portföy yöneticisinin belli bir banka ile ilişkili olması ya da BEFAS sisteminde faaliyet göstermesi ile yönettiği fonların performansı arasında ilişki var mıdır?

Araştırmanın ikinci aşamasında fon yöneticisine bağlı olarak fonların performansı ile fon büyüklükleri arasında ilişki olup olmadığı analiz edilmiştir. Bu amaçla bireysel yatırımcıların TEFAS sisteminde fonların getirilerini görebildiği en uzun zaman dilimi olan son beş yıldaki fon performansı ile fon büyüklükleri kıyaslanmıştır. Hisse senedi fon piyasasının etkin çalışması hâlinde performansı yüksek olan fonların daha çok yatırımcıya, dolayısıyla da daha fazla portföy büyüklüğüne ulaşmış olması beklenmektedir.

Araştırma Sorusu 2: Portföy yöneticisinin belli bir banka ile ilişkili olması ya da BEFAS sisteminde faaliyet göstermesi, düşük performansa rağmen yüksek portföy büyüklüğüne ulaşma açısından haksız bir rekabet avantajı sağlamakta mıdır?

## Bulgular

Araştırma döneminde çeşitli fon türlerinin performansları Tablo 3'te sunulmuştur. Yıllık bileşik getiri ve Sharpe değerlerinin bağımsız portföy yönetim şirketlerinde ve aracı kurumlarla ilişkili portföy yönetim şirketlerinde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bankalarla ilişkili olan portföy yönetim şirketlerinin yönettiği fonlar ise hem getiri hem de Sharpe değerleri açısından geride kalmıştır. BEFAS'ta işlem gören fonlar için de düşük performans olduğu görülmektedir.

**Tablo 3** 03.2010-01.2023 döneminde çeşitli fon türlerinin performansları

Açıklama	BEFAS	TEFAS	Bağımsız	Aracı Kurum	Banka	Standart	Endeks	Katılım
Ortalama Getiri	2,0%	2,0%	2,0%	2,2%	1,9%	2,0%	1,8%	2,5%
Yıllık Bileşik Getiri	23,2%	23,2%	24,7%	26,2%	21,8%	24,1%	20,9%	26,4%
Görece Yıllık Bileşik Getiri	-0,9%	-1,0%	0,6%	2,1%	-2,3%	0,0%	-3,2%	2,3%
Standart Sapma	6,9%	6,8%	6,2%	6,8%	7,0%	6,9%	6,9%	6,5%
Sharpe	-0,13	-0,14	0,09	0,31	-0,33	0,00	-0,46	0,35
Ortalama Fon Büyüklükleri (MTL)	1.666	724	752	435	785	1.121	1.055	703

Açıklama: Tablo hazırlanırken öncelikle ilgili fon türlerinin aylık ortalama getirileri hesaplanmıştır. Ortalama getiri satırı ilgili fonların ortalama değerlerinin 155 aylık dönemdeki ortalamasını göstermektedir. Yıllık bileşik getiri hesabı da yine bütün fon türlerinin aylık ortalama getirisi hesaplandıktan sonra bu veriden faydalanılarak hesaplanmıştır. Standart sapma değerleri aylık ortalama getirilerinin standart sapmasını göstermektedir. Ortalama fon büyüklükleri 31.01.2023 tarihindeki fon büyüklük değerlerinden faydalanılarak hesaplanmıştır.

Çeşitli fon türlerinin aylık ortalama performanslarının yıllık bazda gelişimi Tablo 4'te paylaşılmıştır. Bağımsız portföy yönetim şirketleri tarafından yönetilen fonların BEFAS sistemindeki fonlara kıyasla daha istikrarlı performans gösterdiği ve yalnızca 2 yılda (2011 ve 2018) negatif performansa sahip olduğu görülmektedir.

Hisse senedi fonlarının çeşitli kapsamlarda faaliyet göstermesi ve yatırım yaptıkları hisse senedi türlerinin gösterdiği değişiklik nedeniyle birebir kıyaslama anlamını yitirebilmektedir. Bu yüzden Tablo 1'de "standart" olarak tanımlanmış fonların performansları Tablo 5'te kıyaslanarak daha homojen bir analiz yapılmaya çalışılmıştır.

**Tablo 4** Çeşitli fon türlerinin aylık ortalama performanslarının gelişimi

Yıl	BEFAS	TEFAS	Bağımsız	Aracı Kurum	Banka	Genel
2010	1,86%	1,44%	1,06%	1,84%	1,67%	1,63%
2011	-2,03%	-1,57%	-1,61%	-1,09%	-1,60%	-1,78%
2012	3,78%	3,06%	2,69%	2,91%	3,37%	3,41%
2013	-0,74%	-0,44%	0,08%	-0,41%	-0,60%	-0,58%
2014	2,16%	2,05%	1,66%	2,23%	2,17%	2,10%
2015	-0,82%	-0,45%	0,00%	-0,46%	-0,58%	-0,61%
2016	0,84%	0,87%	0,93%	1,21%	0,79%	0,86%
2017	3,50%	2,95%	2,44%	2,53%	3,22%	3,17%
2018	-1,08%	-0,93%	-0,53%	-0,65%	-1,44%	-0,99%
2019	3,00%	3,53%	3,93%	3,49%	3,11%	3,33%
2020	3,09%	3,78%	3,99%	4,34%	3,21%	3,54%
2021	2,84%	2,55%	2,25%	2,84%	2,37%	2,65%
2022	10,67%	10,69%	10,60%	10,70%	10,18%	10,68%

Açıklama: Tablo hazırlanırken öncelikle ilgili fon türlerinin aylık ortalama getirileri hesaplanmıştır. Daha sonra bu getirilerin ilgili yıldaki değerlerinin ortalaması bulunarak sunulmuştur. Tablodaki sınıflama sadece kurucuya bağlı olarak yapılmış olup değerler Tablo 1’de belirtilmiş olan standart, endeks ve katılım türlerinin tamamını içermektedir.

Standart fonlar özelinde bakıldığında da bağımsız portföy yönetim şirketlerinin ve yalnızca aracı kurumlarla ilişkili portföy yönetim şirketlerinin yönettiği fonların daha yüksek bileşik getiriye ve Sharpe değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Bir diğer ilginç nokta ise bankalarla ilişkili portföy yönetim şirketlerinin ve BEFAS sistemindeki fonların düşük performans değerlerine karşın yüksek portföy büyüklük değerlerine ulaşabilmiş olmalarıdır. Her ne kadar bağımsız portföy yönetim şirketleri ve aracı kurumlarla ilişkili portföy yönetim şirketlerinin yönettiği fonların diğer fonlardan yalnızca %2 oranında daha yüksek bileşik getiriye sahip olduğu görülse de bu oran, Borsa İstanbul’un 1986-2021 yılları arasındaki yıllık bileşik reel getirisi olan %7,3’e kıyasla oldukça yüksektir (Ünal, 2022). Bir diğer dikkat çekici husus ise bankalarla ilişki portföy yönetim şirketlerinin daha düşük performansla karşın daha yüksek yönetim ücreti alabilmeleridir. BEFAS’taki hisse senedi fonlarında ise düzenleyici otorite tarafından azami ücretin %2,28 ile sınırlandırılmış olması nedeniyle daha düşük bir ortalama yönetim ücreti olduğu görülmektedir (SPK, 2022).

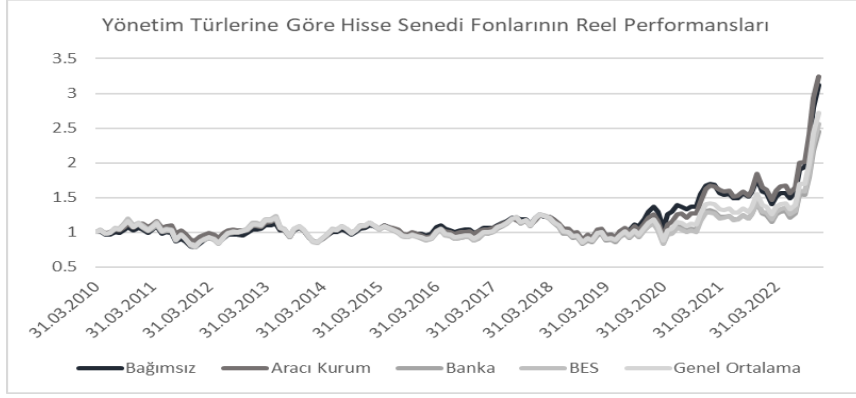
**Tablo 5** 03.2010-01.2023 döneminde standart hisse senedi fonlarının kurucu türlerine göre performansları

	Bağımsız	Aracı Kurum	Banka	BEFAS	Genel
Ortalama Getiri	2,10%	2,13%	1,98%	2,03%	2,05%
Yıllık Bileşik Getiri	25,35%	25,61%	23,16%	23,64%	24,11%
Görece Yıllık Bileşik Getiri	1,23%	1,49%	-0,96%	-0,48%	0,00%
Standart Sapma	6,40%	6,68%	6,88%	7,18%	6,1%
Sharpe	0,19	0,22	-0,14	-0,07	0
Ortalama Fon Büyüklükleri (MTL)	688,0	434,5	699,1	1.848,5	1.120,6
Ortalama Yönetim Ücreti	2,48%	2,58%	2,71%	1,85%	2,32%

Açıklama: Tablo yalnızca Tablo 1’de standart olarak tanımlanmış olan fonlara ait veriyi içermektedir. Tablo hazırlanırken öncelikle ilgili fon türlerinin aylık ortalama getirileri hesaplanmıştır. Ortalama getiri satırı ilgili fonların ortalama değerlerinin 155 aylık dönemdeki ortalamasını göstermektedir. Yıllık bileşik getiri hesabı da yine bütün fon türlerinin aylık ortalama getirisi hesaplandıktan sonra bu veriden faydalanılarak hesaplanmıştır. Standart sapma değerleri aylık ortalama getirilerinin standart sapmasını göstermektedir. Ortalama fon büyüklükleri 31.01.2023 tarihindeki fon büyüklük değerlerinden faydalanılarak hesaplanmıştır.

2010 yılından 2023’e kadar geçen dönemde portföy yönetim şirketlerinin türlerine göre standart hisse senedi fonlarının performansları Görsel 2’de sunulmuştur. Görselde de görüldüğü üzere farklı fonlar birbirine oldukça yakın performans göstermiş olsa da BEFAS fonlarının ve bankalarla ilişkili olan portföy yönetim şirketlerinin yönettiği hisse senedi fonlarının performanslarının diğer fonların performanslarından düşük olduğu görülmüştür.

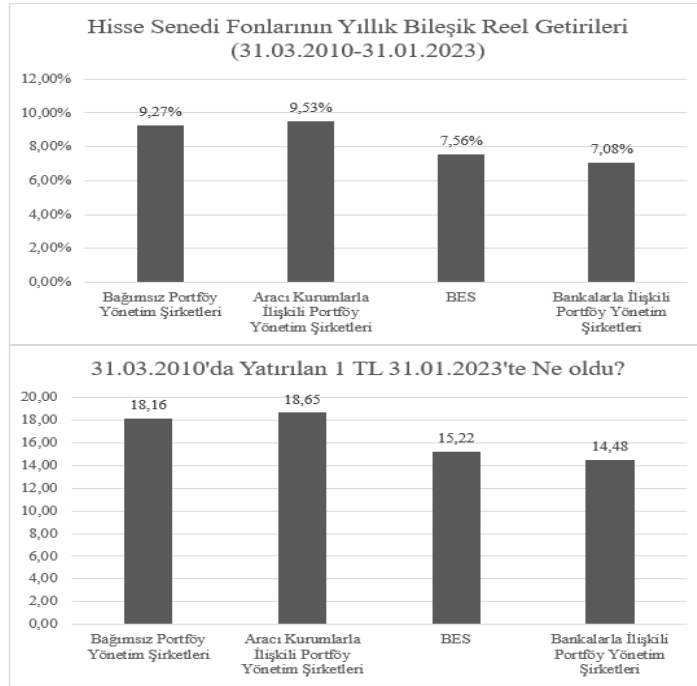




**Görsel 2** Yönetim türlerine göre standart fonların performansları

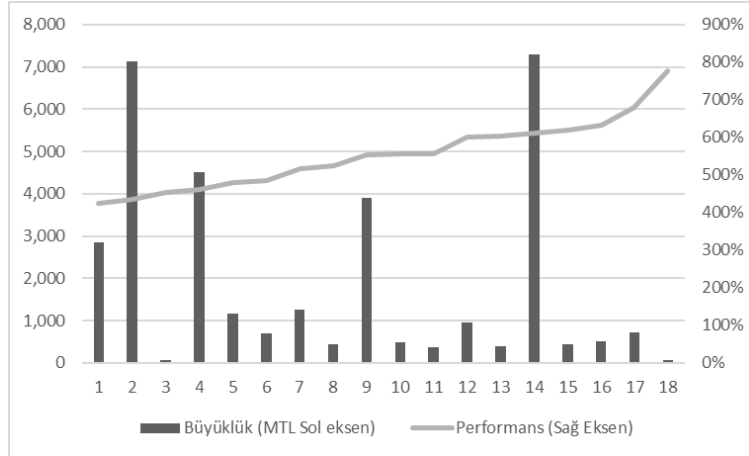
Açıklama: Görsel 2 yalnızca Tablo 1'de standart olarak tanımlanmış olan fonlara ait veriyi içermektedir.

Farklı portföy yönetim şirketlerinin performans farklarının yatırımcı nezdindeki etkisinin daha net anlaşılması için elde edilen sonuçlar Görsel 3'te özetlenmiştir. Görüleceği üzere 1 TL'lik tutar 31.03.2010'da bağımsız portföy yönetim şirketlerinden oluşturulan hisse senedi fon sepetine yatırılması durumunda 31.01.2023 itibariyle 18,16 TL'ye; aracı kurumlarla ilişkili portföy yönetim şirketlerinin yönettiği fonlara yatırılması durumunda 18,64 TL'ye; bankalarla ilişkili portföy yönetim şirketlerinin yönettiği fonlara yatırılması durumunda 14,48 TL'ye; BEFAS'daki hisse senedi fonlarına yatırılması durumunda 15,22 TL'ye yükselmektedir. 13 yıllık zaman diliminde farklı fonların kümülatif getirileri arasındaki fark %28 seviyesini bulmaktadır.



**Görsel 3** Farklı portföy yönetim şirketlerinin yönettiği standart hisse senedi fonlarının performansları

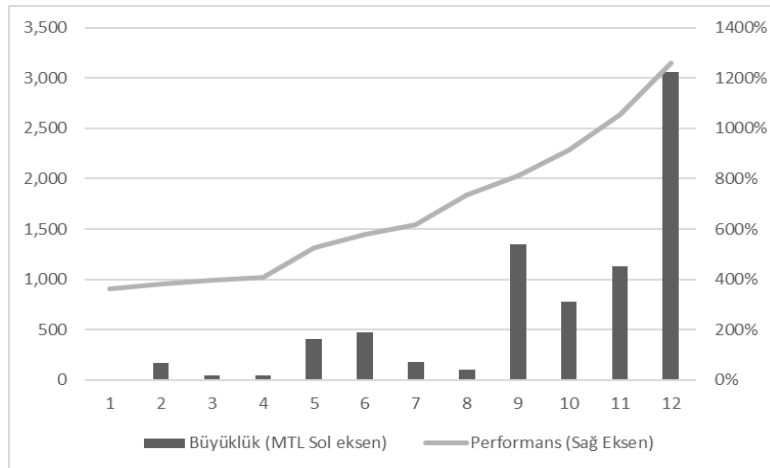
Araştırmanın ikinci aşamasında portföy yönetim şirketi türlerine göre fon büyüklüğü ile fon performansı arasında ilişki olup olmadığı analiz edilmiştir. BEFAS kapsamındaki son beş yıldır sürekli olarak işlem gören 18 adet standart hisse senedi fonunun büyüklükleri ve son beş yıldaki kümüle performansları Görsel 4'te sunulmuştur. Grafikte görüleceği üzere fon büyüklüğü ile performans arasında ilişki olmadığı hatta en düşük performansa sahip iki fonun en fazla büyüklüğe sahip ilk beş fon arasında bulunduğu görülmektedir. En yüksek performansa sahip 4 fonun ise büyüklük açısından sonlarda olması dikkat çekmektedir. Bu da BEFAS'ta yatırımcıların yüksek performans gösteren fonları tercih edemediğini ve BEFAS'ta fon seçimi açısından etkin rekabet şartlarının oluşmadığını ortaya koymaktadır.



**Görsel 4** BEFAS kapsamında yönetilen standart hisse senedi fonlarının son 5 yıllık kümüle performansları ile fon büyüklüklerinin kıyaslaması

Açıklama: Görsel 4 yalnızca Tablo 1'de standart olarak tanımlanmış olan fonlara ait veriyi içermektedir. Performans verisi 31.01.2018-31.01.2023 arasındaki bileşik getiriyi, büyüklük verisi 31.01.2023'teki fon büyüklüklerini göstermektedir.

Belli bir aracı kurum ile aynı grup bünyesinde bulunan fakat belli bir banka ile ilişkisi olmayan portföy yönetim şirketlerinin ve tamamen bağımsız olan portföy yönetim şirketlerinin yönettiği, son beş yıldır sürekli olarak işlem gören 12 adet standart hisse senedi fonunun büyüklükleri ve son beş yıldaki kümüle performansları Görsel 5'te sunulmuştur. Görsel 5'te görüleceği üzere fon büyüklükleri ile fon performansı arasında oldukça güçlü bir ilişki söz konusudur. Bağımsız portföy yönetim şirketleri ancak çok başarılı olmaları hâlinde daha fazla müşteri çekebilmektedir. Fon büyüklüklerine bakıldığı takdirde bağımsız portföy yönetim şirketleri tarafından yönetilen fonlara yatırım yapan yatırımcıların, diğer portföy yönetim şirketlerine yatırım yapan yatırımcılara kıyasla çok daha yüksek getirilere ulaşabildikleri görülmektedir. Yatırımcıların büyük çoğunluğu başarılı fonlarda toplanmaktadır. Ünal (2021), çalışmasında hisse senedi fonlarının yüksek ya da düşük performansının süreklilik gösterdiğine dikkat çekmiştir.

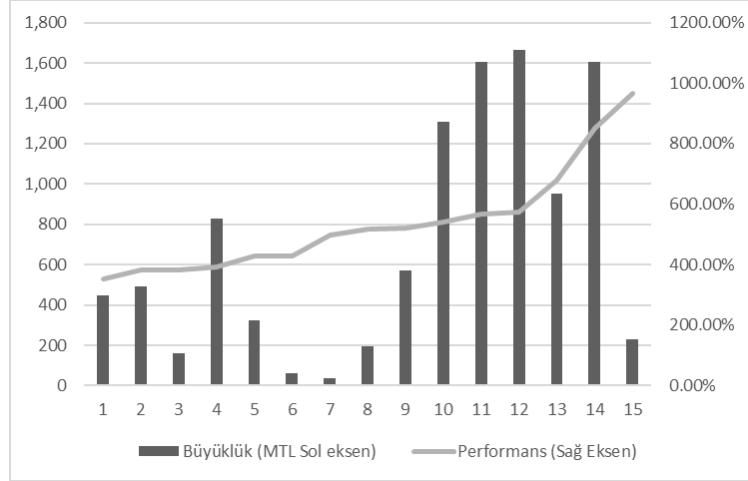


**Görsel 5** Aracı kurumlarla ilişkili ya da bağımsız olan portföy yönetim şirketleri tarafından yönetilen standart hisse senedi fonlarının son 5 yıllık kümüle performansları ile fon büyüklüklerinin kıyaslaması

Açıklama: Görsel 5 yalnızca Tablo 1'de standart olarak tanımlanmış olan fonlara ait veriyi içermektedir. Performans verisi 31.01.2018-31.01.2023 arasındaki bileşik getiriyi, büyüklük verisi 31.01.2023'teki fon büyüklüklerini göstermektedir.

Bankalarla ilişkili portföy yönetim şirketlerinin yönettiği hisse senedi fonlarının büyüklüklerinin dağılımı ve son beş yıldaki kümüle performansları Görsel 6'da sunulmuştur. En düşük performansa sahip birinci, ikinci ve dördüncü portföy yönetim şirketlerinin ilişkili oldukları bankalar, Türkiye'de faaliyet gösteren en büyük ilk 5 özel banka arasında yer almaktadır. Bu fonların düşük performanslarına rağmen nispeten yüksek portföy büyüklüklerine ulaşabilmiş olmaları, büyük bankaların ve aracı kurumların dağıtım ağlarının etkinliğinin anlaşılması açısından da önemli bir bulgudur.





**Görsel 6** Bankalarla ilişkili portföy yönetim şirketleri tarafından yönetilen standart hisse senedi fonlarının son 5 yıllık kümüle performansları ile fon büyüklüklerinin kıyaslaması

Açıklama: Görsel yalnızca Tablo 1’de standart olarak tanımlanmış olan fonlara ait veriyi içermektedir. Performans verisi 31.01.2018-31.01.2023 arasındaki bileşik getiriyi, büyüklük verisi 31.01.2023’teki fon büyüklüklerini göstermektedir.

Araştırma kapsamında ele alınan fonların sayısının az olması istatistiksel testleri sağlıklı bir şekilde yürütmeyi sınırlasa da son olarak regresyon analizi ile fon büyüklükleri ile fon performansları arasında ilişki olup olmadığı test edilmiştir. Tablo 6’da özetlenen bulgulara göre BEFAS sistemindeki hisse senedi fonları ve bankalarla ilişkili portföy yönetim şirketleri tarafından yönetilen fonların büyüklüğü ile performansları arasında ilişki bulunmamaktadır. Diğer yandan bağımsız portföy yönetim şirketleri tarafından yönetilen ya da aracı kurumlarla ilişkili olan portföy yönetim şirketleri tarafından yönetilen standart hisse senedi fonlarının büyüklüğü ile fon performansları arasında güçlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu da bağımsız portföy yönetim şirketlerinin ancak başarılı olmaları hâlinde müşterilere ulaşabildiğini göstermekte, diğer yandan BEFAS sistemindeki fonların ve bankalarla ilişkili fonların rekabet güçlerinde fon performanslarının etkin bir rol oynamadığı görülmektedir. Kısaca hisse senedi fonları piyasasında bankalarla ilişkili fon yönetim şirketleri ve BEFAS sistemindeki fonları yöneten şirketler, performansla doğrudan ilişkili olmayan rekabet avantajlarına sahiptir.

**Tablo 6** Fon yöneticisine bağlı olarak fon büyüklüğü ile fon performanslarının ilişkisine ait regresyon analizi sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	İlişki Katsayısı	R <sup>2</sup>	t ist.	Olasılık	Gözlem
BankB	BankP	0,102	0,090	0,941	0,372	11
BEFASB	BEFASP	-0,263	0,174	-1,839	0,085	18
BgmzB	BgmzP	0,196	0,554	3,693	0,004	13

Açıklamalar:

BankB: Bankalarla ilişkili standart hisse senedi fonlarının büyüklüğünün doğal logaritması

BankP: Bankalarla ilişkili standart hisse senedi fonlarının son 5 yıllık kümüle performanslarının doğal logaritması

BEFASB: BEFAS ile ilişkili standart hisse senedi fonlarının büyüklüğünün doğal logaritması

BEFASP: BEFAS ile ilişkili standart hisse senedi fonlarının son 5 yıllık kümüle performanslarının doğal logaritması

BgmzB: Bağımsız portföy yönetim şirketleri ve aracı kurumlarla ilişkili portföy yönetim şirketleri tarafından yönetilen standart hisse senedi fonlarının büyüklüğünün doğal logaritması

BgmzP: Bağımsız portföy yönetim şirketleri ve aracı kurumlarla ilişkili portföy yönetim şirketleri tarafından yönetilen standart hisse senedi fonlarının son 5 yıllık kümüle performanslarının doğal logaritması

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada Türkiye’deki hisse senedi fon piyasasının rekabet şartlarının etkinliği incelenmiştir. Araştırma kapsamında 31.03.2010-31.01.2023 döneminde toplam 115 adet hisse senedi fonuna ait performans ve fon büyüklüğü verisinden faydalanılmıştır. Araştırmada fonlar; bankalarla ilişkili fonlar, yalnızca aracı kurumlarla ilişkili fonlar, BEFAS sisteminde işlem gören fonlar ve bağımsız portföy yönetim şirketleri tarafından yönetilen fonlar olmak üzere fon yöneticilerine göre 4 farklı gruba ayrılmıştır. Yine fon türleri olarak da standart fonlar, endeks ya

da belli bir alana odaklanan fonlar ve katılım esasına göre yönetilen fonlar olmak üzere 3 grupta sınıflama yapılmış ve standart fonlara odaklanarak fon performansları kıyaslanmıştır.

Araştırmanın ilk aşamasında fonları yöneten şirketlerin türleri ile fon performansı arasında ilişki olup olmadığı test edilmiştir. Bağımsız portföy yönetim şirketleri tarafından yönetilen standart hisse senedi fonlarının yıllık reel bileşik getirisi %9,3, aracı kurumlarla ilişkili portföy yönetim şirketleri tarafından yönetilen standart hisse senedi fonlarının yıllık reel bileşik getirisi %9,5, BEFAS sistemindeki standart hisse senedi fonlarının yıllık reel bileşik getirisi %7,6 ve bankalarla ilişkili standart hisse senedi fonlarının yıllık reel bileşik getirisi %7,1 olarak hesaplanmıştır. BEFAS sistemindeki fonlar ve bankalarla ilişkili fonlar daha yüksek tutarda fon yönetmelerine karşın daha düşük performansa sahiptir. Diğer yandan bankalarla ilişkili portföy yönetim şirketleri tarafından yönetilen hisse senedi fonlarında düşük performansa karşın daha yüksek yönetim ücreti uygulamasının olduğu görülmektedir.

Araştırmanın ikinci aşamasında fon büyüklükleri ile fon performansları arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Buna göre bağımsız portföy yönetim şirketleri ve aracı kurumlarla ilişkili portföy yönetim şirketleri ancak yüksek performans göstermeleri hâlinde müşterilerine ulaşabilmektedir. Bankalarla ilişkili portföy yönetim şirketlerinin yönettiği fonlar ve BEFAS sistemindeki hisse senedi fonlarında ise fon büyüklüğü ile performans arasında ilişki bulunmamaktadır.

Araştırma bulgularına göre bankalarla ilişkili portföy yönetim şirketleri ve BEFAS sistemindeki fonlar, bağımsız fonlara kıyasla daha düşük performansa sahip olmakta; fon yönetim performanslarıyla ilişkisiz olarak müşterilerine ulaşabilmekte ve fonlarını oldukça yüksek büyüklüklere ulaştırabilmektedir. Bu durumun nedenleri arasında (1) bankaların kendi grupları bünyesinde bulunan portföy yönetim şirketlerinin yönettiği fonları pazarlaması, (2) bankaların internet uygulamalarında TEFAS sistemindeki fonlardan önce kendi gruplarında bulunan portföy yönetim şirketlerinin fonlarını sunması, (3) hayat sigorta şirketlerinin müşterilerini kendi fonlarını alma noktasında yönlendirmesi, (4) BEFAS sistemindeki katılımcıların TEFAS sistemindeki fonlara erişiminin olmaması, (5) BEFAS katılımcılarının yeterli finansal okuryazarlığa sahip olmaması ve (6) TEFAS ve MKK'daki son dönemdeki iyileştirmelere rağmen yatırımcıların fon performansları hakkında bilinç düzeyinin henüz yeterli seviyeye ulaşmaması gösterilebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, çeşitli ülkelerde yapılmış ve bankalarla ilişkili fonların bağımsız fonlardan daha düşük performansa sahip olduğunu belirten diğer çalışmalarla uyumludur (Dieu, 2014; Hebb, 2020; Korkeamaki ve Smythe, 2004; Korpela ve Puttonen, 2006; Matallin-Saez vd., 2012; Svensson ve Jademyr, 2011).

Yaşlanan nüfus, sosyal güvenlik sisteminin verdiği açıklar ve zorlu yaşam koşulları nedeniyle bireylerin tasarruflarını etkin bir şekilde yönetmesi kritik önem arz etmektedir. Diğer yandan araştırma bulguları, hisse senedi fon yatırımcılarının çeşitli sınırlamalar ve birlikte çalıştıkları finans kuruluşlarının yönlendirmeleri nedeniyle vekalet maliyeti yaşayabildiklerini göstermektedir. Bu vekalet maliyetlerinin önlenmesi için düzenleyici otoriteler tarafından alınabilecek önlemlerden bazıları aşağıda özetlenmiştir:

1. BEFAS sistemindeki katılımcıların finansal okuryazarlık seviyesinin artırılmasına dönük kitapçıklar hazırlanarak bilgilendirme yapılabilir.
2. İlgili yönetmeliklerde geliştirme yapılarak bireysel emeklilik sistemi ile ilgili hizmet veren şirketlerin, müşterilerini sağlıklı bir şekilde bilgilendirmesi ve fon seçimi noktasında yeterli esnekliği ve pratik olanakları sunması sağlanabilir.
3. BEFAS sistemindeki katılımcıların TEFAS'taki fonlara da yatırım yapabilmesine olanak sağlanabilir.
4. Bankaların farklı portföy yönetim şirketlerine eşit uzaklıkta çalışmasına ve kullanıcı dostu uygulamalarla bütün fonları eşit şartlarda müşterilerine sunmalarına yönelik düzenlemeler getirilebilir.
5. TEFAS'taki fon performansları ile ilgili içerik daha da zenginleştirilerek fonların referans kıstaslara göre performansları kullanıcı dostu bir şekilde sunulabilir.

6. İlgili yönetmeliklerde düzenlemeye gidilerek yatırımcılara fon alım satım hizmeti sunan bankaların ve aracı kurumların, fonları listelemenin yanı sıra bu fonlara ait temel performans verilerini ve karşılaştırma ölçütlerine kıyasla performanslarını sunmaları sağlanabilir.
7. Performans ve fon büyüklüğü odağında da portföy yönetim ücretlerine sınırlama getirilerek düşük performans gösteren ve oldukça büyük portföyleri yöneten fonların yüksek yönetim ücretleri alması sınırlandırılabilir.
8. Bağımsız portföy yönetim şirketleri açmanın kolaylaştırılması ve dışarıdan hizmet alımı vb. konularda bu şirketlere kolaylıklar tanınarak bu şirketlerin yaygınlaşması ve rekabet ortamının gelişmesi sağlanabilir.

Bu konuda gelecekte yapılacak çalışmalarda fon yönetim ücretleri, portföy yönetim şirketlerinin fonları pazarladıkları kanallar ve bankalarla ilişkili portföy yönetim şirketlerinin, bankaların şube ağının büyüklüğünden ne ölçüde istifade ettiği gibi konular araştırılarak literatüre katkı sunulabilir.

### Yazar Katkı Oranları

Çalışmaya 1. Yazar: % 25, 2. Yazar: % 25, 3. Yazar: % 25, 4. Yazar: % 25 oranında katkı sağlamıştır.

### Çıkar Çatışması Beyanı

"Hisse senedi fonları piyasasında rekabet koşullarının etkinliği: Türkiye örneği" başlıklı makalemizin herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur. Yazarlar arasında da herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

### Kaynakça

- Alexander, G. J., Jones, J. D. ve Nigro, P. J. (2001). Does mutual fund disclosure at banks matter? Evidence from a survey of investors. *The Quarterly Review of Economics and Finance*, 41(3), 387-403.
- Alptekin, N. ve Şıklar E. (2009). Performance evaluation of Turkish type a mutual funds and pension stock funds by using TOPSIS method. *International Journal of Economics and Finance Studies*, 1(2), 11-22.
- Artikis, G. P. (2003). Performance evaluation: A case study of the Greek balanced mutual funds. *Managerial Finance*, 29(9), 1-9.
- Ashraf, D. (2013). Performance evaluation of Islamic mutual funds relative to conventional funds: Empirical evidence from Saudi Arabia. *International Journal of Islamic and Middle Eastern Finance and Management*, 6(2), 105-121.
- Bauer, R., Otten, R. ve Rad, A. T. (2006). New Zealand mutual funds: measuring performance and persistence in performance. *Accounting & Finance*, 46(3), 347-363.
- Cuthbertson, K., Nitzsche, D. ve O'Sullivan, N. (2010). Mutual fund performance: Measurement and evidence 1. *Financial Markets, Institutions & Instruments*, 19(2), 95-187.
- Friend, I., Brown, F. E., Herman, E. S. ve Vickers, D. (1962). *A study of mutual funds*. US Government Printing Office.
- Golez, B. ve Marin, J. M. (2015). Price support by bank-affiliated mutual funds. *Journal of Financial Economics*, 115(3), 614-638.
- Güçlü, F. ve Şekkeli, F. E. (2020). Türkiye'deki İslami ve konvansiyonel hisse senedi yatırım fonlarının performans analizi ve karşılaştırılması. *Business & Management Studies: An International Journal*, 8(5), 4463-4486.
- Hao, Q. ve Yan, X. S. (2012). The performance of investment bank-affiliated mutual funds: conflicts of interest or informational advantage? *Journal of Financial and Quantitative Analysis*, 47(3), 537-565.
- Hebb, G. (2021). On the performance of bank-managed mutual funds: Canadian evidence. *Journal of Economics and Finance*, 45(1), 22-48.
- Holliday, K. K. (1994). Marketing mutual funds, *Bank Marketing*, 26, 23-31.
- Jensen, M. C. (1968). The performance of mutual funds in the period 1945-1964. *The Journal of Finance*, 23(2), 389-416.

- Jung, J. ve Dobbin, F. (2015). Agency theory as prophecy: How boards, analysts, and fund managers perform their roles. *Seattle UL Rev*, 39, 291-320.
- Korkeamaki, T. P. ve Smythe, T. I. (2004). Effects of market segmentation and bank concentration on mutual fund expenses and returns: Evidence from Finland. *European Financial Management*, 10(3), 413-438.
- Korkmaz, T. ve Uygurtürk, H. (2009). Türkiye’de işlem gören hisse senedi ağırlıklı yatırım fonlarının performans karşılaştırması. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi (AKAD)*, 1(1), 1-15.
- Korpela, M. ve Puttonen, V. (2006). Mutual fund expenses: Evidence on the effect of distribution channels. *Journal of Financial Services Marketing*, 11(1), 17-29.
- Matallin-Saez, J. C., Soler-Dominguez, A. ve Tortosa-Ausina, E. (2012). Mutual fund performance: banking versus independent managers. *Applied Economics Letters*, 19(8), 755-758.
- MKK (Merkezi Kayıt Kuruluşu). (2023). *Pay senedi piyasa değeri ve yatırımcı sayısı*. Veri Analiz Platformu. <https://www.vap.org.tr>
- Sharpe, W. F. (1966). Mutual fund performance. *The Journal of Business*, 39(1), 119-138.
- SPK (2022). *Emeklilik yatırım fonlarına ilişkin rehber*. [https://spk.gov.tr/data/61e4b9501b41c60d1404d879/EYF%20REHBER%C4%B0\\_29.09.2022.pdf](https://spk.gov.tr/data/61e4b9501b41c60d1404d879/EYF%20REHBER%C4%B0_29.09.2022.pdf)
- Svensson, A. ve Jademyr, G. (2011). *Mutual fund performance: A comparison between large and small independent fund companies’ Sweden funds* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Jönköping International Business School.
- Tran Dieu, L. (2015). A comparison of bank and non-bank funds in the French market. *Journal of Financial Services Research*, 47, 273-294.
- Treynor, J. (1965). How to rate management of investment fund. *Harvard Business Review*, (43), 63-73.
- TÜİK (2018). *Senaryolara göre seçilmiş yaş grupları nüfusları*, 2018, 2023, 2040, 2060, 2080. <https://data.tuik.gov.tr/Kategori/GetKategori?p=Nufus-ve-Demografi-109>
- Ünal, S. (2021). *Yatırım fonları: Bireysel yatırımcılar açısından değerlendirme ve performans analizi*. Gazi Kitabevi.
- Ünal, S. ve Aydınli, M. (2021a). Türkiye’deki hisse senedi fon yöneticilerinin hisse senedi seçiminde zamanlama performansı. *Abant Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 137-155.
- Ünal, S. ve Aydınli, M. (2021b). Evaluation of the performance of equity funds in Turkey. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 13(2), 1200-1215.
- Ünal, S. (2022). *Borsada Doğru Yatırım*. KDY.
- Yıldız, A. (2005). A tipi yatırım fonları performanslarının İMKB ve fon endeksi bazında değerlendirilmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 185-202.
- Yolsal, H. (2012). A tipi yatırım fonlarının performansı: Banka ve aracı kurum fonları üzerine bir inceleme. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 32(1), 343-364.

### Extended Abstract

Investors who do not have sufficient expertise and cannot spare the necessary time to invest directly in stocks prefer stock funds managed by professional managers. These funds differ from each other in terms of their return performance, risk levels, and management fees. Legal restrictions and the imbalance of competitive conditions may prevent investors from choosing successful fund managers. In addition, it is considered that the inclusion of a fund in the private pension system or being a party to a certain bank provides an unfair competitive advantage in terms of reaching customers for this fund. Therefore, investors cannot make their fund choices effectively and efficiently.

Research Question 1: Is there a relationship between the portfolio manager being associated with a bank or operating in the BES system and the performance of the funds?

Research Question 2: Does the portfolio manager's being associated with a bank or operating in the BES system provide an unfair competitive advantage in terms of reaching a high portfolio size despite low performance?

When the studies analyzing the performance of stock funds in the literature are examined, Artıkis (2003), Yıldız (2005), Bauer et al. (2006), Cuthbertson et al. (2010), and Lemeskho and Rejnus (2015) stated that stock funds generally have poor performance. Ünal and Aydınli (2021a, 2021b) stated that stock funds in Turkey have performances that exceed stock market indexes, but their timing capabilities are limited. Another issue that is frequently analyzed in the literature is the comparison of funds affiliated with banks with other funds. According to the findings obtained in these studies, the performance of funds managed by banks is generally lower than other funds (Dieu, 2014; Hebb, 2020; Korkeamaki & Smythe, 2004; Korpela & Puttonen, 2006; Matallin-Saez et al., 2012; Svensson & Jademyr, 2011).

This study examines the efficiency of the competitive conditions of the stock fund market in Turkey. Within the scope of the research, the performance and fund size data of a total of 115 stock funds were used for the period 31.03.2010-31.01.2023. In the research, funds are divided into 4 different groups according to fund managers: (a) funds associated with banks, (b) funds only related to brokerage firms, (c) funds traded in the private pension system, and (d) funds managed by independent portfolio management companies. In the first stage of the research, it was tested whether there is a relationship between the types of companies that manage the funds and the performance of the funds. In the second stage of the research, the relationship between fund sizes and fund performances was analyzed.

According to the research findings, portfolio management companies associated with banks and funds in the private pension system have lower performance compared to independent funds, and they can reach their customers and raise their funds to very large sizes regardless of their fund management performance. Among the reasons for this situation are (1) banks marketing the funds managed by portfolio management companies within their own group, (2) banks offering the funds of portfolio management companies in their own groups before the funds in the TEFAS system in internet applications, (3) life insurance companies directing their customers to receive their own funds, (4) the participants in the private pension system do not have access to the funds in the TEFAS system, (5) the participants of the private pension do not have sufficient financial literacy, and (6) Despite the recent improvements in TEFAS and MKK, the awareness level of the investors about the fund performances has not reached a sufficient level yet.

## Yaşam doyumu ile çalışmaya tutkunluk arasındaki ilişkide psikolojik iyi oluşun aracılık rolü<sup>1</sup>

Tuğçe Şimşek<sup>2</sup>, Gökhan Kenek<sup>3</sup>, Osman Benk<sup>4</sup>

<sup>2,3,4</sup>Gümüşhane Üniversitesi, İktisadi ve İdari ve Bilimler Fakültesi, İnsan Kaynakları Yönetimi Bölümü, Gümüşhane, Türkiye.

### ÖZET

Bu çalışmanın amacı bireylerin sahip oldukları genel yaşam doyumlarının, psikolojik iyi olma durumlarına ve bir çalışan olarak işlerine olan tutkunluklarına etkisini ortaya koymaktır. Bununla birlikte psikolojik iyi oluşun, yaşam doyumu ile çalışmaya tutkunluk arasında öngörülen aracılık rolünün incelenmesi araştırmanın diğer bir amacıdır. Araştırma, Karadeniz Bölgesi'nde öğrenci barınma hizmetleri kapsamında öğrenci yurtlarında görev yapan çalışanlar örnekleminde 2022 yılı Haziran ile Temmuz ayları arasında gerçekleştirilmiştir. Veri toplamak için yüz yüze anket yönteminin kullanıldığı araştırmada 191 katılımcıdan geri dönüş sağlanmıştır. Elde edilen verilerin analizi için Mplus 7 ve SPSS 26 paket programlarından faydalanılmıştır. Toplanan veriler ve gerçekleştirilen analizler doğrultusunda elde edilen bulgulara göre tüm hipotezler kabul edilmiştir. Hipotezlerin kabulü ile birlikte; bireylerin yaşamlarına ilişkin sahip oldukları tatmin duygusunun onların psikolojik olarak kendilerini iyi hissetmelerinde ve iş hayatlarında da bunu sürdürerek, örgütsel etkinlik ve verimlilik için arzu edilen ve pozitif çalışan davranışlarından biri olarak kabul edilen çalışmaya tutkunluğun gelişmesinde önemli rol oynadığı ifade edilebilir. Sonuçlar yaşam doyumunun artması ile birlikte psikolojik iyi oluş ve çalışmaya tutkunluğun da artış göstereceğine işaret etmektedir. Aynı zamanda psikolojik iyi olma durumunun da çalışmaya tutkunluğun önemli bir belirleyicisi olduğu tespit edilmiştir.

### ANAHTAR KELİMELELER

Yaşam doyumu, çalışmaya tutkunluk, psikolojik iyi oluş, karadeniz bölgesi, öğrenci yurdu çalışanları.

## The mediating role of psychological well-being in the relationship between life satisfaction and work engagement

### ABSTRACT

This study aims to reveal the effect of the general life satisfaction of individuals on their psychological well-being and work engagement as an employee. However, examining the mediating role of psychological well-being predicted between life satisfaction and work engagement is another aim of the research. The research was carried out between June and July 2022 in the sample of employees working in student dormitories within the scope of student accommodation services in the Black Sea Region. In the research, where the face-to-face survey method was used to collect data, 191 participants were returned. Mplus 7 and SPSS 26 package programs were used for the analysis of the obtained data. All hypotheses were accepted according to the findings obtained in line with the collected data and analyses. With the acceptance of the hypotheses, it can be stated that the sense of satisfaction that individuals have about their lives plays an important role in their psychological well-being, and maintaining this in their business life plays an important role in the development of work engagement, which is considered one of the desired and positive employee behaviors for organizational effectiveness and productivity. The results indicate that with the increase in life satisfaction, psychological well-being, and work engagement will

<sup>1</sup>Araştırmanın etik kurallara uygunluğu için Gümüşhane Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 27/04/2022 tarih ve 2022/3 sayılı karar ile etik kurul onayı alınmıştır.

**Atf:** Şimşek, T., Kenek, G., & Benk, O. (2024). Yaşam doyumu ile çalışmaya tutkunluk arasındaki ilişkide psikolojik iyi oluşun aracılık rolü. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 14(3), 757-774. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.1292350>



also increase. At the same time, it has been determined that psychological well-being is an important determinant of work engagement.

### KEYWORDS

Life Satisfaction, Work Satisfaction, Psychological Well-Being, Black Sea Region, Student Dormitory Staff

## Giriş

Mutlu bir hayatın ve kaliteli bir yaşamın ne olduğu ve nasıl yaşanacağı insanlık tarihinin en eski tartışmalarından biridir. Bu tartışma, özellikle Eski Yunan felsefe geleneğinden bugüne farklı paradigmlar çerçevesinde yüzyıllar boyunca devam edegelmiştir. Bireylerin yaşam kalitesinin bilişsel bir değerlendirmesi olan yaşam doyumu öznel iyi oluşun temel bir unsuru (Diener vd., 1985) olup, pozitif psikolojik işleyişin bir göstergesi olarak sunulmuştur (Ryff ve Keyes, 1995). Buna göre yaşam doyumu, “yaşamın bilişsel bir değerlendirmesi olarak olumlu-olumsuz duygulanım ile birlikte bireylerin iyi olma hali”ni ortaya koyan kavramlardandır (Kardaş vd., 2019). Yaşam doyumu tek bir boyutla sınırlandırılmayacak çok boyutlu bir yaklaşımdır. Bu geniş yaklaşım içerisinde farklı araştırmacılar tarafından tartışılan aile hayatından doyum, profesyonel yaşamdan doyum, iş doyumu ve akranlardan doyum gibi birçok alan bulunmaktadır (Gilman ve Huebner, 2003).

21. yüzyılın sürekli değişen ortamında başarılı olmak ve hayatta kalmak için sadece sağlıklı çalışanlardan ziyade örgütlerin çalışmaya tutkun işgörenlere ihtiyacı vardır (Schaufeli vd., 2002). Çalışmaya tutkunluk kavramı tükenmişlik araştırmalarından ortaya çıkmıştır, yani çalışanın iyi olmamasından (tükenmişlik) çalışanın iyi oluşuna kadar uzanan tüm spektrumu kapsama girişimi olarak ele alınmaya başlanmıştır (Maslach vd., 2001). Kahn (1990) “fiziksel, bilişsel ve duygusal kaynakların ifadesi yoluyla çalışmaya tutkunluk için bir ön koşul olarak psikolojik varlığı” öne süren ilk araştırmacıdır.

İyi oluş 1700’lü yıllardan itibaren insanların memnuniyetinin göstergesi bakımından çeşitli kavramlarla araştırmacıların ilgi odağı olmuştur (Ryff ve Keyes, 1995). Maslow’un 1954’te pozitif psikolojiyi tanıtmalarının ve 1990’dan sonra Seligman tarafından yeniden tanıtılmasının ardından (Lopez ve Gallagher, 2009, s. 3-4) geçmişte sağlıkla ilgili olumsuz sonuçlar üzerine araştırma yapma takıntısının yerini pozitif psikolojiyle ilgilenen ve bireylerin ve toplulukların gelişimini teşvik etmeyi amaçlayan iyimserlik, refah, gelişim ve tatmin gibi olumlu sağlıkla ilgili araştırmalar almıştır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Psikolojik iyi oluş ve çalışmaya tutkunluk, pozitif örgütsel davranışın önemli sonuç değişkenleri olarak kabul edilmektedir (Park vd., 2017).

İlgili literatür ve araştırmalar bağlamında; alanyazına salt özgünlüğü anlamında değilse bile yeni bir araştırma yönüyle katkı sunacağı düşünülen bu araştırmanın amacı çalışanların genel yaşam doyumlarının, psikolojik iyi olma hâllerine ve bir işgören olarak çalışma tutkunluklarına etkisini ortaya koymaktır. Bununla beraber, psikolojik iyi oluşun, yaşam doyumu ile çalışmaya tutkunluk arasında varsayılan aracılık rolünün incelenmesi araştırmanın ikincil amacıdır. Bu amaçlardan hareketle, öncelikle ilgili araştırma değişkenleri ve aralarındaki ilişkilerden bahsedilecek, daha sonra analizler sonucu elde edilen verilerin yorumlanması ve değerlendirilmesi yapılacaktır.

## Kavramsal Çerçeve

Kavramsal çerçeve başlığı altında yaşam doyumu, çalışmaya tutkunluk ve psikolojik iyi oluş hakkında bilgi verilecektir.

### Yaşam doyumu

Yaşam doyumu çalışmalarının geçmişi yaşamdan mutluluk duymayı tanımlamayı hedeflemiştir. Mutluluk kavramının alanyazında tanımlanmaya çalışılması ve bu kavramın açıklanabilmesi için ise öncelikli olarak psikolojik iyi oluş kavramını anlamak gerekmektedir. Psikolojik iyi oluşun öncül çalışması olan “The Structure of Psychological Well-Being” Bradburn tarafından 1969

yılında ortaya konmuştur (Bradburn, 1969). Bu nedenle yaşam doyumu kavramından önce mutluluk kavramı, mutluluk kavramından önce ise psikolojik iyi oluş kavramı üzerinde durulması uygun olacaktır. Bradburn genel mutluluğun öz değerlendirmelerinin olumlu ve olumsuz duygu dengesi tarafından belirlendiğini öne sürmüştür. Bunun yanı sıra Bradburn (1969, s. 6); kavramsal çerçevede temel bağımlı değişkeni olarak kabul edilen mutluluk veya psikolojik iyi olma hissini almaktadır. Bir kişinin psikolojik iyi olma boyutundaki konumu, bireyin olumlu ve olumsuz duygulanım olmak üzere iki bağımsız boyuttaki konumunun bir sonucu olarak görülmektedir. Model, bir bireyin olumsuz duygulanımdan fazla olumlu duygulanımlara sahip olduğu ölçüde psikolojik iyi oluşun yüksek olacağını ve olumsuz duygulanımların olumlu duygulanımlara baskın olduğu ölçüde iyi oluş düzeyinin düşük olacağını belirtmektedir. Brenner mutluluğun bir duygu ya da duygulanım deneyimi ile eşitlenmemesi gerektiğini belirtmiştir (Brenner, 1975). Bunun yerine, kişinin kendi seçtiği kriterlere göre yaşam kalitesinin küresel bir değerlendirmesi olarak görülmesi gerektiğini vurgulamıştır. Shin ve Johnson (1978)'un aktarımına göre von Wrigth (1963) mutluluğun (yapmanın aksine) kişiye edilgin bir haz veren belirli şeylere sahip olmaktan ibaret olduğunu söyleyen Epicurean ideallerin ilkinin adlandırmaktadır. Von Wright'a göre, mutlu yaşamın ikinci tür ideali, mutluluğu arzusunun tatminine bağlı olarak gören faydacıların yazılarında bulunmaktadır. Böyle bir görüşte mutluluk, bir yanda ihtiyaçlar ve istekler, diğer yanda ise tatmin arasındaki esasen hoşnutluk dengesidir; ihtiyaçların hızlı tatmini mutluluk üretirken, karşılanmayan ihtiyaçların devamlılığı mutsuzluğa neden olmaktadır. Mutlu yaşamın ideallerinin üçüncü bir kategorisi, felsefi literatürde ortaya konduğu gibi, mutluluğu ne mülkiyete sahip olmak gibi pasif zevkte ne de arzusunun tatmininde görmektedir (Shin ve Johnson, 1978). Yaşam doyumu "kişinin yaşamıyla ilgili bilişsel ve duyuşsal değerlendirmeleri"dir (Diener vd., 2002, s. 63). 1985 yılında Diener ve arkadaşları tarafından Yaşamdan Memnuniyet Ölçeği (Yaşam Doyumu Ölçeği), yaşam doyumu kavramını ölçmek için deneklere yaşamları hakkında genel bir yargıda bulunmaları gerektiği fikri etrafında tasarlanmıştır (Diener vd., 1985). Diener ve arkadaşları 1985 yılında oluşturmuş oldukları yaşam doyumu ölçeğini ilerleyen yıllarda birçok çalışmada kullanmıştır. 1995 yılında Diener ve Diener yaşam doyumu ve benlik saygısının kültürler arası ilişkisini incelemiş ve bireysel düzeyde benlik saygısı ve yaşam doyumu arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki tespit etmiştir (Diener ve Diener, 1995). 2000 yılında Diener ve arkadaşları pozitivite ve yaşam doyumu yargılarını incelemiştir (Diener vd., 2000). 2008 yılında Pavot ve Diener; 2013 yılında Diener ve arkadaşları yaşam doyumuna ilişkin gelişen görüşleri incelemiştir [(Pavot ve Diener, 2008), (Diener vd., 2013)]. Yaşam doyumu özellikle çalışanların işlerinde verimli olabilmeleri, işlerini yaparken mutlu olabilmeleri ve hatta iş yapmaya devam etmeleri açısından üzerinde durulması gereken bir konudur. Son yıllarda yöneticiler çalışanların yaşam doyumunu dikkate almaları ve bu konuda çalışanlarına yardımcı olmaları gerektiğini fark etmişlerdir. Yaşam doyumu ile çalışanların işten ayrılma niyeti arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Şimşek, 2021, s. 73).

### Çalışmaya tutkunluk

Çalışmaya tutkunluk "kişinin işine duygusal, bilişsel ve fiziksel olarak dâhil olması" anlamına gelir (Kahn, 1990). Ayrıca, Kahn (1990) tutkunluğu, çalışanların işi anlamlı buldukları ve sonuç olarak kişisel ve kariyer faydaları elde etmek için işlerine yatırım yapmak istedikleri ve yatırım yapabilecekleri bir iş durumu olarak ele almaktadır. Ayrıca, "bir kişinin tercih edilen benliğinin, iş ve başkalarıyla bağlantıları, kişisel varlığı ve aktif tam rol performanslarını teşvik eden görev davranışlarında eş zamanlı istihdamı ve ifadesi"dir (Kahn, 1990). Çalışmaya tutkunluk; "rol performansı sırasında bireyin psikolojik varlığını ve bağlılığını (engagement) doğrudan etkileyen, işine karşı tutumu" (Smith vd., 2012), personelin kendini mutlu, sağlıklı, iyi ve huzurlu hissetmesinin göstergesidir (Poon, 2013).

Maslach vd. (2001) çalışanların neden iş tükenmişliği yaşadığını analiz ederek tamamlayıcı bir yaklaşım benimsemiştir. İş tükenmişliğinin panzehirinin çalışanların işlerine aktif olarak tutkunluk duymaları olduğunu öne sürmüşlerdir. Ayrıca, çalışmaya tutkunluğu "yüksek düzeyde



katılım ve zevk ile karakterize edilen, çalışanlarda kalıcı, olumlu, duygusal motivasyonel bir tatmin durumu” olarak tanımlamaktadır (Maslach vd., 2001).

Tükenmişliğin zitti olarak ele alınan çalışmaya tutkunluk dinçlik (vigour) “adanmışlık ve yoğunlaşma boyutları ile karakterize edilen olumlu, tatmin edici ve işle ilgili bir zihin durumu” anlamına gelir (Schaufeli vd., 2002). Dinçlik, “çalışırken yüksek düzeyde enerji ve zihinsel dayanıklılık, kişinin işine çaba harcama istekliliği ve zorluklar karşısında sebat etme” anlamına gelir. Adanmışlık (dedication) “önem-anlam, coşku, ilham, gurur ve meydan okuma hissi”ni betimler. Çalışmaya tutkunluğun üçüncü boyutu; Schaufeli ve arkadaşlarının (2001) otuz adet derinlemesine görüşme yapmış olduğu çalışmasının sonucunda başka bir boyutu olarak ortaya çıkmıştır. Bu boyut belirlenen yoğunlaşma (absorption) olarak adlandırılır (Schaufeli vd., 2001). Yoğunlaşma kişinin işine tamamen motive olması ve kendini mutlu bir şekilde vermesiyle karakterize edilir, bu sayede zaman hızla geçer ve kişi kendini işten ayırmakta güçlük çeker (Bakker vd., 2007).

May ve arkadaşları (2004) üç boyutlu bir çalışmaya tutkunluk kavramı ortaya koymuştur. Schaufeli ve Bakker’in boyutları bağlamında etiketler biraz farklı olsa da işlevsellikleri benzerdir. May vd. (2004), Schaufeli ve Bakker (2004)’in sırasıyla dinçlik, adanmışlık ve yoğunlaşma boyutlarına karşılık gelen fiziksel, duygusal ve bilişsel bileşenler arasında ayırım yapmaktadırlar.

Yüksek düzeyde çalışmaya tutkunluk, daha iyi zihinsel ve duygusal sağlık, gelişmiş rol performansı, mesleki hedeflere daha yüksek bağlılık ve daha hoş duygular dâhil olmak üzere hem bireyler hem de örgüler için çeşitli olumlu çıktılarla sonuçlanma eğilimindedir (Bakker ve Demerouti, 2008). Schaufeli ve Bakker (2004) motive edici olarak hareket eden iş kaynaklarının, tutkun çalışanların olumlu iş tutumları sergiledikleri, iyi zihinsel sağlığa sahip oldukları ve daha az tutkunluk duyanlardan daha iyi performans gösterdikleri çalışmaya tutkunlukla sonuçlandığını bulmuşlardır (Schaufeli ve Bakker, 2004; Şimşek ve Benk, 2023).

### **Psikolojik iyi oluş**

İyi oluş, “bireyin hayatında kaygı, huzursuzluk, depresyon ve diğer psikolojik rahatsızlıkların olmaması durumu” olarak ele alınmaktadır (Ryff, 1995). İyi oluş bağlamında mevcut literatürün değerlendirilmesi üç kategoriyi tanımlar: (a) psikolojik iyi oluş (çalışanların iş yeri süreçleri ve uygulamalarından memnuniyet düzeylerini inceler), (b) fiziksel iyi oluş (Örneğin, stres ve kazalardan kaynaklanan çalışanların sağlık sonuçları) ve (c) sosyal iyi oluş (iş yeri sosyal ağlarının niceliği ve kalitesi, ayrıca çalışanların adalet ve eşitlik algıları) (Grant vd., 2007).

Literatürde iyi oluşa ilişkin öznel (hedonik) ve psikolojik (eudaimonik) yaklaşımlar olmak üzere iki bakış açısı yer almaktadır. 1980’lerde ortaya çıkan psikolojik iyi oluş kavramını Deci ve Ryan (2008) bireyin özel ve iş hayatındaki mutluluğu ve optimal verimlilik durumu olarak tanımlamışlardır. Hedonik yaklaşımda, yani psikolojik iyi oluş görüşünde, çalışanların iyi olma hâli, insanların olumlu etkiyi, memnuniyeti, zevki ve mutluluğu en üst düzeye çıkarmaya ve olumsuz etkiyi en aza indirmeye çalıştığı maksimum kişisel tatmin deneyimi olarak tasvir edilir (Diener, 2000). Psikolojik iyi oluş “kişinin zihinsel ve fiziksel sağlığından, özel ve iş yaşamından tatmin duyması ve hayattaki mutluluğuna ilişkin öz yargısı” ile ilgilidir (Garg ve Rastogi, 2009).

Eudaimonik psikolojik iyi oluş kavramı, bireylerin davranışları veya çalışma gibi belirli faaliyetleri gerçekleştirirken gerçek benlikleri (true self) ile ilgili bir anlam duygusunu kişisel olarak ifade ettikleri bir durumu ifade eder. Böylece, yüksek düzeyde bir pio, insanların hedeflerine ulaşmasına ve kendini gerçekleştirmesine izin verir, böylece tam potansiyellerini geliştirmelerini sağlar (Ryff, 2014).

Psikolojik iyi oluşun mutluluk paradigması, insan potansiyelinin gerçekleşmesinin, insanların optimal psikolojik işlevselliğe ve olumlu zihinsel sağlığa ulaşmaya çalıştıkları ölçüde bir fonksiyon olduğunu öne sürer (Ryff, 1989; Ryff ve Keyes, 1995). Pio altı boyuttan oluşur: kendini kabul (self-acceptance), başkalarıyla olumlu ilişkiler, özerklik, çevresel hakimiyet (environmental mastery), yaşam amacı ve kişisel gelişim (Ryff, 1989; Ryff ve Keyes, 1995). Özerklik, “davranışın

kendi kendini düzenlemesi, bağımsızlık ve kendi kaderini tayin etme nitelikleri"yle alakalıdır. Yaşam amacı, "kişinin hayatı için hedeflere, niyetlere ve amaçlara sahip olması"dır. Başkalarıyla olumlu ilişkiler, "sevebilmek ve diğer insanlarla güvene dayalı ve sıcak bir ilişki geliştirebilmek"le ilgilidir. Kendini kabul, "kendini gerçekleştirme, olgunluk, optimal işleyiş ve zihinsel sağlığın temel özellikleri"ni ifade eder. Kişisel gelişim, "alışkanlıklarını ve davranışlarını geliştirebilmek, öz farkındalıklarını ve kimlik duygularını sürekli olarak genişletebilmek ve yaşamları boyunca yeteneklerini geliştirebilmek" manasındadır. Altıncı boyut çevresel hakimiyet ise "kişinin psikolojik koşullarına uygun ortamlar yaratması"yla alakalıdır (Ryff, 1989).

Psikolojik iyi oluş çalışanların iş bağlamına (work context) ilişkin tutum ve duyguları olarak tanımlanmaktadır (Diener, 2000). İş tatmininden daha fazlasını kapsaması hem maddi hem de maddi olmayan iş bağlamı yönleriyle tatmini içermesi yönleriyle klasik anlamdaki iş tatmini tutumundan farklılaşır (Brunetto vd., 2012).

### Arkaplan ve Hipotezler

Fredrickson (1998)'in olumlu duyguların genişlet ve inşa et teorisine göre örgütsel araştırmaya yönelik Pozitif Örgütsel Davranış temelli yaklaşım; neşe, ilgi, memnuniyet ve mutluluk dâhil olmak üzere bir dizi olumlu duygunun olduğunu ve bunların hepsinin akla gelen mevcut düşünce ve eylem dizisini genişleterek bireyin anlık düşünce-eylem repertuarını genişletme yeteneğini paylaştığını vurgular (Fredrickson, 1998, 2001). Ek olarak, bu pozitif duygular, doğası gereği fiziksel, psikolojik, entelektüel ve sosyal olmak üzere, bireyin kalıcı kişisel kaynaklarını inşa etmesine yardımcı olur. Pozitif olanı deneyimleme kapasitesinin, kişinin gelişme, zihinsel olarak ilerleme ve psikolojik olarak büyüme yeteneğinin merkezinde olduğu ileri sürülmektedir (Fredrickson, 2001). Bu gelişme duygusunun, halinden memnun, mutlu veya psikolojik olarak iyi olan insanların daha proaktif ve stres semptomlarına daha az eğilimli (Myers ve Diener, 1995) olmalarına yardımcı olduğu da ileri sürülmüştür. Örneğin, Fredrickson (2001) halinden memnun bireylerin "mevcut yaşam koşullarının tadını çıkarma ve bu koşulları yeni yaşam görüşlerine entegre etme" arzusu yaratarak düşünce-eylem dağarcıklarını genişletebileceklerini öne sürer. Bu olumlu duygulara sürekli odaklanma, bu dürtüleri genişletir ve geliştirir, bireysel karakter gelişimini daha da geliştirebilecek potansiyel olarak ılımlı bir yukarı sarmal etkisi yaratır (Wright ve Wright, 2002). Birlikte ele alındığında, kişinin pozitif duygular yaşama kapasitesi temel bir insani güç olarak kabul edilebilir (Fredrickson, 2001). Ayrıca, ilgili başlık altında Fredrickson'ın genişlet ve inşa et teorisi bağlamında araştırma değişkenlerinin kendi aralarındaki ilişkilere yer verilerek araştırma hipotezleri geliştirilmiştir.

### Yaşam doyumunu ile çalışmaya tutkunluk ilişkisi

Mache ve arkadaşları 2014 yılında cerrahların çalışmaya tutkunluğunu incelemişler ve yaşam doyumuna etki eden faktörleri ve ilişkileri ortaya koymuşlardır. Yapmış oldukları çalışmanın sonucunda; cerrahların yüksek oranda çalışmaya tutkunluk davranışı sergilediklerini belirtmişlerdir. Cerrahların çalışmaya tutkunlukları, iş tatminleri ve yaşam kaliteleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca, çalışmaya tutkunluk, kurumsal faktörler ile cerrahların iş tatmini arasındaki ilişkiye aracılık etmiştir (Mache vd., 2014).

Polis memurları üzerine yapılmış olan bir çalışmada ise çalışmaya tutkunluk, yaşam doyumunu hem doğrudan hem de iş-aile çatışması yoluyla dolaylı olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Hem çalışmaya tutkunluk ile iş-aile çatışması arasındaki ilişkide hem de iş-aile çatışması ile yaşam doyumunu arasındaki ilişkide farklı psikolojik kopukluk düzeylerinin de moderatör etkiye sahip olduğu gösterilmiştir (Liu vd., 2019).

Otel çalışanlarının örneklemini oluşturduğu çalışmada; sonuçlar, psikolojik sözleşme ihlalinin sınır birimlerindeki çalışanların yaşam doyumunu olumsuz etkilediğini göstermiştir. Bununla birlikte, istismarcı denetim, sınır birim çalışanlarının yaşam doyumunu ile önemli ölçüde ilişkili olmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca, iş tatmini ve çalışmaya tutkunluk, istismarcı denetim ve psikolojik sözleşme ihlali ile yaşam doyumunu arasındaki ilişkiye tam olarak aracılık rolü üstlendiği

görülmektedir (Ampofo, 2021). Ampofo ve arkadaşları (2021) otel çalışanlarının çalışmaya tutkunluk, yaşam doyumu ve örgütsel gömülmüşlüklerini incelediği çalışmalarında ise çalışmaya tutkunluk; örgütsel gömülmüşlükle yaşam doyumu arasında yer alan ilişki içerisinde aracılık rolü görmektedir.

Çalışmaya tutkunluğun yaşam doyumu üzerinde pozitif etkiye sahip olduğu [(Hakanen ve Schaufeli, 2012), (Çapri vd., 2013), (Ferreira vd., 2020)] yapılan çalışmalarda görülmektedir. Çalışmaya tutkunluk ile yaşam doyumu arasında pozitif yönlü ilişki de çalışmalarda görülmektedir. İlişkinin derecesi çalışmalarda farklılık göstermektedir. Orta düzeyde pozitif yönlü ilişki Meynhardt ve arkadaşlarının (2020) ve Blatný vd. (2018)'nin çalışmasında görülmüştür.

Derinlemesine görüşmelerden elde edilen sonuçlar çalışmaya tutkun çalışanların uzun saatler çalıştığını, ancak işkoliklerin karakteristik özelliği olan çalışma takıntısından yoksun olduklarını göstermektedir (Schaufeli vd., 2001). Bu anlamda yaşam doyumu elde etme olasılıkları daha yüksek gözükmemektedir. Literatürde yapılan çalışmalar da dikkate alındığında aşağıdaki H<sub>1</sub> geliştirilmiştir.

*H<sub>1</sub>: Yaşam doyumunun çalışmaya tutkunluk üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.*

### **Yaşam doyumu ile psikolojik iyi oluş ilişkisi**

Üniversite öğrencileri üzerine yapılmış olan bir çalışmada psikolojik iyi oluş ile yaşam doyumu arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r = 0,581$ ) bir ilişki olduğu görülmektedir (Çetinceli ve Tüzün, 2022). Psikolojik iyi oluşun alt boyutlarının yaşam doyumu üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu belirtilmektedir (Montes-Berges ve Augusto-Landa, 2014). Park ve Jeong (2015) çalışmalarında psikolojik iyi oluşun alt boyutları olan kendini kabul, başkalarıyla olumlu ilişkiler, özerklik, çevresel hakimiyet, yaşam amacı, kişisel gelişim ile yaşam doyumu arasındaki ilişkilere odaklanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin kendini kabul ile yaşam doyumu arasında yüksek düzeyde pozitif ilişki tespit edilmiştir (Park ve Jeong, 2015). Uzaktan eğitim sisteminde ders alan öğrenciler üzerine yapılmış olan çalışmada, psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumu açısından yarı zamanlı ya da tam zamanlı uzaktan eğitim öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (Yunus vd., 2015). Labrague (2021) Covid-19 döneminde hemşirelik öğrencilerinin psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumlarını orta-yüksek düzeyde tespit etmiştir. Yapılan araştırmalara göre; H<sub>2</sub> (*Yaşam doyumunun psikolojik iyi oluş üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.*) geliştirilmiştir.

### **Psikolojik iyi oluş ile çalışmaya tutkunluk ilişkisi**

Sağlık çalışanları üzerinde uygulanan araştırmada "psikolojik iyi oluş ile çalışmaya tutkunluk arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki ve psikolojik iyi oluşun çalışmaya tutkunluk üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkisi" saptanmıştır (Şimşek, 2022).

Çankır ve Şahin (2018) PİO ile çalışma performansı ilişkisinde çalışmaya tutkunluk değişkeninin aracılık rolünü araştırmışlardır. Türk tekstil işçileri üzerinde yaptıkları ve yapısal eşitlik modellemesi kullandıkları çalışmalarında; "çalışmaya tutkunluğun psikolojik iyi oluş ile çalışma performansı ilişkisinde aracı bir değişken" olduğunu ortaya koymuşlardır (Çankır ve Şahin, 2018).

White (2011) iş talepleri-kaynaklar modelini kullanarak; iş stresi, çalışmaya tutkunluk ve psikolojik ayrılma (detachment) faktörleri tarafından işle ilgili psikolojik iyi oluşun teşvik edilmesini incelemiştir. Korelasyon analizi sonuçları psikolojik iyi oluş ile çalışmaya tutkunluk arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığını göstermiştir. Bununla birlikte, çalışmaya tutkunluk alt boyutlarının analizinde, dinçlik ile PİO değişkenleri arasında negatif ve anlamlı bir ilişki keşfedilmiştir. Bu, psikolojik iyi oluş seviyesi düşük çalışanların görevlerine yüksek enerji ile yaklaşmadıklarını göstermektedir (White, 2011).

İyimserlik, umut, coşku gibi olumlu duygularla ilişkili olan çalışmaya tutkunluk, işgörenin bireysel ve örgütsel kaynaklar aracılığıyla iş talepleriyle başa çıktığında ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle PİO; çalışmaya tutkunluk ile yakın ilişkilidir (Bakker vd., 2007). Brunetto vd. (2012), Shimazu ve Schaufeli (2009) ve Shimazu vd. (2012) kavramlar arasında anlamlı-pozitif bir ilişki

bulgulamışlardır. Bulgular çalışmaya tutkunluğun çalışanların psikolojik iyi oluşları ile pozitif ilişkili olduğunu göstermektedir (Harter vd., 2002; Halbesleben ve Wheeler, 2008; Sonnentag, 2003). Çalışmanın kuramsal altyapısı olarak ele alınan Fredrickson'ın genişlet ve inşa et teorisi bağlamında aşağıda yer alan  $H_3$  ve  $H_4$  geliştirilmiştir.

$H_3$ : Psikolojik iyi oluşun çalışmaya tutkunluk üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.

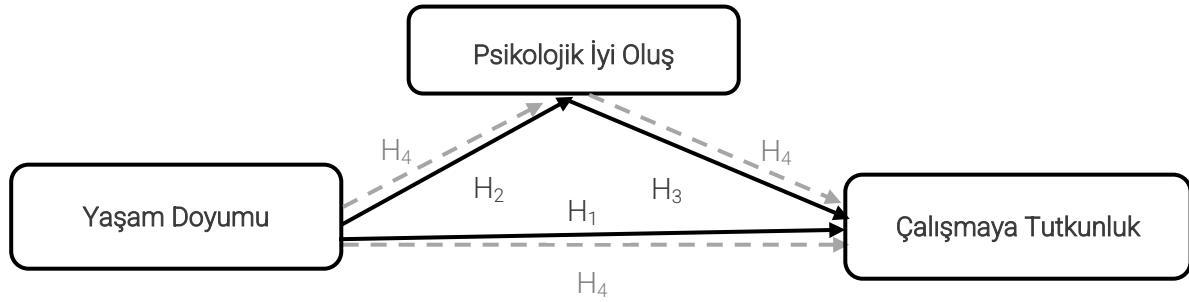
$H_4$ : Yaşam doyumu ile çalışmaya tutkunluk arasında psikolojik iyi oluşun aracılık rolü vardır.

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Araştırmaya öncesinde Gümüşhane Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 27/04/2022 tarih ve 2022/3 sayılı karar ile etik kurul onayı alınmıştır. Araştırma ve yayın etiğine riayet edilerek araştırma sürdürülmüştür. Ayrıca, 191 katılımcı bilgilendirilerek gönüllülük formu imzalatılmıştır. Bu çalışmanın amacı bireylerin sahip oldukları genel yaşam doyumlarının, psikolojik iyi olma durumlarına ve bir çalışan olarak işlerine olan tutkunluklarına etkisini ortaya koymaktır. Bununla birlikte psikolojik iyi oluşun, yaşam doyumu ile çalışmaya tutkunluk arasında öngörülen aracılık rolünün incelenmesi araştırmanın diğer bir amacıdır.

Sahip oldukları ve olmadıkları, yaşadıkları ve yaşamadıkları ile birlikte genel olarak yaşamlarından memnun olan bireylerin, psikolojik açıdan da belirli bir sağlık, iyi oluş durumuna sahip olabilecekleri düşünülmektedir. Aynı zamanda psikolojik açıdan sağlıklı çalışanların, verilen görevleri yerine getirme konusunda kendilerinden beklenildiği şekilde hareket etmeleri, enerjik ve odaklanmış biçimde çalışmalarını sürdürmeye çaba gösterecekleri tahmin edilmektedir. Buradan yola çıkarak ilgili literatür de dikkate alınarak Görsel 1'de sunulan ilişkiel tarama nicel araştırma modeli tasarlanmıştır.



Görsel 1 Araştırma modeli

### Araştırmanın örnekleme ve katılımcıların demografik özellikleri

Araştırma, Karadeniz Bölgesinde öğrenci barınma hizmetleri kapsamında öğrenci yurtlarında görev yapan 191 çalışanın katılımı ile 2022 yılı Haziran-Temmuz ayları içerisinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada rastlantısal olmayan örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme ve veri toplamak için anket yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda çevrimiçi olarak oluşturulan anket formları referans kişiler aracılığıyla öğrenci yurdu çalışanlarına ulaştırılmıştır. Araştırmaya gönüllülük göstererek katılım sağlayan çalışan sayısı 207'dir. Ancak eksik ve hatalı doldurulan anketlerin çıkarılmasıyla nihai örneklem 191 kişiden oluşmuştur.

Tablo 1 Örnekleme ait betimleyici özellikler

Demografik Özellikler		Frekans	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	99	51,9
	Erkek	92	48,1
Yaş	20-30 yaş	83	43,4
	31-40 yaş	66	34,6

	41-50 yaş	35	18,3
	51-60 yaş	7	3,7
Medeni Durum	Evli	104	54,5
	Bekâr	87	45,5
Çalışma Süresi	0-5 yıl	95	49,7
	6-10 yıl	64	33,5
	11-15 yıl	18	9,4
	16-20 yıl	9	4,7
	20 yıl ve üzeri	5	2,7
Unvan	Büro Personeli	165	86,4
	Alt Kademe Yönetici	14	7,3
	Orta Kademe Yönetici	3	1,6
	Destek Hizmet Personeli	9	4,7
Toplam		191	%100

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya %48 oranla 92 erkek ve %52 oranla 99 kadın çalışan katılım göstermiştir. Büyük oranda 20-30 yaş arasında (%43,3) olan katılımcıların, %35’i 31-40, %18’i ise 41-50 yaş arasındadır. Yalnızca 7 katılımcının 50 yaş üzerinde olduğu gözlemlenmiştir. 104’ü evli ve 87’i bekâr olan katılımcılar çalışma süreleri bakımından ele alındığında neredeyse %50’sinin 0-5 yıl çalışma süresine sahip olduğu; bunun dışında kalanların üçte ikisinin de 6-10 yıl arasında çalışma süresine sahip oldukları belirlenmiştir. Sadece 5 çalışanın da 20 yıldan fazla süredir mevcut kurumlarında görev yaptıkları belirlenmiştir. Unvan açısından değerlendirildiğinde ise araştırmaya 165 büro çalışanın yanında 14 alt kademe yönetici ve 3 orta kademe yönetici, bununla birlikte 9 destek hizmet personeli (temizlik, ikram vb. alanlarda) gönüllü olarak katılım göstermiştir.

#### Veri toplama yöntemi ve kullanılan ölçekler

Çalışma amacı doğrultusunda oluşturulan anket formunun ilk kısmında, araştırma örneklemini genel olarak tanımlayıcı yaş, cinsiyet, medeni durum gibi bazı demografik nitelikleri tespit etmeye dair sorular yer almaktadır. Formun ikinci bölümünde ise ele alınan değişkenleri istatistiksel olarak değerlendirebilmek için aşağıda belirtilen ölçeklere yer verilmiştir.

#### *Yaşam doyumu ölçeği*

Diener ve arkadaşları (1985) tarafından geliştirilen yaşam doyumu ölçeği 5 maddeden (Örnek: “Tekrar dünyaya gelsem hayatımdaki hemen hemen hiçbir şeyi değiştirmezdim.”) oluşmaktadır. Diener ve arkadaşları (1985) tarafından 7’li Likert biçiminde hazırlanan “ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0,87” olarak belirtilmiştir. Bu araştırmada Dağlı ve Baysal (2016)’ın Türkçe uyarlama ölçeğinden yararlanılmıştır. Dağlı ve Baysal, yapı geçerliliğini ortaya koydukları ve beşli Likert “1=Kesinlikle katılmıyorum, 5=Kesinlikle katılıyorum” şeklinde uyarlamış oldukları ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısını 0,88 ve test-tekrar test güvenilirliğini ise 0,97 olarak saptamışlardır.

#### *Psikolojik iyi oluş ölçeği*

8 maddeden (Örnek: “Başkalarının mutluluğuna ve iyi olmasına aktif olarak katkıda bulunurum.”) oluşan ölçek Diener ve arkadaşları (2009, s. 154-155) tarafından geliştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından 7’li Likert biçiminde hazırlanan ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının 0,86 olduğu ve madde faktör yüklerinin 0,61 ile 0,77 arasında değiştiğini rapor etmiştir. Bu çalışmada ölçeğin, Telef (2013) tarafından AFA ve DFA ile geçerlik ve güvenilirliği ortaya konan ve Cronbach Alpha iç tutarlık kat sayısını 0,80 olan Türkçe uyarlaması kullanılmıştır. Çalışmada Psikolojik İyi Oluş Ölçeği beşli Likert şeklinde “1=Kesinlikle katılmıyorum, 5=Kesinlikle katılıyorum” cevap aralığında katılımcılara yöneltilmiştir.

#### *Çalışmaya tutkunluk ölçeği*

Schaufeli ve arkadaşları (2002) tarafından geliştirilen ölçek 17 maddeden (Örnek: “İşimi yaparken enerji dolu olurum.”, “İşimi hevesle yaparım.”) oluşmaktadır. Schaufeli ve arkadaşları tarafından

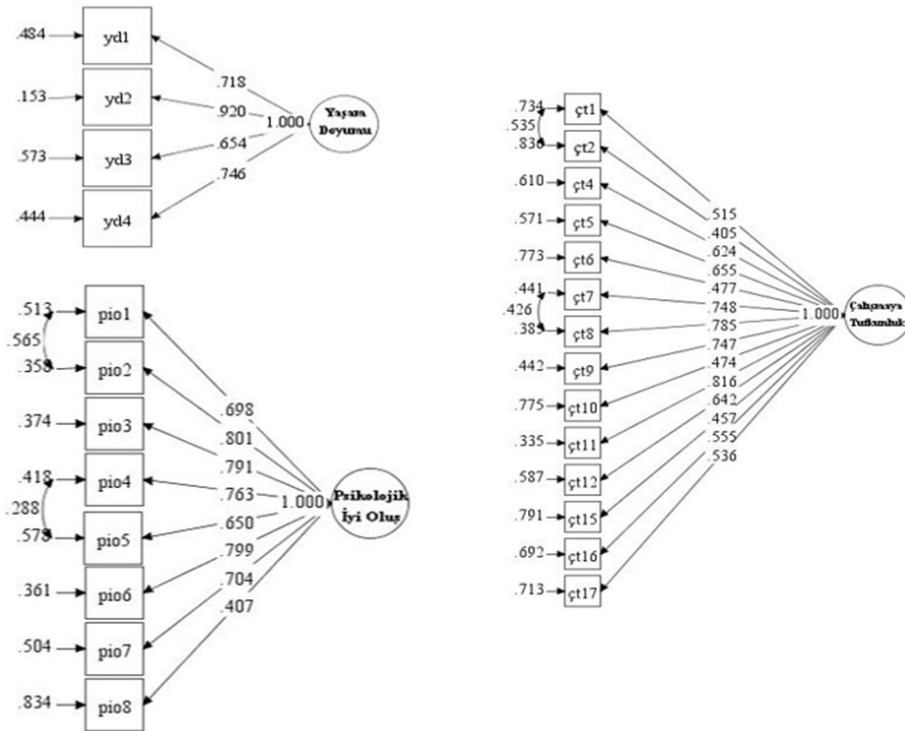


yapı geçerliliği ortaya konan ölçeğin Türkçe çevirisi Turgut (2011) tarafından yapılmıştır ve Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0,89 olarak tespit edilmiştir. İşle Bütünleşme Ölçeği yapılan bu çalışmada "1=Kesinlikle katılmıyorum, 5=Kesinlikle katılıyorum" olmak üzere beşli Likert biçiminde kullanılmıştır.

### Ölçeklere ait doğrulayıcı faktör analizleri ve güvenilirlik testi

Bu bölümde katılımcıların yaşam doyumu, psikolojik iyi oluş ve çalışmaya tutkunluk düzeylerini değerlendirebilmek amacıyla kullanılmış olan ölçeklere yönelik doğrulayıcı faktör analizleri (DFA) gerçekleştirilmiştir. Bunun için öncelikle ölçeklerin DFA'ya uygunluğunun tespit edilebilmesi adına Kaiser Mayer Olkin (KMO) yeterlik ölçümü ve Barlett küresellik testleri yapılmıştır. Yapılan testler sonucunda yaşam doyumu ölçeği (KMO=0,768; Barlett= $p<0,00$ ), psikolojik iyi oluş ölçeği (KMO=0,871; Barlett= $p<0,00$ ) ve çalışmaya tutkunluk ölçeği için (KMO=0,820; Barlett= $p<0,00$ ) uygun değerlere ulaşılması ile ölçeklere yönelik doğrulayıcı faktör analizlerine geçilmiştir.

Mplus 7 programı vasıtasıyla gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda Görsel 2'de yer alan yol diyagramlarında görüldüğü üzere; yaşam doyumu ölçeğinden "yd5" kodlu, çalışmaya tutkunluk ölçeğinden ise "çt3", "çt13" ve "çt14" kodlu maddeler çıkarılarak ölçekler yeniden değerlendirilmiştir. Bunun ardından yaşam doyumu ölçeğinde yer alan 4 maddenin faktör yüklerinin 0,654 ile 0,920 arasında; psikolojik iyi oluş ölçeğinde yer alan 8 maddenin faktör yüklerinin 0,407 ile 0,801 arasında; çalışmaya tutkunluk ölçeğinde yer alan 14 maddeye ait faktör yüklerinin ise 0,405 ile 0,816 arasında değer aldığı gözlemlenmiştir.



Görsel 2 Ölçeklere Ait DFA Yol Diyagramları

Tablo 2 Ölçeklere ait yapısal değerlendirme ve güvenilirlik analizi sonuçları

Değişkenler	KMO	Barlett	$\chi^2/df$	RMSEA	CFI	TLI	SRMR	$\alpha$
Yaşam Doyumu	0,768	$p<0,00$	2,172	0,068	0,997	0,981	0,014	0,820
Psikolojik İyi Oluş	0,871	$p<0,00$	2,517	0,078	0,976	0,961	0,030	0,900
Çalışmaya Tutkunluk	0,820	$p<0,00$	2,460	0,076	0,963	0,932	0,042	0,892

Not: n=191; KMO= Kaiser-Meyer-Olkin;  $\chi^2$ = Ki-kare istatistiği; df= Serbestlik derecesi; RMSEA= Yaklaşık hataların ortalama kare kökü; CFI= Karşılaştırmalı uyum indeksi; TLI= Tucker-Lewis indeksi; SRMR= Standardize edilmiş kalıntıların ortalama kare kökü;  $\alpha$ = Cronbach Alpha.

Ölçeklere ait DFA uyum iyiliğini gösteren indeksler ve iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach Alpha değeri Tablo 2'de verilmiştir. Hu ve Bentler (1999) tarafından önerilen uyum iyiliği değerlerine göre ölçek maddelerinin ölçüm yapısı ile uygun olduğu yargısına ulaşılmıştır. Elde edilen bu değerlerin ardından araştırma hipotezlerini test edebilmek adına SPSS 26 programı aracılığıyla korelasyon ve regresyon analizleri gerçekleştirilmiştir.

## Bulgular

Bulgular başlığı altında elde edilen veriler doğrultusunda gerçekleştirilen istatistiksel analizlere ve sonuçlarına yer verilmiştir. Öncelikli olarak katılımcılardan elde edilen veri setinin normal dağılıma sahip olup olmadığının tespit edilebilmesi amacıyla ölçeklere ait çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Tabachnick ve Fidell (2013, s. 79)'e göre normal dağılımdan söz edebilmek için bu değerlerin  $\pm 1,50$  arasında olması gerekmektedir. Buna göre yapılan testler sonucunda yaşam doyumu ölçeğinin çarpıklık ( $,593$ ) ve basıklık ( $-,015$ ); psikolojik iyi oluş ölçeğinin çarpıklık ( $,003$ ) ve basıklık ( $-,003$ ) ve çalışmaya tutkunluk ölçeğinin ise çarpıklık ( $,611$ ) ve basıklık ( $,074$ ) değerlerine sahip olduğu tespit edilmiştir ve böylece normallik varsayımının kabul edilerek parametrik testlerin gerçekleştirilmesinin uygun olduğuna karar verilmiştir.

## Korelasyon Analizi

Araştırma kapsamında geliştirilen hipotezlerin test edilmesi için gerekli olan regresyon analizlerinden önce değişkenler arasındaki ilişkileri resmedebilmek adına korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir.

**Tablo 3** Korelasyon analizi sonuçları

Değişken	Ort.	S.S.	YD	PiO	ÇT
Yaşam Doyumu (YD)	2,71	0,756	-		
Psikolojik İyi Oluş (PiO)	3,66	0,630	0,385*	-	
Çalışmaya Tutkunluk (ÇT)	2,87	0,613	0,421*	0,521*	-

Not: N=191; Ort.= Ortalama; S.S.= Standart Sapma; \*Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3'te görüldüğü üzere yaşam doyumu ile psikolojik iyi oluş arasında ( $r=0,385$ ,  $p<0,01$ ) ve yaşam doyumu ile çalışmaya tutkunluk arasında ( $r=0,421$ ,  $p<0,01$ ) anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki mevcuttur. Bununla birlikte psikolojik iyi oluş ile çalışmaya tutkunluk arasında da ( $r=0,521$ ,  $p<0,01$ ) anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre ele alınan araştırma değişkenleri arasında ( $0,30>r$  ise zayıf,  $0,30\leq r<0,50$  ise orta,  $0,50\leq r<1$  ise güçlü) orta ve güçlü ilişkilerin var olduğu söylenebilir (Cohen,1988, s. 413).

## Regresyon Analizleri

Araştırma amacı doğrultusunda ilk üç hipotezin değerlendirilebilmesi adına basit doğrusal regresyon analizlerinin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Tablo 4'te aktarıldığı gibi H1'i test etmek için yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda; yaşam doyumunun çalışmaya tutkunluk üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu ( $\beta=0,421$ ;  $p<0,000$ ) ve yaşam doyumunun, çalışmaya tutkunlukta meydan gelen değişimin %17'sini açıklama gücüne sahip olduğu tespit edilmiştir ( $R^2= 0,177$ ). Böylece H1 (*Yaşam doyumunun çalışmaya tutkunluk üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.*) kabul edilmiştir.

2. modelde görüldüğü üzere gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda yaşam doyumunun bu kez psikolojik iyi oluş üzerinde anlamlı etkisi bulgulanmıştır ( $\beta=0,385$ ;  $p<0,000$ ;  $R^2= 0,148$ ). Buna göre yaşam doyumunun, psikolojik iyi oluştaki değişimin %14'ünü açıklama gücüne sahip olduğu ifade edilebilir. Böylece H2 (*Yaşam doyumunun psikolojik iyi oluş üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.*) de kabul edilmiştir.

3. modelde ise psikolojik iyi oluşun çalışmaya tutkunluk üzerindeki etkisi incelenmiştir. Yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda psikolojik iyi oluşun, çalışmaya tutkunluk üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu ( $\beta=0,507$ ;  $p<0,000$ ), çalışmaya tutkunlukta meydana gelen değişimi açıklama kuvvetinin yaşam doyumundan daha yüksek bir oranla %27 olduğu tespit edilmiştir ( $R^2= 0,272$ ). Bu bulgu, H3'ün (*Psikolojik iyi oluşun çalışmaya tutkunluk üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.*) kabul edildiğini göstermektedir.

**Tablo 4** Basit doğrusal regresyon analizlerine ait bulgular

Regresyon Analizleri		B	S.H.	$\beta$	Model İstatistikleri
1. Model (H <sub>1</sub> )	Bağımsız Değişken= Yaşam Doyumu	,341	,046	0,421	R <sup>2</sup> = 0,177 F= 54,714 p<0,000
	Bağımlı Değişken= Çalışmaya Tutkunluk				
Regresyon Denklemi: Çalışmaya Tutkunluk= (0,341 x Yaşam Doyumu) + 1,949					
2. Model (H <sub>2</sub> )	Bağımsız Değişken= Yaşam Doyumu	,321	,048	,385	R <sup>2</sup> = 0,148 F= 44,250 p<0,000
	Bağımlı Değişken= Psikolojik İyi Oluş				
Regresyon Denklemi: Psikolojik İyi Oluş = (0,321 x Yaşam Doyumu) + 2,798					
3. Model (H <sub>3</sub> )	Bağımsız Değişken= Psikolojik İyi Oluş	,507	,052	,521	R <sup>2</sup> = 0,272 F= 94,791 p<0,000
	Bağımlı Değişken= Çalışmaya Tutkunluk				
Regresyon Denklemi: Çalışmaya Tutkunluk= (0,507 x Psikolojik İyi Oluş) + 1,014					

Not: b=Standardize edilmemiş beta katsayısı; S.H.=Standart Hata;  $\beta$ = Standardize edilmiş beta katsayısı

Basit doğrusal regresyon analizlerinin ardından yaşam doyumunun çalışmaya tutkunluk üzerindeki etkisinde psikolojik iyi oluşun aracılık rolünü test etmek için Tablo 5'te yer alan bootstrap yöntemini esas alan regresyon analizi yapılmıştır. Analizler Hayes (2013, s. 99) tarafından geliştirilen SPSS programına kurulan Process makro eklentisi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Analizde araştırma modeline uygun olarak Hayes tarafından önerilen Model 4 seçilmiş ve üç değişken aynı anda analize tabi tutulmuştur. Burada aynı zamanda gerekli örnekleme dağılımlarını oluşturmak için gözlenen verilerden tekrarlanan örnekleme içeren ve dolaylı etkilerin anlamlılığını kestirmeye yarayan Bootstrap (n=5000) yöntemi kullanılmıştır (%95 güven aralığında).

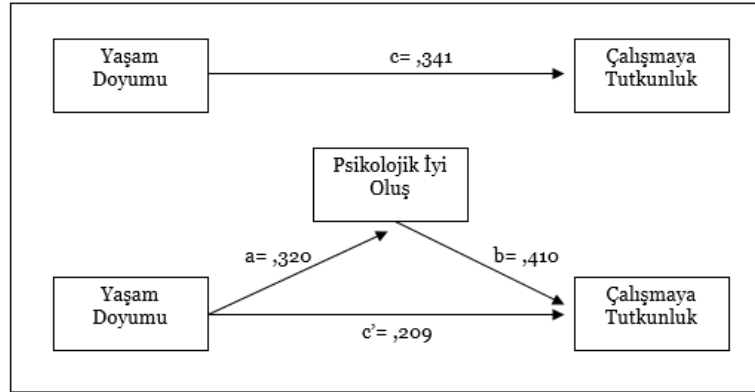
**Tablo 5.** Aracı etki modeli analiz sonuçları

Tahmin Değişkenleri	Sonuç Değişkenleri				R <sup>2</sup> ,148 F= 44,249 p<.001	c' yolu	Y= Çalışmaya Tutkunluk				R <sup>2</sup> =,148 F= 44,249 p<.001
	M= Psikolojik İyi Oluş	b	S.H.	LLCI			ULCI	b	S.H.	LLCI	
X Yaşam Doyumu	a y ol u	,32 0	,04 8	,22 5	,415		,20 9	,04 5	,120	,29 8	
M Psikolojik İyi Oluş						b yolu	,41 0	,05 4	,303	,51 7	
Toplam Etki						c yolu	,341	,046	,250	,432	



Doğrudan Etki	c' yolu	,209	,045	,120	,298
Dolaylı Etki	(a×b)	,131	,027	,083	,188

Not: b=Standardize edilmemiş beta katsayısı; S.H.=Standart Hata; LLCI= Alt Limit Güven Aralığı; ULCI= Üst Limit Güven Aralığı



**Görsel 3** Çalışmaya tutkunluk üzerinde yaşam doyumu vepsikolojik iyi oluşun doğrudan, dolaylı ve toplam etkisi

Tablo 5'te yaşam doyumunun çalışmaya tutkunluk üzerindeki etkisinde psikolojik iyi oluşun aracılık rolünü belirlemeye ilişkin gerçekleştirilen regresyon analizi bulguları yer almaktadır. Buna göre psikolojik iyi oluş ile yaşam doyumunun, çalışmaya tutkunluk üzerindeki dolaylı etkisinin (a×b) istatistiksel olarak anlamlı ( $p < 0,001$ ;  $B = ,131$ ;  $S.H. = ,027$ ) olduğu görülmektedir (bootstrap %95 güven aralığında  $LLCI = ,083$ ;  $ULCI = ,188$ ). Bununla birlikte, yaşam doyumunun çalışmaya tutkunluk üzerindeki doğrudan etkisinin (c') de anlamlı ( $p < 0,001$ ;  $B = ,209$ ;  $S.H. = ,045$ ) olarak devam ettiği izlenmektedir ( $LLCI = ,120$ ;  $ULCI = ,298$ ). Elde edilen bu sonuçlara göre psikolojik iyi oluşun, yaşam doyumunun çalışmaya tutkunluk üzerindeki etkisinde kısmi aracılığı söz konusudur ve böylece  $H_4$  (Yaşam doyumunu ile çalışmaya tutkunluk arasında psikolojik iyi oluşun aracılık rolü vardır.) desteklenmiştir.

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Karadeniz Bölgesi'nde öğrenci barınma hizmetleri kapsamında öğrenci yurtlarında görev yapan 191 çalışanın katılımı ile Haziran-Temmuz 2022'de gerçekleştirilen bu çalışmada toplanan veriler ve SPSS26 paket programında gerçekleştirilen korelasyon ve regresyon analizleri doğrultusunda elde edilen sonuçlara bakıldığında tüm araştırma hipotezleri kabul edilmiştir. Hipotezlerin kabulü ve Fredrickson (1998)'in olumlu duyguların genişlet ve inşa et teorisine dayanarak; bireylerin yaşamlarına ilişkin sahip oldukları tatmin duygusunun onların psikolojik olarak kendilerini iyi hissetmelerinde ve iş hayatlarında da bunu sürdürerek, örgütsel etkinlik ve verimlilik için arzu edilen ve pozitif çalışan davranışlarından biri olarak kabul edilen çalışmaya tutkunluğun gelişmesinde önemli rol oynadığı ifade edilebilir. Sonuçlar yaşam doyumunun artması ile birlikte psikolojik iyi oluş ve çalışmaya tutkunluğun da artış göstereceğine işaret etmektedir. Aynı zamanda, psikolojik iyi olma durumunun da çalışmaya tutkunluğun önemli bir belirleyicisi olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlar; çalışmaya tutkunluğun yaşam doyumunu pozitif etkilemesi yönüyle Hakanen ve Schaufeli (2012), Çapri vd. (2013), Blatný vd. (2018), Liu vd. (2019), Ferreira vd. (2020) ve Meynhardt vd. (2020)'nin araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Elde edilen bulgular; psikolojik iyi oluş ile yaşam doyumunu arasındaki pozitif yönlü bir ilişkinin ortaya konulmasıyla Montes-Berges ve Augusto-Landa (2014), Park ve Jeong (2015) ve Çetinceli ve Tüzün (2022)'ün araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Elde edilen analiz çıktılarına göre; psikolojik iyi oluşun çalışmaya tutkunluğu pozitif etkilemesiyle Harter vd. (2002), Sonnentag (2003), Bakker vd. (2007), Halbesleben ve Wheeler (2008), Shimazu ve Schaufeli (2009), Brunetto vd. (2012), Shimazu vd. (2012) ve Şimşek (2022)'in araştırma bulguları aynı sonuçlara işaret etmektedir.

Yaşam doyumu çalışanları çevresel ve sosyal stresörlerin zararlı etkilerinden korumak için hareket edebilen psikolojik bir güç olmanın yanı sıra, öznel ve psikolojik iyi oluşun elde edilmesini sağlayan temel bilişsel mekanizmadır. Bireysel bir bilişsel değişken olarak yaşam doyumu sosyal çevrede kendini gösterir. Yaşam doyumu yüksek olanlar genellikle daha dışa dönük, uyumlu ve sosyaldirler, daha tatmin edici ilişkilere sahip olup, daha fazla sayıda yapılandırılmış örgüt dışı etkinliklere katılırlar, daha sağlıklıdırlar ve artan iş yeri başarısı ve iş doyumundan yararlanırlar. Tersine, düşük yaşam doyumundan muzdarip olanlar zayıf zihinsel ve fiziksel sağlık riski altındadır ve davranış problemlerini, şiddeti, saldırganlığı, nevroz, depresyon ve anksiyete gibi psikopatolojik durumları dışa vurmaya ve içselleştirmeye daha yatkındırlar (Proctor vd., 2017, s. 8).

Çalışmaya tutkunluğu oluşturan ve sürdüren bir iş ortamı sağlamak yönetimin sorumluluğundadır. May ve arkadaşları (2004) çalışmaya tutkunluğun öncüllerinin etkin liderlik ve iş arkadaşı ilişkileri, ilginç iş görevleri, işlerini iyi yapmak için kaynaklar ve ödüller olduğunu belirtmektedir. Çalışmaya tutku duyan kişi örgütünün amaçlarına ulaşması için bireysel katılımı katkı sağlar (Altunel vd., 2015). İş kaynaklarının artırılması çalışmaya tutkunluk üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabilir. Bu, örneğin, katılımcı yönetimle, sosyal desteği artırarak, süpervizörlerden olumlu geribildirim sağlayarak ve takım oluşturma yoluyla başarılabilir. Çalışmaya tutkunluğu artırmanın başka bir yolu kişisel kaynakları güçlendirme, örneğin iyimserliği, dayanıklılığı veya öz yeterliliği artırmaya odaklanan eğitim programları ile mümkün olabilir.

Psikolojik iyi oluş insan hayatının iyi gitmesiyle ilgili olup, iyi hissettiren ve etkin bir şekilde işleyen bir kombinasyondur. Sürdürülebilir iyi oluş, kişilerin hep iyi hissetmelerini şart koşmaz; acı veren hislerin tecrübesi (Örneğin, başarılı olamama, pişmanlık, kaygı) hayatın olağan akışı içerisinde. Bu gibi negatif ya da acı verici hislerle başa çıkabilmek gelecek odaklı iyi olma adına önemlidir. Bununla beraber, negatif hisler yoğun ve çok uzun devam ettiğinde ve bireyin gündelik yaşamında iş görme yeteneğini engellediğinde psikolojik iyi olma durumu tehlikeye girer. İyi hissetme kavramı sadece olumlu mutluluk ve memnuniyet duygularını değil, aynı zamanda ilgi, tutkunluk, güven ve şefkat gibi duyguları da içerir. Psikolojik olarak etkin işlev görme kavramı kişinin potansiyelinin geliştirilmesini, bireyin yaşamı üzerinde bir miktar kontrol sahibi olmasını, bir amaç duygusuna sahip olmasını (Örneğin, değerli hedeflere doğru çalışmak) ve olumlu ilişkiler deneyimlemesini içerir (Huppert, 2009). İnsanları neyin zenginleştirdiğine ve insana odaklanan iyi oluş biliminin umut verici yaklaşımı davranışsal, biyolojik ve sosyal açıdan bireylerin iyi oluşunu anlamadaki gelişmeleri çalışanlara, örgütlere ve böylelikle topluma yarar sağlayacaktır. Özetle, örgütler çalışanlarının yaşam doyumları ve psikolojik iyi oluşlarına yönelik bilince sahip olmalıdırlar. Bu farkındalık işletmelere çalışmaya tutkun bireylerin çekilmesinde ve elde tutulmasında kolaylık sağlayabilecektir.

Gümüşhane Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 27/04/2022 tarihli, 2022/3 sayılı karar ile etik kurul onayı alınarak başlanan bu araştırmanın belli bir zaman diliminde ve belirli bir örgüt-çalışan kitlesiyle gerçekleştirilmesi araştırma bulgularının genellenebilmesi yönünden kısıt oluşturmaktadır. Fakat, her halükarda bilimsel yönüyle çalışanları ve örgütleri anlama açısından araştırmacılara ve literatüre katkı sunacaktır. Gelecek araştırmalar için ilgili değişkenlerin farklı sektörlerde karşılaştırmalı olarak ele alınması ve kavramların kişilik tipleri ile incelenmesi önerilmektedir.

### **Yazar Katkı Oranları**

Çalışmaya 1. Yazar % 34, 2. Yazar % 33 ve 3. Yazar %33 oranında katkı sağlamıştır.

### **Çıkar Çatışması Beyanı**

"Yaşam Doyumu ile Çalışmaya Tutkunluk Arasındaki İlişkide Psikolojik İyi Oluşun Aracılık Rolü" başlıklı makalemiz ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur. Yazarlar arasında da herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

## Kaynakça

- Altunel, M. C., Kocak, O. E., & Çankir, B. (2015). The effect of job resources on work engagement: A study on academicians in Turkey. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(2), 409-417. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.2.2349>
- Ampofo, E. T. (2021). Do job satisfaction and work engagement mediate the effects of psychological contract breach and abusive supervision on hotel employees' life satisfaction? *Journal of Hospitality Marketing & Management*, 30(3), 282-304. <https://doi.org/10.1080/19368623.2020.1817222>
- Ampofo, E., Owusu, J., Coffie, R. B., & Asiedu-Appiah, F. (2021). Work engagement, organizational embeddedness, and life satisfaction among frontline employees of star-rated hotels in Ghana. *Tourism and Hospitality Research*, 22(2), 1-15. <https://doi.org/10.1177/14673584211040310>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *The Career Development International*, 13(3), 209-223. <https://doi.org/10.1108/13620430810870476>
- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E., & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 274-284. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.274>
- Blatný, M., Květon, P., Jelínek, M., Šolcová, I., Zábrodská, K., Mudrák, J., & Machovcová, K. (2018). The influence of personality traits on life satisfaction through work engagement and job satisfaction among academic faculty members. *Studia Psychologica*, 60(4), 274-286. <https://doi.org/10.21909/sp.2018.04.767>
- Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago, Illinois: Aldine Publishing Company.
- Brenner, B. (1975). Quality of affect and self-evaluated happiness. *Social Indicators Research*, 2, 315-331. <https://doi.org/10.1007/BF00293251>
- Brunetto, Y., Teo, S. T., Shacklock, K., & Farr-Wharton, R. (2012). Emotional intelligence, job satisfaction, well-being and engagement: Explaining organisational commitment and turnover intentions in policing. *Human Resource Management Journal*, 22(4), 428-441. <https://doi.org/10.1111/j.1748-8583.2012.00198.x>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd Edition). New York: Routledge Academic. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Çankır, B. & Şahin, S. (2018). Psychological well-being and job performance: The mediating role of work engagement. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 2549-2560. <https://doi.org/10.17218/hititsosbil.487244>
- Çapri, B., Gündüz, B., & Akbay, S. E. (2013). The study of relations between life satisfaction, burnout, work engagement and hopelessness of high school students. *International Education Studies*, 6(11), 35-46. DOI:10.5539/ies.v6n11p35
- Çetinceli, K. & Tüzün, P. (2022). Üniversite öğrencilerinin işsizlik kaygısı, yaşam doyumu ve psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişki. *Current Perspectives in Social Sciences*, 26(1), 21-30. DOI: 10.54614/JSSI.2022.952094
- Dağlı, A. & Baysal, N. (2016). Yaşam doyumu ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59). <https://doi.org/10.17755/esosder.263229>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology / Psychologie Canadienne*, 49(3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Diener, E. (2000). Subject wellbeing: The science of happiness, and a proposal for a national index. *American Psychology*, 55(1), 34-43. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- Diener, E., & Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(4), 653-663. DOI: 10.1007/978-90-481-2352-0\_4
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75. DOI: 10.1207/s15327752jpa4901\_13

- Diener, E., Inglehart, R., & Tay, L. (2013). Theory and validity of life satisfaction scales. *Social Indicators Research, 112*(3), 497-527. DOI: 10.1007/s11205-012-0076-y
- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2002). *Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction*. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 463-73). Oxford University Press.
- Diener, E., Napa Scollon, C. K., Oishi, S., Dzokoto, V., & Suh, E. M. (2000). Positivity and the construction of life satisfaction judgments: Global happiness is not the sum of its parts. *Journal of Happiness Studies*(1), 159-176. <https://doi.org/10.1023/A:1010031813405>
- Diener, E., Wirtz, D., Biswas-Diener, R., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D.-w., & Oishi, S. (2009). *New measures of well-being*. In E. Diener (Ed.), *Assessing well-being: The collected works of Ed Diener* (pp. 247-266). Springer Science + Business Media. [https://doi.org/10.1007/978-90-481-2354-4\\_12](https://doi.org/10.1007/978-90-481-2354-4_12)
- Ferreira, P., Gabriel, C., Faria, S., Rodrigues, P., & Pereira, M. S. (2020). What if employees brought their life to work? The relation of life satisfaction and work engagement. *Sustainability, 12*(2743), 1-12. <https://doi.org/10.3390/su12072743>
- Fredrickson, B.L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology, 2*, 300-319. Doi: 10.1037/1089-2680.2.3.300
- Fredrickson, B.L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. The broaden-and-build theory of positive emotions. *The American Psychologist, 56*(3), 218-226. Doi: 10.1037//0003-066x.56.3.218
- Garg, P. & Rastogi, R. (2009). Effect of psychological wellbeing on organizational commitment of employees. *The IUP Journal of Organizational Behavior, 8*(2), 42-51.
- Gilman, R., & Huebner, E. S. (2003). A review of life satisfaction research with children and adolescents. *School Psychology Quarterly, 18*, 192-205. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.192.21858>
- Grant, A. M., Christianson, M. K. & Price, R. H. (2007). Happiness, health, or relationships? Managerial practices and employee well-being tradeoffs. *Academy of Management Perspectives, 21*(3), 51-63. <https://doi.org/10.5465/amp.2007.26421238>
- Hakanen, J. J., & Schaufeli, W. B. (2012). Do burnout and work engagement predict depressive symptoms and life satisfaction? A three-wave seven-year prospective study. *Journal of Affective Disorders (141)*, 415-424. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2012.02.043>
- Halbesleben, J. R., & Wheeler, A. R. (2008). The relative roles of engagement and embeddedness in predicting job performance and intention to leave. *Work and Stress, 22*(3), 242-256. <https://doi.org/10.1080/02678370802383962>
- Harter, J. K., Schmidt, F. L., & Hayes, T. L. (2002). Business-unit-level relationship between employee satisfaction, employee engagement, and business outcomes: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology, 87*(2), 268-279. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.2.268>
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York: Guilford Press.
- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*(1), 1-55.
- Huppert, F. A. (2009). Psychological well-being: Evidence regarding its causes and consequences. *Applied Psychology: Health and Well-Being, 1*(2), 137-164. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2009.01008.x>
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal, 33*(4), 692-724. <https://doi.org/10.2307/256287>
- Kardaş, F., Çam, Z., Eşkisü, M., & Gelibolu, S. (2019). Gratitude, hope, optimism and life satisfaction as predictors of psychological well-being. *Eurasian Journal of Educational Research, 82*, 81-100. DOI: 10.14689/ejer.2019.82.5
- Labrague, L. (2021). Resilience as a mediator in the relationship between stress-associated with the Covid-19 pandemic, life satisfaction, and psychological well-being in student nurses: A cross-sectional study. *Nurse Education in Practice, 56*(103182), 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2021.103182>

- Liu, T., Zeng, X., Chen, M., & Lan, T. (2019). The harder you work, the higher your satisfaction with life? The influence of police work engagement on life satisfaction: A moderated mediation model. *Frontiers in Psychology, 10*(826), 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00826>
- Lopez, S. J., & Gallagher, M.W. (2009). *A case for positive psychology*. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (pp. 3–6). Oxford University Press.
- Mache, S., Vitzthum, K., Klapp, B. F., & Danzer, G. (2014). Surgeons' work engagement: Influencing factors and relations to job and life satisfaction. *The Surgeon, 12*, 181-190. DOI: 10.1016/j.surge.2013.11.015
- Maslach, C., Schaufeli, W.B., & Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology, 52*, 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- May, D., Gilson, R. & Harter, L. (2004). The psychological conditions of meaningfulness, safety and availability and the engagement of the human spirit at work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 77*(1), 11-37. <https://doi.org/10.1348/096317904322915892>
- Meynhardt, T., Brieger, S. A., & Hermann, C. (2020). Organizational public value and employee life satisfaction: the mediating roles of work engagement and organizational citizenship behavior. *The International Journal of Human Resource Management, 31*(12), 1560-1593. <https://doi.org/10.1080/09585192.2017.1416653>
- Montes-Berges, B., & Augusto-Landa, J.-M. (2014). Emotional intelligence and affective intensity as life satisfaction and psychological well-being predictors on nursing professionals. *Journal of Professional Nursing, 30*(1), 80-88. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2012.12.012>
- Park, H.-j., & Jeong, D. Y. (2015). Psychological well-being, life satisfaction, and self-esteem among adaptive perfectionists, maladaptive perfectionists, and nonperfectionists. *Personality and Individual Differences, 72*, 165-170. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.08.031>
- Park, J. G., Kim, J. S., Yoon, S. W., & Joo, B.-K. (2017). The effects of empowering leadership on psychological well-being and job engagement: The mediating role of psychological capital. *Leadership & Organization Development Journal, 38*(3), 350-367. <https://doi.org/10.1108/LODJ-08-2015-0182>
- Pavot, W., & Diener, E. (2008). The satisfaction with life scale and the emerging construct of life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology, 3*(2), 137-152. <https://doi.org/10.1080/17439760701756946>
- Poon, J.M. (2013). Relationships among perceived career support, affective commitment, and work engagement. *International Journal of Psychology, 48*, 1148-1155. <http://dx.doi.org/10.1080/00207594.2013.768768>
- Proctor, C., Linley, P. A., & Maltby, J. (2017). *Life satisfaction*. In: Levesque, R. (eds) *Encyclopedia of Adolescence*. Springer, Cham.
- Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science, 4*(4), 99-104. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772395>
- Ryff, C. D. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics, 83*(1), 10-28. <https://doi.org/10.1159/000353263>
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*(4), 719-727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Schaufeli, W.B., & Bakker, A.B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior, 25*, 293-315. <https://doi.org/10.1002/job.248>
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being, 3*(1), 71-92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Schaufeli, W. B., Taris, T., Le Blanc, P., Peeters, M., Bakker, A. B., & de Jonge, J. (2001). Maakt arbeid gezond? Op zoek naar de bevlogen werknemer [Does work make healthy? The quest for the engaged worker]. *De Psycholoog, 36*, 422-428.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>



- Shimazu, A., & Schaufeli, W. B. (2009). Is workaholism good or bad for employee psychological well-being? The distinctiveness of workaholism and work engagement among Japanese employees. *Industrial Health*, 47(5), 495-502. DOI: 10.2486/indhealth.47.495
- Shimazu, A., Schaufeli, W. B., Kubota, K., & Kawakami, N. (2012). Do workaholism and work engagement predict employee psychological well-being and performance in opposite directions? *Industrial Health*, 50(4), 316-321. <https://doi.org/10.2486/indhealth.MS1355>
- Shin, D. C., & Johnson, D. M. (1978). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. *Social Indicators Research*, 5, 475-492. <https://doi.org/10.1007/BF00352944>
- Smith, M. R., Rasmussen, J. L., Mills, M. J., Wefald, A. J., & Downey, R. G. (2012). Stress and performance: Do service orientation and emotional energy moderate the relationship? *Journal of Occupational Health Psychology*, 17(1), 116-128. <https://doi.org/10.1037/a0026064>
- Sonnentag, S. (2003). Recovery, work engagement, and proactive behavior: A new look at the interface between nonwork and work. *Journal of Applied Psychology*, 88(3), 518-528. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.3.518>
- Şimşek, T. (2021). Covid-19 döneminde hemşire ve diğer sağlık çalışanlarının yaşam doyumu, iş yükü algısı ve işten ayrılma niyeti ilişkisi. A. Aksoy, A. Karapınar, F. Zaif, & B. Aydın tan içinde, Covid-19 Pandemisinin İşletme ve Ekonomi Alanında Etkileri (s. 65-76). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Şimşek, T. (2022). Sağlık personellerinde psikolojik iyi oluşun çalışmaya tutkunluk üzerindeki etkisi. *Gazi İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(2), 299-309. <https://doi.org/10.30855/gjeb.2022.8.2.007>
- Şimşek, T., & Benk, O. (2023). The effect of work engagement on emotional labor: A study on teachers. *Journal of Management and Economics Research*, 21(4), 1-16. <https://doi.org/10.11611/yead.1280208>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Telef, B. B. (2013). Psikolojik iyi oluş ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-3), 374-384.
- Turgut, T. (2011). Çalışmaya tutkunluk: İş yükü, esnek çalışma saatleri, yönetici desteği ve iş-aile çatışması ile ilişkileri. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(3-4), 155-179.
- White, E. (2011). Helping to promote psychological well-being at work: The role of work engagement, work stress and psychological detachment using the job demands-resources model. *The Plymouth Student Scientist*, 4, 155-180.
- Wright, T.A., & Wright, V.P. (2002). Organizational researcher values, ethical responsibility, and the committed-to-participant research perspective. *Journal of Management Inquiry*, 11, 173-185. <https://doi.org/10.1177/1059260201100201>
- Yunus, F. W., Mustafa, S. M., Nordin, N., & Malik, M. (2015). Comparative study of part-time and full-time students' emotional intelligence, psychological well-being and life satisfactions in the era of new technology. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 170, 234-242. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.033>

### Extended Abstract

What a happy and quality life is and how to live it is one of the oldest debates in human history. This debate has continued for centuries within the framework of different paradigms, especially from the Ancient Greek philosophical tradition to the present. Life satisfaction, which is a cognitive assessment of individuals' quality of life, is a basic element of subjective well-being (Diener et al., 1985) and is presented as an indicator of positive psychological functioning (Ryff & Keyes, 1995). Accordingly, life satisfaction is one concept that reveals "the state of well-being of individuals with positive-negative affect as a cognitive evaluation of life" (Kardaş et al., 2019). Life satisfaction is a multidimensional approach that cannot be limited to a single dimension. Within this broad approach, there are many areas, such as satisfaction with family life, satisfaction with professional life, job satisfaction, and satisfaction with peers, which are discussed by different researchers (Gilman & Huebner, 2003). In order to be successful and survive in the ever-changing environment of the 21st century, organizations need employees who are passionate about work rather than just healthy employees (Schaufeli et al., 2002). The concept of work engagement has emerged from burnout research, that is, it has been started to be considered as an attempt to cover the entire spectrum from employee well-being (burnout) to employee well-being (Maslach et al., 2001). Kahn (1990) was the first to propose "psychological presence as a prerequisite for engagement to work through the expression of physical, cognitive, and emotional resources". Well-being has been the focus of the attention of researchers with various concepts in terms of the indicator of people's satisfaction since the 1700s (Ryff & Keyes, 1995). After Maslow's introduction of positive psychology in 1954 and its reintroduction by Seligman after 1990 (Lopez & Gallagher, 2009), the past obsession with

research on negative health outcomes was replaced by optimism, well-being, and optimism, which deals with positive psychology and aims to promote the development of individuals and communities through positive health-related research such as growth and satisfaction (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Psychological well-being and work engagement are accepted as important outcome variables of positive organizational behavior (Park et al., 2017). Considering the studies in the literature, the following hypotheses have been developed.

H1: Life satisfaction has a significant effect on work engagement.

H2: Life satisfaction has a significant effect on psychological well-being.

H3: Psychological well-being has a significant effect on work engagement.

H4: Psychological well-being has a mediating role between life satisfaction and work engagement.

Prior to the study, ethics committee approval was obtained from Gümüşhane University Scientific Research and Publication Ethics Committee with the decision dated 27/04/2022 and numbered 2022/3. The research was continued by complying with the research and publication ethics. In addition, 191 participants were informed and signed a volunteer form. The aim of this study is to reveal the effect of the general life satisfaction of individuals on their psychological well-being and their passion for their work as an employee.

Table 3 shows a significant and positive relationship between life satisfaction and psychological well-being and between life satisfaction and work engagement. In addition, a significant and positive relationship was found between psychological well-being and work engagement. Accordingly, it can be said that there are moderate and strong relationships between the research variables. Table 5 presents the regression analysis findings conducted to determine the mediating role of psychological well-being in the effect of life satisfaction on work engagement. Accordingly, the indirect effect of psychological well-being and life satisfaction on work engagement is statistically significant. However, the direct effect (c') of life satisfaction on work engagement continued to be significant. According to these results, psychological well-being partially mediates the effect of life satisfaction on work engagement, and thus H4 (Psychological well-being has a mediating role between life satisfaction and work engagement).

Based on the acceptance of the hypotheses and Fredrickson's (1998) theory of expanding and building positive emotions, the satisfaction of individuals about their lives is accepted as one of the desirable and positive employee behaviors for organizational effectiveness and productivity by maintaining their psychological well-being in their work life. It can be stated that it plays an important role in the development of passion for work. The results indicate that with the increase in life satisfaction, psychological well-being, and work passion will also increase. At the same time, it has been determined that psychological well-being is an important determinant of work engagement. These results obtained from Hakanen and Schaufeli (2012), Çapri et al. (2013), Blatný et al. (2018), Liu et al. (2019), Ferreira et al. (2020), and Meynhardt et al. (2020) research findings. The findings obtained show parallelism with the research results of Montes-Berges and Augusto-Landa (2014), Park and Jeong (2015), and Çetinceli and Tüzün (2022), in revealing a positive relationship between psychological well-being and life satisfaction. According to the analysis outputs obtained, Harter et al. (2002), Sonnentag (2003), Bakker et al. (2007), Halbesleben and Wheeler (2008), Shimazu and Schaufeli (2009) report that psychological well-being has a positive effect on work engagement. Brunetto et al. (2012), Shimazu et al. (2012), and Şimşek (2022) point to the same conclusions.



## Üniversite öğretim elemanlarının Z kuşağı kavramı algılarına yönelik metafor analizi: Artvin Çoruh Üniversitesi örneği<sup>1</sup>

Muhammed Enes Kan<sup>2</sup> , Eda Mert<sup>3</sup> 

<sup>2</sup> Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, Ulaştırma Hizmetleri Bölümü, Bayburt Üniversitesi, Bayburt, Türkiye.

<sup>3</sup> Artvin Meslek Yüksekokulu, Hukuk Bölümü, Artvin Çoruh Üniversitesi, Artvin, Türkiye.

### ÖZET

Genellikle 2000 yılından sonra doğanları ifade etmek için kullanılan Z kuşağı, bugün dünyanın %32'sinin oluşturmakta ve bu nüfusun önemli bir bölümü de üniversitelerde eğitim öğretimlerine devam etmektedir. Z kuşağı zamanının büyük bir çoğunluğunu eğitim kurumlarında geçirdiği için onlar hakkında en çok deneyimi olan kişiler bu kurumlarda görev yapan öğretmen, idareci ve diğer hizmet personelleridir. Geleceğe yön veren öğretmenler ve diğer öğretim elemanlarının gençleri nasıl algıladığı hem eğitim ve öğretimin kalitesini etkilemekte hem de gençlere karşı davranışlarını şekillendirmektedir. Söz konusu bu tablo, bu çalışmanın temel motivasyon kaynağı olmuş ve çalışmada üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının Z kuşağı kavramına ilişkin algılarının metaforlar aracılığı ile tespit edilmesi amaçlanmıştır. Metafor formunda öğretim elemanlarından "Z kuşağı... gibidir; Çünkü..." cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar içerik analizi yöntemiyle analiz edilerek 126 metafor, 10 farklı kategoride sınıflandırılmıştır. Katılımcıların Z kuşağını teknolojiyle alakalı metaforlar ile sıklıkla ifade ettiği ve katılımcıların geliştirdikleri metaforların "İçinde Büyüdüğü Çağa Uygun Teknolojik Bir Kuşak", "Özgürlüğüne Düşkün, Kurallara Karşı ve Yenilikçi Bir Kuşak", "Mevcut Durumu ve Gelecekteki Hali Belirsiz, Karmaşık, Sürprizlerle Dolu Bir Kuşak" kategorilerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Z kuşağının olumlu yönlerine vurgu yapan metaforlar olmasına rağmen genellikle Z kuşağının belirsizliğine vurgu yapan, Z kuşağına karşı nötr yaklaşan veya Z kuşağını tamamen olumsuz metaforlarla açıklayan öğretim elemanlarının daha fazla olduğu ve öğretim elemanlarının yaşları ilerledikçe Z kuşağından geleceğe yönelik ümit ve beklentilerinin azaldığı tespit edilmiştir.

### ANAHTAR KELİMELER

Z kuşağı, Z kuşağı algısı, kamu görevlileri ve Z kuşağı, öğretim elemanları gözünden Z kuşağı, Z kuşağına ilişkin metaforlar

## Metaphor analysis of university lecturers perceptions of generation Z concept: The case of Artvin Çoruh University

### ABSTRACT

Generation Z, which is generally used to refer to those born after the year 2000, makes up 32% of the world today, and a significant portion of this population continues their education at universities. Since Generation Z spends most of their time in educational institutions, the people with the most experience with them are teachers, administrators, and other service personnel working there. How teachers and other teaching staff, who shape the future, perceive young people affects the quality of education and training and their behavior towards young people. This picture has been the main motivation for this study, which aims to determine university lecturers' perceptions of the concept of Generation Z through metaphors. In the metaphor form, the instructors were asked

<sup>1</sup> Araştırmanın bilimsel etik kurallara uygunluğu için, Artvin Çoruh Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu'ndan 05.03.2023 tarihli E-18457941-050.99-83794 Sayılı izin alınmıştır.

**Atf:** Kan, M., E., & Mert, E. (2024). Üniversite öğretim elemanlarının z kuşağı kavramı algılarına yönelik metafor analizi: Artvin Çoruh Üniversitesi örneği. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 14(3), 775-800. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.1293338>

to complete the sentence "Generation Z is like...because...". The answers given by the participants were analyzed by content analysis method and 126 metaphors were classified into 10 different categories. It was observed that the participants frequently expressed Generation Z with technology-related metaphors, and the metaphors developed by the participants were concentrated in the categories of "A Technological Generation Suitable for the Age in Which It Grew Up", "A Generation Loving Freedom, Against Rules and Innovative", "A Generation Whose Current Situation and Future State is Uncertain, Complex, and Full of Surprises". Although there are metaphors emphasizing the positive aspects of Generation Z, it has been determined that there are more lecturers who emphasize the uncertainty of Generation Z, who are neutral towards Generation Z, or who explain Generation Z with completely negative metaphors, and as the age of the lecturers increases, their hopes and expectations for the future from Generation Z decrease.

### KEYWORDS

Generation Z, perception of generation Z, public servants, and generation Z, generation Z from the perspective of lecturers, metaphors of generation Z.

## Giriş

Her kuşağın kendine özgü özellikleri, değerleri, tutumları ve farklılıkları olması, farklı kuşakların toplumsal yaşamın her alanında birlikte hareket etmek zorunda olması kuşakları anlamayı ve incelemeyi gerekli kılmıştır. Kuşak çalışmaları, sosyal bilimlerdeki birçok konuyla yakından ilgilidir. Son yıllarda, çalışma yaşamında, eğitimde, politikada, ekonomide ve daha birçok alanda kuşak analizi çalışmalarına olan ilginin arttığı görülmektedir (Berge, 2019; Haynes, 2011; Haynes ve Joy, 2011; Kapoor ve Solomon, 2011; Menendez vd., 2020;). Bir kuşağı daha iyi tanımlayarak geleceğin insan kaynağını daha üretken ve verimli hale getirmeye çalışmak, onların isteklerine cevap verebilmek oldukça önemlidir. "Kuşak sorunlarının anlaşılması, toplumun tüm yönlerini etkileyen değişkenlerin daha geniş çapta tanınmasını sağlayacaktır" (Sago, 2000). Mannheim bu durumu: "Kuşak sorunu ciddi bir şekilde ele alınmayı hak edecek kadar önemlidir. Sosyal ve entelektüel hareketlerin yapısını anlamak için vazgeçilmez rehberlerden biridir" diyerek ifade etmiştir (Young, 2019, s. 205).

TDK'da kuşak kavramı, "aynı yıllarda doğmuş, aynı çağın şartlarını, sıkıntılarını, yükümlülüklerini paylaşan bireyler topluluğu" olarak tanımlanmıştır (TDK, 2023). Tweng'e göre, aynı kronolojik, sosyal ve tarihsel zaman diliminde doğan insanlara toplu olarak kuşak denir (Twenge vd., 2010, s. 120). Mannheim ise kuşak kavramını, "hem belirli bir doğum yılı aralığını hem de kuşağın biçimlendirici gelişim yıllarında meydana gelen sosyal veya tarihsel olayları tanımlamaya dayanan bir dizi dünya görüşünü paylaşan bir grup olarak tanımlamıştır" (Cogin, 2011, s. 2268).

Literatürde, kuşakların kültürden kültüre farklılaştığı, sınıflandırmanın tarihsel aralığı ve kuşak özelliklerinin de bu farklılaşmadan etkilendiği görülmüştür (Adıgüzel vd., 2014, s. 170). Kuşak sınıflandırmalarında ve kuşakların doğum tarihleri ile ilgili bazı ufak farklılıklar söz konusu olsa da büyük bir çoğunluğun kabul ettiği sınıflandırmanın aşağıdaki gibi olduğunu söylemek mümkündür (Özveren, 2022, s. 104);

- 1925 ve 1945 yılları arasında doğanlar: Gelenekselciler/Sessiz Kuşak
- 1946 ve 1964 yılları arasında doğanlar: Bebek Patlaması/Baby Boomers
- 1965 ve 1979 yılları arasında doğanlar: X Kuşağı
- 1980 ve 2000 yılları arasında doğanlar: Y Kuşağı
- 2000 ve sonrası yıllarda doğanlar: Z Kuşağı

En büyük kuşak grubunu, yani küresel nüfusun %32'sini oluşturan (Djafarova ve Fouts, 2022, s. 413), çalışma hayatına yeni atılmaya başlayan ve hala üniversitelerde eğitim hayatına devam etmekte olan Z kuşağı, 2000 yılı ve sonrasında doğan bireyleri ifade etmektedir. Z kuşağı aynı zamanda "binyıllar sonrası", "yüzyıllar", "dijital kuşak", "dot-com kuşağı", "e-kuşak" ve "değiştiriciler" olarak da anılır (Kuleto vd., 2021).

Z Kuşağı, teknoloji ile doğmuştur ve dijital yerliler olarak bilinirler. Her zaman ağlara bağlıdırlar ve karar almak da dâhil olmak üzere gerçekleştirdikleri tüm faaliyetlerde hızlıdırlar (Menendez

vd., 2020, s. 847). Z kuşağı teknoloji dünyasına doğduğundan ve bu dünyada kendilerini iyi hissettiklerinden, bu ortamla çevrili olmak onlar için birincil derecede önemlidir. Z kuşağı genel olarak bir cihazla çevrimiçi konumda bulunarak sosyalleşme sağlamaktadır. Diğer sosyalleşme biçimleri onlar için çok zordur (Bencsik vd., 2016, s. 93). Z kuşağı, hızla gelişen ve değişen bir dünyaya gözlerini açtığı için, bu kuşaktaki bireyler çoğunlukla değişimleri, dönüşümleri, yenilikleri sevmekle birlikte, her şeyi pratik ve hızlı bir şekilde yapmaya ve hızlı, etkili sonuç almaya odaklıdırlar (Yurtsever, 2017, s. 12). Daha birçok özelliğe sahip olan Z kuşağının bazı ortak özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Seymen, 2017);

- İleri derecede teknoloji kullanıcılar
- Birlik ve beraberliğe inanırlar
- Başarılı olmak ve kazanmak için çalışırlar
- Kendinden emin, gerçekçi ve geleceğe odaklanırlar
- Sanal dünyadan paylaşımlarla iletişim kurarlar.

Diğer kuşaklardan çok farklı bir dünyaya gözlerini açan Z kuşağı, diğer kuşaklara göre büyük farklılıklar gösterir. Kuşakların en fazla vakit geçirdiği ortamlardan biri olan okullarda, üniversitelerde farklı kuşaklar bir arada bulunmaktadır. Kuşaklar birbirinden beklentileri, deneyimleri, değerleri, eğitimleri, aileleri, hayat düzenleri ve iş etikleri bağlamında ayrılmaktadır (Grow ve Yang, 2018; Williams ve Page, 2011). Ayrıca, teknolojik, ekonomik ve sosyal bağlam farklı nesillerin davranışını, düşüncesini, karar vermesini etkilemektedir (Menendez vd., 2020). Tutum, davranış ve iletişimdeki nesiller arası bu farklılıklar ise, üniversite kampüslerinde daha belirgin şekilde hissedilmekte ve eğitimciler için onlar hakkında neyin farklı olduğunu anlamak ve öğretimlerini uygun şekilde ayarlamak zor bir hal almaktadır. Bu noktada, eğitimcilere büyük sorumluluklar düşmektedir (Preville, 2018). Z kuşağını anlayan ve dünyaya onların gözünden bakabilen eğitimcilerin, Z kuşağını daha iyi yönlendirebileceği düşünülebilir. Bu sebeple öğretim elemanlarının, Z kuşağını nasıl anlamlandırdığı ve nasıl algıladıkları önemli hale gelmektedir. Z kuşağını anlayan okullar, üniversiteler ve eğitimciler, Z kuşağının gözünden hayatı anlamlandırmaya çalışıp, onları eğitebilmek için gerekli olan öğrenme ortamlarını sunma fırsatını da yakalayacaktır. Z kuşağından öğrencilerle iyi bağlantı kurabilen ve etkili bir iletişim içinde olan eğitimciler öğretme şekillerini değiştirme imkânından da faydalanabileceklerdir. Söz konusu bu çerçevede bu çalışmanın da temel motivasyon kaynağı olmuş, öğretim elemanlarının Z kuşağı algıları metaforlar aracılığıyla tespit edilmeye çalışılmıştır.

Metaforlar, soyut kavramları anlamamızı ve soyut akıl yürütme yapmamızı sağlayan kilit bir mekanizmadır (Gibson ve Bruh, 2001, s. 276). Lakoff ve Johnson'ın metaforun insan bilişinde oynadığı rolü araştırdıkları çalışmalarından kaynaklanan "metafor analizi, metaforun güçlü bir dilsel araç olduğu inancına dayanır" (Zheng ve Song, 2010, s. 42). "Metaforlar, "ben" ve "öteki" arasında bir ilişki yaratarak gerçeklikler ve kimlikler oluşturur; böylece, "bir tür şeyi başka bir şey açısından anlamak ve deneyimlemek" mümkün hale gelir ve tanımlamanın ana aracı haline gelir" (Lakoff ve Johnson, 1980'den Akt: Ljungberg, 2004, s. 340). "Metafor, kişilerin dünyayı görme biçimi" (Öztürk, 2007), "kişilerin kendi dünyalarını anlayıp yapılandırmalarına yönelik güçlü bir modelledir" (Demirbilek, 2021). "Metafor kullanımı, başka türlü dile getirilmeyen varsayımları açık hale getirmenin güvenilir bir yoludur" (Zheng ve Song 2010, s. 43).

Alan yazında, son yıllarda bazı olguları, kavramları ve temaları konu alan metafor veya metafor analizi çalışmaları sıklıkla yapılmaktadır. Bu çalışmalara; iyi yönetici, kötü yönetici (Erdem ve Uzun, 2017), üniversite kavramı (Saylık ve Saylık, 2021), sağlık yöneticisi kavramı (Yılmaz vd., 2020), okul yöneticisi (Zembat vd., 2015), rektör ve gelecek kavramları (Çelik ve Yarım, 2019), kadın akademisyen olma (Başarır ve Sarı, 2015), atanamayan öğretmen (Varışoğlu ve Kaşaveklioğlu, 2019), internet kavramı (Şahin ve Baturay, 2012), kayırmacılık (Demirbilek, 2021), çocuk istismarı (Bayrak, 2019) kavramlarına yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla tespit etmeyi amaçlayan çalışmalar örneklerdir.

Son yıllarda bilim insanlarının Z kuşağı kavramına olan ilgilerinin de arttığı görülmektedir. Z kuşağı ile ilgili olarak, Z kuşağının sosyal medyaya yönelik algılarına (Doğan ve Erkan, 2019), Z Kuşağı gençliğinin ideal yöneticiye yönelik algılarına (Aydoğdu ve Özkan, 2021), Z kuşağının siyaset kavramına, okul müdürlerine, kariyer algılarına ve internete ilişkin algılarına (Ballı, 2020; Erdem vd., 2023; Özen vd., 2020; Süer vd., 2017) yönelik metafor analizi çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Yine Z kuşağının yaşlı bireylere karşı tutumlarının belirlenmesi (Erdoğan, 2022); Z kuşağının çalışma hayatına muhtemel etkileri (Taş vd., 2017); Z kuşağı seçmen davranışları (Hafizoğlu, 2021); Z kuşağının dijital okuryazarlık alışkanlıkları (Korkmaz, 2022); Z kuşağı öğrencilerinin iş hayatı kişilik özellikleri ve iş beklentileri (Pekel vd., 2020), Z kuşağının dijital teknolojiye yönelik tutumları (Erten, 2019), Z kuşağı tüketicilerin satın alma karar tarzlarının incelenmesi (Gümü, 2020) üzerine çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde Z kuşağının farklı kavramlara yönelik algılarının sıklıkla incelendiği, buna ilaveten Z kuşağının kişilik özellikleri ve beklentilerine yönelik çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Buna rağmen Z kuşağına dahil olmayan kişilerin, Z kuşağına yönelik düşüncelerini inceleyen çalışmalar nispeten daha azdır. Koç Akran ve Karakaş (2023) öğretmen adaylarının Z kuşağına yönelik algılarını tespit etmeyi amaçlayan, Akmeşe ve Taşçioğlu (2023) Z kuşağının siyasal reklamlarda nasıl temsilini araştıran, Abuşoğlu ve Balcı Aydoğan (2023) ise sosyal medyadaki Z kuşağına yönelik nefret söylemini tartışan çalışmalar gerçekleştirmiştir. Z kuşağına yönelik toplumun çeşitli kesimlerinin algılarını tespit etmeyi amaçlayan araştırmaların artırılması motivasyonu ile gerçekleştirilen bu çalışmanın, zamanının önemli bir kısmını şuanda birçoğu üniversitede öğrenim gören Z kuşağı ile geçirmekte olan üniversite öğretim elemanlarının Z kuşağına yönelik algılarını araştırması bakımından ve literatürde aynı örneklem üzerinde gerçekleştirilen herhangi bir çalışmanın bulunmaması nedeniyle literatüre katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Çalışmada elde edilen bulgular, öğretim elemanlarının Z kuşağına yönelik algılarını ve tutumlarını, söz konusu algıların cinsiyet, yaş, akademik unvan gibi çeşitli değişkenlere göre değişiklik gösterip göstermediğini ortaya koyacaktır.

## Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) yaklaşımı kullanılmıştır. Fenomenoloji yaklaşımı yabancı olmayan ama anlamlandırılmakta zorluk çekilen olguları araştırmak için uygun bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, 72). Fenomenoloji yaklaşımında, insanların yaşadıkları deneyimleri ya da bir olguyu, nasıl anlamlandırdığı, nasıl izah ettiği, başkalarına bunu olguyu nasıl aktardığı araştırılır.

Bu çalışmada "Z kuşağı" kavramına ilişkin algılar, nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan bir veri toplama yöntemi olan metaforlar aracılığı ile belirlenmiştir. Metaforlar ile veri toplama süreci, açık uçlu sorular ile gerçekleştirilen mülakatlara benzemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 242). Elde edilen veriler nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan bir analiz yöntemi olan içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

## Araştırma Grubu

Çalışmanın araştırma grubu Artvin Çoruh Üniversitesi'nde görev yapan öğretim elemanlarından oluşmaktadır. Türkiye'de 6 Şubat 2023 yılında Kahramanmaraş merkezli olarak gerçekleşen deprem felaketleri nedeniyle üniversiteler uzaktan öğretim modeline geçtiği için Artvin Çoruh Üniversitesi'nde görev yapan 534 öğretim elemanına araştırmanın soru formu e-posta yoluyla ulaştırılmış ve 126 öğretim elemanından geri dönüş alınmıştır. Çalışmanın araştırma grubu bu 126 öğretim elemanından oluşmaktadır. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1** Katılımcıların demografik özellikleri

Demografik Özellik	Frekans	Yüzde
Kadın	61	48.4

Cinsiyet	Erkek	65	51.6
	Toplam	126	100
Unvan	Öğretim Görevlisi/ Araştırma Görevlisi	67	53.1
	Doktor Öğretim Üyesi	42	33.3
	Doçent	13	10.3
	Profesör	4	3.1
	Toplam	126	100
Yaş	20-30	16	12.6
	30-40	66	52.3
	40-50	34	26.9
	50 ve üzeri	10	7.9
	Toplam	126	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere çalışmada kullanılan soru formuna cevap veren 126 öğretim elemanından 65’i erkek 61’i ise kadındır. Katılımcıların %53.1’i öğretim görevlisi ve araştırma görevlisi iken, %33.3’ü doktor öğretim üyesidir. Doçent unvanlı 13 öğretim elemanı bulunurken, profesör unvanlı öğretim elemanı sayısı 4’tür. Yine Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcıların yarısından fazlası 30-40 yaş aralığındadır. Söz konusu bu yaş aralığını %26.9 ile 40-50 yaş aralığı takip etmektedir.

### Verilerin Toplanması

Çalışmanın verileri toplanmadan önce araştırmanın bilimsel etik kurallara uygunluğu için, 21.02.2023 tarihinde Artvin Çoruh Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu’na başvurulmuş, Kurul 05.03.2023 tarihli E-18457941-050.99-83794 sayılı kararında oybirliği ile çalışmanın etik açıdan uygun bulunduğunu bildirmiştir.

Öğretim elemanlarının Z kuşağına yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada, veri toplama aracı olarak bir soru formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış soru formları metafor araştırmalarında sıklıkla tercih edilen veri toplama araçlarının başında gelmektedir (Ballı, 2020; Ekici, 2016a; Özen, vd., 2020; Saban, 2009). İki bölümden oluşan soru formunun birinci bölümünde katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin sorular yer almaktadır. İkinci bölümünde ise katılımcıların “Z Kuşağı” kavramına ilişkin sahip oldukları algılarını ortaya çıkarmak amacıyla “Z Kuşağı ... gibidir. Çünkü ...” şeklinde oluşturulan bir soru bulunmaktadır. Veri toplama aracı olarak seçilen bu form, metaforlar yardımıyla insanların belli bir kavrama yönelik algılarının araştırılmasında sıklıkla kullanılmaktadır.

### Verilerin Analizi

Üniversite öğretim elemanlarının Z Kuşağı kavramına yönelik algılarının metaforlar aracılığı ile tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada veri toplama aracına uygun olarak nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan bir veri analiz yöntemi olan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, “metin içinde yer alan belirli karakterlerden sistematik ve tarafsız sonuçlar çıkarmak için kullanılan bir araştırma tekniğidir” (Stone vd., 1966, s. 213). Yani içerik analizi metin içindeki kelime ve kelime gruplarının anlam ve içeriklerinin incelenerek çıkarımlarında bulunduğu bir yöntemdir (Güçlü, 2019, s. 167). Saban (2004) metafor verilerinin analizi için beş aşamalı bir süreci önermiştir. Bu çalışmada söz konusu bu beş adım uygulanarak metaforların analizi gerçekleştirilmiştir. Bunlar;

1. Bir metaforun belirgin bir şekilde dile getirilip getirilmediğinin incelenmesi,
2. Metaforun konuyu anlamaya yardımcı olup olmadığının incelenerek amaca hizmet ettiği düşünülen metaforların çalışma kapsamına dahil edilmesi,
3. Geliştirilen metaforlara dayanak oluşturan nedenlerin analiz edilmesi,
4. Araştırmanın kapsamı çerçevesinde her bir metaforun nedenleri okunarak kategorilerin oluşturulması,
5. Belli ortak özelliklere sahip metaforların belli kategoriler altında toplanması ve değerlendirilmesidir.

Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik yerine inanılabilirlik ve sonuçların doğruluğundan söz edilmektedir. Diğer bir ifade ile nitel araştırmalarda geçerlik-güvenilirlikten ziyade inandırıcılık aranmaktadır (Başkale, 2016, s. 23). Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için araştırmada ulaşılan metaforları iki araştırmacı da ayrı ayrı kategorileştirmiş ve karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda metaforların kategorileştirilmesine son şekli verilmiştir. Bu şekilde yapılan veri analizinin güvenilirliği;  $[Görüş\ birliği / (Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı) \times 100]$  formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994'den Akt: Ekici, 2016b, s. 762) Bu formülle hesaplanan çalışmanın güvenilirliği %95 olarak bulunmuştur.

Veri toplama süreci sonunda elde edilen 126 cevap formunda katılımcıların "Z Kuşağı" kavramına yönelik geliştirdikleri metaforların frekans değerleri hesaplanmış ve çeşitli kategorilerde sınıflandırılmıştır.

## Bulgular

### Z Kuşağı Kavramına İlişkin Geliştirilen Metaforlar

Katılımcıların Z Kuşağı kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforların frekans ve yüzdeleri Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2** Katılımcıların Z kuşağı kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar

No	Metafor	f	No	Metafor	f
1	Bilgisayar	4	56	İlkbahar	1
2	Yılkı Atı	1	57	Jel Tatlı	1
3	Teknoloji	5	58	Yalnız Kurt	1
4	Dijitalleşme	1	59	Siyasetçi	1
5	Kedi	1	60	Hakikat	1
6	Atletizm Koşucusu	1	61	Zafer Sembolü	1
7	İcat	1	62	Kararlı	1
8	Muhalif	1	63	Bilgisayar Oyunu	1
9	Genel başkan	1	64	Boynuz	1
10	Anemonlar (Deniz Canlısı)	1	65	Hız Çağı	1
11	Saman Alevi	2	66	Yaydan Çıkmış Ok	1
12	Diğer Kuşaklar	1	67	Heykel	1
13	Sıçrayan Top	1	68	Su	2
14	Ayrık Otu	1	69	Hipotez	1
15	Sorumsuzluk	1	70	Özgür	1
16	Sorgulama	1	71	Toprak	1
17	Robot	2	72	Sofistler	1
18	Kuş	2	73	Asosyal	1
19	Balon	2	74	Gökkuşağı	3
20	Kapalı Kutu	1	75	Dikkatsizlik	1
21	Çöp Kovası	1	76	Köpük	1
22	Şaşırtıcı	1	77	Makine	1
23	Radyo Kanalı	1	78	Duyarsızlık	1
24	Pırlanta	2	79	Hükümet	1
25	Bilinçli	1	80	Şımarık Çocuk	1
26	Rüya	1	81	Uzay	1
27	Kaplumbağa	1	82	Harf	1
28	Toplum	1	83	Girişimci	1
29	Folivora (Tembel Hayvan)	1	84	Ham	1
30	Yıldız	2	85	Ayçiçeği	1
31	Hayalperest	1	86	Fast Food	1
32	Tembel	1	87	Renkli Tablo	1
33	Sel	1	88	Dinamik	1



34	Tenis Sporu	1	89	Maden	1
35	Kestirme Yol	1	90	Işık	1
36	Kömür	1	91	Bağımsız Ruh	1
37	Boş kova	1	92	İnce Dal	1
38	Oyun Konsolu	1	93	Küçük Çocuk	2
39	Yapay Zekâ	1	94	Fırtına	1
40	Bozuk Televizyon	1	95	Önceki Nesiller	1
41	Kumanda	1	96	Taze Kan	1
42	Reaktör	1	97	Devekuşu	1
43	Şekeri Düşen Kişi	1	98	Kaplan	1
44	Yılan	1	99	Bisiklet	1
45	Deniz	1	100	Sosyal Medya	1
46	Simülasyon	1	101	Şovmen	1
47	Akarsu	1	102	Çiçek	1
48	Okul	1	103	Tüy	1
49	Dinamit	1	104	Hamur	1
50	Devrim	1	105	Kara Elmas	1
51	Renk Paleti	1	106	Akıllı Telefon	1
52	Kısa Video	1	107	Yazım Kılavuzu Olmayan Doktora Tezi	1
53	Yalnız İnsan	1	108	Sabırsız Derviş	1
54	Dürüst Nesil	1	109	Roket	1
55	Amaçsız	1		TOPLAM	126

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların Z kuşağı kavramına ilişkin toplam 109 metafor geliştirdikleri görülmektedir. Katılımcılar en fazla "teknoloji (f=5)", "bilgisayar (f=4)", "gökkuşağı (f=3)" metaforlarını kullanmışlardır. Bu metaforları ikişer kez kullanılan "saman alevi, robot, kuş, balon, pırlanta, yıldız, su, küçük çocuk" metaforları takip etmiş, diğer metaforlar ise sadece birer katılımcı tarafından kullanılmıştır.

### Z Kuşağı Kavramına İlişkin Geliştirilen Metaforlardan Oluşturulan Kategoriler

Katılımcılar tarafından geliştirilen metaforlar içerik analizi sonucunda 10 kategori altında sınıflandırılmıştır. Söz konusu kategoriler ve bu kategorilere yerleşen metaforların frekansları ve yüzdelik payları Tablo 3'te sunulmuştur. Tekrarlayan metaforların birbirinden ayırt edilebilmesi için a, b, c, d, e harfleri ile kodlanmıştır.

**Tablo 3** Z kuşağı kavramına ilişkin geliştirilen kategoriler

Kategori	Metaforlar	f
İçinde Büyüdüğü Çağa Uygun Teknolojik Bir Kuşak	Bilgisayar (a), bilgisayar (b), bilgisayar (c), bilgisayar (d), teknoloji (a),teknoloji (b), teknoloji (c), teknoloji (d),teknoloji (e), dijitalleşme, oyun konsolu, yapay zeka, simülasyon, bilgisayar oyunu, heykel, asosyal, dikkatsizlik, sosyal medya, akıllı telefon	19
Özgürlüğüne Düşkün, Kurallara Karşı ve Yenilikçi Bir Kuşak	Yılkı atı, icat, muhalif, ayırık otu, kuş (a), kuş (b) devrim, ilkbahar, pırlanta (b), özgür, sofistler, köpük, şımarık çocuk, değişim, bağımsız ruh, bisiklet, tüy, yazım kılavuzu olmayan doktora tezi	18
Mevcut Durumu ve Gelecekteki Hali Belirsiz, Karmaşık, Sürprizlerle Dolu Bir Kuşak	Kapalı kutu, şaşırtıcı, radyo kanalı, rüya, kömür, reaktör, yılan, dinamit, renk paleti, jel tatlı, yaydan çıkmış ok, hipotez, uzay, harf, renkli tablo, devekuşu, gökkuşağı (a), gökkuşağı (b)	18
Hıza, Hazza ve Hazıra Alışkın Bir Kuşak	Atletizm koşucusu, genel başkan, kestirme yol, deniz, akarsu, kısa video, hız çağı, fast food, dinamik, ince dal, küçük çocuk (a), küçük çocuk (b), fırtına, sabırsız derviş, roket.	15

Sorgulamayan, Düşünmeyen, Tembel ve Başarısız Bir Kuşak	Robot (a), robot (b) çöp kovası, kaplumbağa, folivora, tembel, kumanda, siyasetçi, makine, balon (a), balon (b) hamur, su	13
Geleceğin Teminatı Umut Veren Bir Kuşak	Pirlanta (a), yıldız (a), yıldız (b) zafer sembolü, boynuz, toprak, gökkuşağı (a), ayçiçeği, maden, ışık, taze kan, çiçek, kara elmas.	13
Bencil ve Umursamaz Bir Kuşak	Kedi, anemonlar, saman alevi (a), saman alevi (b) tenis sporu, yalnız insan, yalnız kurt, duyarsız, kaplan, şovmen	10
Araştıran, Sorgulayan Bilinçli Bir Kuşak	Sorgulama, bilinçli, sel, okul, dürüst, hakikat, kararlı, su, hükümet	9
Hayatın Anlamını ve Amacını Kavrayamamış, Sorumsuz ve Hayalci Bir Kuşak	Sıçrayan top, sorumsuz, hayalperest, bozuk televizyon, şekeri düşen kişi, amaçsız, ham	7
Diğer Kuşaklardan Farksız Bir Kuşak	Diğer kuşaklar, toplum, boş kova, önceki nesiller	4
Toplam		126

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların “Z Kuşağı” kavramı ile ilgili ürettikleri metaforlar; “Hayatın Anlamını ve Amacını Kavrayamamış, Sorumsuz ve Hayalci Bir Kuşak” (f=7), “Özgürlüğüne Düşkün, Kurallara Karşı ve Yenilikçi Bir Kuşak (f=12)”, “Araştıran, Sorgulayan Bilinçli Bir Kuşak (f=9)”, “Bencil ve Umursamaz Bir Kuşak (f=10)”, “Sorgulamayan, Düşünmeyen, Tembel ve Başarısız Bir Kuşak (f=13)”, “Mevcut Durumu ve Gelecekteki Hali Belirsiz, Karmaşık, Sürprizlerle Dolu Bir Kuşak (f=18)”, “Hıza, Hazza ve Hazıra Alışkın Bir Kuşak” (f=15), “İçinde Büyüdüğü Çağa Uygun Teknolojik Bir Kuşak” (f=19) “Geleceğin Teminatı Umut Veren Bir Kuşak” (f=13), “Diğer Kuşaklardan Farksız Bir Kuşak (f=4)” olarak 10 kategoride toplanmıştır. Kategorilerde toplanan metaforların frekansları dikkate alındığında “İçinde Büyüdüğü Çağa Uygun Teknolojik Bir Kuşak” kategorisi başı çekerken “Özgürlüğüne Düşkün, Kurallara Karşı ve Yenilikçi Bir Kuşak” ve “Mevcut Durumu ve Gelecekteki Hali Belirsiz, Karmaşık, Sürprizlerle Dolu Bir Kuşak” kategoriler eşit frekansları ile bu kategoriyi takip etmektedir. Aşağıda söz konusu kategoriler ve kategoriler altında yer alan metaforlar değerlendirilmiştir.

### Kategori 1 İçinde Büyüdüğü Çağa Uygun Teknolojik Bir Kuşak

Katılımcıların Z kuşağı kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar incelendiğinde, bazı katılımcıların Z kuşağını yaşadığı çağının özelliklerini yansıtan, teknoloji ile alakalı metaforlar geliştirerek tanımladıkları görülmüştür. Bu kategori altında Bilgisayar, teknoloji, dijitalleşme, oyun konsolu, yapay zeka, simülasyon, bilgisayar oyunu, heykel, asosyal, dikkatsizlik, sosyal medya, akıllı telefon metaforları sınıflandırılmış, teknoloji metaforu 5, bilgisayar metaforu ise 4 katılımcı tarafından kullanılmıştır. Kategorinin frekans değeri 19 olarak hesaplanmış ve ilk sıraya yerleşmiştir.

Aşağıda, bu kategoride üretilen metaforlardan katılımcıların doğrudan ifadelerine dayanan örnekler sunulmuştur.

“Z kuşağı bilgisayar gibidir. Çünkü ona ne kadar bilgi yüklersen o kadarını alır” (K58).

“Z kuşağı yeni açılmış bir bilgisayara benzemektedir. Çünkü teknolojiye yatkınlığı ve çalışmaları çok iyidir, yalnız virüse yakalanmaları da bir o kadar kolay” (K2).

“Z kuşağı teknoloji gibidir. Çünkü her fikre açık, heyecanlı ve yaratıcıdır” (K4).

“Z kuşağı yapay zeka modeli gibidir. Çünkü bu teknoloji çağında şimdiye kadar kendi gördüğü veya görmediği kişilerin yaşamış olduğu olumlu olumsuz, haklı haksız, resmî gayri resmi bütün olayları bir arada değerlendirebilme yeteneği sayesinde alacağı kararları ve davranışları da ona göre şekillendirebilen bir canlıdır” (K43).

“Z kuşağı akıllı telefon gibidir. Çünkü gelişime her zaman açıklardır” (K123).

"Z kuşağı sosyal medya gibidir. Çünkü onun gibi görünür olmayı severler" (K115).

### Kategori 2 Özgürlüğüne Düşkün, Kurallara Karşı ve Yenilikçi Bir Kuşak

Katılımcıların Z Kuşağı kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar incelendiğinde bazı katılımcıların Z kuşağının bağımsızlıklarına aşırı düşkün olduğu bu nedenle kuralları tanımadığı, yenilikçi ve yaratıcı olduklarına ilişkin metaforlar geliştirdiği görülmektedir. Bu kategoride 17 farklı metafor geliştirilmiş, kuş metaforu 2 katılımcı tarafından kullanılmış bu nedenle kategori frekansı 18 olmuştur. Bu frekans ile genel toplam 2. sırada bulunmaktadır. "Özgürlüğüne Düşkün, Kurallara Karşı ve Yenilikçi Bir Kuşak" kategorisi; yıldı, icat, muhalif, ayık otu, kuş (f=2), devrim, ilkbahar, pırlanta, özgür, sofistler, köpük, şımarık çocuk, değişim, bağımsız ruh, bisiklet, tüy, yazım kılavuzu olmayan doktora tezi metaforlarından oluşmaktadır.

Aşağıda, bu kategoride üretilen metaforlardan katılımcıların doğrudan ifadelerine dayanan örnekler sunulmuştur.

"Tüy gibidir. Çünkü çok özgürdür" (K120).

"Z kuşağı sofistler gibidir. Çünkü özgürlüklerine düşkündür" (K80).

"Z uşağı yazım kılavuzu olamayan doktora tezine benzemektedir. Çünkü alışlagelmiş kurallara kendilerini uymak zorunda hissetmezler. Bu onlar için zaman kaybidir ve sıkıcıdır. Çoğu yeni şeyler üretmeye çalışır ve daima farklı fikirlerle var olurlar" (K125).

"Z kuşağı ilkbahara benzemektedir. Çünkü kıpır kıpır, yenilik ve değişim peşinde, özgür ruhludur" (K62).

### Kategori 3 Mevcut Durumu ve Gelecekteki Hali Belirsiz, Karmaşık, Sürprizlerle Dolu Bir Kuşak

Katılımcıların Z Kuşağı kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar incelendiğinde, bazı katılımcıların Z Kuşağının hem bugün ne yapacağı belli olmayan hem de gelecekte nasıl bir değişim göstererek bizlere neler sunacağına belirsizliğine vurgu yapan metaforlar geliştirdikleri tespit edilmiştir. Bu kategoride kapalı kutu, şaşırtıcı, radyo kanalı, rüya, kömür, reaktör, yılan, dinamit, renk paleti, jel tatlı, yaydan çıkmış ok, hipotez, uzay, harf, renkli tablo, devekuşu, gökkuşağı metaforları sınıflandırılmış, gökkuşağı metaforu 2 katılımcı tarafından kullanılmıştır. Kategorinin frekans değeri 18 olarak hesaplanmış ve genel toplam içinde "Özgürlüğüne Düşkün, Kurallara Karşı ve Yenilikçi Bir Kuşak" kategorisi ile birlikte en yüksek ikinci değeri almıştır.

Aşağıda, bu kategoride üretilen metaforlardan katılımcıların doğrudan ifadelerine dayanan örnekler sunulmuştur.

"Z kuşağı reaktör gibidir. Çünkü enerji de üretebilir felakette üretebilir" (K47).

"Z kuşağı hipotez gibidir. Çünkü iyi sonuçlar mı doğuracak kötü sonuçlar mı henüz bilinmemektedir" (K76).

"Z kuşağı kömüre benzemektedir. Çünkü doğru kullanım, doğru uyarılar, doğru çevreyle ısıtıp konfor alanımızı yükseltebilirken yanlış kullanım yani yanlış çevre, yanlış uyarılar yoluyla zehirleyebilir" (K40).

"Z kuşağı, kapalı bir kutuya benzer. Çünkü açınca boş da çıkabilir, üzülüp hayal kırıklığına uğrayabilirsiniz. Buna karşın içinde çok değerli şeyler de çıkarıp sizi şaşırtabilir, sevindirebilir" (K22).

"Z kuşağı ne yapacağı çok kestirilmeyen ve tehlike arz eden bir dinamit gibidir. Çünkü değer yargılarını minimize etmiş duygu durumu konusunda ani değişiklikler yaşayan ve hayatı ciddiye almaktan çok uzak, hayali bir yaşam sürmektedir" (K54).

### Kategori 4 Hıza, Hazza ve Hazıra Alışkın Bir Kuşak

Katılımcıların Z kuşağı kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar incelendiğinde, bazı katılımcıların Z kuşağının zevk aldığı şeylere odaklanan, hayatı hızlı bir şekilde yaşamaya alışmış ve çabalamak yerine hazıra alışmış bir nesil olarak tanımlayan metaforlar geliştirdikleri tespit edilmiştir. Bu kategoride atletizm koşucusu, genel başkan, kestirme yol, deniz, akarsu, kısa video,

hız çağı, fast food, dinamik, ince dal, küçük çocuk, fırtına, sabırsız derviş, roket metaforları sınıflandırılmış, küçük çocuk metaforu 2 katılımcı tarafından kullanılmıştır. Kategorinin frekans değeri 15 olarak hesaplanmıştır.

Aşağıda, bu kategoride üretilen metaforlardan katılımcıların doğrudan ifadelerine dayanan örnekler sunulmuştur.

"Z kuşağı kestirme yol gibidir. Çünkü her şeyin nasıl daha kısa sürede ya da şekilde yapılacağını bilirler" (K39).

"Z kuşağı fast food gibidir. Çünkü çok hazırcıdır" (K97).

"Z kuşağı sabırsız derviş gibidir. Çünkü bilgiye en zahmetsiz, en kısa yoldan, en az çabayla ulaşan bilgeye benziyorlar" (K126)

"Z Kuşağı bir partinin genel başkanı gibidir. Çünkü oturduğu yerden bütün bilgiler önüne gelmesini ister" (K11).

"Z Kuşağı Atletizm koşucusu gibidir. Çünkü dünyada özellikle teknolojik anlamda çok hızlı değişimler yaşanmaktadır ve bu değişime çok hızlı adapte olmaları gerekmektedir" (K8)

### **Kategori 5 Sorgulamayan, Düşünmeyen, Tembel ve Başarısız Bir Kuşak**

Katılımcıların Z Kuşağı kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar incelendiğinde, bazı katılımcıların Z Kuşağının sadece kendilerine verilen komutlarla çalışan, düşünüp sorgulamayan, tembelliğine ve başarısızlığına vurgu yapan metaforlar geliştirdikleri tespit edilmiştir. Bu kategoride Robot, çöp kovası, kaplumbağa, Folivora, tembel, kumanda, siyasetçi, makine, balon, hamur, su metaforları sınıflandırılmıştır. Robot ve balon metaforları iki katılımcı tarafından kullanılmış, kategorinin frekans değeri 13 olarak hesaplanmıştır.

Aşağıda, bu kategoride üretilen metaforlardan katılımcıların doğrudan ifadelerine dayanan örnekler sunulmuştur.

"Z kuşağı robot gibidir. Çünkü birebir talimatla iş yapar. Düşünce mekanizmasını çalıştırmaz" (K105).

"Z Kuşağı tembel hayvan (Folivora) gibidir. Çünkü onlar da tembel hayvana benzer şekilde yavaş hareket eder, çok uyur ve az çalışır, asla çabalamazlar" (K32).

"Z Kuşağı balona benzer. Çünkü içinde helyum olduğunu ve hiç bir şey yapmadan havaya yükseleceğini düşünmektedir" (K21).

"Z kuşağı su gibidir. Çünkü bulunduğu yere göre şekil alır, her duyduğuna inanır ve paylaşır" (K116).

"Z kuşağı kumanda gibidir. Çünkü komut almadan çalışmaz" (K45).

### **Kategori 6 Geleceğin Teminatı Umut Veren Bir Kuşak**

Katılımcıların Z kuşağı kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar incelendiğinde, bazı katılımcıların Z kuşağından fazlasıyla umutlu olduğunu, onların gelişmeye açık olduğunu, geleceğin onlarla birlikte geçmişten çok daha güzel olacağını ifade eden metaforlar geliştirdikleri görülmüştür. Bu kategori altında pırlanta, yıldız, zafer sembolü, boynuz, toprak, gökkuşağı ayçiçeği, maden, ışık, taze kan, çiçek, kara elmas metaforları sınıflandırılmış, yıldız metaforu iki kullanıcı tarafından kullanılmıştır. Kategorinin frekans değeri 13 olarak hesaplanmıştır.

Aşağıda, bu kategoride üretilen metaforlardan katılımcıların doğrudan ifadelerine dayanan örnekler sunulmuştur.

"Z kuşağı pırlantaya benzer. Çünkü geleceğimizi parlatacak donanıma sahiptir" (K26).

"Z kuşağı gökyüzünde parlayan bir yıldız gibidir. Çünkü ulaşılması zordur, frekansını yakalayabilmek güçtür ancak Z kuşağı anlaşılır ve fırsat sunulursa; ışığıyla geleceği aydınlatması pek mümkündür" (K34).

"Z kuşağı değeri anlaşılmayan bir maden gibidir. Çünkü daha önce benzer bir örneği ile karşılaşılmamıştır" (K100).

"Z kuşağı ışığa benzer. Çünkü onlar da ışık gibi bulunduğu ortamı aydınlatır" (K101).

"Z kuşağı ayçiçeği gibidir. Çünkü büyümesi için sağlanması gereken bazı ihtiyaçları vardır. Gerekli şartlara sahip olduğunda yetişip ürün verir" (K94).

### **Kategori 7 Bencil ve Umursamaz Bir Kuşak**

Katılımcıların Z Kuşağı kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar incelendiğinde, bazı katılımcıların Z Kuşağının sadece kendini düşünen, bireyselliğe önem veren, özellikle toplumsal konularda vurdumduymaz bir kuşak olduğuna vurgu yapan metaforlar geliştirdikleri tespit edilmiştir. Bu kategoride; kedi, anemonlar, saman alevi, tenis sporu, yalnız insan, yalnız kurt, duyarsız, kaplan, şovmen metaforları kullanılmıştır. Saman alevi metaforu iki katılımcı tarafından kullanıldığı için kategorinin frekans değeri 10 olarak hesaplanmıştır.

Aşağıda, bu kategoride üretilen metaforlardan katılımcıların doğrudan ifadelerine dayanan örnekler sunulmuştur.

"Z kuşağı saman alevi gibidir. Çünkü çok hevesli olup bir çaba göstermeyip sonra da umursamıyorlar, çabuk parlayıp hemen sıklıp sönebiliyor" (K13).

"Z kuşağı kedi gibidir. Çünkü dünya yansa bile umursamazlar" (K7).

"Z kuşağı anemonlar (bir tür deniz canlısı gibidir. Çünkü merkezi sinir sistemleri yoktur. Çevrelerinde olup biten olaylara tepkisizdir" (K12).

"Z kuşağı yalnız kurt gibidir. Çünkü ekip çalışmasını sevmezler" (K65).

### **Kategori 8 Araştıran, Sorgulayan Bilinçli Bir Kuşak**

Katılımcıların Z Kuşağı kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar incelendiğinde bazı katılımcıların Z Kuşağının araştıran, her şeyi sorgulayarak doğruya ulaşmayı amaçlayan bilinçli bir kuşak olduğuna vurgu yapan metaforlar geliştirdikleri tespit edilmiştir. Bu kategoride; sorgulama, bilinçli, sel, okul, dürüst, hakikat, kararlı, su, hükümet metaforları sınıflandırılmış ve frekans değeri 9 olarak hesaplanmıştır.

Aşağıda, bu kategoride üretilen metaforlardan katılımcıların doğrudan ifadelerine dayanan örnekler sunulmuştur.

"Z kuşağı kararlı bir nesle benzer. Çünkü onlar her şeyi bilir" (K69).

"Z kuşağı okula benzer. Çünkü sürekli öğretir ve öğrenirler" (K53).

"Z kuşağı, sorgulayan, araştıran bir nesle benzer. Çünkü sürekli olarak gerçeğin peşinde koşmaktadırlar" (K18).

### **Kategori 9- Hayatın Anlamını ve Amacını Kavrayamamış, Sorumsuz ve Hayalci Bir Kuşak**

Katılımcıların Z Kuşağı kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar incelendiğinde bazı katılımcıların Z kuşağının henüz hayatın anlamını kavrayamamış bir nesil olduğuna vurgu yaptığı görülmüştür. Bu katılımcılar; hayatın anlamını kavrayamayan söz konusu neslin amaçsız bir şekilde yaşadığı, sorumluluk bilinçlerinin gelişmediği, bir hayal dünyasının içinde kısır bir döngüde hayatını sürdürdüğünü ifade etmektedir.

"Hayatın Anlamını ve Amacını Kavrayamamış, Sorumsuz ve Hayalci Bir Kuşak" kategorisi altında toplam 7 metafor bulunmaktadır. Bunlar; sıçrayan top, sorumsuz, hayalperest, bozuk televizyon, şekeri düşen kişi, amaçsız ve ham metaforlarıdır.

Aşağıda, bu kategoride üretilen metaforlardan katılımcıların doğrudan ifadelerine dayanan örnekler sunulmuştur.

"Z kuşağı hayatta amacı olmayan birisine benzer. Çünkü çevresel faktörler ve sosyal medyada boğulmuştur" (K61).

"Z kuşağı bozulmuş bir televizyon gibidir. Çünkü zorlamadığın sürece sorumluluklarını yerine getirmemektedir" (K44).

"Z kuşağı Sorumsuz bir nesil gibidir. Çünkü aileleri tüm sorumlulukları kendi üzerlerine almıştır. Helikopter ebeveynlik gibi" (K17).

### Kategori 10 Diğer Kuşaklardan Farksız Bir Kuşak

Katılımcıların Z kuşağı kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar incelendiğinde, bazı katılımcıların kuşak kavramına inanmadığı dolayısıyla Z kuşağı gibi bir kuşağın var olmadığına ilişkin metaforlar geliştirdikleri görülmektedir. Benzer şekilde Z kuşağının geçmiş nesillerden herhangi bir farkının bulunmadığı, geçmişe karşı bir üstünlüğünün olmadığını düşünen katılımcılar mevcuttur. Bu kategori altında diğer kuşaklar, toplum, boş kova, önceki nesiller metaforları sınıflandırılmıştır. Kategorinin frekans değeri 4 olarak hesaplanmış ve genel toplam içinde en düşük değeri almıştır.

Aşağıda, bu kategoride üretilen metaforlardan katılımcıların doğrudan ifadelerine dayanan örnekler sunulmuştur.

- "Z kuşağı diğer kuşaklar gibidir. Çünkü Z kuşağı diğer kuşaklardan bağımsız değildir, kendinden önceki kuşakların birikimi üzerine bir benlik inşa etmektedir" (K14).
- "Z kuşağı boş bir kova gibidir. Çünkü bu kavramı ne ile doldursan o olur. Bu kavram bize ait olmayan değerler sistemi ile tanımlanmış bir kavramdır" (K41).

### Z Kuşağı Kavramına İlişkin Oluşturulan Kategorilerin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Bu bölümde katılımcıların geliştirdikleri metaforların, katılımcıların çeşitli özelliklerine göre dağılımları sunulmuştur. Birden fazla katılımcı tarafından kullanılan metaforlar karışıklık yaratmaması adına a, b c, d, e şeklinde kodlanmıştır.

Katılımcıların Z kuşağı kavramına yönelik geliştirdikleri metaforların katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 4'de sunulmuştur.

**Tablo 4** Katılımcıların geliştirdikleri metaforların cinsiyete göre dağılımı

Cinsiyet	Kategori	Metaforlar	f
Erkek	Özgürlüğüne Düşkün, Kurallara Karşı ve Yenilikçi Bir Kuşak	Yılkı atı, muhalif, ayrik otu, ilkbahar, pırlanta(b), özgür, sofistler, köpük, şımarık çocuk, bisiklet, yazım kılavuzu olmayan doktora tezi	11
	Mevcut Durumu ve Gelecekteki Hali Belirsiz, Karmaşık, Sürprizlerle Dolu Bir Kuşak	Rüya, reaktör, jel tatlı, hipotez, uzay, harf, gökkuşağı (b), gökkuşağı (c)	8
	İçinde Büyüdüğü Çağa Uygun Teknolojik Bir Kuşak	Bilgisayar (a), teknoloji (b), teknoloji (e), oyun konsolu, yapay zekâ, bilgisayar oyunu, dikkatsizlik, akıllı telefon	8
	Araştıran, Sorgulayan Bilinçli Bir Kuşak	Sorgulama, bilinçli, sel, okul, hakikat, kararlı, su (a)	7
	Bencil ve Umursamaz Bir Kuşak	Kedi, anemonlar, saman alevi (a), saman alevi (b), yalnız insan, yalnız kurt, duyarsızlık	7
	Hıza, Hazza ve Hazıra Alışkın Bir Kuşak	Atletizm koçucusu, genel başkan, akarsu, dinamik, küçük çocuk (a), küçük çocuk (b), sabırsız derviş	7
	Sorgulamayan, Düşünmeyen, Tembel ve Başarısız Bir Kuşak	Balon (a), çöp kovası, siyasetçi, robot (b), su (b), hamur	6
	Hayatın Anlamını ve Amacını Kavrayamamış, Sorumsuz ve Hayalci Bir Kuşak	Hayalperest, şekeri düşen kişi, amaçsız, ham	4



	Geleceğin Teminatı Umut Veren Bir Kuşak	Pırlanta(a), boynuz, maden, kara elmas	4
	Diğer Kuşaklardan Farksız Bir Kuşak	Diğer kuşaklar, boş kova, önceki nesiller	3
		Toplam	65
Kadın	İçinde Büyüdüğü Çağa Uygun Teknolojik Bir Kuşak	Dijitalleşme, bilgisayar (b), bilgisayar (c), bilgisayar (d), teknoloji (a),teknoloji (c), teknoloji (d), simülasyon, heykel, asosyal, sosyal medya	11
	Mevcut Durumu ve Gelecekteki Hali Belirsiz, Karmaşık, Sürprizlerle Dolu Bir Kuşak	Kapalı kutu, şaşırtıcı, radyo kanalı, kömür, yılan, dinamit, renk paleti, yaydan çıkmış ok, renkli tablo, devekuşu	10
	Geleceğin Teminatı Umut Veren Bir Kuşak	Yıldız (a), yıldız (b), zafer sembolü, toprak, gökkuşağı (a), ayçiçeği, ışık, taze kan, çiçek	9
	Hıza, Hazza ve Hazıra Alışkın Bir Kuşak	Kestirme yol, deniz, kısa video, hız çağı, fast food, ince dal, fırtına, roket	8
	Özgürlüğüne Düşkün, Kurallara Karşı ve Yenilikçi Bir Kuşak	İcat, kuş (a), kuş (b), devrim, girişimci, bağımsız ruh, tüy	7
	Sorgulamayan, Düşünmeyen, Tembel ve Başarısız Bir Kuşak	Robot (a), kaplumbağa, folivora, tembel, kumanda, makine, balon (b),	7
	Hayatın Anlamını ve Amacını Kavrayamamış, Sorumsuz ve Hayalci Bir Kuşak	Sıçrayan top, sorumsuzluk, bozuk televizyon	3
	Bencil ve Umursamaz Bir Kuşak	Tenis sporu, kaplan, şovmen	3
	Araştıran, Sorgulayan Bilinçli Bir Kuşak	Dürüst nesil, hükümet	2
	Diğer Kuşaklardan Farksız Bir Kuşak	Toplum	1
		Toplam	61

Tablo 4 incelendiğinde erkek katılımcıların “Özgürlüğüne Düşkün, Kurallara Karşı ve Yenilikçi Bir Kuşak” kategorisinde 11 metafor geliştirdiği ve böylece söz konusu kategorinin ilk sıraya yerleştiği görülmektedir. Her ikisinde de sekizer metafor geliştirilen “Mevcut Durumu ve Gelecekteki Hali Belirsiz, Karmaşık, Sürprizlerle Dolu Bir Kuşak” ve “İçinde Büyüdüğü Çağa Uygun Teknolojik Bir Kuşak” kategorileri erkek katılımcıların en fazla metafor geliştirdiği ikinci kategori olarak göze çarpmaktadır. Erkek katılımcıların en az metafor geliştirdiği kategori ise 3 metafor geliştirilen “Diğer Kuşaklardan Farksız Bir Kuşak” kategorisidir.

Tablo 4 incelendiğinde kadın katılımcıların “İçinde Büyüdüğü Çağa Uygun Teknolojik Bir Kuşak” kategorisinde 11 metafor geliştirdiği ve böylece söz konusu kategorinin ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Bu kategoriyi 10 metafor geliştirilen “Mevcut Durumu ve Gelecekteki Hali Belirsiz, Karmaşık, Sürprizlerle Dolu Bir Kuşak” kategorisi takip ederken, “Geleceğin Teminatı Umut Veren Bir Kuşak” kategorisi 9 metafor ile üçüncü sırada yer almaktadır. Kadın katılımcıların en az metafor geliştirdiği kategori ise 1 metaforun geliştirildiği “Diğer Kuşaklardan Farksız Bir Kuşak” kategorisidir.

Erkek katılımcıların doğrudan ifadelerine dayanan örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Z kuşağı yalnız kurt gibidir. Çünkü ekip çalışmasını sevmezler” (K65).

“Z kuşağı zafer sembolümüzdür. Çünkü onlar sanılanın aksine çok bilinçli çok güzel işlere imza atacak nesildir” (K88).

“Z kuşağı bisiklet gibidir. Doğaya zararı azdır ve özgürdür, her yere gidebilir” (K13).

Kadın katılımcıların doğrudan ifadelerine dayanan örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Z Kuşağı tembel hayvan (Folivora) gibidir. Çünkü onlar da tembel hayvana benzer şekilde yavaş hareket eder, çok uyur ve az çalışır, asla çabalamazlar” (K32).

"Z kuşağı tembeldir. Çünkü her şeyin hazırına alıştılar" (K111).

"Z kuşağı deniz gibidir birçok farklı kaynaktan beslenerek(sosyal medya, aile, sosyal çevre, arkadaşlık gibi) kendini var etmektedir" (64).

Katılımcıların Z kuşağı kavramına yönelik geliştirdikleri metaforların katılımcıların unvanlarına göre dağılımı Tablo 5'de sunulmuştur.

**Tablo 5** Katılımcıların geliştirdikleri metaforların unvana göre dağılımı

Bölüm	Kategori	Metaforlar	f
Öğretim Görevlisi / Araştırma Görevlisi	İçinde Büyüdüğü Çağa Uygun Teknolojik Bir Kuşak	Bilgisayar (a), bilgisayar (b), bilgisayar (c), bilgisayar (d), teknoloji (a), teknoloji (b), teknoloji (c), dijitalleşme, oyun konsolu, yapay zekâ, bilgisayar oyunu, akıllı telefon	12
	Özgürlüğüne Düşkün, Kurallara Karşı ve Yenilikçi Bir Kuşak	İcat, muhalif, kuş (a), kuş (b), ilkbahar, özgür, sofistler, girişimci, bisiklet, tüy, yazım kılavuzu olmayan doktora tezi	11
	Mevcut Durumu ve Gelecekteki Hali Belirsiz, Karmaşık, Sürprizlerle Dolu Bir Kuşak	Kapalı kutu, rüya, kömür, yılan, dinamit, hipotez, uzay, renkli tablo, gökkuşağı (c)	9
	Hıza, Hazza ve Hazıra Alışkın Bir Kuşak	Genel başkan, deniz, akarsu, kısa video, hız çağı, fast food, ince dal, küçük çocuk (b)	8
	Geleceğin Teminatı Umut Veren Bir Kuşak	Zafer sembolü, yıldız (b), toprak, ayçiçeği, maden, taze kan, kara elmas	7
	Sorgulamayan, Düşünmeyen, Tembel ve Başarısız Bir Kuşak	Balon (a), folivora, tembel, su (b), hamur	5
	Hayatın Anlamını ve Amacını Kavrayamamış, Sorumsuz ve Hayalci Bir Kuşak	Sorumsuzluk, hayalperest, bozuk televizyon, şekeri düşen kişi	4
	Araştıran, Sorgulayan Bilinçli Bir Kuşak	Sorgulama, bilinçli, kararlı, hükümet	4
	Diğer Kuşaklardan Farksız Bir Kuşak	Diğer kuşaklar, toplum, boş kova, önceki nesiller	4
	Bencil ve Umursamaz Bir Kuşak	Yalnız insan, kaplan, şovmen	3
	TOPLAM		67
Doktor Öğretim Üyesi	Mevcut Durumu ve Gelecekteki Hali Belirsiz, Karmaşık, Sürprizlerle Dolu Bir Kuşak	Şaşırtıcı, radyo kanalı, reaktör, renk paleti, jel tatlı, harf, devekuşu	7
	Hıza, Hazza ve Hazıra Alışkın Bir Kuşak	Atletizm koşucusu, kestirme yol, dinamik, küçük çocuk (a), fırtına, sabırsız derviş, roket	7
	Geleceğin Teminatı Umut Veren Bir Kuşak	Pirlanta (a), yıldız (a), boynuz, gökkuşağı (a), ışık, çiçek	6
	Bencil ve Umursamaz Bir Kuşak	Anemonlar, saman alevi (a), saman alevi (b), yalnız kurt, duyarsızlık	5
	Sorgulamayan, Düşünmeyen, Tembel ve Başarısız Bir Kuşak	Robot (a), çöp kovası, kaplumbağa, makine, balon (b),	5
	Özgürlüğüne Düşkün, Kurallara Karşı ve Yenilikçi Bir Kuşak	Yılkı atı, ayrık otu, pirlanta(b), bağımsız ruh	4
	İçinde Büyüdüğü Çağa Uygun Teknolojik Bir Kuşak	Heykel, asosyal, dikkatsizlik, sosyal medya	4
	Hayatın Anlamını ve Amacını Kavrayamamış, Sorumsuz ve Hayalci Bir Kuşak	Sıçrayan top, amaçsız	2
	Araştıran, Sorgulayan Bilinçli Bir Kuşak	Hakikat, su (a)	2

	Diğer Kuşaklardan Farksız Bir Kuşak	-	0
		Toplam	42
Doçent	Sorgulamayan, Düşünmeyen, Tembel ve Başarısız Bir Kuşak	Kumanda, siyasetçi, robot (b),	3
	Özgürlüğüne Düşkün, Kurallara Karşı ve Yenilikçi Bir Kuşak	Devrim, köpük	2
	Araştıran, Sorgulayan Bilinçli Bir Kuşak	Okul, dürüst nesil	2
	Bencil ve Umursamaz Bir Kuşak	Kedi, tenis sporu	2
	İçinde Büyüdüğü Çağa Uygun Teknolojik Bir Kuşak	teknoloji (d), simülasyon	2
	Mevcut Durumu ve Gelecekteki Hali Belirsiz, Karmaşık, Sürprizlerle Dolu Bir Kuşak	Yaydan çıkmış ok, gökkuşağı (b)	2
	Hayatın Anlamını ve Amacını Kavrayamamış, Sorumsuz ve Hayalci Bir Kuşak	-	0
	Hıza, Hazza ve Hazıra Alışkın Bir Kuşak	-	0
	Geleceğin Teminatı Umut Veren Bir Kuşak	-	0
	Diğer Kuşaklardan Farksız Bir Kuşak	-	0
		Toplam	13
Profesör	Hayatın Anlamını ve Amacını Kavrayamamış, Sorumsuz ve Hayalci Bir Kuşak	Ham	1
	Özgürlüğüne Düşkün, Kurallara Karşı ve Yenilikçi Bir Kuşak	Şımarık çocuk	1
	Araştıran, Sorgulayan Bilinçli Bir Kuşak	Sel	1
	İçinde Büyüdüğü Çağa Uygun Teknolojik Bir Kuşak	Teknoloji (e)	1
	Bencil ve Umursamaz Bir Kuşak	-	0
	Sorgulamayan, Düşünmeyen, Tembel ve Başarısız Bir Kuşak	-	0
	Mevcut Durumu ve Gelecekteki Hali Belirsiz, Karmaşık, Sürprizlerle Dolu Bir Kuşak	-	0
	Hıza, Hazza ve Hazıra Alışkın Bir Kuşak	-	0
	Geleceğin Teminatı Umut Veren Bir Kuşak	-	0
	Diğer Kuşaklardan Farksız Bir Kuşak	-	0
		Toplam	4

Tablo 5 incelendiğinde araştırma görevlisi veya öğretim görevlisi unvanına sahip öğretim elamanlarının geliştirdikleri metaforların önemli bir bölümünün (f=12) "İçinde Büyüdüğü Çağa Uygun Teknolojik Bir Kuşak" kategorisi altında sınıflandırıldığı görülmektedir. Bu kategoriyi oldukça yakın bir frekans değerine sahip (f=11) "Özgürlüğüne Düşkün, Kurallara Karşı ve Yenilikçi Bir Kuşak" kategorisi takip etmektedir. Araştırma görevlisi veya öğretim görevlisi unvanına sahip öğretim elamanlarının en az metafor ürettiği kategori ise "Bencil ve Umursamaz Bir Kuşak" kategorisi (f=3) olmuştur.

Tablo 5 incelendiğinde doktor öğretim üyesi unvanına sahip öğretim elamanlarının "Mevcut Durumu ve Gelecekteki Hali Belirsiz, Karmaşık, Sürprizlerle Dolu Bir Kuşak" ve "Hıza, Hazza ve Hazıra Alışkın Bir Kuşak" kategorileri altında yedişer metafor geliştirdiği ve frekans değeri olarak

ilk sırayı paylaştığı görülmektedir. Doktor öğretim üyesi unvanlı öğretim elemanları “Diğer Kuşaklardan Farksız Bir Kuşak” kategorisi altında hiçbir metafor geliştirmemesi dikkat çekicidir.

Tablo 5 incelendiğinde diğer unvanlara kıyasla az sayıda olan doçent unvanına sahip öğretim elemanlarının geliştirdikleri metaforların 3’ü “Sorgulamayan, Düşünmeyen, Tembel ve Başarısız Bir Kuşak” kategorisi altında sınıflandırılmıştır. Doçent öğretim elemanları tarafından geliştirilen metaforların kategorilere genellikle dengeli dağılım gösterdiği göze çarparken, “Hayatın Anlamını ve Amacını Kavrayamamış, Sorumsuz ve Hayalci Bir Kuşak”, “Hıza, Hazza ve Hazıra Alışkın Bir Kuşak” Geleceğin Teminatı Umut Veren Bir Kuşak” ve “Diğer Kuşaklardan Farksız Bir Kuşak” kategorilerinde sınıflandırılan herhangi bir metaforun bulunmaması dikkat çekicidir.

Tablo 5 incelendiğinde çalışmanın katılımcılarından en az sayıda bulunan profesör unvanlı katılımcıların her birinin farklı kategoriye dahil olan bir metafor geliştirdiği görülmektedir. Buna göre “Hayatın Anlamını ve Amacını Kavrayamamış, Sorumsuz ve Hayalci Bir Kuşak”, “Özgürlüğüne Düşkün, Kurallara Karşı ve Yenilikçi Bir Kuşak”, “Araştıran, Sorgulayan Bilinçli Bir Kuşak” ve “İçinde Büyüdüğü Çağa Uygun Teknolojik Bir Kuşak” kategorilerinde birer metafor geliştirdiği, diğer kategorilerde herhangi bir metafor geliştirilmediği görülmektedir.

Katılımcıların Z kuşağı kavramına yönelik geliştirdikleri metaforların katılımcıların yaşlarına göre dağılımı Tablo 6’da sunulmuştur.

Öğretim Görevlisi/Araştırma Görevlisi unvanına sahip katılımcıların doğrudan ifadelerine dayanan örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Z kuşağı değeri anlaşılmayan bir maden gibidir. Çünkü daha önce benzer bir örneği ile karşılaşılmamıştır” (K100).

“Z kuşağı fast food gibidir. Çünkü çok hazırcılardır” (K97).

Doktor Öğretim Üyesi unvanına sahip katılımcıların doğrudan ifadelerine dayanan örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Z Kuşağı Z Kuşağı Atletizm koşucusu gibidir. Çünkü dünyada özellikle teknolojik anlamda çok hızlı değişimler yaşanmaktadır ve bu değişime çok hızlı adapte olmaları gerekmektedir” (K8).

“Z kuşağı sıçrayan bir top gibidir. Çünkü yerinde duramaz, çabuk sıkılır, bugün istediğini/ sevdiğini yarın istemez/sevmez (K19).

Doçent unvanına sahip katılımcıların doğrudan ifadelerine dayanan örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Z kuşağı kumanda gibidir. Çünkü komut almadan çalışmaz” (K45).

“Z kuşağı Z kuşağı okula benzer. Çünkü sürekli öğretir ve öğrenirler” (K53).

Profesör unvanına sahip katılımcıların doğrudan ifadelerine dayanan örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Z Kuşağı zeki ama doyumsuz şımarık bir çocuk gibidir. Çünkü her tür fırsata sahiptir ancak zamanın, elindeki imkan ve fırsatların kıymetini bilmemektedir” (K83).

“Z kuşağı hamdır. Çünkü zamanla olgunlaşacaktır” (K73).

**Tablo 6** Katılımcıların geliştirdikleri metaforların yaşa göre dağılımı

Bölüm	Kategori	Metaforlar	f
20-30 Yaş	Mevcut Durumu ve Gelecekteki Hali Belirsiz, Karmaşık, Sürprizlerle Dolu Bir Kuşak	Kömür, yılan, dinamit, gökkuşağı (c)	4
	Özgürlüğüne Düşkün, Kurallara Karşı ve Yenilikçi Bir Kuşak	İcat, girişimci, kuş (b), tüy	4
	Geleceğin Teminatı Umut Veren Bir Kuşak	Yıldız (b), toprak, ayçiçeği	3

	Hıza, Hazza ve Hazıra Alışkın Bir Kuşak	Deniz, ince dal	2
	İçinde Büyüdüğü Çağa Uygun Teknolojik Bir Kuşak	Dijitalleşme, bilgisayar oyunu	2
	Hayatın Anlamını ve Amacını Kavrayamamış, Sorumsuz ve Hayalci Bir Kuşak	Bozuk televizyon	1
	Araştıran, Sorgulayan Bilinçli Bir Kuşak	-	0
	Bencil ve Umursamaz Bir Kuşak	-	0
	Sorgulamayan, Düşünmeyen, Tembel ve Başarısız Bir Kuşak	-	0
	Diğer Kuşaklardan Farksız Bir Kuşak	-	0
		Toplam	16
30-40 Yaş	Hıza, Hazza ve Hazıra Alışkın Bir Kuşak	Atletizm koşucusu, genel başkan, kestirme yol, akarsu, kısa video, hız çağı, fast food, dinamik, küçük çocuk (a), küçük çocuk (b), fırtına, roket	12
	İçinde Büyüdüğü Çağa Uygun Teknolojik Bir Kuşak	Bilgisayar (a), bilgisayar (b), bilgisayar (c), bilgisayar (d), teknoloji (b), oyun konsolu, yapay zekâ, heykel, asosyal, sosyal medya, akıllı telefon	11
	Özgürlüğüne Düşkün, Kurallara Karşı ve Yenilikçi Bir Kuşak	Kuş (a), pırlanta(b), özgür, sofistler, köpük, bisiklet, yazım kılavuzu olmayan doktora tezi	7
	Bencil ve Umursamaz Bir Kuşak	Kedi, anemonlar, saman alevi (a), saman alevi (b), yalnız insan, kaplan, şovmen	7
	Sorgulamayan, Düşünmeyen, Tembel ve Başarısız Bir Kuşak	Balon (a), folivora, siyasetçi, makine, balon (b), su (b), hamur	7
	Mevcut Durumu ve Gelecekteki Hali Belirsiz, Karmaşık, Sürprizlerle Dolu Bir Kuşak	Şaşırtıcı, radyo kanalı, rüya, hipotez, uzay, harf, devekuşu	7
	Geleceğin Teminatı Umut Veren Bir Kuşak	Zafer sembolü, boynuz, gökkuşağı (a), maden, taze kan, çiçek, kara elmas	7
	Hayatın Anlamını ve Amacını Kavrayamamış, Sorumsuz ve Hayalci Bir Kuşak	Sıçrayan top, sorumsuzluk, hayalperest, şekeri düşen kişi	4
	Araştıran, Sorgulayan Bilinçli Bir Kuşak	Sorgulama, okul, hükümet,	3
	Diğer Kuşaklardan Farksız Bir Kuşak	Boş kova	1
		Toplam	66
40-50 Yaş	Özgürlüğüne Düşkün, Kurallara Karşı ve Yenilikçi Bir Kuşak	Yılkı atı, muhalif, ayırık otu, devrim, şımarık çocuk, bağımsız ruh	6
	Sorgulamayan, Düşünmeyen, Tembel ve Başarısız Bir Kuşak	Robot (a), robot (b), çöp kovası, kaplumbağa, tembel, kumanda	6
	Mevcut Durumu ve Gelecekteki Hali Belirsiz, Karmaşık, Sürprizlerle Dolu Bir Kuşak	Kapalı kutu, reaktör, jel tatlı, yaydan çıkmış ok, renkli tablo, gökkuşağı (b)	6
	Araştıran, Sorgulayan Bilinçli Bir Kuşak	Dürüst nesil, hakikat, kararlı, su (a)	4
	İçinde Büyüdüğü Çağa Uygun Teknolojik Bir Kuşak	teknoloji (a), teknoloji (c), teknoloji (d), dikkatsizlik	4
	Geleceğin Teminatı Umut Veren Bir Kuşak	Pırlanta (a), yıldız (a), ışık	3

	Hayatın Anlamını ve Amacını Kavrayamamış, Sorumsuz ve Hayalci Bir Kuşak	Amaçsız, ham	2
	Diğer Kuşaklardan Farksız Bir Kuşak	Diğer kuşaklar, toplum	2
	Bencil ve Umursamaz Bir Kuşak	Tenis sporu	1
	Hıza, Hazza ve Hazıra Alışkın Bir Kuşak	-	0
	Toplam		34
50 Yaş ve Üzeri	İçinde Büyüdüğü Çağa Uygun Teknolojik Bir Kuşak	Simülasyon, teknoloji (e)	2
	Araştıran, Sorgulayan Bilinçli Bir Kuşak	Bilinçli, sel,	2
	Bencil ve Umursamaz Bir Kuşak	Yalnız kurt, duyarsızlık	2
	Mevcut Durumu ve Gelecekteki Hali Belirsiz, Karmaşık, Sürprizlerle Dolu Bir Kuşak	Renk paleti	1
	Hıza, Hazza ve Hazıra Alışkın Bir Kuşak	Sabırsız derviş	1
	Diğer Kuşaklardan Farksız Bir Kuşak	Önceki nesiller	1
	Özgürlüğüne Düşkün, Kurallara Karşı ve Yenilikçi Bir Kuşak	İlkbahar	1
	Geleceğin Teminatı Umut Veren Bir Kuşak	-	0
	Sorgulamayan, Düşünmeyen, Tembel ve Başarısız Bir Kuşak	-	0
	Hayatın Anlamını ve Amacını Kavrayamamış, Sorumsuz ve Hayalci Bir Kuşak	-	0
	Toplam		10

Tablo 6 incelendiğinde 20-30 yaş aralığında bulunan katılımcıların “Özgürlüğüne Düşkün, Kurallara Karşı ve Yenilikçi Bir Kuşak” ve “Mevcut Durumu ve Gelecekteki Hali Belirsiz, Karmaşık, Sürprizlerle Dolu Bir Kuşak” kategorilerinde dörder metafor geliştirdiği ve böylece ilk sırada yer aldığı görülmektedir. “Araştıran, Sorgulayan Bilinçli Bir Kuşak”, “Bencil ve Umursamaz Bir Kuşak”, “Sorgulamayan, Düşünmeyen, Tembel ve Başarısız Bir Kuşak” ve “Diğer Kuşaklardan Farksız Bir Kuşak” kategorilerinde ise herhangi bir metafor bulunmamaktadır.

Tablo 6 incelendiğinde 30-40 yaş aralığında bulunan katılımcıların ürettikleri metaforların kategorilere göre dağılımında “Hıza, Hazza ve Hazıra Alışkın Bir Kuşak” kategorisinin 12 metafor ile başı çektiği görülmektedir. “İçinde Büyüdüğü Çağa Uygun Teknolojik Bir Kuşak” kategorisi ise 11 metafor ile ikinci sırada yer almaktadır. “Diğer Kuşaklardan Farksız Bir Kuşak” kategorisi ise yalnızca 1 metafor ile son sırada bulunmaktadır.

Tablo 6 incelendiğinde 40-50 yaş aralığında bulunan katılımcıların ürettikleri metaforların kategorilere göre dağılımında 3 kategorinin altışar metafor ile ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Bunlar; “Özgürlüğüne Düşkün, Kurallara Karşı ve Yenilikçi Bir Kuşak”, “Sorgulamayan, Düşünmeyen, Tembel ve Başarısız Bir Kuşak” ve “Mevcut Durumu ve Gelecekteki Hali Belirsiz, Karmaşık, Sürprizlerle Dolu Bir Kuşak” kategorileridir. “Hıza, Hazza ve Hazıra Alışkın Bir Kuşak” kategorisi altında ise herhangi bir metaforun sınıflandırılmadığı görülmektedir.

Tablo 6 incelendiğinde çalışmanın katılımcılarının yaş aralığına göre en az sayıda olan 50 yaş ve daha büyük olanlar ikişer metafor ile “Özgürlüğüne Düşkün, Kurallara Karşı ve Yenilikçi Bir Kuşak”, “Araştıran, Sorgulayan Bilinçli Bir Kuşak”, “Bencil ve Umursamaz Bir Kuşak” ve “İçinde Büyüdüğü Çağa Uygun Teknolojik Bir Kuşak” kategorilerini ilk sıraya taşımıştır. “Hayatın Anlamını ve Amacını Kavrayamamış, Sorumsuz ve Hayalci Bir Kuşak”, “Sorgulamayan, Düşünmeyen, Tembel ve Başarısız Bir Kuşak” ve “Geleceğin Teminatı Umut Veren Bir Kuşak” kategorilerinde ise herhangi bir metafor sınıflandırılmamıştır.



20-30 yaşlarındaki katılımcıların doğrudan ifadelerine dayanan örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Z kuşağı heyecanlı bir bilgisayar oyunu gibidir. Çünkü enerjileri yüksektir” (K35).

“Z kuşağı toprak gibidir. Çünkü kendisine ne verilirse onu çoğaltır, yeşertir ve meyve verir” (K89).

30-40 yaşlarındaki katılımcıların doğrudan ifadelerine dayanan örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Z Kuşağı heykel gibidir çünkü oyun tablet başında saatlerce hareketsiz durabilmektedirler” (K29).

“Z kuşağı sofistler gibidir. Çünkü özgürlüklerine düşkündür” (K80).

40-50 yaşlarındaki katılımcıların doğrudan ifadelerine dayanan örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Z kuşağı Z kuşağı ışığa benzer. Çünkü onlar da ışık gibi bulunduğu ortamı aydınlatır” (K101).

“Z kuşağı robot gibidir. Çünkü birebir talimatla iş yapar. Düşünce mekanizmasını çalıştırmaz” (K105).

50 ve üzeri yaşlarındaki katılımcıların doğrudan ifadelerine dayanan örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Z Kuşağı sel gibidir. Çünkü hedeflerinin önünde kimse duramaz” (K56).

“Z kuşağı renk paleti gibidir. Çünkü, tek renkli ya da renksiz sanırken, iletişim kurunca ummadığın düşünce, fikir, duyarlılık ve yaklaşıma sahip, çok farklı renklerle karşılaşılır” (K68).

## Sonuç

2000 yılı ve sonrasında doğan bireyleri ifade etmek için kullanılan Z kuşağı bugün dünya nüfusunun %32'sini oluşturmaktadır. Söz konusu yaş grubunun büyük bir çoğunluğu bugün üniversitede öğrenim görmekte ve yavaş yavaş iş hayatına başlamaktadır. Gerek genel nüfus içerisindeki önemli payı gerekse de geleceği belirleyecek bir kuşak olması nedeniyle bilim insanları tarafından Z kuşağına yönelik birçok farklı çalışma gerçekleştirilmiştir. Bugün öğrenim hayatına devam eden gençlerin zamanının büyük bir bölümü okul, dersane, üniversite gibi eğitim kurumlarında geçmektedir. Dolayısıyla Z kuşağı ile en fazla muhatap olan kesimlerden biri de bu eğitim kurumlarında çalışanlardır. Bu nedenle söz konusu çalışanların Z kuşağı ile ilgili deneyimleri oldukça fazladır. Bu durum yapılan bu çalışmanın da temel motivasyon kaynağı olmuş ve öğretim elemanlarının Z kuşağına yönelik algıları metaforlar aracılığıyla tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmada bir soru formu veri toplama aracı olarak kullanılmış, elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Toplam 126 cevap formundan 109 farklı metafor elde edilmiş, söz konusu metaforlar 10 farklı kategori altında sınıflandırılmıştır.

Katılımcıların Z kuşağı kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar incelendiğinde teknoloji ve bilgisayar metaforlarının en fazla tekrar edilen iki metafor olduğu dikkat çekmektedir. Bu metaforlar “teknoloji ve bilgi çağı” olarak adlandırılan günümüzün önemli kavramlarıdır. Katılımcılar Z kuşağını bu iki kavramla ifade ederek onların içinde yaşadığımız çağa uyumlu bir nesil olduğunu algıladıklarını göstermişlerdir. Çalışmada elde edilen bu sonuç öğretmen adaylarının Z kuşağı kavramına ilişkin algılarını araştıran Koç Akran ve Karakaş (2023)'ün sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Koç Akran ve Karakaş (2023) çalışmalarında da “teknoloji” metaforu en fazla kullanılan metafor olmuştur.

Katılımcıların Z kuşağına dair geliştirdikleri metaforlara ilişkin açıklamalar dikkate alınarak, metaforlar 10 farklı kategoride sınıflandırılmıştır. Bunlar; “Hayatın Anlamını ve Amacını Kavrayamamış, Sorumsuz ve Hayalci Bir Kuşak”, “Özgürlüğüne Düşkün, Kurallara Karşı ve Yenilikçi Bir Kuşak”, “Araştıran, Sorgulayan Bilinçli Bir Kuşak”, “Bencil ve Umursamaz Bir Kuşak”, “Sorgulamayan, Düşünmeyen Tembel ve Başarısız Bir Kuşak”, “Mevcut Durumu ve Gelecekteki

Hali Belirsiz, Karmaşık, Sürprizlerle Dolu Bir Kuşak”, “Hıza, Hazza ve Hazıra Alışkın Bir Kuşak”, “İçinde Büyüdüğü Çağa Uygun Teknolojik Bir Kuşak”, “Geleceğin Teminatı Umut Veren Bir Kuşak” ve “Diğer Kuşaklardan Farksız Bir Kuşak” kategorileridir. Bu kategoriler incelendiğinde “İçinde Büyüdüğü Çağa Uygun Teknolojik Bir Kuşak” kategorisi, altında sınıflandırılan metafor sayısı bakımından ilk sırada yer almaktadır. Bu durum öğretim elemanlarının birçoğunun Z kuşağını teknoloji ile özdeşleştirerek anlamlandırıldığını göstermektedir. Pichler ve diğerleri (2021)’da bu çalışmanın bu sonucuna benzer şekilde Z kuşağını önceki nesillerle karşılaştırdıklarında “internet, teknolojisi ve akıllı telefonların her zaman Z kuşağı bireylerinin hayatlarının bir parçası olduğunu” ifade etmiştir. Z kuşağına ilişkin literatür incelendiğinde birçok bilim insanının Z kuşağının teknoloji ile bağına vurguladığı görülmektedir (Kapil ve Roy, 2014; Karadoğan, 2019; Prensky, 2001; Reeves ve Oh, 2008; Twenge vd., 2010). Tüm bunlar çalışmanın bu sonucunun literatürle uyduğunu göstermektedir.

Katılımcıların geliştirdiği metaforlara ilişkin yapılan sınıflandırmada iki kategorinin aynı frekans değerine sahip olarak ikinci sıraya yerleştiği görülmektedir. Bu kategoriler “Özgürlüğüne Düşkün, Kurallara Karşı ve Yenilikçi Bir Kuşak” ve “Mevcut Durumu ve Gelecekteki Hali Belirsiz, Karmaşık, Sürprizlerle Dolu Bir Kuşak” kategorileridir. “Özgürlüğüne Düşkün, Kurallara Karşı ve Yenilikçi Bir Kuşak” kategorisinde Z kuşağının bağımsız, özgür ruhlu olmasına, herhangi bir şeye bağlılık ve aidiyet duymamasına, kurallara bağlılıklarının olmayışına, hatta kurallara başkaldırma eğilimlerine, değişime açık ve yenilikçi olmalarına yönelik metaforların sınıflandırıldığı görülmektedir. Söz konusu bu özellikler Z kuşağı kavramına ilişkin yapılan birçok çalışmada Z kuşağının belirleyici özellikleri olarak belirtilmektedir (Golovinski, 2011; Tabscott, 2009; Tulgan, 2013; Türk, 2017).

“Mevcut Durumu ve Gelecekteki Hali Belirsiz, Karmaşık, Sürprizlerle Dolu Bir Kuşak” kategorisi incelendiğinde ise katılımcıların Z kuşağının belirsizliğine vurgu yapan metaforların sınıflandırıldığı görülmektedir. Bu metaforlar ve metafor açıklamalarında katılımcıların Z kuşağı hakkında net bir fikri olmadığı, Z kuşağının iyi yönlerinin geliştirilerek günümüzü ve geleceği güzelleştirebileceği gibi, dünyayı bugünden çok daha kötüye götürme potansiyelleri de olduğu ifade edilmiştir. Z kuşağının belirsizliğine ilişkin ifadeler sadece geleceğe yönelik değil, anlık ve günlük olaylarda tepkilerinin kestirilmemesi olduğu, her an her şeyi yapabilecek nitelikte olduğuna ve çeşitliliğine ilişkin vurguları da kapsamaktadır. Kırık ve Köyüstü (2018) Z kuşağı konusunda yazılmış olan tezlerin içerik analizi yöntemiyle incelenmesi çalışması da Z kuşağının çeşitliliğine vurgu yapmaktadır. Benzer şekilde çalışmanın bu kategorisi, Koç Akran ve Karakaş (2023)’ün öğretmen adaylarının Z kuşağı kavramına ilişkin algılarını araştırdığı çalışmada oluşturdukları “amacı olmayan kuşak” ve “çeşitliliğe sahip kuşak” kategorileri ile benzeşmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının Z kuşağı algılarının, öğretim elamanlarının Z kuşağı algıları ile benzeştiğini de göstermektedir.

Z kuşağına ilişkin geliştirilen metaforların bir araya getirilmesiyle oluşturulan kategoriler Z kuşağının olumlu özelliklere vurgu yapan, olumsuz özelliklere vurgu yapan ve nötr ya da belirsiz olarak ifade edilebilecek ikinci bir sınıflandırmaya tabi tutulabilecektir. Buna göre Z kuşağının olumlu özelliklerine atıfta bulunan kategoriler; “Araştıran, Sorgulayan Bilinçli Bir Kuşak” ve “Geleceğin Teminatı Umut Veren Bir Kuşak” kategorileridir. Z kuşağının olumsuz özelliklere vurgu yapılan kategoriler ise; “Hayatın Anlamını ve Amacını Kavrayamamış, Sorumsuz ve Hayalci Bir Kuşak”, “Bencil ve Umursamaz Bir Kuşak”, “Sorgulamayan, Düşünmeyen, Tembel ve Başarısız Bir Kuşak” ve “Hıza, Hazza ve Hazıra Alışkın Bir Kuşak” kategorileridir. Z kuşağı konusunda nötr olan veya belirsiz ifadeler içeren metaforları barındıran kategoriler ise “Özgürlüğüne Düşkün, Kurallara Karşı ve Yenilikçi Bir Kuşak”, “Mevcut Durumu ve Gelecekteki Hali Belirsiz, Karmaşık, Sürprizlerle Dolu Bir Kuşak”, “İçinde Büyüdüğü Çağa Uygun Teknolojik Bir Kuşak” ve “Diğer Kuşaklardan Farksız Bir Kuşak” kategorileridir. Çünkü bu kategorilerde geliştirilen metaforlar Z kuşağının hem olumlu hem olumsuz özelliklerine atıfta bulunan metaforlardan oluşan kategorilerdir. Kategorilere ilişkin yapılan bu gruplandırmanın genel toplam içindeki dağılımları incelendiğinde ise; Z kuşağının olumlu özelliklerine vurgu yapan metaforlardan müteşekkil

kategorielerin toplam frekans değerinin 22, Z kuşağının olumsuz özelliklere vurgu yapan metaforlardan oluşan kategorielerin toplam frekans değerinin 45, Z kuşağına karşı nötr yaklaşan veya onların belirsizliğine vurgu yapan metaforların bulunduğu kategorielerin ise toplam frekans değerinin 49 olduğu görülmektedir. Bu durum öğretim elemanlarının Z kuşağına karşı olumlu algılarının olumsuz veya nötr algılarına göre çok daha düşük olduğunu göstermektedir.

Akademisyenlerin Z kuşağı kavramına ilişkin metaforlarından oluşan kategoriler incelendiğinde en düşük değeri alan kategorinin “Diğer Kuşaklardan Farksız Bir Kuşak” (f=4) kategorisi olduğu görülmektedir. Bu kategori altında geliştirilen metaforlar kuşak kavramının varlığına inanmayan veya söz konusu kuşağın diğer kuşaklardan hiç bir farkının olmadığını düşünen öğretim elemanlarının da olduğunu göstermektedir.

Katılımcılar tarafından Z kuşağına yönelik geliştirilen metaforların cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde “Diğer Kuşaklardan Farksız Bir Kuşak” kategorisi hem kadın katılımcılarda hem erkek katılımcılarda son sırada yer alsada bu kategori altında geliştirilen metaforların çoğu (f=3) erkek katılımcılar tarafından geliştirilmiştir. Bu durum erkek katılımcıların kuşak kavramına ve kuşaklar arasındaki farklılıklara olan inancının kadın katılımcılara göre daha düşük olduğunu göstermektedir.

Z kuşağı kavramına ilişkin geliştirilen metaforların katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımı incelendiğinde dikkat çeken bir diğer kategori “Araştıran, Sorgulayan Bilinçli Bir Kuşak” kategorisidir. Bu kategoride erkek katılımcılar 7 metafor geliştirirken, kadın katılımcılar 2 metafor geliştirmiştir. Bu durum erkek öğretim elemanlarının kadınlara göre Z kuşağını daha araştırmacı, sorgulayıcı ve bilinçli bir kuşak olarak algıladığını göstermektedir.

Akademisyenlerin Z kuşağına yönelik geliştirdikleri metaforların katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımı incelendiğinde dikkat çeken bir diğer kategori de “Geleceğin Teminatı Umut Veren Bir Kuşak” kategorisidir. Bu kategoride erkek katılımcılar 4 metafor geliştirirken, kadın katılımcılar 9 metafor geliştirmiştir. Bu durum kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre gelecekte Z kuşağından daha ümitli olduğu ve onlara daha çok güvendiğini göstermektedir.

Z kuşağı kavramına ilişkin geliştirilen metaforların katılımcıların unvanlarına göre dağılımı incelendiğinde “Diğer Kuşaklardan Farksız Bir Kuşak” kategorisi dikkat çekmektedir. Söz konusu kategoride üretilen 4 metaforun tamamının öğretim görevlisi ya da araştırma görevlisi unvanına sahip katılımcılar tarafından geliştirildiği görülmektedir. Bu durum öğretim elemanlarının en alt kademesinde yer alan katılımcıların bazılarının Z kuşağı kavramını kabul etmediği veya Z kuşağının geçmiş nesillerle bir farkının olmadığını düşündüğünü göstermektedir.

Z kuşağı kavramına ilişkin geliştirilen metaforların katılımcıların unvanlarına göre dağılımı incelendiğinde dikkat çeken bir diğer kategori “Özgürlüğüne Düşkün, Kurallara Karşı ve Yenilikçi Bir Kuşak” kategorisidir. Katılımcılar bu kategoride toplam 18 metafor geliştirmişlerdir. Bu metaforların 11’i araştırma görevlisi veya öğretim görevlisi unvanına sahip katılımcılar tarafından geliştirilmiştir. Bu durum araştırma görevlisi veya öğretim görevlisi unvanına sahip katılımcıların diğer unvanlara sahip katılımcılara göre Z kuşağını daha özgür, daha yenilikçi ve kurallara karşı bir kuşak olarak algıladığını göstermektedir.

Z kuşağına ilişkin metaforların akademisyenlerin unvanlarına göre dağılımı incelendiğinde “Hıza, Hazza ve Hazıra Alışkın Bir Kuşak” kategorisi altında geliştirilen metaforların tamamının araştırma görevlisi veya öğretim görevlisi katılımcılar ve doktor öğretim üyesi unvanına sahip katılımcılar tarafından üretildiği görülmektedir. Bu durum söz konusu unvana sahip katılımcıların Z kuşağının hızlı yaşamaya, her şeye kolay ve hazır bir şekilde erişmeye alıştığını, hazlarına önem verip bunlara göre hayatını yönlendirdiğine ilişkin algılarının yüksek olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların Z kuşağı kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforların, akademisyenlerin unvanlarına göre dağılımı incelendiğinde “İçinde Büyüdüğü Çağa Uygun Teknolojik Bir Kuşak” kategorisinin bütün unvanlarda önemli bir frekans değerine sahip olduğu görülmektedir. Bu

durum unvanları değişse de, Z kuşağını içinde bulunduğumuz bilgi ve teknoloji çağı ile özleştiren öğretim elemanı sayısının yüksek olduğunu göstermektedir.

Z kuşağı kavramına ilişkin geliştirilen metaforların katılımcıların yaşlarına göre dağılımı incelendiğinde “Geleceğin Teminatı Umut Veren Bir Kuşak” kategorisinin frekans değeri dikkat çekmektedir. Söz konusu kategoride yaş ilerledikçe frekans değeri artsa da, yaş grubunun genel ortalamasındaki yüzdeler olarak sürekli azaldığı, 50 yaş ve üstüne kadar geldiğinde bu kategoride hiçbir metaforun bulunmadığı görülmektedir. Bu durum öğretim elemanlarının yaşları ilerledikçe Z kuşağından geleceğe yönelik umutlu beklentilerinin nispeten azaldığını göstermektedir. Benzer şekilde Z kuşağının olumsuz özelliklerine vurgu yapan, “Bencil ve Umursamaz Bir Kuşak” ve “Sorgulamayan, Düşünmeyen, Tembel ve Başarısız Bir Kuşak” kategorileri incelendiğinde, bu kategorilerde bütün yaş gruplarında en az bir metafor yer alırken 20-30 yaş aralığında söz konusu kategorilerde herhangi bir metaforun üretilmediği görülmektedir. Yine bu durum da Z kuşağına en yakın yaş grubu olan 20-30 yaş aralığının, Z kuşağını diğer yaş gruplarına göre daha olumlu algıladığının bir göstergesidir.

Çalışmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde öğretim elemanlarının Z kuşağını genellikle teknoloji ile özdeşleştirildiği görülmektedir. Birçok akademik çalışma ile desteklenen bu durumun öğretim elemanları tarafından benimsenmesi, derslerin yürütülmesinde teknolojiden daha fazla faydalanılması, öğrencilerin derslere daha çok ilgi duymasına sebep olabileceğini düşündürmektedir. Derslerde bilgisayar, tablet, slayt, video vb. dijital içeriklerin kullanımının yaygınlaşması, teknoloji ile özdeşleşen Z kuşağının öğrenim hayatına katkıda bulunabilecektir. Çalışmada elde edilen önemli sonuçlardan biri de öğretim elemanlarının Z kuşağına yönelik olumlu algılarının düşük olduğudur. Öğretim elemanlarının Z kuşağına yönelik algıların olumlu yönde değiştirilmesiyle, Z kuşağı öğrencileri ve öğretim elemanları arasındaki iletişim kanallarının daha da güçleneceği düşünülmektedir. Bu güçlü iletişim öğrencilerin öğrenim hayatındaki başarısını yukarıya taşıyabileceği gibi öğretim elemanlarının da derslerdeki verimliliklerini artırabilecektir. Öğretim elemanlarının Z kuşağına yönelik geliştirdikleri metaforların yaşlara göre dağılımı incelendiğinde 20-30 yaş ile en genç yaş aralığında bulunan öğretim elemanlarının Z kuşağına yönelik metaforlarının diğer yaş gruplarına göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Bu durum yaş itibarıyla Z kuşağının yaşlarına daha yakın olan öğretim elemanlarının onlar hakkında daha olumlu düşüncelere sahip olduğunu göstermektedir. Yaş olarak daha genç öğretim elemanlarının Z kuşağı hakkında daha olumlu düşüncelere sahip oldukları için onların güçlü yönlerini güçlendirmeye çalışıp olumsuz yönlerini törpüleyebilecekleri düşünülebilecektir.

### **Yazar Katkı Oranları**

Çalışmaya 1. Yazar: % 50, 2. Yazar: % 50 oranında katkı sağlamıştır.

### **Çıkar Çatışması Beyanı**

“Üniversite Öğretim Elemanlarının Z Kuşağı Kavramı Algılarına Yönelik Metafor Analizi: Artvin Çoruh Üniversitesi Örneği” başlıklı makalemiz ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur ve yazarlar arasında da herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

### **Kaynakça**

- Abuşoğlu, H., Ö. & Balcı Aydoğan, B. (2023). Sosyal medyada Z kuşağına yönelik nefret söylemi: Ekşi sözlük örneği. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 707-728. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.1140594>
- Adıgüzel, O., Batur, H., & Z. Ekşili, N. (2014). Kuşakların değişen yüzü ve y kuşağı ile ortaya çıkan yeni çalışma tarzı: mobil yakalılar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 165-182.

- Akmeşe, B., & Taşcıoğlu, R. (2023). Siyasal reklamlarda Z kuşağının temsili: 2018 cumhurbaşkanı seçimi örneğinde göstergebilimsel bir inceleme. *Kastamonu İletişim Araştırmaları Dergisi*, (10), 189-215. <https://doi.org/10.56676/kiad.1168035>
- Aydoğdu, H., & Özkan, N., K. (2021). Z kuşağı gençliğinin ideal yöneticiye yönelik metaforik algılarının incelenmesi: aksaray ili örneği. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 4(2), 228-262. <https://doi.org/10.47948/efad.987160>
- Ballı, F., E. (2020). Z kuşağı ortaokul öğrencilerinin okul müdürlerine dair algılarının incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (84), 529-550.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Bayrak, H., U. (2019). Ebeveynlerin gözünden çocuk istismarı: metaforik bir çalışma. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 30(2), 376-389. <https://doi.org/10.33417/tsh.572236>
- Bencsik, A., Horváth-Csikós, G., & Juhász, T. (2016). Y and Z generations at workplaces. *Journal of competitiveness*, 8(3). DOI:10.7441/joc.2016.03.06.
- Berge, Z., L., & Berge, M., B. (2019). The economic abcs of educating and training generations X, Y, and Z. *Performance Improvement*, 58(5), 44-53. DOI:10.1002/pfi.21864.
- Demirbilek, N. (2021). Üniversite öğrencilerinin kayırmacılık kavramına ilişkin metaforik algıları. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), 367-381. DOI:10.33308/26674874.202135229.
- Djafarova, E. & Fouts, S. (2022). Exploring ethical consumption of generation Z: Theory of planned behavior. *Young Consumers*, 23(3), 413-431.
- Doğan, S., & Erkan, İ. (2019). Z kuşağının sosyal medyaya yönelik algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, 14, 146-155. <https://doi.org/10.19168/jyasar.633557>
- Ekici, G. (2016a). Biyoloji öğretmen adaylarının mikroskop kavramına ilişkin algılarının belirlenmesi: Bir metafor analizi çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 615-636.
- Ekici, G. (2016b). Student-Teachers' Metaphoric Perceptions Towards the Concept of "Computer". *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 15(3), 755-781. <https://doi.org/10.21547/jss.256704>
- Erdem, N., Görün, M., & Kara, G. (2023). Z kuşağının "siyaset" kavramına dair metaforik algılarının ölçülmesi. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 6(1), 1-27. <https://doi.org/10.33712/mana.1256510>
- Erdoğan, M., A. (2022). *Z kuşağının yaşlı bireylere karşı tutumlarının belirlenmesi: Ankara örneği*. (yayımlanmamış doktora tezi). Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Erten, P. (2019). Z kuşağının dijital teknolojiye yönelik tutumları. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 190-202.
- Gibson, C., B. & Zellmer-Bruhn, M., E. (2001). Metaphors and meaning: an intercultural analysis of the concept of teamwork. *Administrative Science Quarterly*, 46(2), 274-303.
- Golovinski, M., S. (2011). *Event 3.0: How generation Y & Z are re-shaping the events industry*. Lulu.com. <https://doi.org/10.2307/2667088>
- Grow, J., M., & Yang, S. (2018). Generation Z enters the advertising workplace: expectations through a gendered lens. *Journal of Advertising Education*, 22(1), 7-22. <https://doi.org/10.1177/1098048218768595>
- Güçlü, İ. (2009). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri teknik-yaklaşım-uygulama. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gümüş, N. (2020). Z kuşağı tüketicilerin satın alma karar tarzlarının incelenmesi. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, 15(58), 381-396. <https://doi.org/10.19168/jyasar.572987>
- Hafızoğlu, Y. (2021). Z kuşağı seçmen davranışları. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4(2), 141-164. <https://doi.org/10.52974/jena.1035189>
- Haynes, B., P. (2011). The impact of generational differences on the workplace. *Journal Of Corporate Real Estate*, 13(2), 98-108. <https://doi.org/10.1108/14630011111136812>.
- Hernandez-de-Menendez, M. Escobar Díaz, C.A. & Morales-Menendez, R. (2020). Educational experiences with generation Z. *International Journal on Interactive Design and Manufacturing (IJIDeM)*, 14, 847-859. <https://doi.org/10.1007/s12008-020-00674-9>.



- Joy, A., & Haynes, B., P. (2011). Office design for the multi-generational knowledge workforce. *Journal of Corporate Real Estate*, 13(4), 216-232. <https://doi.org/10.1108/14630011111214428>.
- Julie Cogin (2012). Are generational differences in work values fact or fiction? multi-country evidence and implications. *The International Journal of Human Resource Management*, 23(11), 2268-2294. <https://doi.org/10.1080/09585192.2011.610967>
- Kapil, Y. & Roy, A. (2014). A critical evaluation of generation Z at workplaces. *International Journal of Social Relevance & Concern*, 2(1),10-14.
- Karadoğan, A. (2019). Z Kuşağı ve öğretmenlik mesleği. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 9-41. <https://doi.org/10.31463/aicusbed.597636>
- Kapoor, C. & Solomon, N. (2011). Understanding and managing generational differences in the workplace. *Worldwide Hospitality And Tourism Themes*, 3(4), 308-318. <https://doi.org/10.1108/17554211111162435>.
- Kırık, A., M., & Köyüstü, S. (2018). Z kuşağı konusunda yapılmış tezlerin içerik analizi yöntemiyle incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(2), 1497-1518. <https://doi.org/10.19145/e-gifder.443304>
- Koç Akran, S. (2022). E-öğrenme ve öğrenci nitelikleri. (Editör: M. Ersoy, D. Kayahan Yüksel). *Öğretim teknolojileri* (içinde: 190). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Koç Akran, S., & Karakaş, G. (2023). Öğretmen adaylarının Z kuşağı kavramına ilişkin algılarının belirlenmesi: bir metaforik analiz çalışması. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 11(1) , 103-129.
- Korkmaz, D. (2022). *Postmodern tüketim kültüründe Z kuşağı üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık alışkanlıkları sorunu*. Nobel Bilimsel.
- Koro-Ljungberg, M. (2004). Displacing metaphorical analysis: reading with and against metaphors. *Qualitative Research*, 4(3), 339-360. <https://doi.org/10.1177/1468794404047233>
- Kuleto, V., Milena Ilić P., Stanescu, M., Ranković, M., Šević, N.P., Păun, D. & Teodorescu, S. (2021). Extended reality in higher education, a responsible innovation approach for generation Y and generation Z. *Sustainability*, 13(21). <https://doi.org/10.3390/su132111814>
- Özen, R. S., Erkekli, S & Yavuz, E. (2020). X, y ve z kuşaklarının kariyer algılarına yönelik metafor algıları üzerine bir çalışma. *Business & Management Studies: An International Journal*, 8(5), 4333-4363. <https://doi.org/10.15295/bmij.v8i5.1561>.
- Öztürk, Ç. (2007). Sosyal bilgiler, sınıf ve fen bilgisi öğretmen adaylarının "coğrafya" kavramına yönelik metafor durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 55-69.
- Özveren, C.G. (2022). Z kuşağının liderlik algısı. E. Atalay ve C.T. Kadioğlu (Ed.) *Z kuşağını anlamak insan kaynakları yönetimi ve pazarlama araştırmaları* içinde. (103-121). Nobel Bilimsel.
- Pekel, B., Kaya, T., Çalışkan, F., Doğan, M., Öner, S., Kaya, T. & Erbay, E. (2020). Z kuşağı öğrencilerinin iş hayatı kişilik özelliklerinin ve iş beklentilerinin belirlenmesi: Ankara Üniversitesi örneği. *Sağlık Hizmetlerinde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 1(1), 1-9.
- Pichler, S., Kohli, C., & Granitz, N. (2021). DITTO for gen Z: A framework for leveraging the uniqueness of the new generation. *Business Horizons*, 64(5), 599-610.
- Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants*. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. NCB University Pres. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Preville, P. (2023, May 15). *How to teach generation Z in the classroom*. <https://tophat.com/blog/generation-z-teach-classroom/>
- Reeves, T., C., & Oh, E. (2008). *Generational differences. handbook of research on educational communications and technology*. 3rd Edition.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326 .
- Saylık, A., & Saylık, N. (2021). Akademisyenlerin ve lisansüstü eğitim öğrencilerinin "Türkiye'de üniversite" ye ilişkin geliştirdikleri metaforlar. *Ekev Akademi Dergisi*, (86), 69-90.
- Süer, S., Sezgin, K. & Oral, B. (2017). Z kuşağındaki öğrencilerin internete ilişkin algılarının belirlenmesi: Bir metafor çalışması. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(12), 190-203.



- Seymen, A. F. (2017). Y ve Z kuşak insanı özelliklerinin milli eğitim bakanlığı 2014-2019 stratejik programı ve tübitak vizyon 2023 öngörülleri ile ilişkilendirilmesi. *Kent Akademisi*, 10(32), 467-489.
- Stone, P., J., Dunphy, D., C., & Marshall, S., S. (1966). *The general inquirer: a computer approach to content analysis*, The M.I.T. Press, Massachusetts. <https://doi.org/10.2307/1161774>.
- Şahin, Ş., & Baturay, M., H. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin internet kavramına ilişkin algılarının değerlendirilmesi: bir metafor analizi çalışması. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 177-192.
- Tabscott, J. (2009). *Grown up digital: how the net generation is changing your world*. New York. McGraw-Hill Professional.
- Taş, H., Y., Demirdoğmez, M., & Küçükoğlu, M. (2017). Geleceğimiz olan z kuşağının çalışma hayatına muhtemel etkileri. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 1031-1048. <https://doi.org/10.26466/opus.370345>.
- TDK (2023, May 16). *Türk Dil Kurumu Sözlüğü*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Tulgan, B. (2013). Meet Generation Z: the second generation within the giant "millennial" cohort. *Rainmaker Thinking*, 125.
- Türk, A. (2017). *Y kuşağı*. İstanbul: Kafe Kültür Yayıncılık.
- Twenge, J.M., Campbell, S.M., Hoffman, B.J. & Lance, C.E. (2010). Generational differences in work values: leisure and extrinsic values increasing, social and intrinsic values decreasing. *Journal of Management*, 36(5), 1117-1142. <https://doi.org/10.1177/0149206309352246>
- Varişoğlu, B. & Kaşaveklioğlu, G. (2019). Atanamayan öğretmen kavramına yönelik metaforlar. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 473-490.
- Williams, K., C. & Page, R., A. (2011). Marketing to the generations. *Journal of Behavioral Studies in Business*, 3(1), 37-53.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, N., Özer, E., & Fettahoğlu, R. (2020). Sağlık yöneticisi kavramına ilişkin bir metafor analizi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 115-124. <https://doi.org/10.18506/anemon.506631>
- Young, K. (2009). The x, y, and z of generations in schools. *International Journal of Learning*, 16(7). <https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v16i07/46401>.
- Yurtsever, A., E. (2022). Z kuşağının hizmet kalitesi algısı. E. Atalay ve C. T, Kadioğlu (Ed.) *Z kuşağını anlamak insan kaynakları yönetimi ve pazarlama araştırmaları içinde* (149-165). Nobel Bilimsel.
- Zembat, R., Tunçeli, H., & Akşin, E. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının okul yöneticisi kavramına ilişkin algılarına yönelik metafor çalışması. *Hacettepe University Faculty Of Health Sciences Journal*, 1(2), 446-459.
- Zheng, H. B. & Song, W. J. (2010). Metaphor analysis in the educational discourse: A critical review. *Online Submission*, 8(9), 42-49.

### Extended Abstract

Generation Z, which is used to refer to individuals born in 2000 and after, today constitutes 32% of the world population. Most of the time of young people who continue their education today is spent in educational institutions such as schools, classrooms, and universities. One of the segments that are most in contact with Generation Z is the employees working in these educational institutions. For this reason, the experiences of these employees about Generation Z are quite high. This situation has been the main motivation for this study and the perceptions of lecturers towards Generation Z have been tried to be determined through metaphors.

The research group of the study consists of lecturers working at Artvin Çoruh University. Since the universities switched to a distance education model due to the earthquakes that took place in Turkey on 6 February 2023, the research questionnaire was sent to 534 lecturers working at Artvin Çoruh University via e-mail, and 126 lecturers returned the questionnaire. The research group of the study consists of these 126 instructors.

In this study, a question form was used as a data collection tool to determine lecturers' perceptions towards Generation Z through metaphors. The first part of the question form, which consists of two parts, includes questions about the demographic characteristics of the participants. In the second part, in order to reveal the participants' perceptions of the concept of "Generation Z", a questionnaire was created "Generation Z is like .... Because ..." in order to reveal the participants' perceptions about the concept of "Generation Z". This form, which was selected as a data collection tool, is frequently used to investigate people's perceptions of a certain concept through metaphors.

When the metaphors developed by the participants for the concept of Generation Z are analyzed, it is noteworthy that technology and computer metaphors are the two most repeated metaphors. These metaphors are significant concepts of today's "technology and information age". By expressing Generation Z with these two concepts, the participants showed that they perceived them as a generation compatible with our age.

Considering the explanations regarding the metaphors developed by the participants about Generation Z, the metaphors were classified into 10 different categories. These are; "An irresponsible and dreamy generation that has not grasped the meaning and purpose of life", "A generation that is fond of freedom, against rules and innovative", "A conscious generation that researches and questions", "A selfish and reckless generation", "A lazy and unsuccessful generation that does not question and think", The categories are "A Generation whose Current Situation and Future State is Uncertain, Complex and Full of Surprises", "A Generation Accustomed to Speed, Pleasure and Readiness", "A Technological Generation Suitable for the Age in Which It Grew Up", "A Generation Giving Hope for the Future" and "A Generation No Different from Other Generations". When these categories are examined, the category of "A Technological Generation Suitable for the Age in Which It Grew Up" ranks first in terms of the number of metaphors classified under it. This situation shows that most of the lecturers make sense of Generation Z by identifying it with technology.

When the results of the study are evaluated in general, it is seen that lecturers generally identify Generation Z with technology. The fact that this situation, which is also supported by many academic studies, is also adopted by lecturers suggests that making more use of technology in the conduct of courses will enable students to show more interest in the lessons. The widespread use of digital content, such as computers, tablets, slides, videos, etc., in the lessons may contribute to the learning life of Generation Z, which is identified with technology. One of the important results obtained in the study is that the positive perceptions of lecturers towards Generation Z are low. It is thought that by changing the perceptions of lecturers towards Generation Z in a positive way, the communication channels between Generation Z students and lecturers will be strengthened. This strong communication can increase the success of the students in their education life as well as the efficiency of the lecturers in their lessons. When the distribution of the metaphors developed by the lecturers towards Generation Z according to their ages is analyzed, it is seen that the metaphors of the lecturers in the youngest age range of 20-30 years old towards Generation Z are more positive compared to other age groups. This situation shows that the lecturers who are closer to Generation Z's age have more positive thoughts about them. Since younger lecturers have more positive thoughts about Generation Z, it can be thought that they can try to improve their strengths and polish off their negative aspects.

## Duygusal bağlılık ile işten ayrılma niyeti ilişkisinde, aşırı iş yükünün düzenleyici etkisi: Belediye personeli üzerine bir araştırma<sup>1</sup>

Semih Derelioğlu<sup>2</sup> 

<sup>2</sup> Salihli Meslek Yüksekokulu, Yönetim ve Organizasyon Bölümü, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Manisa/Türkiye.

### ÖZET

İşten ayrılma niyeti, işten ayrılma davranışı öncesi oluşan ve örgütleri olumsuz yönde etkileyen bir örgütsel sorundur. İş gücü devrine neden olabilecek olan bu niyet, örgüt açısından ciddi maliyetler doğurabilmektedir. Dolayısıyla çalışanların uzun yıllar boyunca görev yaptıkları örgütlerden ayrılmamaları için örgüt yönetimleri çeşitli kararlar almak zorundadır. Bu nedenle işten ayrılma niyetine sebep olabilecek unsurları tespit etmek son derece değerli olmaktadır. Bu çalışma, belediyede çalışan beyaz yakalılar arasında duygusal bağlılık ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkide aşırı iş yükünün düzenleyici rolünü araştırmayı amaçlamaktadır. Manisa iline bağlı bir ilçe olan Salihli Belediyesinde 185 belediye çalışanı örnekleminde bir anket yapılmıştır. Verilerin analizi SPSS ve AMOS ile gerçekleştirilmiş olup Regresyon, Simple Slope, Doğrulayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları, duygusal bağlılığın işten ayrılma niyeti ile negatif bir ilişkisi olduğunu ve aşırı iş yükünün bu ilişkide düzenleyici etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu anlamda, aşırı iş yükü arttıkça duygusal bağlılığın işten ayrılma niyeti üzerindeki koruyucu etkisi azalmaktadır. Buna karşın, duygusal bağlılık ve işten ayrılma niyetinin aşırı iş yükü ile anlamlı bir ilişkisi saptanmamıştır. Söz konusu bulgular, örgütlerin çalışanlarının işten ayrılma sebeplerini anlamaları bakımından önem taşımaktadır.

### ANAHTAR KELİMELER

Aşırı iş yükü, duygusal bağlılık, işten ayrılma niyeti, örgütsel bağlılık, örgütsel davranış.

## The moderator effect of work overload on the relationship between affective commitment and turnover intention: A study on municipality employees

### ABSTRACT

The turnover intention is an organizational issue that can lead to the behavior of quitting the job. In order to retain employees in the organization for long periods of time, the organization must take appropriate measures. Therefore, it is important to identify the factors that may lead to turnover intention. This study examines the relationship between affective commitment and turnover intention among white-collar municipal employees and the moderating role of work overload in this relationship. A survey was conducted among 185 municipal employees in Salihli, a district of Manisa province. The data were analyzed using SPSS and AMOS, and techniques such as regression, simple slope, and confirmatory factor analysis were employed. The findings indicate a negative relationship between affective commitment and turnover intention, and work overload moderates this relationship. However, no significant relationship was found between affective commitment and work overload

<sup>1</sup> Bu çalışma için Manisa Celal Bayar Üniversitesi Etik Kurulu'nun 13.05.2022 tarihli ve 9 numara ile etik kurulu izni alınarak yapılmıştır.

or between work overload and turnover intention. These findings are important for organizations to understand the reasons why their employees leave their jobs.

#### KEYWORDS

Affective commitment, organizational behavior, organizational commitment, turnover intention, work overload.

## Giriş

Örgütler, günümüz çalışma hayatının temel aktörlerinden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Örgütler, belirli bir amaç doğrultusunda bir araya gelen insanların, kaynakların ve işlemlerin organize edildiği, yapılandırıldığı ve yönetildiği sosyal birimlerdir (Yağmurlu, 1997, s. 719). Örgütlerin hedeflerine ulaşmaları için insan enerjisini örgütsel amaçlar doğrultusunda kullanmayı bilmeleri gerekmektedir (Sevinç, 2015, s. 944). Örgütlerin en önemli kaynağının "insan sermayesi" olduğu düşünüldüğünde örgütü başarıya ulaştıracak nitelikli ve yetkin insan gücünün örgüte kazandırılması ve onların örgütte kalıcılıklarının sağlanması örgüte önemli avantajlar sağlamaktadır (Naktiyok, 2019, s. 1061). Çalışanların örgütten ayrılmaları ve ayrılmayı düşünerek verimsiz çalışmaları, örgüt açısından ciddi bir maliyet unsuru olmaktadır (Bannister ve Griffeth, 1986). Bu anlamda örgütlerin, çalışanlarının işe bağlılıklarını ve beklenen performansı göstermelerini sağlamak suretiyle işten ayrılmalarını önleyecek çabaları sergilemeleri beklenmektedir. Bu yüzden örgüt yöneticileri, çalışanların işten ayrılma niyetlerini tespit ederek bu niyetleri engellemek için önlemler almalıdır. Çalışanların beklentilerinin karşılanması ve onların örgüte karşı güçlü bir duygusal bağ geliştirmeleri; etkinlik, verimlilik ve süreklilik açısından önemlidir (Sevinç, 2015, s. 944). Çalışanların duygusal olarak örgüte bağlı olmaları durumunda daha düşük stres, devamsızlık ve işten ayrılma niyeti olduğu çeşitli çalışmalarla ortaya konulmuştur (Wasti, 2002, s. 526). Bu anlamda çalışanların örgüte karşı güçlü duygusal bağlılık sergilemeleri ile kendilerini örgütün bir parçası hissetmeleri ve istedikleri için o örgütte çalıştıkları görülmektedir (Örücü ve Kışlalıoğlu, 2014, s. 46).

Alanyazın incelendiğinde duygusal bağlılık kavramı (Weiss ve Cropanzano, 1996; Meyer ve Allen, 1991; Podsakoff vd., 2000; Salanova vd., 2005), işten ayrılma niyeti (Cotton ve Tuttle, 1986; Lee ve Mitchell, 1994; Cho vd., 2009) ve aşırı iş yükü kavramları ile farklı değişkenler arası ilişkilerin incelendiği dikkat çekmektedir. Bununla birlikte duygusal bağlılık ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkide aşırı iş yükünün düzenleyici (moderatör) etkisini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Belediyelerin yeni kamu yönetimi prensipleri ile özel sektör yönetim anlayışından oldukça etkilendiği günümüzde, belediye çalışanlarının devamlılığı son derece önem kazanmaktadır (Özer, 2005, s. 4). Bu anlamda etkinlikle birlikte verimliliğin de hayati bir öneme sahip olduğu tüm örgütler açısından çalışanların örgüte duygusal olarak bağlılıkları ve devamlılıkları kritik bir değer kazanmaktadır. Bu araştırmada, örgüte karşı duyulan duygusal bağlılığın çalışanın işten ayrılma niyetine etkisi Manisa iline bağlı bir ilçe olan Salihli Belediyesinde incelenmiştir. Bununla birlikte duygusal bağlılık ile işten ayrılma niyeti ilişkisinde, aşırı iş yükünün düzenleyici etkisi araştırılmıştır. Çalışma kapsamında öncelikle araştırmaya konu olan kavramlar ortaya konulmuş, akabinde belediyede çalışan beyaz yakalı çalışanlardan anket yöntemiyle elde edilen veriler istatistiksel yöntemler aracılığıyla analiz edilmiş ve analiz sonuçlarının yorum ve tartışması yapılmıştır.

## Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde, araştırmaya konu olan değişkenlere ilişkin kavramsal ve kuramsal bilgiler sunulmaktadır.

## Örgütsel Bağlılık

Örgütsel bağlılık, bir örgüte karşı genel bir duygusal tepkiyi yansıtan istikrarlı bir tutum olarak değerlendirilir (Tarigan ve Ariani, 2015, s. 22). Örgütsel bağlılığı yüksek olan çalışanların örgütten ayrılma olasılıklarının daha düşük olduğu, çalışma arkadaşlarıyla ve müşterilerle daha iyi ilişkiler kurdukları, daha verimli çalıştıkları ve değişime daha kolay uyum sağladıkları görülmüştür (Mowday, 1998). Örgütsel bağlılığın çalışanlarda karşılık bulması durumunda performanslarının, iş tatminlerinin ve motivasyonlarının yüksek olacağı değerlendirilmiştir, örgüt açısından örgütsel bağlılığın önemini göstermektedir (Ersoy ve Bayraktaroğlu, 2010, s. 3). Bu anlamda söz konusu kavramın önemli çıktıları beraberinde getirmesi, 1950'li yıllardan bu yana pek çok bilimsel araştırmaya konu olmuştur (Ağca ve Ertan, 2008, s. 137). Porter vd. (1974)'nin örgütsel bağlılık tanımlarına göre çalışanlar, bir örgütte üyeliği kabul etmişlerse örgütün değerlerine ve amaçlarına tamamen güvenmeleri ve bu doğrultuda hareket etmeleri gerekmektedir. Bununla beraber örgütün amaçlarına ulaşmak için kişisel çıkarlarından önce örgütün çıkarlarını önde tutmalı ve örgütün devamlılığı için gerekli durumlarda kişisel özveri göstermelidirler. Bu şekilde örgütteki üyelikleri ve katkıları, örgütün amaçlarına ulaşmak ve devamlılığını sürdürmek için önemli bir rol oynar.

Örgütsel bağlılığın sınıflandırılmasıyla ilgili olarak literatürde üç önemli boyut öne çıkmaktadır: Söz konusu boyutlar; duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılıktır (Allen ve Meyer, 1990; Meyer ve Allen, 1991; Turner ve Chelladurai, 2005).

**Duygusal Bağlılık:** Çalışanların örgütle özdeşleşmesi, örgütün üyesi olmaktan hoşnut olması ve örgütle kuvvetli bir duygusal bağ geliştirmesini ifade etmektedir (Allen ve Meyer, 1990, s. 2). Örgüte duygusal olarak bağlı çalışanlar, örgütün amaçları uğruna ekstra çaba sarfeder ve gönüllü olarak örgütün istekleri doğrultusunda davranışlar sergiler (Fernandez vd., 2016, s. 42).

**Normatif Bağlılık:** Çalışanların örgüt ile olan ilişkilerini ahlaki ve kültürel nedenlere dayandırmaktadır (Meyer ve Allen, 1991, s. 72). Bununla birlikte çalışanların, örgütün hedef ve çıkarlarını içselleştirmeleri ve kendilerini örgüte adanmaları hâlinde "doğru" ve "ahlaki" olanı yaptıklarına inanmaları normatif bağlılık olarak tanılanmıştır (Wiener, 1982, s. 421; Scholl, 1981).

**Devam Bağlılığı:** Çalışanların bir örgütte kalma eğilimi, bu örgütten ayrılmanın oluşturacağı maliyetler veya kaybedilen fırsatlar ile ilgili farkındalığına dayanır (Becker, 1960, s. 33). Bir maliyet hesabının yapıldığı devam bağlılığında çalışanlar, örgütte devam etmeye istekli olmasalar bile ayrılmanın maliyetini düşünerek faaliyeti sürdürmektedirler (Allen ve Meyer, 1990, s. 3).

Allen ve Meyer tarafından geliştirilen her üç bağlılık tipi, çalışanlar tarafından aynı anda hissedilebilir. Ancak genellikle, her bir bağlılık türünün öncülleri ve sonuçları ayrı ayrı incelenir. Çalışanlar arasında birden fazla bağlılık türünün bir arada görülmesi, her bir bağlılık türünün farklı sonuçlar doğurmasına neden olabilir. Duygusal bağlılığın bir zorlayıcı unsura dayanmaması ve çalışanların örgütle duygusal bir bağ kurmaları, örgütle kendilerini bir bütün olarak görmeleri nedeniyle söz konusu boyutun öne çıktığı söylenebilir. Bu anlamda, örgütsel bağlılık boyutları arasında "duygusal bağlılık" boyutu, literatürde üzerinde en çok durulan bağlılık türü olarak öne çıkar (Allen ve Meyer, 1990, s. 2). Meyer vd. (2002) tarafından yapılan bir meta araştırmasında duygusal bağlılığın diğer bağlılık boyutlarına kıyasla çalışanların tutum ve davranışları üzerinde daha güçlü bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle duygusal bağlılığın örgütsel bağlılığın temel boyutu olduğu söylenebilir. Bu bağlamda söz konusu çalışmanın odak noktası duygusal bağlılık üzerine kurulmuştur.

## Aşırı İş Yüğü

İş yükü, çalışanların örgütsel görev ve sorumlulukları kapsamında belirli bir süre içinde ve standartlara uygun olarak tamamlamaları gereken iş miktarı olarak kabul edilmektedir (Maslach ve Leiter, 1997; Qureshi vd., 2013). Bir çalışanın iş yükü, genellikle verilen görevlerin miktarı veya

karmaşıklığı ile doğru orantılı olarak artar. Ancak bazen çalışanlar, aynı görevleri ve performansı sürdürmelerine rağmen kendilerine normalden fazla yüklenildiği hissine kapılırlar ve bu da iş yüklerinde bir artış algısına neden olabilir (Çiftçi, 2022, s. 17). Bu anlamda aşırı iş yükü, çalışanların kısıtlı zaman diliminde yetiştirmeleri gereken işlerin çok fazla olması durumunu ifade etmektedir. Dolayısıyla aşırı iş yükü, kısıtlı kaynaklar nedeniyle çalışanın, sorumlu olduğu işleri tamamlamak için gerekli olan zaman, enerji ve zihinsel kapasiteye sahip olamaması durumudur (Yakut vd., 2020, s. 244-245).

Greenhaus vd. (1989), aşırı iş yükünü örgütsel bazda bireylerin yerine getirebileceklerinden fazla rol yüklenmeleri olarak ifade etmektedir. Bunun yanında fiziksel ve zihinsel anlamda bireylerin bu süreçten yıprandıklarını ifade etmiştir. Rizzo vd. (1970), aşırı iş yükünü çalışanların görevini tamamlaması için gerekli olan zamanın ve kaynakların yetersizliği olarak tanımlamıştır. Bunun yanında aşırı iş yükünün sebebi olarak örgütün etkili bir iş tasarımının olmamasını veya iş tasarımının güncelliğini yitirmesini göstermiştir. Aynı şekilde Beehr ve Glazer (2005), Newton ve Keenan (1987); aşırı iş yüküne çalışanlara verilen iş ile zaman baskısı ve kaynak yetersizliğinin sebep olduğunu belirtmişlerdir. LaRocco vd. (1989), Parasuraman ve Purohit (2000), Bowling ve Kirkendall (2012); aşırı iş yükünü nitel ve nicel olmak üzere iki başlık altına ele almaktadır. Buna göre işin zorluk seviyesi fazlaysa ve çalışanlar yeterli bilgi ve donanıma sahip değilse nitel iş yükü ortaya çıkmaktadır. Buna karşın, yapılacak iş sayısındaki fazlalık ise nicel iş yükü olarak sınıflandırılmıştır. Dwyer ve Ganster (1991), aşırı iş yükünü iki boyutta incelemektedir: zihinsel iş yükü ve fiziksel iş yükü. Her iki iş yükü boyutunun farklı sonuçlara sebep olacağını belirtmektedir. Buna göre, fiziksel olarak aşırı iş yükü fiziksel semptomlara sebep olurken; zihinsel olarak aşırı iş yükü doğrudan psikolojik hastalıklara (örneğin; kaygı, şaşkınlık, hayal kırıklığı) neden olabilir.

Literatür incelendiğinde aşırı iş yükünün pek çok kavramla ilişkili olduğu görülmüştür. Söz konusu bulguların büyük bir kısmı duygusal çıktılarla ilgilenmiştir. Aşırı iş yükü sonucu çalışanlarda yoğun stres ve buna ilişkin olarak zamanın etkili kullanılmaması söz konusu olmaktadır. Bunun sonucunda üretkenliğin düşmesi ve örgütsel verimliliğin azalması söz konusu olmaktadır (Spector vd., 1988, s. 11). Çalışanların aşırı iş yükü sonucu stresle başa çıkamaması, aynı zamanda beklentilerin karşılanamaması düşüncesiyle ilgili olmaktadır. Bunun sonucunda zihinsel yorgunluk ve tükenmişlik sendromuyla çalışanların örgütsel hedeflerden saptığı ve dikkatini toplayamadığı görülmektedir (Janssen vd., 1999). Aşırı iş yükünün çalışanlarda tükenmişlik sendromuna ve işe karşı duyarsızlaşmaya sebep olduğu görülmektedir. Bunun yanında çalışanlarda iyi olma hâlini, performansı, öz-yeterliliği ve dayanıklılığı olumsuz yönde etkilediği kabul edilmektedir (Kanbur, 2018, s. 127).

## **İşten Ayrılma Niyeti**

Yönetim bilimi alanında en fazla ilgi gören konulardan birisi olan işten ayrılma niyeti kavramına ilişkin uzun süredir çalışmalar yapılmaktadır. March ve Simon'un (1958) çalışmasıyla başlayarak işten ayrılma niyeti, bireyin mevcut ve gelecekteki seçenekleri değerlendirdiği bilinçli bir süreç olarak kavramsallaştırılmıştır. Bu anlamda çalışanlar, örgütte kalmayı veya örgütten ayrılmayı değerlendirirken mevcut işleriyle ilgili beklentilerini, alternatif işlerin avantajlarını ve dezavantajlarını dikkate alır ve bu unsurlara dayanarak bir tercihte bulunurlar (Staw, 1984: 642). Aynı şekilde Tett ve Meyer (1993), bu süreci bilinçli bir eylem olarak ele almış ve işgörenin çalıştığı örgütten ayrılma kararı olarak ifade etmiştir. Mobley (1977), işten ayrılma niyetinin işten ayrılma davranışından bir önceki süreç olduğunu belirtmiştir. Söz konusu ayrılma niyeti, örgütten bilinçli ve temkinli bir karar ile ayrılmanın öncülü olarak kabul edilmektedir. Bu, çalışanların ayrılmadan önce bu niyete girdikleri, farklı iş seçeneklerini değerlendirdikleri ve aktif olarak iş aradıkları bir süreç olmaktadır (Jaros, 1997, s. 321).

İşten ayrılma niyetinin; bireysel, örgütsel ve çevresel faktörlerden etkilendiği pek çok çalışma ile ortaya konulmuştur. Bu anlamda yaş, kıdem, cinsiyet, eğitim, beklentilerin karşılanması, yetkinlik vb. maddeler işten ayrılmayı etkileyen bireysel faktörlerdir. Örgütsel faktörler ise ücret, rol



belirsizliği, iş performansı, iş tatmini, terfi ve kariyerden duyulan mutluluk ve örgüte karşı duyulan bağlılıktır. Alternatif iş olanakları, işsizlik oranı, sendika ve işe katılım oranı çevresel faktörler başlığı altında ele alınmaktadır (Tuttle, 1986, s. 57).

Bir çalışanın, işte kalmaya veya işten ayrılmaya karar verme aşamasında mevcut ve gelecekteki seçenekler üzerinden bir niyet belirlediği kabul edilmektedir. Dolayısıyla işten ayrılma davranışının asıl belirleyici unsuru tutumlar değil niyetler olmaktadır. Dolayısıyla çalışanın işten ayrılma niyeti, iş yerindeki tutumlarına ve çalışma koşullarına bağlı olarak şekillenebilir ve netice olarak ayrılma davranışı göstermesine neden olabilir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2019, s. 141). Bu anlamda tecrübeli, yetkin ve iş yapmaya istekli olan işgörenlerin işten ayrılmasının beşerî sermaye bakımından büyük bir kayıp meydana getireceği ve örgüte ciddi maliyetler yükleyeceği açıktır (Seyrek ve İnal, 2017, s. 70).

### **Duygusal Bağlılık, Aşırı İş Yükü ve İşten Ayrılma Niyeti İlişkisi**

Porter vd. (1974, s. 607), örgütsel bağlılık ile işten ayrılma niyeti üzerine yapılmış ilk çalışma olarak dikkat çeken araştırmada örgütten ayrılan bireylerin örgüte duydukları bağlılığın zayıf olduğunu ve kalanlara göre örgüte karşı daha az olumlu tutumlara sahip olduğunu göstermiştir. Huczynski ve Buchanan (2001), çalışanların örgüte olan duygusal bağlılıklarının, örgütte kalma sürelerini artırabileceğini ve böylece iş yerinin sürekliliğine katkıda bulunabileceklerini ifade etmektedir. Bu anlamda duygusal bağlılık, çalışanların iş arama ihtiyaçlarını azaltabilir ve örgütte yüksek performanslı çalışmalarını teşvik edebilir.

Meyer vd. (2002), yapmış olduğu bir araştırmada duygusal bağlılığın iş gücü devri ile negatif yönlü bir ilişki içerisinde olduğunu tespit etmiştir. Bunun yanında söz konusu araştırmada duygusal bağlılığın örgütün performansı üzerinde pozitif etkisi olduğunu bulgulamıştır. Atchison ve Lefferts (1972) ve Kraut (1975), örgüte bağlılık kavramının bir bileşeni olan örgütte kalma niyetinin, işten ayrılma oranlarıyla güçlü ve ters bir ilişki içinde olduğunu ifade etmektedir. Buna göre çalışanlar, örgüte sadakat ve bağlılık gösterdiklerinden işten ayrılma oranları düşmektedir. Aynı şekilde Chau vd. (2009), çalışanların işten ayrılma niyetlerinin pozitif müdahaleler sonucu azaldığını belirtmiştir. Böylece pozitif müdahaleler ile örgüte duygusal bağlılık duyan çalışanlar işten ayrılma konusunda daha isteksiz olacaktır.

Greenglass vd. (2001), yapmış oldukları çalışmada aşırı iş yükü hisseden çalışanların duygusal olarak tükendiklerini ve örgüte karşı duygusal bağlılıklarını yitirdiklerini belirtmiştir. Fisher (2014), literatürde aşırı iş yükünün olumsuz çıktılarla ilişkilendirildiğini ve aşırı iş yükü hisseden çalışanların örgütlerine karşı duygusal olarak bağlılıklarını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Vandenberghe vd. (2011), yapmış oldukları araştırmada rol çatışması ve aşırı iş yükü hisseditildiğinde duygusal bağlılığın ve iş tatmininin azaldığını bununla birlikte işten ayrılma niyetinin arttığını bulmuşlardır.

Bakker vd. (2005), çalışanların aşırı iş yükü altında duygusal olarak tükenmişliğe sürüklendiklerini ve duygusal tükenmişliğin işten ayrılma niyetiyle ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Sager ve Wilson (1995), aşırı iş yükünün çalışanlar üzerinde strese sebep olduğunu ve bunun işten ayrılma niyetine yol açtığını ifade etmiştir. Lee ve Ashforth (1996), Duxbury ve Halinski (2014); çalışanlarda çalıştığı işi bırakma niyetinin oluşmasında en temel etkenlerden birisinin "iş yükü" olduğunu belirtilmiştir. Jones vd. (2007), aynı şekilde çalışanların, kendilerinden beklenen zamanda ve kalitede iş ortaya koyamayacaklarını algıladıklarında fiziksel ve duygusal olarak yıprandıklarını, bunun sonucu olarak da kaçınma stratejisi olan işten ayrılma seçeneğini değerlendirdiklerini belirtmiştir. Abbasi (2015), aşırı iş yükünün çalışanlar üzerinde strese ve işten ayrılma niyetine sebep olduğunu, buna karşın iş tatminini azalttığını ortaya koymuştur. DeConinck ve Bachmann (2005), bir perakende şirketinde çeşitli departmanların işten ayrılma oranlarını kıyaslayarak yaptığı çalışmada aşırı iş yükü azaltıldığında işten ayrılma oranının düştüğünü ortaya koymuştur.

Araştırma kapsamında yer alan değişkenler arasındaki ilişkiler dikkate alınarak araştırmanın hipotezleri oluşturulmuştur. Buna göre;

H1: Çalışanların örgüte duydukları duygusal bağlılıkları ile aşırı iş yükü arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H2: Çalışanların örgüte duydukları duygusal bağlılıkları ile işten ayrılma niyeti arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H3: Çalışanların aşırı iş yükü ile işten ayrılma niyeti arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

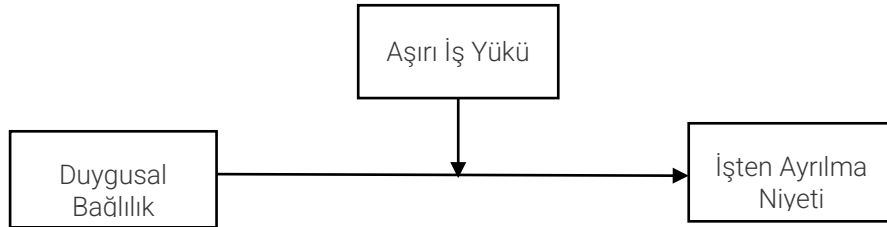
H4: Çalışanların örgüte duydukları duygusal bağlılıkları ile işten ayrılma niyeti ilişkisinde aşırı iş yükünün düzenleyici bir etkisi bulunmaktadır.

## Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın amacı, örnekleme, modeli, araştırmadaki evren ve örneklem, verilerin analizi ve araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına yer verilmektedir.

### Araştırmanın Amacı ve Modeli

Bu çalışmanın amacı, işgörenlerin örgüte duydukları duygusal bağlılığın işten ayrılma niyetine etkisinde, aşırı iş yükünün düzenleyici etkisinin incelenmesidir. Bu bağlamda söz konusu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklem seçimi, olasılıksız örnekleme yöntemlerinden birisi olan amaca uygun (purposive) örnekleme yöntemi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın kavramsal ve kuramsal alt yapısının açıklandığı bölümdeki ifadelerle dayandırılarak, çalışmanın amacına uygun olarak test edilmek üzere araştırma modeli oluşturulmuş olup Görsel 1’de sunulmuştur.



Görsel 1 Araştırmanın modeli

### Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini Manisa iline bağlı bir ilçe olan Salihli Belediyesinde görev yapan beyaz yakalı personeller oluşturmaktadır. Salihli Belediyesinin 2020-2024 stratejik planında yer alan bilgilere göre 141 memur ve 44 sözleşmeli personel olmak üzere toplam 185 beyaz yakalı personel görev yapmaktadır. Araştırma verileri anket yönteminden faydalınalarak toplanmıştır. İzinde olan personeller dışında toplam 152 personele anket formu uygulanmıştır ancak bu formlardan 34'ünde likert ölçeği kullanılarak sunulan ifadelerde seri hâlde yüksek miktarda eksik cevaplar bulunmuştur. Bu nedenle bu 34 formun elenmesine karar verilmiş ve nihayi olarak 118 geçerli anket formu değerlendirmeye alınmıştır. Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuş olup uygulama için gerekli izin ve etik onaylar alınmıştır.

### Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizi, SPSS 21 ile AMOS 23 istatistik programları ile yapılmış olup %95 güven düzeyinde çalışılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerin geçerliliğini ortaya koymak adına

doğrulayıcı faktör analizleri (DFA) uygulanmıştır. Ölçek maddelerinin güvenilirliği, Cronbach Alfa katsayısı kullanılmak suretiyle iç tutarlılık analizi yapılarak değerlendirilmiştir. Çalışmada incelenen ilişkileri açığa çıkarmak adına SPSS programı aracılığı ile istatistiksel veri analizleri yapılmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada, katılımcıların kişisel özellikleri hakkında bilgi toplanması amacıyla bir kişisel bilgi formu kullanılmış ve ayrıca üç farklı ölçeği içeren soru formları kullanılmıştır. Anket çalışmasında kullanılan ölçekler için izinler alınmış ve katılımcılara gönüllü onam formu imzalatılmıştır. Araştırmada kullanılan form toplam iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların kişisel özellikleri (cinsiyet, eğitim durumu, yaş, kurumdaki hizmet süresi vb.) yer almaktadır. İkinci bölümde ise katılımcıların duygusal bağlılık, aşırı iş yükü ve işten ayrılma niyeti ölçülmüştür.

Duygusal bağlılığı ölçmek için Allen ve Meyer (1991) tarafından geliştirilen üç boyutlu ölçekten yararlanılmıştır. Söz konusu ölçeğin Türkçeye uyarlaması Wasti (2000) tarafından yapılmıştır. Ölçekte yer alan duygusal, devamlılık ve normatif boyutlarından sadece duygusal bağlılıkla ilgili kısmı uygulanmıştır. Duygusal bağlılığın toplam 6 ifadeden oluşan ölçeğine ilişkin maddeler beşli likert ölçeğine göre derecelendirilmiştir. Ölçekte, "Bu kuruma kendimi duygusal olarak bağlı hissediyorum", "Kendimi bu kurumda ailenin bir parçası gibi hissetmiyorum." şeklinde ifadeler yer almaktadır.

Aşırı iş yükünü ölçmek için Spector ve Jex (1998) tarafından geliştirilen ve Keser vd. (2017) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Niceliksel İş Yükü Envanteri (QWI) kullanılmıştır. Söz konusu ölçek beş maddeden oluşmakta olup beşli likert ölçeğine göre değerlendirilmiştir. Ölçekte, "Ne kadar sıklıkla işlerinizi tamamlamak için yeterli süreniz olmuyor?" ve "İşiniz ne kadar sıklıkla çok hızlı çalışmanızı gerektiriyor?" şeklinde sorular yer almaktadır.

İşten ayrılma niyeti için Rosin ve Korabik (1995) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Tanrıöver (2005) tarafından yapılan 4 maddelik, tek boyutlu "Eğer imkânım olsaydı işimden ayrılırdım." ve "Aktif olarak yeni bir iş arıyorum." gibi ifadeleri içeren beşli likert tipi ölçek kullanılmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde çalışmaya katılanlara yönelik demografik veriler, doğrulayıcı faktör analizine yönelik bulgular, korelasyon, güvenilirlik analizi ve düzenleyici etki analizi yer almaktadır.

#### Demografik Dağılıma Yönelik Bulgular

Tablo 1'de görüleceği üzere katılımcılardan erkeklerin kadınlara oranı %64,4; lisans mezunu olanların oranı %35,6; 31-40 yaş arası olanların oranı %44,1'dir.

**Tablo 1** Katılımcılara ait temel karakteristik ve demografik veriler

		n	%
Cinsiyetiniz:	Kadın	42	35,6
	Erkek	76	64,4
Eğitim Durumunuz:	İlk Öğretim	14	11,9
	Lise	30	25,4
	Ön Lisans	30	25,4
	Lisans	42	35,6
	Yüksek Lisans/ Doktora	2	1,7
Yaş	30 yaş ve altı	23	19,5
	31-40 yaş	52	44,1
	41 yaş ve üstü	43	36,4
Kurumdaki Hizmet Süreniz:	1 yıldan az	9	7,6

	1-3 yıl	3	2,5
	4-6 Yıl	24	20,3
	7-9 Yıl	40	33,9
	10 yıl ve Üzeri	42	35,6
Çalıştığınız kurumda aktif olarak yönetici pozisyonunda mısınız?	Evet	17	14,4
	Hayır	101	85,6
Çalıştığınız kurum tarafından takdir veya ödül aldınız mı?	Evet	15	12,7
	Hayır	103	87,3

Kurumdaki hizmet süresi 10 yıl ve üzeri olanların oranı %35,6; çalıştığı kurumda aktif olarak yönetici pozisyonunda olanların oranı %14,4; çalıştığı kurum tarafından takdir veya ödül almış olanların oranı %12,7'dir.

### Doğrulayıcı Faktör Analizine (DFA) Yönelik Bulgular

Araştırmada kullanılan ölçeklerin geçerliliğini test etmek adına doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi, önceden tespit edilmiş ya da kurgulanmış olan yapının elde edilen verilerle hangi ölçüde doğrulandığını açığa çıkarmayı amaçlamaktadır (Sümer, 2000). DFA'da sınanan modelin ne derece yeterli olduğunun tespiti için çeşitli uyum indeksleri değerlendirilmektedir. Buna göre Tablo 2'de mükemmel uyum ve kabul edilebilir uyum indeksleri görülmektedir.

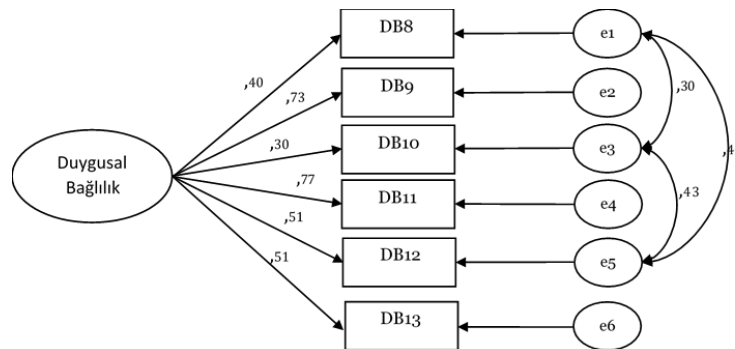
**Tablo 2** Doğrulayıcı faktör analizine yönelik uyum indeksleri

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	DFA' dan Elde edilen Uyum İndeksleri		
			Duygusal Bağlılık Ölçeği	Niceliksel İş Yükü Envanteri	İşten Ayrılma Niyeti Ölçeği
<sup>1</sup> $\chi^2 /sd$	$0 \leq \chi^2 /sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2 /sd \leq 3$	0,919	2,288	1,480
<sup>2</sup> GFI	$0,95 \leq GFI \leq 1,00$	$0,90 \leq GFI \leq 0,95$	0,985	0,978	0,988
<sup>3</sup> AGFI	$0,90 \leq AGFI \leq 1,00$	$0,85 \leq AGFI \leq 0,90$	0,949	0,900	0,938
<sup>2</sup> CFI	$0,95 \leq CFI \leq 1,00$	$0,90 \leq CFI \leq 0,95$	1,000	0,985	0,997
<sup>1</sup> RMR	$,00 \leq RMR \leq 0,05$	$0,05 \leq RMR \leq 0,10$	0,037	0,058	0,019

<sup>1</sup> (Kline, 2015) <sup>2</sup> (Baumgartner ve Homburg, 1996) <sup>3</sup>(Schermelleh-Engel vd. , 2003)

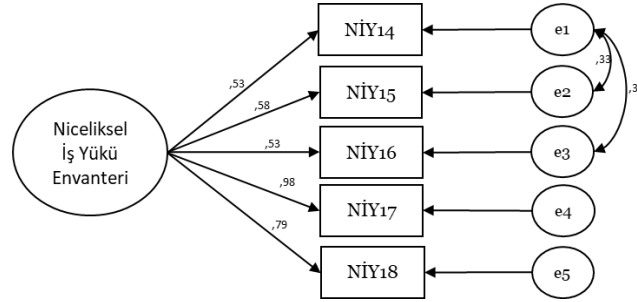
Tablo 2'de yer alan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre duygusal bağlılık, aşırı iş yükü ve işten ayrılma niyeti için faktör yapılarının doğrulandığı görülmektedir.

Duygusal bağlılık için gerçekleştirilen DFA analizi sonucunda oluşturulan yol haritasına Görsel 2'de yer verilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda hesaplanan tüm uyum indekslerinin kabul edilebilir uyum indeks aralığında olduğu tespit edilmiştir. Tüm maddeler anlamlı olup analize dâhil edilmiştir.



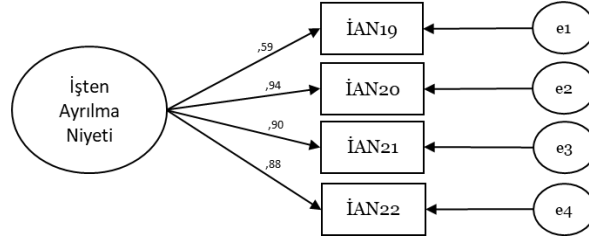
**Görsel 2** Duygusal bağlılığa ait yol haritası

Niceliksel İş Yükü Envanteri için yapılan DFA analizinde oluşturulan yol haritası Görsel 3'te gösterilmektedir. DFA analizinde hesaplanan tüm uyum indekslerinin kabul edilebilir uyum indeks düzeyinde olduğu görülmektedir. Tüm maddeler anlamlı olup analize dâhil edilmiştir.



**Görsel 3** Niceliksel iş yükü envanterine ait yol haritası

İşten Ayrılma Niyeti için gerçekleştirilen DFA analizi sonucunda ortaya çıkan yol haritası aşağıda yer alan Görsel 4'te verilmiştir. DFA analizi sonucunda hesaplanan bütün uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Tüm maddeler anlamlı olup analize dâhil edilmiştir.



**Görsel 4** İşten ayrılma niyetine ait yol haritası

### Korelasyon ve Güvenilirlik Analizi

Ölçek puanlarının güvenilirliklerini incelemek üzere değişkenlerin Cronbach's Alpha değerlerine bakılmıştır. Tablo 3'te duygusal bağlılık, niceliksel iş yükü envanteri ve işten ayrılma niyeti değişkenlerine ait Cronbach's Alpha değerleri yer almaktadır. Ölçek puanlarının güvenilirlik katsayıları 0,800 ve üstü olduğu için güvenilirlikleri çok yüksek olarak yorumlanmaktadır (Nunnally, 1967).

Ölçek puanlarından elde edilen çarpıklık ve basıklık değerleri  $\pm 3$  aralığında dağıldığından normallik sağlanmaktadır. Bu açıdan söz konusu çalışmanın analizlerinde parametrik olan test teknikleri kullanılmıştır (Groeneveld ve Meeden, 1984; Moors, 1986; Hopkins ve Weeks, 1990).

**Tablo 3** Doğrulayıcı Faktör Analizine Yönelik Uyum İndeksleri

	n	Minimum	Maximum	Ortalama	ss	Çarpıklık	Basıklık	Güvenirlik
Duygusal Bağlılık	118	1,33	5,00	3,75	0,87	-,466	-,301	,800
Niceliksel İş Yükü Envanteri	118	1,00	5,00	3,23	0,97	-,225	-,409	,838
İşten Ayrılma Niyeti	118	1,00	5,00	1,73	0,94	1,493	1,779	,881

Değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi için temel kullanım aracı olan Pearson korelasyon analizi yapılmıştır (Cohen, 2013). Ölçek puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi için yapılan Pearson korelasyon testi sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4** Ölçek Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

	Duygusal Bağlılık	Niceliksel İş Yükü Envanteri	İşten Ayrılma Niyeti
Duygusal Bağlılık	r 1	-,01	-,34**
	p	,287	,000
Niceliksel İş Yükü Envanteri	r	1	,11

	p	,252
İşten Ayrılma Niyeti	r	1
	p	

r: Pearson Korelasyon,  $p \leq 0,01$ : Düzeyinde Anlamlı

Tablo 4'e göre duygusal bağlılık, aşırı iş yükü ve işten ayrılma niyeti değişkenleri arasındaki ilişkilerin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Duygusal bağlılık ile işten ayrılma niyeti arasında negatif yönlü orta bir ilişki ( $r=-0,34$ ;  $p \leq 0,01$ ) bulunmaktadır. Dolayısıyla H2 hipotezi desteklenmiştir. Buna göre örgüte duyulan duygusal bağlılık artarsa işten ayrılma niyeti azalmaktadır. Buna karşın duygusal bağlılık ile aşırı iş yükü arasında ve aşırı iş yükü ile işten ayrılma niyeti arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı, dolayısıyla H1 ve H3 hipotezlerinin desteklenmediği görülmektedir.

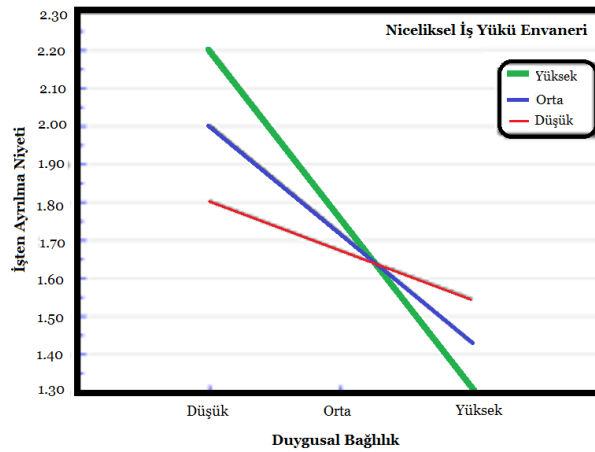
### Düzenleyici Etki Analizi

Duygusal bağlılık ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkide aşırı iş yükünün düzenleyici rolünü test etmek üzere regresyon modeli kullanılmıştır. Düzenleyici değişken iki farklı değişken arasındaki ilişkide bir başka değişken olarak rol oynamakta olup söz konusu ilişkinin gücünü arttırabilmekte veya azaltabilmektedir (Baron ve Kenny, 1986, s. 1174). Dolayısıyla düzenleyici değişken, ancak bağımlı ve bağımsız değişken arasında bir ilişki bulunması durumunda ortaya çıkabilmektedir (Aiken vd., 1991). Buna göre duygusal bağlılık ile aşırı iş yükü değişkenlerinin çarpımından elde edilen etkileşim terimi, regresyon modeline dâhil edildiğinde işten ayrılma niyeti üzerinde anlamlı bir etki göstermesi durumunda düzenleyici etkinin olduğu değerlendirilmektedir (Sharma vd., 1981). Buna göre duygusal bağlılığın işten ayrılma niyetine etkisinde aşırı iş yükü düzenleyicilik rolünün incelenmesi amacıyla yapılan regresyon testi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 5** Duygusal bağlılığın, işten ayrılma niyetine etkisinde aşırı iş yükünün düzenleyicilik rolünün incelenmesi

Etkilenen	Etkileyen	Model F	Model p	Beta	t	p
	Duygusal Bağlılık			,256	,835	,406
İşten Ayrılma Niyeti	Niceliksel İş Yükü Envanteri	6,586	,000	,767	2,135	,035
	Duygusal Bağlılık x İş Yükü			-,879	-1,989	,049

Düzenleyiciliğin incelenmesi amacıyla kurulan model anlamlıdır ( $p < 0,05$ ). Sonuçlar incelendiğinde bağımsız değişken olan duygusal bağlılık ile düzenleyici değişken olan niceliksel iş yükü envanteri çarpımından elde edilen düzenleyici puanı, işten ayrılma niyetini etkilemektedir ( $\beta = -,879$ ;  $p < 0,05$ ). Bu nedenle duygusal bağlılığın, işten ayrılma niyetine etkisinde aşırı iş yükünün düzenleyicilik rolü bulunmaktadır.



**Görsel 5** Duygusal bağlılığın işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisinde aşırı iş yükünün düzenleyici rolü



Aşırı iş yükünün söz konusu ilişkideki etkisinin geçerli olduğu durumları açıklayabilmek için Aiken vd. (1991) tarafından önerilen, Görsel 5'te görüleceği üzere basit eğim analizi (simple slope test) gerçekleştirilmiştir. Buna göre H4 hipotezi desteklenmiştir. Dolayısıyla duygusal bağlılığın, işten ayrılma niyetine etkisinde aşırı iş yükü envanterinin düzenleyicilik rolü bulunmaktadır.

## Sonuç ve Öneriler

Çalışanların örgüte duygusal olarak bağlılıklarının işten ayrılma niyeti ile ilişkisi ve bu ilişkide aşırı iş yükünün düzenleyici rolünün olup olmadığını belirlemeye yönelik olarak bir ilçe belediyesinde çalışan beyaz yakalılar üzerinde yapılan bu araştırmada kayda değer bulgular elde edilmiştir.

Verilerin analizi sonucunda çalışanların duygusal bağlılıkları ile aşırı iş yükü arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu bulgular, Vandenberghe vd. (2011) ve Bakker vd. (2005)'nin araştırmalarının bulguları ile farklı çıkmıştır. Söz konusu çalışmalarda duygusal bağlılık ile aşırı iş yükünün ilişkili olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte araştırmada Sager ve Wilson (1995), Lee ve Ashforth (1996), Duxbury ve Halinski (2014), Jones vd. (2007), Abbasi (2015), DeConinck ve Bachmann (2005)'in yapmış oldukları araştırmalarda çalışanların aşırı iş yükü hissettiklerinde işten ayrılmak isteyeceklerine yönelik bulgular elde etmesine karşın çalışmamızın bulgularında aşırı iş yükü ile işten ayrılma niyeti arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Araştırmanın bulgularına göre, çalıştıkları örgüte duygusal bağlılık hissedenlerin işten ayrılmaya daha az istekli olacakları hususunda kurulan hipotez ise desteklenmiştir. Bu bulgu, aynı zamanda Huczynski ve Buchanan (2001), Meyer vd., (2002), Atchison ve Lefferts (1972), Kraut (1975)'un yapmış oldukları çalışmaları destekler niteliktedir. Aynı zamanda aşırı iş yükünün, duygusal bağlılığın işten ayrılma niyeti üzerindeki koruyucu etkisini azalttığı görülmüştür. Bu da göstermektedir ki örgütlerin çalışanlarına aşırı iş yüklemesi, çalışanların örgüte olan bağlılıklarını azaltarak işten ayrılma niyetlerini artırabilmektedir. Bu bulgular, Karatepe (2013)'nin otel çalışanları üzerine yaptığı çalışmanın bulguları ile benzer sonuçlar doğurmuştur. Benzer şekilde Vandenberghe vd. (2011)'nin üniversiteden yeni mezun olmuş 170 çalışan üzerinde yapmış oldukları araştırmada rol çatışması ve rol yükü artarken duygusal bağlılık ve iş memnuniyetinin düştüğü ve işten ayrılma niyetinin arttığı ortaya konulmuştur. Buna karşın araştırmanın bulguları, Suliman ve Al-Junaibi (2010)'nin sağlık sektöründe yapmış olduğu çalışma ile çelişmektedir. Söz konusu araştırmada aşırı iş yükünün duygusal bağlılık ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkiyi pozitif yönde etkilediği bulunmuştur.

İşten ayrılma niyetinin, işten ayrılma eylemine dönüşmesinin muhtemel bir süreç olduğu dikkate alındığında çalışanın işten ayrılması, örgütün beşeri sermayesi adına büyük bir sorun oluşturmaktadır. Çalışan işten ayrılmaya bile bu niyete girmesi örgütün verimliliğini olumsuz etkileyecektir. Dolayısıyla yukarıdaki sonuçlar ışığında örgütlerin, çalışan iş yükünü dengeleyecek ve onların işlerinde daha az stresli hissetmelerini sağlayacak yöntemler geliştirmeleri gerekmektedir. Ayrıca çalışanların duygusal bağlılıklarını artırmak için örgüt kültürü ve liderlik gibi faktörlerin de geliştirilmesi önemlidir. Bunun yanı sıra çalışanların iş tatmini ve motivasyonlarını artıracak ödüllendirme sistemleri de uygulanabilir. Bu anlamda araştırmanın bulguları, örgütlerin çalışanlarının iş yükünü dengeleyerek örgütsel bağlılıklarını koruyabileceğini ve işten ayrılma niyetlerini azaltabileceğini göstermektedir. Bu nedenle örgütlerin bu konulara önem vermesi ve çalışanların memnuniyetini artırmak için gerekli tedbirleri alması önemlidir.

Bu çalışmada da diğer araştırmalarda olduğu gibi bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. İlk olarak katılımcıların buldukları örgütlerin coğrafi konum ve faaliyet alanları açısından benzer olması, araştırmanın kültürel farklılıkların örgütler arasında oluşturabileceği etkileri ortaya koymada sınırlılıklar getirmektedir. Ayrıca konunun yönetim alanında önemi göz önüne alındığında araştırma konusunun iş gücü devir oranı daha yüksek olan özel sektör kuruluşlarında, çeşitli

meslek gruplarında, farklı kültürlerde uygulanması ve daha geniş bir örneklem ile çalışmanın yapılması önerilebilir.

### Çıkar Çatışması Beyanı

“Duygusal Bağlılık ile İşten Ayrılma Niyeti İlişkisinde, Aşırı İş Yükünün Düzenleyici Etkisi: Belediye Personeli Üzerine Bir Araştırma” başlıklı makalemizin herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur.

### Kaynakça

- Ağca, V., & Ertan, H. (2008). Duygusal bağlılık içsel motivasyon ilişkisi: antalya'da beş yıldızlı otellerde bir inceleme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2), 135-156.
- Aiken, L. S., West, S. G., & Reno, R. R. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. New York: Sage.
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance, and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63(1), 1–18. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1990.tb00506.x>
- Bannister, B. D., & Griffeth, R. W. (1986). Applying a causal analytic framework to the mobley, horner, and (1978) turnover model: A useful reexamination. *Journal of Management*, 12(3), 433–443. <https://doi.org/10.1177/014920638601200312>
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173–1182. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
- Becker, H. S. (1960). Notes on the concept of commitment. *American Journal of Sociology*, 66(1), 32-42. <http://www.jstor.org/stable/2773219>
- Cohen, J. (2013). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. b.). New York: Routledge.
- Çiftçi, D. Ö. (2022). Aşırı iş yükünün işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisinde iş stresinin aracılık rolü. *Journal of Yasar University*, 17(65), 15-38. <https://doi.org/10.19168/jyasar.909896>
- Ersoy, S., & Bayraktaroğlu, S. (2010). Örgütsel bağlılık. D. E. Özler içinde, *Örgütsel Davranışta Güncel Konular* (s. 1-19). Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Fernandez-Lores, S., Gavilan, D., Avello, M., & Blasco, F. (2016). Affective commitment to the employer brand: development and validation of scale. *BRQ Business Research Quarterly*, 19, 40-54. <https://doi.org/10.1016/j.brq.2015.06.001>
- Groeneveld, R. A., & Meeden, G. (1984). Measuring skewness and kurtosis. *The Statistician*, 33(4), 391-399. <https://doi.org/10.2307/2987742>
- Hopkins, K. D., & Weeks, D. L. (1990). Tests for normality and measures of skewness and kurtosis: their place in research reporting. *Educational and Psychological Measurement*, 50(4), 717–729. <https://doi.org/10.1177/00131644905040>
- Janssen, P. P., Schaufeli, W. B., & Houkes, I. (1999). Work-related and individual determinants of the three burnout dimensions. *Work & Stress*, 13(1), 74–86. <https://doi.org/10.1080/026783799296200>
- Kağıtçıbaşı, Ç., & Cemalcılar, Z. (2019). *İnsan ve insanlar, sosyal psikolojiye giriş* (22. b.). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kanbur, E. (2018). Aşırı iş yükünün iş ve yaşam doyumu üzerindeki etkisi: işe bağlı gerginliğin aracı rolü. *İş ve İnsan Dergisi*, 5(2), 125-143. <https://doi.org/10.18394/iid.375457>
- Karatepe, O. M. (2013). The effects of work overload and work-family conflict on job embeddedness and job performance: The Mediation of Emotional Exhaustion. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 25(4), 614-634. <https://doi.org/10.1108/09596111311322952>
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: how organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61–98. [https://doi.org/10.1016/1053-4822\(91\)90011-Z](https://doi.org/10.1016/1053-4822(91)90011-Z)
- Moors, J. J. (1986). The Meaning of Kurtosis: Darlington Reexamined. *The American Statistician*, 40(4), 283–284. <https://doi.org/10.1080/00031305.1986.10475415>
- Mowday, R. T. (1998). Reflections on the study and relevance of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 8(4), 387–401. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(99\)00006-6](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(99)00006-6)
- Naktiyok, S. (2019). Otel çalışanlarının örgütsel vatandaşlık davranışlarının iş performansı üzerine etkisi: sivas ilinde bir uygulama. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 7(2), 1057–1076. <https://doi.org/10.21325/jotags.2019.408>
- Nunnally, J. C. (1967). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Örücü, E., & Kışlalıoğlu, R. S. (2014). Örgütsel bağlılık üzerine bir alan çalışması. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 10(22), 45-65. <https://doi.org/10.11122/ijmeb.2013.9.19.459>
- Özer, M. A. (2005). Günümüzün yükselen değeri: yeni kamu yönetimi. *Sayıştay Dergisi*, (59), 1-44.
- Qureshi, M. I., Iftikhar, M., Hassan, S. G., Khan, K., & Zaman, K. (2013). Relationship between job stress, workload, environment, and employee turnover intentions: What we know, what should we know. *World Applied Sciences Journal*, 23(6), 764–770. <https://doi.org/10.5829/idosi.wasj.2013.23.06.313>
- Scholl, R. W. (1981). Differentiating commitment from expectancy as a motivating force. *Academy of Management Review*, 6(4), 589-599. <https://doi.org/10.2307/257637>
- Sevinç, H. (2015). Kamu çalışanlarının motivasyonunda kullanılan araçlar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(39), 944-964. <https://doi.org/10.17719/jisr.20153913808>
- Seyrek, İ. H., & İnal, O. (2017). İşten ayrılma niyeti ile ilişkili faktörler: Bilgi teknolojisi çalışanları üzerine bir araştırma. *Doğu Anadolu Sosyal Bilimlerde Eğilimler Dergisi*, 1(1), 63-74.
- Sharma, S., Durand, R. M., & Gur-Arie, O. (1981). Identification and analysis of moderator variables. *Journal of Marketing Research*, 18(3), 291–300. <https://doi.org/10.1177/00222437810180030>
- Spector, P. E., Dwyer, D. J., & Jex, S. M. (1988). Relation of job stressors to affective, health, and performance outcomes: A comparison of multiple data sources. *Journal of Applied Psychology*, 73(1), 11–19. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.73.1.11>
- Suliman, A. A., & Al-Junaibi, Y. (2010). Commitment and turnover intention in the UAE oil industry. *The International Journal of Human Resource Management*, 21(9), 1472–1489. <https://doi.org/10.1080/09585192.2010.488451>
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Tarigan, V., & Ariani, D. W. (2015). Empirical study relations job satisfaction, organizational commitment, and turnover intention. *Advances in Management & Applied Economics*, 5(2), 21-42.
- Tuttle, J. L. (1986). Employee turnover: A meta-analysis and review with implications for research. *The Academy of Management Review*, 11(1), 55-70. <https://doi.org/10.5465/amr.1986.4282625>
- Wasti, A. S. (2002). Affective and continuance commitment to the organization: Test of an integrated model in the Turkish context. *International Journal of Intercultural Relations*, 26(5), 525–550. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(02\)00032-9](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(02)00032-9)
- Wiener, Y. (1982). Commitment in organizations: A normative view. *Academy of Management Review*, 7, 418–428. <https://doi.org/10.5465/amr.1982.4285349>
- Yağmurlu, A. (1997). Örgüt kültürü: tanımlar ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 717-724.
- Yakut, E., Kuru, Ö., & Güngör, Y. (2020). Sağlık personelinin covid-19 korkusu ile tükenmişliği arasındaki ilişkide aşırı iş yükü ve algılanan sosyal desteğin etkisinin yapısal eşitlik modeliyle belirlenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 241-262. <https://doi.org/10.17753/Ekev1621>

### Extended Abstract

Organizations are social entities where individuals, resources, and processes come together and are organized, structured, and managed to achieve a specific purpose. Organizations need to harness human energy in alignment with organizational objectives to achieve their goals. Considering that "human capital" is regarded as an

organization's most valuable resource, acquiring and retaining qualified and competent human resources who will lead the organization to success provides significant advantages. Employee turnover and suboptimal performance, often associated with employees contemplating or leaving the organization, can be a substantial cost factor for organizations.

In this context, organizations are expected to prevent employees from leaving their jobs by ensuring their commitment to the organization and attaining expected performance. Therefore, organizational managers should identify employees' turnover intentions and take measures to prevent these intentions. Meeting employees' expectations and fostering a strong affective commitment to the organization is crucial for effectiveness, productivity, and continuity. Various studies have demonstrated that when employees are effectively attached to the organization, there is lower stress, absenteeism, and turnover intention. Consequently, employees who display strong affective commitment to the organization tend to perceive themselves as part of the organization and work in it because they want to, not because they have to.

When reviewing the literature, it is noteworthy that the concept of affective attachment (Weiss & Cropanzano, 1996; Meyer & Allen, 1991; Podsakoff et al., 2000; Salanova et al., 2005), turnover intention (Cotton and Tuttle, 1986; Lee & Mitchell, 1994; Cho et al., 2009), and the concept of work overload have been examined in relation to various variables. However, no research has been found that investigates the moderating effect of work overload on the relationship between affective commitment and turnover intention. This study aims to examine the moderating effect of work overload on the relationship between employees' affective attachment to the organization and their turnover intention. The research population consists of white-collar employees working in Salihli Municipality, a Manisa province, Turkey district. In the scope of the study, firstly, the concepts under investigation were defined. Subsequently, data obtained through surveys from white-collar employees in the municipality were analyzed using statistical methods, and the results of the analysis were interpreted and discussed.

According to the results of the analysis, there is a moderately negative relationship between affective commitment and turnover intention. Therefore, Hypothesis 2 has been supported. Thus, as affective commitment to the organization increases, turnover intention decreases. However, there is no significant relationship between affective commitment and work overload. Likewise, a significant relationship between work overload and turnover intention was not found. Consequently, it can be observed that Hypotheses 1 and 3 are not supported. Finally, it is found that affective commitment moderates the relationship between work overload and turnover intention. Hypothesis 4 has been supported.

Considering that the turnover intention is a likely precursor to actual employee turnover, an employee's departure poses a significant problem for an organization in terms of its human capital. Even if an employee does not leave, harboring such an intention can negatively impact the organization's productivity. Therefore, organizations need to develop methods to balance employee workloads and make them feel less stressed in their roles. Additionally, factors such as organizational culture and leadership should be improved to enhance employees' affective commitment. Moreover, reward systems that increase employees' job satisfaction and motivation can also be implemented. In this regard, the findings of the study demonstrate that organizations can preserve their employees' organizational commitment and reduce their turnover intentions by balancing employee workloads.

## Değişim engellerini aşmak; Örgütsel iletişimin değişime dirence etkisinde örgütsel desteğin aracılık rolü<sup>1</sup>

Dora Timur<sup>2</sup>, Hasan Sadık Tatlı<sup>3</sup>

<sup>2</sup>İstanbul Beykent Üniversitesi, İşletme Yönetimi Programı, İstanbul, Türkiye.

<sup>3</sup>İstanbul Beykent Üniversitesi, Lojistik Yönetimi Programı, İstanbul, Türkiye.

### ÖZET

Piyasalardaki rekabetin artması örgütlerde değişimi zorunlu hale getirmektedir. Değişimin olduğu örgütlerde, çalışanlarda direnç meydana gelebilmektedir. Çalışanların değişime direnci hakkında yapılan araştırmalar, örgütsel iletişimi önemli bir faktör olarak sunmaktadır. Bu nedenle araştırmanın amacı, örgütsel iletişimin örgütsel değişime dirence etkisinde algılanan örgütsel desteğin aracılık rolünün tespit edilmesi olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında İstanbul ilindeki bir vakıf üniversitesinde görev yapan 560 akademik ve idari personelden anket verisi toplanmıştır. Hipotezlerin test edilmesinde aracılık analizi kullanılmıştır. Analizler kapsamında örgütsel iletişimin algılanan örgütsel desteği pozitif yönde etkilediği ve değişime direnci azalttığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Örgütsel desteğin değişime dirence etkisi ise anlamlı değildir. Örgütsel iletişimin değişime direnç üzerindeki etkisinde algılanan örgütsel desteğin anlamlı bir aracılık rolü bulunmamaktadır. Araştırma sonucunda; örgütsel iletişimin çalışanların değişime direncini azaltma ve örgütsel destek algısını artırma açısından önemli bir role sahip olduğu görülmektedir. Örgütsel iletişim, çalışanların değişime karşı bariyerlerinin aşılmasında ve çalışanların örgüt tarafından desteklendiğini algılaması açısından faydalıdır. Sonuçta bulgular hakkında tartışılmış, teorik ve pratik açıdan öneriler sunulmuştur.

### ANAHTAR KELİMELER

Örgütsel iletişim, algılanan örgütsel destek, değişime direnç

## Overcoming barriers to change; The mediating role of organizational support in the impact of organizational communication on resistance to change

### ABSTRACT

Increasing competition in the markets necessitates a change in organizations. Employee resistance may arise in organizations where change occurs. Research on employees' resistance to change presents organizational communication as an important factor. Therefore, the study aims to determine the mediating role of perceived organizational support in the effect of organizational communication on resistance to organizational change. Within the scope of the research, survey data were collected from 560 academic and administrative personnel working at a foundation university in Istanbul. Mediation analysis was used to test the hypotheses. Within the scope of the study, it has been concluded that organizational communication positively affects perceived organizational support and reduces resistance to organizational change. The effect of organizational support on resistance to change is not significant. Perceived organizational support has a minor mediating role in the impact of organizational communication on resistance to change. As a result of the research, It is seen that

<sup>1</sup> Bu makale Dora TİMUR'UN, Hasan Sadık TATLI'nın danışmanlığında hazırlanmış olduğu "Örgütsel İletişimin ve Algılanan Örgütsel Desteğin Örgütsel Değişime Direnç Üzerindeki Etkisi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Araştırma verilerinin toplanması için Beykent Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler İçin Yayın Etiği Kurulundan 31.12.2020 tarihinde 16547 sayılı etik kurul izni alınmıştır.

**Atf:** Timur, D., & Tatlı, H., S. (2024). Değişim engellerini aşmak; Örgütsel iletişimin değişime dirence etkisinde örgütsel desteğin aracılık rolü. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 14(3), 815-829. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.1300860>

organizational communication has an important role in reducing employees' resistance to change and increasing the perception of organizational support. Organizational communication is useful in overcoming employees' barriers against change and perceiving that the organization supports them. Finally, the findings were discussed, and suggestions were presented regarding theory and practice.

### KEYWORDS

Organizational communication, perceived organizational support, resistance to organizational change

## Giriş

Değişim odaklı stratejilerin uygulanması, rekabet avantajının kazanılması açısından önemlidir (Karcioğlu vd., 2009, s. 60). İnsan kaynağı ve iletişim, örgütlerin stratejik hedeflerine ve amaçlarına ulaşmada ve dönüşümü sağlamada önemlidir. Ancak çalışanlar doğaları gereği bazen değişime direnç geliştirebilmektedirler. Değişime direncin ortadan kaldırılması ya da azaltılması, firmanın değişim kararlarının sağlıklı olarak uygulanması açısından önemlidir. Örgütlerde değişime direnci azaltan önemli araçlardan birisi örgütsel iletişim olarak görülmektedir (Koçel, 2020). İletişim kanallarının doğru kullanımı, açık ve etkin iletişim biçimlerinin belirlenmesi değişim süreci açısından önemlidir (Akoğlan Kozak & Genç, 2014, s. 83).

Örgütsel iletişimin değişime direnci azaltmaya katkısı doğrudan ya da dolaylı olarak gerçekleşebilir. Örgütsel iletişim sağlıklı şekilde gerçekleştiğinde, çalışanlar örgüt tarafından desteklendiklerini algılayabilir (Elving, 2005). Örgütsel destek, çalışanların dirençlerinin azaltılmasında önemli bir yere sahiptir (Taştan vd., 2014). Örgütsel destek, çalışanın sorunla karşılaştığında yöneticisinin yol gösterici bir yaklaşım ve anlayışlı bir tutum sergileyeceğine inanmasını ifade eder. yönetimin bu yaklaşımı değişime direncin azaltılmasında faydalı olabilir (Demirel vd., 2011, s. 35; Agboola & Salawu, 2011, s. 238). Örgütsel destek çalışanların örgüte karşı sorumluluk duygularını arttıran (Aykan, 2007, s. 127; Akkoç vd., 2012, s. 113), değişim karşısında istekli olmalarını sağlayan bir unsurdur.

Önceki araştırmalar değişime direnci etkileyen faktörler üzerine odaklansa da örgütsel iletişimin etkisinin çalışanların destek algılarını nasıl geliştirdiği, destek algısının da değişime direnci nasıl azalttığı hakkında bir araştırmaya rastlanmamıştır. Söz konusu eksiklik, değişim bariyerlerinin kaldırılmasında etkili olan faktörler hakkında bilgi seviyesini kısıtlamaktadır. Bu nedenle araştırmanın amacı "örgütsel iletişimin örgütsel değişime dirence etkisinde algılanan örgütsel desteğin aracılık rolünün tespit edilmesi" olarak belirlenmiştir. Araştırma özellikle gelişimlerin sürekli takip edilmek zorunda olduğu, ekonomik ve bilimsel rekabetin yüksek olduğu vakıf üniversitelerinde yer alan akademik ve idari personellere odaklanmaktadır. Böylece değişimin zorunlu olduğu yapılarda değişim engellerini kaldırmaya katkı sağlayan öncüllerin belirlenmesi açısından katkı sağlanabilecektir.

Araştırma çerçevesinde ilk olarak kavramlar ve kavramlar arasındaki ilişkiler sunulmaktadır. Ayrıca kavramlar arasındaki ilişkilerden hareketle hipotezler arka planları ile birlikte sunulmaktadır. Sonrasında araştırmanın yöntemi ve ardından araştırma bulguları hakkında bilgiler sunulmaktadır. Son bölümde ise araştırmanın sonuç, tartışma ve öneriler kısmına yer verilmektedir.

## Kavramsal Çerçeve

Kavramsal çerçeve başlığı altında örgütsel iletişim, algılanan örgütsel destek ve örgütsel değişime direnç kavramları açıklanmaktadır.



## Örgütsel İletişim

Örgütsel iletişim, örgütsel amaçlara ulaşmak ve örgütün devamlılığını sağlamak amacıyla örgütteki birimler ve örgüt çevresi arasında bilgi ve düşünce akışı oluşturan bir süreçtir (Bektaş & Erdem, 2015, s. 126). Özgan ve Aslan (2008) örgütsel iletişimi, örgütteki personelin koordine edilmesi olarak tanımlarken, Savaş (2015) örgütsel iletişimi örgütün hedef kitlesi ile olan iletişim sistemi oluşturulması şeklinde ifade etmektedir. Çöllü ve Summak (2014, s. 275)'a göre örgütsel iletişim, bilgi alışverişinin sağlandığı bir süreç olması dolayısıyla örgütsel faaliyetlerin gerçekleştirilmesine ve örgütün amaç ve hedeflerine hizmet edecek şekilde ortak bir bakış açısı sunulmasına katkı sağlamaktadır.

Örgütsel iletişim; üstün ast üzerindeki etkisi, güven ve hareketlilik isteği boyutlarıdır (Roberts O'Reilly, 1974a, s. 321). Üstün ast üzerindeki etkisi veya etkileşim isteği, yöneticinin doğru tutum sergilediği iletişimden etkilenme hali ve devamlılığın sağlanması ile ilgilidir (Roberts & O'Reilly, 1974b, s. 213). Güven boyutu, örneğin kendisine eşit ve güvenilir bir iletişimle yaklaştığını hisseden çalışanın değişim algısının olumlu yönde artması ile ilgilidir (Gilley vd., 2009, s. 80). Çalışanın örgüt içerisinde kendisini daha yukarı taşımaya yönelik duyduğu istek ve bunun sonucunda gösterdiği çaba ise hareketlilik isteği olarak öne çıkmaktadır (Roberts & O'Reilly, 1974a, s. 323).

## Algılanan Örgütsel Destek

Eisenberger vd. (1986, s. 500) algılanan örgütsel desteği, örgütün çalışanların süreçlere katılımına gösterdiği önem ve onların iyiliğini önemseyişine dair oluşturduğu algı olarak tanımlanmaktadır. Örneğin çalışanlar, örgütten aldığı ödemeler, eğitim ve sosyal ihtiyaç destekleri gibi sunulan hakların sonucunda hissettikleri destek ile örgüt yararına hareket ederek daha olumlu davranışlar sergileme eğilimi içerisine girmektedirler (Büyükgöze & Kavak, 2017, s. 4). Örgütsel destek için en kritik kavramlardan birisi ise iletişimdir. Çalışanın yöneticisinden aldığı mesajlar veya örgütün prosedür ve politikaları aracılığıyla iletilen mesajları bu hususta bir örnek teşkil etmektedir (İplik vd., 2014, s. 111). Algılanan örgütsel destek ve destekleyici örgütü Sosyal Mübadele Teorisi ile açıklamak mümkündür. Teori; kişiler arası iletişim sürecinin fayda ve maliyet odaklı olduğu, bir sosyal alışveriş olduğunu savunmaktadır. Sosyal Mübadele Teorisi ayrıca katlanılan maliyetin de ancak bir ödüllendirme olması durumunda var olabileceğini savunmaktadır (Bolat vd., 2009, s. 219). İnsanların kazanımlar karşılığında olumlu davranışlar sergilemeye mecbur hissedeceğini ifade eden teori, karşılıklılık normu teorisine de vurgu yapmaktadır (Büyükgöze & Kavak, 2017: 4). Bu vurguya dayalı olarak Eisenberger ve diğerlerinin geliştirdiği örgütsel destek teorisi, bu algının nasıl oluştuğunun incelendiği, altında yatan psikolojik nedenlerin ele alındığı ve şekillendirildiği bir süreçtir (Akkoç vd., 2012, s. 112). Çalışan örgütsel destek algısına sahip olduğunda, örgütün başarıya ve refaha ulaşması için çaba sarf etmesi için çaba göstermektedir (Rhoades & Eisenberger, 2002, s. 699).

## Örgütsel Değişime Direnç

Örgütsel değişime direnç, değişime karşı duyulan güvensizlik ve şüphe sonucu örgütsel değişimin gerçekleşmesini engelleme davranışı olarak tanımlanmaktadır (Tunçer, 2013, s. 383). Örgütsel değişim konusunda alanyazında önemli bir yeri olan Lewin (1947), değişim ve direnç kavramlarını birlikte ele alarak; değişimin desteklenmesi durumunu arzu olarak ifade ederken, değişime karşı çıkılması durumunu da direnç olarak ifade etmiştir (Aras Beger & Türker, 2018, s. 242). Değişime direnç "kişilik veya sosyal sistemlerde istikrara katkıda bulunan güç" olarak tanımlanmıştır (Coghlan, 1993, s. 19). Değişime direnci kırmak adına kavramın kökenine inen araştırmalarda direnç kavramının sınıflandırılması duygusal, davranışsal ve bilişsel olmak üzere üç farklı boyut altında gerçekleşmiştir (Piderit, 2000, s. 785). Birey tarafından korku, endişe ve öfke gibi duyguları duygusal direnç boyutunu (Aras Beger & Türker, 2018, s. 254), merkezine duyguları alarak aksiyona geçme davranışı ise davranışsal direnç boyutunu açıklamaktadır (Dolaşır, 2005, s. 13). Hem duygusal hem de davranışsal direncin başladığı, sorgulanmanın ortaya çıktığı ilk nokta ise bilişsel direnç boyutu olarak tanımlanmaktadır (Çalışkan, 2019, s. 240).

## Kavramlar Arası İlişkiler ve Hipotez Geliştirme

Kavramlar arası ilişkiler ve hipotez geliştirme bölümünde bağımlı, bağımsız ve aracı değişkenler arasındaki ilişkiler hakkında önceki çalışma özetleri sunulmaktadır. Söz konusu ilişkilerden hareketle araştırmamızın hipotezleri oluşturulmaktadır.

### Örgütsel İletişim ve Örgütsel Değişime Direnç Arasındaki İlişki

Örgütsel iletişimin pozitif olması, çalışanların değişime direnç eğilimlerinin azalmasına sebep olmaktadır. Etkin ve şeffaf iletişim sistemi çalışanların değişime duydukları güveni artmaktadır (Demirel, 2004). Miller vd. (1994) değişim konusunda kaliteli ve sağlıklı bilgiyi doğru zamanda alabilen çalışanların değişimi istekle karşıladığı ve bu bilgilerin direnci kırmada etkili olduğunu savunmaktadır. Değişime direnci engellemek için çalışanların bilinçlendirilmesinde, örgütsel iletişim önemli bir yere sahiptir (Aksoy, 2005). Örgütsel iletişimin açık, net ve etkili bir şekilde olmadığında, çalışanlar değişime direnç geliştirmektedir (Zaptçioğlu Çelikdemir & Tükel Parker, 2019). Örgütsel iletişimin etkin ve şeffaf olması, çalışanların değişim hakkındaki bilgi seviyesini arttırabilir ve çalışanların değişime dirençleri azalabilir. Söz konusu çıkarımdan hareketle oluşturulan ilk hipotez şu şekildedir:

*H<sub>1</sub>: Örgütsel iletişim, örgütsel değişime direnci negatif yönde etkilemektedir.*

### Algılanan Örgütsel Destek ve Örgütsel Değişime Direnç Arasındaki İlişki

Örgütsel destek, çalışanların gerek iş sınırları içerisinde gerekse iş sınırları dışında örgüte fayda sağlayacak bilinçte hareket etmelerine yarayan bir olgudur. Örgüte atfedilen psikolojik anlam sayesinde çalışanlar (Tanrıverdi & Kılıç, 2016, s. 5), değişime hazır bulunarak, verimli bir değişim yönetimi gerçekleştirmektedir (Ming-Chu & Meng Hsi, 2015). Fuchs ve Prouska (2014) tarafından yapılan araştırmada, algılanan yönetici ve iş arkadaşı desteğinin değişimi pozitif yönde ve olumlu olarak etkilediği ve değişim yönetiminde, yönetici ve iş arkadaşı desteğinin kilit rol oynadığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Gigliotti vd. (2018) tarafından yapılan çalışmada, algılanan örgütsel destek ve güvenin değişim üzerindeki etkisi ve değişime hazır olma durumuna katkısı araştırılmıştır. Araştırma sonuçları, algılanan örgütsel desteğin çalışanları değişime teşvik ettiği, yönetimin çalışana sağlayacağı bu yatırımın dönüşümün başarısına katkı sağladığı tespit edilmiştir. Serinikli ve Kara (2020) ise örgütsel destek algısının örgütsel değişime açıklık ilişkisini araştırmış, değişkenler arasında olumlu ve anlamlı bir etki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Genel olarak incelendiğinde algılanan örgütsel desteğin yüksek olması, çalışanların değişime pozitif yaklaşımlarına ve bu bağlamda değişime direnç eğilimlerinin azalmasını sağlamaktadır. Bu görüşe dayanarak oluşturulan araştırma hipotezi şu şekildedir:

*H<sub>2</sub>: Algılanan örgütsel destek, örgütsel değişime direnci negatif yönde etkilemektedir.*

### Örgütsel İletişim ve Algılanan Örgütsel Destek Arasındaki İlişki

Brown vd. (2015)'ne göre örgütsel iletişim, çalışanların psikolojik açıdan ödül vb. yöntemlerle desteklenmesinin, örgüte yapacakları katkıyı arttırmalarına yardımcı olmaktadır. Allen (1992) tarafından yapılan araştırmada, üst yönetim ve diğer çalışanlarla olan iletişimin kalitesinin, örgütsel bağlılık ve algılanan örgütsel destek ile olan ilişkisi araştırılmıştır. Araştırmada örgütsel iletişimin örgütsel destek açısından önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İletişimin şeffaf, etkili ve açık olduğu örgütlerde çalışanların örgütsel destek algıları artmakta ve örgütte pozitif bir yapı oluşmaktadır (Santiago, 2020). Bu düşünceden hareketle oluşturulan araştırma hipotezi şu şekildedir;

*H<sub>3</sub>: Örgütsel iletişim, algılanan örgütsel desteği pozitif yönde etkilemektedir.*

## Örgütsel İletişim ve Örgütsel Değişime Direnç İlişkisinde Algılanan Örgütsel Desteğin Aracı Rolü

Yönetimden veya iş arkadaşlarından alınan bilgilerin kalitesi, algılanan örgütsel destek algısı için oldukça önemlidir. Çalışanların kendini değersiz ve göz ardı edilmiş hissetmemesi adına örgütsel iletişimin yararlı, net ve zamanında olması gerekmektedir. Martin vd. (1983) bireylerin başarısızlık sonucunda yönetim tarafından yeterli iletişimle karşılandıklarında, kontrolün kendilerinde olduğunu hissettiklerinde veya örgütün amaç ve hedef süreçlerine dâhil edildiklerinde, çalışanların örgütsel süreçlere dâhil olma istekleri de artmaktadır. Alanyazındaki çalışma sonuçları örgütsel iletişimin çalışanların örgütsel destek algılarını arttıracığı, örgütsel desteği hisseden çalışanların ise değişime dirençlerinin azalacağı öngörmektedir (McKay vd. 2013; Schulz-Knappe vd. 2019; Elving, 2005; Canning & Found, 2015). Bu ilişki örüntüsü düşünüldüğünde; örgütsel iletişimin, örgütsel değişime dirence etkisinde algılanan örgütsel desteğin aracı rolü olması beklenmektedir. Bu düşünceler ışığında araştırmanın son hipotezi şu şekilde oluşturulmuştur;

*H<sub>4</sub>: Örgütsel iletişimin örgütsel değişime dirence etkisinde örgütsel desteğin aracılık rolü bulunmaktadır.*

## Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın amacı, elde edilen sonuçların önemi, kullanılan teknikler ve araştırmanın modeli hakkında bilgiler sunulmaktadır.

### Araştırmanın Amacı

Günümüz rekabet dünyasında, ayakta kalmak ve varlığını sürdürmek isteyen kurumlar güçlenmek ve gelişmek adına değişim odaklı stratejiler belirlemiş, özellikle COVID-19 pandemisi ile beraber gerek kişiler gerekse kurumlar büyük bir değişim ve dönüşüm sürecinin içerisine girmiştir. Bu değişikliklerden tamamı ile etkilenen örgütlerde ise değişim süreci beraberinde ortaya çıkan bilinmezlik ve çalışanların konfor alanının bozulması gibi nedenler değişime direnç gösterme eğilimini arttırmıştır. Buradan hareketle araştırmanın amacı; örgütsel iletişimin örgütsel değişime dirence etkisinde algılanan örgütsel desteğin aracılık rolünün tespit edilmesi olarak belirlenmiştir.

Araştırma ile örgütlerdeki iletişimin şeffaf ve sağlıklı olması ile çalışanlara gösterilen desteğin direncin kırılmasındaki önemi ve etkilerinin ortaya konması hedeflenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilecek sonuçlar değişime direnci azaltmak için iletişim ve destek duygusu üzerinden alınacak verimi göstermesi açısından önem taşımaktadır.

### Araştırmanın Örnekleme ve Örnekleme Tekniği

Araştırma eğitim sektöründe görevli çalışanlarla gerçekleştirilmiştir. COVID-19 süreci ve sonrasında özellikle eğitim sektöründeki öğretim sürecinin değişmesi, yüz yüze iletişimin uzaktan iletişim ve eğitim yoluyla gerçekleşmesi gibi büyük yapı değişimleri söz konusu örneklemin seçiminde etkili olmuştur.

Araştırmanın örnekleme İstanbul ilinde faaliyet gösteren bir vakıf üniversitesi çalışanlarıdır. Araştırma örnekleminin seçiminde basit tesadüfi örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bahsi geçen kurumda çalışan kişilere anket formları çevrim içi kanallarla yanıtlayıcılara iletilmiştir. Veri toplama süreci 2021 yılının Şubat ve Mart ayları aralığında gerçekleştirilmiştir.

Araştırma verilerinin toplanması için Beykent Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler İçin Yayın Etiği Kurulundan 31.12.2020 tarihinde 16547 sayılı etik kurul izni alınmıştır. Araştırma kapsamında 591 katılımcıya ulaşılmıştır. Ancak 31 katılımcının önemli düzeyde eksik yanıtlar vermiş olmasından dolayı katılımcılar araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Veri toplama süreci sonucunda örnekleme 560 kişi olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada katılımcı sayısının

belirlenmesinde Hair vd. (2014) ve Kurtuluş (2011) tarafından önerilen örneklem belirleme prosedürü izlenmiştir. Büyük popülasyonlarda 384 kişi ve araştırmada yer alan ölçüm araçlarındaki madde başına en az 10 örneklem önerisi göz önüne alınarak 560 katılımcıya ulaşıldığında veri toplama süreci sonlandırılmıştır.

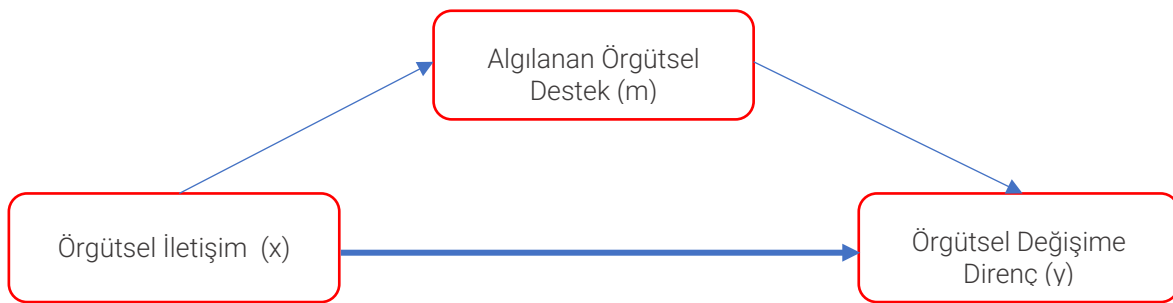
Araştırma kapsamındaki katılımcıların özellikleri ise şu şekilde gerçekleşmiştir; katılımcıların %13,8'i 25 ve altındaki yaş aralığını, %27,7'si 26-30 yaş aralığını, %22,9'u 31-35 yaş aralığını, %15,2'si 36-40 yaş aralığını, %6,3'ü 41-45 yaş aralığını oluştururken, kalan %14,3'ü ise 46 ve üzeri yaş aralığını oluşturmaktadır. Katılımcıların %63,7'si kadınlar, %36,3'ü ise erkeklerdir. Katılımcıların %44,1'ini evli katılımcılardan, %55,9'unu ise bekâr katılımcılar oluşturmaktadır. Katılımcıların %20,5'i 1 yıldan az, %52,9'u 1-5 yıl, %16,4'ü 6-10 yıl, %6,4'ü 11-15 yıl, %3,7'si ise 16 yıl ve daha fazla süre boyunca aynı işyerinde çalışmaktadır. Katılımcıların %6,2'si lise veya daha düşük bir eğitime sahipken %10,2'si ön lisans, %27,3'ü lisans, %32'si yüksek lisans, %24,3'ü ise doktora eğitim seviyesine sahiptir. Katılımcıların %25,1'i eğitim, %17,5'i sağlık, %26,6'sı ulaşım, %30,9'u ise bilişim sektöründe görevlidir. Araştırmaya katılanların %55,9'u akademisyenlerden, %44,1'ini ise idari personel oluşturmaktadır.

### Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında veri toplamak amacıyla örgütsel iletişim ölçeği, algılanan örgütsel destek ölçeği ve örgütsel değişime direnç ölçeği kullanılmıştır. Roberts ve O'Reilly (1974a) tarafından geliştirilen, uyarlaması ise Bektaşoğlu (2020) tarafından yapılan örgütsel iletişim ölçeği 11 madde ve üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçek içerik olarak örgüt içi iletişimi ifade etmektedir. Algılanan örgütsel destek ölçeği, Eisenberger vd. (1986) tarafından 36 soru olarak geliştirilen, Stassen ve Ursel (2009) tarafından 10 maddeye indirgenen hali ile kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe formu Karaalioğlu (2019) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek tek boyutlu bir yapıya sahiptir. Temel (2019)'in araştırmasından alınarak kullanılan örgütsel değişime direnç ölçeği ise 15 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçüm araçları için 5'li likert ölçümü kullanılmıştır (1- kesinlikle katılmıyorum / 5- kesinlikle katılıyorum). Katılımcıların tanımlayıcı özelliklerini tespit edebilmek için sekiz adet demografik soru sorulmuştur.

### Araştırmanın Modeli

Kavramsal model Görsel 1'de sunulmaktadır. Araştırmanın kavramsal modeli örgütsel iletişim (x), algılanan örgütsel destek (m) ve örgütsel değişime direnç (y) değişkenlerinden oluşmaktadır.



Görsel 1 Araştırmanın kavramsal modeli

### Analiz Teknikleri

Nicel tekniklerle gerçekleştirilen bu araştırmanın analizleri SPSS 25 paket programı ve SPSS Process v2.16.3 makrosu kullanılmıştır. Faktör analizi, güvenilirlik analizi, tanımlayıcı istatistikler ve korelasyon analizleri SPSS 25 paket programı aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Aracılık analizi ise SPSS Process v2.16.3 makrosu aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi sürecinde öncelikle faktör ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Faktör ve güvenilirlik analizlerinin değerlendirilmesinde Hair vd. (2014) tarafından belirlenen kriterler takip edilmiştir. Hair vd. (2014) tarafından belirlenen KMO örneklem yeterliği ölçümü 0,60/0,70, Bartlett's küresellik testi  $p < 0,05$  sınırlarının kullanılması uygundur. Ayrıca ölçüm araçlarının iyi açıklama değerleri

sağlaması için açıklanan toplam varyansın %60/%70 düzeyinde olması gerekmektedir. Diğer yandan ölçüm araçlarının yeterli güvenilirlik değerlerini sağlaması için Cronbach's Alpha katsayısının 0,6/0,7 düzeyinin üzerinde olması gerekmektedir.

Sosyal bilimlerde normal dağılımın sağlanmasının zor olmasından dolayı normal dağılımın varsayılması için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmektedir (Hair vd., 2014; Tabachnick & Fidell, 2013; George & Mallery, 2010). Çarpıklık basıklık değerlerinin 2,00 ile -2,00 arasında olması verilerin normal dağılımının varsayılması için yeterlidir. Bu nedenle öncelikle normal dağılım testleri (Kolmogrov-Smirnov ve Shapiro Wilk testleri) kullanılmış ve normal dağılımın sağlanmadığı tespit edilmiştir. Normal dağılımın varsayılması için çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde değerlerin -1,177 ile 1,661 arasında olduğu görülmüştür. Söz konusu değerler normal dağılımı varsaymak için yeterli sayılmıştır.

Araştırma hipotezlerinin testinde Hayes'in (2018) aracılık metotları kullanılmıştır. Aracılık analizinin gerçekleştirilmesi sürecinde Hayes'in (2018) prosedürü takip edilmiştir. Aracılık analizi SPSS Process 2.16.3 paket programındaki 4 numaralı modelin kullanımı ile gerçekleştirilmiştir. Hayes'e (2018) göre değişkenler arasında aracılık ilişkisinin olabilmesi için Baron ve Kenny'nin (1986) bahsettiği üzere tüm değişkenler arasındaki anlamlı ilişkiler ve etkiler olmasına gerek yoktur. Bazı araştırmalara göre değişkenler arasındaki ilişki anlamlı olmasa bile aracılık analizleri anlamlı sonuçlar verebilir (Hayes, 2018; Preacher & Selig, 2012). Bu nedenle ilişkilerin diğer değişkenler aracılığı ile gölgelenmesini engellemek amacı ile Hayes'in (2018) süreci takip edilmiştir. Diğer yandan hipotez testleri için yeniden örnekleme tekniği (Bootstrap) kullanılmaktadır. Araştırmada 5000 yeniden örnekleme prosedürü tercih edilmiştir. Güven aralığı değerinin (CI) (%95 güven aralığında) 0 içermemesi gerekmektedir (Hayes, 2018).

**Tablo 1** Ölçüm araçlarının faktör ve güvenilirlik analizi sonuçları

	Örgütsel İletişim	Algılanan Örgütsel Destek	Örgütsel Değişime Direnç
KMO örneklem yeterliliği	,784	,945	,901
Bartlett's	1251,831	4117,414	3439,414
Testi	36	45	55
Sig.	,000	,000	,000
Açıklanan toplam varyans	63,48	62,79	71,08
Cronbach's Alpha	,764	0,910-0,601	0,906
Madde sayısı	9	10	11

Örgütsel iletişim, algılanan örgütsel destek ve örgütsel değişime direnç faktör ve güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 1'de yer almaktadır. Analiz bulgularına göre örgütsel iletişim ölçeğinin KMO değeri 0,784 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca ölçeğin Bartlett's testi sonucu  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı olarak görülmektedir. Örgütsel iletişim ölçeğinin açıklanan toplam varyansı %63,48 olarak tespit edilmiştir. Örgütsel iletişim ölçeğinin güvenilirlik analizi sonuçları incelendiğinde Cronbach's Alpha katsayısı 0,764 olarak tespit edilirken ölçekte 9 madde yer almıştır ve ölçek 3 boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan 3 madde yeteri kadar faktör yüküne sahip olmadığı ve uygun dağılım sağlamadığı için araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Örgütsel iletişim ölçeğinin kullanıldığı bazı araştırmalarda benzer şekilde düşük faktör yüküne bağlı olarak bazı maddelerin araştırma kapsamından çıkarıldığı tespit edilmiştir (örn; Karasu, 2021). Örgütsel iletişim ölçeğinin faktör ve güvenilirlik analizi sonucunda çok yüksek düzeyde değerler elde ettiği ve araştırma kapsamında kullanılmasının uygun olduğunu ifade etmek mümkündür.

Analiz bulgularına göre algılanan örgütsel destek ölçeğinin KMO değeri 0,945 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca algılanan örgütsel destek ölçeğinin Bartlett's testi sonucu  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı olarak görülmektedir. Algılanan örgütsel destek ölçeğinin açıklanan toplam varyansı %62,79 olarak tespit edilmiştir. Algılanan örgütsel destek ölçeğinin güvenilirlik analizi sonuçları incelendiğinde Cronbach's Alpha katsayısı 0,910-0,601 olarak tespit edilirken ölçekte 10 madde yer almıştır ve ölçek tek boyuttan oluşmaktadır. Algılanan örgütsel destek ölçeğinin faktör ve



güvenilirlik analizi sonucunda çok yüksek düzeyde değerler elde ettiği ve araştırma kapsamında kullanılmasının uygun olduğunu ifade etmek mümkündür.

Analiz bulgularına göre örgütsel değişime direnç ölçeğinin KMO değeri 0,901 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca örgütsel değişime direnç ölçeğinin Bartlett's testi sonucu  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı olarak görülmektedir. Örgütsel değişime direnç ölçeğinin açıklanan toplam varyansı %71,08 olarak tespit edilmiştir. Örgütsel değişime direnç ölçeğinin güvenilirlik analizi sonuçları incelendiğinde Cronbach's Alpha katsayısı 0,906 olarak tespit edilirken ölçekte 11 madde yer almıştır ve ölçek 3 boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin yeterli güvenilirlik katsayısına sahip olmamasından dolayı 4 madde araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Söz konusu 4 maddenin negatif içeriğe sahip olması (reverse) maddelerin yüksek güvenilirlik katsayısı sağlamamasına bir neden olarak görülebilir. Örgütsel değişime direnç ölçeğinin faktör ve güvenilirlik analizi sonucunda çok yüksek düzeyde değerler elde ettiği ve araştırma kapsamında kullanılmasının uygun olduğunu ifade etmek mümkündür.

**Tablo 2** Korelasyon analizi bulguları

Değişken	Örgütsel İletişim			Örgütsel Değişime Direnç					Algılanan Örgütsel Destek
	Güven	Hareketlilik İsteği	Etki	Duygusal Direnç	Bilişsel Direnç	Davranışsal Direnç	Değişime Direnç	Örgütsel İletişim	
Güven	1								
Hareketlilik İsteği	,434**	1							
Etki	,362**	,251**	1						
Duygusal Direnç	-,078	-,095*	,042	1					
Bilişsel Direnç	-,107*	-,102*	-,003	,556**	1				
Davranışsal Direnç	-,160**	-,072	,054	,631**	,657**	1			
Değişime Direnç	-,131**	-,105*	,034	,846**	,869**	,868**	1		
Örgütsel İletişim	,785**	,736**	,735**	-,054	-,091*	-,074	-,085*	1	
Algılanan Örgütsel Destek	,557**	,335**	,294**	-,029	-,078	-,036	-,057	,521**	1

\*\* . Korelasyon katsayısı 0.01 önem derecesinde anlamlı (çift kuyruk testi).

\* . Korelasyon katsayısı 0.05 önem derecesinde anlamlı (çift kuyruk testi).

Kişi: 560

Değişkenler arasındaki ilişkilerin tespit edilmesi için yapılan korelasyon analizi sonuçları ve tanımlayıcı istatistiklere dair bulgular Tablo 2'de yer almaktadır. Bulgulara göre güven ile hareketlilik isteği arasında orta düzeyde, pozitif yönde ( $r=0,434$ ) ve  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Güven ile etki arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ( $r=0,362$ ) ve  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Hareketlilik isteği ile etki arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ( $r=0,251$ )  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Hareketlilik isteği ile duygusal direnç arasında çok düşük düzeyde, negatif yönde ( $r=-0,095$ ) ve  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Güven değişkeni ile bilişsel direnç arasında çok düşük düzeyde, negatif yönde ( $r=-0,107$ ) ve  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Hareketlilik isteği ile bilişsel direnç arasında çok düşük düzeyde, negatif yönde ( $r=-0,102$ ) ve  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Duygusal direnç ile bilişsel direnç arasında orta düzeyde, pozitif yönde ( $r=0,556$ ) ve  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Güven ile davranışsal direnç arasında çok düşük düzeyde, negatif yönde ( $r=-0,160$ ) ve  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Duygusal direnç ile davranışsal direnç arasında yüksek düzeyde, pozitif yönde ( $r=0,631$ ) ve  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bilişsel direnç ile davranışsal direnç arasında yüksek düzeyde, pozitif yönde ( $r=0,657$ ) ve  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Güven ile değişime direnç arasında çok düşük düzeyde, negatif yönde ( $r=-0,131$ ) ve  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı ilişki olduğu



tespit edilmiştir. Hareketlilik isteği ile değişime direnç arasında çok düşük düzeyde, negatif yönde ( $r=-,105$ ) ve  $p<0,05$  düzeyinde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Duygusal direnç ile değişime direnç arasında çok yüksek düzeyde, pozitif yönde ( $r=,846$ ) ve  $p<0,05$  düzeyinde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bilişsel direnç ile değişime direnç arasında çok yüksek düzeyde, pozitif yönde ( $r=,869$ ) ve  $p<0,05$  düzeyinde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Davranışsal direnç ile değişime direnç arasında çok yüksek düzeyde, pozitif yönde ( $r=,868$ ) ve  $p<0,05$  düzeyinde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Güven ile örgütsel iletişim arasında yüksek düzeyde, pozitif yönde ( $r=,785$ ) ve  $p<0,05$  düzeyinde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Hareketlilik isteği ile örgütsel iletişim arasında yüksek düzeyde, pozitif yönde ( $r=,736$ ) ve  $p<0,05$  düzeyinde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Etki ile örgütsel iletişim arasında yüksek düzeyde, pozitif yönde ( $r=,735$ ) ve  $p<0,05$  düzeyinde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bilişsel direnç ile örgütsel iletişim arasında çok düşük düzeyde, negatif yönde ( $r=-,091$ ) ve  $p<0,05$  düzeyinde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Değişime direnç ile örgütsel iletişim arasında çok düşük düzeyde, negatif yönde ( $r=-,085$ ) ve  $p<0,05$  düzeyinde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Güven ile algılanan örgütsel destek arasında orta düzeyde, pozitif yönde ( $r=,557$ ) ve  $p<0,05$  düzeyinde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Hareketlilik isteği ile algılanan örgütsel destek arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ( $r=,335$ ) ve  $p<0,05$  düzeyinde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Etki ile algılanan örgütsel destek arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ( $r=,294$ ) ve  $p<0,05$  düzeyinde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Örgütsel iletişim ile algılanan örgütsel destek arasında orta düzeyde, pozitif yönde ( $r=,521$ ) ve  $p<0,05$  düzeyinde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

### Aracılık Analizleri

Aracılık analizlerinin gerçekleştirilmesinde Hayes'in 4 numaralı modeli kullanılmıştır. Analiz bulguları ve hipotezlerin desteklenme/desteklenmeme durumu Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3** Örgütsel iletişimin değişime dirence etkisinde algılanan desteğin aracılık rolü

Model Özeti (1)				Model				Hipotez
Değişken	R	R2	P	Katsayı	LLCI	ULCI	P	Durum
Sabit				2,3550	1,9173	2,7927	0,0000	
(Değişime Direnç)								
Algılanan Örgütsel Destek	0,0865	0,0075	0,1232	-0,0193	-0,1261	0,0876	0,7234	H2 Desteklenmedi
Örgütsel İletişim				-0,0971	-0,2211	0,0269	0,1244	
Model Özeti (2)				Model				Hipotez
Değişken	R	R2	P	Katsayı	LLCI	ULCI	P	Durum
Sabit				1,0068	0,6766	1,3370	0,0000	
(Algılanan Örgütsel Destek)	0,5213	0,2717	0,0000					H3 Desteklendi
Örgütsel İletişim				0,6050	0,5227	0,6874	0,0000	
Model Özeti (3)				Model				Hipotez
Değişken	R	R2	P	Katsayı	LLCI	ULCI	P	Durum
Sabit				2,3762	2,0270	2,7254	0,0000	
(Değişime Direnç)	0,1604	0,0257	0,0001					H1 Desteklendi
Örgütsel İletişim				-0,1625	-0,2457	-0,0794	0,0001	
Bağımsız Değişkenin Bağımlı Değişken Üzerindeki Endirekt Etkisi (4)								Hipotez
Değişken	Etki		Boot SE	Boot LLCI	Boot ULCI		P	Durum
Algılanan Örgütsel Destek	-0,0117		0,0359	-0,0822	0,0585			H4 Desteklenmedi

Tablo 3'te değişkenler arasındaki aracılık rolleri ve ikili nedensellik ilişkileri gösterilmektedir. Analiz bulgularına göre algılanan örgütsel desteğin değişime dirence olan etkisi (Model Özeti-1)  $p < 0,05$  düzeyinde ( $p = 0,7234$ ) anlamlı değildir.

Örgütsel iletişim değişkeninin algılanan örgütsel desteğe etkisi (Model Özeti-2)  $p < 0,05$  düzeyinde ( $p = 0,000$ ) anlamlıdır. Örgütsel iletişimin, algılanan örgütsel desteği açıklama düzeyi %27,17'dir. Algılanan örgütsel desteğin katsayısı 1,006 olarak gerçekleşirken, örgütsel iletişimin katsayısı 0,6050 olarak gerçekleşmiştir. Elde edilen bulgulara göre örgütsel iletişim arttığında çalışanların algılanan örgütsel destek hakkındaki algıları daha olumlu hale gelmektedir.

Örgütsel iletişim değişkeninin değişime dirence etkisi (Model Özeti-3)  $p < 0,05$  düzeyinde ( $p = 0,0438$ ) anlamlıdır. Örgütsel iletişimin değişime direnci açıklama düzeyi yaklaşık olarak %7'dir. Değişime direncin katsayısı 2,33 olarak gerçekleşirken, örgütsel iletişimin katsayısı -0,108 olarak gerçekleşmiştir. Elde edilen bulgulara göre örgütsel iletişim arttığında çalışanların değişime dirençleri azalmaktadır. Ancak elde edilen çok düşük bir değer olduğundan (yaklaşık %1) elde edilen sonucun genellenebilirliği kuşku olabilir.

Aracılık modelinin anlamlılığının test edilebilmesi için yapılan analiz bulgularına göre (4) örgütsel iletişim değişkeninin değişime dirence etkisinde algılanan örgütsel desteğin anlamlı bir rolünün olmadığı (etki=-0,0117) tespit edilmiştir. Güven aralığı değerlerinin (BootLLCI=-0,0822, BootULCI= 0,585) 0 noktasını içermesinden dolayı etki değeri anlamlı değildir.

Araştırmanın bulguları göz önüne alındığında, hipotezlerin desteklenme/desteklenmeme durumu şu şekilde gerçekleşmektedir;

**Tablo 4** Hipotezlerin desteklenme durumu

Hipotez	Durum
H1: Örgütsel iletişim, örgütsel değişime direnci negatif yönde etkilemektedir.	Desteklendi
H2: Algılanan örgütsel destek, örgütsel değişime direnci negatif yönde etkilemektedir.	Desteklenmedi
H3: Örgütsel iletişim, algılanan örgütsel desteği pozitif yönde etkilemektedir.	Desteklendi
H4: Örgütsel iletişim örgütsel değişime dirence etkisinde örgütsel desteğin aracılık rolü bulunmaktadır.	Desteklenmedi

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Günümüz dünyasında sürdürülebilir rekabet avantajı yaratabilmenin yolu teknolojiye ve çevre şartlarına adapte olarak değişim ve dönüşüm odaklı stratejiler yaratmak ve uygulamaktan geçmektedir. Çalışanlar bu açıdan örgütler için önemli bir konuma gelmektedir. Bu bağlamda değişimin ardındaki korku, endişe ve belirsizliği yok etmek adına çalışanlara karşı açık bir iletişim sergilemek ve onları teşvik etmek için destekleyici davranışlarda bulunmak gibi örgütsel faktörler oldukça önemli hale gelmiştir. Bu araştırma kapsamında örgütsel iletişimin örgütsel değişime dirence etkisinde algılanan örgütsel desteğin aracılık rolünün tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Eğitim sektöründe çalışan akademik ve idari personelin katılımı ile gerçekleştirilen araştırma sonucunda örgütsel iletişimin değişime dirence etkisinde çalışanların örgütsel destek algılarının aracılık rolünün bulunmadığı tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına göre çalışanlar, örgütsel iletişimi olumlu olarak algıladıklarında değişime dirençleri azalmaktadır. Bulgulara göre örgütsel iletişimin değişime direnci kırmada doğrudan etkisinin geçerli olmadığı ifade edilebilir. Elde edilen sonuç teorik arka plandaki beklentiden farklıdır. Aracılık rolünün olmaması, çalışanların örgütsel destek yerine farklı bir faktörden etkilenmeleri ile açıklanabilir. Örgütsel desteğin anlamlı olmayan rolü, çalışanların bireysel özyeterlikleri açısından önemli bir durumun olacağını düşündürmektedir. Bireysel olarak özyeterliğe sahip bireylerin örgütsel destekten ziyade bireysel olarak aksiyon alma eğilimleri ortaya çıkabilir. Böylece örgütsel destek yerine bireylerin özdeğerlendirmelerinin daha önemli bir faktör olması yeni bir tartışma gündemi oluşturabilir.

Diğer yandan, beklendiği gibi çalışanlar örgüt içindeki iletişimin etkinliğini olumlu düzeyde algıladıklarında örgütsel destek algıları da olumlu yönde olmaktadır. Örgütsel iletişim çalışanlara

örgüt içinde güven ve hareket özgürlüğü sağladığında çalışanların örgüt tarafından desteklenme algıları olumlu yönde değişmektedir. Değişim sürecinde örgütlerin uygun iletişim süreci yürütmeleri, çalışanların iletişim sürecine dâhil edilmeleri onların değişme karşı geliştirdikleri direnci azaltmaktadır.

Bulgular genel olarak yorumlandığında; örgütsel iletişimin çalışanların destek algısını arttırdığını, örgütsel iletişimin değişime direnci azalttığını ancak örgütsel desteğin değişime direnci azaltmadığını ifade etmek mümkündür. Ayrıca örgütlerdeki iletişimin çalışanların değişime dirençlerini azaltırken örgütsel desteğin bu açıdan önemli bir rolünün olmadığını ifade etmek mümkündür. Örgütsel iletişimin değişime dirence etkisinde örgütsel desteğin aracılık rolünün olmaması, çalışanların örgütsel destek yerine farklı bir faktörden etkilenmeleri ile açıklanabilmektedir. Bulgular örgütsel faktörlerin yanında bireysel faktörlerin de göz önüne alınması gerektiği konusunda bir fikir oluşturmaktadır.

Araştırma bulguları, önceki araştırma sonuçlarıyla ikili ilişkiler açısından uyumludur. Önceki araştırmalar çalışanların örgütsel iletişimin açık, net ve etkili bir biçimde olmaması nedeniyle örgütsel değişime direnç gösterdiği; değişime teşvik etmenin yolunun kaliteli ve sağlıklı bir örgütsel iletişimden geçtiği (Zaptçioğlu & Çelikkemir, 2019; Aksoy, 2005; Miller vd., 1994) sonucuna ulaşmıştır. Algılanan yönetici ve iş arkadaşı desteğinin değişimi pozitif yönde ve olumlu olarak etkilediği (Fuchs & Prouska, 2014), üst yönetim ve diğer çalışanlarla olan iletişimin ve iletişim kalitesinin, algılanan örgütsel destek faktörü ile ilişkili olduğu (Allen, 1992) yine alanyazınla uyumludur. Ancak alanyazın incelendiğinde, örgütsel iletişim ve değişime direnç ilişkisinde algılanan örgütsel desteğin aracılık rolünü araştıran bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Araştırma sonuçları incelenirken bazı kısıtlar göz önünde bulundurulmalıdır. Kısıtlardan ilki çalışmanın örnekleme ile ilgilidir. Örgüt ortamının bireyin davranış ve tutumları üzerindeki etkisi düşünüldüğünde, yalnızca akademisyenler ve idari personel örnekleme üzerinden ilerlenmesi, sonuçların genellenebilirliği açısından kısıt oluşturmaktadır. Örgütsel değişim sürecinde üst yönetimin rolünü göz önüne alındığında, araştırma kapsamında üst yönetimin stratejik eğilimlerinin de göz önüne alınması gerekebilir. Ayrıca çalışanların demografik özellikleri üzerinden bir ayırım yapılmadan örnekleme dâhil edilmesi de örnekleme açısından oluşan kısıtlar kapsamındadır. Diğer yandan önemli bir kısıt ise araştırmanın COVID-19 pandemisinin etkilerinin devam ettiği bir dönemde, çevrimiçi ortamda yapılmasıdır. Bu durum hem belirsizlik hem de mesleki kaygılar nedeniyle tereddütlü cevaplar verilmesi ve çalışanların büyük kısmına ulaşamaması gibi sorunlar ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçları doğrultusunda gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik şu şekilde bir öneri sunulabilir; gelecek araştırmalarda üst yönetim ekiplerinin stratejik yönelimleri, üst yönetimin destekleyici yaklaşımları, bireylerin özyeterlilikleri gibi kavramlara araştırmalarda yer verilmesi önerilir. Ayrıca değişim için önemli bir konu ise değişimin başlangıç noktasıdır. Diğer bir ifade ile değişimi başlatan güçtür. Değişimin hangi paydaşlar tarafından tetiklendiği sorunsalı, değişime direnci ve etkili faktörlerin rolü açısından belirleyici olabilir. Çalışmanın vakıf üniversitesindeki akademisyen ve idari personel açısından örgütsel iletişim, algılanan örgütsel destek ve örgütsel değişime direnç konularındaki bakış açılarını ortaya çıkararak literatüre olumlu yönde katkı sağladığı düşünülmektedir. Araştırma; gerek akademik gerek idari personelin örgütsel değişim durumlarında karşılaştıkları sorunlar, hangi noktalarda ve koşullarda direnç gösterme eğiliminde oldukları ve örgütsel iletişim ile algılanan örgütsel desteğin bu ilişkide ne derece rol oynadığı hususlarında yeni bir bakış açısı kazandırarak literatüre fayda sağlaması beklenmektedir.

### **Yazar Katkı Oranları**

Çalışmaya 1. Yazar: %60, 2. Yazar: %40, oranında katkı sağlamıştır.

## Çıkar Çatışması Beyanı

“Değişim Engellerini Aşmak; Örgütsel İletişimin Değişime Dirence Etkisinde Örgütsel Desteğin Aracılık Rolü” başlıklı makalemizin herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur. Yazarlar arasında da herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

## Kaynakça

- Agboola, A. A. & Salawu, R. O. (2011). Managing deviant behavior and resistance to change. *International Journal of Business and Management*, 6(1), 235-242. <https://doi.org/10.5539/ijbm.v6n1p235>
- Akkoç, İ., Çalışkan, A. & Turunç, Ö. (2012). Örgütlerde gelişim kültürü ve algılanan örgütsel desteğin iş tatmini ve iş performansına etkisi: Güvenin aracılık rolü. *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(1), 105-135. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yonveek/issue/13696/165762>
- Akoğlan Kozak, M. & Genç, V. (2014). Değişim sürecinde ortaya çıkan direnci önlemede duyguların yönetiminin önemi: Hizmet işletmeleri açısından bakış. *Optimum Ekonomi ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 81-92. <https://doi.org/10.17541/oeybd.84944>
- Aksoy, İ. (2005). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okulda değişim yönetiminin gerçekleştirilmesinde, örgütsel iletişimin rolüne ilişkin algıları*. [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Allen, M. W. (1992). Communication and organizational commitment: Perceived organizational support as a mediating factor. *Communication Quarterly*, 40(4), 357-367. <https://doi.org/10.1080/01463379209369852>
- Aras Beger, G. & Türker, D. (2018). Değişime direnç ve algılanan stres ilişkisi: Sistemik literatür taraması ve nicel bir araştırma. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 241-272. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cbayarsos/issue/38081/439444>
- Aykan, E. (2007). Örgütlerde insan kaynakları uygulamaları ile algılanan örgütsel destek arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, 22(1), 123-137. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deuiibfd/issue/22747/242822>
- Baron, M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
- Bektaş, M. & Erdem, R. (2015). Örgütlerde informal iletişim süreci: Kavramsal bir çerçeve. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(1), 125-139. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akuiibfd/issue/1615/20224>
- Bektaşoğlu, A. (2020). *Sağlık sektöründe örgütsel iletişimin örgütsel bağlılık üzerine etkilerini belirlemeye yönelik bir araştırma*. [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Bolat, O. İ., Bolat, T. & Seymen, A. O. (2009). Güçlendirici lider davranışları ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkinin sosyal mübadele kuramından hareketle incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(1), 215-239. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/baunsobed/issue/50238/648019>
- Brown, L. A. & Roloff, M. E. (2015). Organizational citizenship behavior, organizational communication, and burnout: The buffering role of perceived organizational support and psychological contracts. *Communication Quarterly*, 63(4), 384-404. <https://doi.org/10.1080/01463373.2015.1058287>
- Büyükgöze, H. & Kavak, Y. (2017). Algılanan örgütsel destek ve pozitif psikolojik sermaye ilişkisi: Lise öğretmenleri örneğinde bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 1-32. <https://doi.org/10.14527/kuey.2017.001>
- Canning, J. & Found, P.A. (2015). The effect of resistance in organizational change programmes: A study of a lean transformation. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 7(2/3), 274-295. <https://doi.org/10.1108/IJQSS-02-2015-0018>
- Coghlan, D. (1993). A person-centred approach to dealing with resistance to change. *Leadership - Organization Development Journal*, 14(4), 10-14. <https://doi.org/10.1108/01437739310039433>
- Çalışkan, A. (2019). Değişime direnç: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24(2), 237-252. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sduiibfd/issue/53004/703528>

- Çöllü, E. & Summak, M. (2010). Örgütsel iletişimin örgütsel bağlılığa etkisi: Konya'da bulunan mali müşavir çalışanları üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 13(1-2), 273-288. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/selcuksbmyd/issue/11301/135134>
- Demirel, D. (2004). *Örgütsel değişimin örgütsel iletişime etkisi üzerine bir alan çalışması*. [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Demirel, Y., Seçkin, Z. & Özçınar M. F. (2011). Örgütsel iletişim ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 33-48. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4387/60275>
- Dolaşır, S. (2005). Değişim yönetimi ve spor örgütleri. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 11-15. [https://doi.org/10.1501/Sporm\\_00000000035](https://doi.org/10.1501/Sporm_00000000035)
- Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S., & Sowa, D. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 500-507. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.71.3.500>
- Elving, W.J.L. (2005). The role of communication in organisational change. *Corporate Communications: An International Journal*, 10(2), 129-138. <https://doi.org/10.1108/13563280510596943>
- Fuchs, S., & Prouska, R. (2014). Creating positive employee change evaluation: The role of different levels of organizational support and change participation. *Journal of Change Management*, 14(3), 361–383. [doi/10.1080/14697017.2014.88546](https://doi.org/10.1080/14697017.2014.88546)
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Pearson. <https://wps.ablongman.com/wps/media/objects/385/394732/george4answers.pdf>
- Gigliotti, R., Vardaman, J., Marshall, D. R. & Gonzalez, K. (2018). The role of perceived organizational support in individual change readiness. *Journal of Change Management*, 1–15. [doi/10.1080/14697017.2018.1459784](https://doi.org/10.1080/14697017.2018.1459784)
- Gilley, A., Gilley, J. W. & McMillan, H. S. (2009). Organizational change: Motivation, communication and leadership effectiveness. *Performance Improvement Quarterly*, 21(4), 75-94. <https://doi.org/10.1002/piq.20039>
- Hair J. F. Jr., Anderson R. E., Tatham R. L. & Black W. C. (2014). *Multivariate data analysis*. Macmillan.
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based perspective* (2nd ed.). Guilford Publications.
- İplik, E., İplik F.N. & Efeoğlu, İ. E. (2014). Çalışanların örgütsel destek algılarının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisinde örgütsel özdeşleşmenin rolü. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 12, 109-122. <https://doi.org/10.18092/ijeas.33461>
- Karaalioğlu, Z. F. (2019). *Algılanan örgütsel destek ile iş performansını ilişkisinde örgütsel özdeşleşme, iş tatmini ve örgütsel vatandaşlık davranışının aracı rolü*. [Doktora Tezi]. İstanbul Ticaret Üniversitesi.
- Karasu, S. (2021). *Örgütsel iletişimin örgütsel bağlılık üzerine etkisi: Turizm sektöründe otel çalışanlarına yönelik bir araştırma*. [Yüksek Lisans Tezi]. Yaşar Üniversitesi.
- Karcioğlu, F., Timuroğlu, M. K. & Çınar O. (2009). Örgütsel iletişim ve iş tatmini ilişkisi: Bir uygulama. *İstanbul Üniversitesi İşletme İktisadi Enstitüsü Dergisi-Yönetim*, 67(63), 66-77. <https://kutuphane.dogus.edu.tr/mvt/pdf.php>
- Koçel, T. (2020). *İşletme yöneticiliği* (Genişletilmiş 18. Baskı). Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Kurtuluş, K. (2011). *Araştırma yöntemleri*. Türkmen Kitabevi.
- Lewin, K. (1946). Force field analysis. *The 1973 Annual Handbook For Group Facilitators*, 111- 113. <https://archive.org/details/1973annualhandbo0000unse/page/n9/mode/1up>
- Martin, J., Feldman, M. S., Hatch, M. J. & Sitkin, S. B. (1983). The uniqueness paradox in organizational stories. *Administrative Science Quarterly*, 28(3), 438-453. <https://www.jstor.org/stable/2392251>
- McKay, K., Kuntz, J. R., & Näswall, K. (2013). The effect of affective commitment, communication and participation on resistance to change: The role of change readiness. *New Zealand Journal of Psychology*, 42(2), 55-66. <https://psycnet.apa.org/record/2013-28566-003>
- Miller, V. D., Johnson, J. R. & Grau, J. (1994). Antecedents to willingness to participate in a planned organizational change. *Journal of Applied Communication Research*, 22(1), 59–80. [doi/10.1080/00909889409365387](https://doi.org/10.1080/00909889409365387)



- Ming-Chu, Y. & Meng-Hsiu, L. (2015). Unlocking the black box: Exploring the link between perceived organizational support and resistance to change. *Asia Pacific Management Review*, 20(3), 177-183. doi/10.1016/j.apmr.2014.10.003
- Özgan, H. & Aslan, N. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin sözlü iletişim biçiminin öğretmenlerin motivasyonuna etkisinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 190-206.
- Piderit, S. (2000). Rethinking resistance and recognizing ambivalence: A multidimensional view of attitudes toward an organizational change. *Academy of Management Review*, 25(4), 783-794. https://www.jstor.org/stable/259206
- Preacher, K. J. & Selig, J. P. (2012). Advantages of Monte Carlo confidence intervals for indirect effects. *Communication Methods and Measures*, 6(2), 77-98. https://doi.org/10.1080/19312458.2012.679848
- Rhoades, L. & Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support: A review of the literature. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 698-714. https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.4.698
- Roberts, K. H. & O'Reilly, C. A. (1974a). Failures in upward communication in organizations: Three possible culprits. *Academy of Management Journal*, 17(2), 205-215. https://doi.org/10.2307/254974
- Roberts, K. H., & O'Reilly, C. A. (1974b). Measuring organizational communication. *Journal of Applied Psychology*, 59(3), 321-326. https://doi.org/10.1037/h0036660
- Santiago, J. K. (2020). The influence of internal communication satisfaction on employees' organisational identification: Effect of perceived organisational support. *Journal of Economics and Management*, (42), 70-98. https://doi.org/10.22367/jem.2020.42.04
- Savaş, S. (2015). Bütünleşik kurumsal iletişimin bir unsuru olarak çerçeveleme. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (24), 148-167. https://doi.org/10.31123/akil.437462
- Schulz-Knappe, C., Koch, T. & Beckert, J. (2019). The importance of communicating change: Identifying predictors for support and resistance toward organizational change processes. *Corporate Communications: An International Journal*, 24(4), 670-685. https://doi.org/10.1108/CCIJ-04-2019-0039
- Serinikli, N., & Kara, M. (2020). Çalışanların algılanan örgütsel desteğinin iş performansına etkisinde örgütsel değişime açıklığın aracı rolü. *Third Sector Social Economic Review*, 55(4), 2380-2398. https://doi.org/10.15659/3.sektor-sosyal-ekonomi.20.11.1448
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Tanrıverdi, H. & Kılıç, N. (2016). Algılanan örgütsel destek ve örgütsel yabancılaşma arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar E-Dergisi*, 1(1), 1-18.
- Taştan, S., İşçi, E., & Arslan, B. (2014). Örgütsel destek algısının işe yabancılaşma ve örgütsel bağlılığa etkisinin incelenmesi: İstanbul özel hastanelerinde bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 121-138. https://dergipark.org.tr/tr/pub/pausbed/issue/34741/384155
- Temel, İ. Ç. (2019). *Örgütsel değişime direnç ve işten ayrılma niyetinin çalışan performansı üzerine etkisinin incelenmesi: Tekstil sektöründe bir araştırma*. [Yüksek Lisans Tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Tunçer, P. (2013). Değişim yönetimi sürecinde değişime direnme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 373-406. https://doi.org/10.7822/egt157
- Zaptçioğlu Çelikdemir, D. & Tükel Paker, İ. (2019). Örgütsel değişimin gerçekleşmesinde örgütsel iletişimin önemi. *İzmir İktisat Dergisi*, 34(3), 431-444. https://doi.org/10.24988/ije.2019343795

### Extended Abstract

Background: Increasing market competition makes it mandatory for organizations to manage change. These changes are sometimes small and sometimes large. Regardless of the size of the change, resistance to change can occur in employees. Research on preventing employees' resistance to change reveals that communication is an important factor in organizations. This research aims to determine the effect of organizational communication on resistance to change and the mediating role of perceived organizational support in this effect.

Method: The research was carried out with university employees. The research sample consists of the academic and administrative staff of the university operating in Istanbul. A simple random sampling technique was used to select the research sample. As a result of the data collection process, a piece of 560 people was reached. Organizational communication scale, perceived organizational support scale, and resistance to organizational change scale were used to collect data within the scope of the research. The organizational communication scale developed by Roberts



and O'Reilly (1974a) consists of 11 items and three dimensions. The Turkish form of the scale was developed by Bektaşoğlu (2020). Perceived organizational support scale Eisenberger et al. (1986) consists of 36 items and one dimension. The ten-question short form of the organizational support scale prepared by Stassen and Ursel (2009) was used. The Turkish form of the scale was taken from Karaalioğlu's (2019) research. The organizational change resistance scale is taken from Temel's (2019) study and consists of 15 items and three dimensions. The research analysis used the SPSS 25 package program and SPSS Process v2.16.3 macro. Factor analysis, reliability, descriptive statistics, and correlation analysis were performed with the SPSS 25 package program. Mediation analysis was performed with the SPSS Process v2.16.3 macro. Hayes' (2018) procedure was followed to conduct the mediation analysis (SPSS Process 2.16.3).

**Results:** When the results were evaluated in general, it was concluded that organizational communication positively affected perceived organizational support and reduced resistance to change. The effect of organizational support on resistance to change is not significant. According to the research findings, organizational support does not have a mediating role in the impact of organizational communication on resistance to change.

**Conclusions:** Strengthening organizational communication in universities is beneficial in adapting to barriers to change. In addition, the quality of organizational communication enables employees to think that the organization supports them. The fact that organizational support does not have a meaningful mediating role gives ideas about approaching the antecedents of change from an individual perspective.

**Contribution:** The study contributes positively to the literature by revealing the perspectives on organizational communication, perceived organizational support, and resistance to organizational change in terms of academics and administrative staff at the foundation university. The research is expected to benefit the literature by providing a new perspective on the problems faced by academic and administrative personnel in organizational change situations, at what points and conditions they tend to resist, and to what extent organizational communication and perceived organizational support play a role in this relationship.

**Limitations:** Some limitations should be considered when examining the research results. The first of the limitations is related to the sample of the study. Considering the role of the top management in the organizational change process, it may be necessary to consider the strategic tendencies of the top management within the scope of the research. In addition, including the employees in the sample without making any discrimination based on their demographic characteristics is also within the scope of the constraints in terms of the sample. On the other hand, an important limitation is that the research is conducted online at a time when the effects of the COVID-19 pandemic continue. This situation caused problems such as giving hesitant answers due to uncertainty and professional concerns and the inability to reach most employees.

**Recommendations:** In future research, it is recommended to include concepts such as strategic orientations of senior management teams, supportive approaches of senior management, and individuals' self-efficacy. In addition, the problem of which stakeholders trigger the change can be determinative regarding resistance to change and the role of influential factors.

## Küresel çevresel değişim ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması<sup>1</sup>

Betül Gökçinar<sup>2</sup>, Kubilay Yazıcı<sup>3</sup>

<sup>2,3</sup>Niğde Ömer Halisdemir University, Department of Social Studies Education, Niğde, Türkiye.

### ÖZET

Bu çalışmada Varela-Losada vd. (2021) tarafından geliştirilen "Global Environmental Change (GEC)" isimli ölçeğin Türkçe uyarlamasını sağlamak üzere geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Bu doğrultuda uyarlama çalışmalarında gerçekleştirilen geçerlik ve güvenilirlik adımları takip edilmiştir. Çalışma grubunu bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 1181 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak hem orijinal hem de uyarlanması yapılan ölçekten yararlanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS-25 ve AMOS-25 paket programları kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda ölçeğin dil geçerliğinin geçer düzeyde olduğu belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde ise bazı maddelerin hata varyansları arasında bir ilişki olduğu için kovaryans kurularak modifikasyon yapılmıştır. Ayrıca faktör madde uyum estimate değeri anlamlı olmayan dört madde Türkçeye uyarlanan ölçekten çıkarılmıştır. Son durum üzerine kurulan DFA modeline ilişkin maddelere ait estimate değerlerinin kabul edilebilir olduğu ve uyum gösterdiği belirlenmiştir. Bu anlamda modelin doğrulandığı görülmüştür. Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ise .74 olarak hesaplanmıştır. Uyarlama sonucunda ulusal alanyazına kazandırılan ölçeğin küresel çevresel değişime yönelik öğretmen adaylarının tutumlarını belirlemek üzere kullanılabilir olduğuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının küresel çevresel değişime yönelik tutumlarını belirlemek üzere yapılacak çalışmalarda uyarlanan ölçeğin kullanılması önerilebilir.

### ANAHTAR KELİMELER

Küresel çevresel değişim, iklim değişikliği, çevre eğitimi, öğretmen adayı.

## Adaptation of the global environmental change scale to Turkish: A validity and reliability study

### ABSTRACT

In this study, Varela-Losada et al. (2021), validity and reliability studies were conducted to adapt the "Global Environmental Change (GEC)" Scale into Turkish. In this direction, the validity and reliability steps carried out in the adaptation studies were followed. The study group consists of 1181 pre-service teachers studying at a state university. Both the original and the adapted scales were used as data collection tools. The data were analyzed through SPSS-25 and AMOS-25 package programs. As a result of the study, the scale's language validity was found to be acceptable. In confirmatory factor analysis, on the other hand, a modification was made by establishing covariance as there was a relationship between error variances of some items. In addition, four items whose factor-item fit estimates were not significant were removed from the scale. It was determined that the estimations of the items related to the CFA model based on the last situation were acceptable and consistent. In this sense, it was seen that the model was validated. Cronbach's Alpha internal consistency coefficient was calculated as .74. As a result of the adaptation. It was found that the scale, which was brought into the national literature, is appropriate for determining teacher candidates' attitudes towards global environmental change.

<sup>1</sup> Etik Kurul Onayı (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Etik Kurulu, 27.12.2022, E-86837521-050.99-299474)

Therefore, it can be recommended that the adapted scale be used in further studies to determine teacher candidates' attitudes toward global environmental change.

#### KEYWORDS

Global environmental change, climate change, environmental education, teacher candidate.

## Giriş

İnsanoğlu, doğumundan ölümüne kadar hayatını idame ettirmek için belirli bir alana ihtiyaç duyar. Kısaca çevre olarak ifade edilen bu alan, doğal ve yapay olmak üzere iki ana başlıkta ele alınabilir (Çabuk ve Karacaoğlu, 2003; Erdoğan, 2006; Ulusoy-Taş, 2016). İster doğal isterse yapay olsun, çevre ile insan arasında karşılıklı bir etkileşim bulunmaktadır. Bu etkileşimde insanoğlunun çevrenin mevcut şartlarına adaptasyonu ön plandayken zaman içerisinde ona hükmetme anlayışı gelişmiştir (Özerkmen, 2002). Bu anlayış bazen dolaylı bazen de doğrudan insan davranışlarından etkilenen çeşitli çevre sorunlarına ortam hazırlamıştır (Gül, 2013). İlgili literatürde hava, toprak, su, görüntü ve gürültü kirlilikleri (Gökçe vd., 2007; Tülbentçi ve Çetintaş, 2018; Sargın, 2003; Menteşe, 2017), sera gazlarının salınımının artışıyla ozon tabakasının incelmeye bağlı olarak küresel ısınma ve iklim değişikliğinin yaşanması gibi olaylar çevre sorunları olarak sıklıkla dile getirilmektedir (Baykal ve Baykal, 2008; Tuna, 2000; Yılmaz ve Gültekin, 2012). Bu sorunlardan kaynaklanan tahribatlar ise yerel, ulusal veya küresel düzeyde etkili olabilmektedir.

Küresel düzeyde yaşanan sorunların başında gelen "küresel ısınma", buzulların erimesinin ve deniz seviyelerinin yükselmesinin yanı sıra iklim değişikliğine de neden olarak mevcut doğal sistemin dengesinin bozulmasına yol açmaktadır (Tuna, 2000). Bu aşamada gözlerden kaçırılmaması gereken husus ise her ne kadar küresel ısınmanın iklim değişikliğine yol açtığı dile getirilse bile sonuçları dikkate alındığında iklim değişikliğinin de küresel ısınmaya etkide bulunduğu gerçeğidir. Bu durum iklim değişikliğinin "atmosfer içinde doğal olarak bulunan ve sera gazları olarak adlandırılan bazı gazların konsantrasyonlarının değişmesi, buna bağlı olarak da yer kürenin aşırı olarak ısınmaya başlaması ve birtakım ekolojik dengesizliklerin ortaya çıkması" (Karakaya ve Özçağ, 2001:2) şeklinde tanımlandığı ifadede de anlaşılmaktadır. Diğer bir deyişle küresel ısınma iklim değişikliğini ve iklim değişikliği de küresel ısınmayı etkilemektedir. Bu etkileşimin nedeni sadece doğal ve beşerî faktörlerden değil aynı zamanda itici güç olarak rol oynayan sosyo-ekonomik unsurlardan da kaynaklandığı gerçeğinden hareketle "küresel çevresel değişim" adı verilen yeni bir kavramla açıklanmaya çalışılmıştır (Munn, 2002).

Bu kavram ile yaşanan sorunların toplumsal ve eğitimsel açıdan ele alınarak üstesinden gelinmesi gerektiği dile getirilmiştir (Varela-Losada vd., 2021; Assadourian, 2017). Bu nedenle hem toplumun bir ferdi hem de eğitimci olarak öğretmenlerin bu kavramın boyutlarını özümsemeleri ve yaşam felsefesi haline getirmiş olmalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu aşamada dikkatlerden kaçırılmaması gereken husus ise öğretmenlerin, mesleklerini icra ederken küresel çevresel değişimin önemine uygun davranışlar sergilemeleridir. Tutumların duyguların yanı sıra davranışları da etkilediği bilgisinden hareketle (Ekici, 2012), geleceğin bireylerini yetiştiren eğitimcilerin, küresel çevresel değişime yönelik tutum geliştirmeleri gerektiği görüşü dile getirilebilir. Çünkü Varela-Losada vd. (2021) ifade ettikleri gibi küresel çevresel değişim eğitimcilerin tutumlarıyla ilgilidir.

Konuyla ilgili alanyazın incelendiğinde kimi zaman doğrudan küresel iklim değişikliği kimi zaman ise çevre ve çevre sorunları başlıkları altında oluşturulan ölçeklerde konunun çeşitli yönleriyle incelenmeye çalışıldığı anlaşılmaktadır. Bu çalışmaların bir kısmında üniversite öğrencilerinin (Deniz vd., 2021; Ateş, 2015; Yılmaz, 2022; Ofori vd., 2023), öğretmenlerin (Karami vd., 2017; Karabulut, 2023; Akbulut ve Kaya, 2020) ve öğretmen adaylarının (Şama, 2003; Kahyaoğlu ve Özgen, 2011; Özgen, 2012; Koçulu, 2018; Güven, 2013; Higde vd., 2017; Umurhan, 2022) küresel iklim değişikliğine yönelik tutum, davranış, inanç ve farkındalıkları diğer bir kısmında ise çevre ve

çevre sorunları başlığı altında (Özonur, 2021; Aznar-Díaz vd., 2019; Erol ve Gezer, 2006) farkındalık düzeyleri ve tutumları irdelenmeye çalışılmıştır. Ancak bu çalışmalarda kullanılan ölçeklerde konunun sosyo-ekonomik boyutuna yer verilmediği görülmektedir. Gerçekleştirilen bu çalışma ile Varela-Losada vd. (2021) tarafından geliştirilen sosyo-ekonomik boyutun da ele alındığı “Küresel Çevresel Değişim” ölçeğinin Türkçe uyarlaması yapılarak alanyazına katkı sağlanması amaçlanmıştır.

## Yöntem

### Araştırmanın Süreci

Araştırmada Varela-Losada vd. (2021) tarafından geliştirilen “Global Environmental Change (GEC)” isimli ölçeğin Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda “Küresel Çevresel Değişim Ölçeği” için araştırmada ölçek uyarlama sürecinde yapılan geçerlik ve güvenilirlik aşamalarına yer verilmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu bir devlet üniversitesinde eğitime devam eden öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Farklı programlarda lisans eğitimine devam eden toplamda 1181 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Adayların sınıf düzeylerine göre dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur:

**Tablo 1.** Öğretmen adaylarının sınıf düzeyine ilişkin dağılım

Sınıf Düzeyi	f	%
1	305	25,8
2	331	28
3	287	24,3
4	258	21,8
Toplam	1181	100

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubundaki öğretmen adaylarının en fazla 2. sınıfa 331 (%28), en az 258 (%21,8) kişiyle 4. sınıfa devam ettiği anlaşılmaktadır. Ayrıca 1. sınıfa devam eden 305 (%25,8) ve 3. sınıfa devam eden 287 (%24,3) kişi yer almaktadır. Öğretmen adaylarının eğitim gördüğü programlara ilişkin dağılım ise Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Öğretmen adaylarının devam ettiği programa ilişkin dağılım

Program	f	%
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	195	16,5
Sınıf Öğretmenliği	169	14,3
Matematik Öğretmenliği	153	13
Türkçe Öğretmenliği	151	12,8
Okul Öncesi Öğretmenliği	144	12,2
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	134	11,3
Fen Bilgisi Öğretmenliği	108	9,1
Müzik Öğretmenliği	65	5,5
Resim-İş Öğretmenliği	62	5,2
Toplam	1181	100

Tablo 2’ye bakıldığında öğretmen adaylarının dokuz farklı lisans programında eğitim aldığı anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının en fazla 195 (%16,5) rehberlik ve psikolojik danışmanlık; en az ise 62 (%5,2) resim-iş öğretmenliği programlarına devam ettiği görülmektedir.

### Veri Toplama Araçları ve Süreçleri

Araştırmada veri toplama araçlarını cinsiyet, sınıf düzeyi ve devam edilen program bilgilerini içeren “Kişisel Bilgi Formu” ve “Küresel Çevresel Değişim Ölçeği” oluşturmaktadır. Ölçeğin veri toplama aracı olarak kullanılabilmesi için geçerlik ve güvenilirlik aşamaları gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar şu şekildedir:

- Varela-Losada vd. (2021) tarafından geliştirilen “Global Environmental Change (GEC)” isimli ölçeğin Türkçeye uyarlanması için ilk olarak ölçeği geliştiren araştırmacılara mail yoluyla ulaşarak izin alınmıştır.
- Ölçeğin dil geçerliğini sağlama sürecinde öncelikle üç farklı dil uzmanına orijinal ölçek ve çeviri önerileri iletilmiştir. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda maddeler üzerinde düzenlemeler yapılmıştır.
- Uyarlanan “Küresel Çevresel Değişim Ölçeği” Türkçe alan uzmanı tarafından anlaşılabilirlik ve kültüre uygunluk bakımından değerlendirilmiştir. Alan uzmanının görüşleri doğrultusunda maddeler güncellenmiştir.
- Türkçeye uyarlanan ve 4 farklı faktöre [sosyal sorumluluk (1-6. maddeler), başa çıkma ihtiyacı (7-11. maddeler), bireysel sorumluluk (12-15. maddeler) ve antropojenik köken (16-19. maddeler)] sahip 19 maddelik ölçek orijinal ölçekte olduğu gibi 5’li likert tipinde cevaplandırılacak şekilde hazırlanmıştır. Cevapların değerlendirilebilmesi için derecelendirme “Kesinlikle katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Orta düzeyde katılıyorum (3), Biraz katılıyorum (2) ve Hiç katılmıyorum (1)” olacak şekilde planlanmıştır. Ayrıca katılımcıların demografik bilgilerine ulaşabilmek için ölçekten önce bir “Kişisel Bilgi Formu” eklenmiştir.
- Bunların yanı sıra dil geçerliği için İngiliz Dili Eğitimi programında öğrenim gören 31 (20 kadın, 12 erkek) öğretmen adayına ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarına ilk olarak orijinal ölçek daha sonra Türkçe ölçek uygulanmıştır. İngilizce ölçekten ve Türkçe ölçekten elde edilen veriler karşılaştırılmıştır.
- Dil geçerliğinden sonra öğretmen adaylarından toplanan veriler ile uyarlanan ölçeğin çalışma grubu verilerinde daha önceden tanımlanan yapının uyum gösterme durumuna ilişkin yapılan geçerlik analizinde doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Uyum göstermeyen maddeler tespit edilerek ölçekten çıkarılarak ölçme modeli tekrardan kurularak DFA yapılmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında uyarlanan ölçeğin dil geçerliği için hem İngilizce hem de Türkçe dillerini bilen katılımcı grubundan toplanan veriler için SPSS-25 istatistik paket programından yararlanılmıştır. Verilerin dil geçerliği için orijinal ölçek alt faktörleri puanları ile uyarlanan ölçek alt faktörleri toplam puanları arasında Pearson korelasyon analizi yapılarak dil geçerliğine bakılmıştır. Dil geçerliği sağlandıktan sonra 1181 öğretmen adayından toplanan veriler benzer şekilde SPSS-25 istatistik paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Türkçe uyarlaması yapılan ölçeğin yapı geçerliği için AMOS-25 paket programı kullanılarak kurulan DFA modeli ile ölçek maddelerinin uyumuna ve genel olarak kurulan modelin uyum indeks değerlerine bakılmıştır. Türkçe uyarlaması yapılan ölçeğe ait alt faktörlere ait iç tutarlılık güvenilirlik katsayısına Cronbach Alpha istatistiği ile bakılmıştır.

### Etik

Bu araştırma Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Etik Kurulununun 27.12.2022 tarihli E-86837521-050.99-299474 sayılı etik kurul kararı ile yürütülmüştür.

### Bulgular

#### Dil Geçerliği

Küresel çevresel değişim ölçeğinin dil geçerliğini test etmek üzere ölçek Türkçe ve İngilizce olacak şekilde iki dili de bilen İngiliz Dili Eğitimi öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Ulaşılan sonuçlar Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.** Küresel çevresel değişim ölçeğinin dil geçerliği

Faktör/Boyut	R
--------------	---

Sosyal Sorumluluk	.70
Başa Çıkma İhtiyacı	.75
Bireysel Sorumluluk	.62
Antropojenik Köken	.60

Tablo 3'te yer alan korelasyon analizi sonuçlarına bakıldığında Türkçe ve İngilizce formlar arasındaki korelasyon değerleri sosyal sorumluluk için  $r=.70$ , başa çıkma ihtiyacı için  $r=.75$ , bireysel sorumluluk için  $r=.62$  ve antropojenik köken için  $r=.60$  olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlarla ölçeğin dil geçerliğinin geçer düzeyde olduğunu göstermektedir.

### Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)



Görsel 1 Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi (DFA)

Görsel 1'de "Küresel Çevresel Değişim" ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizine yer verilmiştir. Bu ölçeğe en çok katkısı olan aynı zamanda estimate değeri diğerlerine göre en yüksek olan maddenin .84 ile 13. madde olduğu görülmektedir. En az katkısı olan ve bunun yanı sıra estimate değeri diğerlerine göre en düşük olan madde ise .51 ile 3. maddedir. Model üzerinde madde 3 ve madde 4'ün hata varyansları arasında bir ilişki olduğu için kovaryans kurularak modifikasyon yapılmıştır. Modifikasyon ile modeli olumsuz etkileyebilecek hata varyansları arasındaki ilişki tanımlanmaya çalışılmıştır. Bu sayede model üzerinde düzenlemeler yapılmış ve modelin uyum indeksleri düzenlenmiştir. Ayrıca dört faktörlü yapıda 19 maddeden oluşan orijinal ölçeğin 5, 10, 15 ve 19. maddeleri faktör madde uyum estimate değeri anlamlı olmadığından dolayı Türkçeye uyarlanan ölçekten çıkarılmıştır.

### Uyum İndeks Değerleri

Küresel Çevresel Değişim ölçeğinin maddelerine dair uyum indeks değerleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Ölçeğinin maddelerine ilişkin estimate değerleri

Maddeler	Boyut Adı	Estimate Değeri
M1	Sosyal Sorumluluk	.572
M2	Sosyal Sorumluluk	.641



Maddeler		Boyut Adı	Estimate Değeri
M3	<---	Sosyal Sorumluluk	.509
M4	<---	Sosyal Sorumluluk	.554
M6	<---	Sosyal Sorumluluk	.602
M7	<---	Başa Çıkma İhtiyacı	.664
M8	<---	Başa Çıkma İhtiyacı	.763
M9	<---	Başa Çıkma İhtiyacı	.681
M11	<---	Başa Çıkma İhtiyacı	.620
M12	<---	Bireysel Sorumluluk	.628
M13	<---	Bireysel Sorumluluk	.840
M14	<---	Bireysel Sorumluluk	.770
M16	<---	Antropojenik Köken	.662
M17	<---	Antropojenik Köken	.597
M18	<---	Antropojenik Köken	.802

Tablo 4'te sunulan standardize faktör yük değerlerine bakıldığında ölçek maddelerinin .50 ile .84 arasında dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Faktör bazında bakıldığında değerlerin sosyal sorumluluk boyutunda .50 ile .64; başa çıkma ihtiyacı boyutunda .62 ile .76; bireysel sorumluluk boyutunda .62 ile .77; antropojenik köken boyutunda .59 ile .80 arasında olduğuna ulaşılmaktadır. Dört faktörlü ilk önce 19 maddelik olan daha sonra 15 maddeye düşürülen yapı üzerinden kurulan DFA modeline ilişkin maddelere ait estimate değerlerinin kabul edilebilir olduğu ve uyum gösterdiği görülmektedir. Küresel Çevresel Değişim ölçeğine ilişkin kurulan dört faktörlü 15 maddelik yapıyla DFA modeline ait uyum indeks değerleri Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Küresel çevresel değişim ölçeğine ilişkin uyum indeks değerleri

Uyum İndeks	Yapısal Eşitlik Modeli	Mükemmel Uyum Kriterleri	Kabul Edilebilir Uyum Kriterleri	Değerlendirme
$\chi^2/ (df)$	$234,26/(83)=2,82$	$0 \leq \chi^2 \leq 3$	$3 < \chi^2 \leq 5$	Mükemmel uyum
RMSEA	0.039	$0 \leq RMSEA \leq 0,05$	$0,05 < RMSEA \leq 0,08$	Mükemmel uyum
TLI/NNFI	0.96	$0,97 \leq TLI \leq 1,00$	$0,95 \leq TLI < 0,97$	Kabul edilebilir uyum
CFI	0.97	$0,97 \leq CFI \leq 1,00$	$0,95 \leq CFI < 0,97$	Mükemmel uyum
NFI	0.95	$0,95 \leq NFI \leq 1,00$	$0,90 \leq NFI < 0,95$	Mükemmel uyum
AGFI	0.96	$0,90 \leq AGFI \leq 1,00$	$0,85 \leq AGFI < 0,90$	Mükemmel uyum
GFI	0.97	$0,95 \leq GFI \leq 1,00$	$0,90 \leq GFI < 0,95$	Mükemmel uyum

Tablo 5'te öğretmen adaylarının "Küresel Çevresel Değişim" ölçeğinin puanlarına ilişkin kurulan ölçme modeline ait uyum indeks değerleri incelendiğinde  $\chi^2/ (df)$  bakıldığında bu değer 2,82 olarak hesaplanmıştır. Tablo değerlerine bakıldığında mükemmel uyum indeksi olduğu anlaşılmaktadır (Byrne, 2013). Ayrıca RMSEA uyum indeksi 0,039 değeriyle mükemmel uyum indeksine sahiptir. Bunların yanı sıra TLI/NNFI değeri kabul edilebilir uyum indeksine, CFI, NFI, AGFI ve GFI değerleri ise mükemmel uyum indeksine sahiptir (Schermelleh-Engel vd., 2003). Genel itibarıyla uyum indeks değerleri incelendiğinde modelin doğrulandığı görülmektedir.

### Madde Toplam Korelasyonu ve Güvenirlik

Ölçeğe ilişkin kurulan DFA modelinde madde uyum değeri anlamlı olmadığı için bazı maddelerin (5, 10, 15 ve 19) çıkarılmasının ardından iç geçerlik için madde toplam korelasyonlarına bakılmıştır. Dört faktörlü yapıya sahip ölçeğin Cronbach's Alpha güvenirlilik katsayılarına ilişkin ölçeğin tamamı ve her bir faktör için ayrı ayrı ulaşılan değerler Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Ölçeğe ve faktörlere ilişkin cronbach's alpha değerleri

Faktörler	Cronbach's Alpha
Sosyal Sorumluluk	.723
Başa Çıkma İhtiyacı	.775
Bireysel Sorumluluk	.783
Antropojenik Köken	.723
Ölçeğin Tamamı	.745

Tablo 6 incelendiğinde ölçek için hesaplanan Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayılarının sosyal sorumluluk boyutu için .72, başa çıkma ihtiyacı boyutu için .77, bireysel sorumluluk boyutu için .78 ve antropojenik köken boyutu için .72 olduğu görülmektedir. Ölçeğin tamamının iç tutarlık katsayısı ise .74 olarak hesaplanmıştır. Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısının .60 ve .70 arasında olması yeterli kabul edilmektedir (Cronbach, 1990). Buna karşın güvenilirlik katsayısının en az .70 olması da dile getirilmektedir (Anderson, 1988; Peers, 1996; Scherer, 1988). Her iki duruma göre de değerlendirme yapıldığında güvenilirlik katsayılarının her bir faktör ve ölçeğin tamamı için yeterli olduğu görülmektedir. Ölçekte yer alan maddelere ait madde toplam korelasyon ve Cronbach's Alpha iç geçerlik değerlerine ilişkin değerler Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7.** Ölçek maddelerine ilişkin madde toplam korelasyon analizi sonuçları

Boyut Adı	Madde No	Madde İçeriği	Madde Toplam Korelasyon Değeri
Sosyal Sorumluluk	1	Çevre sorunlarının çözümü, toplulukları daha bilinçli ve sade yaşam tarzları bulmak için eğitmekte yatar.	.368
	2	Okullarda iklim değişikliği eğitimini entegre etmek bir öncelik olmalıdır.	.424
	3	Fosil yakıtların yerine yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanılması küresel çevre sorunları durdurabilir.	.376
	4	Küresel çevre değişimine teknolojik çözümler bulmak için uzman bilim insanlarının eğitilmesi gereklidir.	.398
	5	Bir siyasi partiye oy verileceği zaman, onun çevreyi koruma anlayışı öncelikli kriter olmalıdır.	Çıkartılan madde
	6	Okul müfredatına çevre eğitimini dahil etmenin toplumun davranışını değiştirmeye katkıda bulunabileceğini düşünüyorum.	.411
Başa Çıkma İhtiyacı	7	İklim değişiklikleri, birkaç yıl içinde yaşam tarzımızı değiştirmeye zorlayacak.	.357
	8	Öğrenciler, küresel çevre değişiminin meydana getirdiği zorluklara hazırlanmalıdır.	.450
	9	Okyanusların/denizlerin kimyasal yapısında meydana gelen değişimlerle başa çıkmak önemlidir.	.382
	10	Mevcut sosyo-ekonomik modelimizi değiştirmeden toplumsal eşitsizlikleri azaltmak mümkündür.	Çıkartılan madde
	11	Uzun vadeli kararlar alınırken küresel çevre değişiminin gelecekteki etkilerini hesaba katmak gerekir.	.385
Bireysel Sorumluluk	12	Çevreyi kirleten şirketlerden ürün satın almayacağım.	.403
	13	İklim değişikliği ile mücadele etmek için harekete geçme kararı aldım.	.494
	14	Küresel çevre değişimine karşı savaşmak için fedakârlıklar yapmaya hazırım.	.484
	15	Sorumsuzca üretildiğini bilsem de daha ucuz bir ürünü tercih ederim.	Çıkartılan madde
Antropojenik Köken	16	Bana göre, sera gazlarının artışına insanların bireysel olarak yaptığı katkı önemsiz bir düzeydedir.	.243
	17	İklim değişikliği doğal bir olgudur.	.215

18	Dünyanın koşullarının değişmesinde insanların önemli bir etkisi yoktur.	.206
19	İklim değişikliği doğrudan insan faaliyetleriyle ilgilidir.	Çıkartılan madde

Tablo 7'ye bakıldığında ölçek maddelerine ilişkin hesaplanan madde toplam korelasyon değerlerinin .20 (M18) ve .49 (M13) arasında değiştiği anlaşılmaktadır. Madde toplam korelasyon değerinin .30 ve üzerinde olması madde ayırt ediciliğini yükseltirken, .20 ve .30 arasındaki değerlere sahip maddelerin gerektiği durumlarda dahil edilebileceği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2020). Bu gerekçeyle madde toplam korelasyon katsayısı .20'nin altında olan maddelerin diğer değerleri de düşük çıktığı için ölçeğe dahil edilmeyerek çıkarılmıştır. Ölçeğin düzenlenmiş son halinde madde toplam korelasyon katsayılarının uygun olduğu görülmektedir.

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

İnsan yaşamını olumsuz etkileyen pek çok sorun bulunmaktadır. Uluslararası düzeyde etkisi olan iklim krizi ve çevrenin korunması bu sorunlardan biridir. Disiplinler arası bir çalışma ürünü olan sürdürülebilir kalkınma amaçları çeşitli sorunları çözmeye hizmet etmek için hazırlanmıştır (Dere ve Çinikaya, 2023a). Birleşmiş Milletlerin belirlemiş olduğu sürdürülebilir kalkınma amaçları arasında iklim eylemi, sudaki yaşam, karasal yaşam, erişilebilir ve temiz enerji, temiz su ve sanitasyon, sorumlu üretim ve tüketim (United Nations [UN], 2015) doğrudan iklim değişikliği ile ilgilidir. Dünya'yı etkileyen iklim değişikliğinin küresel boyutta değerlendirilerek küresel çevresel değişim olarak değerlendirilmesi de bu sorunun önemini ortaya koymaktadır. Küresel çevresel değişimin hem ortaya çıkması hem de mevcut sorunların giderilmesinde insanlar belirleyici rol oynamaktadır (Varela-Losada vd., 2021). İnsanların belirleyici rol oynaması, bu durumu dikkate alarak birtakım tutum ve davranışları geliştirmeleri ihtiyacına yol açmaktadır. Bu ihtiyacın karşılanması veya mevcut tutum ve davranışların geliştirilmesi için eğitim büyük bir rol oynamaktadır. Özellikle iklim değişikliğinden kaynaklanan olumsuzluklar için verilen eğitimler giderek önem kazanacaktır (Dere ve Çinikaya, 2023b). Türk eğitim sistemi içerisinde ilkökulda hayat bilgisi (Bahar vd., 2013; Önal vd., 2019) ve sosyal bilgiler; ortaokulda sosyal bilgiler (Dere ve Uçar, 2020; Eryılmaz, 2021; Karakuş ve Akpınar, 2021), çevre ve iklim değişikliği (Dere ve Çinikaya, 2023a), fen bilgisi (Demirezen ve Kaya, 2022) ile ortaöğretimde coğrafya (Türker, 2021) derslerinde iklim değişikliği, küreselleşme, çevre eğitimi ve çevresel konular hakkında öğrencilere çeşitli bilgi, beceri, değer ve tutum kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bunun sağlanabilmesi için dersi veren ve öğrencilerine rol model olan öğretmenlerin, küresel çevresel değişime ilişkin tutum geliştirmeleri beklenmektedir. Öğretmen adaylarının meslek hayatına başlamadan önce almış olduğu eğitim sürecinde küresel çevresel değişim hakkında bilgi edinmeleriyle kalıcı tutum ve davranışlar kazanması mümkündür. Bu aşamada ilk olarak atılması gereken adım öğretmen adaylarının küresel çevresel değişime yönelik tutumlarının dikkate alınmasıdır. İlgili alanyazın incelendiğinde öğretmen adaylarının küresel çevresel değişime yönelik tutumlarını değerlendirmek amacıyla kullanılabilecek bir ölçeğin olduğu fakat bu ölçeğin Türkçe uyarlamasının yapılmadığı belirlenmiştir. Bu gerekçeyle bu çalışmada öğretmen adaylarının küresel çevresel değişime yönelik tutumlarını incelemek üzere Varela-Losada vd. (2021) tarafından geliştirilen "Küresel Çevresel Değişim" ölçeğinin Türkçe uyarlaması yapılmıştır.

Çalışmada öncelikle farklı programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarına ulaşılarak çalışma grubu belirlenmiştir. Sırasıyla gerekli izinler alınmış ve dil geçerliğini sağlama süreci tamamlanmıştır. Bu işlemlerin ardından ölçeğin orijinal form ile uyarlanan form arasındaki DFA ve uyum indeks değerleri incelenmiş, güvenilirlik ve geçerlik için madde toplam korelasyonlarının değerlendirilmesi yapılmıştır. Değerlendirme sonucunda Türkçe formun hem Türkçeye uyarlama hem de kültüre uygunluk ve anlaşılabilirlik açısından geçer düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Küresel çevresel değişim ölçeğine ilişkin kurulan ölçme modelinin uyum indeks değerleri incelendiğinde modelin doğrulandığı görülmektedir. Son olarak madde toplam korelasyonu ve

güvenirlilik açısından değerlendirildiğinde ise bazı maddelerin çıkarılmasının ardından ölçeğin düzenlenen son halinin uygun düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak “Küresel Çevresel Değişim” ölçeğinin dil geçerliği, yapı geçerliği ve güvenirlik değerlerine yönelik beklenen kriterleri sağladığına ulaşılmıştır. Bu anlamda küresel çevresel değişime yönelik öğretmen adaylarının tutumlarını belirlemek üzere ölçeğin kullanılabilir olduğu ifade edilebilir. Uyarlaması yapılan ölçek kullanılarak farklı programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının küresel çevresel değişime yönelik tutumları incelenebilir. Böylelikle meslek hayatına başlamadan önce öğretmen adaylarının küresel çevresel değişime yönelik tutumları incelenerek geliştirmek veya iyileştirmek üzere çeşitli uygulamalar takip edilebilir.

## Yazar Katkı Oranları

Çalışmaya 1. Yazar: %50, 2. Yazar: %50 oranında katkı sağlamıştır.

## Çıkar Çatışması Beyanı

“Küresel Çevresel Değişim Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” başlıklı makalemizin herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur. Yazarlar arasında da herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

## Kaynakça

- Akbulut, M. ve Kaya, A. A. (2020). Bir afet olarak küresel iklim değişikliği ve ilköğretim öğretmenlerinin iklim değişikliği farkındalığının incelenmesi: Gümüşhane ili örneği. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9(2), 112-124. <https://doi.org/10.37989/gumussagbil.700929>
- Anderson, L. (1998). Attitudes and their measurement. In Keeves, J. (Ed), *Educational research, methodology, and measurement: An international handbook* (pp. 421-426). Oxford: Pergamon Press.
- Assadourian, E. (2017). EarthEd: Rethinking education on a changing planet. In *EarthEd, rethinking education on a changing planet* (p. 3-20). Island Press.
- Ateş, D. (2015). *The role of future time perspective, environmental attitudes, perceived knowledge, self-efficacy of cooperation and gender in predicting university students' beliefs and behavioral intention about global climate change*. [Doctoral dissertation, University of Middle East Technical University].
- Aznar-Díaz, I., Hinojo-Lucena, F. J., Cáceres-Reche, M. P., Trujillo-Torres, J. M., & Romero-Rodríguez, J. M. (2019). Environmental attitudes in trainee teachers in primary education, The future of biodiversity preservation and environmental pollution. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(3), 1-11.
- Bahar, M., Erdaş, E. ve Özel, R. (2013). İlköğretim hayat bilgisi programında çevre eğitimi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 1-25. <http://acikerisim.ibu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12491/375/mehmetbahar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Baykal, H., & Baykal, T. (2008). Küreselleşen Dünya'da çevre sorunları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 1-17.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (27. Baskı). Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (2013). *Structural equation modeling with LISREL, PRELIS, and SIMPLIS: Basic concepts, applications, and programming*. Psychology Press.
- Cronbach, L. J. (1990). *Essentials of psychological testing* (5th Ed.). Harper Collins Publishers.
- Çabuk, B. ve Karacaoğlu, C. (2003). Üniversite öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının incelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 36(1), 189-198.
- Demirci, M. (2014). İklim değişikliğinin yerel bir sorun olarak inşası. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(1), 103-114.
- Demirezen, S. ve Kaya, E. (2022). Sosyal bilgiler ve fen bilimleri öğretim programı ve ders kitaplarında çevre konuları. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(2), 240-265. <https://doi.org/10.52974/jena.1200514>

- Deniz, M., İnel, Y., & Sezer, A. (2020). Üniversite öğrencilerinin küresel iklim değişikliğine yönelik farkındalık ölçeği. *International Journal of Geography and Geography Education*, 43, 252-264.
- Dere, İ. ve Çinikaya, C. (2023a). 2015 çevre eğitimi ve 2022 çevre eğitimi ve iklim değişikliği programlarının çeşitli boyutlar açısından karşılaştırılması. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 49, 80-96. <https://doi.org/10.32003/igge.1255007>
- Dere, İ. ve Çinikaya, C. (2023b). Tiflis Bildirgesi ve BM 2030 sürdürülebilir kalkınma amaçlarının çevre eğitimi ve iklim değişikliği dersi öğretim programına yansımaları. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi (ODÜSOBİAD)*, 13(1), 1343-1366. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.1218188>
- Dere, İ., & Uçar, A. (2020). Küresel bağlantılar öğrenme alanının sosyal bilgiler ders kitaplarına yansımalarının incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2), 212-240.
- Doğan, S., ve Tüzer, M. (2011). Küresel iklim değişikliği ve potansiyel etkileri. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 12(1), 21-34.
- Ekici, T. (2012). Bireysel ses eğitimi dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 557-569.
- Erdoğan, E. (2006). Çevre ve kent estetiği. *Bartın Orman Fakültesi Dergisi*, 8(9), 68-77.
- Erol, G. H., & Gezer, K. (2006). Prospective of elementary school teachers' attitudes toward environment and environmental problems. *International Journal of Environmental and Science Education*, 1(1), 65-77.
- Eryılmaz, Ö. (2021). Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarında küresel iklim değişikliği konusunun yer alma durumu. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(4), 385-401. <https://doi.org/10.34056/aujef.926633>
- Gökçe, N., Kaya, E., Aktay, S. ve Özden, M. (2007). İlköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları. *İlköğretim Online*, 6(3), 452-468.
- Gül, F. (2013). İnsan-doğa ilişkisi bağlamında çevre sorunları ve felsefe. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 17-21.
- Güven, E. (2013). Çevre sorunlarına yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmen adaylarının tutumlarının belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 411-430.
- Higde, E., Oztekin, C., & Sahin, E. (2017) Turkish pre-service science teachers' awareness, beliefs, values, and behaviours pertinent to climate change. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 26(3), 253-263, <https://doi.org/10.1080/10382046.2017.1330040>
- Kahyaoğlu, M., & Özgen, N. (2012). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(2), 171-185.
- Karabulut, N. (2023). Öğretmenlerin küresel iklim değişikliğine yönelik farkındalıklarının değerlendirilmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(2), 265-294. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7612680>
- Karakaya, E. ve Özçağ, M. (2001). *Sürdürülebilir kalkınma ve iklim değişikliği: Uygulanabilecek iktisadi araçların analizi* [Konferans Sunumu]. First Conference in Fiscal Policy and Transition Economies, University of Manas.
- Karakuş, S. ve Akpınar, M. (2021). Türkiye'deki 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında küreselleşme olgusunun incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 374-404. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.867034>
- Karami, S., Shobeiri, S. M., Jafari, H., & Jafari, H. (2017). Assessment of knowledge, attitudes, and practices (KAP) towards climate change education (CCE) among lower secondary teachers in Tehran, Iran. *International Journal of Climate Change Strategies and Management*, 9(03), 402-415.
- Koçulu, A. (2018). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıkları ile çevre sorunlarına yönelik tutum ve davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Akdeniz Üniversitesi.
- Menteşe, S. (2017). Çevresel sürdürülebilirlik açısından toprak, su ve hava kirliliği: Teorik bir inceleme. *Journal of International Social Research*, 10(53), 381-389.
- Munn, R. E. (Ed.). (2002). *Encyclopedia of global environmental change*. Wiley.
- Ofori, B. Y., Ameade E. P. K., Ohemeng, F., Musah, Y., Quartey, J. K., & Owusu, E. H. (2023) Climate change knowledge, attitude and perception of undergraduate students in Ghana. *PLOS Climate* 2(6), 1-27. <https://doi.org/10.1371/journal.pclm.0000215>



- Önal, H., Kaya, N. ve Çalışkan, T. (2019). Çevre eğitiminde sıfır atık politikası ve mevcut ders kitaplarındaki görünümü (Hayat bilgisi 2. sınıf ders kitabı). *Milli Eğitim Dergisi*, 48(221), 123-140.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Kaan Kitabevi
- Özerkmen, N. (2002). İnsan merkezli çevre anlayışından doğa merkezli çevre anlayışına. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 42(1-2), 167-185.
- Özgen, N. (2012). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları: Türkiye örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 403-422.
- Özonur, M. (2021). An investigation of prospective teachers' awareness toward environmental issues. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(2), 1845-1856.
- Öztürk, K. (2002). Küresel iklim değişikliği ve Türkiye'ye olası etkileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 47-65.
- Peers, I. S. (1996). *Statistical analysis for education and psychology researchers*. Falmer Press.
- Sargın, S. (2003). Isparta 'Şehri'nin çevre sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 138-165.
- Scherer, R. F., Luther, D. C., Wiebe, F. A., & Adams, J. S. (1988). Dimensionality of coping: Factor stability using the ways of coping questionnaire. *Psychological Reports*, 62(3), 763-770. <https://doi.org/10.2466/pr0.1988.62.3.763>
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Şama, E. (2003). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 99-110.
- Tuna, M. (2000). Çevresel sorunların küreselleşmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 1-16.
- Tülbentçi, T. ve Çetintaş, F. M. (2018). Yapılı çevre ve kamu sağlığı. *Yakın Mimarlık Dergisi*, 2(1), 72-81.
- Türker, A. (2021). 2018 coğrafya dersi öğretim programı ve ders kitaplarında iklim değişikliği kavramı. *Social Science Development Journal*, 6(23), 108-119. <https://doi.org/10.31567/ssd.307>
- Türkeş, M. (2008). Küresel iklim değişikliği nedir? Temel kavramlar, nedenleri, gözlenen ve öngörülen değişiklikler. *İklim Değişikliği ve Çevre*, 1(1), 26-37.
- Ulusoy-Taş, A. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin 'doğal ve yapay çevre' hakkındaki zihinsel modellerinin araştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Adnan Menderes Üniversitesi.
- Umurhan, B. (2022). *Öğretmen adaylarının küresel iklim değişikliğine ilişkin bilgi, tutum ve davranışlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi.
- United Nations [UN]. (2015). *Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015*. [https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A\\_RES\\_70\\_1\\_E.pdf](https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf)
- Varela-Losada, M., Pérez-Rodríguez, U., Lorenzo-Rial, M., Vega-Marcote, P., & Reid, A. (2021) Dealing with global environmental change: The design and validation of the GEC attitude scale. *Environmental Education Research*, 27(1), 110-131. <https://10.1080/13504622.2020.1822990>
- Yılmaz, F. ve Gültekin, M. (2012). Sınıf öğretmenleri adaylarının çevre sorunları bağlamında öğrenim gördükleri programa ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 120-132.
- Yılmaz, V. (2022). Global climate change scale (GCCS): Development and validation. *Journal of Fundamental and Applied Sciences*, 14(2), 231-250. <http://dx.doi.org/10.4314/jfas.1186>

### Extended Abstract

Human beings need a certain area to maintain their life from birth to death, and this area appears as the environment. There is a mutual interaction between people and natural and artificial environments. This interaction has increased day by day, paving the way for the emergence of some problems. The damage caused by these problems has reached local, national, or global levels. One of the problems experienced at the global level is global warming and, accordingly, climate change. Global warming and climate change have a reciprocal effect on each other. In other words, just as global warming affects climate change, climate change also affects global warming.

The reason for this interaction stems not only from natural and human factors but also from socio-economic factors that play a role as a driving force. Based on this fact, the interaction between global warming and climate change has



been tried to be explained with a new concept called "global environmental change" (Munn, 2002). It has been stated that the problems experienced with this concept should be dealt with from a social and educational perspective (Varela-Losada et al., 2021; Assadourian, 2017). For this reason, it is thought that it is important for teachers, both as members of society and as educators, to internalize the dimensions of this concept and make it a philosophy of life. The point that should not be overlooked at this stage is that teachers should behave in accordance with the importance of global environmental change while performing their profession. Based on the fact that attitudes affect behaviors and emotions (Ekici, 2012), it can be claimed that educators who raise future individuals should develop attitudes toward global environmental change. Because global environmental change is related to the attitudes of educators (Varela-Losada et al., 2021). For this reason, the "Global Environmental Change" scale by Varela-Losada et al. (2021), which also deals with the socio-economic dimension, was adapted into Turkish in this study.

In this study, first, the study group was chosen among teacher candidates studying in different programs. Then, the necessary permission was obtained, and the process of ensuring language validity was carried out. Following these procedures, the CFA and fit index values of the scale between the original form and the adapted form were examined, and item-total correlations were evaluated for reliability and validity. As a result, it was determined that the Turkish form of the scale was at a valid level in terms of both adaptation to Turkish and cultural compatibility and intelligibility. When the fit index values of the measurement model established for the global environmental change scale are examined, it is seen that the model is confirmed. Finally, when evaluated in terms of item-total correlation and reliability, after the removal of some items, the item-total correlation coefficients of the final version of the scale were found to be at an appropriate level.

This study found that the "Global Environmental Change" scale met the expected criteria for language validity, construct validity, and reliability. In this sense, it can be stated that the scale can be used to determine teacher candidates' attitudes towards global environmental change.

In recent years, many problems negatively affect human life. Considering the level of impact, global environmental change has an important place among these problems. Because people play a decisive role in both the emergence of global environmental change and the elimination of existing problems (Varela-Losada et al., 2021). This situation reveals that individuals need to develop their attitudes and behaviors regarding global environmental change to overcome current problems. Teachers play an important role in these attitudes and behaviors, which should be developed especially at a young age, as they are role models for their students. The fact that teachers learn about global environmental change throughout their education and training process before starting their professional life enables them to acquire permanent attitudes and behaviors on the subject. At this stage, the first step to be taken is to determine teacher candidates' attitudes towards global environmental change. When the relevant literature is examined, it is seen that there is a scale that can be used to measure teacher candidates' attitudes toward global environmental change, but this scale has not been adapted to Turkish. For this reason, the "Global Environmental Change Scale" by Varela-Losada et al. (2021) was adapted into Turkish and brought into the national literature.

As a result of the validity and reliability studies, it was concluded that the global environmental change scale can be used to determine the attitudes of teacher candidates. In this context, it can be recommended that the scale should be applied to examine the attitudes of teacher candidates studying in different programs towards global environmental change.

## Dönüştürücü etkiyi keşfetmek: Çocuklarda iyi ve kötü algısına dair uygulamalı bir araştırma<sup>1</sup>

Rabia Aktürk<sup>2</sup> , Şükran Calp<sup>3</sup> 

<sup>2</sup> Millî Eğitim Bakanlığı, Gölyaka İlkokulu, Sınıf Öğretmeni, Düzce, Türkiye.

<sup>3</sup> Düzce Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Düzce, Türkiye.

### ÖZET

İnsan gelişiminin karmaşık ve dinamik sürecinde çocuklarda ahlaki ilkelerin geliştirilmesi, geniş kapsamlı sonuçları olan önemli bir girişim hatta zorunlu bir görevdir. Bu bağlamda, eğitim kurumları ve öğretmenler çocuklarda toplumsal ahlakın şekillenmesinde kritik bir role sahiptir. Eğitim hedeflerine ulaşmak, öğrencilerin düşünce dünyasındaki ahlaki kavramların aydınlatılmasıyla doğrudan ilişkilidir. Bu çalışma kapsamında, her birinde iyi ve kötüyle ilgili farklı öğrenme hedefleri olan dokuz haftalık bir program tasarlanmış ve uygulanmıştır. Uygulamadan sonra ortaya çıkan yeni durumların, öğrencilerin önceki durumlarıyla karşılaştırılması, bu yolla iyi ve kötü kavramlarına yükledikleri anlamların ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Nitel araştırma yöntemiyle yürütülen çalışmaya, kırsaldaki bir ilkokuldan 25 dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu, gözlem notları ve etkinlikler sırasında öğrenciler tarafından oluşturulan dokümanlar kullanılmıştır. Çalışmada bir uygulama sürecinin olması, uygulamalardan elde edilen verilerden çıkarım yapma fırsatı sunmaktadır. Bulgular, uygulanan programın ardından öğrenciler üzerindeki dönüştürücü etkiyi ortaya koymuştur. Öğrenciler, iyi ve kötünün kasıtlı ve bilinçli davranışlar olduğunun farkına varmış, bu sayede derin bir bilişsel değişim yaşamışlardır. Uygulamadan sonra öğrencilerin, olaylara ve durumlara çok yönlü bakabildiği ve kötülüğün sadece insanlara özgü bir özellik olmadığını farkettiler görülmüştür. İyilik ve kötülük yapılmasının sebeplerine dair verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin kendilerinde iyi hislere vesile olması, iyilik yapma sorumluluğu hissetmeleri ve karşılığını alacaklarına dair duydukları inancın etkisinden bahsettikleri görülmüştür. Uygulamadan önce kişinin kendisine iyilik yapamayacağını düşünen öğrenciler, uygulamadan sonra gündelik hayatta yaptıkları birçok basit aktivitenin bile kendilerini iyi ya da kötü etkileyebileceği konusunda farkındalık kazanmışlardır. Uygulanan program, uygulamadan önce benimsenen kötülüğün insanlığın ayrıcalıklı bir özelliği olduğu fikrini değiştirmiş; öğrencilerin olgu ve olayların çok yönlü doğasını kabul ettiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca uygulama sürecinin, çocuklarda eleştirel düşünmeyi geliştirmede, onları gerçek hayattaki olayları incelemeye ve neden sonuç ilişkileri kurmaya teşvik etmede etkili olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlardan hareketle başta ilkokul öğretmenleri olmak üzere eğitimcilerle çocuklarda ahlaki gelişimi teşvik etmek için benzer deneyimsel öğrenme yaklaşımlarını müfredatlarına entegre etmeleri önerilmektedir.

### ANAHTAR KELİMELER

İyi, kötü, iyilik, kötülük, çocuk, ilkokul öğrencisi.

<sup>1</sup> Bu çalışma birinci yazarın, Doç. Dr. Şükran CALP danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Araştırmanın etik kurul izni, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri Etik Kurulundan, 31 Mart 2022 tarih ve E-88012460-050.01.04-162261 sayı no ile alınmıştır. Ayrıca katılımcılara bilgilendirilmiş gönüllü olur/onam formu imzalatılmıştır.

## Exploring the transformative impact: An experimental research on children's perspectives on good and bad

### ABSTRACT

This study involved designing and implementing a nine-week program, each with different learning objectives related to good and evil. The aim was to compare the new conditions observed after the program with the students' prior states to reveal the meanings they assigned to the concepts of good and evil. The study used a qualitative research method with 25 fourth-grade students from a rural elementary school participating. Data collection tools included a semi-structured interview form developed by the researchers, observation notes, and documents created by students during activities. The presence of an implementation process in the study provided an opportunity to draw inferences from the data obtained. The findings revealed a transformative effect of the program on the students. They recognized that good and evil are intentional and conscious behaviors, leading to a deep cognitive change. After the program, students were observed to view events and situations from multiple perspectives and realized that evil is not a characteristic exclusive to humans. Analysis of responses about the reasons for performing good or evil actions indicated that students talked about the influence of having good feelings, feeling responsible for doing good, and their belief in receiving a return for their actions. After the program, students who initially believed they could not do good for themselves gained awareness that many simple daily activities could impact them positively or negatively. The program changed the prior belief that evil was a unique trait of humanity and demonstrated that students accepted the multifaceted nature of phenomena and events. Additionally, the process effectively developed children's critical thinking, encouraging them to examine real-life events and establish cause-and-effect relationships. Based on these results, it is recommended that educators, particularly elementary school teachers, integrate similar experiential learning approaches into their curricula to promote moral development in children.

### KEYWORDS

Good, bad, goodness, evil, child, elementary school student.

## Giriş

Çocuklar bilişsel gelişimin ilk aşamalarından itibaren iyi ve kötü arasındaki ikileme karşı karşıyadırlar. İnsan gelişiminin karmaşık dokusunda bir çocuğun ahlaki gelişiminin temeli, iyi ve kötü kavramlarını anlama ipkileriyle örülmüştür. Genç beyinler keşif yolculuğuna çıkıp sayısız deneyim yaşadıkça, bu temel kavramları anlamaya ve onları yaşamları boyunca eylemlerine, kararlarına ve etkileşimlerine rehberlik eden bir pusula haline getirmeye başlarlar.

Çocuk yakın ilişkide bulunduğu kişileri, olayları, durumları öncelikle duygularıyla tanımlamaktadır. İnsanlar ancak yaş ilerledikçe duygularından arınarak, iyi durum veya insanı, kötü olandan ayıran temel nokta hakkında tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirmeler yapabilirler. Yetişkinlerin çocuktan farklı olarak sahip olduğu bu bakış açısı, toplumsal ahlaktır (Calkins, 2021). İnsan etkileşiminin dinamik ortamında, çocuklarda toplumsal ahlakın geliştirilmesi, geniş kapsamlı sonuçları olan çok önemli bir girişim hatta zorunlu bir görev olarak ortaya çıkmaktadır.

Eğitim kurumları çocuklarda toplumsal ahlakın şekillenmesinde önemli bir role sahiptir. Harari (2018) eğitimde en son verilmesi gereken şeyin bilgi olduğunu; öncelikli olanın bilgiyi anlamlandırabilme, kullanabilme, iyi ve iyi olmayı ayırt edebilme ve bu bilgileri dünyayla ilişkilendirebilme olduğunu ifade etmektedir. İnsanlar, nasıl hayatta kalacağını, güvenli alanda kalabilmeyi, nasıl davranması gerektiğini, konuşma kurallarını kısacası bütün eylemlerini ilk başta gözlemleyerek ardından uygulayarak öğrenir. İnsanın kişilik yapısı, içinde doğduğu ve yetiştiği toplum ve toplumun oluşturduğu kurallar tarafından belirlenir (Demirel & Kaya, 2012). Bu kurallar toplum yanlısı davranışların ön koşullarındandır. Toplum yanlısı davranışlar, Chutabhakdikul'in (2020) belirttiği gibi sadece birey için değil toplumun geneli için kazanılması gereken davranışlardır. Bu davranışların kazanılması kişinin topluma uyum sağlamasını ve toplumun da sorunsuz bir şekilde ilerlemesini sağlayacaktır. İyi bir çocuk yetiştirmek için hem eğitim aldığı okul hem de ahlakın temellerinin atıldığı ailenin iş birliği içinde olması gerekmektedir (Kesgin, 2019).

İyi ve kötüyle ilgili yapılan araştırmaların genelde felsefe, din, ilahiyat bölümlerinde ontolojik olarak değerlendirilmesi veya önemli felsefeci ve düşünürlerin görüşlerinin belgelere dayandırılarak açıklanması şeklinde olduğu görülmektedir (Durak, 2007; Mahmutoğlu, 2019; Ovacık, 2018; Topuz, 2017; Çal, 2019). Bunun dışında iyi ve kötüyü destan içerikleriyle inceleyen (Kocabıyık, 2019), kitap ve film içeriklerinde inceleyen (Yaktıl Oguz, 2015; Destegüloğlu, 2020; Akkaya, 2021); ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin çizimleri aracılığıyla inceleyen (Güleç, 2021) ve anaokulu düzeyinde iyi ve kötü hayvana dair özelliklerle inceleyen (Yukay Yüksel, Canel, Mutlu, Yılmaz, & Çap, 2015) çalışmalar bulunmaktadır.

İyiye kötüden ayırmada, iyilik ve kötülüğün daha geniş anlamlarını farketmede verilecek erken eğitimin önemi, salt davranışsal kuralların ötesine geçer. Erken dönem ahlak eğitiminin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişim üzerindeki etkisinden hareketle bu temel kavramlara sahip olmanın, sorumluluk sahibi ve ahlaki ilkeleri olan bireylerin oluşumuna katkısı olduğu düşünülmektedir. Bu çalışma kapsamında gerçekleştirilen uygulamayla öğrencilere sadece iyi, iyilik, kötü, kötüğe dair bilişsel düzeyde bir birikim kazandırmak değil, yaşları ilerledikçe iyi durum ya da insanı kötüden ayırabilmesi için tarafsız bakış açısı ve sorumluluk bilinci aşlamak da hedeflenmektedir. Çalışmada çocukların iyi, kötü, iyilik ve kötülük hakkındaki bilgilerini geliştirmenin öneminden hareketle ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin düşünce dünyasındaki iyi ve kötü kavramlarına odaklanılmıştır. Öğrencilerin söz konusu kavramlarla ilgili bilgi, tutum ve davranışlarının uygulama sonrasındaki durumu incelenmiş; aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Uygulanan programdan sonra ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerine göre;

İyi, iyilik, kötü, kötülük nedir?

İyi, iyilik, kötü, kötülük kimlere veya nelere özgüdür?

İyi ve kötü kişiden kişiye değişir mi?

İyilik ve kötülük yapmanın sebepleri nelerdir?

Kendine iyilik ve kendine kötülük olabilir mi? Nasıl olur?

2. Uygulanan programın öğrencilerdeki dönüştürücü etkisi nasıldır?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

İlkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin iyi ve kötü kavramlarına yükledikleri anlamların incelendiği ve tasarlanan deneysel düzenden sonra ortaya çıkan yeni durumların, öğrencilerin önceki durumlarıyla karşılaştırıldığı çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada genelleştirecek teorik bir anlayış ortaya koymaktan ziyade belirli olay veya koşullara ilişkin derin bir anlayışa ulaşmaya çalışılmıştır. Çalışmada nitel araştırmayla deneysel bir desen yürütülmüştür. Deneysel yöntemde amaç, incelenen olaydaki neden sonuç ilişkilerinin ortaya çıkarılmasıdır. Nitel araştırmanın nedensel ilişkileri tanımlayamadığı şeklindeki geleneksel görüş, kısıtlayıcı ve felsefi olarak miadını doldurmuş bir nedensellik kavramına dayanmaktadır (Maxwell, 2004b). Hem nitel hem de nicel araştırmacılar, nedensel çıkarım için nitel yöntemleri kullanmanın meşruiyetini giderek daha fazla kabul etmektedirler (Shadish, Cook ve Campbell, 2002). Böyle bir yaklaşım, değişkenler arasındaki ilişkilerdeki düzenlilikleri basitçe göstermek yerine, nedenselliği süreçler ve mekanizmalar açısından düşünmeyi gerektirir (Maxwell, 2004a). Nitel bir araştırmadan nedensel açıklamalar çıkarmak kolay ve doğrudan bir iş değildir, ancak nitel araştırma bu açıdan nicel araştırmadan farklı da değildir. Bu çalışmada ilkökul öğrencilerinin uygulamadan önce sahip oldukları durum ile tasarlanan deneysel düzenden sonra sahip oldukları yeni durum karşılaştırılmıştır. Tasarlanan bu deneysel nitel desen, mevcut durumdan daha iyi açıklamalar sağlamanın mümkün olabileceği inancını taşımaktadır.

## Çalışma Grubu

Araştırma, Türkiye'nin doğusundaki bir ilde yürütülmüştür. Çalışma grubu, ilçedeki bir ilkokuldan, 9-11 yaş aralığında 14'ü kadın, 11'i erkek, 25 dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde araştırmaya hız ve pratiklik kazandıran kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygulamanın yapıldığı okulun toplam 350 öğrencisi olup bulunduğu bölge orta ve alt sosyo-ekonomik düzeyde yer almaktadır. Uygulamalar, il ve ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün izniyle hafta içi uygun ders saatlerinde gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen uygulamalara hastalık, okula gelmeme ve ikamet değişikliği gibi sebeplerle Ö5 ve Ö13 kodlu iki öğrenci sekiz hafta, Ö19 kodlu öğrenci yedi hafta, Ö6 kodlu öğrenci beş hafta devam edebilmiş, diğer öğrencilerin tamamı dokuz hafta gönüllü olarak katılım sağlamıştır. Katılımcı isimleri gizli tutularak Ö1, Ö2, Ö3, .... Ö25 şeklinde kodlanmış ve veriler sunulurken öğrencilere atıfta bulunmak için bu kodlamalar kullanılmıştır.

## Veri Toplama Süreci

Bu çalışma kapsamında Tablo 1'de ayrıntıları verilen dokuz haftalık bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan dokuz ayrı etkinlik planı uygulanırken öğrencilerin sorulara verdiği cevaplar, yaptığı resimler, yazdığı şarkı, hikaye, şiir ve sloganlar, doldurduğu her bir etkinlik kağıdı katılımcı tarafından toplanarak muhafaza edilmiştir. Birinci yazar olan araştırmacı veri toplama sürecinin yürütücüsü ve aktif katılımcısıdır. Uygulamaların bazıları bireysel bazıları grup halinde gerçekleştirilmiş olup ürünler de yine bazen bireysel bazen de grup olarak ortaya çıkarılmıştır. Araştırmanın etik kurul izni, 31 Mart 2022 tarih ve E-88012460-050.01.04-162261 sayı no ile üniversiteden alınmıştır. Ayrıca her katılımcı için bilgilendirilmiş gönüllü olur/onam formu doldurulmuştur.

**Tablo 1** Uygulanan program

Etkinlikler	Kazanımlar	Kullanılan Yöntem-Teknik	Tamamlanma Tarihi
1. Etkinlik	İyi ve kötü kavramlarının pek çok anlamı olduğunu bilir.	Soru-cevap	22.03.2022
2. Etkinlik	İyi ve kötünün değerlendiren kişinin kriterlerine göre değişkenlik gösterebileceğini bilir.	Kavram karikatürü	08.04.2022
3. Etkinlik	İyi ve kötü kavramlarının kendini ve karşıtını kapsadığını, ayırlamaz olduğunu kavrar.	Tekzip metni	15.04.2022
4. Etkinlik	Bir şeyin aynı zamanda hem iyi hem kötü hem de ne iyi ne kötü olabileceğini bilir.	Anlam çözümleme tablosu	22.04.2022
5. Etkinlik	İyilik kavramının iyi kavramından farklı anlamlarda kullanıldığını bilir.	Zihin haritası	29.04.2022
6. Etkinlik	İyiliğin bilinçli bir tercih olduğunu bilir. İyi insan olmanın ön koşulu olan davranışları bilir.	Tahmin gözlem açıklama	06.05.2022
7. Etkinlik	Bir davranışın iyi ya da kötü olarak nitelendirebilmek için, dürüstlük, doğruluk, sevgi vb. ahlaki kavramlara ihtiyaç olduğunu bilir.	Anlam çözümleme tablosu	13.05.2022
8. Etkinlik	Kötülüğün doğal ve ahlaki kötülük olarak ikiye ayrıldığını, iki kökeninin olduğunu bilir, örnekler verir.	Akış şeması	20.05.2022
9. Etkinlik	Bir şeyin kendine has, kendinde bulunması gereken özelliğini kaybetmesi sonucu ortaya çıkan durumun kötülük olduğunu bilir.	Balık kılıcı	27.05.2022
Görüşmeler			06-10.06. 2022

Tablo 1'de etkinliklerin bittiği gün, tamamlanma tarihi olarak belirtilmiştir. Etkinlikler iyi ve kötü kavramlarının farklı anlamlarına ve yönlerine vurgu yapacak şekilde tasarlanmış, öğrenci

seviyesine uygunluk göz önünde bulundurulmuştur. Kazanımların belirlenmesi ve etkinliklerin hazırlanması sürecinde alan yazındaki kuramsal açıklamalar esas alınmıştır. Hazırlanan etkinlik planlarında sadece tabloda belirtilen yöntem ve teknikler değil kazanımı destekleyici çocuk kitapları, videolar, gazete haberleri, fotoğraflar, hikâye ve şiirler, bulmacalar, resimler ve aile iş birlikli ürünler de kullanılmıştır. Birinci yazar aynı zamanda uygulama yapılan sınıfın öğretmeni olduğu için öğrencilerde ilgili kavramlarla ilgili eksiklik ya da yanlışları gözlemlemiş ve ikinci yazarla pek çok görüşme yaparak etkinlikler oluşturulmuştur. Sınıf Eğitimi alanından iki akademisyen ve iki sınıf öğretmeninden etkinlik planlarıyla ilgili görüş ve değerlendirmeleri istenmiş ve dönütler doğrultusunda birtakım düzenlemeler yapılmıştır. Etkinliklerin tamamı bir ders saatinde bitirilemediği için uygulama haftasının farklı günlerine yayılarak en az iki en fazla dört ders saatinde tamamlanmıştır. Uygulama süreci tamamlandıktan sonra öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Verilerden kod ve kategori oluşturulurken içerik analizi yapılmıştır. Burada amaç birbirine benzeyen verilerin belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek sunmaktır.

### **Veri Toplama Araçları**

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ve araştırmacının süreç boyunca aldığı gözlem notları kullanılmıştır. Çalışma kapsamında gözlem notları ve görüşmeler dışında etkinlik sırasında öğrenciler tarafından oluşturulan dokümanlar da veri toplama aracı olarak değerlendirilmiştir.

### **Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği**

Nitel araştırmalarda geçerlik, araştırmacının araştırdığı konuyu olabildiğince yansız gözlemlemesi ve ortaya çıkarmasıyla ilişkili bir kavramdır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Çalışmanın iç geçerliğini sağlamak için veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme soruları ve etkinliklerden rastgele seçilen bir tanesi için pilot uygulama yapılmıştır. Uygulama planları ve görüşme soruları ayrıca alanında uzman kişiler tarafından kontrol edilmiştir. Pilot uygulama değerlendirmeleri ve uzman kişilerin dönütleri dikkate alınarak etkinlikler için aksaklığa sebep olabileceği düşünülen yerler ve görüşme formunda anlaşılmayan sorular yeniden düzenlenmiştir.

Görüşmeler sırasında güven ortamı oluşturulmuş, öğrencilere her aşamada gerekli açıklamalar yapılmış, çalışmada isimler kullanılmayıp katılımcılara kod adlar verilmiştir. Çalışma kapsamında ayrıntılı betimlemeler yapılarak dış geçerlik sağlanması amaçlanmıştır. Kod ve kategoriler ikinci araştırmacı tarafından kontrol edilerek iç güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca çalışmada elde edilen veriler için, farklı veri kaynaklarından elde edilen bilgiler kullanılarak üçgenleme stratejisiyle geçerliliğinin sağlanması amaçlanmıştır.

## **Bulgular**

### **Uygulanan Programdan Sonra İyi, Kötü, İyilik ve Kötülüğün Tarifine İlişkin Bulgular**

Öğrencilere bir şeyin iyi ya da kötü olduğuna nasıl karar verdikleri sorulmuştur. Öğrenciler, iyiliğe karar verme gerekçelerini açıklarken "beklentiyi karşılayıp karşılamadığına bakma, eylemdeki kararlılığı gözleme, zıddıyla tanımlama, hissettirdiği duyguya bakma, faydasına bakma" kategorilerini oluşturan açıklamalar yapmıştır.

Tablo 2'de oluşturulan kategori isimleri ve kategoriye konu olan kodlar yer almaktadır. Beklentiyi karşılama kategorisinde öğrenciler bir şeyin var oluş amacına uygunluktan söz etmişlerdir. İyiyi, yemek, ayakkabı, elbise, yatak, masa, müzik, hava, çöplük, tahta, ders notu, dolap, koku gibi cansız varlıklara ait sağlamlık, güzel durma, kulağa hoş gelme, tadını beğenme, rahat olma, kullanılabilirlik gibi ölçütlere göre değerlendirmişlerdir. Öğrenciler ayrıca futbolcu, öğretmen gibi meslekleri icra eden canlı varlıkları da mesleki hedefleri gerçekleştirme durumlarına göre iyi veya kötü olarak kabul ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu kategori öğrencilerin iyi kavramını sadece canlı



hatta özelde insana dair davranışlara ait bir kavram olarak görmeyi bıraktıkları ve iyiyi insana özgü olmaktan daha geniş bakış açısıyla değerlendirdiklerini göstermektedir.

Eylemdeki kararlılığı gözlemlene kategorisi, öğrencilerin davranış ya da varlığın iyi olduğuna karar verirken bilinçli yapılabilmemesi, niyetin ne olduğu gibi ölçütler kullandıklarını gösteren bir kategoridir. Uygulamanın adından öğrencilerin cevaplarında çeşitliliğin arttığı, örnek ve tanımları daha çok açıklama yoluna gittikleri görülmektedir. Zıddıyla tanımlama kategorisi, genel olarak küfretmek, can yakmak, üzme gibi kötü olarak kabul edilen davranışların yapılmaması durumunu ve kelime olarak özellikle "kötünün zıddı" gibi açıklamaları içermektedir.

**Tablo 2** İyiliğe karar verme ölçütüne ilişkin bulgular

Kategori	Kod	Katılımcılar
Beklentiyi karşılayıp karşılamadığına bakma	Vücudu örten- yakışan-sağlam- yırtık olmayan- güzel- geniş- kaliteli- kısalmamış (elbise), sağlam-ayağımı kaplayan- rengi güzel- beyaz- temiz (ayakkabı), çalışkan-ödevlerini yapan- kitap okuyan- öğretmeni dinleyen (öğrenci), sağlam-boyalı- yırtık değil (ayakkabı), rahat (yatak), gol atan (futbolcu), eğlenceli(futbol), çizilmemiş, temiz (masa), sesi güzel, sözler güzelse (müzik), güzel- sıcak (hava), sokakların temiz kalmasını sağlayan(çöplük), üzerine yazı yazılabilen (tahta), tadı lezzetli-kokusu hoş- yanmamış (yemek), 100 almak (not), içine eşya koyulabilen (dolap), iyi öğreten (öğretmen)	Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö25,
Eylemdeki kararlılığı gözlemlene	Davranışlarına bakarak, davranışlarını izleyerek, gözlemleyerek, sözlerine göre, düşünerek	Ö1, Ö4, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö15, Ö22
Zıddıyla tanımlama	Kötünün zıddı, küfretmemek, zararlı olmamak, can yakmamak, sıkıntılı olmamak, üzmemek	Ö1, Ö3, Ö8, Ö15, Ö20
Hissettirdiği duyguya bakma	Mutlu etmek, hoşuma gitmek, gülümsetmek, sevindirmek, üstünlük sağlamak	Ö3, Ö5, Ö8, Ö11, Ö20
Faydasına bakma	Faydalı, katkı sağlayan, olumlu, dürüst, sevgili- saygılı	Ö2, Ö3, Ö8, Ö10

Hissettirdiği duyguya bakma kategorisi, davranışların kişide ve karşı tarafta bıraktığı hisse göre değerlendirme yaptıkları şeklindeki açıklamalardan oluşmaktadır. Son olarak faydasına bakma kategorisinde iyi, faydalı olan, olumlu, katkı sağlayan herşeydir. Bir başka ifadeyle bir şeyin iyi olduğuna fayda sağlayıp sağlamasına göre karar verilir.

Öğrencilere bir şeyin kötü olduğuna nasıl karar verdikleri sorulmuştur. Öğrenciler, kötülüğe karar verme gerekçelerini açıklarken "fayda veya zararına bakma, beklentiyi karşılayıp karşılamadığına bakma, rahatsız edip etmediğine bakma, zıddıyla tanımlama, gözlemlene" kategorilerini oluşturan açıklamalar yapmıştır. Tablo 3'te ilgili kod ve kategoriler yer almaktadır.

**Tablo 3** Kötülüğe karar verme ölçütüne ilişkin bulgular

Kategori	Kod	Katılımcılar
Fayda veya zararına bakma	Can yakan, zararlı, tehlikeli, can alan, üzen, ağlatan, siniri bozan, döven, kalp kıran, baş döndüren- bayıltan- öldüren (uyuşturucu), böbrekleri alan (mafya), vuran, hasta eden (çöplük), kaba davranan, yardımcı olmamak, hayvanlara su vermemek, paylaşmamak	Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö15, Ö18, Ö22, Ö24, Ö25
Beklentiyi karşılayıp karşılamadığına bakma	Yırtık- sağlam olmayan- sert, eski- rengi değişmiş- siyah (ayakkabı), çürük- kırık- elbiselerin sığmadığı (dolap), kullanılmayan – yıkılmış, eski- sağlam değil(masa), yırtık (elbise), çürük-kurumuş(ağaç), kırık- çalışmayan (eşya), tadı çirkin (yemek)	Ö7, Ö8, Ö10, Ö12, Ö15, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö23
Rahatsız edip etmediğine bakma	Hoşa gitmeyen (koku), kulağı rahatsız eden-hoşa gitmeyen (müzik), içinde istenmeyen malzeme olan (yemek), kokusu rahatsız eden (çöplük)	Ö3, Ö11, Ö18, Ö23, Ö25

Ziddıyla tanımlama	Olumsuz, sevgisiz, sağlıksız, huzursuz eden, mutlu etmeyen	Ö2, Ö3, Ö7, Ö8, Ö10
Gözlemeleme	Görerek, yalandan yardım etmediğini kontrol ederek, gözlemleyerek, düşünerek	Ö1, Ö16, Ö21

Fayda veya zararına bakma kategorisi öğrencilerin, kişiye başkası tarafından psikolojik veya fiziksel olarak söz ve davranışlarla verilen zararı ve fayda sağlamama durumunu anlattıkları açıklamaları için oluşturulmuştur. Beklentiyi karşılama ve rahatsız edip etmediğine bakma kategorilerinde yer alan cevaplar incelendiğinde kötü kavramının elbise, ağaç, ayakkabı, ses, koku, yemek, dolap gibi cansız, insan dışı varlıklarla ilişkilendirilerek açıklandığı görülmektedir. Bu durum uygulamayla öğrencilerin kötü ve kötülük kavramlarının birbirinden farklı olduğunu kavramaya başladığı, kötü kavramını daha geniş bir bakış açısıyla değerlendirebildiklerini göstermektedir. Bazı öğrenciler kötüyü gözlemleyerek bulduğunu ifade ederken bazı öğrenciler ise iyiliğin zıddı olan herşeyi kötü olarak değerlendirdiklerini anlatmıştır.

Öğrencilere iyiliğin ne olduğu sorulmuştur. Cevaplar gündelik hayatta rutin olarak yapılan, basit davranışları içermektedir. Öğrenciler iyi kavramını tarif ederken daha çok eyleme dönük ve toplum yanlısı davranışları örnekleyen cevaplar vermiştir. Tablo 4'te söz konusu soruya ilişkin kod ve kategoriler yer almaktadır.

**Tablo 4** İyiliğin tarifine ilişkin bulgular

Kategori	Kod	Katılımcılar
Rahatlatma, destekleme	Uyuyanın gözlüğünü çıkarmak, sevindirmek, dürüst davranmak, arkadaşlık etmek, sevmek, saygılı olmak, kızmamak, zorbalık etmemek, vurmamak, nezaket ifadeleri kullanmak, tatlı dilli olmak, ısrarcı olmamak	Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö10, Ö15, Ö16, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22
Paylaşma/ ikram etme	Dilenciye para vermek, abiye su vermek, hayvanlara yiyecek-yem-su vermek, diğerleriyle paylaşmak, hediyeleşmek	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10, Ö15, Ö16, Ö19, Ö20, Ö23
Yardım etme	Kardeşe- yükü ağır olana-yaşlılara, zor durumda olana, iş/temizlik yapana, ihtiyacı olana yardım etmek, ablamın çantasını vermek	Ö2, Ö4, Ö5, Ö10, Ö15, Ö16, Ö20, Ö21, Ö22, Ö25
Görev ve sorumlulukları yerine getirme	Öğretmeni dinlemek, yatağını toplamak, eşyaları düzgün kullanmak, ormanları yakmamak	Ö15, Ö16, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22
Bilgilendirme	Hırsız şikâyet etmek	Ö11

Öğrencilerin iyiliği tarif ederken kullandıkları ifadeleri "rahatlatıp destekleme, paylaşma/ikram etme, yardım etme, sorumlulukları yerine getirme ve bilgilendirme" kategorilerini oluşturmuştur. Onlara göre uyuyan birinin gözlüğünü çıkarmak, birini sevindirmek, dilenciye para vermek, yaşlı birine yardım etmek, yatağını toplamak ya da hırsızı görüp haber vermek iyiliktir. Burada görev ve sorumlulukları yerine getirme kategorisini oluşturan cevapların, diğerlerinden farklı olarak iyilikten ziyade iyi davranışları örneklediği görülmektedir.

Öğrencilere kötülüğün ne olduğu sorulmuştur. Uygulamadan önce sadece insan davranışlarının sonucu olarak ortaya çıkan ahlaki kötülüğe örnekler veren öğrenciler, uygulama sonrasında doğal kötülük kavramına da değinmişlerdir. Kötülükle ilgili verilen örnekler incelendiğinde ilk sırada psikolojik kötülüğün yer aldığı görülmektedir. Psikolojik kötülükten sonra öğrenciler en çok uygulamadan önce farkında olmadıkları doğal afetlere dair örnekler vermiştir. Tablo 5'te söz konusu soruya ilişkin kod ve kategoriler yer almaktadır.

**Tablo 5** Kötülüğün tarifine ilişkin bulgular

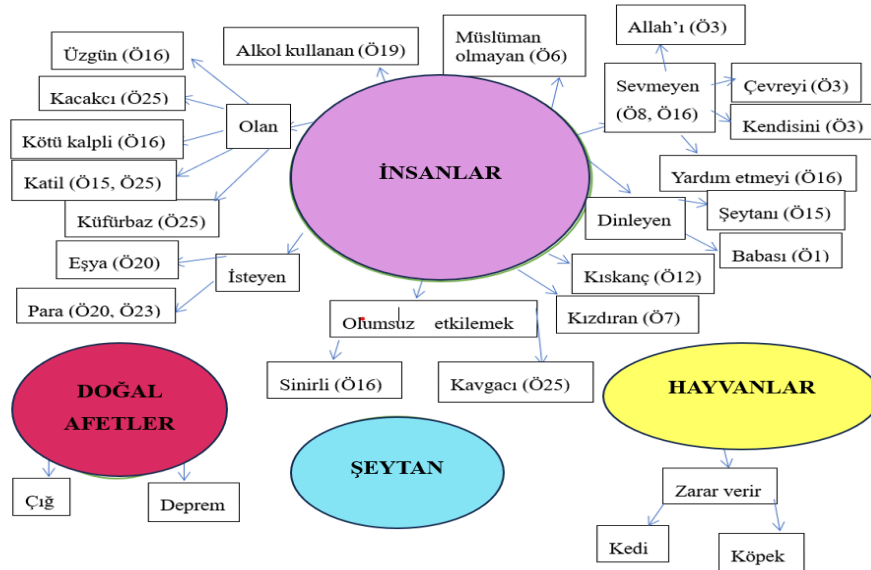
Kategori	Kod	Katılımcılar
Psikolojik zarar verme	Kaba davranmak, küfür etmek, dışlamak, dalga geçmek, iftira atmak, lakap takmak	Ö6, Ö7, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö18, Ö23, Ö25
Doğal afetler	Deprem, heyelan, çığ, yıldırım, sel	Ö2, Ö3, Ö10, Ö12, Ö20, Ö22, Ö23, Ö25

Doğaya zarar verme	Yerlere çöp atmak, ormanları ve canlıları yakmak	Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö19, Ö21
Fiziksel zarar verme	İtmek, dövmek, öldürmek, organını çalmak, içki içmek, kavga etmek	Ö4, Ö5, Ö7, Ö12, Ö13, Ö15
Maddi zarar verme	Hırsızlık, kumar oynamak	Ö2, Ö5, Ö11, Ö25
Salgın hastalıklar	Korona, maymun çiçeği, çöplerdeki mikroplar	Ö5, Ö12, Ö25
Uzuv eksikliği	Kolun olmaması, ayağın olmaması	Ö3, Ö21, Ö23
Beklenti karşılamama	Yardım etmemek, vicdansızlık, adaletsizlik, paylaşmamak, sevmemek	Ö8, Ö9, Ö16

Ö10 kodlu öğrenci doğal kötülüğü “Deprem kötüdür diyebiliriz, aslında kötü değil; ama sonuçları kötü, insanlar ölür, evler yok olur. O yüzden kötü deriz.” şeklinde açıklarken Ö25 kodlu öğrenci “Çok yağmur yağınca sel olur aslında bilmiyor kötülük olduğunu ama evlere giriyor duvarları yıkıyor.” şeklinde açıklamıştır. “Mesela biz çöp attık çöpte mikroplar pis kokarlar, bizi hasta ederler kötü olur.” ve “Korona insanları öldürüyor.” şeklinde cevap veren öğrencilerin kötülüğü, salgın hastalıklarla örnekledikleri görülmektedir. “Bir adamın kolu yoksa kendi işini yapamaz. Onun için kötü yani.” şeklinde cevap veren Ö21 kodlu öğrencinin söyledikleri, uzuv eksikliği kategorisinde değerlendirilmiştir.

### İyi, İyilik, Kötü ve Kötülüğün Kimlere veya Nelere Özgü Olduğuna İlişkin Bulgular

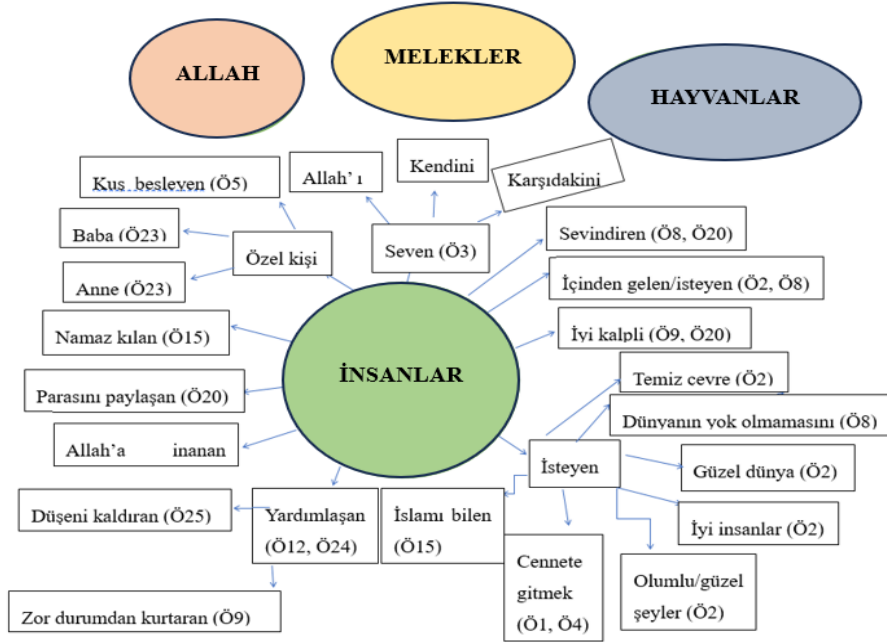
Uygulamadan sonra öğrencilere yöneltilen “Kimler kötülük yapar?” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde birinin “şeytan”, diğer bir öğrencinin “çığ, deprem gibi doğal afetler”, iki öğrencinin ise “hayvanlar” cevabını verdiği görülmektedir. Buradan hareketle öğrencilerin kötülüğü daha çok “insana ait bir özellik” olarak algılamakla birlikte, insana atfedilen özellikler dışında birtakım kötülüklerin de farkına vardıkları anlaşılmaktadır.



Görsel 1 Kötülüğün kime/neye özgü olduğuna ilişkin bulgular

Uygulanmadan önce öğrencilerin ilgili soruya, “insanlar, hayvanlar ve şeytan” cevaplarını verdiği fakat uygulamadan sonra bu cevapların değiştiği sadece bir öğrencinin şeytan cevabını verdiği görülmüştür. Bu durum öğrencilerin ahlaki kötülüklerde özgür iradeyle yapılan seçimlerin ve sonuçlarının önemini kavradıklarını düşündürmektedir. Öğrenciler uygulama öncesinde sadece ahlaki kötülükler için örnekler verirken uygulama sonrasında verilen cevapların ahlaki kötülüklerin yanı sıra doğal kötülükleri de içerdiği görülmüştür. Bu durum, uygulama sürecinde kötülüğün ahlaki ve doğal kötülük olmak üzere iki kaynağı olduğuna dair edindikleri yaşantının yansımaları olarak kabul edilebilir. Öğrencilerin verdiği örneklerde, insan iradesinin olmadığı,

sebebinin değil ama sonuçlarının insanları doğrudan ya da dolaylı olarak kötü etkilediği çığ düşmesi, deprem gibi afetler ile kedi tırmalaması ve köpek ısırması, kovalaması, korkutması dikkat çekmektedir. Bu ifadeler doğal kötülükleri oluşturan hayvanlar ve doğal afetler kategorilerini oluşturmuştur. İnsan iradesi ile gerçekleşen ahlaki kötülüklerin oluşturduğu insan kategorisi incelendiğinde ise Allah'ı, insanları, yardım etmeyi, kendisini, çevreyi sevmeyenler; kendi iradesini yok sayıp şeytani veya başkalarını dinleyen; müslüman olmayan; eşya ve paraya düşkün; kişilik özelliği olarak depresif, katil, kötü kalpli, küfürbaz, kıskanç ve insanları kızdıran; diğer insanları olumsuz etkileyen, kötülük yapmaya teşvik eden, sinirli ve kavgacı insanları örnek verdikleri görülmektedir. Uygulamadan sonra öğrencilerin olayları, durumları ve diğer bireyleri değerlendirirken, kötülük kavramına sadece sebepler ya da sonuçlara odaklanmadan geniş perspektiften bakmaya ve değerlendirmeye başladıkları görülmektedir.



**Görsel 2** İyiliğin kime/neye özgü olduğuna ilişkin bulgular

"Kimler iyilik yapar?" sorusuna verilen cevaplardan hareketle Allah, melekler, hayvanlar ve insanlar olmak üzere dört kategori oluşturulmuştur. Uygulamadan sonra öğrencilerin iyilik ve kötülüğü değerlendirirken genel olarak "akıl sahibi olma, bilinçli tercih, gönüllülük" kriterlerini göz önünde bulundurmaları dikkat çekmektedir.

Uygulama öncesinde öğrencilerin çoğu, ilgili soruya Allah ve meleklerle dair cevaplar vermişlerdir. Buradan iyiliği, güç ve büyüklük gerektiren önemli durum ve davranışlar olarak kabul ettikleri anlaşılmaktadır. Uygulama sonrasında verilen örneklerde özellikle insanlar tarafından yapılan gündelik hayattan eylemlerde artış olduğu görülmektedir. Soruya insanla ilgili cevaplar vermeleri, öğrencilerin iyilik kavramını insana özgü bir kavram olarak algıladıkları sonucuna işaret etmektedir. İnsanlar kategorisi kapsamında değerlendirilen örnekler incelendiğinde "Allah'ı, kendisini ve karşıdakini seven insanlar; temiz çevre isteyen, dünyanın devamını isteyen, iyi insanlar isteyen, olumlu ve güzel olayların çoğalmasını isteyen, cennete gitmek ve İslam'ı bilmek isteyen insanlar; düşeni kaldıran ve zor durumda olanlarla yardımlaşan insanlar; iyi kalpli, insanları sevindiren, iyilik yapmak içinden gelen, parasını paylaşan, namaz kılan, Allah'a inanan insanlar ve son olarak yaşadığı çevrede gördüğü kuş besleyen komşular, anne ve babalar şeklinde özelleştirmeleri dikkat çekmektedir.

### İyi veya Kötünün Kişiden Kişiye Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Öğrencilere "Senin kötü dediğin bir duruma başka bir kişi iyi diyebilir mi?" sorusu yöneltilmiş ve büyük çoğunluğun iyi ve kötü kavramlarının kişiden kişiye değişebileceği yönünde görüş bildirdiği

görülmüştür. Sadece bir öğrenci, “Hayır, iyi ve kötü kişiden kişiye değişmez, çünkü iyi ve kötü ayırt edilebilir, herkes anlar.” diyerek iyi ve kötünün değişmez ve herkes için aynı olduğunu ifade etmiştir. Bu öğrenci dışındaki öğrencilerin görüşleri Tablo 6’da kategorize edilmiştir.

**Tablo 6** İyi veya kötünün kişiden kişiye değişip değişmediğine ilişkin bulgular

Kategori	Kod	Katılımcı
Bireysel ya da toplumsal farklılıklar	Avrupa’da-Türkiye’de sandviç, Banyoda uzun saç, mektubun beğenilmemesi, kırmızı başlıklı kızın kırmızı yazma takması, çaya 5 şeker atılması, iyiliği kötü birinin değerlendirmesi	Ö1, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö16, Ö20, Ö24
Koşullar	Hasta- doktor, giysisi olmayan- soğuk, vurmak- vurana vurmamak, avcı- kurt, su-sel, ateş- yangın, kazanan- kaybeden, kurt- anneanne	Ö2, Ö3, Ö4, Ö8, Ö11, Ö12, Ö18, Ö21, Ö22
Değerlendirenin bakış açısı	50 alan için 90- 100 alan için 90, parası olmayanın 10 TL kazanması, parası olanın 100 TL kazanması, ateş yakanın amacı, iyilik yapılanın memnuniyeti, kurdun temizlik yapması	Ö3, Ö4, Ö20, Ö22, Ö23, Ö25

Tablo 6’da ilgili soruya verilen cevaplardan hareketle oluşturulmuş kategoriler yer almaktadır. İyi ve kötü kavramlarının kişiden kişiye değişebileceğini kabul eden öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde “Avrupa’da sandviç iyi kabul edilir ama Türkiye’de kötü kabul edilir.”, “Çaya 5 şeker atmaya ben kötü derim ama başkası iyi diyebilir.” şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir ve bunlar “bireysel ya da toplumsal farklılıklar” kategorisini oluşturmuştur. “Değerlendirenin bakış açısı” kategorisinde bir öğrencinin “Her zaman sınavdan 50 alan bir öğrenci 90 alınca sevinip iyi diyebilir ama her zaman 100 alan bir öğrenci üzülüp kötü diyebilir.”, şeklindeki görüşü yer almaktadır. Aynı kategoriye giren diğer bir görüşte öğrenci, “Ateşle çöpleri yakıp temizlik yapmak isteyen birine başkası kötü diyebilir.” fikrini savunmuştur. “Hastalanmak kötüdür ama doktorlar için iş olduğu için iyi diyebilirler.” ve “Ateş mangalda et pişirirken iyi ama orman yangınından kötü diyebiliriz.” gibi ifadelerden anlaşıldığı üzere öğrenciler iyi ve kötünün koşullara göre değiştiğini düşünmektedir.

### **İyilik ve Kötülük Yapmanın Sebeplerine İlişkin Bulgular**

Öğrencilere, iyilik yapmanın sebepleri sorulmuştur. Tablo 7 incelendiğinde “iyilikten haz duyma” kategorisinin en sık tekrar edildiği görülmektedir. Bu kategoriye dahil olan öğrenciler, “Bazen içimden bir ses iyilik yap, ne olacak diyor. Mutlu oluyorum.” ve “İyilik yaptığımda başkasını mutlu etmek beni mutlu ediyor.” gibi ifadeler kullanmıştır. “İyilik yapıp kelebek etkisi yaratırsam bütün insanlar iyi olur belki ilerde bana iyilik yaparlar.” ve “İyilik yaparsam sevaplarım çoğalır, cenneti kazanabilirim.” şeklinde ifadeleri içeren “karşılık bekleme” kategorisi en sık tekrar edilen ikinci kategoridir.

**Tablo 7** İyilik yapmanın sebeplerine ilişkin bulgular

Kategori	Kod	Katılımcılar
İyilikten haz duyma	Mutlu etmek, mutlu hissetmek, istemek, kalbi iyi olmak, içten geldiği için	Ö1, Ö3, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö15, Ö16, Ö19, Ö20, Ö22, Ö24
Karşılık bekleme	Dünyayı güzelleştirmek, insanları iyileştirmek, iyilik yapmak-görmek, cennete gitmek, saygı görmek, sevap kazanmak, dua almak için, sevilme için	Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö16, Ö21, Ö22
Eylemi ve kaynağını sevme	Sevmek (Allah’ı, insanları, iyilik yapmayı)	Ö3, Ö7, Ö16, Ö19, Ö24
Rahatlatma /destekleme	Yardımcı olmak, kalbi rahat ettirmek, zor duruma düşürmemek/ kurtarmak, üzmemek,	Ö6, Ö7, Ö9, Ö18, Ö24
Sorumluluk	Yaratılış sebebi, düşünebiliyor olmak, bilinçli davranma gerekliliği, Müslümanlık gereği	Ö6, Ö10, Ö11, Ö19

Diğer kategoriler “Allah’ı sevdiğim için” gibi ifadeler içeren “eylemi ve kaynağını sevme”; “Mesela bir kişi yolda düştü onu kaldırırsam iyilik olur.” ve “insanlar üzülmesin diye” gibi ifadelerden oluşan “rahatlatma/destekleme”; “Allah bizi iyilik yapalım diye yarattı.” ve “Akıllı olduğum için düşünerek karar verim, iyilik yaparım.” şeklinde ifadeleri içeren “sorumluluk” isimleriyle oluşturulmuştur.

Öğrencilere, kötülük yapmanın sebepleri sorulmuştur. Onlara göre kötülük yapmanın en önemli sebepleri engelleyici unsurların olmaması, güçlü görünmek isteme, kötülükten haz duyma, başka olumsuz durumlardan kaçınmak isteme ve aklını kullanamamaktır.

**Tablo 8** Kötülük yapmanın sebeplerine ilişkin bulgular

Kategori	Kod	Katılımcılar
Engelleyici unsurların olmaması	Kötülük yapmaya alışmak, Allah a inanmamak, Allah’ı dinlememek, korkmamak, çıkarları önde tutmak	Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö11, Ö16, Ö21, Ö22, Ö25
Güç gösterisi yapma	Üstün/güçlü görünmek istemek, zengin olmak istemek	Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö17, Ö20, Ö23
Kötülükten haz duyma	Karşıdakini aşağılamaktan zevk almak, zarar vermek istemek, acımamak/gıcık olmak, intikam almak, kötülükten mutlu olmak/eğlenmek, kötülüğü sevmek, insanlardan nefret etmek, kıskançlık, bencillik	Ö7, Ö10, Ö11, Ö12, Ö16, Ö18, Ö20, Ö24, Ö25
Başka kötülüklerden kaçınma	Hapse girmemek, ceza almamak, parasız olmak, aç olmak	Ö1, Ö3, Ö16, Ö21, Ö22, Ö24, Ö25
Aklını kullanmama	Aklını kullanmamak/düşünmemek, iyilik yapmayı düşünmemek, iyilik yapmak istememek, güzel/örnek insan olmak istememek, empati kuramamak	Ö19, Ö21, Ö22, Ö24

Tablo 8’de beş kategori görülmektedir. Kategorilere konu olan hapse girmek istememe, paraya ihtiyaç duyma, karşıdakinin kişiyi rahatsız ediyor olması, empati kuramama, aklını kullanmama gibi açıklamalar, öğrencilerin uygulamalardan sonra kötülüğün sadece sonucunu değil sebeplerini de değerlendirebildiklerini, davranışlara çok yönlü bakabilecek duruma geldiklerini göstermektedir.

### **Kendine İyilik ve Kendine Kötülüğün Tarifine İlişkin Bulgular**

Öğrencilere kişinin kendine iyilik yapıp yapamayacağı sorulmuştur. Tablo 9’da soruya verilen cevaplardan hareketle oluşturulmuş kategoriler yer almaktadır. En sık tekrar edilen “kişisel bakım yapma” kategorisi, “Hastalandığım zaman hastaneye giderim.”, “Cips, kola, çikolata gibi zararlı maddeleri kullanmam. Dişimi fırçalarım, yüzümü yıkarım.” ve “Sinirlenince kendime vurmam, kendimi bıçakla kesmem.” şeklinde kendine özen göstermeye dönük ifadelerden oluşmaktadır.

**Tablo 9** Bir insanın kendine iyilik yapıp yapamayacağına ilişkin bulgular

Kategori	Kod	Katılımcılar
Kişisel bakım yapma	Dövme yaptırmamak, güzel/ mevsime uygun elbise ve ayakkabı giymek, kişisel bakımını yapmak (saç, vücut, kilo, spor), vurmamak/zarar vermemek, zararlı madde kullanmamak, sağlıklı beslenmek, kendini savunmak (darbelere karşı), tedavi olmak	Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö15, Ö16, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25
Ruh sağlığına özen gösterme	Kendini eğlendirmek, sakinleşme egzersizi yapmak, kendini ödüllendirmek, kendini savunmak	Ö9, Ö11, Ö12, Ö16, Ö18, Ö22
Kişisel gelişimi destekleme	Zayıf yönlerini geliştirmek, kitap okumak, yarışmaları kazanmak, kendini cesaretlendirmek, derslerimi çalışmak/tekrar yapmak, yarım işini tamamlamak	Ö4, Ö7, Ö8, Ö11, Ö22
Manevi tatmin sağlama	Başkalarına iyilik yapmak, saygı göstermek	Ö3, Ö19, Ö24



Organların işlevini Organlar iyi çalışarak (el, böbrek, göz, ayak)  
yerine getirmesi

Ö2, Ö5

“Üzgün olduğumda kendi kendime şarkı söyleyerek mutlu olurum.”, “Kendime para biriktirerek elbise alırım, kalem alırım, iyi hissederim.” şeklinde “ruh sağlığına özen gösterme” kategorisine dahil olan ifadeler incelendiğinde öğrencilerin daha çok psikolojik olarak iyi olmaya ve ruh sağlığına odaklandıkları anlaşılmaktadır. “Kişisel gelişimini destekleme” kategorisinde “Mesela benim yazım biraz çirkin her gün biraz yazı yazarak yazımı güzelleştirebilirim.” ya da “Resim çizmek istiyorum ilk çizdiğimde olmayabilir o zaman kendime çizebilirsin diye cesaret veriyorum.” gibi düşünceler yer almaktadır. “Zor durumda olan birisine yardım ettiğimde ben de mutlu olurum.” ve “Büyüklerime kötü sözler söylemem, su istediklerinde veririm.” gibi ifadelerden oluşan “manevi tatmin sağlama” kategorisiyle, öğrencilerin iç huzura ve manevi hazza odaklandıkları görülmüştür. “Gözlerim görerek tehlikelerden korur, ayaklarım yürümemi sağlar, ellerim olmazsa su içmem.” gibi ifadeler organların işlevini yerine getirmesi aracılığıyla kendine iyilik yapabileceğini anlatmaktadır.

Öğrencilere kişinin kendine kötülük yapıp yapamayacağı sorulmuştur. Ö8 ve Ö19 kodlu iki öğrencinin “Kötülük başkasına yapılır, kendine yapılmaz.” ve “İnsan neden kendisine kötülük yapsın ki bilerek yapmaz bence.” cevabını verdiği, diğer bütün öğrencilerin kişinin kendisine kötülük yapacağına dair görüşler ileri sürdüğü görülmüştür.

**Tablo 10** Bir insanın kendine kötülük yapıp yapamayacağına ilişkin bulgular

Kategori	Kod	Katılımcılar
Fiziksel zarar verme	Dövme yaptırmak, vücuduna zarar vermek, kesmek, vurmak, kırmak, saç yolmak, intihar etmek, zararlı besinler tüketmek	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö11, Ö12, Ö15, Ö16, Ö18, Ö20, Ö21, Ö23, Ö24, Ö25
Dolaylı kötülük	Başkalarına kötülük yapmak/sinirlendirmek, başkalarının her dediğini düşünmeden yapmak, hırsızlık yapmak, okulda devamsızlık yapmak, kendisine beddua etmek	Ö2, Ö7, Ö20, Ö21, Ö22

Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin iki kategoride toplanan ifadeler kullandıkları görülmektedir. “Sinirlendiğimde kendime vuruyorum, saçımı çekiyorum ceza olsun bana diye.” ve “Cips yemek zararlı, yersen vücuduma kötülük etmiş olurum.” şeklindeki ifadeler dikkati çekmektedir. Dolaylı kötülük kategorisi, “Yere düşen birisine yardım etmezsem, kendime kötülüktür.” veya “Okula gitmezsem hiçbirşey öğrenemem ve büyüyünce kimse beni işe almaz.” gibi düşüncelerden oluşturulmuştur. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun fiziksel zarar vermeden bahsettikleri görülmektedir.

## Uygulanan Programın Öğrencilerdeki Dönüştürücülüğüne İlişkin Bulgular

### Öğrenci ürünleri ve uygulamaya ilişkin bulgular

Uygulamanın ilk haftasında gerçekleştirilen etkinlikler sonunda öğrencilerden “En iyi kelime ..... Çünkü; .....” ve “En kötü kelime ..... Çünkü; .....” cümlelerini doldurmaları istenmiştir. Öğrencilerin en iyi kelime olarak; “Allah, melek, aile üyeleri, güneş, ilaç, mükemmel ve seni seviyorum” kelimelerini, en kötü kelime için ise “şeytan, küfür, alkol, çirkin, seni sevmiyorum” ifadelerini kullandıkları görülmüştür. Aynı hafta öğrencilerin yazdığı hikayeler incelenmiştir. Hikayelerde genel olarak kötü kavramının, doğaya ve hayvanlara zarar veren, zararlı besinler tüketen, kötü söz söyleyen, sevgisiz yaşayan, hırsızlık yapan, haksızlığa ses çıkarmayan, gürültülü, bağırarak, asık suratlı, misafirperver olmayan gibi özelliklere sahip kişilerle anlatıldığı; iyi kavramının ise sağlıklı besinler tüketen, misafirperver, doğaya zarar vermeyen, iyiliğe karşılık veren, kötülerle mücadele eden, kibar, yardımsever gibi özelliklere sahip kişiler üzerinden anlatıldığı görülmüştür. Ö22 kodlu öğrenci iyi ve kötüyü aynı insan yüzünde aynı anda çizmiştir. Bu durumda öğrenci iyi ve kötünün aynı anda var olabileceğini anlatmaktadır. Resimde sağ tarafı mutlu sol tarafı üzgün resmederek iyi kavramını mutlulukla, kötü kavramını üzüntüyle ilişkilendirmiştir. Ayrıca öğrenci doğa olaylarından gündüz, gece ve yarı gece yarı gündüz olmak



**Görsel 3** Ö21 Kodlu öğrencinin oluşturduğu iyi kavramı merkezli zihin haritası

Dördüncü hafta bir şeyin hem iyi hem kötü ve bazen de ne iyi ne kötü olabileceğiyle ilgili hazırlanan etkinlik süresince öğrencilerin bir durum ya da nesnenin bulunduğu ortama göre iyi ya da kötü olarak değerlendirileceğinin farkına vardıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin iyi kavramına dair oluşturdukları zihin haritaları incelendiğinde, örneğin Ö2 kodlu öğrencinin “iyi” kavramını yemek, davranış, kokular, şarkı, karakterler, öğretmen (kişi) gibi kelimelerle ilişkilendirdiği görülmüştür. Görsel 3’te Ö21 kodlu öğrencinin oluşturduğu zihin haritası yer almaktadır. Öğrencinin iyi kavramının zıddı kötü kavramına değindiği, “iyi” kavramını yemek, not, hava, koku, kalp, davranış kavramlarıyla ilişkilendirerek açıkladığı görülmektedir.

Etkinliğe katılan öğrencilerin “iyi” kavramı merkezli yaptıkları zihin haritalarında merkezden çıkan ilk dallar incelendiğinde “şarkı, yemek, karakter, ülke, koku, davranış, sevmek, ders, aile, dil, not, araç, giysi, ayakkabı, hayvan, kalem, saç, çiçek, dünya, para, ev, saat, okul, bayrak, süs, hava, resim, cennet, mezuniyet, telefon” gibi cansız varlıklar ve “öğretmen, aile, karakter, insan” gibi canlı varlıklarla genişleyen dallar oluşturdukları görülmüştür. Bu durum öğrencilerin iyi kavramını canlı ve cansız varlıklarla ilişkili geniş kapsamlı bir kavram olarak algıladıklarını göstermektedir. Ayrıca bütün öğrencilerin zihin haritalarında iyi kavramını kötü, iyilik, kötülük, ahlaki kötülük, doğal kötülük kavramlarından bir ya da birkaçıyla ilişkilendirdikleri görülmüştür.

Altıncı haftanın etkinliğine öğrencilerden yakın zamanda yaptıkları bir iyiliği yazmaları istenerek başlanmıştır. Ö15 kodlu öğrencinin iyi hissettiği davranışa örnek olarak insanlara katkıda bulunmak ve birisini güldürmek gibi toplum yanlısı davranışlardan rahatlatma/destekleme davranışlarına örnek verdiği görülmüştür. Bu öğrenciyi iyilik yapmaya iten gücün ne olduğuna dair sorulan soruya Allah gibi dış kontrole ruhum-kendim gibi iç kontrole dair etkenleri sıralamıştır. Etkinliğe katılan diğer öğrencilerin cevapları incelendiğinde iyi hissettikleri davranışlara; “Dilenciye para verme (Ö1, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10, Ö16, Ö17, Ö19, arkadaşıyla eşyasını paylaşma (Ö7, Ö8, Ö19), yaşlılara yardım(Ö8, Ö16, Ö23), zor durumda olanı destekleme (Ö11, Ö22), birisini güldürme sevindirme (Ö15), öğretmeni sevmek (Ö16), hayvanlara su verme (Ö20), ölmüş dedesine Fatıha okuma (Ö3), hırsız şikayet etme (Ö11), çöpleri çöp kutusuna atma(Ö16, Ö18)” gibi örnekler verdikleri görülmektedir. Örneklerde de görüldüğü gibi öğrenciler prososyal davranışlardan en çok yardım etme ardından paylaşma, destek olma, bilgilendirme davranışlarını iyi kabul etmektedir. Yaptıkları iyi davranışın sonucunda olmasını istedikleri şeylerin ne olduğu sorusuna verdikleri cevaplardan, teşekkür etmesini (Ö7, Ö12, Ö19, Ö23), Allah razı olsun demesini (Ö4), cennete gitmeyi (Ö5), sevap kazanmayı (Ö25), saygı duymasını (Ö12), annesinin mutlu olmasını (Ö1) istediklerini belirten “ödül” beklemedikleri; fakirliğin yok olması (Ö5), aç kalmamaları (Ö16, Ö19), evsiz kalmamaları (Ö17), dilenmemeleri (Ö8, Ö10), iş bulup çalışarak geçimlerini sağlamaları (Ö10, Ö15) gibi “olumsuz şartların ortadan kaldırılmasını” beklemedikleri son olarak; karşdakinin mutlu olması (Ö3), kardeşçe yaşamak (Ö3, Ö7), iyiliğe örnek olmak (Ö3, Ö5, Ö19), katkı sunmak (Ö15), dünyada sevgi saygı şefkat cömertliği arttırmak (Ö22) gibi “evrensel katkı sunma” beklentilerinin olduğu, bir başka ifadeyle öğrencilerin iyilik yapmasında hem içten gelen bir motivasyon hem de dışardan bir kontrol edicinin etkisinin olduğu anlaşılmaktadır.

Diğer bir etkinlik kapsamında öğrencilerin bir hafta boyunca yaptıkları iyilikleri yazıp içine attıkları iyilik kavanozları açılmış ve incelenmiştir. Öğrencilerin “bahçeyi ve çiçekleri sulamak, çöpleri toplamak, çeşmeyi kapatmak, kuş, köpek, kediyi beslemek, kanadı kırık kuşa yardım etmek gibi doğa ve hayvanları korumaya yönelik eylemleri iyilik saydıkları anlaşılmıştır. “Bulaşıkları yıkamak, kahvaltı hazırlamak, evi toplamak-süpürmek, oyuncaklarını toplamak, kardeşini gezdirmek, yaşlıların ağır poşetlerini taşımak, karşıdan karşıya geçene yardım etmek, uyuyakalan kardeşinin gözünü çıkarmak, kardeşinin ödevlerini kontrol etmek, yere düşen kitabı sahibine vermek” gibi eylemler de çocuklar için “görev ve sorumlulukları yerine getirme” kapsamında iyidir. Öğrencilere göre “dilenciye para vermek, oyuncaklarını paylaşmak, okul araç gereçlerini paylaşmak” gibi eylemler “paylaşma” kapsamında iyi kabul edilirken, “ödevini yapmak, dersi dinlemek, oyun oynamak, kendini sevmek” gibi eylemler de iyidir. “Anne-baba-kardeş- öğretmene

sarılmak, gülümsemek, sevdiğini söylemek, öpmek, hastaya geçmiş olsun demek, teşekkür etmek” gibi eylemler de öğrenciler için iyi olarak değerlendirilmektedir. İyilik kavanozu etkinliğiyle bir hafta boyunca davranışlarını bilinçli olarak yapan ve bunları not alan öğrencilerin verdiği örnekler incelendiğinde eylemlerin somut ve gözlenebilir olduğu görülmüştür.

Yedinci hafta öğrencilerden anlam çözümlene tablosunda verilen davranışların niteliklerini belirlemeleri ve ardından iyi ya da kötü olarak karar vermeleri istenmiştir. Öğrenciler, sonucuna iyi dedikleri davranışlar için mutlu eden (Ö2, Ö11, Ö15, Ö20, Ö21), güldüren (Ö3), üzmeyen-kalp kırmayan (Ö8, Ö9, Ö15, Ö18, Ö23), bana yapılmasını istediğim (Ö7, Ö10), koruyan(Ö1), sevgisini gösteren (Ö5, Ö6) açıklamalarını yaparken sonucuna kötü dedikleri davranışlar için ise; kötüyü yarattıkları (Ö19), mutsuz eden (Ö11, Ö20), bana yapılmasını istemediğim (Ö7, Ö18, Ö21), üzen (Ö4, Ö7), sevgisizlik(Ö5) ifadelerini kullanmışlardır.

Sekizinci hafta kötülüğün doğal ve ahlaki olmak üzere iki kökeninin olduğunu belirten akış şeması üzerinde konuşulmuştur. Etkinlik tamamlandıktan sonra öğrencilerden değerlendirme için “Bir dilek hakkın olsa hangi kötülüğü yok ederdin?” sorusuna yönelik resim çizmeleri istenmiştir. Öğrencilerin yaptıkları resimlerde; organ kaçakçılığı, hırsızlık, savaş, alkol-sigara kullanmak, doğaya zarar vermek, adaletsizlik, yalan söylemek, cinayet, kalp kırmak, adaletsizlik konularına değindikleri görülmüştür.

Son hafta etkinliğinden sonra balık kılıcı tekniği uygulanmıştır. Oluşturulan balık kılıcı görsellerinde öğrencilerin ampülün yanmaması örneğinden hareketle bir nesnenin görevini yerine getirmemesi; kırık kalp örneğinden hareketle birine zarar verilmesi; ağaçları yok edilmiş bir orman örneğinden hareketle bir şeyin doğal özelliğini yitirmesi ve yere düşmek örneğinden hareketle insanın kendine zarar vermesi üzerinde durdukları görülmektedir. Bu etkinlikten sonra öğrencilerin “saygı duymama, küçümseme, bağırma, üzme, dalga geçme, kalp kırma, kendine ve etrafına zarar verme, intihar etme, kesme, grevler düzenleme” gibi eylemleri kötü olarak kabul ettikleri anlaşılmaktadır. Tüm bu örneklerden hareketle öğrencilerin bir olayı, durumu değerlendirirken sebeplerini ve sonuçlarını değerlendirecek düzeye ulaştıkları, kötü bir durumun sebeplerinin ve sonuçlarının olabileceğinin hatta bir olayın birden fazla sebep ve sonucunun olabileceğinin farkına vardıkları söylenebilir.

### Araştırmacı gözlem notlarına ilişkin bulgular

Uygulanan etkinlikler iki ders saati olarak planlanmasına rağmen bazı etkinlikler daha uzun sürmüştür. Bunda özellikle öğrencilerin iyi ve kötü hakkında konuşmaya istekli olmalarının ve uygulayıcının öğrencilerin kendini rahatça ifade etmelerine izin vermesinin etkisi olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin zihin haritası hazırlama, balık kılıcı oluşturma, resim yapma, hikâye ve şiir yazma gibi serbest fikir üretimi yapabildikleri etkinliklere istekle katıldıkları gözlenmiştir. Planlanan etkinliklerinden biri olan “iyilik kavanozu yapma” sürecinde hem öğrencilerden hem de velilerden olumlu dönütler alınmıştır. Uygulama sürecinde öğrencilerin “Bizim fikirlerimizi önemseydiğiniz için teşekkür ederiz.” içerikli mesajları etkinlik kağıtlarına yazmaları, fikirlerinin dinlenmesinden mutluluk duydukları ve öz saygı geliştirdikleri şeklinde yorumlanmaktadır. Uygulamadan sonra öğrencilerin yöneltilen soruları cevaplarken düşüncelerini destekleyici ifadeler kullandıkları, bu ifadeleri özellikle uygulanan etkinliklerle ilişkilendirdikleri gözlenmiştir.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Uygulama süreci başlamadan önce yapılan alan taramasında kazanımlar belirlenmiş, belirlenen kazanımlar doğrultusunda öğrencilerin iyi, iyilik, kötü, kötülük kavramlarına yükledikleri anlamları ortaya çıkarmaya yönelik sorular oluşturulmuştur. Yöneltilen sorulara verilen cevaplar incelendiğinde uygulama öncesinde de sonrasında da ahlaki kötülüklerin ön plana çıkarıldığı görülmüştür. Bu bulgu Güleç (2021)’in çalışmasında en yaygın temayı “toplumda iyilik” teması olarak bulması ve kişinin salt itaat ahlakına göre ödüllendirilip cezalandırılması yerine toplumsal,



bireysel ve çevresel olarak ödüllendirilip cezalandırılması bulgusuyla paralellik göstermektedir. Ancak uygulama sonrası yapılan görüşmelerde, öğrencilerin ahlaki kötülüklerin yanı sıra doğal kötülüklerden de söz ettiği görülmüştür. Bu durum öğrencilerin, kötülüğün doğal ve ahlaki kötülük olarak iki kökeninin olduğu bilgisini kazandıklarını göstermektedir. Buna ilave olarak öğrencilerin iyilik ve kötülük yapmak için davranışların bilinçli tercihler doğrultusunda şekillenmesi gerektiğini farkettiler sonucuna ulaşılmıştır.

Gerçekleştirilen uygulamadan sonra iyilik ve kötülüğün kimlere ya da nelere özgü olduğuna dair ifadeleri incelendiğinde öğrencilerin, olaylara ve durumlara çok yönlü bakabilmenin önemini ve iyiliğin de kötülüğün de bilinçli olarak, düşünülerek karar verilen davranışlar olduğunu farkettiler gözlenmiştir. Öğrenciler kötülüğün sadece insanlara özgü bir özellik olmadığını uygulamadan sonraki görüşmelerde verdikleri örneklerle açıklamışlardır. Ancak cansız varlıklardan gelen kötülüğün ya da doğal kötülüğün farkında olmalarına rağmen öğrenciler iyiliği ve kötülüğü yine de daha çok insana özgü sıfatlarla tarif etmişlerdir. Bu sonuç, Yukay Yüksel, Canel, Mutlu, Yılmaz & Çap (2015) tarafından okul öncesi çağındaki çocuklarla yapılan çalışma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Çalışmada okul öncesi öğrenciler, iyi kavramını mutluluk, neşe, eğlence, sevgi; kötü kavramını kızgınlık, öfke, üzüntü, korkuyla eşleştirmişlerdir.

Uygulamadan sonra öğrencilerin, iyilik ve kötülüğün kişilere, durumlara, zamana göre değişebileceği konusunda geniş ve çok yönlü değerlendirme yapma becerisi kazandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Gander ve Gardiner'e göre (2015) Piaget'in dışa bağımlı evre olarak adlandırdığı evrede çocuklara göre kurallar değişmez ve uymayanlar cezalandırılır anlayışına, özerk ahlak evresinde ise kuralların insanlar tarafından oluşturulduğu ve değiştirilebileceği ya da somut niteliklere göre değişebileceği anlayışıyla tutarlılık göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin verdiği cevaplarda iyi ve kötü davranışları değerlendirirken salt itaat ahlakına bağlı kalmayıp bireysel, toplumsal ve çevresel ödül ceza faktörlerini göz önünde bulundurarak topluma dair davranışların dikkate alınması, Güleç'in (2021) çalışmasını ve Spinoza'nın "İyi ve kötü değişkendir." (Çal, 2019) anlayışını ve Güngör'ün (2010) belirttiği iyilik ve kötülüğün tek doğrudan ibaret olmadığı, değerlendiren kişilere, ortamlara göre değişiklik gösterebileceğine dair görüşlerini destekler niteliktedir.

İyilik ve kötülük yapmanın sebeplerinin neler olabileceğine dair öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiğinde öğrencilerin kendilerinde iyi hislere vesile olduğu, karşılığını alacaklarına dair duydukları inanç ve iyilik yapma sorumluluğu hissetmelerinin etkisinden bahsettikleri görülmüştür. Bu durum Güngör'ün (2010) vicdanın oluşması çocuğun belli bir benlik ve olgunluğa ulaşana kadar anne-baba, öğretmen, yetiştirici gibi dışsal etkenlerin davranışları onaylaması veya cezalandırmasına göre daha sonra içsel bir mekanizma haline geleceği fikrini destekler niteliktedir. Öğrencilere göre kötülük yapmanın en önemli sebepleri engelleyici unsurların olmaması, güçlü görünmek isteme, kötülükten haz duyma, başka olumsuz durumlardan kaçınmak isteme ve aklını kullanamamaktır. Buradan hareketle öğrencilerin, iyilik ya da kötülük yapmasının insan veya insan dışı pek çok sebebinin olduğu konusunda eleştirel düşünme, temellendirerek yargılama yapma gibi pek çok beceriyi etkinleştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Uygulama öncesi kişinin kendisine iyilik yapamayacağını savunan öğrencilerin uygulamadan sonra gerçek hayatta yaptıkları çoğu gündelik, basit aktivitenin aslında kendilerini iyi ya da kötü etkileyebileceği konusunda farkındalık kazandıkları gözlenmiştir.

Öğrencilere kişinin kendine iyilik yapıp yapamayacağı sorulmuştur. Öğrenciler kendilerine kişisel bakım yaparak ve ruh sağlığına özen göstererek iyilik yapabileceklerini düşünmektedir. Kendilerine kötülüğü ise fiziksel zarar vermek eylemiyle açıklamışlardır. Bu kategoride yer alan cevapların büyük bir çoğunluğu "intihar etmek, kendine vurmak, bıçakla kesmek" gibi eylemlerden oluşmaktadır. Bu durumun çocukların gerek yakın çevre gerekse televizyon gibi kitle iletişim araçlarında maruz kaldıkları şiddet içerikli yaşantılardan kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada öncelikle bir uygulama sürecinin varlığı, uygulamalardan elde edilen verilerden çıkarım yapma fırsatı sunmaktadır. Bu doğrultuda süreç boyunca her uygulama için bir hedef belirlenmiş belirlenen hedefe uygun olan öğretim yöntem ve tekniği uygulanmış, uygulama sürecinde ve süreç sonunda alternatif ölçme değerlendirme araçları işe koşulmuştur. Görüşme soruları yöneltildiğinde öğrencilerin iyi ve kötü kavramını iyilik ve kötülüğe dair örnekler vererek açıklamaya çalıştıkları ve kendilerini ifade etmede zorlandıkları gözlenmiştir. Uygulama sürecinde ise hikaye yazma, resim yapma, zihin haritası oluşturma, iyilik kavanozu hazırlama gibi etkinliklerle davranışların yanı sıra somut nesnelere ve örnekler yoluyla daha kapsamlı açıklamalar yapabildikleri, kavramlar arasında farklı bağlantılar kurabildikleri görülmüştür. Buradan hareketle öğrencilerin zihinlerinde var olanı ortaya çıkarmak veya uygulamayla olumlu yönde gelişen şemaları görünür hale getirmek için farklı öğretim yöntem ve tekniklerin işe koşulmasının daha kolay ve geniş kapsamlı verilere ulaşmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, alternatif değerlendirmenin etkin katılım ve üst düzey düşünme becerilerini harekete geçireceği sonucuna ulaşan (Duban & Küçükyılmaz, 2008) çalışmalarıyla paralellik göstermektedir. Aktif katılımın desteklediği ve çeşitli tekniklerin kullanıldığı uygulama boyunca, çocuklara kavramlar üzerinde düşünme ve sorgulama fırsatı sunulmuştur. Bu durumun iyi ve kötü kavramlarının öğrenilmesi sürecine olumlu katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu sonuç alanyazında alternatif yollarla gerçekleştirilen eğitimin olumlu sonuçlar doğurduğu bulgusuyla örtüşmektedir (Yılmaz, 2016; Calp, 2020)

Uygulamalar yoluyla çocuklar gerçek hayatta yaşadıkları veya gözlemledikleri olaylara daha eleştirel gözle bakmaya ve neden sonuç ilişkileri kurmaya başlamışlardır. Olay ya da olguların fayda zarar durumu, kendisi ya da başkasının davranışının altında yatan sebepleri, davranışların etki alanları, sonuçları vb. tahmin etmeye çalışmak gibi zihin jimnastiği yapma imkanı bulmuşlardır. Bu durum zihinlerinde var olan fakat sınırları ve içeriği belirsiz ve düzensiz olan şemaların düzenlenmesine ve genişlemesine imkan sağlamıştır. Buradan hareketle öğrencilerin entelektüel, sosyal ve kişisel gelişimlerini destekleyecek etkinlikleri biraraya getiren dokuz haftalık uygulamanın onlarda eleştirel düşünme, problem çözme ve performans ortaya koymayı özendirdiği söylenebilir.

Öğrenciler gerek grup çalışmalarında gerekse bireysel ürünlerin sınıf ortamında paylaşılması sürecinde birbirleriyle fikir ayrılıklarının olduğunu fark etmişler ve kendi fikirlerini savunmak için, önceki uygulamalardan ve gerçek yaşantılarından örnekler vermişlerdir. Bu durum öğrencilerde uygulama sürecinde örneklendirilen gerçek yaşantılarına dair bir farkındalık oluştuğunu göstermektedir. Öğrencinin sınıf içi ve sınıf dışındaki davranışlarını, süreç içindeki performansını, ilgi, tutumunu gözlemlemek ve öğrenciyi kendisi ve arkadaşlarını değerlendirme sürecine katarak ölçme ve değerlendirmeyi geniş açıdan ele almak öğrenciyi her yönüyle görünür hale getirmeyi mümkün kılmaktadır. Dokuz haftalık uygulamanın ardından çocukların görüşme sorularını cevaplarken konuyla ilgili terimsel ifadeleri kullandıkları, özgün örnekler verdikleri ve uygulamadan önceye kıyasla daha uzun açıklamalar yaptıkları görülmüştür. Bu durum John Dewey' in çocuklar kavram ya da bir bilgiyi öğrenirken, ezberci eğitime zorlanmamalı, uygulamaya ağırlık verilmeli, bilgiler hazır sunulmak yerine çocuğa düşünme ve keşfetme ortamı sağlanmalı fikriyle paralellik göstermektedir (Bender, 2005).

Bu çalışma, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin iyi ve kötü algılarına odaklanarak çocuklarda ahlaki gelişimin kritik alanını derinlemesine araştırmıştır. Bulgular, öğrencilerin söz konusu kavramlarla ilgili bilgi, tutum ve davranışlarını keşfetmek için tasarlanan dokuz haftalık bir uygulamanın ardından dönüştürücü bir etkiyi ortaya koymaktadır. Çalışma kapsamında iyinin ve kötünün kasıtlı, bilinçli davranışlar olduğunun anlaşılması, öğrencilerde derin bir bilişsel değişime işaret etmektedir. Bu çalışma öğrencilerin uygulamadan önce benimsediği, kötülüğün insanlığın ayrıcalıklı bir özelliği olduğu fikrini ortadan kaldırmakla beraber olayların çok yönlü doğasını kabul ettiklerini göstermektedir. Uygulama sürecinin, çocuklarda eleştirel düşünmeyi geliştirmede, onları gerçek hayattaki olayları incelemeye ve neden sonuç ilişkileri kurmaya teşvik etmede etkili olduğu anlaşılmaktadır. Çalışmada öğrencilerin kazanımlarla hedeflenen noktaya büyük oranda



ulaştıkları, farklı düşünme becerilerini geliştirdikleri, iyi ve kötüyle ilgili sembol, terim ve kavramları kullanmalarında ilerleme olduğu, derslere aktif katılımın arttığı ve öğrenilenlerin uygulanmaya başladığı görülmüştür.

Bu sonuçlardan hareketle hem eğitimciler hem de araştırmacılara yönelik çeşitli öneriler sunulmaktadır. İlk olarak, çocuklarda yanlış anlamalar veya hatalı ahlaki akıl yürütmelerin fark edilmesi, zamanında müdahale olanağı sağlar. Çocuklar, aileleri, bakıcıları, öğretmenleri, akranları ve toplumla etkileşimleri aracılığıyla ahlaki değerleri ve inançları edinirler. Bu bağlamda, yetişkinler tutarlı, yaşa uygun ahlaki rehberlik sağlamalı ve istenen etik davranışları modellemelidir. Böylece, çocukların ahlaki gelişimlerini olumlu yönde etkileyebilirler.

İkinci bir öneri olarak ilkökul öğretmenleri ya da diğer kademelerdeki öğretmenler, çocuklarda ahlaki gelişimi teşvik etmek için benzer deneyimsel öğrenme yaklaşımlarını müfredatlarına entegre etmeyi düşünmelidir. Ancak iyi ve kötü kavramları sadece ders saatlerinde ve okulla değil günlük yaşamda da sosyal ilişkiler, vatandaşlık görevleri, sosyal görevlerin paylaşımı, aile ilişkileri ve nezaket kurallarıyla ilişkilendirilerek tüm düşünce ve davranışlara uyarlanabilir kavramlar olarak var olmalıdır.

Bu çalışmadaki dokuz haftalık uygulamanın sonuçları, aktif katılımın, çeşitli tekniklerin ve eleştirel düşünmeye odaklanmanın ahlaki farkındalığı şekillendirmede etkili olabileceğini göstermektedir. Başka araştırmacılar, bu bulguların farklı ekonomik ve kültürel bağlamlar ve yaş gruplarına aktarılabilirliğini araştırabilirler. Ayrıca bu tür müdahalelerin boylamsal etkilerini ve bunların muhakeme üzerindeki kalıcı etkilerini araştırmak, çocuklukta ahlak gelişimini anlamaya önemli ölçüde katkıda bulunacaktır. Bu çalışma yalnızca çocuklardaki iyi ve kötü algısının şekillendirilebilirliğine ışık tutmakla kalmayıp aynı zamanda hedefe yönelik müdahalelerin bu algıları olumlu yönde şekillendirme potansiyelinin de altını çizmektedir. Genç nesle sorumluluk ve akıl yürütme duygusu aşılamaya çalışırken, bu araştırmadan elde edilen bulgular, gelecekteki eğitim uygulamaları ve bilimsel araştırmalar için umut verici bir temel oluşturma niteliğine sahiptir.

### **Yazar Katkı Oranları başlığı**

Çalışmaya 1. Yazar: % 50, 2. Yazar: % 50, oranında katkı sağlamıştır.

### **Çıkar Çatışması Beyanı başlığı**

“Dönüştürücü etkiyi keşfetmek: Çocuklarda iyi ve kötü algısına dair uygulamalı bir çalışma” başlıklı makalemizin herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur. Yazarlar arasında da herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

### **Kaynakça**

- Akkaya, S. (2021). *Edebiyat ve kötülük: 20. yüzyıl edebi metinlerinde kötülük kavramına çoğulcu bir yaklaşım*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, A. (2016). Eğitim psikolojisi gelişme- öğrenme-öğretim. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bender, M. (2005). John Dewey'nin eğitime bakışı üzerine yeni bir yorum. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 6(1), 13-19.
- Calkins, M. W. (2021). *İyi insan ve iyi etiğe giriş*. Cem Yayınevi.
- Calp, Ş. (2020). Özgür düşünme ve özgüven: Yaratıcı drama yöntemiyle kazandırılabilir mi?. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(2), 1026-1043. doi:10.24106/kefdergi.702942.
- Canatan, K. (2007). Kitap tanıtım, eleştiri ve değerlendirme sanat nedir? *Çekmece İzü Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 249-258.
- Chutabhakdikul, N. (2020). *Development of prosocial behavior*. International Brain Research Organization, Mahidol University Institute of Molecular Biosciences.
- Çal, H. C. (2019, Nisan 29). *Spinoza'nın iyi-kötü ayrımı ve ahlâk karşısında etik*. <https://birikimdergisi.com/guncel/9477/spinozanin-iyi-kotu-ayrimi-ve-ahlak-karsisinda-etik>

- Demirel, Ö., & Kaya, Z. (2012). *Eğitim bilimine giriş*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Destegüloğlu, B. (2020). *Çocuk kitaplarındaki kötü karakterlerin görünüşleri ve ortaokul öğrencilerinin kötü karakterlere ilişkin algıları*. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Duban, N., & Küçükylmaz, E. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulama okullarında kullanımına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(3), 769-784.
- Durak, N. (2007). Mevlana'nın ahlaki öğretiminde iyi ve kötü kavramları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2(6), 1-24.
- Elbir, B., & Bağcı, C. (2013). Değerler eğitimi üzerine yapılmış lisansüstü düzeydeki çalışmaların değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 8(1), 1321-1333.
- Eşmekaya, F. (2019). *Sosyal bilgiler öğretiminde zihin haritası tekniğinin kullanılmasının akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi*. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Gander, M. J. & Gardiner, H. W. (2015). Çocuk ve ergen gelişimi. Ali Dönmez & Nermin Çelen (Çevirmenler). Ankara: İmge Kitabevi.
- Güleç, Y. (2021). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin çizimlerinde iyilik ve kötülük kavramları. *Turkish Studies*, 16(2), 279-304. <https://dx.doi.org/10.47091/TurkishStudies.51191>.
- Güngör, E. (2010). *Ahlak psikolojisi ve sosyal ahlak*. Ötüken Neşriyat.
- Kesgin, S. (2019). Ailede, okulda veya birlikte ahlak eğitimi- ahlak eğitiminde iş birliğini geliştirmenin yolları. *Turkish Studies*, 14(2), 581-598.
- Kocabıyık, O. (2019). *İyi kötü kavramların türk yaratılış destanı'ndaki biçimsel karşılıklarının grafik roman formunda dijital ortama aktarılması*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniveristesii.
- Mahmutoğlu, A. (2019). Etik ve ahlâk; benzerlikler, farklılıklar ve ilişkiler. *Türk İdare Dergisi*, 81, 225-249.
- Maxwell, J. A., (2004a). Causal explanation, qualitative research, and scientific inquiry in education. *Educational Researcher*, 33(2), 3-11. <https://doi.org/10.3102/0013189X033002003>.
- Maxwell, J. A. (2004b). Using qualitative methods for causal explanation. *Field Methods*, 16(3), 243–264.
- Ovacık, Z. (2018). İbn Sinâ'da iyiliğin ve kötülüğün ontolojisi. *Aksaray Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi*, 5(10), 343-361.
- Shadish, W.R., Cook, T.D., & Campbell, D.T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin Company.
- Tabak, G., & Göçer, A. (2014). Dinleme becerisine yönelik alternatif ölçme ve değerlendirme araçları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 250-272.
- Topuz, M. (2017). *Kötülük kavramı hakkında üç perspektif: Augustinus, Kant ve Nietzsche*. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yaktıl Oguz, G (2015). Aksiyon filmlerinde iyi ve kötünün temsili: Die Hard üzerine bir inceleme. *Selçuk İletişim*, 148-160. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/josc/issue/19023/200593>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık
- Yılmaz, O. (2016). Kurgusal nitelikli çocuk kitapları ve karakter eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 311-325.
- Yukay Yüksel, M., Canel, N., Mutlu, N., Yılmaz, S., & Çap, E. (2015). Okul öncesi çağıdaki çocukların "iyi" ve "kötü" kavram algılarının resim analizi yöntemiyle incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 271-303.

### Extended Abstract

In the complex and dynamic process of human development, cultivating moral principles in children is an important and even necessary endeavor with broad-ranging consequences. In this context, teachers play a critical role in shaping social morality in children. Achieving educational goals is directly related to illuminating the moral concepts within students' thoughts. In this study, we focused on the concepts of good and evil in the world of thought of fourth-grade elementary school students, based on the importance of developing children's knowledge about good, evil, goodness, and evil. It was aimed to examine the status of students' knowledge, attitudes and behaviors regarding the concepts in question after the implementation of the program. For this purpose, answers were sought to the following questions:

1. After the implemented program, according to the fourth-grade elementary school students;

What is good, goodness, bad, and evil?

To whom or what are the good, goodness, bad, and evil specific?

Do good and bad vary from person to person?

What are the reasons for doing goodness and evil?

Can there be good to oneself and bad to oneself? If so, how?

2. What is the situation regarding the transformative effect of the implemented program on students?

In the study, an experimental design was conducted using qualitative research methodology. In this study, the situation of elementary school students before the implemented program was compared with their new situation after the designed experimental setup. This experimental qualitative design carries the belief that it may be possible to provide better explanations than the current situation. The study group of the research consists of 25 fourth-grade students, 14 females, and 11 males, between the ages of 9-11, studying at an elementary school in the northeastern district of a province in the east of Turkey. In this study, a semi-structured interview form was developed by the researchers, and observation notes and documents created by the students during the activities were used as data collection tools. The interviews were conducted face-to-face with the participants in a conversational manner in a school environment and lasted approximately 15-20 minutes.

When the findings were examined, it was seen that the students had difficulty defining good and bad, but they could give examples. Children generally associated the concept of evil with morality and perceived it as behavior that a person consciously chose to do and was responsible for its consequences, and as the lack of some attributes in a person. However, when the question of who was doing the evil was asked, the answers were enriched with examples like the devil and animals. In their answers about who could do good, students mentioned non-human beings such as God, angels, and animals, as well as humans. When the answers given regarding the relativity of goodness and evil were examined, it was seen that although there were answers suggesting it could vary from person to person, there were also answers indicating it would not change. In the interviews conducted after the implementation, it was observed that students referred to not only moral evils but also natural evils. It indicated that students learned that evil was divided into natural and moral categories. Additionally, it was concluded that students realized that actions must be shaped by conscious choices in order to do good or evil.

Students expressed through examples given in the post-program interviews that evil was not a trait exclusive to humans. However, despite being aware that evil comes from inanimate objects or natural evil, students still described good and evil mostly with attributes specific to humans. It was concluded that after the implemented program, students developed a broad and multifaceted evaluation ability regarding how good and evil could vary depending on individuals, situations, and time. When examining students' responses about the causes of doing good or evil, it was observed that they referred to the impact of feelings of goodness, the belief in receiving a reward, and the sense of responsibility for doing good. According to the students, the most important reasons for doing evil were the absence of inhibiting factors, the desire to appear strong, deriving pleasure from evil, avoiding other negative situations, and the inability to use one's mind. It was observed that students who had previously argued that they could not do good for themselves gained awareness that many everyday, simple activities they performed in real life could affect them positively or negatively. Students believed they could do good by caring for their personal hygiene and mental health. They explained evil as actions that caused physical harm. The majority of responses in this category consist of actions such as "committing suicide, hitting oneself, cutting with a knife." This situation is thought to stem from the violence experienced by children through their close environment as well as mass media such as television.

This study provides an opportunity to infer from the data obtained from the implementation process. The study has deeply explored a critical area of moral development in children by focusing on fourth-grade students' perceptions of good and evil. The findings reveal a transformative effect following a nine-week program designed to explore students' knowledge, attitudes, and behaviors related to these concepts. The understanding that good and evil are intentional, conscious behaviors indicates a profound cognitive change in students. Other researchers may explore the transferability of these findings to different economic and cultural contexts and age groups. Additionally, investigating the longitudinal effects of such interventions and their lasting impacts on reasoning will significantly contribute to understanding moral development in childhood. While attempting to instill a sense of responsibility and reasoning in younger generations, the findings from this research offer a promising foundation for future educational practices and scientific research.

## Kentsel mekân algısında toplumsal bellek ve ayrışma: Madımak Oteli örneği<sup>1</sup>

Aslıhan Çiçek<sup>2</sup>, Yavuz Acungil<sup>3</sup>

<sup>2</sup> Doktorant, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Kamu Yönetimi Bölümü, Tokat, Türkiye.

<sup>3</sup> Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Kamu Yönetimi Bölümü, Tokat, Türkiye.

### ÖZET

Kentsel mekânların algılanış biçimleri toplumdan topluma değişiklik gösterebilmektedir. Bireyler yetiştikleri ve ait oldukları sosyal gruplara göre şekillenmekte ve bir kentsel mekân karşısında da bu doğrultuda tavır almaktadır. Dolayısıyla bir kentsel mekân, kimileri için unutulmaz anılarla dolu daima hatırlanması gereken bir biçimde toplumsal bellekte yer alırken kimileri içinse unutulmak istenen, geçmişte yaşanan herhangi bir olayla ilgili bağ kurulmayan sıradan bir bina olarak varlık bulmaktadır. Sivas kentinde bulunan Madımak Oteli de 2 Temmuz 1993 tarihinde meydana gelen olaylar neticesinde unutulmak istenen veya hatırlanmak istenen bir kentsel mekâna dönüşmüştür. Dolayısıyla bu mekân, ait olunan sosyal gruplar tarafından farklı şekillerde algılanmakta ve anlam bulmaktadır. Bu çalışmada, Sivas kentinde bulunan farklı sosyal grupların Madımak Oteli'ni algılayış biçimlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji kullanılmış bu doğrultuda Sivas kentinde ikamet eden altı Alevi, altı Sünni kişi ile derinlemesine görüşme yapılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, iki farklı sosyal gruba ait kişilerin Madımak Oteli'ni nasıl algıladıklarını ortaya koymuştur.

### ANAHTAR KELİMELER

Kentsel mekân, toplumsal bellek, Madımak Oteli, 2 Temmuz, Sivas.

## Social memory and discrimination in the perception of urban space: The case of Madımak Hotel

### ABSTRACT

The perception of urban spaces can vary from society to society. Individuals are shaped according to the social groups they grew up in and belonged to and they take a stance in this direction against an urban space. Therefore, for some, an urban space full of unforgettable memories takes place in the social memory in a way that should always be remembered, while for others, it finds its existence as an ordinary building that wants to be forgotten and not connected with any event in the past. The events that took place on July 2, 1993, in the Madımak Hotel in Sivas have turned into an outdoor space that is wanted to be forgotten or remembered. This study aims to reveal the perceptions of different social groups in the city of Sivas about the Madımak Hotel. Therefore, this space is perceived and meaningful in different ways by the social groups to which it belongs. In the study, phenomenology, one of the qualitative research designs, was used, and in this direction, in-depth interviews were conducted with six Alevi and six Sunni people residing in the city of Sivas. The research findings revealed how people from two different social groups perceived the Madımak Hotel.

### KEYWORDS

Urban space, social memory, Madımak Hotel, 2 July, Sivas.

<sup>1</sup> Bu araştırma Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 07.03.2023 tarih ve 2023/ 01-39 Karar Sayısı ile etik yönden uygun bulunmuştur.

## Giriş

Mekân kavramı, tarihsel süreç içerisinde, üretim ilişkilerine ve zamanın ruhuna göre şekillenmiş, ona atfedilen tanımlar da bu süreç içerisinde farklılıklar göstermiştir. En genel tanımıyla mekân, doğanın bir parçası olmasının yanı sıra insan yaşamı ve faaliyetleri için bir ortamı ifade etmektedir (Ghulyan, 2021, s. 14). Mekân, geleneksel açıdan değerlendirildiğinde geometrik bir şekil, matematik terimi, soyut özellik taşımayan ve içeriksiz bir içerik olarak ifade edilmektedir (Lefebvre, 2016, s. 24). Burada mekân, içerenin dahi içerikten haberdar olmadığı boş bir çevre şeklinde yalnızca fiziki nitelikleri ile tanımlanmaktadır. Mekân, bir yandan insanı biçimlendirirken öte yandan insanlar tarafından şekillendirilen toplumsal bir yapıdır. Lefebvre'e (2016, s. 25) göre mekânsal biçimlerin, toplumsal ilişkilerin yaşandığı cansız nesnelere olarak algılanması gerçeği yansıtmaz, bunun yerine toplumsal süreçleri içermesi ve bu süreçler aracılığıyla meydana gelen alanlar olarak mekânın toplumsallaşması şeklinde algılanması gerekmektedir. Mekân tarihsel olan ile toplumsal olanı birbirine bağladığı gibi kültürel olanla da zihinsel olanı birbirine bağlamaktadır. Böyle bir etkileşim içerisinde olan mekânın değişmeden statik olarak kalması mümkün değildir.

Mekânın üretimi kentsel, kırsal, kimliksel, törensel, grupsal ve aidiyet bağlamında inşa edilmektedir. Mekân, bir topluma ait düşünce yapısı ve imgesel bakışın zamana yansımış halidir<sup>2</sup>. Dolayısıyla mekâna dair toplumsal pratikler sebep-sonuç odaklı olarak bir mekânın üretilmesinde oldukça önemlidir. Marx, toplumsal bir oluşumun kendi üretim koşullarının tekrar üretilmediği takdirde varlığının uzun soluklu olamayacağını dile getirmektedir (Marx 1868'den aktaran Althusser, 2016, s. 35). İnsan içerisinde var olduğu mekânı daima işaretleme ve bu işaretlerle donatma eğilimindedir. Dolayısıyla insan kimi zaman kendi fiziki varlığını kimi zaman da başkalarının fiziki varlığını esas alarak mekânın içerisinde ve karşısında yeni rotasyonlar oluşturur. Bu anlamda mekân kavramı yalnızca içerisinde bulunulan veya işgal edilen fiziksel bir alanı değil toplumsal ilişkilerin belirleyicisi olarak ekonomik ve sosyal açıdan da değerlendirilmelidir. Bir gruba aidiyet oluşturan işaretler, kutsal yerler, anıtlar, yıldönümleri, anımlar, arşivler veya müzelerdir. Bu işaretler, yaşanan çağa tanıklık ve sonsuzluk hayalleri olarak nitelendirilebilir. Aidiyet işaretleri aracılığı ile toplumların sosyal nitelikleri anlaşılabilir. Her sosyal grubun özelliği de kendi içerisinde gelen kültür ve toplumsal yapı neticesinde değişiklik göstermektedir.

Bu çalışmada, kentsel mekân ve toplumsal bellek ifadeleri literatür çerçevesinde incelenmiş ve Sivas kentinde bulunan kentsel mekânlara ve bunların toplumsal bellekle arasındaki ilişkiden bahsedilmiştir. Ardından 2 Temmuz 1993 tarihinde Madımak Oteli'nde gerçekleşen olay genel hatlarıyla verilmiştir. Sivas kentinde ikamet eden, çoğunlukla olaylara tanıklık etmiş Alevi ve Sünni katılımcılarla yapılan görüşmeler nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji yöntemiyle yapılmış olup bu kişilerle derinlemesine görüşme yapılmıştır. Böylelikle bir kentsel mekân olarak Madımak Oteli'nin iki farklı sosyal grup açısından nasıl değerlendirildiği ortaya konulmaya çalışılmıştır.

### Kent ve Kentsel Mekân Algısı

İnsanların en temel ihtiyaçları arasında yer alan barınma ve korunma gibi gereksinimlerin giderilmesi amacıyla oluşturulan merkezler mekânı ifade eder. Toplumsal bir ürün olan mekân, canlı ve akışkandır. Mekân, kültürün oluşturduğu bir ürün olmakla birlikte aynı zamanda bu kültürü gelecek nesillere aktaran bir işleve sahiptir (Lefebvre, 2014, s. 71). Mekân toplumsal olarak inşa edilir ve toplumsal süreçler de bu insanın üzerinde şekillenir. Dolayısıyla mekândan bağımsız bir toplumsal süreçten bahsetmek mümkün değildir. Mekân, içerisinde belirli bir toplumsal ve ekonomik sürecin devam ettiği bir konteynirden çok daha fazlasını ifade etmektedir. Mekân veya toplum birbirinin sonucu ya da karşılıklı etkileşim halinde olan iki kavram değildir. Çünkü toplumsal örgütlenme zorunlu olarak mekânsaldır, doğası bunu gerektirir.

<sup>2</sup> Bu konudaki tartışmalar için bakınız: Althusser (2016), Karabulut (2018), Rifkin (2004).



Mekân, yalnızca sosyal ilişkilerin korunduğu, devamının sağlandığı bir yer veya sosyal süreçlerle karşılıklı etkileşim içerisinde olan bir nesne değildir. Aksine mekân sosyal nesnelerin tesadüfî ilişkilerinin bir ifadesidir. Kentler de içinde ilginç şeylerin meydana geldiği örgütlenmiş mekânlardır (Saunders, 2013, s. 287-291).

Literatürde kent kavramının çeşitli tanımlarına rastlamak mümkündür. Kent, ortak bir geçmiş ve kültüre sahip insanların örgütlenme vasıtasıyla kurduğu hem toplumsal hem de sosyal hayatlarını idame ettirdikleri, ticari faaliyetlerin yoğun olduğu yerleşim birimidir (Aykılıç, 2015, s. 5). Weber'e (2010, s. 88) göre iktisadi bakımdan içinde yaşayanların büyük çoğunluğunun tarımdan ziyade ticaretle uğraştıkları yer kenttir. Siyasal bakımdan ise bir kentte özerklik şartını aramaktadır. Bu iki durumun bir arada var olduğu yerler Weber için ideal kenti oluşturur. Kent, mal ve hizmetlerin üretim sürecinden başlayarak, dağıtım ve tüketim süreçlerini de içine alan, bir toplumun değişen ihtiyaçlarını gidermek için ortaya çıkan iktisadi bir mekanizmadır (Keleş, 2004, s. 106).

Toplum bilimci Wirth (2002, s. 77), kenti yalnızca insanlara daha fazla iş ve yerleşme imkânı sunan yerler olarak değil, aynı zamanda dünyanın en yakın veya en uzak yerlerindeki türdeş ve aynı düşüncede olmayan insanları kendine çekebilen, çeşitli bölgeleri ve insan faaliyetlerini belirli bir düzen çerçevesinde biçimlendiren hem ekonomik alanda hem de siyasi ve kültürel alanda öncülük eden ve denetleyici görevi üstlenen bir merkez olarak tanımlamaktadır. Bir topluluğu kent olarak tanımlayabilmek için yalnızca sayılara bakmak yetersizdir. Kenti betimlerken büyük bir yığılma, yoğun bir nüfus ve heterojenlikten de bahsetmek gerekir. Nitekim sosyolojik bakımdan kent, toplumsal yönden türdeş olmayan insanların, geniş bir yerde sürekli ve yoğun şekilde birlikte bir yere yerleşmesidir.

Kent, insanların yaşamını düzenlemek ve yönlendirmek amacıyla meydana getirilen en önemli ve en büyük fiziksel ürün aynı zamanda insan yaşamını çevreleyen yapıdır. Bu yapıyı biçimlendiren etmenlerin başında toplumların sahip olduğu kültür ve inanç gibi değerler gelmektedir. Kent toplumsal hayatta insanlar arasındaki ilişkileri şekillendiren, sosyal mesafelerin kısaldığı, yoğun insan ilişkilerinin en çok yaşandığı yerdir (Turgut, 2013, s. 10). Farklı bir perspektiften bakılacak olursa kent, tarihi sürecin izlerini bugüne taşıyan ve bu çerçevede devamlılık gösteren bir sürekliliktir. İnsana ait olgu ve anlamların yer aldığı tarihi bir sürekliliğin fiziki bir şekle dönüştüğü mekânsal bir yapıdır. Kent hem bir söylem hem de o kentte yaşayan insanların dilidir. Toplumsal hayata dair izleri, kodları kente ait olan simgeleri nesilden nesile aktarır (Barthes, 1997, s. 176). İnsan deneyimlerinin hammaddesi olan ve yine insanlar tarafından yaratılan (Castells, 1983, s. 68) kent, toplumla sürekli ilişki halindedir. Dolayısıyla kent basit bir maddi ürün olmaktan çok bir sanat eserine daha çok benzer. Tarihi bir süreci içeren kent aynı zamanda bu tarihin eseri niteliğindedir (Lefebvre, 1996, s. 100). Geçmişin izleri ve biçimleriyle günlük hayatın kullanımını birleştirip bir arada tutarak oluşturulan yapı da kentsel mekânları ifade etmektedir (Harvey, 2013, s. 38).

Schulz, mimari açıdan mekân kavramını "içinde yaşayan kullanıcıların fizyolojik, psikolojik ve toplumsal gereksinimlerini karşılayan bir uzay parçası, bir boşluk" olarak tanımlarken, Madanipour kentsel mekânı fiziksel ve tüm bireyler için ulaşılabilir bir alan, yerli ve yabancıların bazı kısıtlamalara tabi tutularak girebildikleri, kırsal mekânların, şehirlerin ve kasabaların içerisinde kalan yerler şeklinde tanımlamaktadır (İnceoğlu ve Aytuğ, 2009, s. 132).

Kentsel mekânları, yapısal ve işlevsel yönden belirlenmiş kişi, grup veya toplulukların müşterek karakteristik özellikleriyle veya simgesel, fiziksel, toplumsal özelliklerle hatları çizilmiş, sınırlanmış unsurlar oluşturur. Kentsel mekânların kompozisyonları, mekânı oluşturan fonksiyonların işlevlerine dayalı olarak mekânın düzenlenmesi, birey davranışları ve toplumsal hareketler üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu bağlamda mekânlar (ulaşılabilirlik, yakınlık, kısıtlılık, yön verme, devamlılık, birleştiricilik veya ayrıştırıcılık gibi) faaliyetleri yönlendirici özelliklere sahiptir. Bu yönlendirme ile birlikte mekânın değişen özellikleri, çevresel mana, gösterge ve sembollerle meydana gelmektedir (Erdönmez ve Aki, 2005, s. 70). Kentsel mekânlar



işlevleri bakımından “sosyal algı” şeklinde ifade edilmektedir. Nitekim toplumsal faaliyetleri ve kent içerisinde gerçekleşen sosyal etkileşimleri barındırmak amacıyla yapısal olarak tasarlanmış mekân veya kendiliğinden oluşum göstermiş mekân organizasyonları işlevsel açıdan kentsel mekânları oluşturur. (Hoşkara, 2010, s. 11).

Bir şehrin bütünleşmesini sağlayan aracı faktörlerden biri de kentsel mekânlardır. Kentsel mekânlar, bir kentte yaşayan insanların veya farklı kullanıcıların bir araya gelerek toplumsal kültürü oluşturduğu, oluşturulan kültür birikiminin aktarıldığı ve yeniden öğrenmenin gerçekleştiği yerlerdir. Dolayısıyla kentsel mekânlarda kültürel kimlikler, kişisel deneyimler, kentin karakteristik özellikleri ve insanların karşılıklı etkileşimleri bir kentin imajının oluşumunda ve o kentin insanlar tarafından nasıl algılandığında önemli bir etkiye sahiptir (Inceoğlu ve Aytuğ, 2009, s. 131). Kent imajının oluşmasında kentin kadim tarihi, kentsel mekânları ve toplumsal bellekte bunların yer edinmesi de önemli birer unsur olarak ifade edilebilir. Bahsi geçen unsurlar, Türkiye'nin çok sayıdaki kadim kentinde kolayca gözlemlenebilir. Bu kentlerden biri de kuşkusuz Sivas'tır. Sivas kenti, kültürel dokusu ve mimari yapısının çeşitliliğiyle sıradan bir şehir olmaktan çıkan, insanların farklı anlamlar yüklediği ve taş duvarların adeta dile geldiği tarihi bir kenttir. Çalışmanın sonraki bölümünde mekânlar ile toplumsal belleğin ilişkisine değinilerek, Sivas ilindeki tarihi unsurlarla özdeşleşen kentsel mekânların toplumsal bellekteki yerinden bahsedilecektir.

### **Sivas'ta Kentsel Mekânlar ve Toplumsal Bellekteki Yerleri**

Durkheim toplumu, “tabiatta örneğini gözlemleyebileceğimiz maddi ve manevi kuvvetlerin en güçlü birleşimi” olarak tanımlamıştır. Ona göre başka hiçbir varlıkta olmayan bir güce sahip olan toplum, bireyleri şekillendirici ve onlar üzerinde baskılayıcı etkiye sahiptir (2005, s. 521). Durkheim, toplumu basitçe bir araya gelen bireylerden oluşan nicelik olarak tanımlamak yerine, bir aradallığın oluşturduğu özgün yapıdan bahseder ki bu yapı toplumsal bilinci oluşturmaktadır (Çağla, 2007, s. 228). Durkheim ile benzer düşünceye sahip olan Halbwachs, hafızanın psikoloji literatüründeki içeriğini bir anlamda eleştirerek, belleğin bireysel yönüne değil sosyal ve toplumsal yönüne değinmiştir. Halbwachs, toplumun hatırlama eylemine yani belleğe biçim verdiğini ve bireysel yaşam pratiklerimizde bile hatırlamamız gerekenlerin yine diğerleri tarafından belirlendiğini belirtmektedir. Bu düşüncesini de “diğerlerinin bedenlen orada bulunmaları gerekmez daima bizimle beraber, biz içimizde farklı bir grup insan taşırız” ifadeleri ile desteklemektedir (Halbwachs, 2018, s. 30).

Halbwachs'ın değindiği bir diğer husus, mekân ile toplumsal bellek arasında kurulan ilişkidir (Allen ve Brown, 2011, s. 314). Ona göre bellekler için çevrelerindeki maddi dünyanın dayanıklı ve sürekli olması gerekir ve mekân, toplumsal belleğe süreklilik kazandırır (Halbwachs: 1980, s. 135). Bellek, mezarlıklar, kiliseler, müzeler, meydanlar ve cezaevleri gibi fiziksel mekânları ihtiva eder. Bununla beraber geçmişin izlerini taşıyan ritüeller, törenler, anmalar vb. maddi olmayan mekânlarla da ilişkilidir. Dolayısıyla bellek mekânları, kentte bulunan binaları, kamusal gösterileri, anıtları, tarihsel figürleri ve anmaları içermektedir. Mekân ve bellek arasında performatif açıdan da bir ilişki bulunmaktadır. Tiyatrolar, festivaller, sivil seremoniler gibi ritüeller de hatırlamanın bedenlen tekerrürü ile var olan bir biçimdir. Mekânla ilişkilendirilerek gerçekleştirilen bu ritüellerin, farklı grupların çeşitli mücadelelerini temsil etme özelliklerinden de bahsedilebilir (Hoelscher ve Alderman, 2004, s. 349-350). Fiziki yapılarından çok daha fazlasını ifade eden kolektif bellek mekânları, tarihselliği, sosyal ilişkileri ve güç mücadelelerini de içermektedir (Till, 2003, s. 291).

Sivas ilinde yaşayan insanların toplumsal belleğinde yer edinmiş kentsel mekânları incelediğimizde ilk olarak çeşitli etkinliklerin gerçekleşmesinde ortak bir platform ve herkes için eşit kullanım olanağı sağlayan Sivas Tarihi Kent Meydanı'ndan bahsetmek doğru bir yaklaşım olacaktır. Tarihi süreçte farklı işlevlerle kullanılan ve insanların ortak kullanım alanı olan meydanlar günlük yaşamın önemli bir parçasını oluştururlar. Meydanlar hem kentte daimî olarak yaşayan insanlar hem de geçici süre için kente gelen ziyaretçiler için birbirleriyle ve kent ile bir

bağ kurulmasını sağlar. (Semerci, 2008, s. 31). Sivas Kent Meydanı, Selçuklu, Osmanlı ve Cumhuriyet döneminden taşıdığı izlerle çevrili merkez olma özelliği taşımaktadır. Bu meydan, toplumsal, kültürel, siyasal ve ekonomik etkinliklerin gerçekleştirildiği, zaman kısıtlaması olmadan içerisinde bulunulabilen, herkes tarafından kullanılabilen bir kamusal alandır (Akman, 2020, s. 20). Sivas Tarihi Kent Meydanı, siyasi mitinglerin ve çeşitli kutlamaların yapıldığı, resmî törenlerin gerçekleştirildiği, ticari faaliyetlerin yürütüldüğü ve kentte bulunanların buluşma noktasını oluşturan alandır (özellikle 'tek ağaç' ismiyle bilinen meşhur ağacın önü olan alan). Bu bakımdan Sivas Tarihi Kent Meydanı, kentte bulunanların çeşitli şekillerde kullanarak farklı anlamlar yüklediği ve toplumsal bellekte önemli yeri olan kentsel bir mekândır.

Sivas'ta bulunan bir diğer kentsel mekân, Çerkez'in Kahvesi'dir. Osmanlı'nın kahve kültürünü Sivas'ta yaşatan bu mekân, 1943'te kurulmuştur. Oldukça eski olan bu mekân içerisinde sergilediği eski silahlar, radyo, gramofon, semaver, kente özgü ağızlık ve bıçak gibi ürünlerle bu mekâna gelenlere müze atmosferi yaşatmaktadır. Mekâna gelen müşteriler alışlagelmiş okey veya kâğıt oyunları yerine günlük siyaset, sanat, edebiyat veya spor gibi konularda tartışmalar yapmayı yeğlemektedir. Sivas kentinin bir simgesi haline gelen bu mekân, kente gelen önemli siyasetçiler, sanatçılar ve misafirler tarafından mutlaka gidip görülmesi gereken bir mekân olarak bilinmektedir. Mekânın 35 yıllık bir müşterisi:

"Bizim için Çerkez'in Kahvesi bir medrese, okuldur. Gençliğimiz burada geçti. Burada büyüklerimizden siyaseti öğrendik ve siyasi atışmalar yaptık. Kendi fikrimizi onlara empoze etmeye çalıştık. Burada büyüklerimizden sürekli bir şeyler öğreniyorduk. Bizden küçükler de bizden örnek alıp, kendilerinden sonra gelen nesile bir şeyler aktarıyordu. Çerkez'in Kahvesi'nde öğretiler silsilesi devam ediyordu. Bugüne kadar böyle geldi." (Aytekin, 2019)

sözleriyle aslında sadece çay, kahve içilen bir mekânın toplumsal bellekte ne kadar çok anlama karşılık geldiğini ifade etmektedir. Çerkez'in Kahvesi de tıpkı Sivas Tarihi Kent Meydanı gibi Sivas'ın tarihsel ve toplumsal belleğinde yer edinmiş bir kamusal alan özelliği taşımaktadır.

'Cumhuriyet Şehri' olarak anılan ve Anadolu'nun güvenilir kentlerinden biri olan Sivas'ta bir asır önce ülkenin binlerce yıllık tarihini en önemli kararlarından birisi alınmıştır. Yeni bir devletin kuruluşu ile sonuçlanan bu meşakkatli süreçte kararlı duruş sergilenmesiyle tüm dünyaya meydan okunmuştur. Topraklarının her bir yandan işgal edilmesine rağmen Millî Mücadele ateşinin ve direnişin ilk adımının atıldığı kent olan Sivas, yeni Türk Devletine, Cumhuriyete karargâhlık yapmış, üç buçuk aylık kuruluş döneminin yönetim merkezi olmuştur (Toparlı, 2019, s. 9). Sivas'ın Anadolu'nun iç kesiminde işgallerden uzak olması, çevresinde bulunan dağlar sayesinde kente giriş ve çıkış denetiminin kolay olması, Sivas'taki askeri ve sivil bürokrasinin vatansever kişilerden oluşması, yurdun her yerinden ulaşımın kolay olması gibi faktörler Sivas'ın milli bir kongre için uygun mekân olarak görülmesinde etkili olmuştur. Mustafa Kemal Paşa ve Heyet-i Temsiliye Sivas'ta 108 gün kalarak huzur ve güven içinde Millî Mücadeleyi büyük bir başarı ile yönetmiştir (Günaydın, 2019, s. 55-56).

Sivas Kongresi'nin gerçekleştirildiği 4 Eylül 1919, milletin bağımsızlık mücadelesinin, azim ve kararlılıkla ortaya koyulduğu gündür. Mustafa Kemal Paşa'nın "Cumhuriyetin temelleri burada atılmıştır" sözü de bir ulusun kurtuluş mücadelesine ev sahipliği yapan Sivas'ın mihenk taşı olduğunu doğrulamaktadır (Toparlı, 2019, s. 9). Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş kararlarının alındığı Sivas Kongresi, Mekteb-i Sultani müdürü Ali Naim Bey'in itirazlarına ve durumu İstanbul'a bildirmesine rağmen milletin istiklalinin tehlikede olması gerekçesiyle müdürün itirazı dikkate alınmamış ve kongre bu mekânda gerçekleştirilmiştir (Günaydın, 2019, s. 59). Mekteb-i Sultani, 1924 yılında 'Sivas Lisesi' adıyla 1981 yılına kadar lise olarak hizmet vermiş, 1983 yılında 'Sivas Atatürk ve Etnografya Müzesi' olmuştur. Müzenin ismi 2016 yılında 'Atatürk ve Kongre Müzesi' olarak değiştirilmiştir. Müzede Atatürk ve Sivas Kongresi'ne ait 41 adet eser ziyaretçiler için sergilenmektedir (Turizm ve Kültür Bakanlığı, 2022).

Bir milletin İstiklal Mücadelesi'ne ev sahipliği yapan ve bugün müze olarak hizmet sunan 'Atatürk ve Kongre Müzesi' yalnızca etnografik eserlerin sergilendiği bir mekân değildir. Bu mekân aynı

zamanda insanların toplumsal belleğinde milli mücadele ruhunu, birlik ve beraberliği, umudu, inancı, direnişi, kararlılığı ve vatanın bölünmezliğini hatırlatan önemli bir yere sahiptir. Sivas kentinde toplumsal bellekte yer edinmiş, insanların beton yığınının ötesine anlamlar yüklediği başka kentsel mekânlar da vardır. Bunlar; Gökmedrese, Buruciye Medresesi, Çifte Minareli Medrese, Ulu Camii, Sivas Kalesi, Tarihi Valilik Binası gibi mekânlardır. Bu mekânlara 2 Temmuz 1993 günü Sivas'ta gerçekleşen elim bir olaya tanıklık eden Madımak Oteli de insanların belleğinde unutulmak veya hatırlanmak istenen bir mekân olarak dâhil olmuştur.

### **Kentsel Mekâna Atfedilen Zıtlıklar: Madımak Olayları ve Madımak Oteli**

Sivas kent merkezinde bulunan Madımak Oteli yıllarca otel olarak hizmet vermiş ancak takvimler 2 Temmuz 1993'ü gösterdiğinde bu otelde kimsenin aklına gelmeyecek bir olay yaşanmış ve insanların ait oldukları sosyal gruplara göre bu otele bakış açıları şekillenmiştir. Bu bölümde ilk olarak Madımak Olaylarının<sup>3</sup> tarihsel süreci aktarılacak ardından Madımak Oteli'nin hem hatırlanmak istenen hem de unutulmak istenen bir kentsel mekân olabileceğine değinilecektir.

### **Madımak Olayları Hakkında Genel Bir Çerçeve**

2 Temmuz 1993 günü yaşanan elim olayda 37 kişinin hayatını kaybetmesiyle Mustafa Kemal Atatürk'ün Cumhuriyetin temelini Sivas'ta attığı neredeyse unutulmuş kent sakinleri 'yobaz' olarak anılmaya başlanmıştır. Bu duruma neden olan olayın daha net anlaşılması açısından tarihi biraz geriye alarak olaylar oluş sırasına göre aktarılacaktır. 20 Ekim 1991 genel seçimlerine dönüldüğünde DYP-SHP koalisyon hükümetinin kurulduğu görülmektedir. Dönemin Cumhurbaşkanlığı görevini Süleyman Demirel, Başbakanlık görevini Tansu Çiller ve Başbakan Yardımcısı görevini ise Erdal İnönü yürütmektedir. Koalisyon hükümetinin ardından ülkede valiler kararnamesi gündeme gelmiş, 1992'de Dönemin Sivas Valisi Bekir Aksoy Adana Valisi olurken Erdal İnönü'nün danışmanı Ahmet Karabilgin ise Sivas Valiliğine atanmıştır. Hükümetin SHP kanadına ve Alevi kesime yakınlığı ile bilinen Pir Sultan Abdal Derneği, Yıldızeli İlçesi Banaz Köyünde düzenlenen kutlamalara Vali Karabilgin'i davet etmiş ve ilk defa devletin bir valisi *Pir Sultan Abdal Şenlikleri*'ne katılım sağlamıştır. Pir Sultan Abdal<sup>4</sup>, toplumun her kesimine mal olmuş bir halk ozanı olsa da özellikle Aleviler arasında Yedi Ulu olarak bilinen Yedi Ulu Ozan'dan biri olması bakımından önemli bir yere sahiptir (<https://tr.wikipedia.org>). Derneğin ileri gelen yöneticileri bir sonraki şenliği il merkezinde yapmak istediklerini belirtmiş, Vali Karabilgin de bu isteği geri çevirmeyerek sonraki yıl şenliklerin şehir merkezinde yapılması için söz vermiştir. Bir yandan Sivas halkı (özellikle sağ partilerin mensupları) bu duruma tepki göstererek Vali Karabilgin'in tarafsızlığını sorgulamaya başlamış (Ünsal, 1995, s. 6-10), öte yandan Aziz Nesin'in Şeytan Ayetleri kitabının çevirisini yayımlayacak olması halkı galeyana getirmeye başlamıştır.

1989'da Bakanlar Kurulunca alınan kararla ülkeye giriş yapması yasaklanmış olan Hint asıllı İngiliz yazar Salman Rüşdi'nin Şeytan Ayetleri isimli kitabının çevirisinin, Aziz Nesin'in başyazarlık yaptığı Aydınlık Gazetesinde 1993 yılının Mayıs'ında yayınlanmaya başlanması ülkenin birçok

<sup>3</sup> 2 Temmuz 1993 tarihinde Sivas'ta bulunan Madımak Oteli'nde yaşanan olayların toplumsal bellekteki yerini inceleyen bu çalışmada bahsi geçen olaylar Madımak Olayları şeklinde tanımlanmıştır. Zira çalışmanın saha araştırması bölümünde yapılan görüşmelerde, katılımcıların neredeyse tamamı bahsi geçen olayı Madımak Olayları şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca yapılan literatür taramasında olayın 2 Temmuz Olaylarının yanı sıra Madımak Olayları şeklinde de tanımlandığı görülmüştür. Dolayısıyla bahsi geçen olayların çalışma boyunca Madımak Olayları şeklinde tanımlanması tercih edilmiştir.

<sup>4</sup> Pir Sultan Abdal, Anadolu ve Balkan Alevi-Bektaşileri toplumunu yüzyıllar boyunca önemli ölçüde etkilemiş önde gelen halk ozanlarından biridir. Bu etkilenmenin iki nedeni vardır:1. Asılarak öldürüldüğünün iddia edilmesi 2. Coşku ve kararlılık temalı, toplumun yönelim ve arzuları ile ilişkili deyişlerinin gücüdür. Yüzyıllara direnişi, zamanın ruhuna uyan, kurgusu mükemmel deyişlerinin estetik ve içeriğinden kaynaklanmaktadır. Pir Sultan Abdal, Alevi-Bektaşilerin Yedi Ulu Ozanından biridir. Kendisinin sözlü anlatımlarından, deyişlerinden ve tarihi belgelerden, Osmanlı Döneminde Urum şehri de denilen Sivas'ın Yıldızeli ilçesi Banaz köyünde 16. yüzyılda yaşadığı bilinmektedir (Boratav ve Fıratlı, 1943, s. 73).

yerinde tepkilerin büyümesine neden olurken, Türkiye'nin bazı illerinde (İstanbul, Mardin, İzmir, Gaziantep, Batman, Konya, Yozgat, Malatya) bildiriler dağıtılmış ve/veya gösteriler yapılmıştır. İlk üçü Banaz Köyü'nde gerçekleştirilen Pir Sultan Abdal Şenlikleri'nin dördüncüsünün 1-4 Temmuz 1993'te Sivas il merkezinde düzenlenmesine karar verilmiş, bu şenliğe davet edilen Aziz Nesin'in Kültür Merkezi'nde yapılan açılış konuşmasında:

"...Zaten Türk Milleti korkak bir millettir. Alevisi de Sünnisi de çoğunlukla korkaktır. O da çok belli. Çünkü başına ne zaman kabadayı gelirse sesini çıkarmaz, itaat eder. Çünkü, o da Müslümandır eninde sonunda", "...ben Müslüman değilim. Yoksa, Kur'an'da da güzel sözler var, ama 1300-1400 yıl önceki sözlerin kimin sözü olursa olsun eskiyeceğine inanıyorum. Bu sözler eskimiştir."

ifadelerinin gazetelerde yer alması gerilimin tırmanmasına neden olmuştur (Devlet Denetleme Kurulu, 2014, s. 1394).

2 Temmuz 1993 günü sabahında bildiriler dağıtan, Cuma namazı sonrasında protesto yapmaya hazırlanan sağ kesimden bir grubu, Cuma namazı saatinde Kale Cami yanında bulunan Buruciye Medresesi'nde şenliğe katılanların davul zurna çalmaları rahatsız etmiş ve iki grup arasındaki çatışmanın zemini oluşturulmuştur. Meydana yakın camilerden çıkan gruplar yavaş yavaş Vilayet binası önünde toplanmaya başlamış, 'Vali İstifa, Dinsiz Vali, Yaşasın Şeriat' gibi sloganlar atmaya başlamıştır. Polis ve asker Vilayet binasının etrafını sararak içeri girmek isteyenlere engel olmuş, yaklaşık 250 kişilik grubu Arı Sitesi'ne doğru yönlendirmiştir. Orada da çeşitli sloganlar atarak Çifte Minarelerin bulunduğu alana doğru ilerleyen topluluğun amacının iyi olmadığını anlayan dönemin İl Emniyet Müdürü Doğukan Öner, Vali Karabilgin'i arayarak kalabalığı dağıtmak için gerekli izinleri istemiş ancak istediği izinleri alamamıştır. Emniyet Müdürü megafonla kalabalığın dağılması konusunda uyarılarda bulunmuş ancak etkili olamamış ve kalabalık Kültür Merkezi'ne doğru ilerlemeye başlamıştır. Vali Karabilgin, kontrolden çıkan olayları bastırabilmek için dönemin Refah Partili Sivas Belediye Başkanı Temel Karamollaoğlu'nu arayarak kalabalığın dağılması için konuşma yapmasını istemiştir. Kültür Merkezi önüne gelen Belediye Başkanı sükûnet çağrısı yaparak kalabalığın olaysız bir şekilde dağılmasını istemiştir (Ünsal, 1995, s. 47-48). Başkan Karamollaoğlu, 2020 yılında katıldığı bir televizyon programında o gün ile ilgili "...yalvar yakar olmuşum insanlara karşı, yapmayın etmeyin diye gençlere yalvarmama rağmen engel olamamışım" ifadelerini dile getirmiştir (Karamollaoğlu, 2022).

Belediye Başkanının konuşmasının ardından dağılma temayülü gösteren kalabalığın bir kısmı tekbir getirerek İstasyon Caddesi'ne doğru ilerlemeye başlamıştır. Bu sırada Kültür Bakanı Fikri Sağlar'ın Pir Sultan Abdal Derneği yöneticilerinin talepleri doğrultusunda Güzel Sanatlar Genel Müdürü'ne yaptırıp Sivas'a gönderdiği Kültür Merkezi önüne dikilen ve ikinci hedef olan Pir Sultan Abdal Anıtı yıkılmaya çalışılmıştır. Pir Sultan Abdal Şenlikleri için Sivas'a gelen ve Kültür Merkezinde saat 14.00'daki panele katılmak için bekleyen ve çoğunluğu Alevi olan misafirler, İstasyon Caddesi'ne paralel uzanan Uzunyol Caddesi tarafından boşaltılmış, Aziz Nesin de dâhil misafirlerin çoğu kalmış oldukları Madımak Otel'i'ne gitmeyi tercih etmiştir. Bu sırada sayısı giderek artan kalabalık grup Vilayet binası önünde yeniden toplanmış ve bu binanın camlarını taşlamaya başlamışlardır. Kalabalıklar arasından Aziz Nesin'in Madımak Otel'i'nde bulunduğu duyulmasıyla topluluk üçüncü hedefe yani Madımak Otel'i'ne doğru ilerlemiştir. Saatin 17.00'yi geçmesi ve mesainin bitmesiyle kalabalıkların sayısı yaklaşık 20 bin kişi olmuştur. Madımak Otel'i'nin önünde toplanan bu kalabalık "Dinsiz Aziz, Şeytan Aziz" gibi sloganlar atarak oteli taşlamaya başlamışlardır (Ünsal, 1995, s. 47-48). Otel önüne gelen askerlere "Allahsıza Asker Siper Olamaz" diye bağırma başlayan grup bir yandan da "Müslüman Türkiye" sloganları atmaya başlamıştır (32. Gün, 2009).

Saatler 19.45'i gösterirken otel önünde bulunan araçlar ters çevrilmeye başlanmıştır. Araçlardan bir tanesinin depo kapağı açılmış ve akan benzin ateşe verilmiş rüzgârın da etkisiyle yangın otele sıçramış, otelde bulunan yaklaşık 80 kişi ölüm kalım savaşı vermiştir. Otelde bulunan Arif Sağ ve beraberindeki 33 kişi, otelin hemen yanında bulunan Büyük Birlik Partisi Sivas İl Merkezi Binasına geçerek yangından kurtulmayı başarmıştır. Belediyeden itfaiye çağrılmış ancak itfaiye erlerinin

isteksiz oluşu, yangına zamanında müdahale edilmeyişi, devletin kolluk kuvvetlerinin müdahalede yetersiz kalması, mülki idare amirinin süreci yönetemediği gibi müdahale için izin isteyen emniyet müdürüne de gerekli izinleri vermemesi (Devlet Denetleme Kurulu, Araştırma ve İnceleme Raporu, 2014, s. 1359), otelde çıkarılan yangında 37 kişinin (33'ü şenliklere katılmak için gelen çoğunluğu Alevi olan kişiler, 2'si otel görevlisi, 2'si protestoculardan oluşmaktadır) yanarak ve/veya boğularak ölümüne neden olmuştur. Aziz Nesin ise itfaiye merdivenleriyle otele çıkılarak kurtarılmıştır (Ünsal, 1995, s. 55-56).

37 kişinin hayatını kaybettiği bu elim olaydan sonra akşam saatlerinde Valilik tarafından iki günlük sokağa çıkma yasağı ilan edilmiştir. Olayla ilgili 124 sanığın bulunduğu Madımak Olaylarının karar duruşması Ankara Devlet Güvenlik Mahkemesi'nde yapılmıştır. Bu duruşmada 26 sanık 15'er yıl, 60 sanık 3'er yıl ceza almış, 37 sanık ise beraat etmiştir (Ünsal, 1995, s. 69). Bina, 2010 yılında kamulaştırılarak 2011 yılında Sivas İl Özel İdaresi Bilim ve Kültür Merkezi'ne dönüştürülmüştür. Giriş katta bulunan anı köşesinde olayda hayatını kaybeden 37 kişinin (protestocular da dâhil) ismi bulunurken daha sonra yapılan itirazlar neticesinde 2 protestocunun ve abisinin isteği üzerine Gülsüm Karababa'nın ismi anıttan kaldırılmıştır (Birgün Net, 2022). Bugünkü haliyle anıtta 34 kişinin (2'si otel çalışanı) ismi bulunmaktadır. Anı köşesinin orta kısmında Atatürk büstü, büstün altında da Atatürk'ün "Toplumun içindeki farklı düşünceler, farklı inanışlar ne olursa olsun milli birlik ve beraberlik içerisinde hareket etmesini bilen bir milletin başaramayacağı iş, aşamayacağı engel yoktur." sözleri yer almaktadır. Olayın üzerinden 30 yıl geçmesine rağmen her 2 Temmuz'da insanların toplumsal belleğinde ölüm, acı, katliam gibi anlamlarla yer edinen Madımak Otel'i'nin önünde 2 Temmuz 1993'te hayatını kaybedenler için anma törenleri düzenlenmekte ve başta hayatını kaybedenlerin aileleri, siyasi parti temsilcileri, sivil toplum kuruluşları ve ülkenin her yerinden insanlar bu ritüele katılmak için Sivas'a gelmektedir.

### **Unutulmak İstenen ve Hatırlanmak İstenen Bir Mekân Olarak Madımak Otel**

Cumhuriyet döneminde Alevi-Sünni gibi dini yorumlardaki farklılıklardan çıkan çeşitli olaylar yaşanmıştır. Bunlardan biri 1978'de Kahramanmaraş'ta meydana gelen ve yüzden fazla kişinin hayatını kaybettiği olaylardır. 19 Aralık günü ağırlıklı olarak sağ görüşlü grupların bulunduğu Çiçek Sineması'na ses bombasının atılmasıyla olayların fitili ateşlenmiştir. 20 Aralık'ta ise çoğunlukla Alevilerin bulunduğu Akin Kiraathanesi'ne bomba atılmıştır. 21 Aralık'ta ise sol görüş mensubu 2 öğretmen öldürülmüş ve 22 Aralık Cuma günü cenaze merasiminde çıkan olaylar sağ görüşe mensup insanların ölümüne neden olmuştur. Kentte meydana gelen karışıklık 23 Aralık'ta kitlesel olaylara dönüşmüştür. Resmi rakamlara göre bu olaylar neticesinde, 111 kişi ölmüş, 1000'den fazla insan yaralanmıştır. Ülke genelindeki sağ-sol mücadelesi Maraş'ta Alevi-Sünni çatışmasına dönüştürülmüştür. Bu olaylarda 289 işyeri ve 552 ev tahrip edilmiştir. 26 Aralık'ta Maraş'ın da içerisinde olduğu 13 ilde sıkıyönetim ilan edilmiştir. Sıkıyönetim mahkemelerinde Maraş olayları ile ilgili yüzlerce kişi yargılanmış, sanıklar idam cezası ve farklı cezalar almış, ancak idam cezaları uygulanmamıştır<sup>5</sup>. Bir diğer olay ise 27 Mayıs 1980'de Çorum'da yaşanmıştır. Ülke genelinde oluşturulan toplumsal ayrışma sosyolojik farklılıklar açısından zengin olan Sivas, Malatya, Kahramanmaraş ve Çorum illerinde toplumsal olayların meydana gelmesine sebebiyet vermiştir. Gümrük ve Tekel Bakanlığı da yapmış olan MHP Genel Başkan Yardımcısı Gün Sazak, aracından inip evine gittiği esnada iki kişi tarafından silahlı saldırıya uğrayarak hayatını kaybetmesiyle başlayan Çorum Olaylarında, Alaaddin Camii'nin yakıldığı ve bombalandığı iddiası gerilimin artmasına neden olmuştur. Çorum Olayları, sağ ve sol görüşe mensup kişilerin birbirlerine karşı kışkırtılmasıyla başlarken, sonraki günlerde bu olaylara Alevilik-Sünnilik bağlamında öne çıkarılan mezhepsel bir çatışma görünümü kazandırılmaya çalışılmıştır. Çorum halkını ikiye bölen kışkırtma ve tahrikler sonucunda halk yıllarca kardeşçe, dostça birlik beraberlik içerisinde yaşadığı insanlara karşı saldırıya geçmiştir. Meydana gelen

<sup>5</sup>Ayrıntılı bilgi için bkz: Karaca, 2021, s. 3.



hadiselerin ardından onlarca insan öldürülürken yüzlerce insan yaralanmış, ev ve iş yeri tahrip edilmiştir.

Maraş ve Çorum olayları her ne kadar toplumda derin izler bırakmış olsa da Sivas Madımak Olayı (özellikle Aleviler tarafından) diğer iki olaya nispeten daha fazla gündemde tutulmuştur. Bu durumun nedeni Maraş ve Çorum olaylarında temel sorunun sağ-sol mücadelesinden kaynaklı olduğuna kanaat getirilmesi ve toplumsal hafızalarda olayların bu eğilimde yer bulmasıdır. Madımak Olayları ise her yıl 2 Temmuz'da anma törenlerinin düzenlendiği bir ritüele dönüştüğü için bu olaylar daha fazla sahiplenilmiş ve özellikle yıldönümlerinde yoğun şekilde gündemde tutulmaya çalışılmıştır (Duran, 2018, s. 67).

Toplum içerisinde yer alan sosyal grupların kendilerine ait toplumsal bellekleri vardır. Halbwachs belleğin sosyal açıdan biçimlendirilmesini değerlendirirken, sosyal gruplar ile toplumsal bellek arasındaki korelasyondan ve bireylerin dâhil olduğu sosyal grupların toplumsal belleğin çerçevesini çizdiğinden bahsetmektedir. Bu noktada toplumsal belleğin neyi, nasıl ve ne kadar hatırlayacağını sosyal gruplar belirler (Halbwachs, 2016, s. 16-19). Nitekim Madımak Olayları da toplumsal belleğin hatırlama ve unutma pratiklerinin belirlenmesinde etkilidir. İnsanın sevdiği bir kişiyi kaybetmesi elbette zor bir deneyimdir. Bu kaybın nasıl oluştuğu ise deneyimin niteliğini belirleyen faktörlerden biridir. Dolayısıyla, kaybın meydana geliş şekli, olayın ve kayıpların hatırlama ve hatırlatma biçimleri ile yakından ilgilidir. Bu bağlamda Madımak Olayları, bilinçler ve bellekler üzerinde derin izler bırakması ve radikal değişikliklere yol açması bakımından travmatik bir olaydır. Özellikle anma törenlerinde Madımak Oteli'nin önüne giden aile bireyleri, mekânı gördükleri biçimde değil, o güne dair izledikleri görüntülerle, fotoğraflarla ve olaydan sağ çıkan tanıklardan dinledikleri ile ilişki kurmaktadır. Bu nedenle mekân, dışarıdan bakıldığında sıradan bir bina olarak görünse bile, aileler için hâlâ, yakılmış bir otel ve içinde yakınlarının kurtulmayı bekleyen imgesiyle hatırlanmaktadır. Mekâna ait bu imge, insanların binaya yönelik gösterdikleri tavır da etkiler. Bu olayda yakınlarını kaybedenler, Alevi toplumu ve muhalif gruplar açısından Madımak Oteli, toplumsal belleğin hatırlamak ve hatırlatmak istediği, burada hayatını kaybedenlerin unutulmaması, bu olayın üzerinin örtülmemesi için olayın her yıl dönümünde toplanma ve anma ritüellerinin gerçekleştiği bir kentsel mekândır (Çavdar, 2017, s. 249).

Madımak Oteli, burada gerçekleşen olayların üzerinden yaklaşık 30 yıl geçmesine rağmen kimileri için "UnutMADIMAKlımda" sloganı ile daima hatırlanması gereken bir mekân iken kimileri için ise unutulmasının temenni edildiği bir mekândır. Burada yaşanan elim olayın tüm Sivas halkına mal edilerek kentte yaşayan insanların "Yananlardan mısınız, yakanlardan mısınız?" sorularıyla karşı karşıya kalmaları, Sivas'ın geçen onlarca yıla rağmen hala adının bu olayla anılmasından rahatsızlık duymaları gibi nedenler toplumun bazı kesimi için (özellikle Sünni kesim) Madımak Oteli'ni unutulmak istenen bir kentsel mekâna dönüştürmektedir. Otel, yaşanan olaylardan haberdar olmayan veya olayda ölenlerle yakınlık kurmayanlar için ise suskundur ve hiçbir anlam ifade etmemektedir. Tek bir mekân farklı sosyal gruplar için birden fazla anlama karşılık gelebilir. Madımak oteli de farklı sosyal gruplar için farklı anlamlar atfedilen bir mekân özelliği taşımaktadır. Çalışmanın temel amacı olan kentsel mekândaki ayrışma bir sonraki bölümde incelenecek ve iki farklı grup için Madımak Oteli'nin ne ifade ettiği araştırılacaktır.

## **Kentsel Mekânın Toplumsal Bellekteki Ayrışması: Madımak Oteli**

### **Araştırmanın Konusu ve Amacı**

Bu çalışmada 2 Temmuz 1993 tarihinde gerçekleşen olayların Sivas ilinde ikamet eden farklı inançlara sahip kişilerin Madımak Oteli hakkındaki düşüncelerini nasıl etkilediğini ve bu oteli nasıl algıladıklarını incelemek amaçlanmıştır. Bahse konu amaçları gerçekleştirmek için Sivas ilindeki Alevi ve Sünni gruplara aynı sorular sorularak elde edilen verilerle farklı inançlara sahip bireylerin toplumsal belleğinde bir kentsel mekân olarak Madımak Oteli'nin nasıl bir yer edindiğinin ortaya çıkması amaçlanmıştır.



## Araştırmanın Önemi

Literatür taraması sonucunda konu ile ilgili çalışmaların az sayıda olduğu ve tek taraflı bir bakış açısıyla ortaya konulduğu ve yetersiz olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmalarda Madımak Oteli'nde hayatını kaybedenlerin yakınlarıyla görüşme yapılmış ancak diğer kesimi de kapsayan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Dolayısıyla bu çalışma Alevi ve Sünni kişileri kapsamaması nedeniyle ilk olması bakımından oldukça önemlidir.

## Çalışma Grubu

Çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Belirlenen ölçütlere uygun olan durumların araştırma kapsamına alınması ölçüt örnekleminin temel amacını oluşturmaktadır. Bu araştırma, ölçüt örnekleme anlayışına uygun olarak çeşitli dernek ve vakıflar aracılığıyla Alevi ve Sünni kişiler (altı Alevi, altı Sünni) ile mülakat yapılarak gerçekleştirilmiştir.

## Veri Toplama Tekniği

Çalışmanın saha araştırmasını gerçekleştirmek amacıyla Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu Başkanlığının 07.03.2023 tarihli ve 2023/01-39 sayılı kararıyla Etik Kurulu izni alınmıştır. Çalışmada öncelikle Sivas kentinin kendileri için ne ifade ettiği sorularak bu kent hakkındaki genel bilgilere ulaşılmaya çalışılmıştır. İki gruba da Sivas'ta yaşayan farklı kimliklerden rahatsız olup olmadıkları sorulmuş ve bu farklılıkları Sivas kenti açısından nasıl değerlendirdikleri bilgisi elde edilmeye çalışılmıştır. Ardından Madımak Olayını nasıl değerlendirdikleri sorularak olayın iki farklı grubun toplumsal belleğinde nasıl bir yere sahip olduğu, 2 Temmuz anma törenlerine katılıp katılmadıkları ve Madımak Oteli'nin Bilim ve Kültür Merkezi' ne dönüştürülmesini nasıl değerlendirdiklerini ölçmek amacıyla açık uçlu sorular sorulmuştur.

Araştırmada Madımak Oteli'nin Alevi ve Sünni kişilerin toplumsal belleğindeki yerlerini tespit etmek amacıyla 5 sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Sorular araştırmacılar tarafından düzenlenmiş, formun içeriği ve görünüş geçerliği için uzman görüşü alınmış, öngörülen değişiklikler form üzerinde yapılmıştır. Görüşme formunun anlaşılır olup olmadığını ölçmek amacıyla bir araştırmacıya sorular okutulmuş ve ön uygulama yapılmıştır. Dil bakımından da son kez kontrol edilerek yarı-yapılandırılmış form esas uygulama için son haline getirilmiştir. Görüşmeler sırasında katılımcılar ile yüz yüze görüşme yapılmış, görüşmenin tamamı ses kayıt cihazı aracılığıyla kayıt altına alınmıştır.

## Verilerin Analizi

Görüşmelerde katılımcıların gönüllü olmaları esas alınmış ve görüşme öncesinde katılımcılara hazırlanan sorular gönderilerek ön inceleme yapmaları sağlanmış, anlaşılmayan bölümler için gerekli açıklamalar yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda elde edilen ses kayıtlarından yazılı belge oluşturulmuş ve görüşmelerin çözümlenmesi Maxqda 2020 nitel analiz paket programı ile tamamlanmıştır. Araştırmada görüşmeye katılan kişilerin isimleri gizli tutulmuştur. Alevi katılımcılara A1, A2, A3, A4, A5, A6 şeklinde, Sünni katılımcılara ise S1, S2, S3, S4, S5, S6 şeklinde ayrı ayrı kod verilmiştir.

## Bulgular

Saha araştırması sonucunda elde edilen veriler 5 temaya ayrılmıştır. Araştırma sorularının içeriğine göre bu temalar da aşağıdaki tabloda görüleceği üzere alt kategorilere ayrılmıştır.

**Tablo 1** Araştırmanın Temaları

Sivas Tasavvuru	Farklı Kimliklere Bakış Açısı	Madımak Olaylarını Değerlendirme	2 Temmuz Anma Törenlerini Değerlendirme	Madımak Oteli'ni Algılama Biçimi
-----------------	-------------------------------	----------------------------------	---	----------------------------------

Kentin Yapısı	Kardeşlik Vurgusu	Duygusal Değerlendirme	Provoke Edilme İhtimalinin Varlığı	Duygusal Değerlendirme
Kente Hissedilen Duygular	Farklı Kimliklerle Bir Arada Yaşadık	Yetkililerin Yetersiz Kalması	Anma Töreninin Gereksiz Olduğu Düşüncesi	İlimli Olmak Gerekir
Anlam Yüklenen Mekânlar	Farklılıklar Zenginliktir	Provokasyon/Dışarıdan Gelenlerin Etkisi	Anma Törenlerini Onaylama	Yüzleşmek Gerekir
Sivas Üzerinde Oynanan Oyunlar		Olayın Tüm Sivas'a Mal Edilmesi		Başka Ülkeler ile Kıyaslama
Sivas'a Olumsuz Etkisi				

## Sivas Tasavvuru

Katılımcılara, Sivas kentinin kendileri için ne ifade ettiği, kent ile ilgili ne düşündükleri ve bu kentte anlam yükledikleri mekânlar sorulmuştur. Bu soruyla, Alevi ve Sünni katılımcıların Sivas kenti hakkındaki genel kanıları ve toplumsal belleklerinde hangi mekânları anlamlı kıldıkları ortaya çıkarılmak istenmiştir. Bu bağlamda katılımcıların genel olarak Sivas kentini sevdiklerini, Sivas'ın gerek doğasıyla gerekse tarih ve kültürüyle yaşanılacak bir kent olduğunu ve anlam yükledikleri çeşitli mekânlar olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların anlam yükledikleri mekânlar arasında Cumhuriyetin temellerinin atıldığı ve Mustafa Kemal Atatürk'e ev sahipliği yapan Kongre Binası, Anadolu Selçuklu döneminin önemli yapılarından biri olan Çifte Minare ve Buruciye Medresesi, yine Osmanlı Devleti'nden kalan Şifaiye Medresesi gibi mekânların Alevi ve Sünni toplumunun ortak paydası olduğu görülmüştür. Yapılan görüşmelerde en fazla telaffuz edilen bu mekânlarla kentin kadim tarihine vurgu yapıldığını, toplumsal belleğin canlı tutulduğunu, söz konusu mekânların her iki grup tarafından sıklıkla zikredildiğini dolayısıyla kente bakış açılarının aynı olduğunu söylemek mümkündür. Katılımcılar, Sivas kentinin hem Selçuklu hem Osmanlı hem de Cumhuriyete ait mirasları taşıyor olmasıyla, tarihi ve kültürel zenginlikleriyle gurur duyduklarını ve kentin bu mekânlarla anılmasını istediklerini de dile getirmişlerdir. Nitekim katılımcıların Sivas kentine yükledikleri anlamlar şu şekildedir:

"Sivas topraklarında geçmişten bugüne gelen bir kültür şehri, medeniyet şehri. Osmanlı'nın, Selçuklunun, Cumhuriyetin izlerini taşıyan geçmişten bugüne kadar birçok kültüre ev sahipliği yapmış bir şehir. Cumhuriyetin temellerinin atıldığı, Atatürk'e 108 gün ev sahipliği yaptığı, temsili heyetin toplandığı, manda ve himayenin reddedildiği, o mücadelenin başladığı kongre binası tarihsel açıdan önemlidir" (A1)

"Sivas, tarihi kültürle dolu medeniyetlerin izlerini taşıyan bir şehir. Kongre binasının önünden insanlar herhangi bir binanın önünden geçiyormuş gibi değil de Atatürk'ün dediği gibi bir milletin kurtuluşunu hazırlayan kararların verildiği bina gibi ben ona şunu da ekliyorum, Türkiye Cumhuriyeti devletinin ilk hükümet konağı orası. Yani ilk bakanlar kurulu gibi heyeti temsili oradan ülkeyi yönetti. Caddeyi geçiyorsunuz öbür tarafta Selçuklu eserleri var." (S2)

"Bu kent benim için Anadolu'nun kalbi gibidir, insanları çok mütevazidir. Müzeler önemlidir." (A5)

"Hem Selçukluya hem Anadolu Selçuklu'ya başkentlik yaptığı için meydanda tarihi olarak bunların hepsini görebiliyoruz. Çifte Minare, Buruciye Medresesi, Şifahiye buralar benim için önemli." (S5)

"Sivas coğrafi konum olarak çok güzel bir şehir. Her yönüyle çok güzel, inanç bakımından olsun, kültür ve yaşam bakımından olsun güzel bir şehirdir. Anlam yüklediğim mekân tabii ki Kongre Binası. Sivas'ın çevresinde pirlere vardır, yatırlar ve türbeler vardır. Erenler, evliyalar vardır. Değerlerdir bunlar." (A6)

Bunun yanı sıra özellikle Alevi katılımcılar, Sivas'ta yetişen bazı önemli kişilere de ayrıca anlam yüklediklerini, Sivas'ın bu açıdan da önemli olduğunu vurgulamaktadır.

"Pir Sultan Abdal gibi, Aşık Veysel gibi, Aşık Ruhsati gibi, Ali Kızıltuğ gibi birçok değer de yetiştiği topraklardır." (A1)

"Dünyaca ünlü Aşık Veysel'in çıktığı bir şehir. Yani bir sanatçı şehir bizim için." (A3)

"Sivas Genç ozanların kenti, şiirlerin kenti, yiğitlerin kenti. Cumhuriyetin kurulduğu bir kent." (A4)

Katılımcıların çoğu Sivas'ı tanımlarken duygusal değerlendirmede bulunmuş, Sivaslı olmaktan gurur duyduklarını ve Sivas'ı çok sevdiklerini dile getirmişlerdir. Bu bağlamda katılımcıların yanıtları şu şekildedir:

"Sivas nefes alıp verdiğimiz, yaşadığımız, doyduğumuz bir şehir. O açıdan şehrimizi seviyoruz." (A1)

"Sivaslı olduğumuz için gurur duyuyoruz. Sivaslı sayısı ülke ve dünya çapında ciddi rakamlarda çoğu da Sivas'ı seviyor ve biliyor." (S1)

"Ben burada yaşamaktan çok memnunum. Çok da mutluyum." (A2)

"Sivas'ı çok seviyorum." (S3)

Sivas, her ne kadar kadim bir tarihi olan ve Cumhuriyet'in kurulmasında önemli yeri olan bir kent olsa da katılımcıların özellikle kentin büyük şehirlere göç vermesinden, kentin ihmal edilmesinden, işsizlik sorunundan yakındıkları mülakatlara yansımıştır. Katılımcılar Sivas'ı her ne kadar çok sevdiklerini ifade etseler de kentin olumsuz yönlerini dile getirmekten çekinmemişlerdir.

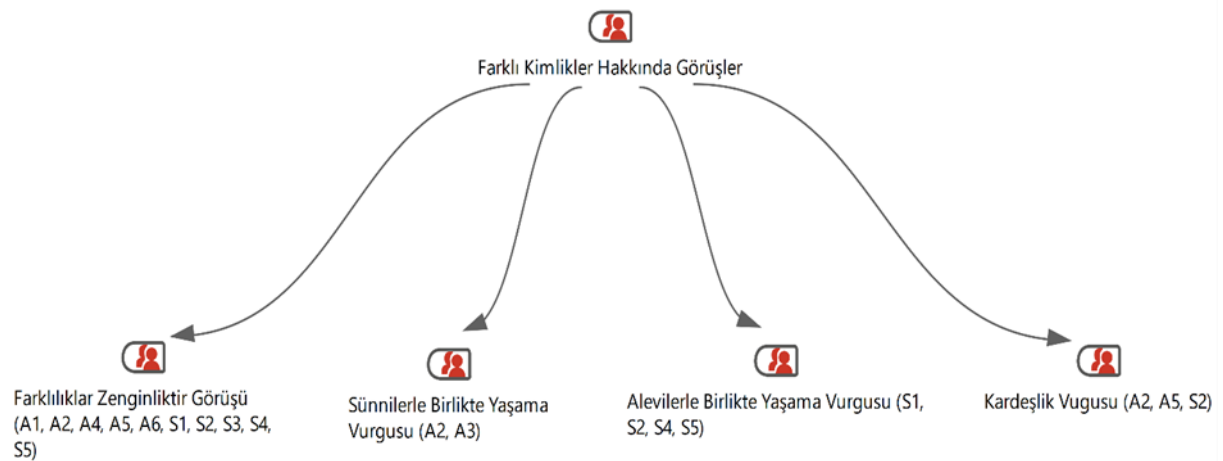
"İlgisiz olunmasından dolayı Sivas biraz geri kalmıştır." (A6)

"Şimdi bir de negatif yönüne bakacak olursak işsizliğin olduğu bir şehir. İnsanların göç ettiği bir şehir, köye dönüşen bir şehir." (A3)

Katılımcıların genel olarak Sivas tasavvurlarında ortak bir duygu ve düşünce içerisinde oldukları tespit edilmiştir. Katılımcıların tamamı Sivas'ın yaşamak için en uygun kent olduğunu, doğası ve tarihi dokusuyla da oldukça zengin bir yapısının olduğunu ve Sivas'ı çok sevdiklerini belirtmişlerdir. Alevi ve Sünni katılımcıların kentle ilgili tanımlamaları da ortak ifadeler içermektedir. Bununla birlikte anlam yükledikleri mekânların da benzerlik gösterdiği katılımcılara sorulan sorularla tespit edilmiştir.

### Farklı Kimliklere Bakış Açısı

Katılımcılara farklı kimliklerden rahatsız olup olmadıkları, bu farklılıkları kent için nasıl değerlendirdikleri sorulmuştur. Bu soru sorularak, Madımak Olaylarının yaşanmasının nedeni olarak görülen farklı kimliklere karşı katılımcıların bakış açıları tespit edilmeye çalışılmıştır.



**Görsel 1** Katılımcıların farklı kimliklere bakış açılarını yansıtan hiyerarşik kod- alt kod modeli

Görsel 1’de katılımcıların farklı kimliklere ait bakış açıları temasına ilişkin alt temalar “farklılıklar zenginliktir görüşü”, “Sünnilerle birlikte yaşama vurgusu”, “Alevilerle birlikte yaşama vurgusu” ve “kardeşlik vurgusu” olmak üzere dört kategoride değerlendirilmiştir. Görsel 1 detaylı olarak incelendiğinde altı Alevi katılımcıdan beşinin, aynı şekilde altı Sünni katılımcıdan da beşinin farklılıkların kent için bir zenginlik olduğu vurgusu yaptığı görülmektedir. Alevi katılımcılardan iki kişinin Sünnilerle birlikte yaşadıklarını, Sünni katılımcılardan da dört kişinin Alevilerle birlikte yaşadıklarını ifade ettiği ortaya konulmaktadır. Birbirlerini tanımayan katılımcıların kentte bulunan farklı kimlikleri aşure alegorisiyle tarif etmeleri de dikkat çekmektedir:

“Bir aşure olmuşuz. Aşure tatlısı yapılır ya gerçekten her renkten, her şeyden insanlar ki Allah’ın zaten yarattığı da bu. İnsanları kısım kısım yarattık diyor ya Allah. Ondan kısım kısım herkes birbirinin noksanını tamamlayarak gidiyoruz işte yaşıyoruz.” (A2)

“Bir aşurenin içerisine katılan çok farklı yiyeşlerle o aşure tadı nasıl oluşuyorsa, farklı inançların farklı kültürlerin de o aşure tadını verdiğini düşünüyorum. Hatta onunla ilgili bizim ozanlarımızın da bir sözü vardır. Hanımızı han eyledik, Yolumuzu yol eyledik, Her çiçekten bal eyledik, Ali’ye saysınlar bizi. Her çiçekten bal eylemek o balın da peteğin de güzelleşmesini sağlar. Biz buradaki insanların da her birini ayrı bir çiçeğe benzetiyoruz. Her çiçekten alacağımız bir bilgi var, bir güzellik var, bir görsel var. Bunları tek tek araştırmak, onları öğrenmek, bilmek lazım. Çünkü insan bilmediğinin yabancısıdır diyor Hz. Ali Efendimiz. O yüzden bu farklı inançların kültürlerin bir arada olmasının zenginlik olduğunu, Sivas’ın da bunun farkında olduğunu düşünüyorum.” (A1)

“Farklılıkları zenginlik görüyorum. Hiç de bir sıkıntı duymadım. Doğduğum yer Sünnilerin yoğun olduğu bir bölge. Bizi çok severlerdi. Hep birlikte büyüdük, ben hala görüşüyorum eski arkadaşlarımla. Birbirimizi ne kırdık ne üzdük, beni de okula götürüp getirirlerdi büyük ablalarımız. Hatta benim iki damadım var ikisi de Sünni. Öyle bir ayırım yapmamız söz konusu değil.” (A3)

“Hiç rahatsızlık hissetmedim. Beyaz en güzel siyahın üzerinde belli olur. Onlar da bizim bir rengimiz. Bu bizim zenginliğimiz Alevi, Sünni. Şimdiye kadar çok arkadaşımız oldu Alevi. Çok da samimiyiz hala da görüştüklerim var hiçbir problem yaşamadım.” (S5)

“Hepsini ben zenginlik olarak görüyorum. Biz bahçede bir çiçeğiz birbirimizi tamamlıyoruz. Halının desenleriyiz yine birbirimizi tamamlıyoruz. İrki, dini, mezhebi, ne olursa olsun ben onun insanlığına bakarım. Hiç rahatsızlık hissetmedim. Alevi de benim kardeşim, Sünni de kardeşim size de bir dördlük okuyayım. Mesela Aşık Daimî öyle güzel söylemiş ki, görmüyorsan diyor gerçek varlığı, Sünni isem, Alevi isem ne çıkar? Sana demedim mi sahtekarlığı, Sünni isem, Alevi isem, ne çıkar? Kerametın, cehaletın olmazsa, marifet suyundan testin de olmazsa senden insanlığa fayda olmazsa, Sünni isem, Alevi isem ne çıkar? Gayet inatçı isen, gayet zorbalı gündüz tespihli gece kavgalı olmadıkça cemiyete faydalı Sünni isem, Alevi isem ne çıkar? Aşık Daimî diyor nefse galip olmazsam, ilme, fazilete sahip olmazsam, ele, bele, dile sahip olmazsam, Sünni isem ne çıkar, Alevi isem ne çıkar?” (A5)

“Sivas’a zarar vermeyen insanların farklı kesimden olmaları hiç önemli değil. Yani bu memleket hepimizin. Türk’üm diyen Türk kanı taşıyan Türkiye’ye Sivas’a zarar vermeyecek insanların yaşaması da bence büyük bir katkı, artısı var eksisi yok yani. Din, ırk ayrımı yapmadan.” (S6)

Alevi ve Sünni katılımcıların tamamı birbirleriyle iç içe yaşadıklarını, beraber büyüdüklerini ve herhangi bir sıkıntı yaşamadıklarını dile getirmişlerdir. Bu anlamda her iki gruptan birer kişi Sivas’ta farklı kimliklerin kardeş ilişkisi içerisinde olduğunu dile getirmiştir. Bu minvalde katılımcıların soruya verdikleri yanıtlar şu şekildedir:

“Biz iç içe kardeşçe yaşıyorduk. Benim arkadaşlarım Aleviymiş ben Sünniymişim aynı okulda aynı mahallede birbirimizin evinde oturan insanlarız. Böyle bir ayrışmanın bir anlamı var mı?” (S2)

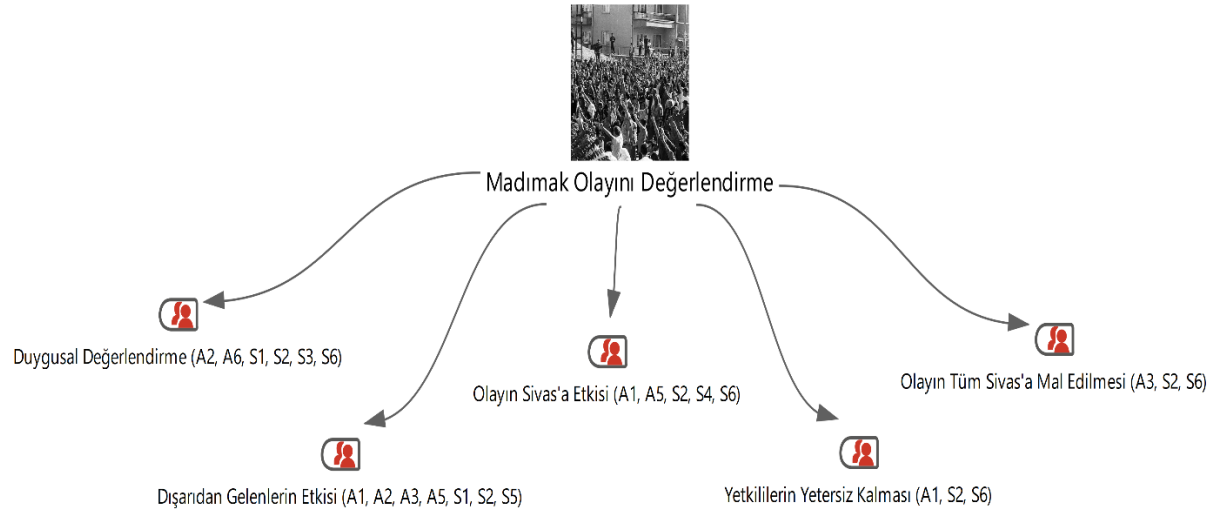
“Bugün Türkiye’yi karıştırmak isteyenler yarın da olacak. Alevi, Sünni, Kürt, Türk, Laz, Çerkez biz bir kardeşiz. Hep aynı bayrağın altında yaşıyoruz. Bizim kutsallarımız var, inancımız,

bayrağımız, vatanımız, Atatürk'ümüz var. Bunu kimse değiştiremez. Burada biz tarafız. Vatanda tarafız. Bayrakta tarafız. İnançta tarafız.” (A2)

Katılımcıların verdiği yanıtlara bakıldığında Alevi ve Sünni gruplar arasında bugüne kadar herhangi bir sıkıntı yaşamadıklarını, aynı mahallelerde büyüdüklerini, aynı okullarda okuduklarını, aynı sofradan yemek yediklerini dile getirmişler, aralarındaki bağı hiçbir gücün değiştiremeyeceğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda her iki kesimin farklılıkları bu kent için bir zenginlik olarak gördükleri ve bundan hiçbir zaman rahatsızlık hissetmedikleri anlaşılmaktadır.

### Madımak Olaylarını Değerlendirme

Katılımcılara Madımak Olaylarını nasıl değerlendirdikleri sorulmuş, böylelikle her iki tarafın bu olaya bakış açısı ve olayları değerlendiriş biçimleri tespit edilmeye çalışılmıştır.



**Görsel 2** Katılımcıların Madımak Olaylarını değerlendirme biçimlerini kapsayan hiyerarşik kod- alt kod modeli

Görsel 2’de katılımcıların Madımak Olaylarını değerlendirme temasına ait alt temalar “duygusal değerlendirme”, “dışarıdan gelenlerin etkisi”, “olayın Sivas’a etkisi”, “yetkililerin yetersiz kalması” ve “olayın tüm Sivas’a mal edilmesi” olmak üzere beş kategoride incelenmiştir. Görsel 2’ye göre katılımcılar arasında 2 Temmuz 1993 tarihinde meydana gelen olaylarda derin güçlerin ve dışarıdan gelen kişilerin etkisinin olduğu, provokasyon yapıldığı, kent üzerinde çeşitli oyunlar oynandığı, Sivaslıların olaylarla hiçbir alakası olmadığı yaygın görüş olarak değerlendirilmiştir. Görselde de görüldüğü üzere özellikle Alevi katılımcılardan dördünün olayı Sivaslılarla bağdaştırmaması, olayın önceden organize edilip planlandığı düşüncesi oldukça dikkat çekicidir. Nitekim katılımcıların verdikleri yanıtlar şu şekildedir:

“İşin arkasının çok daha derin olduğu düşünülüyor.” (A1)

“Hiçbir toplumsal olay bir anda ortaya çıkıp başlamaz ve gelişmez. Arka planında birtakım şeyler vardır.” (S2)

“Gerçekten de buradaki halkta bir şey yok. Dışarıdan gelen insanlar, Türkiye'nin huzurunu istemeyenler, barışını, kardeşliğini istemeyen insanlar burada bir şey yaptılar 93'te.” (A2)

“Tamamen derin güçlerin organize ettiği yani böyle bir iç savaş kargaşası çıkarmaya çalışan insanların planlı programlı şöyle zaten Kültür Bakanlığı'nın programında olan bir durumdu. Yani hani insanların kendi başına yaptığı bir şey de değil.” (A3)

“Şehirde yaşayan insanların sorunu değil. Dışarıdan gelmiş, organize olunmuş bir eylemdi. Halk da galeyana geldiği için olayların tırmandığını düşünüyorum.” (S5)

Madımak Olaylarını değerlendiren katılımcılar, olayların devlet müdahalesiyle önlenilecek bir pozisyondayken herhangi bir önlemin alınmadığını ve dönemin devlet yetkililerinin müdahalede yetersiz kaldığını ifade etmiştir. Bu anlamda Alevi ve Sünni katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

"Devletin bu konuda yetersiz kaldığı da aşikâr. Orada cumhurbaşkanının bir münferit olay olduğunu söylemesi, halkın provoke edildiği, kıskırtıldığı gibi ifadelerin kullanılması bu olayı doğru bir olay yapmaz. Keza böyle bir durum varsa da devletin orada iş bu boyuta varmadan önlemesi gerekirdi. Yine Tansu Çiller'in 'otel dışındaki vatandaşlara çok şükür bir şey olmadı' demesi otel içerisindeki vatandaşları 2. Sınıf bir vatandaş durumuna koyuyor ki altında birçok neden aranabilir o ifadelerin. Dönemin İçişleri Bakanı yine keza bunlara yakın. Yine devletin orada erken müdahale etmediği ki askerlerin özellikle Madımak Otelinin önünde neden geri çekildiği ki havaya ateş açsalar oradaki kalabalık dağılırdı. Neden oradaki kalabalığı dağıtmadılar hangi emirle geri çekildi ve bu işe müsaade verildi." (A1)

"Bir de baktım polis engel olmuyor, dağıtmıyor, durun susun demiyor." (S2)

"O anki yönetimin de yaptığı büyük bir hata. Müdahale edilmedi. İnsanların o şekilde hayatlarını kaybetmeleri gerçekten kötü bir olay diyebilirim." (S6)

Madımak Olaylarının üzerinden yaklaşık 30 yıl geçmiş olmasına rağmen olayların hala tüm Sivaslılara mal edilmesi, normalde Sivaslı olmaktan gurur duyduklarını ifade eden katılımcılar başka bir kentte Sivaslı olduklarını söylediklerinde 'yanarlardan mısınız, yakanlardan mısınız?' sorusuyla sıklıkla karşılaştıklarını, Sivaslı olarak olumsuz şekilde anıldıklarını ve bundan son derece rahatsızlık duyduklarını belirtmişlerdir. Nitekim hem Alevi katılımcıların hem de Sünni katılımcıların görüşleri bu konuda da benzerlik göstermiştir:

"Bir yere gittiğiniz zaman Sivaslıyım dediğiniz zaman ilk etapta bazen soruyorlar. Yanarlardan mısınız yakanlardan mısınız diye. Alevi değilim, Sünniyim ama yakanlardan da değilim. Normalde düşünecek olursanız yakanlar da Müslümanım diyen insanlar ama ben onların tarafında değilim." (S6)

"Topluluğun sayısı kaçtır bilmiyorum Sivas'ta 350 bin insan yaşıyor. 350 bin insan sanki Madımak Otelinin önünde bütün bu yanlış hareketlerin içine dahilmiş gibi bir genelleme yapmanın çok yanlış olduğunu düşünüyorum." (S2)

"Sivaslılar da rahatsız çünkü her yıl insanlar geliyor buraya onlar da mutsuz oluyor. Mesela Sivas'ın dışına insanlar gittiğinde araçlarına benzinliklerde falan tepki gösteriliyor. Sivaslıyım deyince yanan mı yakılan mı diye sorulması da hoş bir şey değil. İnsanlar güzel bir şeyle anılmak ister ama maalesef biz çok kötü bir şeyle anıldık." (A3)

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde aradan geçen onlarca yıla rağmen yaşanan olayların toplumsal bellekteki yerini koruduğunu, yaşananların çok acı bir olay olduğunu bundan dolayı büyük bir üzüntü içerisinde olduklarını dile getirmişlerdir. Burada Sünni katılımcıların da olayları kesinlikle doğru bulmadıklarını, yaşananları tasvip etmediklerini ve üzüntü duyduklarını ifade etmeleri görüşmelerin çarpıcı noktalarından birini oluşturmaktadır. Nitekim katılımcıların Madımak Olayları ile ilgili hisleri şu şekildedir:

"Üzerinden 29 yıl geçmiş ona rağmen acıyı yüreğimizde duyuyoruz." (S2)

"Madımak olayları gerçekten tarihte çok talihsiz bir olay. Gerçekten de acı bir olay yaşandı. Hiçbir insan bir insanı canlı canlı yakmaz yani." (A2)

"Yani Sivaslı olarak biz o olayları tasvip etmiyoruz. Gerçekten ben bunu samimiyetimle söylüyorum." (S1)

"Madımak olayları büyük bir canilik, tasvip etmiyoruz Müslümanlık adı altında bunu yapanların Allah'ın verdiği canı Allah'tan başkası alamaz diyen insanların olması da büyük bir trajedi." (S6)

"İnsanın tüyleri diken diken oluyor. Ne demek yani bir insanın yakılması? Biz neyiz, biz de insanız. Yani sen benim gibi düşünmüyorsun diye illa yakılan öldürülmen, kesilmen mi lazım?" (A6)

"Madımak Olayı'nı tasvip etmiyorum ayıplıyorum, lanetliyorum daha doğrusu." (S3)



Katılımcılar yaşanan olaylardan dolayı başka kentteki insanlar tarafından yaftalandıklarını, Sivaslıların Madımak Olayları ile anılmaktan rahatsız olduklarını beyan ederlerken öte yandan bu olaylar yaşanana kadar Cumhuriyet kenti olarak anılan böyle köklü bir tarihe sahip olan Sivas'ın kent imajına da olumsuz biçimde etki ettiğini ifade etmiştir. Bu görüş Alevi ve Sünni katılımcıların ortak paydasını oluşturmaktadır:

"O dönemde bu olaydan sonra ne yazık ki Sivas'ta belki 20-30 yıl şehrin geriye gittiği söyleniyor, çok sayıda göç de oldu şehirden." (A1)

"Sivas bu konuda ekonomi vs. çok bedeller ödedi. Hala da utanç vesilesi. İnsanların Sivaslı olduğunu duyunca Madımak Olayını hatırlaması kahrediyor bizim insanımızı." (S2)

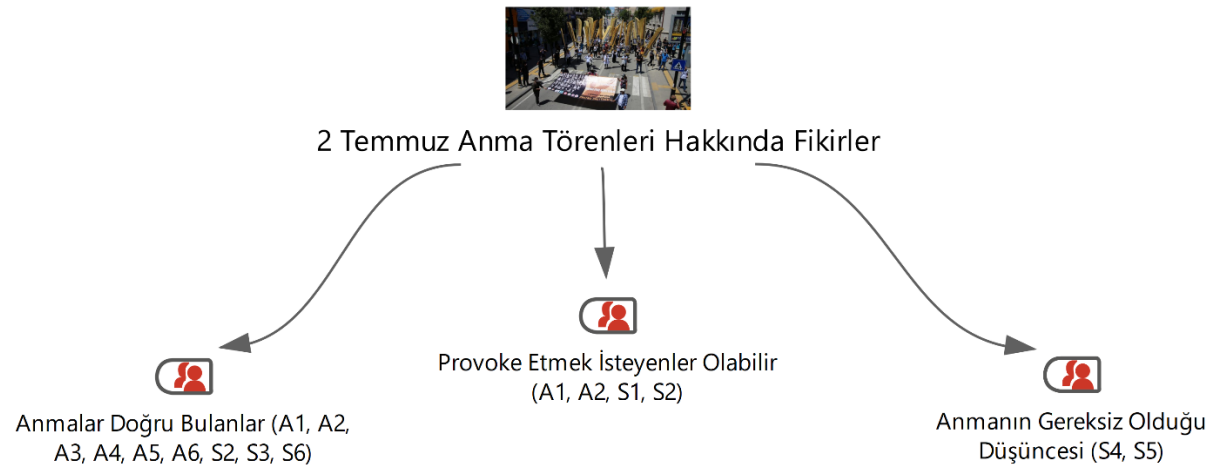
"Sivas'a vurulmuş bir kara leke olarak görüyorum." (S4)

"Hiç iyi bir şey olmadı Sivas için." (A5)

Katılımcıların verdikleri cevaplar incelendiğinde her iki grubun da özellikle olayları kent dışından gelenlerin yaptığını düşünmeleri dikkat çekmektedir. Yaşananlardan dolayı üzüntü duyulması, Sivaslıların bu olayla ilgili etiketlenmesinden ve başka bir kente gidildiğinde insanların tepkilerinden rahatsızlık duyulması Alevi ve Sünni toplumların ortak şikayetleri arasında yer almaktadır. Bu anlamda her iki grubun da olayları hem şahısları adına hem de kent adına değerlendirirken benzeştikleri sonucuna varılmıştır.

## 2 Temmuz Anma Törenlerini Değerlendirme

Sivas kentinde 2 Temmuz 1993'te meydana gelen Madımak Olaylarında hayatını kaybeden kişiler için her yıl 2 Temmuz'da Madımak Otelinin önünde anma törenleri yapılmaktadır. Anma törenleri, Valilik ve Belediye önderliğinde protokol üyeleri ile birlikte önceki ismiyle Madımak Otel, bugünkü ismiyle Sivas Bilim ve Kültür Merkezi olan mekân ziyaret edilip ardından olayda hayatını kaybedenlerin isimlerinin yazıldığı anı köşesine karanfil bırakılmaktadır. Başta Alevi Dernekleri ve sivil toplum kuruluşları olmak üzere insanların kilometrelerce yol katederek katılım sağladığı büyük anma programı ise Seyrantepe Mahallesi'nde toplanıldıktan sonra, Mevlâna Caddesinden yürüyüşe geçilerek kent meydanı takip edilmekte ve Madımak Otelinin önünde gerçekleştirilmektedir. Bu kapsamda katılımcılara 2 Temmuz Anma Törenlerine katılıp katılmadıkları sorulmuş ve tören hakkındaki düşünceleri öğrenilmeye çalışılmıştır.



**Görsel 3** Katılımcıların 2 Temmuz anma törenleri hakkında fikirlerine dair hiyerarşik kod- alt kod modeli

Görsel 3'te katılımcıların 2 Temmuz Anma Törenleri hakkındaki fikirler temasına dair alt temalar "anmaları doğru bulanlar", "provoke etmek isteyenler olabilir" ve "anmanın gereksiz olduğu düşüncesi" olmak üzere üç kategoride değerlendirilmiştir. Katılımcıların tamamına yakınının anma törenlerini doğru bulduğu tespit edilmiştir. Sünni katılımcılardan iki kişinin anmaları gereksiz bulunduğu gözlemlenirken her iki kesimin de anma törenlerinin provoke edilmesinden, farklı niyetteki insanların bu törenleri çarpıtmak istemesinden çekindikleri sonucuna varılmıştır.

Bu bağlamda Alevi ve Sünni katılımcıların anma törenlerinin yapılması noktasında neredeyse görüş birliğinin olması dikkat çekici detaylardandır. Nitekim katılımcıların verdiği cevaplar şu şekildedir:

"Biz her sene katılıyoruz. Özellikle Sivas'ta katılma mecburiyetinde hissediyoruz. Hem orada kaybettiğimiz canları anmak ki mesela Hasret Gültekin uzaktan akrabamız olur, orada birçok canımızı kaybettik ve onların her yıl anmalarını yapıyoruz. Devlet tarafından yapılan bir anma var. Ona da katılıyoruz." (A1)

"İster Alevi olsun ister Sünni olsun can gitmiş. Gençcik kız çocukları var, halk oyuncularını var, müzisyenler var, yani bunlar öyle basit bir olay değil acı çok büyük. Bunu protesto etmemek oraya katılmamak mümkün değil." (S2)

"Ara sıra katıldım da şimdi de artık yaşlanıyoruz. Anma törenlerini illaki doğru buluyorum da artık kaşımının da bir anlamı yok diyorum yani." (A4)

"Ben katılamıyorum, burada binlerce insan bizim vakfımıza geliyor. Onları sabah gönderiyoruz biz arkayı topluyoruz. Mecburiyetten katılamıyoruz, normal şartlarda katılırım." (A3)

"Şimdi onlar kendilerine göre haklı bir şey diyemem." (S3)

Genel kanı her ne kadar anma törenlerinin yapılması yönünde olsa da yaşanan olayların Sivas'la herhangi bir alakası olmadığını, kent dışından gelen insanların olaylara sebep olduğunu düşünen ve törenlerin yapılmasını istemeyen katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

"Yok katılmıyorum. Anma törenlerini de doğru bulmuyorum. Çünkü Sivas'la alakası olmayan bir olay." (S4)

"Yapılmasa daha iyi olur diye düşünüyorum." (S5)

Katılımcıların Madımak Olaylarını değerlendirirken Alevi katılımcılardan dört kişinin Sünni katılımcılardan üç kişinin olaylara dışarıdan gelenlerin neden olduğu, Sivas kentinin üzerinde oyunlar oynandığı ve yapılan provokasyonlar sonucunda olayların büyüdüğünden bahsetmiştik. Bu 7 katılımcıdan 4 kişi, 2 Temmuz Anma Törenlerini de yine provoke etmek isteyen insanların olabileceği, kent dışından da yoğun katılım olması nedeniyle anma sırasında tedirgin olduklarından bahsetmişlerdir. Katılımcıların verdikleri yanıtlar şu şekildedir:

"Ama sonra sonra bu işi biraz sulandırdılar. İnanıcı olmayan, Aleviliği hiç olmayan insanlar girmeye başladı bu işin içine. Benim naçizane fikrim şu, tamam anmalar olacak da bundan sonra vakıf başkanları, dernek başkanları bunların yapması lazım. Halk oldu mu bu işin içinde başka şeyler ortaya çıkabilir. Orda bir deli bir kuyuya taş atar 40 akıllı çıkaramaz derler ya. Kimin ne olduğunu bilmiyorsun ki." (A2)

"Bazen gelen gruplar sağcı kesimi provoke ediyor ama Sivas halkı bu konuda duyarlı olduğu için sıkıntı çıkmıyor." (S1)

"Ama diğer insanların içinde de mesela çok böyle sert insanlar oluyor davranışlar falan televizyonda izliyoruz. Politik şeyler giriyor devreye aşırı uçlar giriyor. Onları da iyi karşılamıyorum." (S2)

"Bizlerin bir 15-20 gün önceden uykularımız kaçıyor. Çünkü gelince o insanların can güvenlikleri Sivas'tan sorumlu. Biz emniyetle valilikle bir araya gelerek toplantılar yapıyoruz. Gelenler gidenler güzelce aransın diye. Çünkü provoke etme amaçlanabilir, gelen insan art niyetli olabilir, farklı bir amaçla gelip olayı kışkırtmak isteyen olabilir, gelen grupla dışarı grup arasında bir sözlü sataşma birbirlerine bir şeyler fırlatma olayları olabilir. Biz de olayların içerisinde yer alarak bu işleri de takip ediyoruz." (A1)

Anma törenleri ile ilgili Alevi ve Sünni katılımcılar çoğunlukla törenlerin yapılmasından yana tavır göstermektedir. Ancak burada dikkat çeken bir nokta da Sünni katılımcıların anma törenine saygı duymakla birlikte törenlere katılım sağlamadıkları (S2 hariç) ve bu konuda Alevi katılımcılardan ayrıştıkları görülmektedir. Madımak Olaylarında hayatını kaybedenlerin çoğunlukla Alevi olduğu düşünüldüğünde Alevi ve Sünni katılımcıların toplumsal belleğinde anma törenlerinin aynı şeyi

ifade etmediği sonucuna varmak mümkündür. Nitekim mekânla ilişkilendirilerek gerçekleştirilen ve hatırlamanın bedenen tekrarı ile var olan bu ritüellerin farklı grupların çeşitli mücadelelerini temsil etme özelliklerinden de bahsedilebilir.

### Madımak Otelini Algılama Biçimi

Katılımcılara Bilim ve Kültür Merkezi'ne dönüştürülen Madımak Otel'i'nin onlara neyi çağrıştırdığı ve bu mekânın mevcut statüsü hakkında ne düşündükleri sorulmuştur. Bu soru sorularak Alevi ve Sünni kişilerin bir kentsel mekân olan Madımak Otel'i ile toplumsal belleklerinde kurdukları ilişki, mekânın belleğe kazandırdığı süreklilik tespit edilmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte katılımcıların kentsel mekânı algılayış biçimleri ve buranın kendilerine ne hissettirdiği ortaya konmaya çalışılmıştır.



**Görsel 4** Katılımcıların Madımak Otel'i'ni algılama biçimlerine ait hiyerarşik kod- alt kod modeli

Görsel 4'te katılımcıların Madımak Otel'i'ni algılama biçimleri temasına ilişkin alt temalar "duygusal değerlendirme", "olayları çağrıştıyor", "herhangi bir şey ifade etmiyor", "utanç müzesi yapılmalı", "başka ülkelerde böyle olaylar sonrası müze yapıldı" ve "yüzleşmek gerekiyor" olmak üzere altı kategoride incelenmiştir. Görsel 4 detaylı olarak incelendiğinde özellikle Alevi katılımcılar, Madımak Otel'i ile ilgili düşüncelerini belirtirken duygusal değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Bu bağlamda katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

"Ben otelin önünden geçerken üzülüyorum tabi ki." (S3)

"Ölen insanları hatırlatıyor ama o ölen insanların ölümünde Sivaslı insanların parmağı olmadığını düşündüğüm için çok fazla utanç duymuyoruz diyelim." (S1)

"Bırak Madımak Otel'i'nin olduğu yeri o bölgeden geçerken bile insanın gerçekten tüyleri diken diken oluyor." (A6)

"Oradan geçerken hissettiğim şeyler illa ki var maalesef. İnsanın neticede yüreğin sızlıyor. Bu insanlar burada nasıl yandı? Nasıl şey oldu? Yani buna zaten acı duymayan bir insan insanlığını kaybetmiştir." (A4)

"Oradan geçerken büyük acı duyuyoruz." (A2)

Katılımcıların ifadelerinde Madımak Otel'i'nin önünden veya yakınlarından geçtiklerinde üzüntü duydukları ve hayatını kaybeden insanları hatırladıkları yer almaktadır. Ancak S1 kodlu katılımcının bu olayı Sivaslıların yapmadığına inandığı için olayla ilgili bir utanç hissetmediğini belirtmesi dikkat çekicidir. Katılımcılar burada yaşanan olaylarla yüzleşmesi gerektiğini de ifade etmektedir:

"Yüzleşme yapılması lazım, özür dilenmesi lazım." (A3)

"Onun önünde de güzelce anlatmak lazım yüzleşmek lazım." (S2)

"En azından onunla yüzleşmemiz gerektiğine inanıyorum." (A1)

Katılımcılar, Madımak Otelinden bahsederken yaşanan olayları farklı ülkelerdeki olaylarla karşılaştırmış ve anma için anıt vb. bir yapının oluşturulmasının olağan olduğundan bahsetmişlerdir. Bu bağlamda üç Alevi katılımcı bir Sünni katılımcının ifadeleri şu şekildedir:

"Mesela benim öğrencilik yıllarımda Kıbrıs Harekâtı olmuştu. Orada getirdiler Kıbrıs katliamı ile ilgili sergi açtılar. Merakla gittim. O küvetin içinde doktorun eşi ve çocuklarının ölmüş halleri, sivil insanların yollarda cesetleri. Olayın iç yüzünü görmüş oldum." (S2)

"Birçok ülkede bundan daha küçük çapta yaşanmış olay ve katliamlarda mutlaka o devlet orayı bir anıta çevirmiştir. Her yıl anılmasına da kendileri gelir katılır bir açıklama ifade ederler. Burada da böyle bir girişimde bulunulması gerekir." (A1)

"Almanya Solingen'de yanan Türkler için bir anıt yapıldı. Buradakiler insan değil mi?" (A3)

"Bugün Almanya ne yaptı? 2 veya 4 vatandaşımız katledildi orayı müze yaptı." (A6)

29 Mayıs 1993'te Almanya'da yaşayan ve Türk kökenli olan Durmuş ve Mevlüde Genç çiftinin evi dört aşırı sağcı tarafından kundaklanmış ve ailenin beş ferdi hayatını kaybetmiştir. Olayın yaşandığı alan ise müzeye dönüştürülmüştür. Türklerin yaşadığı birçok Avrupa ülkesinde ve Almanya'da anma törenleri düzenlenmekte ve 2008 yılından beri Türk Alman Sağlık Vakfı tarafından da Genç Ödülü verilmektedir (<https://tr.wikipedia.org>). Dolayısıyla Alevi katılımcılar Bilim ve Kültür Merkezi'ne dönüştürülen Madımak Otelinin müzeye dönüştürülmesi gerektiğini, mevcut haliyle yetersiz olduğunu, mekânın ismiyle orada yaşanan olayların da uyumsuz olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda katılımcıların bu mekânın müzeye dönüştürülmesine dair görüşleri şu şekildedir:

"Şu anki haliyle o dönemi anlatmaya çok yetersiz. Oraya mutlaka bir dokunulmalı bir şeyler yapılmalı. Bir anıt ya da müzeye dönüştürülmesi gerekir. Mevcutta oradaki isimlerin bir köşede yazılı olması binayı komple bir Bilim ve Kültür Merkezi'ne çevirmez." (A1)

"Oranın da artık bir Utanç Müzesi olması lazım. İnsanların gelme sebebi de bu zaten. Oraya Utanç Müzesi yazılsa gelmeyecek insanlar. Yüzleşmek istemedikleri için onu yazmıyorlar, utanılacak bir şey gerçekten. Onun için gelmeye devam ediyor insanlar. Oranın bilimle kültürle ne alakası var. Burada insanlar yanmış, adının müze olması lazım. Bilimle kültürle hiçbir alakası yok." (A3)

"Ben de müze yapılmasını isterim. Çünkü burada benim canım yandı. Benim sevdiğim, hasımım, akrabam, eşim, dostum yandı." (A6)

Madımak Otelinin müze yapılması Alevi ve Sünni katılımcıları ayrıştıran hususlardan biridir. Alevi katılımcılar otelin müze yapılmasından yana tavır gösterirken Sünni katılımcıların bu konuda daha isteksiz oldukları görülmüştür. Nitekim Sünni katılımcıların verdikleri yanıtlar şu şekildedir:

"Oraya gelip de insanlar yanmış. Öyle bir müze olamaz ya. Müze dediğin yerde güzel şeylerin olması lazım. Eski tarihten kalan güzel bir altın heykel bulunmuştur. Ben müzeyi öyle düşünüyorum, böyle müze olmaz ya." (S3)

"Utanç Müzesi olması abartı olur. Utanç müzesi olmasın, yani bura böyle Bilim ve Kültür Merkezi olarak kalsın. Çünkü Utanç Müzesi olması Sivaslılara ileride sıkıntı olur. Gelecek nesillerimize yanlış aktarırlar." (S1)

"Bu olumsuz olayı anma müzesi yapılmak istendi, Utanç Müzesi. Buna da radikal isim koymamak lazım. Ama o günkü olayı hatırlatan ibret olsun diye resimler konabilir, fotoğraflar konabilir, olay anlatılabilir." (S2)

"Utanç Müzesi de demeyelim daha ılımlı onların da böyle gelip rahat bir şekilde anacakları ziyaret edebilecekleri bir yer olabilirdi yani." (S6)

Yukarıdaki ifadelerde de görüldüğü gibi Alevi ve Sünni katılımcılar bugünkü haliyle Bilim ve Kültür Merkezi olan binanın Utanç Müzesi'ne dönüştürülmesinde ayrışmaktadır. Bir kentsel mekân olarak Madımak Otelinin algılanması konusunda katılımcıların 'Olayları Çağırıyor' diyenler ile 'Hiçbir Şey İfade Etmiyor' diyenler olmak üzere ikiye ayrıldıkları tespit edilmiştir. Bu bağlamda mekânın toplumsal bellekte olayları hatırlattığı katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

"Bir başka misafirimiz de gelse çarşıda gezsek hiç aklımızda yokken çağrışım yapıyor. O çağrışım ile birlikte biz oranın Madımak Oteli olduğunu söylüyoruz zaten gelen misafirlere." (A1)

"Orası insanların yakıldığı bir yeri çağrıştırıyor. İnsanların, aydınların katledildiği Türkiye'nin iç savaş çıkarılmak istendiği, gelişmesine mâni olunmak istenen, insanları mutsuz eden bir yer olarak düşünüyorum." (A3)

"Oradan geçerken yanan insanları hatırlıyorsun." (A6)

"Olaylar yaşandığı zaman merkezde değildim ben ilçeydim ama sonrasında videolardan izledim bir faciaydı, vahşetti. Bana öyle şeyler çağrıştırıyor." (S6)

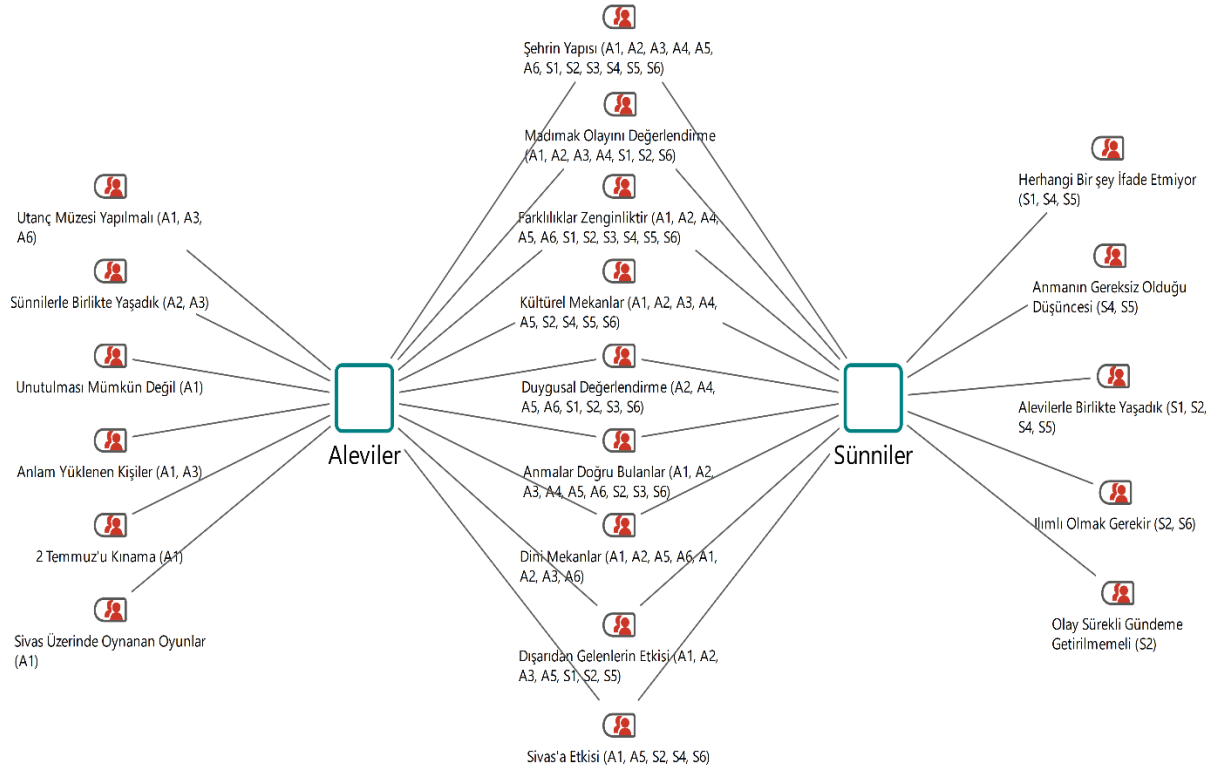
Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde Alevi katılımcıların Madımak Oteli ile yaşanan olayları içselleştirdiğini, hafızalarında bu mekânın daima olayları hatırlattığını ifade ettikleri görülmüştür. Sünni katılımcılar da ise yalnızca S6'nın verdiği yanıtlarda olayları çağrıştırdığına dair ifadeler görülmüş diğer beş Sünni katılımcının bu mekânla yaşanan olaylar arasında herhangi bir bağlantı kurmadıkları dikkat çekici sonuçlar arasındadır. Dolayısıyla Sünni katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

"Bilim ve Kültür Merkezi olması çok bir şey ifade etmiyor." (S1)

"Herhangi bir şey hissetmiyorum. Hissedecek bir şey yok dediğim gibi. Bana hiçbir şey hissettirmiyor o bina." (S4)

"Orası benim açımdan çok bir şey ifade etmiyor. Herhangi bir bina benim için, hiçbir şey çağrıştırmıyor." (S5)

Sünni katılımcılardan üç kişi bu mekânın kendileri için sıradan bir bina olduğunu, herhangi bir anlam ifade etmediğini veya bir şey hatırlatmadığını belirtmişlerdir. Alevi katılımcılarda mekânın hiçbir şey hissettirmedeğini söyleyen katılımcıya rastlanmazken Sünni katılımcılar da bu yönde ifadelerin kullanılması yine çalışmanın dikkat çeken bir sonucu olarak tespit edilmiştir.



**Görsel 5** Katılımcıların benzeşen ve ayrışan ifadelerine ait iki- vaka kod modeli

Görsel 5 detaylı olarak incelendiğinde, katılımcıların bazı konularda benzeştikleri ve ifadelerinde ortak paydalara değindikleri ancak bazı hususlarda ayrıştıkları görülmektedir. Bu bağlamda Alevi

katılımcıların Sünni katılımcılardan ayrıştıkları noktalar, 'utanç müzesi yapılmalı', 'Sünnilerle birlikte yaşadık', 'unutulması mümkün değil', 'anlam yüklenen kişiler', '2 Temmuz'u kınama', 'Sivas üzerinde oynanan oyunlar' olurken 'herhangi bir şey ifade etmiyor', 'anmanın gereksiz olduğu düşüncesi', 'Alevilerle birlikte yaşadık', 'ılımlı olmak gerekir', 'olay sürekli gündeme getirilmemeli' ifadeleri ise Sünni katılımcıların Alevi katılımcılardan ayrıştıkları noktalardır. 'şehrin yapısı', 'Madımak Olayını değerlendirme', 'farklılıklar zenginliktir', 'kültürel mekânlar', 'duygusal değerlendirme', 'anmaları doğru bulanlar', 'dini mekânlar', 'dışarıdan gelenlerin etkisi', 'Sivas'a etkisi' ifadeleri ise her iki grubun da benzeştikleri hususlar olarak dikkat çekmektedir.

## Sonuç ve Öneriler

Kentsel mekânlar, geçmişten gelen izlerle günlük hayat kullanımlarının harmanlanarak bir arada olduğu yapıları ifade etmektedir. Kentsel mekânlar aynı zamanda kent sakinlerine veya kent dışından gelen insanlarda sosyal algı oluşturur. Bireylerin bu sosyal algısı özellikle ait oldukları toplumsal gruplara göre şekil almakta ve insan davranışlarını değiştirmektedir. Dolayısıyla tek bir mekân için farklı toplumsal gruplara ait insanlar aynı şeyi düşünmeyecek, geçmişle ilgili aynı bağlantıları kurmayacak ve aynı şeyleri hatırlamayacaklardır. Alevi olduğunu beyan eden altı, Sünni olduğunu beyan eden altı kişi olmak üzere toplamda 12 kişi ile gerçekleştirilen görüşmelerde bu iki farklı grubun kent algısında, farklı kimliklere bakış açılarında, 2 Temmuz ile ilgili düşüncelerinde ve bir kentsel mekân olarak Madımak Otelinin toplumsal belleklerindeki yerlerinde bazı benzerlikler ve ayrışmalar olduğu görülmüştür. Bu tespitler şu şekildedir:

- Katılımcıların Sivas'ı bir kent olarak tanımlarken çoğunlukla aynı temalara değindiği görülmüştür. Her iki kesim de Sivas'ın coğrafi yapısından, tarihi ve kültürel özelliklerinden bahsederek bu kenti yüceltme eğilimi göstermiş ve burayı çok sevdiğini dile getirmişlerdir. Sivas'ın Cumhuriyet Şehri olarak anılmasına neden olan Kongre Binası'nı her iki kesim de anlam yüklediği mekânlar arasında sıklıkla dile getirmiştir. Bu anlamda Alevi ve Sünni grupların Sivas kenti hakkındaki genel kanaatlerinin ortak olduğu çıkarımı yapılabilir.
- Katılımcıların büyük çoğunluğu kentte bulunan farklı kimlikleri zenginlik olarak gördüklerini, Alevi katılımcılar Sünni katılımcılarla, Sünni katılımcılar da Alevi katılımcılarla iç içe yaşayarak birlikte büyüdüklerini ancak hiçbir sıkıntı yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Bu hususta da Alevi ve Sünni katılımcıların fikirlerinin benzeştiğini söylemek mümkündür.
- Katılımcıların Madımak Olaylarını değerlendirirken Alevi- Sünni ayrımı olmaksızın duygusallaştıkları görülmüştür. Katılımcıların çoğu, olayların Sivaslılarla bir ilgisi olmadığını ve tamamen dışarıdan gelen insanların olaylara neden olduğunu, yaşanan bu olayların Sivas'ı olumsuz yönde etkilediğini ve Sivas'ın bunun bedelini her anlamda ödediğini dile getirmiştir. Dönemin devlet yetkililerinin yetersiz kalması ile olayların büyümesinden, olayın tüm Sivas'a mal edilmesinden, kent dışından insanlarla görüşüldüğünde 'yanarlardan mısınız, yakanlardan mısınız?' sorusunun sorulmasından katılımcıların yakındıkları görülmüştür.
- Alevi katılımcıların imkanları doğrultusunda 2 Temmuz Anma Törenlerine katıldıkları veya katılmak istedikleri görülmüştür. Ancak Sünni katılımcılarda altı katılımcıdan yalnızca birinin törene katılım için istekli olduğunu diğerlerinin katılım sağlamadığı hatta yine Sünni katılımcılardan iki kişinin anma törenlerini gereksiz bulduğu tespit edilmiştir. Alevi ve Sünni katılımcıların bu anlamda ayrıştığı sonucuna varılmıştır.
- Katılımcıların Madımak Otelini algılamaları hususunda da farklılık tespit edilmiştir. Zira Sünni katılımcılardan yalnızca bir kişi bu mekânın kendisine 2 Temmuz'da yaşanan olayları hatırlattığını söylemiş, üç kişi ise bu mekânın onlar için herhangi bir anlamı olmadığını, sıradan bir bina olduğunu, bu mekânı gördüklerinde hiçbir şey hissetmediklerini söylemiştir. Ancak Alevi katılımcılar da durumun farklı olduğu, dört kişinin bu mekânı yaşanan olaylarla içselleştirdiği, mekânın yakınlarından geçerken bile olayları hatırladıkları, büyük üzüntü duydukları sonucuna varılmıştır. Aynı şekilde mekânın Utanç Müzesi yapılması konusunda üç Alevi katılımcının istekli olduğu, anma törenlerinin yapılmasındaki amacın da aslında binanın müzeye dönüştürülme arzusu olduğu dile getirilirken Sünni katılımcılarda durum farklıdır. Nitekim Sünni katılımcılar binanın Utanç Müzesi yapılmasının afaki bir durum olduğunu, bunu doğru bulmadıklarını ve binanın değişimi konusunda daha ılımlı bir değerlendirme yapılması gerektiğini vurgulamıştır.



Bütün bu bulgu ve tespitler, Sivas'ın genel kent imajı, kentteki önemli yapılar, kente ait duygular gibi konularda Alevi ve Sünni katılımcıların ortak bir kanıda olduklarını ancak Madımak Oteli gibi spesifik bir mekân söz konusu olduğunda çoğunlukla ait oldukları sosyal gruplara göre tavır aldıklarını göstermektedir. Nitekim 2 Temmuz 1993 tarihinde yaşanan olayları içselleştiren Alevi katılımcılar, Madımak Oteli'ne karşı daha fazla hassasiyet gösterirken olayları nispeten içselleştirmeyen Sünni katılımcıların bu mekâna karşı daha duyarsız oldukları görülmektedir. Mekânlar ile toplumsal bellek arasındaki ilişki bireylerin mekânlar karşısındaki tutumlarını belirlemektedir. Bir mekânın belirli bir sosyal grup tarafından algılanış biçimi ile başka bir sosyal grup tarafından algılanış biçimi aynı olmayacaktır. Bireylerin ait oldukları sosyal grupların toplumsal belleğinde neyi, nasıl ve ne kadar hatırlayacaklarını belirlemektedir. Dolayısıyla bu çalışmada da bir kentsel mekân olarak Madımak Oteli'ni algılama biçiminde toplum içerisindeki sosyal gruplar arasındaki ayrışmanın varlığı ortaya konulmuştur.

### Yazar Katkı Oranları

Çalışmaya 1. yazar: %50, 2. yazar: %50 oranında katkı sağlamıştır.

### Çıkar Çatışması Beyanı

Kentsel Mekân Algısında ve Toplumsal Bellek ve Ayrışma: Madımak Oteli Örneği" başlıklı makalemiz ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur ve yazarlar arasında da herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

### Kaynakça

- Allen, M. J. ve Brown, S. D. (2011). Embodiment and living memorials: the affective labour of remembering the 2005 london bombings, *Memory Studies*, 4(3), 312-327. <https://doi.org/10.1177/1750698011402574>
- Althusser, L., (2015), *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları*, (A. Tümertekin, Çev.), İstanbul: İthaki Yayınları.
- Aykılıç, B. (2015). *Kentsel mekân olarak meydanlar*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Fen bilimleri Enstitüsü.
- Barthes, R. (1993). *Göstergebilimsel serüven*, (M. Rifat& S. Rifat, Çev.), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Boratav, P. N. ve Fıratlı, H. V. (1943). *İzahlı halk şiiri antolojisi*, Ankara: Tarih Vakfı Yayınları.
- Çağla, C. (2007). Bellek üstüne düşünmek, *Cogito Dergisi*, 50. Sayı.
- Devlet Denetleme Kurulu Araştırma ve İnceleme Raporu, Tarihi: 24/03/2014, S: 2014/5.
- Duran, O. (2018). *Raporlar bağlamında Sivas Madımak Olayında dinin rolü*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.
- Erdönmez, M. E. ve Akı, A. (2005). Açık kamusal kent mekânlarının toplum ilişkilerindeki etkisi, *Yıldız Teknik Üniversitesi E-Dergisi*, 1(1), 67-87.
- Ghulyan, H. (2021). *Tarihsel, soyut, çelişkili: 1923'ten günümüze Türkiye'de kentsel toplumsal mekân*. Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Görükmez, E. (2021). *Tanıkların ve Basının Gözünden 1980 Çorum Olayları*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Günaydın, A. N. (2019). *Millî mücadelede Sivas 108 gün*, Sivas Vilayet Kitaplığı.
- Halbwachs, M. (1980). *The collective memory* (F. J. Ditter ve V. Y. Ditter, Çev.), Harper Colophon.
- Halbwachs, M. (2016). *Hafızanın toplumsal çerçeveleri* (B. Uçar, Çev.), Heretik Yayınları.
- Halbwachs, M. (2018). *Kollektif bellek* (Z. Karagöz, Çev.), Pinhan Yayıncılık.
- Harvey, D. (2013). *Sosyal adalet ve şehir*, (M. Morali, Çev.), Metis Yayınları.
- Hoelscher S. ve Alderman D.H. (2004). Memory and place: geographies of a critical relationship, *Social & Cultural Geography*, 5(3), 347-355. <https://doi.org/10.1080/1464936042000252769>
- Hoşkara, Ş. (2014). *Kentsel kamusal mekânların şahı meydanlar*, İTÜ Vakfı Dergisi, 6, 9-13.

- T.C. Turizm ve Kültür Bakanlığı. (2022, Aralık 24). *Sivas Atatürk ve Kongre Müzesi*. <https://muze.gov.tr/s3/MysFileLibrary/Sivas%20Atat%C3%BCrk%20Ve%20Kongre%20M%C3%BCzesi-d1c0ebea-cd2e-4e1e-9ebd-1396349247e6.pdf>
- Wikipedia. (2022, Aralık 24) [https://tr.wikipedia.org/wiki/P%C3%AEr\\_Sultan\\_Abdal](https://tr.wikipedia.org/wiki/P%C3%AEr_Sultan_Abdal)
- Wikipedia. (2023, Haziran 08). [https://tr.wikipedia.org/wiki/Solingen\\_Facias%C4%B1](https://tr.wikipedia.org/wiki/Solingen_Facias%C4%B1)
- Madımak Katliamı: 2 saldıranın ismi 9 yıl sonra anıttan kaldırıldı. (2022, Mayıs 11) <https://www.birgun.net/haber/madimak-katliami-iki-saldirganin-ismi-9-yil-sonra-anittan-kaldirildi-387330>
- Aytekin, A. (2019, Temmuz 7). *Sivas'ın şiiirlere konu olan 76 yıllık mekânı Çerkez'in Kahvesi*. <https://www.dha.com.tr/gundem/sivasin-siirlere-konu-olan-76-yillik-mekani-cherkezin-kahvesi-1690644>
- Nesin, A. (2021, Temmuz 2). *2 Temmuz Madımak Katliamı*. <https://www.youtube.com/watch?v=5HKtMff07yY&t=319s>
- Karamollaoğlu, T. (2020, Temmuz 2). *Temel Karamollaoğlu'dan dikkat çeken Madımak Olayı açıklaması: Üzülüyorum, hayıflanıyorum ama...* <https://www.youtube.com/watch?v=SMZGYmmKt8A>
- İnceoğlu, M. ve Aytuğ, A. (2009). Kentsel mekânda kalite kavramı, *Yıldız Teknik Üniversitesi Mimarlık E-Dergisi*, 4(3), 131-146.
- Karabulut, D. (2018). Modernite ve mekân ilişkisinin Virginia Woolf ve Arnold Bennett üzerinden okunuşu. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 58(1), 440-461.
- Karaca, Y. (2021). *Yerel ve ulusal basında 1978 Maraş olayları*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Keleş, R. (2004). *Kentleşme politikası*, 8. Baskı, Ankara: İmge Kitabevi.
- Lefebvre, H. (2014). *Mekânın üretimi*, (I. Ergüden, Çev.), İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Lefebvre, H. (1996). *The specificity of the city*, Writing on Cities: Henri Lefebvre, (E.Kofman-E.Lebas, Ed.). Blackwell Publ.
- Lefebvre, H. (2016), *Modern dünyada gündelik hayat*, (I. Gürbüz, Çev.), İstanbul: Metis Yayınları.
- Rifkin, J. (2004). *The European dream: How Europe's vision of the future is quietly eclipsing the American dream*. Cambridge: Polity Press.
- Saunders, P. (2013). *Sosyal teori* (S. D. Getir, Çev.), İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Semerci, F. (2008). *Kentsel tasarım gereklilikleri açısından Beyazıt meydanı örneği*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Till K. E. (2003). *Places of memory*, John Agnew, Katheryne Mitchell ve Gerard Toal (Der.), içinde, A Companion to Political Geography, Blackwell, UK.
- Toparlı, R. (2019). *Sivas kongresi belgeleri*, Sivas Vilayet Kitaplığı, Sivas.
- Turgut, D. (2013). *Kent- meydan ilişkisine günümüz koşullarında bütünsel bir bakış: Türkiye genelinde bir değerlendirme*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Mimar Sinan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Ünsal, F. (1995). *Figüran Aziz Nesin*, Anadolu Gazetesi, Sivas.
- Weber, M. (2010). *Şehir*, (M. Ceylan, Çev.), (Don Martindale ve Gertrud Neuwirth, Ed.). 9. Baskı, İstanbul: Yarın Yayıncılık.
- Wirth, L. (2002). *Bir yaşam biçimi olarak kentleşme*, 20. Yüzyıl Kenti (A. Alkan & B. Duru, Der. ve Çev.), Ankara: İmge Yayınevi.

### Extended Abstract

The production of space is constructed in the context of urban, rural, identity, ritual, group, and belonging. Space reflects a society's mindset and imaginary perspective over time. Human beings tend to mark the space they live in and equip it with these signs. Therefore, social practices related to space are crucial in the production of that space, focusing on cause and effect. In this sense, the concept of space doesn't only refer to a physical space that is inhabited or occupied. Space should also be evaluated economically and socially as a determinant of social relations. Space comprises all the signs, sacred places, monuments, anniversaries, commemorations, archives, or museums that constitute belonging to a group. These signs can be characterized as witnesses to the age and dreams of eternity. Through signs of belonging, the social characteristics of societies can be understood. The characteristics of each social group vary as a result of the culture and social structure that comes from within it.

In this study, the expressions of urban space and social memory are examined within the framework of the literature, and the relationship between urban spaces in Sivas city and social memory is discussed. Then, the event that took place in Madımak Hotel on July 2, 1993, is outlined. The study includes interviews conducted with Alevi and Sunni participants residing in the city of Sivas, who mostly witnessed the events. The study was conducted using the phenomenology method, one of the qualitative research designs, and, in this context, in-depth interviews were conducted with the participants. This way, it was analyzed how Madımak Hotel, as an urban space, is evaluated by two different social groups, Alevis and Sunnis.

Urban spaces are structures where traces from the past and daily life uses are blended together. These spaces also create a social perception for city dwellers or people coming from outside the city. This social perception of individuals takes shape, especially according to the social groups they belong to, and influences human behavior. Therefore, for a single place, people belonging to different social groups will not think the same, make the same connections with the past, and remember the same things. In the interviews conducted with a total of 12 people—6 Alevi and 6 Sunni individuals—it was observed that there were some similarities and divergences in the perception of the city, their perspectives on different identities, their thoughts about July 2, and the place of Madımak Hotel as an urban space in their social memory. The findings are as follows:

Participants mostly mentioned the same themes when defining Sivas as a city. Both groups tended to glorify this city by mentioning its geographical structure, historical and cultural characteristics, expressing their deep love for it. Both segments attributed meaning to the Congress Building, which caused Sivas to be known as the City of the Republic. In this sense, it can be said that the general opinions of Alevi and Sunni groups about the city of Sivas are similar.

The majority of the participants see different identities in the city as richness. Alevi and Sunni participants stated that they lived and grew up together without encountering problems. It is possible to say that the opinions of Alevi and Sunni participants are similar in this regard.

While evaluating the Madımak Events, it was observed that the participants were emotionalized without discriminating between Alevi and Sunni. Most of the participants stated that the events had nothing to do with the people of Sivas and that they were caused entirely by people coming from outside. The participants stated that these events negatively affected Sivas, and the city paid the price in every sense. The participants complained about the growth of the events due to the inadequacy of the government officials of the period, the fact that Sivas city was held entirely responsible for this incident, and that when people from outside the city were interviewed, they were asked the question "Are you Sunnis who burned Alevis or Alevis burned by Sunnis?".

It was observed that Alevi participants participated or wanted to participate in the July 2 Commemoration Ceremonies. However, only one of the 6 Sunni participants was willing to participate in the ceremony, and the others did not participate. Even two Sunni participants found the commemoration ceremonies unnecessary. It is possible to say that Alevi and Sunni participants differ in this sense.

There was also a difference in the participants' perception of the Madımak Hotel. Only one of the Sunni participants stated that this place reminded him of the events that took place on July 2nd. Three Sunni participants said that this place did not have any meaning for them and that it was an ordinary building. These participants said that they did not feel anything when they saw this place. However, the situation is different for Alevi participants. Four of the Alevi participants internalized this place through the events that took place. These participants said that they remembered the events and felt great sadness even when passing near the place. Likewise, it is understood that 3 Alevi participants are willing to make the place a "Museum of Shame". Alevi participants expressed a desire to turn the burned building into a museum. On the other hand, the situation is different for Sunni participants. Sunni participants emphasized that they oppose the building being turned into a "Museum of Shame".

All these findings and determinations show that Alevi and Sunni participants have a common feeling and perception on issues such as the general city image of Sivas, important buildings in the city, and feelings about the city. However, when it comes to a specific place such as the Madımak Hotel, Sunnis and Alevis mostly take a stance according to the social groups they belong to. As a matter of fact, Alevi participants who internalized the events of July 2, 1993 showed more sensitivity towards the Madımak Hotel, while Sunni participants, who relatively did not internalize the events, were more insensitive towards this place. The relationship between places and social memory determines individuals' attitudes towards places. The way a place is perceived by a certain social group will not be the same as the way it is perceived by another social group. The social groups to which individuals belong determine what, how, and how much they will remember in their social memory. Therefore, in this study, the existence of the segregation between social groups within society in the way of perceiving the Madımak Hotel as an urban space has been revealed.



## Classroom teachers' perceptions of science and inquiry-based teaching<sup>1,2</sup>

Aslı Şensoy<sup>3</sup>, Aslı Sarışan Tungaç<sup>4</sup>, Belgin Bal İncebacak<sup>4</sup>

<sup>3</sup> Tokat Gaziosmanpaşa University, Tokat, Türkiye.

<sup>4</sup> Ondokuz Mayıs University, Samsun, Türkiye.

### ABSTRACT

Inquiry-based teaching is an approach that carries the same steps as producing scientific knowledge, where the student is at the center of learning and where teachers must develop the inquiry skills of both them and their students. It can be said that in the first years of childhood, the person students spend the most time with, after their families, is their classroom teacher. The basic knowledge taught in primary school forms the basis of the following school levels. An innovative strategy method is essential in developing and implementing educational activities with a research-based teaching approach. However, teachers need time, resources, training, and support to effectively implement inquiry-based teaching in their classrooms and develop inquiry skills. TÜBİTAK 4004 "MAT-SOR Inquiry-Based Activity Development Camp" project was carried out to support classroom teachers within the Science and Community Support Programs Mathematics Year Special Call scope. The project aims to increase the competencies of classroom teachers in developing activity plans and to ensure that they acquire the skills required by the 21st century. Within this project's scope, "mystery boxes" training was organized to help classroom teachers recognize and improve their skills in understanding science and inquiry-based teaching practices. For this purpose, teachers' opinions were taken with open-ended questions before and after the training. The research data was obtained from 25 teachers who participated in the project. The data obtained was analyzed using the content analysis method, one of the qualitative analysis methods. Three researchers conducted analyses independently, and then themes and categories were determined. As a result of the study, it was determined that teachers' ideas about science improved, and their ideas about the steps of inquiry-based teaching in general emerged. It can be stated that providing new methods and approaches and applied training contributes to developing educational activities for individuals.

### KEYWORDS

Inquiry-based science, classroom teachers, science education, research and inquiry

## Sınıf öğretmenlerinin bilim ve sorgulama temelli öğretim algıları

### ÖZET

Sorgulamaya dayalı öğretim, bilimsel bilgi üretmeyle aynı adımları taşıyan, öğrencinin öğrenmenin merkezinde olduğu, öğretmenlerin hem kendisinin hem de öğrencilerinin sorgulama becerilerini geliştirmesi gereken bir yaklaşımdır. Çocukluk çağının ilk yıllarında öğrencilerin ailelerinden sonra en çok vakit geçirdikleri kişinin sınıf öğretmenleri olduğu söylenebilir. İlkokulda öğretilen temel bilgiler ilerleyen kademelerdeki bilgilerin temelini oluşturur. Araştırmaya dayalı öğretim yaklaşımıyla eğitim etkinliklerinin geliştirilmesi ve uygulanmasında yenilikçi bir strateji yöntemi esastır. Ancak öğretmenlerin araştırma-inceleme temelli öğretimi sınıflarında etkili bir şekilde

<sup>1</sup> This study was presented as an oral presentation at 15th National Science and Mathematics Education Congress between 27-30 September 2023. (Ondokuz Mayıs University Social and Humanities Research Ethics Committee, 27.09.2022, 2022-660)

<sup>2</sup> This study was produced from a part of the project called "TÜBİTAK 4004 MAT-SOR Inquiry-Based Activity Development Camp".

**Atf:** Şensoy, A., Sarışan Tungaç, A., & Bal İncebacak, B. (2023). Classroom teachers' perceptions of science and inquiry-based teaching. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 14(3), 886-902. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.1425673>

uygulamak ve sorgulama becerilerini geliştirmek için zamana, kaynaklara, eğitime ve desteğe ihtiyaçları vardır. TÜBİTAK 4004 "MAT-SOR Araştırmaya Dayalı Etkinlik Geliştirme Kampı" projesi, Fen ve Toplum Destek Programları Matematik Yılı Özel Çağrısı kapsamında sınıf öğretmenlerine destek amacıyla gerçekleştirildi. Projeye sınıf öğretmenlerinin etkinlik planı geliştirme konusundaki yeterliliklerinin artırılması ve 21. yüzyılın gerektirdiği becerileri kazanmalarının sağlanması amaçlanmıştır. Bu proje kapsamında sınıf öğretmenlerinin bilimi anlama ve sorgulamaya dayalı öğretim uygulamalarını tanıma ve geliştirme becerilerini geliştirmek amacıyla "gizemli kutular" eğitimi düzenlendi. Bu amaçla eğitim öncesinde ve sonrasında açık uçlu sorularla öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Araştırma verileri projeye katılan 25 öğretmenden elde edilmiştir. Elde edilen veriler nitel analiz yöntemlerinden biri olan içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Üç araştırmacı birbirinden bağımsız olarak analizler gerçekleştirmiş, ardından temalar ve kategoriler belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin fen bilimleri ile ilgili fikirlerinin geliştiği, genel olarak araştırma-inceleme yoluyla öğretimin adımlarına ilişkin fikirlerinin ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Yeni yöntem ve yaklaşımların sağlanması ve uygulamalı eğitimin bireylere yönelik eğitim faaliyetlerinin geliştirilmesine katkı sağladığı ifade edilebilir.

### ANAHTAR KELİMELELER

Sorgulama temelli öğretim, sınıf öğretmenleri, bilim eğitimi, araştırma ve sorgulama

## Introduction

Inquiry-based teaching encourages students to learn actively and is based on constructivism (Harlen, 2013; National Research Council [NRC], 1996). This approach ensures the active participation of students in the learning process. Keeping their curiosity alive helps them develop many skills, such as asking questions, conducting research, and analyzing the results (Inter Academy Partnership, 2010; NRC, 1996). Considering the concepts that students are curious about and interested in is crucial to making students active (Yerlikaya, 2019). In this context, it is seen that inquiry-based teaching is nourished from different perspectives of the constructivist approach. In inquiry-based teaching, sociocultural constructivism is achieved through discussion and compromise, communication, language use, and collaboration skills. The cognitive constructivism perspective is used with the dimension of obtaining knowledge by using scientific process skills and thus learning a way about how knowledge is structured (Alexopoulou & Driver, 1996; Kelly & Crawford, 1997; Keys & Bryan, 2001; Khishfe & Abd-El-Khalick, 2002). To carry out inquiry-based teaching practices conveniently, students and teachers must acquire and develop these skills if they still need them (Yerlikaya, 2019). Having these skills also means mastering the nature of inquiry-based teaching. For this reason, teaching students the skills involved in inquiry-based teaching processes is essential to raise inquiring and questioning individuals, which is one of our national education goals (Bal İncebacak & Ersoy, 2019).

In inquiry-based teaching, students are expected to be physically and mentally active (Harlen, 2013). This activity is achieved by students' participation and communication with their friends and teachers. Because students learn the scientific inquiries they make in an inquiry-based teaching environment, both individually and through social interactions with each other (Johnson, 2004; Vosniadou, 2003), in this teaching environment, students' communication with each other in their scientific inquiries can be in the form of exchanging information or asking questions. It is essential to ask questions and establish healthy communication in an inquiry-based teaching environment (Yerlikaya, 2019). To create a conducive inquiry-based teaching environment, teachers should improve their students' understanding of inquiry-based teaching, create a safe and fair discussion environment, give their students the opportunity and time to explain, be good listeners, and engage their students with topics they are interested in or curious about. should encourage them to ask relevant questions and conduct research (Hogan & Berkowitz, 2000; van Uum et al., 2016; Yerlikaya, 2019). In such an inquiry-based teaching environment, students are free to ask questions about their interests and try to find answers by researching them (Worth et al., 2009). Thus, students learn to obtain information from their teachers and various sources during the learning process. Inquiry-based teaching is an approach that has the same steps as the production steps of scientific knowledge, where the



student is at the center of learning and where the teacher must develop both his own and his students' inquiry skills (Bal İncebacak, 2019). When viewed from the perspective of the continuity of this development, questioning is a complex skill that is considered within the scope of lifelong learning and requires continuous expansion. Questioning skills are practical in the individual's self-improvement and society's development. Inquiry-based teaching is an approach that positively affects the development of scientific process skills and life skills (Yerlikaya, 2019).

Inquiry-based teaching enables students to develop their skills in conducting research and accessing information. Inquiry-based teaching enables students to understand data in depth rather than just memorizing it and helps them develop critical thinking skills and increase their problem-solving abilities (Bal İncebacak, 2019). In this approach, the inquiry cycle is organized in stages, starting from the student's previous knowledge and experiences, and proceeding through a research process in which this knowledge is expanded and deepened (Sarışan Tungaç, 2023). Students can produce solutions to real-world problems by using their skills in collecting data, analyzing, and interpreting the results (Shih et al., 2010). In addition to the many abilities it provides, this approach makes students' learning more meaningful and equips them to be successful in their future lives. According to Dewey (1933), questioning develops many skills related to experience and practicality. Studies show that developing questioning skills, especially young ones, yields more effective results (Karademir & Oğuz-Ünver, 2018; Nenadal & Mistry, 2018). It can be said that in the first years of childhood, the people with whom students spend the most time, after their families, are their classroom teachers. Classroom teachers are also crucial in developing students' inquiry skills (Collins, 1998). The basic information taught in primary school forms the basis of the following levels. A student with a good foundation will inevitably be successful in the future. In this respect, teachers must learn and transfer this skill to their students and the classroom environment. Transferring the inquiry process to the classroom environment can also be thought of as conducting scientific inquiry in the classroom (Cobern et al., 2010). It seems that inquiry-based teaching is an approach to a whole range of skills that need to be learned by teachers as well as students to be able to do them in the classroom environment. However, teachers need time, resources, training, and support to effectively implement inquiry-based teaching in their classrooms and develop inquiry skills. The TÜBİTAK 4004 "MAT-SOR Inquiry-Based Activity Development Camp" project was carried out within the Science and Society Support Programs Mathematics Year Special Call scope to support classroom teachers. Within the project's scope, teachers were provided with information and practical activities regarding inquiry-based teaching. In this way, it was aimed to ensure that teachers, in addition to learning theoretical knowledge about inquiry-based teaching, can carry out practical activities, gain experience, and carry out inquiry-based activities in their classes with more self-confidence. In this context, in addition to teachers' knowledge, it is also essential to see how their views have changed. Because teachers prefer to apply the methods they have learned in their schools, both in and outside the classroom, in areas where they have positive views and improve their motivation (Burden, 1981). Therefore, this study aimed to determine teachers' perceptions of science and inquiry-based teaching before and after the training.

## Method

This qualitative study aims to determine the perceptions of classroom teachers participating in the project towards science and inquiry-based teaching.

## Research Design

In this study, a pretest-posttest single-group weak experimental design was used. The dependent variable of this study is the post-test results given by the study group teachers to the interview form. The independent variable is the inquiry-based teaching method used in the research. An experimental design was adopted in this research, which investigated the effects

of inquiry-based teaching practices on science and inquiry skills in teacher education, where an inquiry-based teaching approach was adopted. The reason for choosing an experimental design is to try to determine cause-effect relationships, and it is a research model in which the data to be observed is produced by the researcher under the researcher's direct control (Karasar, 2008).

### **Study Group**

The study group of the research is classroom teachers, including at least one person from all districts of a major city in the Black Sea region, in the 2022-2023 academic year. All the teachers have trained students from first grade to fourth grade. The study group was determined by a purposeful sampling method. Among the 320 people who applied to the project for which the working group's online application was opened, they must not have been involved in a similar project before within the scope of the relevant call, have conducted a class at least once at each grade level from first grade to fourth grade, and already have a classroom (support or education class). 24 classroom teachers who work in different districts of the province where data were collected and who declare that they use other education and training methods in their lessons are open and willing to learn. While selecting teachers from the districts, care was taken to include teachers from every district with five socio-economic statuses, considering the 2022 socio-economic ranking of the communities by the Socio-Economic Development Ranking Research (SEGE) by the General Directorate of Development Agencies under the Ministry of Industry and Technology. This method, used within the scope of purposeful sampling by Patton (2014), is preferred for research to find and define basic themes that include the desired differences. The maximum variation sampling method makes the findings and results obtained in the examination richer than those obtained by other sampling methods. The study was conducted in 17 other districts in the big city. Teachers working as classroom teachers in these districts were reached through the Provincial Directorate of National Education. Among the 320 teachers who applied with voluntary participation, 24 people were the target group, including district distribution, grade level, state of declaring that they used different methods, having conducted a class at least once at each grade level from first grade to fourth grade, and among those who agreed to continue the entire project compulsorily. Has been selected. There are 16 female and eight male classroom teachers in the study group. Yıldırım and Şimşek (2012) stated that this sampling method is preferred in research because it provides a wealthy evaluation in terms of both its widespread effect and maximum diversity.

### **Training Process**

It is seen in the literature that there is more than one application method for the application of inquiry-based teaching approach. There are four ways of applying the inquiry-based teaching approach in the classroom: Open, Guided, Structured, and Confirmation Exercises (Tafoya et al., 1980; Fradd et al., 2001; Walker, 2007). The researchers planned this study's training, so this training was applied as a guided inquiry approach to classroom teachers because the researchers structured the application. In training within the project's scope, an analogy of inquiry-based teaching was made, and they were enabled to realize and use the skills expected to be used in this approach. In this way, skills such as determining the steps of accessing scientific knowledge (such as establishing a hypothesis, using previous knowledge, making observations), determining the skills used, reaching a common idea, and presenting and defending this idea, refuting a statement by giving an argument, or getting new ideas with new arguments. It consists of stages to ensure an understanding of the nature of science and inquiry-based teaching. These stages were expected to shape teachers' views on science and inquiry-based teaching.

TÜBİTAK 4004 "MAT-SOR Inquiry-Based Activity Development Camp" project was carried out within the Science and Society Support Programs Mathematics Year Special Call scope to provide classroom teachers with the support they need for inquiry-based teaching. The project aims to increase the qualifications of classroom teachers in developing activity plans and enable

them to acquire the skills required by the 21st century. The inquiry-based teaching approach contributes to developing educational activities as an innovative strategy method. Within this project's scope, "mystery boxes" training was held to help classroom teachers realize and develop their skills in understanding science and inquiry-based teaching practices. The mystery box training is about talking about science and the scientific process. The idea of this training is that "science" encompasses far more than merely a collection of knowledge; our comprehension of the mechanisms governing the world around us is in a state of perpetual advancement, indicating that vast territories remain to be explored and unveiled. This training consists of stages such as understanding inquiry-based teaching, determining the steps of accessing scientific knowledge, determining the skills used, defending the common idea, and refuting a statement by presenting an argument. These stages were expected to shape teachers' views on science and inquiry-based teaching. Therefore, this study aims to determine how mystery box training affects teachers' views on science and inquiry-based teaching.

### **Data Collection Tools**

For this purpose, teachers' opinions were taken with open-ended questions before and after the training. The study's data were collected in written form from classroom teachers. Data was obtained by asking the teachers questions in the data collection tool before and at the end of the training. The data collection tool consists of 4 open-ended questions to determine their knowledge and opinions about science and inquiry-based teaching. Open-ended questions that do not offer options for answering are very effective in revealing individuals' thoughts, knowledge, and attitudes in detail (Sevinç, 2009). Data was obtained through open-ended questions to effectively present the opinions and understanding of the study group's teachers regarding science and inquiry-based teaching and discovering the unknowns. The questions included in the data collection tool are as follows:

- "What is science?"
- "What skills do we use when making science?"
- "What is inquiry-based teaching?"
- "What are your views on inquiry-based teaching?"

### **Data Analysis**

The data obtained was analyzed using the content analysis method, one of the qualitative analysis methods. Three researchers made analyses independently, and then agreement percentages were calculated. Code categories and themes were discussed on common and non-common expressions, determined based on the common denominator, and calculated with the Miles and Huberman (1994) percent agreement formula. After the calculation, the percentage of agreement was calculated as 98%.

### **Validity and Reliability**

It was carried out according to the validity and reliability principles Guba and Lincoln (1985) determined. The relevant study examined the credibility, transferability, consistency, and confirmability measures. The credibility criterion states that the study results were reached by explaining how they were reached in detail. In this context, the researchers' analyses of how the study results were achieved are detailed. The transferability criterion expresses the results obtained from the data analysis in a way that allows generalization. In this context, the results obtained from the data are represented by making positive and negative comparisons with the results of other studies in the literature. For consistency, examples from similar studies in the literature should be given. The data were interpreted in this context if we compared it with other existing studies. For confirmability, other researchers must obtain the same results under similar conditions. In this context, the study's data obtained by the researchers with doctoral degrees were analyzed separately and compared.

## Findings

The data collected after the training was analyzed, and four themes emerged because of the analysis of the texts. These themes are View of Science, Use of Skills, Inquiry Process, and Use of Inquiry Approach in the Classroom. The codes and categories that emerged when the responses of classroom teachers participating in the project were analyzed are presented in tables under the themes.

### View of Science

**Table 1** View of science themes, codes, and categories of the themes emerged from the responses of the classroom teachers before and after the training

Theme	Category	Code	Pre-test		Post-test	
			Teachers	Frequency	Teachers	Frequency
View of Science	Scientific process skills	Use of experimental methods	T1, T4, T6, T9, T23	5	T2, T3, T5, T6, T7, T9, T10, T11, T12, T13, T16, T20, T21, T23, T24	15
		Testing the accuracy of knowledge	T9	1	T6, T8, T10, T11, T12, T13, T14, T15, T17	9
		Making a statement	T1	1	T2	1
		Arouse curiosity	T8	1	T24	1
		Hypothesis development	T3	1	T24	1
	Knowledge	Verifiable information	T4, T9, T12, T14, T18, T19, T21	7	T1, T10, T11, T12	4
		Information	T5, T9, T12, T19, T21, T22, T23	7	T6, T9	2
	Process of accessing knowledge	Being research-based	T3, T8, T11, T20, T22	5	T2, T5, T10, T12, T14, T16, T17, T18, T19, T20, T23, T24	12
		Based on review	T1, T2, T12, T19, T20	5	T2, T5, T6, T14, T17, T23	6
		Having a way to access knowledge	T4	1	T5, T7, T13, T24	4
Configuration in process		T3, T10, T11	3	T14, T16, T24	3	
Revealing new knowledge		T2, T16	2	T1, T3, T18	3	
Having knowledge		T20	1	T8	1	
Being the product of effort		T14, T15, T24	3	T18	1	
Being a whole system		T6	1	-	-	
Having a field	T18	1	-	-		

Creating a Product	Production of information	T15	1	T3, T6, T7, T9, T11, T12, T14, T19, T22, T23	10
	Bringing original innovations	T10	1	T19	1
	Contributing to the production of technological tools and equipment	T7, T13	2	T19	1
Total			49		75

“What is science?” was asked to the teachers before and after the training. The findings obtained from analyzing their answers to the question are given below. When the teachers’ responses to this question were examined before the training, they expressed science as identifying events and phenomena in the universe, reaching information through trial and error, researching intriguing information, and proving knowledge. T1 stated that science is more experimental: *“Discussing and explaining the events and phenomena in the universe with experimental methods.”* T16 expressed it as follows: *“As a result of the analysis and evaluation of information as a result of experiences, new research topics are created, and researching these is science.”* T13: *“It refers to all technological developments that meet the needs of the age.”* Teacher 13 stated that science, which he referred to as a pioneer in the development of technology. Some teachers noted that science has a cumulative structure. T20: *“It is a body of knowledge based on being examined, researched, and proven.”* T21: *“It is a body of knowledge that can be proven and whose accuracy has been confirmed.”* After the training, it was determined that the teachers expressed science as a way of reaching valid and reliable information that leads people to research and as a process of creating knowledge that adapts to the developments of the age. T15 was expressed as *“Acquiring knowledge by using generally accepted research methods and processes on a subject that we want to know and feel the need for.”* The idea of the immutability of scientific knowledge has been eliminated. However, after the training, it was determined that while teachers explained what science is, they added the process of discovering existing and new knowledge to their statements of explaining the understanding before the training. T4: *“Discovering new information in line with needs.”* It is understood that the definitions of science expressed by the teachers after the training talk about knowledge that can change, update, and be structured with new evidence after the research and questioning process rather than certainty and immutability.

**Use of Skills**

**Table 2** Use of skills themes, codes, and categories of the themes emerged from the responses of the classroom teachers before and after the training

Theme	Category	Code	Pre-test		Post-test	
			Teachers	Frequency	Teachers	Frequency
Skills used while doing science	Basic skills	Observation	T3, T4, T5, T7, T8, T11, T12, T13, T17, T21, T22, T23	12	T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T11, T14, T15, T20, T22	12
		Measurement	T11, T17	2	T6, T11, T13, T15, T20, T21, T24	7
		Using space/time relationships	T2, T4, T8, T16	4	T3, T6, T11, T13, T19, T23	6
		Classification	T12	1	T11, T13, T15	3
		Inference	T3, T14, T11, T15, T19	5	T13, T14, T21	3
		Communication	-	-	T6, T11	2

Integrated skills	Experimentation	T1, T2, T4, T5, T7, T8, T9, T12, T13, T14, T16, T17, T18, T19, T20, T21, T22, T23	18	T1, T2, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11, T12, T13, T14, T17, T18, T19, T20, T23, T24	19
	Hypothesizing and testing	T3, T9, T17	3	T11	1
	Saving and interpreting data	T4, T9	2	T7, T11, T24	3
	Identifying and controlling variables	-	-	T11	1
Attitudinal skills	Creating a model	T7, T20, T22	3	-	-
	Curiosity	T1, T11, T24	3	T13	1
	Patience	T1	1	T22	1
	Collaborate	-	-	T13	1
Total		54		60	

What skills do we use when doing science? In response to the question, teachers stated that before the training, experimental methods, developing hypotheses, observing, and experimenting, and after the training, they mentioned research, questioning, observing, generating ideas, reaching a conclusion by trying, determining concepts, analyzing and synthesizing, without applying, evaluating, and verifying. However, they stated that skills such as asking questions, curiosity, patience, observation, mental skills, problem-solving, thinking, and philosophizing were used. T6 expressed the skills used in science as *"Using process skills based on knowing, comprehending, applying, analysis, synthesis, and evaluation."* T12 added writing report to the skills used while doing science: *"Observations are made. Problem-solving. Classification. Don't test. Experimentation. Analyzing. Writing a report."* In addition, T4: *"We use mathematical skills to reach a percentage by making observations through trial and error, asking questions, generalizing, using numbers to reach precise and provable information."* They stated before the training that scientific knowledge is definitive information. Some teachers expressed skills as talents before the training. T3: *"Mental skills are used together with observation ability. Questioning and reasoning skills are used."* After the training, it was determined that the teachers did not use precise knowledge and ability expressions regarding the skills used while doing science. In addition to the skills they stated before the training, it was determined that they added skills such as thinking, data collection, decision-making, inference, curiosity, and generating new ideas to other skills.

## Inquiry Process

**Table 3** Inquiry-based teaching themes, codes, and categories of the themes emerged from the responses of the classroom teachers before and after the training

Theme	Category	Code	Pre-test		Post-test	
			Teachers	Frequency	Teachers	Frequency
Inquiry-based teaching	Scientific process skills	Questioning	T1, T2, T5, T8, T9, T10, T11, T12, T13, T16, T17, T18, T20, T22	14	T2, T11, T14, T16, T19, T20, T21	7
		Asking questions	T3, T4, T5, T7, T9, T14, T19, T20	8	T1, T4, T6, T11, T14	5
		Research	T1, T4, T9, T11, T16, T19, T22, T24	8	T3, T6, T7, T11, T12	5
		Curiosity	T1, T8, T9, T14, T16	5	T1, T2, T4, T13, T24	5



	Discovery	T2, T24	2	T3, T22, T24	3
	Creativity	-	-	T2, T15, T19	3
	Using prior information	T10	1	T13, T19	2
	Problem-solving	T2, T4, T5, T9	4	T14, T21	2
	Evaluation	-	-	T13, T20	2
	Analyzing	T11	1	T2	1
	Modelling	-	-	T13	1
	Explaining the reasons	T11, T22	2	T13	1
	Experimenting	T4	1	T6	1
	Examination	-	-	T7	1
	Data collecting	T10	1	-	-
	Interpretation	T9	1	-	-
	Observing	T4	1	-	-
	Using 21st-century skills	T17	1	-	-
Constructivism	Using as a learning method	-	-	T1, T2, T3, T7, T9, T10, T12, T13, T14, T17, T19, T21	12
	Putting the student at the center	T2, T20	2	T6, T9, T10, T11, T13, T14, T15, T21	8
	Supporting self-learning	T2, T6, T9, T12, T15	5	T2, T4, T5, T7, T11, T14, T15, T21	8
	Guiding	-	-	T2, T3, T4, T5, T7, T13	6
	Achieving permanent learning	T7, T8, T16, T17, T22	5	T11, T20, T21, T22	4
	Staying away from memorization	T7, T21, T24	3	T8	1
	Using communication skills	T17	1	T15	1
	Accessing information	T3, T4, T5, T7	4	T6, T11, T12, T16, T17, T18, T24	7
	Systematic	T5	1	T4	1
	Creating new methods and techniques	T23	1	T8	1
Determining common aspects from a scientific perspective	Based on science	-	-	T4	1
	Reaching accurate information	T4	1	-	-

Changing/updating knowledge with new evidence	T4, T23	2	-	-
Getting a problem resolved	T5	1	-	-
Total		77		91

"What is inquiry-based teaching?" to the question of teachers before the activity while expressing it as the situations of questioning the reason, asking questions, curiosity, discovering and having research competence, after the training, learning to learn on one's own, being responsible for one's learning, getting to the heart of the subject, revealing the reasons of the issue, solving complex problems, learning to ask the right questions, They expressed it as the process of questioning information. T1: *"It is an education model in which information is not presented directly to students, but is researched, questioned and structured."* emphasized the student-centered structure of inquiry-based teaching; another teacher, T2, said: *"It is an educational process that puts the student at the center in the educational content and enables the student to learn the content by using their curiosity, discovery, and research skills."* It has been determined that it emphasizes the skills that students in the inquiry-based teaching process should have. T5 described the perspective of inquiry-based teaching as philosophy. T5: *"I think it is a philosophy."* T7, on the other hand, has the idea that inquiry-based teaching will start with questions and break away from rote patterns, thus enabling complete and permanent learning. T7: *"It is a system that avoids memorization, where learning will be complete and permanent. The child is already ready to learn when he asks. Learning has occurred when he finds answers to the questions in his mind."* T8: *"It is education that leads the person to curiosity and questioning."* It has been determined that inquiry-based teaching emphasizes curiosity, perhaps the most essential skill of inquiry-based teaching. After the activity, teachers added expressions regarding accompanying the student in the learning process and the evaluation phase, in addition to the answers they gave before the training. T1 explains, *"Research and inquiry-based education keeps students' curiosity and interest alive. It improves their learning. Since knowledge is learned by structuring, it becomes permanent. It develops students' critical thinking, reflective-creative thinking, and problem-solving skills."* T13: *"The student is directly involved in the process and reaches the wise by establishing cause and effect relationships. It is a learning method in which we plan what the student expects to learn, push the student to think about the process with modeling questions from daily life, increase curiosity and motivation in the student by using methods such as effective reading, identify the student's prior knowledge, offer them environments for observation, experimentation, and research, and accompany the student and become a learning companion. It provides opportunities for student, teacher, and group evaluations during the evaluation process."* stated. However, it has been observed that inquiry-based teaching is a skill teaching and that it is a teaching approach that is researched and presented by the student himself, is permanent, increases interest, and opens different horizons and experiences for both the student and the teacher. T11: *"Information revealed by researching and questioning the reasons, rather than placing it directly in the schema of the information learned, becomes permanent, and it is easier to shape the information. Since the learning individual works actively in the process, the resulting product will also be open to development."* T16: *"Permanent learning takes place. It increases interest in learning."* T17: *"It provides the researcher with different experiences in the process of accessing information."* T23: *"I think it is a system that will open horizons in the education process and renew teachers and students."* T24: *"It should be made widespread. The student should be guided away from memorization and discover the most ideal for himself."*

### Use of Inquiry Approach in the Classroom

**Table 4** Inquiry-based teaching themes, codes, and categories of the themes emerged from the responses of the classroom teachers before and after the training

Theme	Category	Code	Pre-test		Post-test	
			Teachers	Frequency	Teachers	Frequency
Views on inquiry-based education	Opinions about students (positive)	Facilitating learning	T1, T15	2	T3, T7, T9, T11, T13, T21, T22, T23	8
		Providing permanent learning	T1, T2, T8, T11, T16, T19, T22	7	T3, T9, T11, T19, T21, T22	6
		Being useful	-	-	T1, T10, T18, T19, T20, T22	6
		Ensuring student development	T23	1	T2, T7, T8, T15, T19	5
		Ensuring active participation of the student	T2, T6, T9, T11, T17	5	T7, T11, T21	3
		Ensuring learning the source of information	T5	1	T11, T12, T21	3
		Ensuring skill development	T1, T3, T4, T17, T20	5	T2, T15	2
		Providing learning opportunities by constructing	T1	1	T21	1
		Giving opportunity to develop creativity	-	-	T19	1
		Keeping interest alive	T1, T8, T16	3	T24	1
		Being fun	-	-	T3	1
		To be necessary	-	-	T22	1
		Ensuring complete learning	-	-	T23	1
		Keeping wondering	T1, T8, T9, T14, T19	5	-	-
		Providing motivation	T9	1	-	-
	Opinions towards the teacher (positive)	Contributing to teacher development	T21, T23	2	T4, T7	2
		Willingness to use	T12	1	T13, T20	2
		Guiding discovery	T24	1	T3	1

	Enabling outdoor education	T6	1	-	-
	Providing practice at every grade level	-	-	T6, T11	2
	Ensuring interdisciplinary relationships	T17	1	-	-
	Ensuring time management by gaining experience	-	-	T24	1
Opinions towards the teacher (negative)	Difficulty while applying	T10	1	T5, T23	2
	We have not included in our curriculum.	T17		T16	1
	Not using the method before	T12, T18	2	-	-
	Not common	T24	1	-	-
	Ensuring basic level learning	T10	1	-	-
	Taking much time	-	-	T18, T24	2
Total			43		52

When asked their opinions about inquiry-based teaching, teachers stated they were unsure whether they used it in their classroom before the activity because they needed to understand this approach entirely. T12 and T18 indicated they needed to practice or learn about inquiry-based teaching. T12: *"I have never used it in a classroom environment. I will use it at the end of the process when I learn how to use and apply it."* The teachers declared that they would practice afterward. T18: *"It's an area I feel like I'm not fully in yet."* It was determined that they viewed inquiry-based teaching as an area they did not understand. After the activity, teachers stated that they found it challenging to implement inquiry-based teaching besides the pre-activity, as it is fun and valuable but time-consuming, with the following sentences: T1: *"I think it is beneficial."* T3: *"Learning by having fun and discovering because children discover and think independently. It becomes permanent."* However, T5: *"It is quite difficult to apply to the current education system."* The teacher stated that it is challenging to implement it in the current education system. T14: *"It can be applied if the appropriate environment and curriculum intensity are reduced."* He stated that he is willing to apply it in his lessons but may have problems in terms of time. T18 also expressed the same idea: *"It is a beneficial method for students, but there may be difficulties in developing the course curriculum."* T22 regarding time constraints: *"It can be used in all parts of the education process. Its limitation will be in time management, but this time will be shorter as we will gain experience in this after implementing a few designs and applications."* The teacher draws attention to the point of time management and states that applications can be more applicable with experience and skill development. From another perspective, T23, who drew attention to the class size while preparing lessons by the inquiry-based teaching approach, stated, *"It will ensure full learning in uncrowded classes."* The teacher emphasizes that the class size should be sufficient. From the perspective of the reflection of technological developments, another factor in addition to class size to educational environments, T24 stated: *"The attention of children in the technology age can be captured with such current approaches. May God bless*

*the finder.*" The teacher emphasizes the attractiveness of this approach. When the findings are evaluated in general, it can be said that teachers have positive views and will apply the methods they have learned in the areas where they improve their motivation, both in and outside the classroom, in their schools.

## Discussion, Conclusion, and Suggestions

It was determined that teachers had not used vocal instruction during questioning in their lessons before the training. To implement inquiry-based teaching practices, there are perspectives and some basic skills that both students and teachers need to acquire. Because Patterson (2016) stated that teachers should guide their students in inquiry-based activities, for teachers to guide their students, they must first have this perspective and skills. One of the important factors for the success of inquiry-based learning is understanding and experiencing the nature of this approach (Harlen, 2013). Recognizing and possessing these skills is an element that will help understand the nature of inquiry-based teaching (NRC, 1996). For this reason, acquiring skills to carry out the inquiry-based teaching approach in a qualified manner is essential.

John Dewey (1933) stated that education begins with curiosity. The inquiry-based learning approach is related to curiosity and starts with the process of curiosity. Garrison, Cleveland-Innes, and Fung (2004) stated that questioning contributes to cognitive progress. An activity was held in which the sense of curiosity, one of the most basic emotions, was not lost during the event. When the findings were examined, teachers also stated that they thought curiosity was essential in learning, asking questions, and questioning. In addition, developing hypotheses, observing, experimenting, researching, examining, generating ideas, communicating, collaborating, reaching a conclusion by trying, analyzing, and synthesizing, applying, evaluating, creativity, etc., are used in the inquiry-based learning environment and the scientific process steps in the activity. They stated that skills such as critical thinking, observation, asking questions, curiosity, patience, and using sensory organs were used. At this point, it is known that acquiring these skills supports the acquisition of 21st-century skills (Yerlikaya, 2019). Considering those skills such as critical thinking, problem-solving, communication, collaboration, and creativity, which are used and noticed to be used during the activity process, point to learning and innovation skills, which are 21st-century skills, it is seen that inquiry-based teaching environments provide 21st-century skills.

Schramm, Jin, Keeling, Johnson, and Shin (2017) stated in their studies in which they developed inquiry-based teaching activities that these lesson plans contributed to students' learning. In a survey conducted by Qureshi, Vishnumolakala, Southam, and Treagust (2016), they stated that inquiry-based activities attracted students' attention. Similarly, the teachers in the relevant project indicated they were interested in learning the inquiry-based teaching approach and actively participated in the process. Şahin, Atasoy, and Somyürek (2010) stated that event plans should use case studies. In their research, Bal İncebacak and Ersoy (2019) said that case studies were used in questioning plans. Similarly, in the relevant activity, various case studies were given to the teachers, and their perspectives on inquiry and science were tried to be learned. Zeichner and Liu (2010) stated that the more equipped teachers are, the more effective they are in helping students succeed in the educational process. For this purpose, it can be said that the more teachers are in the inquiry environment, the more equipped they will be. It can be noted that the activity carried out for this purpose contributed to the teachers' equipment.

As a result of the findings obtained after the activity, it was determined that teachers were willing to adapt it to their classes for various courses; in other words, they developed a positive attitude towards the inquiry-based teaching approach. Briede (2013) stated that learning by doing and experiencing rather than memorizing is essential in the learning process. In the inquiry-based teaching approach, teachers teach lessons by sharing with their students and carrying out

various activities. This ensures success. When Varlı and Sağır (2019) examined the curricula of multiple countries defined as successful, they stated that countries with inquiry-based activities at the forefront were more successful. In this context, it can be said that the teachers who laid the foundations of education in primary school, receiving this training, will provide a positive change in their students' perspectives on science and inquiry. Attitudes can be acquired through learning (Açıkgöz, 2019). Learning also occurs by integrating and structuring previous experiences (Demirci, 2009). Similarly, it was determined that there were changes in teachers' perspectives on science after the activity. As a result of the analysis of the data obtained from classroom teachers who touched the lives of students in early childhood, it was determined that in this activity, where the nature of inquiry-based teaching was explained, classroom teachers were aware of the skills they needed to acquire to carry out inquiry-based teaching, their ideas about science developed. Their thoughts about the steps of inquiry-based teaching, in general, emerged. From this perspective, it can be said that with the activity, teachers both developed positive attitudes towards inquiry-based teaching, which they stated they had not used before, and understood the nature of inquiry-based teaching.

The activity in this study was carried out with classroom teachers. It is recommended to conduct studies in which the inquiry-based teaching approach is taught to prospective and current teachers who appeal to different age levels through similar or other activities. Learning and using the inquiry-based teaching approach will likely increase students' success in the long term. It has been stated that success increases in mathematics courses where the inquiry-based teaching approach is applied (Bal İncebacak, 2019). For this purpose, it is recommended that teachers be given this training. This training was provided to teachers and was found to be effective. The activity carried out in the study can also be applied to teacher candidates, and the inquiry-based teaching approach can contribute to the more equipped training of teacher candidates who have met before practicing their profession.

### **Author Contribution Rates**

The 1st Author: 34%, the 2nd Author: 33%, and the 3rd Author contributed 33% to the study.

### **Conflict of Interest Declaration**

Our article titled "Classroom Teachers' Perceptions of Science and inquiry-based teaching" has no financial conflict of interest with any institution, organization, or person. There is no conflict of interest between the authors.

### **References**

- Açıkgöz, D. (2019). Investigation of science teachers' attitudes to inquiry-based teaching according to some variables. Master's Thesis, Amasya University.
- Bal İncebacak, B., & Ersoy, E. (2019). Mathematics course plan application example with inquiry-based teaching approach. *Turkish Journal of Primary Education*, 4(1), 15-39.
- Bal İncebacak, B. (2019). The effect of inquiry-based teaching on the ability of the 4th-grade students to use fraction language and their academic achievements. Ondokuz Mayıs University, Doctoral Dissertation, Samsun.
- Burden, P. R. (1981). Teachers' perceptions of their personal and professional development. Annual Meeting of the Midwestern Educational Research Association, (1-29).
- Cobern, W.W., Schuster, D., Adams, B., Applegata, B., Skjold, B., Undreiu, A. Loving, C.C. & Gobert, J.D. (2010). Experimental comparison of inquiry and direct instruction in science. *Research in Science & Technological Education*, 28(1), 81-96
- Collins, A. (1998). National science education standards: A political document. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(7), 711 - 727



- Demirci, C. (2009). Constructivist learning approach in science teaching. Hacettepe University Journal of Education, 37, 24-35.
- Dewey, J. (1933). How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Boston: D.C. Heath and Company.
- Fradd, S.H., Lee, O., Sutman, F. X., & Saxton, M.K. (2001). Promoting science literacy with English language learners through instructional materials development: A case study. Bilingual Research Journal, 25(4), 417-439.
- Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M., & Fung, T. (2004). Student role adjustment in online communities of inquiry: Model and instrument validation. Journal of Asynchronous Learning Networks, 8(2), 61-74.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. Educational Communication and Technology Journal, 30(4), 233-252.
- Harlen, W. (2013). Inquiry-based learning in science and mathematics. Review of Science, Mathematics and ICT Education, 7(2), 9–33.
- Inter Academy Partnership. (2010). Taking IBSE into secondary education report. Trieste, Italy. Erişim Adresi: <http://www.interacademies.org/File.aspx?id=15174>
- Karasar, N. (2008). Scientific research method [Bilimsel araştırma yöntemi] . Ankara: Nobel Publishing.
- Karademir, Y., & Oğuz-Ünver, A. (2018). Inquiry the temperature concept via its measurement: A comparative study, Elementary Education Online, 17(1), 156-186
- Mathematics Lesson Curriculum (2018) Mathematics Desi Curriculum Primary and Secondary School 1,2,3,4,5,6,7, and 8th grades. Ankara: MEB [Matematik Dersi Öğretim Programı (2018) Matematik Desi Öğretim Programı ilkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7, ve 8.sınıflar. Ankara: MEB] <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201813017165445-MATEMAT%C4%B0K%20C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%202018v.pdf>
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). Qualitative Data Analysis. Thousand Oaks. CA: Sage.
- MOE (2021). Mathematics Syllabus Primary one to six. Singapore: Ministry of Education, <https://www.moe.gov.sg/primary/curriculum/syllabus>
- National Research Council [NRC] (1996). National science education standards. Washington, D.C.: National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/4962>
- NCTM. (2000). Principles and standards for school mathematics. Va: National Council of Teachers of Mathematics Pub.
- Nenadal, L., & Mistry, R. S. (2018). Teacher reflections on using inquiry-based instruction to engage young children in conversations about wealth and poverty. Early Childhood Research Quarterly, 42, 44-54.
- Patterson, J. T. (2016). A path to inquiry-based learning in geometry courses in U.S. secondary schools. Degree of Master of Liberal Arts in Extension Studies, Harvard University, ABD.
- Patton, M. Q. (2014). Qualitative research and evaluation methods. [Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri] (M. Bütün ve S. B. Demir, translation.). Ankara: Pegem Academy.
- Qureshi, S., Vishnumolakala, V. R., Southam, D. C., & Treagust, D. F. (2016). Inquiry-based chemistry education in a high-context culture: A Qatari Case Study. International Journal of Science and Mathematics Education, 15, 1017–1038.
- Sarışan Tungaç, A. (2023). The effect of outdoor guided inquiry approach on science curiosity and cognitive development in early childhood. Unpublished Doctoral Dissertation, Ondokuz Mayıs University, Samsun.
- Schramm, J. W., Jin, H., Keeling, E. G., Johnson, M., & Shin, H. J. (2017). It improved student reasoning about carbon-transforming processes through inquiry-based learning activities derived from an empirically validated learning progression. Res Sci Educ Springer Science+Business Media Dordrecht 47, 1-24.
- Sevinç, B. (2009). Survey research method. [Survey araştırması yöntemi.] K. Böke (Ed.). in Research Method in Social Sciences [Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemi]
- Shih, J. L., Chuang, C. W. & Hwang, G. J. (2010). An inquiry-based mobile learning Approach to Enhancing social science learning effectiveness. Educational Technology & Society, 13(4), 50-62.
- Şahin, S., Atasoy, B., & Somyürek, S. (2010). Cases method in teacher education. Gaziantep University Social Sciences Journal. 9(29), 253.277.

- Tafuya E., Sunal, D., & Knecht, P. (1980). Assessing inquiry potential: A tool for curriculum decision-makers. *School Science and Mathematics*, 80, 43-48.
- Varlı, B. & Sağır, Ş. U. (2019). The effect of inquiry-based teaching on secondary school students' science success, questioning perception and metacognitive awareness, *Gazi University Gazi Faculty of Education Journal*, 39(2), 703-725. <https://doi.org/10.17152/gefad.407417>
- Walker, M. (2007). *Teaching inquiry-based science*. LaVergne, TN: Lightning Source.
- Worth, K., Duque, M., & Saltiel, E. (2009). *Designing and implementing inquiry-based science units for primary education*. Pollen Project. Montrouge: La main à la pâte. Erişim adresi: [www.pollen-europa.net](http://www.pollen-europa.net)
- Yerlikaya, A. (2019). *The role of destination emotion in the effect of the destination foodscape on intensity to recommend*. Unpublished Doctoral Dissertation, Ondokuz Mayıs University, Samsun.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2012). *Qualitative research methods in the social sciences [Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri]*, Ankara: Seçkin Publishing.
- Zeichner, K., & Liu, K. Y. (2010). A critical analysis of reflection as a goal for teacher education. In *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry* (pp. 67-84). Springer US.

### Extended Abstract

Sorgulama temelli öğretim, öğrencilerin aktif bir şekilde öğrenmelerini teşvik eden ve yapılandırmacılığı temel alan bir öğretim yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarını sağlamak ile birlikte; merak duygularını canlı tutarak, sorular sorma, araştırma yapma ve sonuçları analiz etme gibi birçok becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Öğrencilerin merak ve ilgi duydukları konu-kavram-olguları dikkate almak öğrencileri aktif kılmamanın en önemli unsurudur. Bu bağlamda sorgulama temelli öğretimin yapılandırmacı yaklaşımın farklı bakış açılarından beslendiği görülmektedir. Sorgulama temelli öğretimde; iletişim, dil kullanma, iş birliği gibi becerileri kullanılarak bilgiye tartışma ve uzlaşma yoluyla varılmasıyla sosyo-kültürel yapılandırmacılık; bilimsel süreç becerilerini kullanarak bilgiye varma ve böylece bilginin nasıl yapıldığıyla ilgili bir yol öğrenme boyutu ile de bilişsel yapılandırmacılık bakış açısı kullanılmaktadır.

Sorgulama temelli öğretim, bilimsel bilginin üretim basamakları ile aynı basamaklara sahip olan, öğrencinin öğrenmenin merkezinde olduğu, öğretmenin hem kendi hem de öğrencilerinin sorgulama becerilerini geliştirmesi gereken bir yaklaşımdır. Sorgulama, hayat boyu öğrenme kapsamında ele alınan ve sürekli gelişim ihtiyacı gösteren kompleks bir beceridir. Sorgulama becerisi hem bireyin kendini geliştirmesinde hem de toplumun gelişiminde etkilidir. Özellikle küçük yaşlarda bu becerilerin geliştirilmesinin daha etkili sonuçlar verdiğine yönelik birçok araştırma bulunmaktadır. Çocukluğun ilk yıllarında öğrencilerin ailelerinden sonra en çok vakit geçirdikleri kişilerin sınıf öğretmenleri olduğu söylenebilir. Sınıf öğretmenleri de öğrencilerin sorgulama becerilerini geliştirmede önemli kişiler arasındadır. İlkokulda öğretilen temel bilgiler ilerleyen kademelerdeki bilgilerin temelini oluşturmaktadır. İyi bir temele sahip olan öğrencinin de ilerde başarılı olması kaçınılmazdır. Yenilikçi strateji yöntem olan sorgulama temelli öğretim yaklaşımı ile eğitsel etkinliklerin geliştirilmesi ve uygulanması önemlidir. Fakat öğretmenler sorgulama temelli öğretimi sınıflarında etkili bir şekilde uygulamaları ve sorgulama becerilerinin gelişimi için zaman, kaynak, eğitim ve desteğe ihtiyaç duymaktadırlar.

Bu desteği sınıf öğretmenlerine sağlamak amacıyla Bilim ve Toplum Destekleme Programları Matematik Yılı Özel Çağrısı kapsamında TÜBİTAK 4004 "MAT-SOR Sorgulama Temelli Etkinlik Geliştirme Kampı" projesi yapılmıştır. Projenin amacı sınıf öğretmenlerinin etkinlik planı geliştirme niteliklerinin artırılması, 21. yüzyılın gerektirdiği becerileri kazanmaları; yenilikçi strateji yöntem olan sorgulama temelli öğretim yaklaşımı ile eğitsel etkinliklerin geliştirilmesine katkı sağlanmasıdır. Bu proje kapsamında sınıf öğretmenlerinin bilimin anlaşılmasına ve sorgulama temelli öğretim uygulamalarına yönelik becerilerini fark etmelerine ve geliştirmelerine yönelik "gizemli kutular" etkinliği yapılmıştır. Gizemli kutular etkinliği, sorgulama temelli öğretimin anlaşılması, bilimsel bilgiye erişim basamaklarını belirleme, kullanılan becerilerin belirlenmesi, ortak fikri savunma ve bir fikri argüman sunarak çürütme gibi aşamalardan oluşmaktadır. Bu aşamaların öğretmenlerin bilim ve sorgulama temelli öğrenmeye yönelik görüşlerini şekillendirmesi beklenmiştir. Bu nedenle yapılan bu çalışmanın amacı gizemli kutular etkinliğinin, öğretmenlerin bilime ve sorgulama temelli öğretime yönelik görüşlerini nasıl etkilediğini belirlemektir. Bu amaçla etkinlik öncesinde ve sonrasında açık uçlu sorular ile öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Çalışmanın verileri projeye katılım gösteren, Samsun ilinin 17 ilçesinde mesleğini icra eden 25 öğretmenden elde edilmiştir. Elde edilen veriler, nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Analizler üç araştırmacı tarafından bağımsız şekilde yapıp daha sonra uyuşum yüzdeleri hesaplanarak tema ve kategorileri belirlenmiştir.

Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin bilime yönelik fikirlerinin geliştiği ve genel olarak sorgulama temelli öğretime ilişkin basamaklar hakkında fikirlerinin ortaya çıktığı belirlenmiştir. Bu sonuç göz önüne alındığında sorgulama temelli öğretim ortamında öğretmenlerin etkinlik geliştirmek için farklı bakış açılarını elde edecek deneyimler elde ettiklerini belirlenmiştir. Öğretmenlerin yaşadıkları deneyimler sonucunda etkinlik geliştirdikleri ve bunun yanı sıra kendi sınıflarında sorgulama temelli öğretim etkinliklerini çeşitli derslerde de proje sonrası uygulamaya ve kendi sınıflarına

uyarlamaya istekli oldukları tespit edilmiştir. Yeni yöntem ve yaklaşımların uygulamalı eğitimler ile verilmesinin bireylerin eğitsel etkinliklerin geliştirilmesine katkı sağladığı ifade edilebilir.

## 21. yüzyıl becerileri kapsamında 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme ile dijital okuryazarlık becerileri arasındaki ilişki<sup>1</sup>

Büşra Yılmaz<sup>2</sup>, Emine Özlem Yiğit<sup>3</sup>

<sup>2</sup> Millî Eğitim Bakanlığı, 100. Yıl İlkokulu, Sınıf Öğretmeni, Bolu, Türkiye.

<sup>3</sup> Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Bolu, Türkiye.

### ÖZET

Bu araştırmanın amacı 21. yüzyıl becerileri kapsamında 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme ile dijital okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmada ilişkiyel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın verileri 2023-2024 eğitim öğretim yılında Bolu Merkez ilçede bulunan devlet ilkokullarında öğrenim gören 399 öğrenciden elde edilmiştir. Araştırmanın verileri elde edilirken Akar ve Uluçınar (2023) tarafından geliştirilen "İlkokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" ve Şahin vd. (2022) tarafından geliştirilen "İlkokul Öğrencilerine Yönelik Dijital Okuryazarlık Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler, t testi, pearson korelasyon testi ve basit regresyon testi kullanılmıştır. Araştırmada 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin ve ölçeğe ilişkin şüphecilik, meraklılık, açık fikirlilik, nesnellik alt boyutlarının ortalama değerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin, dijital okuryazarlık becerilerinin ve ölçeğe ilişkin kullanım amacı, teknik bilgi, gizlilik ve güvenlik bilgisi alt boyutlarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermezken, dijital okuryazarlık becerisine ilişkin algıları 4. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir. Eleştirel düşünme eğilimleri ile dijital okuryazarlık becerisi arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Eleştirel düşünme eğiliminin, öğrencilerin dijital okuryazarlık becerisine ilişkin algılarının pozitif ve anlamlı yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

### ANAHTAR KELİMELE

Eleştirel düşünme becerisi, dijital okuryazarlık becerisi, 21. yüzyıl becerileri, ilkokul.

## The relationship between 3rd and 4th-grade students' critical thinking and digital literacy skills within the scope of 21st-century skills

### ABSTRACT

This study examines the relationship between critical thinking and digital literacy skills of 3rd and 4th-grade students within the scope of 21st-century skills. A relational screening model was used in the study. The study data were obtained from 399 students studying in public primary schools in Bolu Central District in the 2023-2024 academic year. "Critical Thinking Tendencies Scale for Primary School Students" developed by Akar and Uluçınar (2023) and the "Digital Literacy Scale for Primary School Students" developed by Şahin et al. (2022) were used to obtain the data for the study. Arithmetic mean, standard deviation, minimum and maximum values, t-test, Pearson correlation test, and simple regression test were used to analyze the data. The study concluded that the critical thinking dispositions of 3rd and 4th-grade students and the sub-dimensions of skepticism, inquisitiveness, open-

<sup>1</sup> Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan, 27.10.2023 tarih ve 2023/381 sayısı ile etik izin alınmıştır.

**Atf:** Yılmaz, B., & Yiğit, E., Ö. (2024). 21. yüzyıl becerileri kapsamında 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme ile dijital okuryazarlık becerileri arasındaki ilişki. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 14(3), 903-922. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.1428634>

mindedness, and objectivity related to the scale were above average. The study concluded that 3rd and 4th-grade students' digital literacy skills and the purpose of use, technical knowledge, privacy, and security knowledge sub-dimensions of the scale were at a medium level. While students' critical thinking tendencies did not significantly differ according to the grade level, their perceptions of digital literacy skills significantly differed in favor of 4th-grade students. A positive, low-level significant relationship was found between critical thinking dispositions and digital literacy skills. Critical thinking disposition was found to be a positive and significant predictor of students' perceptions of digital literacy skills.

### KEYWORDS

Critical thinking skills, digital literacy skills, 21st century skills, primary school.

## Giriş

Bireylerin bütünsel gelişiminin sağlanması ve toplumun yaşam kalitesinin geliştirilmesi, eğitimin temel amaçları arasındadır. 21.yüzyılda rekabetin ve küreselleşmenin ön planda olduğu bir çağda bilgi ve bu bilgiden yararlanabilmeyi ifade eden beceri hayati öneme sahiptir. Bununla birlikte, öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olmalarının gerekliliği noktasında hemfikir olunmasına rağmen bu becerilerin nasıl kazandırılacağı araştırmacılar açısından tartışma konusu olmaya devam etmektedir (Kennedy ve Sundberg, 2020). Günümüzde, özellikle küresel ekonominin gereklerini yerine getirecek iş gücüne olan ihtiyaç, devletleri eğitim sistemlerini buna yönelik olarak güncellemek zorunda bırakmıştır. Bu iş gücü, akademik başarının yanı sıra çeşitli yeterliklere sahip olmalarını kapsamaktadır (Sulaiman ve Ismail, 2020). Bu yeterlikler yaratıcılık, inovasyon, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve iş birliği gibi öğrenme becerilerini; bilgi okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı gibi okuryazarlık becerilerini ve esneklik, uyum, inisiyatif alma, liderlik, sosyal ve kültürlerarası beceriler gibi yaşam becerilerini içermektedir (Perez ve Montoya, 2022).

İnsan hayatında bilgi her zaman hayati öneme sahip olsa da, 21. yüzyılda bilginin hızlı artışı ve tüm bu bilgileri sınıf ve okul ortamında öğretmenin güçlüğü dolayısıyla beceri kavramı daha fazla ön plana çıkmıştır. Bilim ve teknolojideki gelişmelerin beraberinde getirdiği toplumsal değişim ve dönüşümler de eğitimde beceriye yapılan vurguyu artırmıştır. Günümüzde çeşitli kurum ve kuruluşlar, 21. yüzyıl becerileri kapsamında adlandırılan becerilerin çerçevesini farklı önerilerle yenilemeye başlamışlardır (Voogt ve Roblin, 2012). Avrupa Birliği, Birleşmiş Milletler, OECD, UNESCO gibi farklı kuruluşların geleceğe yönelik vizyon ifadelerindeki beceri odaklı yaklaşım dikkat çekmektedir.

Günümüzde öğrencilerden yaşamda karşılarına çıkan ya da çıkabilecek sorunlarla mücadele edebilmeleri ve modern toplumda gereken temel yaşam becerilerine sahip olmaları beklenmektedir. Autor ve diğerleri, (2003) tarafından ifade edildiği gibi, 1960'ta çalışma yaşamında rutin şekilde tekrarlanması gereken işlerin yerini günümüzde giderek karmaşıklaşan ve çeşitlenen, rutinin dışına çıkılmasını gerektiren işler almıştır. Tüm bunlar dikkate alındığında bireylerin erken yaşlardan itibaren çeşitli becerileri edinmeleri ve gerek toplumsal gerekse mesleki yaşamlarına hazırlanmaları önem kazanmaktadır. Bunun yanı sıra temel yaşam becerileri de gün geçtikçe daha fazla önem kazanmaktadır. Beceri bir işi ya da görevi etkili şekilde yapabilmeyi sağlayan ve ustalık gerektiren davranışlar bütünüdür (Levy-Leboyer, 1989). Piaget ve Vygotsky'e göre beceri, fiziksel ve sosyal etkileşimler sonucu elde edilen bilgilerin, ön bilgilerle bütünleştirilerek zihinde yapılandırılmasıdır (Quiesse vd., 2007) olarak tanımlanmışlardır. Dolayısıyla beceri sadece bilgi ve uygulamayı değil bir işin üstesinde gelebilmek için farklı kaynakların harekete geçirilmesini de içermektedir (OECD, 2018).

Okullardan; öğrencileri ekonomik, çevresel ve toplumsal değişimlerin yanı sıra geleceğin mesleklerine, henüz icat edilmemiş teknolojilere, ortaya çıkabilecek sosyal problemlere de hazırlamaları beklenmektedir. Dolayısıyla eğitim, öğrencilerin hem kendi yaşamlarını inşa edecekleri hem de başkalarının hayatlarına katkıda bulunabilecekleri becerilerle donatmalıdır. OECD'ye (2018) göre bilgi, beceri ve becerinin elde edilmesinin ötesine geçilerek bunların

karmaşık gereksinimleri karşılamaya yönelik kullanımı anlamına gelmektedir. Disiplinlere özgü bilgiler önemini korumakla birlikte beceride disipline özgü sınırların ötesine geçilerek ilişkilerin kurulması hedeflenmektedir. Bunun için de öğrencilerin bilişsel ve üst bilişsel (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, öğrenmeyi öğrenme, öz düzenleme vb.), sosyal ve duyuşsal (empati, öz yeterlilik ve iş birliği vb.) ve uygulamalı (yeni bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı gibi) becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Söz konusu beceriler motivasyon, güven, farklılıklara saygı gibi değerler ile birlikte ele alınmaktadır. Öğrencilerin yaşamın tüm boyutlarında aktif rol oynayabilmeleri için zaman (geçmiş, bugün ve gelecek), sosyal çevre (aile, toplum, ülke ve dünya) ve dijital ortam gibi farklı bağlamlarda belirsizlikle başa çıkabilmeyi öğrenmeleri gerekir (OECD, 2018).

OECD (2018) 2030 öğrenme çerçevesinde hedef becerileri, bilişsel ve meta bilişsel (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, öğrenmeyi öğrenme ve öz düzenleme), sosyal ve duygusal (empati, öz yeterlilik ve iş birliği), pratik ve fiziksel (yeni bilgi ve iletişim teknolojisi cihazlarını kullanma) olarak üçe ayırmıştır. Etkili iletişim kurma, çalışma etiğine sahip olma, inisiyatif alabilme, problem çözme, ekiple çalışma ve özgüven çalışma yaşamındaki temel gereklilikler olarak işverenlerin çalışanlarından bekledikleri beceriler (soft skills) olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna yönelik olarak da AB Komisyonu tarafından "Yaşam Boyu Öğrenme Programları" çerçevesinde desteklenen projelerin bulunduğu da görülmektedir (Slawinska ve Villani, 2014). Dördüncü sanayi devrimi bağlamında çalışanlardan sahip olmaları beklenen beceriler arasında dijital okuryazarlık becerileri de yer almaktadır.

Önceleri bilgisayar ve internet erişimi olanlarla olmayanlar arasında olduğu varsayılan dijital uçurum (digital gap), günümüzde daha çok insanın cep telefonları aracılığıyla internet erişimine sahip olmalarına rağmen halen kapanmış değildir. Günümüz dünyasındaki dijital uçurum bunlara sahip olup olamamaktan ziyade nasıl kullanıldığına bağlı olarak oluşmaktadır (Van Deursen ve Van Dijk, 2014). Dolayısıyla 21. yüzyılda okuryazar olmama terimi okuma ve yazmayı bilmeyenler için değil öğrenmeyi öğrenemeyenler için kullanılmaktadır (Khuraisah vd., 2020). Okuryazarlık; okuma ve yazma becerisinin yanında doğru bilgiye erişme, erişilen bilgiyi anlamlandırma, kullanma ve iletme becerisidir (Mete, 2020). Hem günlük yaşamda hem de çalışma hayatında gerekli olan birçok yeterliliği içermektedir. Bunlardan biri dijital okuryazarlıktır. Bankacılık, ulaşım, ekonomi ve eğitim gibi birçok alanda teknolojinin egemen durumu, bireylerin bunlardan yararlanabilmeleri için gerekli birtakım becerilere sahip olmalarını başka bir ifadeyle dijital okuryazarlık kazanmalarını gerektirmektedir. Kısacası dijital okuryazarlık, tüm vatandaşlar için hayat boyu eğitimin yapı taşı niteliğindedir (Tinmaz vd., 2023).

Erişilen bilginin doğruluğunu tespit edebilmek (Bahşi, 2023), bir mesleğe sahip olabilmek, bir girişimde bulunabilmek, dijital ortamda işlevsel olabilmek, insani ve ekonomik gelişmeyi sağlayabilmek (Martínez-Bravo vd., 2021) gibi amaçlar dijital okuryazarlığın önemini her geçen gün artırmaktadır (Bahşi, 2023). Dijital okuryazarlık kavramı Gilster (1997) tarafından ortaya atılmıştır. Gilster' a (1997) göre dijital okuryazarlık; türlü dijital kaynaklardan edinilen bilgiyi ilk olarak anlama daha sonra ise bu bilgiyi kullanılabilme yeteneğidir. Dijital okuryazarlık, çevrim içi ve çevrim dışı dijital teknolojileri teknik, bilişsel ve sosyal-duygusal perspektiflerini kapsayan daha geniş bir terimdir (Ng, 2012). Dijital okuryazarlıkla ilgili tanım ve açıklamalardan yola çıkarak bu kavramla ilgili şunlar söylenebilir: 21. yüzyılda okuryazar olmak, dijital çerçevede okuma, yorumlama, anlamlandırma ve iletişim kurma becerisini gerektirir. Dijital beceri, 21. yüzyıl becerileri çerçevesinde temele alınması gereken bir beceridir. Dijital okuryazarlık, birçok alanı ve okuryazarlığı kapsayan farklı yaklaşımların ele alındığı bir kavramdır. Dijital okuryazarlık; bilgi, beceri, tutum ve değerlerin bütünleşmiş halidir. Bilgi ve iletişim teknolojileri ile dijital medya, araç ve platformların güvenli, eleştirel, etkili, verimli, yaratıcı, özerk, esnek ve etik kullanımını içerir. Topluma katılımı, kişisel ve mesleki gelişimi ve günlük yaşamda yetkilendirmeyi teşvik ederek adil bir toplumun inşasına katkıda bulunur (Martínez-Bravo vd., 2021).

Avrupa Birliği, UNESCO ve OECD tarafından 21. yüzyıl becerileri kapsamında "dijital okuryazarlık" kavramının kullanımı konusunda fikir birliği bulunmaktadır (Martínez-Bravo vd., 2021). Dijital



okuryazarlık kavramının, medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, teknolojik okuryazarlık, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı yaklaşımlarını bütünleştirdiği belirtilmektedir (Van Laar vd., 2017). Ng (2012) dijital okuryazarlığın boyutlarını teknik, bilişsel ve sosyal-duygusal olarak üçe ayırmıştır. Teknik boyut, dijital okuryazar bir kişinin teknolojideki yeni gelişmelere hızlı bir şekilde adapte olmasına ilişkindir. Bilişsel boyut kapsamında, dijital okuryazar bir kişi dijital bilgiyi kullanmak için eleştirel düşünme becerisine sahip olmalıdır. Örneğin; dilsel, işitsel ve görsel kaynaklardan gelen bilgilerin kodunu çözebilmelidir. Sosyal-duygusal boyut ise, dijital bilginin iletişim, sosyalleşme ve öğrenme için sorumlulukların bilincinde olarak kullanabilmesidir. Örneğin; kişisel bilgileri gizli tutarak güvenliği sağlamak, dijital tehlike ve tehditlerin farkında olmak ve bununla başa çıkma yollarını bilmek bunlardan bazılarıdır.

Martin ve Grudziecki (2006) dijital okuryazarlık düzeylerini dijital yeterlilik, dijital kullanım ve dijital dönüşüm olarak üçe ayırmıştır. Dijital yeterlilik; bilgi, beceri ve tutumlardan oluşur. Dijital kullanım; dijital yeterliliğin mesleki veya alan bağlamında uygulanmasıdır. Dijital dönüşüm; dijital kullanımın yenilikçiliği ve yaratıcılığı ortaya çıkarması ile ulaşılan düzeydir. Dijital medya; görsel, video, sembol, müzik ve animasyon gibi içerikler kullanır (Collins ve Halverson, 2010). Dijital medyada yer alan bu içeriklerin karmaşık doğası gereği eleştirilmeden kullanılması tehlikelidir (Eysenbach vd., 2002). Bu nedenle dijital okuryazarlığın iki önemli bileşeni; öz düzenlemeli öğrenme ve eleştirel düşünme becerisidir (Abbas vd., 2023; Greene vd., 2014; Kurniawan vd., 2023). Bunun yanı sıra dijital okuryazarlığın üç boyutunda eleştirel okuryazarlık mevcuttur (Ng, 2012) ve Gilster (1997) da dijital okuryazarlığın temel becerisi olarak eleştirel düşünmeyi tanımlar. Ayrıca dijital bilgi; akıllı telefonlar, bilgisayarlar, tabletler gibi dijital kaynaklardan alınan verilerin sembolik bir göstergesi iken okuryazarlık; bilgi için okuma, yazma ve elde edilen veri hakkında eleştirel düşünme yeteneğini ifade eder (Gomathy, 2018).

Üst bilişsel bir beceri olan eleştirel düşünme becerisi; karar verme, muhakeme yapabilme, mesleki başarı ve etkili katılım süreçlerinde kritik öneme sahiptir (Yang ve Chou, 2008). Bireyin, kendisinin ve başkasının bilişini analiz etme ve değerlendirme yeteneğidir (Dwyer vd., 2012). Eleştirel düşünme becerisi; basit açıklamalar yapabilme, temel becerileri geliştirebilme, sonuçlandırabilme ve strateji oluşturabilmeyi sağlar (Hikmawati vd., 2021). Delphi Projesi'nde eleştirel düşünmenin temel becerileri olarak yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım, açıklama ve öz düzenleme listelenmiştir (Facione, 1990). Bawden (2008) eleştirel düşünmeyi, dijital kaynaklardan bilgi edinme noktasında en önemli ve kapsamlı beceri olarak görmektedir. Eleştirel düşünme becerileri; dijital kaynakların eleştirel değerlendirilmesini, görsel içeriğin güvenilirliğinin tespitini, dijital kaynakları kullanırken etik kurallara uymayı içerir (Tinmaz vd., 2023).

Eleştirel düşünme becerisine sahip kişiler meraklı, daha fazla bilgi edinme kaygısı taşıyan, sorgulayan, farklı görüşlere açık, kendi sorgulama yeteneğine güvenen ve kendiyle yüzleşebilen kişilerdir (Facione, 2011). Eleştirel düşünme becerisi, değişmekte olan sosyal konular hakkında akıl yürütmeyi sağlayarak, 21. yüzyıl eğitim modelinin önemli bir hedefi haline gelmiştir. Bu beceriyi geliştirebilmek için bilgiyi özümsemenin yanında bilgiyi yargılama, değerlendirme ve tartışma gibi becerileri öğrenmek gereklidir. Eleştirel düşünme becerisi, öğrencilerin okulda iyi bir performans göstermelerinin yanında bağımsız olarak doğru kararlar alabilmelerini sağlar (Ku, 2009). Eleştirel düşünebilen öğrenciler; problemleri etkili şekilde çözer, kişisel alanlarında etkili olur, güçlü kararlar alabilir (Snyder ve Snyder, 2008). Yüksek düzeyde eleştirel düşünme becerisine sahip olan öğrencilerin, düşük düzeyde eleştirel düşünme becerisine sahip olan öğrencilere göre akademik olarak da daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Akbiyık, 2002). 5E öğrenme modelinin (Usmiatiningsih, 2013), probleme dayalı öğrenme modelinin (Handayani vd., 2022; Zuryanty vd., 2019), sokratik sorgulama yaklaşımının (Yang vd., 2005), yazma stratejilerinin (Quitadamo ve Kurtz, 2007) ve dijital okuryazarlık becerisinin (Amin ve Adiansyah, 2023; Haryanto vd., 2022; Izzah vd., 2022; Leuwol, 2023; Rochmatika ve Yana, 2022) öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebileceği ileri sürülmüştür.

Eleştirel düşünme ve dijital okuryazarlık becerileri, gelişmekte olan dijital çağda 21. yüzyıl becerileri içinde birbirini destekleyen iki temel etkidir (Bahşi, 2023; EU, 2016; Haryanto vd., 2022; Lafifa ve Rosana, 2023; Manggopa ve Kumampung, 2023; UNESCO, 2018). Öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerini kullanabilmesi için eleştirel düşünme becerisine sahip olması ve bunu kullanabilmesi gerekmektedir (Abbas vd., 2023). Çünkü eleştirel düşünme becerisi, dijital okuryazarlık becerisini etkileyen önemli faktörlerden biridir (Yuan vd., 2021). Yapılan çalışmalar da eleştirel düşünme becerisinin dijital okuryazarlık becerisi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Kurniawan vd., 2023).

Eleştirel düşünme becerisinin özellikle ilkökul düzeyinden itibaren geliştirilmesi gerekir (Bruce ve Casey, 2012; Zuryanty vd., 2019). İlkokullarda eleştirel düşünme becerisinin gelişimi, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinin öğretiminde daha etkili olabilir. Çünkü bu dersler yaratıcı, yenilikçi, eleştirel bir birey yetiştirmek için çok önemli bir rol üstlenir (Hapsari, 2016) ve sormayı, sorgulamayı amaçlayarak aslında hayatın kendisine yönelir (Narin ve Aybek, 2010). Akar ve Kara (2016) tarafından yapılan çalışmada eleştirel düşünme düzeyi ile sosyal bilgiler ders başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu kapsamda "Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Becerileri" (MEB [Milli Eğitim Bakanlığı], 2023) incelendiğinde eleştirel düşünme becerisinin yer aldığı fakat Hayat Bilgisi Öğretim Programı Becerileri (MEB, 2023) incelendiğinde eleştirel düşünme becerisinin yer almadığı görülmüştür. Eleştirel düşünme becerisinin ilkökoldan itibaren geliştirilmesi gerektiği ileri sürülürken (Bruce ve Casey, 2012; Zuryanty vd., 2019), "Hayat Bilgisi Öğretim Programı"nda eleştirel düşünme becerisinin yer almaması 1, 2 ve 3. sınıf düzeyindeki öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine ket vurabilir.

Eleştirel düşünme ve dijital okuryazarlık becerilerinin küçük yaşlardan itibaren kazandırılmasının önemi sıklıkla dile getirilmekle birlikte literatür incelendiğinde ilkökul düzeyinde bu tür çalışmaların sınırlı olduğu ve yapılan araştırmaların da genellikle öğretmen görüşlerine (AlJaafil ve Şahin, 2019; Lombardi vd., 2022; Massa, 2014) ve öğretmen eğitimine (Boonjeam vd., 2017; Çelik, 2021; Petrasova ve Bernatova, 2019; Sezer, 2008) yönelik olduğu görülmektedir. İlkokuldaki öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyi üzerinde etkili olabilecek faktörlere ilişkin araştırmalara daha az rastlanılmıştır (Demir, 2006; Hu vd., 2016; Katrancı ve Yetgin, 2020; Kettler, 2014; Özyurt vd., 2018; Sarwanto ve Chumdari, 2021). Bu yüzden ilkökuldaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerine yapılacak çalışmalar önemlidir. İlkokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri konusunda ise farklı yöntemler ve materyallerle dijital okuryazarlığın geliştirilmesine (Churchill, 2020; Sulasmi, 2022) ve sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerine (Korkmaz ve Akçay, 2024; Lestari vd., 2020; Tomczyk, 2020) ilişkin çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmanın, eleştirel düşünme ve dijital okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi ilkökul düzeyinde inceleyerek alan yazının konuyla ilgili bilgi düzeyinin gelişmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu nedenlerden dolayı bu çalışmada 21. yüzyıl becerileri kapsamında 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme ile dijital okuryazarlık becerileri arasındaki ilişki incelenmek istenmiştir.

### **Araştırmanın amacı**

Bu araştırmanın amacı 21. yüzyıl becerileri kapsamında 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme ile dijital okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu genel amaç kapsamında aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır.

- 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin, eleştirel düşünme eğilim düzeyleri nedir?
- 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin, dijital okuryazarlık beceri düzeyleri nedir?
- 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin, eleştirel düşünme eğilim ve dijital okuryazarlık beceri düzeyleri sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim düzeyleri ile dijital okuryazarlık beceri düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim düzeyleri, dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin anlamlı yordayıcısı mıdır?

## Araştırmanın önemi

21.yüzyıl becerilerine sahip bireyler yetiştirebilmek için gerekli olan temel beceriler arasında eleştirel düşünme ve dijital okuryazarlık becerileri yer almaktadır. Bu çalışmada eleştirel düşünme becerisi ile dijital okuryazarlık becerisi arasındaki ilişki incelenerek öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerini kullanabilmelerinde eleştirel düşünme becerisinin etkili olup olmadığı ortaya çıkarılmıştır. Bu anlamda araştırmada elde edilen sonuçlar eğitim politika yapıcılarına, yöneticilere ve öğretmenlere, öğrencilerin dijital okuryazarlık becerisini kullanabilmelerine fırsat verebilmek için okullarda eleştirel düşünme becerilerinin nasıl geliştirilmesi gerektiği konusunda rehberlik edebileceği düşünülmektedir. Alan yazında eleştirel düşünme ile dijital okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma sayısı sınırlıdır (Bahşi, 2023; Haryanto vd., 2022; Rejeki vd., 2022). Bu çalışmanın, alan yazına bu bağlamda katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. 21.yüzyıl becerileri ile dijital becerilerin önemi yeterli şekilde ortaya konulmakla birlikte iki kavram arasındaki ilişki henüz tam olarak açıklanamamıştır (Van Laar vd., 2017). Oysa öğretimde teknolojiden yararlanmanın ve online öğrenmenin ön planda olduğu günümüz dünyasında dijital okuryazarlık ve eleştirel düşünme becerileri düşük düzeyde olan öğrencilerin akademik başarılarının da düşük olduğu bilinmektedir (Rejeki vd., 2022).

Dijital teknolojiler, hayatın her alanında giderek artan oranda karşımıza çıkmaktadır. Bunların nasıl daha etkili kullanılacağını bilmek kadar dijital içeriğin ve araçların eleştirel bir gözle değerlendirilebilmesi, hangi amaçlarla geliştirildiklerinin kavranması ve bunların güvenli bir biçimde kullanılması önemlidir (Videnovic ve Kardimce, 2018). Bu bağlamda 21. yüzyıl becerileri kapsamında 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin ve aralarındaki ilişkinin incelenmesinin önemli olacağı düşünülmüştür.

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada, 21. yüzyıl becerileri kapsamında 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile dijital okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla betimsel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. "İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasındaki değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemek amacıyla yapılan çalışmalardır" (Karasar, 2012).

### Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu çalışmanın verileri Bolu Merkez ilçesindeki devlet ilkokullarında 3. sınıf (n=199) ve 4. sınıflarda (n=200) öğrenim görmekte olan toplam 399 öğrenciden elde edilmiştir. Çalışmanın örnekleme seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme zaman, para, işgücü gibi unsurlar açısından sınırlılıklara sahip olunması nedeniyle kolay ulaşılabılır birimlerden örneklem seçilmesidir (Büyüköztürk vd., 2012).

Veri toplama sürecinde kullanılacak ölçekler için ölçeği geliştiren kişilerden gerekli kullanım izinleri alınmıştır. Örneklem üzerinde çalışabilmek için veri toplama süreci öncesinde Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan, 27.10.2023 tarih ve 2023/381 sayısı ile etik izin alınmıştır. Veri toplama sürecinde öğrencilerin velisine bilgilendirilmiş veli onam formu ve öğrencilere bilgilendirilmiş gönüllü onam formu imzalatılmıştır. Araştırmacılar tarafından makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

### Veri Toplama Araçları ve Süreci

Bu çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek için "İlkokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" (Akar ve Uluçınar, 2023) ve dijital okuryazarlık düzeylerini belirlemek için "İlkokul Öğrencilerine Yönelik Dijital Okuryazarlık Ölçeği" (Şahin vd., 2022) kullanılmıştır. Çalışmanın verileri 2023-2024 eğitim öğretim yılı birinci döneminde, 21-30 Aralık

tarihleri arasında araştırmacılar tarafından doğrudan 3 ve 4. sınıf öğrencilerine dağıtılan ölçme araçları yoluyla elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

### İlkokul Öğrencileri için Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği

Akar ve Uluçınar (2023) tarafından geliştirilen İlkokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği, ilkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini ortaya koymak amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğe ilişkin Cronbach Alfa katsayısının ,90 olduğu görülmüştür. İlkokul 3 ve 4. sınıf öğrencilerine yönelik olarak geliştirilmiş olan ölçek, 18 madde ve 4 faktörden (açık fikirlilik, meraklılık, nesnellik, şüphecilik) oluşmaktadır. Likert tipi dördümlü dereceleme ölçeğinin maddeleri, "Hiçbir Zaman=1", "Bazen=2", "Çoğu Zaman=3", "Her Zaman=4" seçeneklerinden oluşmaktadır. Bu araştırmada Cronbach Alfa katsayısı ,63 olarak hesaplanmış ve ölçeğin güvenilir yapıda olduğu saptanmıştır (Churchill,1979).

### İlkokul Öğrencilerine Yönelik Dijital Okuryazarlık Ölçeği

Şahin vd. (2022) tarafından geliştirilen İlkokul Öğrencilerine Yönelik Dijital Okuryazarlık Ölçeği, ilkokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerini ortaya koymak amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğe ilişkin Cronbach Alfa katsayısının ,84 olduğu görülmüştür. Ölçek 16 madde ve 3 faktörden (kullanım amacı, teknik bilgi, gizlilik ve güvenlik bilgisi) oluşmaktadır. Likert tipi üçlü dereceleme ölçeği olan veri toplama aracının dereceleme maddeleri, "Katılmıyorum=1", "Kısmen Katılıyorum=2", "Katılıyorum=3" seçeneklerinden oluşmaktadır. Bu araştırmada Cronbach Alfa katsayısının ,84 olarak hesaplandığı ve ölçeğin güvenilir yapıda olduğu saptanmıştır.

### Verilerin Analizi

Birinci ve ikinci alt probleme bağlı olarak veriler üzerinde çalışılan grubun eleştirel düşünme ve dijital okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesine yönelik olduğu için bu verilerin çözümlemesinde betimsel istatistiklerden yararlanılmış ve ortalama puanlar hesaplanmıştır. Üçüncü alt problemde birbiri ile ilişkisi olmayan iki farklı gruba ait puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. İki grubun puanlarının birbirinden bağımsız olması, verilerin eşit aralık düzeyinde ölçeklerden elde edilmesi, bir bağımlı değişkenin bulunması ve verilerin her iki grupta da normal dağılmasından dolayı t testinden yararlanılmıştır (Kilmen, 2022). Dördüncü alt probleme bağlı olarak verilerin çözümlenmesinde İlkokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği ve İlkokul Öğrencilerine Yönelik Dijital Okuryazarlık Ölçeği'nden elde edilen verilerin -1 ile +1 arasında olduğu, normal dağılım gösterdiği ortaya çıkmıştır (Hair vd., 2009). Buna göre parametrik test varsayımları karşılanarak Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı testi kullanılmıştır. Beşinci alt probleme bağlı olarak verilerin çözümlenmesinde, eleştirel düşünme becerisinin dijital okuryazarlık becerisi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu görüldüğü için (Kurniawan vd., 2023) basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Doğrusal regresyon y olarak isimlendirilen bağımlı bir değişkenle x olarak isimlendirilen bir veya daha fazla bağımsız değişken arasındaki ilişkiyi modelleme yaklaşımıdır. Bu alt problemde bağımsız değişken sayısının bir olması dolayısıyla basit doğrusal regresyondan yararlanılmıştır. Ayrıca hem bağımlı değişken hem de bağımsız değişken eşit aralık düzeyinde ve süreklidir (Montgomery vd., 2021). Her iki değişken de normal dağılım göstermektedir. Araştırmada kullanılan verilere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 1** Araştırma verilerine ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri

Ölçekler	Değişken/boyut	Sd	Çarpıklık	Basıklık
Eleştirel Düşünme Becerisi	3. Sınıf	199	-,429	,020
	4. Sınıf	200	-,538	,767
	Toplam	399	-,481	,377
	Şüphecilik	399	-,423	-,329
	Meraklılık	399	-,182	-,584
	Açık Fikirlilik	399	-,613	,215

	Nesnellik	399	-,605	-,290
Dijital Okuryazarlık Becerisi	3. Sınıf	199	,118	,015
	4. Sınıf	200	,070	,078
	Toplam	399	,155	,056
	Kullanım Amacı	399	,207	-,345
	Teknik Bilgi	399	,230	-,545
	Gizlilik ve Güvenlik Bilgisi	399	-,241	-,528

## Bulgular

### İlkokul 3 ve 4. sınıf öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim düzeylerine ilişkin bulgular

İlkokul 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim düzeylerine ilişkin bulgulara ait betimsel istatistik sonuçları Tablo 2’de yer almaktadır.

**Tablo 2** İlkokul 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim düzeyleri

Değişken/boyut	$\bar{X}$	S	En Düşük	En Yüksek
Şüphecilik	2,97	0,66	1	4
Meraklılık	2,71	0,69	1	4
Açık Fikirlilik	3,08	0,60	1	4
Nesnellik	3,07	0,69	1	4
Toplam	2,94	0,49	1,17	4

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile bu eğilime ilişkin alt boyutlarından alınan puanların, ortalama değer üzerinde olduğu görülmektedir. Eleştirel düşünme eğilim ölçeğine ilişkin açık fikirlilik boyutunun diğer boyutlara göre daha yüksek ( $\bar{X}=3,08$ ), meraklılık boyutunun ise diğer boyutlara göre daha düşük ( $\bar{X}=2,71$ ) puana sahip olduğu görülmektedir.

### İlkokul 3 ve 4. sınıf öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin bulgular

İlkokul 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin bulgulara ait betimsel istatistik sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3** İlkokul 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri

Değişken/boyut	$\bar{X}$	S	En Düşük	En Yüksek
Kullanım Amacı	1,99	0,35	1,14	3
Teknik Bilgi	1,95	0,47	1	3
Gizlilik ve Güvenlik Bilgisi	2,18	0,48	1	3
Toplam	2,02	0,29	1,13	2,88

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin dijital okuryazarlık becerisi ile bu beceriye ilişkin alt boyutlarından alınan puanların, orta düzeyde olduğu görülmektedir. Dijital okuryazarlık ölçeğine ilişkin gizlilik ve güvenlik bilgisi boyutunun diğer boyutlara göre daha yüksek ( $\bar{X}=2,18$ ), teknik bilgi boyutunun ise diğer boyutlara göre daha düşük ( $\bar{X}=1,95$ ) puana sahip olduğu dikkat çekmektedir.

### İlkokul 3 ve 4. sınıf öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve dijital okuryazarlık düzeylerinin sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

İlkokul 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin, eleştirel düşünme eğilim ve dijital okuryazarlık düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için hesaplanan t testi değerleri Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4** Eleştirel düşünme eğilim ve dijital okuryazarlık düzeylerinin sınıf düzeyine göre t-testi sonuçları

Değişkenler	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	t testi		
					t	sd	p

Eleştirel Düşünme Eğilimi	3. Sınıf	199	2,95	,49	,431	397	,667
	4. Sınıf	200	2,93	,49			
Dijital Okuryazarlık Becerisi	3. Sınıf	199	1,96	,26	-4,698	397	,000
	4. Sınıf	200	2,09	,30			

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim puanlarının, sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ( $t(397)=,431$ ;  $p>,05$ ). Öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri ise sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t(397)=-4,698$ ;  $p<0,1$ ,  $\eta^2=0,05$ ). 4. sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ( $\bar{X}=2,09$ ), 3. sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinden ( $\bar{X}=1,96$ ) daha yüksektir. Bağımsız değişken tarafından açıklanan değişkenlik yüzdesinin (etki büyüklüğü) belirlenmesi için eta kare değeri hesaplanmış ve bu değer 0,05 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerine yönelik değişkenliğin %5'i sınıf düzeyi değişkeni ile açıklanmaktadır. Bu da etki düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir.

### İlkokul 3 ve 4. sınıf öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular

Eleştirel düşünme eğilimi ile dijital okuryazarlık arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5** Eleştirel düşünme eğilimi ile dijital okuryazarlık arasındaki ilişkiye yönelik Pearson Momentler Korelasyon Katsayısı analizi sonuçları

Değişkenler	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1. Şüphencilik	-								
2. Meraklılık	,438**	-							
3. Açık fikirlilik	,369**	,455**	-						
4. Nesnellik	,359**	,393**	,400**	-					
5. Eleştirel düşünme	,754**	,795**	,709**	,705**	-				
6. Kullanım Amacı	,060	,071	,004	,025	,058	-			
7. Teknik Bilgi	,194**	,164**	,110*	,112*	,200**	,202**	-		
8. Gizlilik ve güvenlik bilgisi	,239**	,195**	,155**	,132**	,248**	,148**	,251**	-	
9. Dijital okuryazarlık	,230**	,203**	,122*	,125*	,236**	,698**	,723**	,623**	-

\*\*<0,01

\*<0,05

Tablo 5 incelendiğinde ilkökul 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ile dijital okuryazarlık arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=,236$ ,  $p<0,05$ ). Dolayısıyla ilkökul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimine sahip olma düzeyi arttıkça dijital okuryazarlık düzeyine sahip olma düzeyinin de artacağına söylenmesi mümkündür. Eleştirel düşünme eğilimine ilişkin ölçeğin alt boyutları (şüphencilik, meraklılık, açık fikirlilik ve nesnellik) ile dijital okuryazarlık ölçeğine ilişkin kullanım amacı boyutu hariç diğer alt boyutları (teknik bilgi ve gizlilik ve güvenlik bilgisi) arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Determinasyon katsayıları ( $R^2$ ) incelendiğinde dijital okuryazarlık becerisindeki değişkenliğin %5,6'sı eleştirel düşünme becerisi, %1,6'sı nesnellik alt boyutu, %1,5'inin açık fikirlilik alt boyutu, %4,1'inin meraklılık alt boyutu, %5,3'ünün şüphencilik alt boyutu ile açıklandığı söylenebilir. Dijital okuryazarlık becerisi teknik bilgi alt boyutundaki değişkenliğin %4'ünün eleştirel düşünme becerisi, %1,3'ünün nesnellik alt boyutu, %1,2'sinin açık fikirlilik alt boyutu, %2,7'sinin meraklılık alt boyutu, %3,8'inin şüphencilik alt boyutu ile açıklandığı söylenebilir. Dijital okuryazarlık becerisi gizlilik ve güvenlik bilgisi alt boyutundaki değişkenliğin %6,2'sinin eleştirel düşünme becerisi, %1,7'sinin nesnellik alt boyutu, %2,4'ünün açık fikirlilik alt boyutu, %3,9'unun meraklılık alt boyutu, %5,8'inin şüphencilik alt boyutu ile açıklandığı görülmüştür.



### İlkokul 3 ve 4. sınıf öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin dijital okuryazarlık düzeylerini yordama durumuna yönelik bulgular

İlkokul 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin, dijital okuryazarlık düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan basit doğrusal regresyon analizinin sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6** Eleştirel düşünme eğilimi ile dijital okuryazarlık düzeyine ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	$\beta$	t	p
(Sabit)	25,916	1,374	-	18,864	<,01
Eleştirel Düşünme Becerisi	,124	,026	,236	4,844	<,01

Bağımlı Değişken: Dijital Okuryazarlık Becerisi  
 $R=,236$   $R^2=,056$   $F(1,397)=23,465$   $p=0.00$

Tablo 6 incelendiğinde ilkokul 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ile dijital okuryazarlık arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ( $r=,236$ ,  $p<0,05$ ) ve eleştirel düşünme eğiliminin, toplam varyansın %5,6'sını açıkladığı görülmektedir. Yani bağımlı değişkendeki (dijital okuryazarlık) %5,6'lık değişim modele dâhil edilen bağımsız değişken (eleştirel düşünme eğilimi) tarafından açıklanmaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına ( $\beta$ ) göre eleştirel düşünme eğiliminde bir birimlik artış, dijital okuryazarlık becerisi üzerinde %5,6'lık bir artışa neden olmaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları ele alındığında ise eleştirel düşünme eğiliminin, dijital okuryazarlık üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı bir etkisinin olduğu gözlenmektedir.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma 21. yüzyıl becerileri kapsamında 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme ve dijital okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Eleştirel düşünme becerisi eğitim ve öğretim faaliyetlerinin nitelikli sonuçlara ulaşmasında ve hayatın her aşamasında gerekli olan üst bilişsel bir beceridir. Günümüzde sıklıkla vurgulanan eleştirel vatandaşların yetiştirilmesi için de öğretim programlarında eleştirel düşünme becerisine geniş yer ayrılması önemlidir (Lombardi vd., 2022). Aslan (2018) tarafından yapılmış olan çalışmanın sonuçlarının da ortaya koymuş olduğu gibi, ilkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile demokratik tutumları arasında ilişki bulunmaktadır. Öğrencilere çeşitli problemlerin çözümüne yönelik etkinlikler sunulması ve çözümler üzerinde tartışılması ilkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalar arasında önerilmektedir (Shavkatovna ve Abdulhamid qizi, 2021). Araştırmada örnekleme oluşturan 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin ortalama değer üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulguları ile benzer olarak Bahşi (2023), Demir (2006), Köksal ve Çöğmen (2018) tarafından yapılan çalışmalarda öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Çalışmalar ayrıca eleştirel düşünme becerisi ile akademik başarı arasında da anlamlı bir ilişki olduğunu (Akar, 2007; Ayrancı-Açıkgöz, 2011) göstermektedir. Eleştirel düşünme becerisine yönelik olarak tasarlanan dört yıllık programın etkisinin test edildiği uygulamaya katılan ilkokul öğrencilerinden elde edilen sonuçlar bu tür uygulamaların öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarını artırdığını da ortaya koymaktadır (Hu vd., 2016). Bunun yanı sıra sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünmeye yönelik algılarının ve düşüncelerinin de bu süreçte önemli olduğu bilinmektedir. Lombardi ve diğerleri, (2022) tarafından yapılmış olan çalışmada da belirtilmiş olduğu gibi sınıf öğretmenlerinin bu konudaki deneyimleri (hem hizmet öncesinde almış oldukları eğitim hem de sınıf ortamındaki uygulamaları) eleştirel düşünme becerisine yönelik görüşlerini etkilemektedir.

Araştırma sonucuna göre eleştirel düşünme eğilim ölçeğine ilişkin şüphecilik, meraklılık, açık fikirlilik ve nesnellik alt boyutlarının da ortalama değer üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada ortaya çıkan bulgularla benzerlik gösterir şekilde, öğrenciler tarafından eleştirel düşünmenin alt becerileri olan yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım, açıklama ve öz düzenleme gibi bilişsel becerilerin kullanılmasına dair eğilimin yüksek olduğu belirlenmiştir (Bahşi, 2023; Demir 2006; Köksal ve Çoğmen, 2018). Eleştirel düşünme eğilimine sahip olan öğrencilerin, nitelikli öğrenme çıktılarına sahip olabilmeleri için eleştirel düşünme becerisini eğitim ve öğretim faaliyetlerinin her aşamasında kullanması beklenir. Bu görüşe ek olarak öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini örgün eğitim ile birlikte yaşamın her alanında kullanmaları önemli görülmektedir. Bu çalışmada ortaya çıkan bulgunun aksine Demir ve Aybek (2014), Ersoy ve Başer (2012), Nuryanti ve diğerleri, (2018), Ridho ve diğerleri, (2020), Sarwanto ve Chumdari (2021) tarafından yapılan çalışmalarda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akar ve Kara (2016), Indah ve diğerleri, (2022), Katrancı ve Yetgin (2020) ve Mete (2021) tarafından yapılan çalışmalarda ise öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin orta düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir. Bulgulardaki bu farklılığın, araştırmaların farklı örneklem gruplarında, farklı zamanlarda uygulanmasından ve okullarda sürdürülen eğitim ve öğretim faaliyetlerindeki farklılıklardan kaynaklandığı ileri sürülebilir. Eleştirel düşünme becerisinin akademik başarıyı artırdığı (Akbiyık, 2002) ve yaşamın her alanında kullanılması gereken bir beceri olduğu (Zuryanty vd., 2019) düşünüldüğünde öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin ortalama değer üzerinde olması, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin niteliğinin artması açısından önemli bir sonuç olduğu düşünülmektedir.

21. yüzyıl becerilerinden biri olan dijital okuryazarlık, yaşamın her alanında gün geçtikçe daha fazla ihtiyaç duyulan bir beceridir. Ayrıca dijital okuryazarlık becerisi ile öğrenci başarısı arasında da anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Giovanni ve Komariah, 2019). Dolayısıyla dijital okuryazarlık becerisinin kullanılması sayesinde dijital dönüşüme ayak uydurabilmek ve akademik başarıyı sağlayabilmek mümkün görülebilmektedir. Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik olarak 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerilerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulguları ile benzer olarak Indah ve diğerleri, (2022), Seçkin-Kapucu ve diğerleri, (2021) ve Ünal ve Korkmaz (2023) tarafından yapılan çalışmalarda öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlkokul 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık beceri ölçeğine ilişkin kullanım amacı, teknik bilgi, gizlilik ve güvenlik bilgisi alt boyutlarından aldıkları puanların da orta düzeyde olduğu görülmüştür. Teknoloji, yaşamın her alanında her geçen gün artarak kullanılmaya devam etmektedir. Dolayısıyla dijital okuryazarlık becerisi günlük hayatın her aşamasında bilgi, beceri, güvenlik ve eleştirel anlayış gerektirmektedir (Haryanto vd., 2022). Dijital okuryazarlık becerisine sahip olan öğrencilerden, dijital okuryazarlık becerisini eğitim, öğretim faaliyetlerinin yanında yaşamın her aşamasında kullanmaları beklenmektedir. Araştırma bulgularının aksine Bahşi (2023), Çelik ve Kılıçoğlu (2022), Pala ve Başbüyük (2020) tarafından yapılan çalışmalarda öğrencilerin dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Her ne kadar farklı coğrafyalarda bulunan, sosyo ekonomik düzeye ve kültüre sahip katılımcılarla yürütülse de Perdana ve diğerleri, (2020) ve Pratama ve diğerleri, (2019) tarafından yapılan çalışmalarda öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinin düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Masyhura ve Ramadan'ın (2021) ortaya koymuş olduğu gibi ilkokullarda dijital okuryazarlığı geliştirmeye yönelik uygulamaların halen istenilen düzeyde olmamasının nedeni olarak teknolojinin materyal olarak kullanımının ötesine geçilemeyerek, öğrenme-öğretme sürecine uyarlanmasının yetersiz kalması dikkat çekmektedir.

Eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesine yönelik çabaların küçük yaşlardan itibaren başlaması gerektiğine ve herkesin uygun koşullar sağlandığında bu beceriyi edinebileceğine yönelik çalışmalar (Elder ve Paul, 2010; Massa, 2014) söz konusudur. Böylece çocuklar küçük yaşlardan itibaren açık fikirli olmayı, gerçek ve güvenilir gerekçelere dayalı olarak düşünmeyi, farklı bakış açılarını duymaya istekli olmayı ve tartışmalar esnasında farklı fikirlere saygılı olmayı öğreneceklerdir. Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik olarak 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin

eleştirel düşünme eğilimleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Araştırma bulguları ile benzer olarak Ocak ve diğerleri, (2016) tarafından yapılan çalışmada eleştirel düşünme becerisinin sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada ortaya çıkan bulgunun aksine Ay ve Akgöl (2008) ve Kahraman (2008) tarafından yapılan çalışmalarda ise sınıf düzeyi arttıkça, öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin de arttığı ve bu sonuç ile sınıf düzeyine göre eleştirel düşünme becerilerinin anlamlı olarak farklılaştığı dile getirilmiştir. Ay ve Akgöl (2008) ve Kahraman (2008) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile eleştirel düşünme becerisinin geliştirilebilir niteliği ortaya koyulmuştur. Bu nedenle öğretim programlarının uygulayıcıları olan öğretmenlere çok büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenler sınıflarında eleştirel düşünme becerisini geliştirebilecek eğitim ve öğretim faaliyetlerine ağırlık vererek öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine katkı sağlamalıdır.

3 ve 4. sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık beceri düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farklılığın öğrencilerin olgunlaşma düzeyleri, öğretmenler tarafından uygulanan eğitim ve öğretim faaliyetleri ile öğrencinin çevresindeki uyaranlardan kaynaklanabileceği ileri sürülebilir. Araştırma bulguları ile benzer olarak Kozan ve Bulut Özek (2019) ile Çelikkaya ve Köşker (2023) tarafından yapılan çalışmalarda dijital okuryazarlık becerilerinin ve Özerbaş ve Kuralbayeva'nın (2018) çalışmasında kullanılan ölçeğin sadece "bağlamsal kullanım" alt boyutunun sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada ortaya çıkan bulgunun aksine Özerbaş ve Kuralbayeva'nın (2018) çalışmasında kullanılan ölçeğin "bağlamsal kullanım" alt boyutu hariç diğer boyutların sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir. Buna yönelik olarak bu becerinin gelişimini etkileyen diğer faktörlerin araştırılmasının ve Bakanlık tarafından öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine fırsat verecek dijital kaynakların okullarda temin edilmesi ile öğretmenler tarafından dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitim ve öğretim faaliyetlerinin uygulanmasının öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerine katkı sağlanabileceği belirtilebilir.

21. yüzyıl da hayatın her alanında değişimler yaşandığı gibi eğitim alanında da bir takım değişiklikler meydana gelmiştir. Bu değişimlerden biri 21. yüzyılın öğrenme ve öğretme stiline daha çok dijital kaynaklara dayanmasıdır. Bu nedenle, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak ve dijital dönüşümün yaşandığı bu yüzyılda hayatta kalabilmelerini sağlamak için dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Haryanto vd., 2022). Dijital okuryazarlık becerisinin geliştirilmesinde etkili olan faktörlerden biri de eleştirel düşünme becerisidir (Kurniawan vd., 2023). Araştırmanın dördüncü alt problemine yönelik olarak 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ile dijital okuryazarlık becerisi arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimindeki yükselme, dijital okuryazarlık becerilerini kullanma düzeylerinde yükselme sağlayacağı söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusu, Haryanto ve diğerleri, (2022) tarafından yapılan ve eleştirel düşünme ile dijital okuryazarlık becerileri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koyan çalışmanın bulguları ile de örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada ayrıca ailenin rolü de dijital okuryazarlık ile eleştirel düşünme eğilimi arasındaki ilişkide önemli bir değişken olarak ortaya konulmuştur. Dijital okuryazarlık öğrencileri çeşitli kaynaklardan araştırma yapmaya motive ederek bilgi düzeylerini artırmaktadır. Dijital okuryazarlık sadece dijital ortamlarda araştırma yapma, bilgi paylaşma ve dijital medyayı kullanmayı değil burada yer alan bilgileri eleştirel bir gözle değerlendirmeyi ve anlamayı da içeren bir beceridir (Shidqiyah vd., 2023). Bu süreçte uygun kaynakları analiz etme, güvenilir bilgileri edinme ve bunları düzenleme konusunda uzmanlaşan çocukların eleştirel düşünme becerileri de gelişmektedir. Bu süreçte ailenin öğrenciye destek ve yardımcı olması, doğru rol model olmaları süreci olumlu yönde etkilemektedir (Haryanto vd., 2022).

Eleştirel düşünme eğilimleri ile dijital okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmada, bu çalışmada ortaya çıkan bulguları destekler nitelikte eleştirel düşünme eğilimleri ile dijital okuryazarlık becerileri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur

(Bahşi, 2023). Bu çalışmada ortaya çıkan bulgunun aksine Indah ve diğerleri, (2022) tarafından yapılan diğer bir çalışmada ise öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile dijital okuryazarlık becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Eleştirel düşünme becerisini geliştirmek için yapılacak olan çalışmalar, dijital okuryazarlık beceri düzeyinde artış sağlayacağı için eleştirel düşünme becerisinin öğretim programlarında nasıl yapılandırılması gerektiğinin bilinmesi önem arz etmektedir. Fakat uygulayıcılar için eleştirel düşünme becerisini geliştirmek kolay bir durum değildir. Çünkü üst bilişsel bir beceri olan eleştirel düşünme becerisini geliştirmek isteyen uygulayıcılar, sabit bir bakış açısı ve düşünmenin zahmetli olduğu yönündeki önyargılarla karşılaşabilir (Persky vd., 2019). Bu önyargılar, eleştirel düşünme becerisinin öğretiminde gerekli uygulamaları gerçekleştirebilmeyi sağlayan öğretim programı ile entegre olmuş eleştirel düşünme yaklaşımı ile önlenemez (Lu, 2013). Bu yüzden eleştirel düşünme beceri yaklaşımına, okul öncesi öğretim programından itibaren yer verilmesi, her sınıf düzeyinde sarmal bir şekilde kazanımlarla ilişkilendirilmesi, gerekli olan eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yapılması gerekmektedir.

Araştırmanın beşinci alt problemine yönelik olarak eleştirel düşünme eğiliminin, dijital okuryazarlık becerisi üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Ortaya çıkan bu bulgu öğretim programı planlayıcıları, hazırlayıcıları ve uygulayıcıları tarafından dikkate alınması gereken bir sonuçtur. Araştırma bulguları ile benzer olarak Kurniawan ve diğerleri, (2023) tarafından yapılan çalışmada da eleştirel düşünme becerisinin dijital okuryazarlık becerisi üzerinde anlamlı, olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu çalışmanın sonucu, dijital okuryazarlığın bileşenlerinden birisinin de eleştirel düşünme becerisi olduğu (Gilster, 1997; Greene vd., 2014) önermesi ile de paralel sonuçlar ortaya koymuştur. Bu araştırmanın sonuçları kapsamında aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

- İlkokula ilişkin öğretim programlarında, her sınıf düzeyinde olacak şekilde eleştirel düşünme becerisine yer verilebilir.
- Okullar, öğrencilere dijital okuryazarlık becerilerini geliştirebilmeleri için e-kitap okumalarını sağlayan dijital bir kütüphane kurulmasına ve yeterli teknolojik olanakları sağlanmasına fırsat verebilir.
- Dijital okuryazarlık becerisini etkileyen diğer faktörlerin neler olabileceğine dair çalışmalar yürütülebilir.
- Öğretmenlerin, dijital okuryazarlık ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunabilmeleri için öncelikle kendilerinin bu becerilere sahip olmaları gerektiğinden dolayı sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık ve eleştirel düşünme becerilerinin ve öğretmenlerin ilgili becerilere sahip olma düzeyleri ile öğrencilerin bu becerilere sahip olma düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlendiği çalışmalar yapılabilir.

### **Yazar Katkı Oranları**

Çalışmaya 1. Yazar: % 50, 2. Yazar: % 50 oranında katkı sağlamıştır.

### **Çıkar Çatışması Beyanı**

"21. yüzyıl becerileri kapsamında 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme ile dijital okuryazarlık becerileri arasındaki ilişki" başlıklı makalemizin herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur. Yazarlar arasında da herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

### **Etik Beyan**

"21. yüzyıl becerileri kapsamında 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme ile dijital okuryazarlık becerileri arasındaki ilişki" adlı çalışma için Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan, 27.10.2023 tarih ve 2023/381 sayısı ile etik izin alınmıştır.

## Kaynakça

- Abbas, A., Gonzalez-Cacho, T., Radovanović, D., Ali, A., & Rincón, G. B. (2024). Students' Use of Social Media and Critical Thinking: The Mediating Effect of Engagement. içinde D. Radovanović (Ed.), *Digital Literacy and Inclusion: Stories, Platforms, Communities* (ss. 99-112). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-30808-6\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-031-30808-6_7)
- Akar, C. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme becerileri* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akar, C., & Kara, M. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin bazı değişkenlere göre değerlendirilmesi. *International Journal of Turkish Literature, Culture, Education*, 5(3), 1339-1355.
- Akar, C. & Uluçınar, U. (2023). *İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencileri için eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinin yenilenmesi*. [21. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu]. 9-12 Kasım. Antalya/Kemer
- Akbiyık, C. (2002). *Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı* [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü.
- AlJaajil, E., & Şahin, M. (2019). Critical thinking skills for primary education: the case in Lebanon. *Turquoise International Journal of Educational Research and Social Studies*, 1(1), 1-7.
- Amin, A.M., & Adiansyah, R. (2023). The contribution of communication skills and digital literacy to students' critical thinking skills. *Formatif: Jurnal Ilmiah Pendidikan MIPA*, 13(2), 279-294. <http://dx.doi.org/10.30998/formatif.v13i2.16525>
- Aslan, S. (2018). The relationship between critical thinking skills and democratic attitudes of 4th class primary school students. *International Journal of Progressive Education*, 14(6), 61-69. <http://doi.org/10.29329/ijpe.2018.179.5>
- Autor, D. H., Levy, F., & Murnane, R. J. (2003). The skill content of recent technological change: An empirical exploration. *The Quarterly Journal of Economics*, 118(4), 1279-1333. <https://doi.org/10.1162/003355303322552801>
- Ayrancı-Açıkgöz, S. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileriyle matematik başarıları arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Ay, Ş., & Akgöl, H. (2008). Eleştirel düşünme gücü ile cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 1(2), 65-75.
- Bahşi, N. (2023). Investigation of the relationship between 21st century skills and digital literacy levels of fifth grade students and their critical thinking tendencies in terms of various variables. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 8(21), 375-413. <http://dx.doi.org/10.35826/ijetsar.576>
- Bawden, D. (2008). Origins and concepts of digital literacy. *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*, 30(2008), 17-32.
- Boonjeam, W., Tesaputa, K., & Sri-ampai, A. (2017). Program development for primary school teachers' critical thinking. *International Education Studies*, 10(2), 131-138. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v10n2p131>
- Büyüköztürk, Ş. Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri (Geliştirilmiş 11. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bruce, B. C., & Casey, L. (2012). The practice of inquiry: A pedagogical 'sweet spot' for digital literacy?. *Computers in the Schools*, 29(1-2), 191-206. <https://doi.org/10.1080/07380569.2012.657994>
- Churchill Jr, G. A. (1979). A paradigm for developing better measures of marketing constructs. *Journal of Marketing Research*, 16(1), 64-73.
- Churchill, N. (2020). Development of students' digital literacy skills through digital storytelling with mobile devices. *Educational Media International*, 57(3), 271-284. <https://doi.org/10.1080/09523987.2020.1833680>
- Collins, A., & Halverson, R. (2010). The second educational revolution: Rethinking education in the age of technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(1), 18-27. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2009.00339.x>



- Çelik, S. (2021). Teacher education program supporting critical thinking skills: a case of primary school teachers. *Revista Amazonia Investiga*, 10(41), 188-198. <https://doi.org/10.34069/AI/2021.41.05.19>
- Çelik, H., & Kılıçoğlu, G. (2022). Ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 115-134.
- Çelikkaya, T., & Köşker, C. (2023). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 402-419. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1212552>
- Demir, M. K. (2006). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 155-170.
- Demir, R., & Aybek, B. (2014). Lise Öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (32), 122-140.
- Dwyer, C. P., Hogan, M. J., & Stewart, I. (2012). An evaluation of argument mapping as a method of enhancing critical thinking performance in e-learning environments. *Metacognition and Learning*, 7, 219-244. <https://doi.org/10.1007/s11409-012-9092-1>
- Elder, L., & Paul, R. (2010). Critical thinking: competency standards essential for the cultivation of intellectual skills. *Journal of Developmental Education*, 34(2), 38-39.
- European Commission (2016), "DigComp 2.0.: The digital competence framework for citizens: The conceptual reference model", available at: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC101254>
- Ersoy, E., & Başer, N. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 113-122.
- Eysenbach, G., Powell, J., Kuss, O., & Sa, E. R. (2002). Empirical studies assessing the quality of health information for consumers on the world wide web: a systematic review. *Jama*, 287(20), 2691-2700.
- Facione, P. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report).
- Facione, P. A. (2011). Critical thinking: What it is and why it counts. *Insight Assessment*, 1(1), 1-23.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*, Wiley, New York.
- Giovanni, F., & Komariah, N. (2019). Hubungan antara literasi digital dengan prestasi belajar siswa SMA Negeri 6 Kota Bogor. *LIBRARIA: Jurnal Perpustakaan*, 7(1), 147-162.
- Gomathy, C. K. (2018). A study on the effect of digital literacy and information management. *Journal of Scientific Research and Review*, 7(3), 51-57.
- Greene, J. A., Seung, B. Y., & Copeland, D. Z. (2014). Measuring critical components of digital literacy and their relationships with learning. *Computers & Education*, 76, 55-69. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.03.008>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2009). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson
- Handayani, E. D., Kusnawati, E., Sari, N. M., Yaniawati, P., & Zulkarnaen, M. I. (2022). Implementation of geogebra-assisted creative problem-solving model to improve problem solving ability and learning interest students. *Al-Jabar: Jurnal Pendidikan Matematika*, 13(1), 33-48. <http://dx.doi.org/10.24042/ajpm.v13i1.11341>
- Hapsari, S. (2016). A descriptive study of the critical thinking skills of social science at junior high school. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 10(3), 228-234. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v10i3.3791>
- Haryanto, H., Ghufron, A., Suyantiningih, S., & Kumala, F. N. (2022). The correlation between digital literacy and parents' roles towards elementary school students' critical thinking. *Cypriot Journal of Educational Science*. 17(3), 828-839. <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i3.6890>
- Hikmawati, H., Suastra, I. W., & Pujani, N. M. (2021). Ethnoscience-based science learning model to develop critical thinking ability and local cultural concern for junior high school students in Lombok. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, 7(1), 60-66. <https://doi.org/10.29303/jppipa.v7i1.530>
- Hu, W., Jia, X., Plucker, J. A., & Shan, X. (2016). Effects of critical thinking skills program on the learning motivation of primary school students. *Roeper Review*, 38(2), 70-83. <https://doi.org/10.1080/02783193.2016.1150374>



- Indah, R. N., Budhiningrum, A. S., & Afifi, N. (2022). The research competence, critical thinking skills and digital literacy of Indonesian EFL students. *Journal of Language Teaching and Research*, 13(2), 315-324. <https://doi.org/10.17507/jltr.1302.11>
- Izzah, N., Anggraito, Y. U., & Ridlo, S. (2022). The effectiveness of socio-scientific issues-based learning and digital literacy to build critical thinking skills for students of senior high school. *Journal of Innovative Science Education*, 11(3), 305-313. <https://doi.org/10.15294/jise.v10i1.55319>
- Kahraman, T. (2008). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile öğrenci algılarına göre öğretmenlerin sınıf içi demokratik davranış düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Karasar, N. (2012) *Bilimsel araştırma yöntemi* (14. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Katrançı, M., & Yetgin, A. (2020). İlkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 8(4), 81-91. <http://dx.doi.org/10.29228/ijlet.46576>
- Kennedy, T.J., & Sundberg, C.W. (2020). *21st century skills*. In: Akpan, B., Kennedy, T.J. (eds) *Science Education in Theory and Practice*. Springer Texts in Education. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-43620-9\\_32](https://doi.org/10.1007/978-3-030-43620-9_32)
- Kettler, T. (2014). Critical thinking skills among elementary school students: comparing identified gifted and general education student performance. *Gifted Child Quarterly*, 58(2), 127-136. <https://doi.org/10.1177/0016986214522508>
- Khuraisah, M.N., Khalid, F., & Husnin, H. (2020). Preparing graduates with digital literacy skills toward fulfilling employability need i 4IR era: a review. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 11(6), 307-317.
- Kilmen, S. (2022). *Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı istatistik* (4. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Korkmaz, M., & Akçay, A. O. (2024). Determining digital literacy levels of primary school teachers. *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, 9(1), 1-16. <https://doi.org/10.53850/joltida.1175453>
- Kozan, M., & Bulut Özek, M. (2019). Böte Bölümü Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1), 107-120. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.538657>
- Köksal, N., & Çöğmen, S. (2018). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme ve iletişim becerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 278-296. <https://doi.org/10.9779/pauefd.422244>
- Ku, K. Y. L. (2009). Assessing students' critical thinking performance: urging for measurements using multiresponse format. *Thinking Skills and Creativity*, 4(1), 70-76. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2009.02.001>
- Kurniawan, D. A., Darmaji, D., Astalini, A., & Husna, S. M. (2023). A study of critical thinking skills, science process skills and digital literacy: reviewed based on the gender. *Jurnal Penelitian Pendidikan Ipa*, 9(4), 1741-1752. <https://doi.org/10.29303/jppipa.v9i4.1644>
- Lafifa, F., & Rosana, D. (2023). Development and validation of animation-based science learning media in the STEM-PBL model to improve students critical thinking and digital literacy. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, 9(9), 7445-7453. <https://doi.org/10.29303/jppipa.v9i9.4448>
- Lestari, H., Siskandar, R., & Rahmawati, I. (2020). Digital literacy skills of teachers in elementary school in the revolution 4.0. *Proceedings The 2nd International Conference on Elementary Education*, 2(1), 302-311.
- Leuwol, F. S., Deswalantri, D., Lumingkewas, C. S., Pattiasina, P. J., & Mardikawati, B. (2023). The role of digital literacy and self efficacy in enhancing students' critical thinking in learning in the digital era. *Edumaspul: Jurnal Pendidikan*, 7(2), 2678-2685. <https://doi.org/10.33487/edumaspul.v7i2.6709>
- Levy-Leboyer, C. (1989). Noise effects on two industrial tasks. *Work&Stress*, 3(4), 315-322. <https://doi.org/10.1080/02678378908256949>
- Lombardi, L., Menick, F. J., De Backer, F., & Lombaerts, K. (2022). Teachers' perceptions of critical thinking in primary education. *International Journal of Instruction*, 15(4), 1-16.
- Lu, P. Y. (2013). Critical thinking in a university EFL classroom: An intercultural syllabus. *Asian EFL Journal*, 71(1), 4-30

- Manggopa, H. K., & Kumampung, D. R. H. (2023). Effective strategies using digital literacy for empowering critical thinking in higher education. *International Journal of Information Technology and Education*, 2(3), 153-167.
- Martin, A., & Grudziecki, J. (2006). DigEuLit: Concepts and tools for digital literacy development. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 5(4), 249-267. <https://doi.org/10.11120/ital.2006.05040249>
- Martínez-Bravo, M.C., Sádaba Chalezquer, C., and Serrano-Puche, J. (2021). Meta-framework of digital literacy: comparative analysis of 21st-century skills frameworks. *Revista Latina de Comunicación Social*, 79, 76-110. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2021-1508>
- Massa, S. (2014). The development of critical thinking in primary school: the role of teachers' beliefs. *Procedis-Social and Behavioral Sciences*, 141, 387-392. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.068>
- Masyhura, N., & Ramadan, Z. H. (2021). Implementation of digital literacy in elementary schools. *International Journal of Elementary Education*, 5(4), 639-647.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2023). *Hayat Bilgisi dersi öğretim programı* (İlkokul 2 ve 3. sınıflar). Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2023). *Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı* (İlkokul 4. sınıflar). Ankara: MEB.
- Mete, G. (2020). Okuryazarlık türleri ve 2023 eğitim vizyonu belgesi. *Kesit Akademi Dergisi*, (22), 109-120. <https://orcid.org/0000-0003-0979-1630>
- Mete, G. (2021). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 492-509.
- Montgomery, D. C., Peck, E. A., & Vining, G. G. (2021). *Introduction to linear regression analysis*. John Wiley & Sons.
- Narin, N., & Aybek, B. (2010). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 336-350.
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy?. *Computers & Education*, 59(3), 1065-1078. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.016>
- Nuryanti, L., Zubaidah, S., & Diantoro, M. (2018). Analisis kemampuan berpikir kritis siswa SMP. *Jurnal Pendidikan: Teori, Penelitian, dan Pengembangan*, 3(2), 155-158.
- Ocak, G., Eğmir, E., & Ocak, İ. (2016). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 63-91. <https://doi.org/10.17556/jef.27258>
- OECD. (2018). The future of education skills: Education 2030. [http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Özerbaş, M. A., & Kuralbayeva, A. (2018). Türkiye ve Kazakistan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin değerlendirilmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 16-25. <https://doi.org/10.21666/muefd.314761>
- Özyurt, M., Baştopçu, G., Barçın, F., Deviren, G., & Atile, H. (2018). İlkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1509-1518. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2132>
- Quiesse, J.M., Ferré, D., & Rufino, A. (2007) *L'approche orientante: une nécessité Tome 1: Oser l'approche orientante, pourquoi?-Tome 2: oser l'approche orientante, comment?* Qui Plus Est.
- Quitadamo, I. J., & Kurtz, M. J. (2007). Learning to improve: using writing to increase critical thinking performance in general education biology. *CBE—Life Sciences Education*, 6(2), 140-154. <https://doi.org/10.1187/cbe.06-11-0203>
- Pala, Ş. M., & Başbüyük, A. (2020). Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(3), 897-921. <https://doi.org/10.30703/cije.672882>
- Perdana, R., Jumadi, J., Rosana, D., & Riwayani, R. (2020). The online laboratory simulation with concept mapping and problem based learning (OLS-CMPBL): Is it effective in improving students' digital literacy skills? *Cakrawala Pendidikan*, 39(2), 382–394. <https://doi.org/10.21831/cp.v39i2.31491>
- Perez, L.I.G., & Montoya, M.S.R. (2022). Components of education 4.0 in the 21st century skills framework: systematic review. *Sustainability*, 14(3), 1493. <https://doi.org/10.3390/su14031493>

- Persky, A. M., Medina, M. S., & Castleberry, A. N. (2019). Developing critical thinking skills in pharmacy students. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 83(2), 7033-7042. <https://doi.org/10.5688/ajpe7033>
- Petrasova, A., & Bernatova, R. (2019). Level of critical thinking in primary education teacher master students. *INTED 2019 Proceedings*, 833-840. <https://doi.org/10.21125/inted.2019.0289>
- Rejeki, H. I., Sutarto, J., & Mindyarto, B. N. (2022). Effectiveness of online problem-based learning in improving critical thinking skills and digital literacy of elementary school students. *Journal of Primary Education*, 11(2), 152-164. <https://doi.org/10.15294/jpe.v11i2.56039>
- Ridho, S., Ruwiyatun, R., Subali, B., & Marwoto, P. (2020). Analisis kemampuan berpikir kritis siswa pokok bahasan klasifikasi materi dan perubahannya. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, 6(1), 10-15. <https://doi.org/10.29303/jppipa.v6i1.194>
- Rochmatika, I., & Yana, E. (2022). Pengaruh literasi digital dan gaya belajar terhadap kemampuan berpikir kritis siswa SMAN 1 Tukdana. *Perspektif Pendidikan dan Keguruan*, 13(1), 64-71. [https://doi.org/10.25299/perspektif.2022.vol13\(1\).9491](https://doi.org/10.25299/perspektif.2022.vol13(1).9491)
- Pratama, W. A., Hartini, S., & Misbah, M. (2019). Analisis literasi digital siswa melalui penerapan e-learning berbasis schoology. *Jurnal Inovasi Dan Pembelajaran Fisika*, 6(1), 9-13.
- Sarwanto, Fajari, L. E. W., & Chumdari. (2021). Critical thinking skills and their impacts on elementary school students. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 18(2), 161-188. <https://doi.org/10.32890/mjli2021.18.2.6>
- Seckin-Kapucu, M., Ozcan, H., & Karakaya-Ozyer, K. (2021), "The relationship between middle school students' digital literacy levels, social media usage purposes and cyberbullying threat level". *International Journal of Modern Education Studies*, 5(2), 437-566.
- Sezer, R. (2008). Integration of critical thinking skills into elementary school teacher education courses in mathematics. *Education*, 128(3), 349-363.
- Shavkatovna, S. R., & Abdulhamid qizi, A. K. (2021). Developing critical thinking in primary school students. *Conferencea*, 97-102.
- Shidqiyah, S., Thalib, B., Alam, S. N., & Riyanto, R. (2023). Development of the latest curriculum-based learning model to improve students' digital literacy and critical thinking skills in the information technology era. *International Journal of Teaching and Learning*, 1(4), 412-425.
- Slavinska, K., & Villani, C. S. (2014). Gaining and strengthening 'soft skills' for employment. *Polish Journal of Continuing Education*, 3(86), 44-53.
- Snyder, L. G., & Snyder, M. J. (2008). Teaching critical thinking and problem solving skills. *The Journal of Research in Business Education*, 50(2), 90.
- Sulaiman, J., & Ismail, S. N. (2020). Teacher competence and 21st century skills in transformation schools 2025 (TS25). *Universal Journal of Educational Research*, 8(8), 3536-3544. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080829>
- Sulasmı, E. (2022). Primary school teachers' digital literacy: ana analysis on teachers' skills in using technological devices. *Journal of Innovation in Educational and cultural Research*, 3(2), 140-145. <https://doi.org/10.46843/jiecr.v3i2.81>
- Şahin, A., Asal Özkan, R., & Turan, B. N. (2022). İlkokul öğrencilerine yönelik dijital okuryazarlık ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(3), 619-630.
- Tinmaz, H., Fanea-Ivanovici, M., & Baber, H. (2023). A snapshot of digital literacy. *Library Hi Tech News*, 40(1), 20-23. <https://doi.org/10.1108/LHTN-12-2021-0095>
- Tomczyk, T. (2020). Skills in the area of digital safety as a key component of digital literacy among teachers. *Education and Information Technologies*, 25, 471-486. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09980-6>
- UNESCO (2018). "A global framework to measure digital literacy", available at <http://uis.unesco.org/en/blog/global-framework-measure-digital-literacy>
- Usmiatiningsih, E., Harjono, A., & Jufri, A. W. (2013). Efektivitas multimedia interaktif berbasis flash dan model 5e untuk meningkatkan sikap terhadap sains siswa SMP negeri 6 mataram. *Jurnal Pijar Mipa*, 8(1). <https://doi.org/10.29303/jpm.v8i1.54>
- Ünal, S., & Korkmaz, Ö. (2023). Ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri dijital bağımlılık ve sanal ortam yalnızlık düzeyleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(37), 218-240.

- Van Deursen, A. J., & Van Dijk, J. A. (2014). The digital divide shifts to differences in usage. *New Media & Society, 16*(3), 507-526. <https://doi.org/10.1177/1461444813487959>
- Van Laar, E., Van Deursen, A. J., Van Dijk, J. A., & De Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in Human Behavior, 72*, 577-588. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.010>
- Videnovic, M., & Karadimce, A. (2018). Introduction of 21st-century skills in primary schools: case study Macedonia. *The 15th International Conference for Informatics, 142-147*.
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st-century competencies: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies, 44*(3), 299-321. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>
- Yang, Y., Newby, T., & Bill, R. (2005). Using socratic questioning to promote critical thinking skills through asynchronous discussion forums in distance learning environments. *The American Journal of Distance Education, 19*(3), 163-181. [https://doi.org/10.1207/s15389286ajde1903\\_4](https://doi.org/10.1207/s15389286ajde1903_4)
- Yang, Y. T. C., & Chou, H. A. (2008). Beyond critical thinking skills: Investigating the relationship between critical thinking skills and dispositions through different online instructional strategies. *British Journal of Educational Technology, 39*(4), 666-684. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00767.x>
- Yuan, Y. H., Liu, C. H., & Kuang, S. S. (2021). An innovative and interactive teaching model for cultivating talent's digital literacy in decision-making, sustainability, and computational thinking. *Sustainability, 13*(9), 5117. <https://doi.org/10.3390/su13095117>
- Zuryanty, Kenedi, A. K., Chandra, R., Hamimah, & Fitria, Y. (2019). Problem based learning: a way to improve critical thinking ability of elementary school students on science learning. *In Journal of Physics: Conference Series, 1424*(1), 012037. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1424/1/012037>

## Extended Abstract

### Introduction

Ensuring individuals' holistic development and improving society's quality of life are among education's main objectives. In the 21st century, in an age where competition and globalization are at the forefront, knowledge and the ability to benefit from this knowledge are of vital importance. Researchers agree that students should have the skills called 21st-century skills (Kennedy & Sundberg, 2020). Nowadays, students are expected to cope with the problems they encounter or may encounter in life and have the basic life skills required in modern society. One of these is digital literacy. Purposes such as being able to determine the accuracy of the information accessed (Bahşi, 2023), having a profession, being able to take an initiative, being functional in the digital environment, and ensuring human and economic development (Martínez-Bravo et al., 2021) increase the importance of digital literacy day by day (Bahşi, 2023). It includes the safe, critical, effective, efficient, creative, autonomous, flexible, and ethical use of information and communication technologies, digital media, tools, and platforms. It contributes to the construction of a just society by promoting participation in society, personal and professional development, and empowerment in daily life (Martínez-Bravo et al., 2021).

Using these contents in digital media without criticism is dangerous due to their complex nature (Eysenbach et al., 2002). Therefore, two important components of digital literacy are; It is self-regulated learning and critical thinking skills (Abbas et al., 2023). In addition, there is critical literacy in three dimensions of digital literacy (Ng, 2012) and Gilster (1997) defines critical thinking as the basic skill of digital literacy. Critical thinking skill, which is a metacognitive skill, is of critical importance in decision-making, judgment, professional success, and effective participation processes (Yang & Chou, 2008). Critical thinking skills: It enables the ability to make simple explanations, develop basic skills, conclude, and create strategies (Hikmawati et al., 2021). Critical thinking skills include critical evaluation of digital resources, determination of the reliability of visual content, and compliance with ethical rules when using digital resources (Tinmaz et al., 2023).

Critical thinking and digital literacy skills are two basic factors that support each other among 21st-century skills in the developing digital age (Haryanto et al., 2022). In order for students to use digital literacy skills, they must have and be able to use critical thinking skills (Abbas et al., 2023). Critical thinking skills are one of the important factors affecting digital literacy skills (Yuan et al., 2021). Studies also show that critical thinking skills significantly affect digital literacy skills (Kurniawan et al., 2023). Although the importance of teaching critical thinking and digital literacy skills from an early age is frequently expressed, when the literature is examined, it is seen that such studies are limited at the primary school level. For these reasons, this study aimed to examine the relationship between critical thinking and digital literacy skills of 3rd and 4th-grade students within the scope of 21st-century skills.

### Method

A relational scanning model was used in this research, which examined the relationship between critical thinking and digital literacy skills of 3rd and 4th-grade students within the scope of 21st-century skills. The data of this study was obtained from a total of 399 students in the 3rd and 4th grades studying in public primary schools in Bolu Central district. In this study, the "Critical Thinking Tendencies Scale for Primary School Students" (Akar & Uluçınar, 2023) was used to determine students' critical thinking skill levels, and the "Digital Literacy Scale for Primary School Students" (Şahin et al., 2022) was used to determine digital literacy skill levels.

### **Findings and Results**

Regarding the first sub-problem of the research, it was observed that the results regarding the critical thinking tendencies of the 3rd and 4th-grade students and the skepticism, curiosity, open-mindedness, and objectivity dimensions of critical thinking were at a high level. Students with critical thinking skills are expected to use critical thinking skills at every stage of education and training activities to have qualified learning outcomes. Regarding the second sub-problem of the research, it was observed that the results regarding the digital literacy skill levels of 3rd and 4th-grade students and the purpose of use of digital literacy, technical knowledge, privacy, and security knowledge dimensions were at a medium level. Students with digital literacy skills are expected to use their digital literacy skills in all areas of life and in education and training activities. Regarding the third sub-problem of the research, while the tendencies of 3rd and 4th-grade students toward critical thinking skills do not show a significant difference according to the grade level, their digital literacy skill levels show a significant difference according to the grade level.

Regarding the fourth sub-problem of the research, it was found that there was a positive, low-level significant relationship between 3rd and 4th-grade students' critical thinking and digital literacy skills. Therefore, it is possible to say that as students' critical thinking tendencies increase, their level of use of digital literacy skills will increase. Digital literacy is a skill that includes not only conducting research in digital environments, sharing information, and using digital media, but also critically evaluating and understanding the information contained therein (Shidqiyah et al., 2023). Therefore, it is important to know how critical thinking skills should be structured in the curriculum, as studies to improve critical thinking skills will increase the level of digital literacy skills. Regarding the fifth sub-problem of the research, it was determined that critical thinking skills positively and significantly affected digital literacy skills. The result of this study revealed results parallel to the proposition that one of the important components of digital literacy is critical thinking skills (Gilster, 1997; Greene et al., 2014).



## Seramik sanatında renk ilişkilerinin Johannes Itten'in renk teorisi ekseninde değerlendirilmesi

Ferda Tazeoğlu Filiz<sup>1</sup> , Selim Çınar<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Güzel Sanatlar Fakültesi, Seramik Bölümü, Selçuk Üniversitesi, Konya/Türkiye.

### ÖZET

Çağdaş seramik sanatında rengin kullanımı sır, astar veya çamurun pigment ve/veya oksitlerle renklendirilmesi yoluyla gerçekleşmektedir. Ortaya çıkan renkler seramiğin pişirildiği dereceye göre farklılık gösterirken, sıcaklık arttıkça rengin kroma değeri de artar. Geçmişte ağırlıklı olarak toprak ve bej tonlarının hâkim olduğu seramik sanatında, pigment endüstrisinde gerçekleşen gelişmeler sayesinde bugün renk skalasında mevcut tüm renkler elde edilebilir ve uygulanabilir hale gelmiştir. Bu bağlamda tıpkı resim sanatında olduğu gibi seramik sanatında da renklerin özellikleri ve birbirleriyle kurdukları ilişkiler rengin etkili ve doğru kullanımı temelinde daha önemli hale gelmiştir. Çalışmanın amacı, seramik sanatında renklerin daha etkin biçimde kullanım olanaklarının araştırılması ve renklerin form algısı üzerindeki etkisinin irdelenmesidir. Renkle ilgili ortaya atılan ve günümüzde hala geçerliliğini koruyan teorilerden biri Johannes Itten'in -yedi renk kontrastlığı- teorisidir. Teoride yedi farklı renk kontrastlığı olduğu öne sürülmekte olup, bu kontrastların, renklerin nitel ve nicel değerlerindeki değişimlere göre belirlendiği anlaşılmaktadır. Yapılan çalışmada seramik sanatında rengi etkin biçimde kullanan sanatçılar araştırılarak, teoride belirtilen yalın renk kontrastı, açık koyu, sıcak soğuk, tamamlayıcı, kalite, eş zamanlı ve miktar kontrastlığının çağdaş seramik sanatında kullanımı hem teknik hem de biçimsel bağlamda irdelenmiştir. Yapılan araştırma göstermektedir ki form ve renk her ne kadar birbirinden uzak kavramlar gibi görünse de etkin kullanıldıklarında birbirini destekleyen öğelerdir. Rengin seramik sanatında etkin biçimde kullanımı ise rengin niteliksel ve niceliksel ilişkilerinin çözülmesiyle mümkündür.

### ANAHTAR KELİMELER

Seramik, renk, pigment, renk kontrastları, Johannes Itten.

## Evaluation of color relationships in ceramic art on the axis of Johannes Itten's color theory

### ABSTRACT

The use of color in contemporary ceramic art is achieved by coloring the glaze, slip or clay with pigments and/or oxides. While the resulting colors vary depending on the temperature at which the ceramic is fired, the chroma value of the color increases as the temperature increases. In ceramic art, where earth and beige tones were dominant in the past, thanks to the developments in the pigment industry, all colors available in the color scale have become obtainable and applicable today. In this context, just like in painting, the properties of colors and their relationships with each other have become more important in ceramic art, based on the effective and correct use of color. The aim of the study is to investigate the possibilities of using colors more effectively in ceramic art and to read more clearly the effect of colors on the perception of form. One of the theories about color that is still valid today is Johannes Itten's theory of seven color contrasts. It is claimed that there are seven different color contrasts in theory, and it is understood that these contrasts arise with changes in the qualitative and quantitative values of the colors. In the research, the artists who used color effectively in ceramic art were investigated and the use of the theoretically stated simple color contrast, light dark, hot and cold, complementary, quality, simultaneous and quantity contrast in contemporary ceramic art was examined in both technical and formal

**Atf:** Tazeoğlu Filiz, F., & Çınar, S., (2024). Seramik sanatında renk ilişkilerinin Johannes Itten'in renk teorisi ekseninde değerlendirilmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 14(3), 923-938. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.1441981>



context. The research shows that although form and color may seem like distant concepts, they support each other when used effectively. The effective use of color in ceramic art is possible by analyzing the qualitative and quantitative relationships of color.

#### KEYWORDS

Ceramic, color, pigment, color contrast, Johannes Itten.

## Giriş

Renk olgusu bilim ve sanat alanlarında farklı biçimlerde ele alınmaktadır. Renk fizik alanında ışığı dalga boylarına göre araştırırken, psikoloji insanların renkler karşısında verdikleri bilişsel tepkileri incelemektedir. Fizyoloji rengin görme eylemiyle ilişkisini ortaya koyarken, sanat alanı renklerin birbirleriyle kurdukları ilişkileri merkeze almaktadır. Antik Yunan'dan başlayarak 17. yy.'a kadar birçok filozof ve sanatçı görme eyleminin nasıl gerçekleştiğini, renkleri ve renklerin birbirleriyle olan ilişkilerini tanımlamak için çeşitli araştırmalar yürütmüştür. Bu çalışmalardan birçoğunun bilimsel bir karşılığında söz edilemese de ortaya atılan her teori bir sonraki teorinin temellerini oluşturmuştur (Per, 2012). Renkle ilgili ilk bilimsel temelli çalışma 17. yy. sonlarında Isaac Newton tarafından gerçekleştirilmiştir. Newton 1600'lerin sonunda mevcut renk anlayışının temelini oluşturan bir dizi deney yürütmüştür (Itten, 1973). Bu deneyler sonucunda Newton güneş ışığını renk spektrumlarına ayırmış; kırmızı, turuncu, sarı, yeşil, mavi ve mordan oluşan ilk renk çemberinin ortaya çıkmasına kaynak oluşturmuştur (Malacara, 2002).

TDK'da "Cisimler tarafından yansıtılan ışığın gözde oluşturduğu duyum" olarak tanımlanan "renk" (TDK, t.y.) tanımdan da anlaşılacağı gibi doğrudan ışığın bir sonucudur. Nesnelerin kendilerine ait renkleri olmayıp, renk olarak algıladığımız duyum nesne yüzeyine çarpan ışığın kendi yapısına ve nesne üzerindeki yayılımına bağlı olarak gözde yarattığı etkidir (Tanyeli ve Sözen, 1992). Sanat alanında ton, doygunluk ve değer, bir rengin tanımlanmasına ve kategorize edilmesine yardımcı olan üç özelliktir (Mollica, 2018). Bu öğelerden doygunluk ve değer tonun nasıl görünebileceği üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bir rengin tonu içerisine eklenen diğer kromatik renklerle veya akromatik renklerle değiştirilebilir. Doymunluk, bir rengin göreceli saflığını ifade eder. Bir renk, prizmada yansıyan net, tamamen aydınlatılmış renklere ne kadar çok benziyorsa, o kadar doymun olduğu söylenebilir (Hornung,2012). Pratikte doymunluğu belirlemek zor olsa da renk çarkındaki renklerle kıyaslanarak renklerin birbirine göre doymunlukları belirlenebilir. Rengi tanımlamakta kullanılan bir diğer ifade değerdir. Değer, bir rengin göreceli açıklığını veya koyuluğunu ifade eder. Değer için kullanılacak başka bir kelime parlaklıktır. Renk teorisyeni Ogden Rood, Renk: Modern Kromatiğin Metin Kitabı (1904'te yayınlandı) isimli çalışmasında, bir rengin ne kadar çok ışık yansıtırsa o kadar parlak olduğunu belirtmiştir (Hornung, 2012). Buna göre akromatik renkler arasında en uç değerleri siyah ve beyaz, kromatik renkler arasında en uç noktayı sarı ve mor oluşturmaktadır. Renk özelliklerinin yanı sıra renklerin birbiriyle olan ilişkilerini ortaya koyan teoriler bulunmaktadır. Bu teorilerden rengin karşıtlık ve tamamlayıcılık ilkesine göre yedi kontrast teorisini ortaya atan Johannes Itten'in renk teorisi günümüzde hala geçerliliğini korumakta ve sanat alanında rengin etkin kullanım biçimlerine yönelik eğitimlerde kaynak olarak kullanılmaktadır. Itten'in 1973'te yayımladığı "The Elements of Color" isimli çalışmasında renklerin ton, doymunluk ve değer özelliklerine göre birbiriyle olan ilişkileri yalın renk, açık koyu, sıcak soğuk, komplementer, kalite, simültane ve miktar kontrastlığı başlıklarıyla ortaya koyulmuştur (Itten, 1973).

Seramik yüzeylerde rengin kullanımı ile ilişkili olarak yapılan araştırmalar incelendiğinde, konunun ağırlıklı olarak teknik açıdan ele alındığı; oksit ve pigmentlerin sır, astar veya çamur bünye üzerindeki etkilerinin bu araştırmaların temelini oluşturduğu anlaşılmıştır. Seramik sanatında renklerin daha bilinçli ve etkili kullanımı bağlamında bu araştırmanın yapılması gerekli görülmektedir. Yapılan araştırmada Itten'in yedi renk kontrastlığı teorisi odağında çağdaş seramik eserler incelenmiş, form ve renk ilişkileri bu eserler üzerinden çözümlenmiştir.

## Yöntem

Yapılan araştırmanın temeli nitel araştırma yöntemlerine dayandırılarak oluşturulmuştur. Araştırmanın verileri gözlem ve belge analizi ile toplanmış, tekrarlayan örüntüleri belirlemek için veri analizi yapılmıştır. Ortaya çıkan verilerden elde edilen temalar bulguları oluşturmuştur. Kaynakça konuyla ilişkili olabileceği ve araştırmayı destekleyeceği düşünülen süreli/süresiz yayınların incelenmesi ve çevrimiçi sanatçı görüşmeleri ile hazırlanmıştır. Araştırmada Itten'in 1973'te yayımladığı "The Elements of Color" isimli çalışma teorisinin yazıldığı ve açıklandığı kaynak olarak kullanılmıştır. Yapılan çalışmada renklerin ton, doygunluk ve değer özelliklerine göre birbiriyle olan ilişkilerinin tespit edildiği "yedi renk kontrastlığı" teorisi açıklanarak, seramik alanında bu kontrast etkileri kullanan sanatçılar tespit edilmiştir. Katkı sağlayacağı düşünülen sanatçılar ve örnekler belirlenerek betimsel analiz yöntemiyle araştırma sonuçlandırılmıştır. Yapılan araştırmanın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davranıldığı beyan edilmektedir.

## Alandaki Benzer Çalışmalar

Seramik sanatında renk araştırmaları çoğunlukla oksit veya pigmentleri kullanarak astar, sır ve bünye geliştirme çalışmalarını kapsamaktadır. Bunun dışında seramik sanatında renklerin nitelik veya nicelik ilişkilerine göre değerlendirmesini içeren herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. "Temel sanat/tasarım öğelerinin seramik sanatına yansımaları" başlıklı araştırma makalesinde çizgi, nokta, renk vb. temel sanat öğelerinin seramik sanatıyla olan ilişkisi ve kullanım biçimleri çağdaş sanatçıların eserleri üzerinden değerlendirilmiştir (Karakaya ve Canbolat, 2021). Fakat bu çalışmada renkle ilgili kapsam oldukça sınırlıdır. Renkle ilgili bir diğer çalışma "Seramik kültüründe renk öğesi ve çağdaş seramik sanatında kullanımı" başlıklı çalışmadır. Bu çalışmada kapsam rengin kültürel bağlamda seramik sanatına yansımalarıyla ilişkili olup, kültürle göre seramikte rengin nasıl değiştiği bu çalışmada örneklerle ortaya koyulmaktadır (Balyemez, 2017).

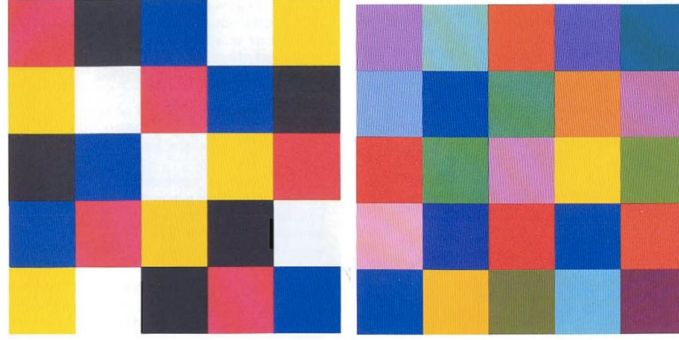
## Itten'in Renk Teorisi

Johannes Itten modern zamanın en iyi renk eğitmeni ve teorisini olarak kabul edilen sanatçılardan biridir. 1888 İsviçre doğumlu sanatçı, 1919 -1923 yılları arasında Bauhaus'da eğitimlik yapmıştır (Itten, 1970). Sanatçının yayınladığı birçok kitap bulunmakla birlikte en çok ses getiren çalışması 1961'de 1. basımı 1970'te Öğrenci basımı, 1973' de ise 2. basımı gerçekleştirilen "l'Art de la couleur" (Renk sanatı) isimli çalışmasıdır. 1973 baskısının ön sözünde; ilk basımla son basım arasında illüstrasyonların baskı kalitesi açısından birtakım farklılıklar bulunduğu, 1973 yılındaki basımın illüstrasyonların kitaba aktarılmasında çok daha doğru sonuçlar verdiği belirtilmiştir (Itten, 1973).

Çalışmanın bu bölümünde Itten'in Renk sanatı (1973-1970) isimli çalışmasında belirtilen yedi renk kontrastlığı sanatçı tarafından ortaya koyulan illüstrasyonlarla ilişkilendirilerek aktarılacaktır.

## Yalın Renk Kontrastı (Ton Kontrastı)

Yalın renk kontrastı veya ton kontrastı yedi renk kontrastı arasından en basit olanıdır. Siyah ve beyazın, açık/koyu kontrastın en uç örneğini temsil etmesi gibi, sarı, kırmızı ve mavi de renk tonu kontrastının en uç örneğidir. Görsel 1'de yalın renk kontrastında renklerin tonları üç ana renkten uzaklaştıkça kontrast yoğunluğunun azaldığı görülmektedir. Dolayısıyla turuncu, yeşil ve mor arasındaki renk kontrastı sarı, kırmızı ve maviden daha zayıftır (Itten, 1973).

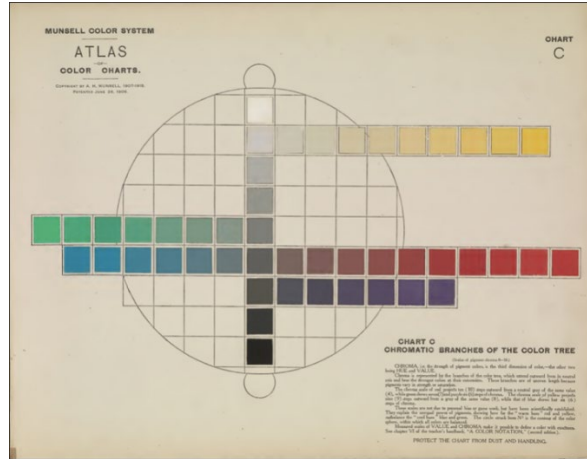


Görsel 1 Itten'in yalın renk kontrastı illüstrasyonu (Itten, 1970)

### Açık Koyu Renk Kontrastı

Açık/koyu renk kontrastı renklerin değerleriyle ilişkili bir kavram olup açık/koyu değerlere sahip renklerin birlikteliği sonucu oluşan kontrasttır. Akromatik renkler içerisinde en güçlü açık/koyu kontrastı siyah ve beyaz vermektedir. Itten'in belirttiği gibi akromatik renklerin açık ve koyu tonları çok net bir şekilde birbirinden ayırt edilirken, kromatik renk tonları arasında bu değerleri tanımlamak zordur (Itten, 1970).

Schwarz ve Hirschler'in belirttiği gibi, Itten'in Renk sanatı adlı çalışmasında renk tonuna bağlı olarak kroma değeri en yüksek renklerin farklı açıklık düzeylerinde mevcut olduğu gösterilmemektedir. Halbuki bu renklerin kromatik değerlerinin karşılığı 1915'te Munsell'in yayınladığı renk atlasından bu yana bilinmekteydi (Schwarz ve Hirschler, 2023). Görsel 2'de kroma değeri en yüksek olan renklerin farklı parlaklık seviyelerindeki karşılıkları görülmektedir.



Görsel 2 Munsell'in 1915 Atlası'ndan renk ağacının kromatik dalları (Munsell, A. H. t.y.)

### Sıcak Soğuk Renk Kontrastı

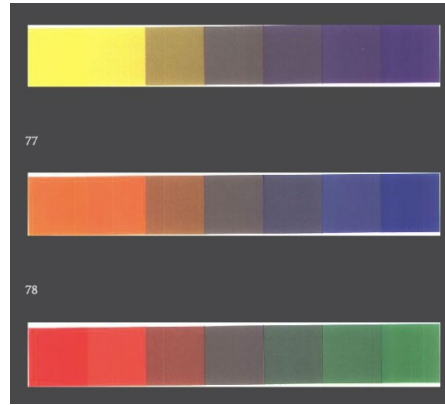
Sıcaklık veya soğukluk hissini renk duyumu ile bağdaştırmak her ne kadar garip görünse de bu hissin renklerle ilişkisini doğrulayacak birçok deney ortaya koyulmuştur. Bu deneylerden biri mavi-yeşil bir çalışma odasıyla kırmızı-turuncu bir çalışma odası arasında sıcaklık veya soğukluk hissi açısından 5 ila 7 °F sıcaklık farkı olduğunu ortaya koymuştur. Mavi-yeşil odada bulunanlar 59 °F'ın soğuk olduğunu hissederken, kırmızı turuncu odada bulunanlar sıcaklık 52-54°F'a düşene kadar soğuğu hissetmemişlerdir. Bir başka deneyde bir yarış ahırını iki bölüme ayrılmış; biri mavi diğeri kırmızıya boyanmıştır. Mavi bölümde atlar, koşuktan sonra kısa süre içinde sakinleşirken, kırmızı bölümdeki atlar bir süre sıcak ve huzursuz kalmışlardır. Ayrıca mavi bölümde sinek yokken, kırmızı bölümde çok sayıda sinek olduğu tespit edilmiştir (Itten, 1973).

Itten renk teorisinde yeşil ve maviyi en soğuk, kırmızı turuncuyu ise en sıcak renkler olarak kabul etmiş, bu renklerin bir arada kullanımı ile oluşan kontrastı da sıcak soğuk renk kontrastı olarak

tanımlamıştır. Sıcak soğuk kavramlarının bazı noktalarda öznel olması tarihsel süreçte sıcak ve soğuk renklere ilişkin ortaya atılan teorilerin de birbirinden farklı olmasına neden olmuştur.

### Tamamlayıcı Renk Kontrastı

İki rengin pigmentleri birbirine karıştırıldığında nötr bir gri-siyah renk elde ediliyorsa bu iki renk için birbirinin tamamlayıcısı denmektedir. Renk çemberinde tamamlayıcı renkler birbirine taban tabana zıttır. Fiziksel olarak birbirini tamamlayan iki rengin ışığı beyaz renk verir. Tamamlayıcı renkler yan yana geldiklerinde çok güçlü bir titreşim oluştururlar. Sarı-mor, kırmızı-yeşil ve turuncu-mavi birbirinin tamamlayıcısıdır. Sarı-mor yalnızca tamamlayıcı kontrast değil aynı zamanda açık koyu renk kontrastını da temsil etmektedir. Kırmızı-turuncu/mavi-yeşil tamamlayıcı bir çifttir ve aynı zamanda soğuk-sıcak kontrastının en uç noktasıdır (Itten, 1973). Görsel 3'te Itten'in tamamlayıcı renk dizilimleri görülmektedir.

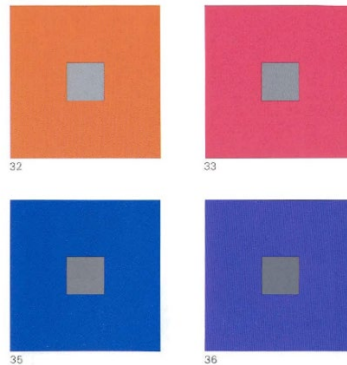


**Görsel 3** Itten'in tamamlayıcı renk kontrastı illüstrasyonu (Itten, 1973, s.151)

### Eşzamanlı Renk Kontrastı

Eş zamanlı kontrast, gözün herhangi bir renk için eş zamanlı olarak tamamlayıcı renge ihtiyaç duyması ve halihazırda mevcut değilse onu kendiliğinden üretmesi gerçeğinden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle renk uyumunun temel ilkesi tamamlayıcı renk kuralını da kapsamaktadır (Itten, 1973).

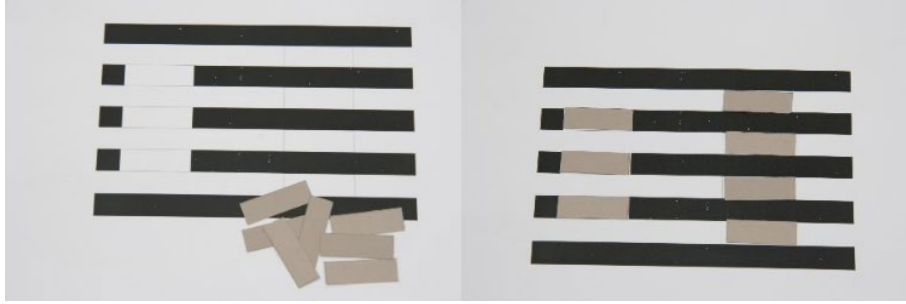
Renk algısı o rengin var olduğu ortamdan doğrudan etkilenir. Bu etki duyumsal olarak aynı rengin çevredeki renge göre değişiyormuş gibi görünmesine kaynak oluşturur. Akromatik bir grinin yanına sarı bir renk tonu yerleştirildiğinde gri soğuk bir mor gibi algılanırken, aynı gri mor bir zemin üzerine yerleştirildiğinde sıcak sarı bir tonda algılanacaktır (Bleicher, 2012). Itten benzer bir akromatik griyi farklı renklerle çevreleyerek, grinin renk tonunun nasıl değişime uğradığını Görsel 4'te görüldüğü gibi illüstrasyon etmiştir.



**Görsel 4** Itten'in eşzamanlı renk kontrastı illüstrasyonu (Itten, 1970).

Benzer bir deney Schwarz ve Hirschler'in çalışmasında da yer almaktadır. Çalışma Munker-Beyaz efektinin uygulanması esasına dayanmaktadır. Deneyde renkli kâğıttan kesilmiş kareler

beyaz üzerine siyah ızgaralardan oluşan alanlara farklı biçimlerde yerleştirilir. Bu renkli kağıtlar Görsel 5'te görüldüğü gibi bir tarafta siyah ızgaraların üzerine, diğer tarafta siyah ızgaraların arasına yerleştirilir. Rengin siyah ya da beyaz zemin üzerindeki dönüşümü bu deneyde açık bir biçimde görülmektedir (Schwarz ve Hirschler, 2023).



**Görsel 5** Kâğıt parçacıklarıyla Munker-Beyaz efektinin çizimi (Schwarz ve Hirschler, 2023)

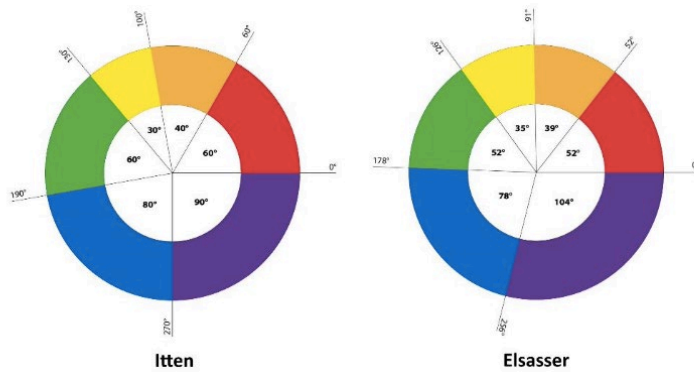
### Kalite Kontrastı

Doygunluk, bir rengin saflık derecesi ile ilgilidir. Kalite kontrastı, saf, yoğun renkler ile donuk, seyreltilmiş renkler arasındaki kontrasttır. Beyaz ışığın dağılmasıyla üretilen prizmatik tonlar, maksimum doygunluğa sahip renklerdir. Itten'a göre renklerin kaliteleri dört farklı şekilde değiştirilebilir. Kroması yüksek olan bir renk içerisine siyah, beyaz, gri veya rengin tamamlayıcısı eklenerek rengin kroma değeri değiştirilebilir (Itten, 1973).

### Miktar Kontrastı

Renk miktarı kontrast teorisi, iki veya daha fazla renk arasındaki karşılıklı niceliksel ilişkiden doğar. Itten'a göre, bir rengin etkisini ışık yoğunluğu ve renk alanının boyutu belirler. Itten bu iki parametreyi, özellikle de ilkinin, uygun aletlerin yokluğunda ölçemediğinden, bunları orta parlaklığa sahip nötr bir arka planla karşılaştırmıştır. Itten, Goethe tarafından yürütülen çalışmalara atıfta bulunarak, kullanımı kolay ışık değerlerinin sayısal bir ölçeğini ortaya koymuştur. Itten renk parlaklığının karşılıklı ilişkilerinin değerlerini; sarı: turuncu: kırmızı: menekşe: mavi: yeşil 3: 4: 6: 9: 8: 6 olarak belirtmiştir (Itten, 1973).

Schwarz ve Hirschler araştırmasında Itten'in miktar kontrastı ile ilgili çeşitli sorunlar olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışmada Goethe'ye atfedilen oranların aslında Schopenhauer'a ait olduğu iddia edilmektedir. Ayrıca Elsasser tarafından 1968'de yayınlanan bir makalede doğru oranların Görsel 6'da belirtildiği şekilde olması gerekliliği üzerinde durulmaktadır (Schwarz ve Hirschler, 2023).



**Görsel 6** Itten ve Elsasser tarafından ortaya atılan miktar kontrast ilişkileri (Schwarz ve Hirschler, 2023).

## Çağdaş Seramik Sanatında Renk İlişkilerinin Itten'in Renk Teorisi Bağlamında Çözümlemesi

Çağdaş seramik sanatında renk, form yüzeyinin pigment, astar, sır ve boyalarla (akrilik vb.) renklendirilmesi yoluyla gerçekleştirilebilir. Bunun yanı sıra bünyenin pigment veya oksitlerle renklendirildiği uygulamalar da mevcuttur. Seramikte sır, astar veya bünyenin oksitle veya pigmentle renklendirilmesinde birtakım temel farklılıklar bulunmaktadır. Pigmentle yapılan renklendirme işleminde ısı işlem sırasında rengin değeri ve doygunluğu artar fakat bünye üzerinde herhangi bir deformasyona sebep olmaz. Oksitlerle yapılan uygulamaların ise sıran akıcılığı ve bünyenin kimyasal yapısı üzerinde çeşitli etkilere neden olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla oksitle yapılacak renklendirme çalışmaları laboratuvar çalışmasını zorunlu kılmaktadır. Bunun yanı sıra astarlarla yapılan renklendirme çalışmaları da sırla yapılan çalışmalara kıyasla kesin sonuçların elde edildiği uygulamalardır.

Seramik endüstrisinde geniş bir uygulama ve kullanım alanına sahip olan pigmentler, en geleneksel yöntemle metal oksitlerin yüksek sıcaklıklarda kalsine edilmesi yoluyla üretilmektedir. Fakat bu üretim yönteminde kalite ve çevre ile ilgili dezavantajlar bulunmaktadır. Son yıllarda sol-jel gibi teknolojilerin pigment üretiminde kullanımı ve nano pigment teknolojisi ile çok daha verimli ve etkili sonuçlar alınmaya başlanmıştır (Güney, vd., 2013). Pigment teknolojilerinde gerçekleşen tüm bu gelişmeler sayesinde günümüzde her renk pigment elde edilebilir hale gelmiştir. Bunun yanı sıra rengin daha doğru ve efektif kullanımına yönelik ortaya koyulan araştırmalar seramik sanatında renk ve renklerin birbirleriyle kurdukları ilişkilerin daha önemli hale gelmesine kaynak oluşturmuştur.

Araştırmanın bu bölümünde Johannes Itten tarafından ortaya atılan yedi kontrast teorisi çağdaş seramik sanattan seçilen örneklerle teknik ve teorik bağlamda çözümlenecektir.

### Yalın Renk Kontrastı

Yalın renk kontrastı birincil ya da ikincil renkler arasında oluşan renk zıtlığıdır. Kontrast etkisi birincil renkler arasında ikincil renklere kıyasla daha yüksek olup, akromatik renklerle birlikte kullanıldığında bu etki daha da güçlü hale gelmektedir. Renklerin ışıklığının veya doygunluğunun azalması yalın renk kontrastı etkisinin de azalmasına neden olmaktadır. Jose Sierra torna ile oluşturduğu biçimlerin deformasyon yolu ile yeniden şekillendirilmesi üzerine araştırmalar yapmaktadır. Sierra çamur tornasında şekillendirdiği biçimleri deforme ederek organik biçimlere dönüştürmektedir. Sanatçının renk paletini teknik anlamda yüksek derecede pişen sır ve astarlar oluşturmaktadır (Sierra, J., t.y.). Sierra Görsel 7'de yer alan eserde deforme ederek şekillendirdiği form yüzeyinde organik/geometrik ve büyük/küçük zıtlıklar yaratarak, yarattığı bu alanları birincil renklerle hazırladığı astarlarla renklendirmiştir. Kırmızı, mavi ve sarı yüzey alanları yalın renk zıtlığını sağlarken, amorf ve çizgisel alanlar formu biçimsel anlamda destekler niteliktedir.



**Görsel 7** Jose Sierra tarafından torna ve deformasyon ile şekillendirilmiş form (Sierra, J., t.y.)

Yalın renk zıtlığını eserlerinde sıklıkla kullanan bir diğer sanatçı Peter Pincus'tur. Pincus kalıp içi düz bakı yöntemini kullanarak porselenin renklendirilmesi üzerine araştırmalar yürütmektedir.



Sanatçı porselen çamuru kullanarak kalıpla şekillendirdiği vazo formlarını kalıp içi düz baskı (monoprint) tekniğiyle renklendirmektedir. Şekillendirme işleminde kullandığı alçı kalıpları nemlendirerek astarla temas eden yüzeyleri renklendiren sanatçı, şekillendirme esnasında alçı kalıp yüzeyindeki renklerin form yüzeyine aktarılmasını sağlar (Pincus, P. t.y.). Sanatçı Görsel 8’de yer alan formların yüzeyinde ana ve ara renkleri yalın renk zıtlığı oluşturacak biçimde geometrik bir dizilimde kullanmıştır. Dizilimdeki ana ve ara renklerin aralarında ve çevrelerinde kullanılan akromatik alanlar yalın renk zıtlığı etkisini daha güçlü hale getirmiştir. Sierra’nın eserinin genelinde hâkim olan yalın renk zıtlığı etkisi Pincus’un eserinin belirli bir bölümünde yer almaktadır. Yalın renk kontrastlığının gözde yarattığı titreşim oldukça yüksek olduğundan formda dikkat çekilmek istenen yere göre; formun tamamında ya da bir bölümünde kullanılabilir.



**Görsel 8** Peter Pincus tarafından kalıp içi şekillendirme ve monoprint yöntemiyle oluşturulmuş form (Pincus, P. t.y.)

### Açık Koyu Renk Kontrastı

Açık koyu renk zıtlığı iki farklı biçimde ifade edilebilir. Bunlardan ilki aynı rengin açık ve koyu tonları ile oluşturulan zıtlıktır. İkincisi ise uç değerlerdeki renklerin bir arada kullanılmasıyla yaratılan zıtlıktır. Itten’in renk teorisinde de belirtildiği gibi açık koyu kontrastın en uç noktası akromatik renkler arasındaki zıtlıktır. Kromatik renklerde ise sarı ve mor arasındaki zıtlık açık koyu kontrastlığın en uç noktasını oluşturmaktadır. Eserlerinde açık koyu renk zıtlıklarını kullanan sanatçılardan biri Jongjin Parktır. Park porselen ve organiklerin birlikte kullanımına yönelik araştırmalar yapan sanatçıdır. Park “Artistic Stratum” adlı koleksiyonunda; kâğıt havluları renklendirilmiş astarlarla kaplayarak istifleme yoluyla dikey ve yatak ekseninde blok kütleler oluşturmuştur (Park, J., t.y.). Sanatçının Görsel 9’da yer alan eserinde mavinin açık ve koyu tonları kullanılarak eserde açık koyu renk zıtlıkları oluşturulmuş, bu sayede geniş bir yüzeyi yere basan form daha dinamik hale getirilmiştir. Bu örnek rengin form üzerindeki algısal etkisini açık bir biçimde ortaya koymaktadır.



**Görsel 9** Jongjin Park tarafından astarla şekillendirme esnasında dekorlanan form (Park, J., t.y.).

Açık koyu renk kontrast ilişkilerine eserlerinde sıklıkla yer veren bir diğer sanatçı Jeremy R. Brooks'dur. Brooks yüksek elastisiteye sahip porselen bünyeler üzerine araştırmalar yapan sanatçılardan biridir (Tazeoğlu Filiz, 2023) (Brooks, J. R., t., y.). "Knot Pots" adlı seride sanatçı renklendirdiği porselen ipliklerden çanaklar örmüştür. Görsel 10'da yer alan eserde sanatçı farklı kroma değerlerine (sarıdan maviye) sahip renkleri bir arada kullanarak açık koyu ve sıcak soğuk zıtlıkları aynı eserde buluşturmuştur. Jongjin Park'ın eseriyle kıyaslandığında Brooks'un eserinde açık koyu renk zıtlıkları daha güçlüdür. Bunun nedeni daha önce de belirtildiği gibi sarı ve mor-mavinin açık koyu renk zıtlıklarının en uç noktasını oluşturmasıdır.



**Görsel 10** Jeremy R. Brooks tarafından örgü yoluyla şekillendirilmiş form (Brooks, J. R., t., y.)

### Sıcak Soğuk Renk Kontrastı

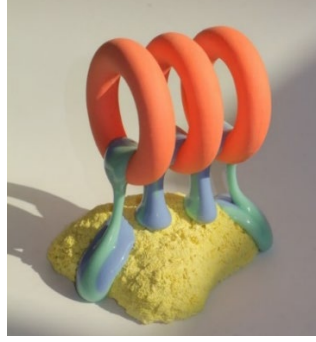
Sıcak-soğuk renk kontrastlığı kırmızı, turuncu gibi sıcak renklerle, mavi, yeşil gibi soğuk renkler arasında oluşan kontrast etkidir. Renklerin doygunluk değerleri arttıkça sıcak soğuk renk kontrast etkileri artarken, renklerin doygunlukları ve ışıklılığı azaldıkça sıcak soğuk kontrast etkileri de azalmaktadır. Kyle Johns keserek veya kırarak hazırladığı alçı kalıp parçalarını her defasında yeniden düzenleme yoluyla porselen formlar üretmektedir. Johns bu yöntemde alçı kalıpların arasından sızın çamurları da forma dahil ederek geometrik ve organik zıtlıkları aynı çalışmada var etmektedir (Johns, K. t.y.). Sanatçı Görsel 11'de yer alan çalışmasında mavi yeşilden yeşil sarıya kadar uzanan geometrik alanlarla turuncu organik alanları aynı çalışmada kullanarak biçimsel zıtlıkları sıcak soğuk renk kontrast etkileriyle daha da güçlü hale getirmiştir.



**Görsel 11** Kyle Johns tarafından kalıp içi renklendirme yöntemiyle oluşturulmuş form (Johns, K. t.y.)

Eserlerinde sıcak soğuk kontrast etkilerini sıklıkla kullanan bir diğer sanatçı Jinyun Kim'dir. Kim, kil sırları üzerine çalışmalar yürütmekte olup porselen formları sırla şekillendirmektedir. Sanatçı Görsel 12'de yer alan çalışmasında renklendirilmiş porselen astarla oluşturduğu sarı ve turuncu biçimleri düşük doygunluğa sahip yeşil-mor tonlarındaki kil sırlarıyla (gloopy glaze) birleştirmiştir. Eserin üst noktasında yer alan geometrik birimlerin organik kil sırlarıyla oluşturduğu zıtlık etkisi, sıcak soğuk renklerle desteklenerek form daha güçlü ve dinamik hale getirilmiştir (Kim, J., 2024, 20 Ocak). Her iki örnekte de renklerin kroma değerleri düşüktür. Fakat kroma

değerlerinin düşük olması zıtlıkları ortadan kaldırmamakta sadece etkisini bir miktar azaltmaktadır.



**Görsel 12** Jinyun Kim tarafından kalıpla şekillendirme ve kil sıyrıla oluşturulmuş form (Kim, J. 2024, 20 Ocak)

### Tamamlayıcı Renk Kontrastı

Tamamlayıcı renk kontrastı, renk çarkında birbirinin karşısına denk gelen renkler arasında oluşan kontrast etkidir. En güçlü tamamlayıcı renk kontrast etkileri birincil renkler arasında gerçekleşirken, ikincil renklere bu etki daha zayıftır. Sarı-mor, turuncu-mavi ve kırmızı-yeşil kontrastın en güçlü olduğu renk grupları olmakla birlikte sarı-mor kromatik renkler arasında açık koyu renk kontrastının da en güçlü ifadesidir. Ferda Tazeoğlu Filiz beton, porselen ve camın bir arada kullanım olanaklarını araştıran sanatçılardan biridir. Sanatçı 2023 yılına ait "Başka Bir Evrende" isimli koleksiyonda beton ve porseleni bir arada kullanarak eserler üretmiştir (Tazeoğlu Filiz, F. 2023, 21 Ocak). Görsel 13'te yer alan çalışma üst kısmı porselen alt kısmı beton olmak üzere iki parçadan oluşmaktadır. Üst kısımda yer alan porselen döküm parça kalıp içi renklendirme yöntemiyle renklendirilmiş olup turuncu ve mavi tamamlayıcı zıtlığı siyah ve beyaz alanlarla daha etkili hale getirilmiştir.



**Görsel 13** Ferda Tazeoğlu Filiz tarafından kalıpla şekillendirmeye yapılan porselen beton form, "Başka bir evren", 32 x Ø 13 cm (Tazeoğlu Filiz, F. 2023, 21 Ocak).

Tamamlayıcı renk kontrastı etkilerini kullanan bir diğer sanatçı Austin Coudriet'dir. Coudriet üretim sürecinde dekonstrüktivist mimariden, ilkel biçimlerden ve bulutlardan esinlenmektedir (Coudriet, A. t.y.). Sanatçının Görsel 14'te görülen eseri kullanım eşyası ile sanat objesi sentezlerini yansıtan "Construction Mug" serisinde yer almaktadır. Bardak formu ve altındaki geometrik altlık yekpare halde olup, çizgisel etkide sarı ve mor renklerinde sırlanmıştır. Renk çemberinde karşılıklı gelen sarı – mor ikilisinin çizgisel ve ardışık dizimleri tamamlayıcı zıtlık etkisini pekiştirmektedir.



**Görsel 14** Austin Coudriet tarafından elle şekillendirme yoluyla oluşturulan form (Coudriet, A. t.y.)

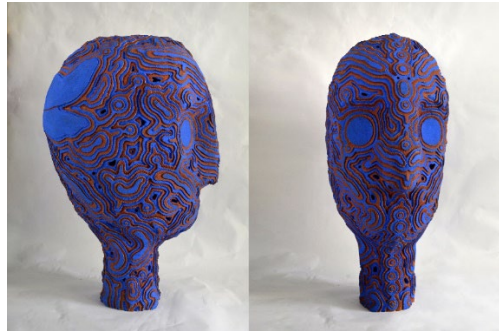
### Eşzamanlı Renk Kontrastı

Eşzamanlı (yanıltıcı) renk kontrastlığı, bir rengin onu baskın şekilde çevreleyen ya da yanına gelen farklı bir renk nedeniyle olduğundan daha farklı görünmesidir. Yanıltıcı renk zıtlığında en görünür uygulamalar ağırlıklı olarak sıcak- soğuk ve akromatik renklerle oluşturulmuş olanlardır. Sarah Moorhouse porselen çamuru kullanarak turnet üzerinde elle şekillendirdiği çanaklarını bisküvi pişirimi sonrasında yine turnet üzerinde ara renklerde astarlar ile renklendirmektedir (Moorhouse, S. t.y.). Sanatçı görsel 15'te yer alan çanakların ağız kısmında açık mavi çizgileri sabit tutarken, açık mavi çizgileri çevreleyen renkleri değiştirmiştir. Bir çanakta turuncu diğer çanakta mor renklerini çevreleyici renk olarak kullanan sanatçı, soğuk bir ton olan açık mavinin sıcak ve soğuk renkler karşısındaki algısal değişimini yansıtmaktadır. Açık mavi çizgiler aynı renk olmasına rağmen turuncuyla çevrelendiğinde daha sıcak, mavi-morla çevrelendiğinde daha soğuk görünmektedir. Eserde renklerin eş zamanlı kullanımı gerçek algısını manipüle ederek yanıltıcı renk kontrastını doğurmaktadır.



**Görsel 15** Sarah Moorhouse tarafından elle şekillendirme yoluyla oluşturduğu form (Moorhouse, S. t.y.)

Eserlerinde eş zamanlı kontrast etkilerini kullanan bir diğer sanatçı Selim Çınar'dır. Sanatçı döküm yöntemiyle ürettiği formlarda sulu aşındırma, elle ürettiği formlarda ise kazıma ve oyma yöntemlerini kullanarak yüzeyde katmanlı yapılar oluşturmaktadır. Çınar Görsel 16'da yer alan eserinde stoneware çamur kullanarak elle şekillendirdiği biçimin yüzeyinde oyarak elde ettiği katmanları renkli astarlar ve yerel killer ile renklendirmiştir. Eserde mavi-kırmızı renkler ardışık bir dizilimde kullanılmıştır. Bu dizilim optik bir görünüm sağlamakla birlikte eş zamanlı iç içe gelen mavi ve kırmızı arasında güçlü bir yanılsama oluşturarak eserin mor olarak algılanasına sebep olmaktadır (Çınar,S. 2023, 10 Aralık).



**Görsel 16** Selim Çınar tarafından elle şekillendirme ve oyma tekniğiyle yapılan form, "İçimdeki mavi", stoneware, 31 x 73 x 47 cm (Çınar,S. 2023, 10 Aralık).

### Kalite Renk Kontrastı

Kalite kontrast, kroma değeri yüksek olan bir rengin, kroma değeri daha düşük olan tonuyla birlikte kullanımını içerir. Bu bağlamda kalite kontrastın açık ve koyu ilişkileri barındırdığını söylemek yanlış olmayacaktır. Cody Hayt seramik yüzeylerde optik etkiler üzerine araştırmalar yapan sanatçılardan biridir (Waddoups, R. 2020, 10 Mayıs). Sanatçı Görsel 17’de yer alan eserinde formu yatay ve dikey eksenlerde farklı geometrik alanlara bölerek, çeşitli yüzey alanları yaratmıştır. Her yüzey mavi ve turuncunun farklı kroma değerlerine sahip tonlarıyla renklendirilmiş ve bu sayede form yüzeyinde daha aydınlık ve karanlık alanlar yaratılmıştır.



**Görsel 17** Cody Hayt tarafından elle şekillendirilen ve astarla renklendirilen form (Waddoups, R. 2020, 10 Mayıs)

Eserlerinde kalite zıtlığını sıklıkla kullanan bir diğer sanatçı Renato Sabatino’dur. Sabatino tornada şekillendirilen birimlerin deformasyon yoluyla geometrik formlara dönüşümleri üzerine araştırmalar yapan sanatçılardan biridir (Canfora, F. t.y.). Sanatçı Görsel 18’de yer alan eserde kırmızı çamurun en koyu ve en açık tonlarını kullanarak tornada küçük formlar şekillendirmiş sonrasında geometrik biçimli kalıplar içerisinde bu birimleri yerleştirmiştir. Eserde kiremit renginin en parlak hali ile en koyu ve en açık halleri bir arada kullanılarak kalite kontrast etkisi yakalanmıştır.



**Görsel 18** Renato Sabatino tarafından torna ve deformasyon yolu ile şekillendirilen form (Canfora, F. t.y.)

### Miktar Renk Kontrastı

Miktar renk kontrastı ana veya ara renklerin niceliksel ilişkilerinden kaynaklanmaktadır. Tessa Eastman seramik çamur kullanarak elle şekillendirdiği biçimleri kendisine ait renkli sır reçeteleri ile renklendirmektedir (Eastman, T. t.y.). Sanatçının Görsel 19’da yer alan eseri mor renkte bulut benzeri ana biçim ve çizgisel etkiye sahip kümelerden oluşmaktadır. Eastman biçimsel anlamda yaptığı ayrışmayı sarı-mor zıtlığını veren renk seçimleriyle niceliksel olarak da uygulayarak miktar renk zıtlığını yakalamıştır.



**Görsel 19** Tessa Eastman tarafından elle şekillendirme yoluyla oluşturulmuş form (Eastman, T. t.y.).

Çalışmalarında renk kontrastlıklarına sıklıkla yer veren diğer bir isim Takuro Kuwata'dır. Kuwata geleneksel formlardan yola çıkarak eserlerini son derece renkli bir paletle görselleştirmektedir (Liu, C., 2023, 1 Şubat). Kuwata'nın Görsel 19'da yer alan eseri yeşil renkte renklendirilmiş çanak formu ve çanağın ağız kısmından göbeğine inen pembe renkte toplanmalı sırdan oluşmaktadır. Sanatçı eserinde, kırmızı-yeşil renk zıtlığını niceliksel olarak da kullanarak miktar renk zıtlığını sağlamaktadır. Yeşil zemin üzerinde kırmızı sır ile yaratılan çatlak etkileri formun olduğundan daha dinamik hale gelmesine de kaynak oluşturmuştur.



**Görsel 20** Takuro Kuwata tarafından elle şekillendirme ve kil sırlarıyla oluşturulmuş form (Liu, C., 2023, 1 Şubat)

## Sonuç ve Öneriler

Renk ve rengin algısı tarihsel süreçte birçok sanatçı, filozof ve bilim adamı tarafından irdelenen bir alan olmuştur. 17. yüzyılda gerçekleştirilen bilimsel çalışmalara kadar renkle ilgili ortaya atılan birçok teorinin günümüzde geçerliliğinin olmadığı anlaşılmaktadır. Newton'ın 1600'lerin sonunda yaptığı araştırmalar ışık ve renk ilişkisine dair oldukça net veriler ortaya koyarken, rengin bilimsel temelde ilerlemesine de kaynak oluşturmuştur. 17. yy.'dan günümüze kadar renkle ilgili birçok çalışma yürütülmüştür. Bu çalışmalardan en önemlisi Itten'in 1973'te yayımladığı "The Elements of Color" isimli çalışmadır. Bu çalışmada Itten, rengin özelliklerini ve birbirleriyle kurdukları niceliksel-niteliksel ilişkileri net bir biçimde ortaya koymuştur. Itten'in yedi renk teorisini de içeren bu araştırmasının günümüzde sanat eğitimi veren kurumlarda kaynak olarak kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Renk genellikle resim sanatıyla ilişkili kabul edilir. Fakat özellikle modernizm sonrasında değişen ve gelişen sanat algısı rengin tüm sanat alanlarında daha önemli hale gelmesini sağlamıştır. Seramik sanatında renk geçmişte toprak ve bej tonlarıyla sınırlıyken, gelişen pigment teknolojileri sayesinde günümüzde neredeyse her renk elde edilebilir hale gelmiştir. Bunun yanı sıra sol-jel ve nano pigment teknolojileri çok daha az miktarlarda daha etkin pigmentlerin geliştirilmesine kaynak oluşturmuştur. Tüm bu çalışmalar seramik sanatında renk skalasının genişlemesine, form ve renk ilişkilerinin daha görünür hale gelmesine olanak sağlamıştır.

Seramik sanatında renk uygulamaları sır, astar veya bünyenin pigment ve/veya oksitlerle renklendirilmesi yoluyla gerçekleştirilmektedir. Astar renklendirmelerinde daha kesin sonuçlar



elde edilirken sır ve bünye renklendirmelerinde ön araştırma olmadan yapılan uygulamaların fırına zarar verme potansiyeli yüksektir. Dolayısıyla seramik alanında yapılacak renklendirme çalışmaları çoğu zaman laboratuvar çalışmasını zorunlu hale getirmektedir.

Seramik alanında gerçekleştirilen renk uygulamalarında rengin kroma değerini etkileyen iki önemli faktör bulunmaktadır. Bunlardan ilki şekillendirme esnasında kullanılan çamurun pişme rengidir. Pişme rengi beyaz olan çamurla yapılan renklendirme çalışmalarında renklerin kroma değeri daha yüksekken, pişme rengi sarı veya bej olan çamurlarla yapılan uygulamalarda kroma değeri daha düşüktür. Rengin kroma değerini etkileyen bir diğer önemli faktör pişirim sıcaklığıdır. Sıcaklık arttıkça rengin kroma değeri de artmaktadır.

Yapılan araştırma göstermektedir ki form ve renk her ne kadar birbirinden uzak kavramlar gibi görünse de etkin kullanıldıklarında birbirini destekleyen öğelerdir. Seramik yüzeyinde kullanılan renkler formun algısal dönüşümünde önemli etkilere sahiptir. Renklerin niteliksel ve niceliksel ilişkileri formu olduğundan daha uzun ya da daha kısa, daha geniş veya daha dar gösterebilmektedir. Dolayısıyla renk ilişkilerinin doğru bir biçimde kullanılması formun daha etkili hale gelmesinde önemli bir araçtır.

Araştırmanın bulguları rengin seramik sanatında etkin biçimde kullanımının rengin niteliksel ve niceliksel ilişkilerinin çözümlenmesiyle mümkün olacağını açık bir biçimde göstermektedir. Bu bağlamda Itten'in "The Elements of Color" isimli çalışmasında ortaya koyulan yedi renk teorisi, sadece resim sanatında değil tüm plastik sanat alanlarında rengin etkili bir biçimde kullanılmasına olanak sağlayan önemli bir kaynaktır.

## Yazar Katkı Oranları

Çalışmaya 1. Yazar: %60, 2. Yazar: %40, oranında katkı sağlamıştır.

## Çıkar Çatışması Beyanı

"Seramik sanatında renk ilişkilerinin Johannes Itten'in renk teorisi ekseninde değerlendirilmesi" başlıklı makalemizin herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur. Yazarlar arasında da herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

## Kaynakça

- Atalayer, F. (1994). *Görsel sanatlarda estetik iletişim*. Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları.
- Balyemez, M.A. (2017). *Seramik kültüründe renk öğesi ve çağdaş seramik sanatında kullanımı*. (Yayın No. 465844) [Doktora tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi]
- Bleicher, C. (2012). *Contemporary color theory & use*. Delmar, Cengage Learning Publication.
- Brooks, J.R. (t.y.). *Technical statement*. <https://klai-body.com/section/456123-Elastic%20Clay.html>
- Canfora, F. (t.y.). *Renato sabatino*. <https://www.davidepaludetto.com/i/renato-sabatino-2/>
- Çınar, S. (2023). *İçimdeki mavi*. Selim Çınar fotoğraf arşivinden kişisel erişim.
- Coudriët, A. (t.y.). *Statement*. <https://www.austincoudriet.com/statement>
- Eastman, T. (t.y.). *Bio*. <https://tessaeastman.com/about/>
- Günay, E., Sarıgül, M., Kavaklı Vatansever, B., Kılıç, A., Yılmaz, Ş. ve, İ. A. (2013). Nano-sized pigment applications in iznik tiles. *Anadolu University Journal Of Science And Technology A- Applied Sciences And Engineering*, 13(2), 135-142.
- Hirschler, R. ve Schwarz, A. (2023). The seven contrasts as described in kunst der farbe. *Journal Of The International Colour Association*, 33, 155-170. [https://www.academia.edu/109057119/Ittens\\_seven\\_colour\\_contrasts\\_a\\_review\\_Part\\_II\\_The\\_seven\\_contrasts\\_as\\_described\\_in\\_Kunst\\_der\\_Farbe\\_The\\_Art\\_of\\_Color?uc-sb-sw=109079498](https://www.academia.edu/109057119/Ittens_seven_colour_contrasts_a_review_Part_II_The_seven_contrasts_as_described_in_Kunst_der_Farbe_The_Art_of_Color?uc-sb-sw=109079498)

- Hornung, D. (2012). *Color a workshop for artists and designers*. Laurence King Publishing.
- Itten, J. (1970). *The elements of color*. Van Nostrand Reinhold.
- Itten, J. (1973). *The art of color*. Van Nostrand Reinhold.
- Johns, K. (t.y.). Artist statement. <https://www.kylejohnsceramics.com/artiststatement>
- Karakaya, B. ve Canbolat, A. (2021). Temel sanat/tasarım öğelerinin seramik sanatına yansması. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi*, 7(1), 101-116. <https://doi.org/10.22252/ijca.887844>
- Kim, J. (2024). *Pop Corn*. Jinyun Kim fotoğraf arşivinden kişisel erişim.
- Liu, C. (2023, Şubat 1). *Takuro kuwata*. <https://www.ppaper.net/page/2020>
- Malacara, D. (2002). *Color vision and colorimetry: theory and applications*. The International Society For Optical Engineering.
- Mollica, P. (2018). *Special subjects: basic color theory: an introduction to color for beginning artists*. Walter Foster Publishing.
- Munsell, A. (1907). *Atlas of the munsell color system*. [www.casocouleur.be](http://www.casocouleur.be). <http://www.casocouleur.be/pdf/munsell%20atlas.pdf>
- Per, M. (2012). Renk teorilerine tarihsel bir bakış. *Yedi: Sanat Tasarım ve Bilim Dergisi*, 8, 17-26. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yedi/issue/21841/234832>
- Park, J. (t.y.). *The korean ceramicist creates precious, pillow-like handcrafted sculpture out of the most crude of materials*. <https://www.jongjinpark.com/bio>
- Pıncus, P. (2024). *Artist and educator*. 2024, 20 Ocak tarihinde <https://www.peterpincus.com/about> adresinden erişildi.
- Sierra, J. (2024). *Artist statement*. 2024, 20 Ocak tarihinde <https://www.josesierraceramics.com/about> adresinden erişildi.
- Sözen, M. ve Tanyeli, U. (1992). *Sanat kavram ve terimleri sözlüğü*. Remzi Kitapevi.
- Tazeoğlu Filiz, F. (2023). *Başka Bir Evren*. Ferda Tazeoğlu Filiz fotoğraf arşivinden kişisel erişim.
- Tazeoğlu Filiz, F. (2023). *Çağdaş seramik sanatında kullanılan alternatif şekillendirme yöntemleri*. Kent Akademisi, 16(3), 2142-2158. <https://doi.org/10.35674/kent.1218972>
- Moorhouse, S. (2024). *Colourfield 11*. 2024, 13 Ocak tarihinde <http://saramoorhouse.com/product/colourfield-11/> adresinden erişildi.
- Tdk, (2024). *Renk*. [Sozluk.gov.tr](https://sozluk.gov.tr/). <https://sozluk.gov.tr/>
- Waddoups, R. (2020). *Designer of the day: cody hoyt*. surface mag. [www.surfacemag.com](http://www.surfacemag.com). <https://www.surfacemag.com/articles/cody-hoyt-designer-day/>

### Extended Abstract

Turkish Language Association defines *color* as "the sensation created in the eye by the light reflected by objects" (TDK, n.d.). As can be seen from the definition, color is a direct result of light. Objects do not have their own colors, but the sensation we perceive as color is the effect of the light hitting the object's surface on the eye, depending on its structure and spread on the object (Tanyeli & Sözen, 1992).

The phenomenon of color is handled in different ways in science and art. While color studies light according to wavelengths in physics, psychology studies people's cognitive reactions to colors. While physiology reveals the relationship of color with the act of vision, the field of art focuses on the relationships that colors establish with one another. From ancient Greece until the 17th century, many philosophers and artists carried out various research to define how the act of seeing occurs, colors, and their relationships with one another. Although many of these studies do not have a scientific equivalent, each theory formed the basis of the next theory (Per, 2012). The first scientifically based study was realized by Isaac Newton in the late 1660s. Newton conducted a series of experiments that formed the basis of the current understanding of color (Itten, 1973). As a result of these experiments, Newton divided sunlight into color spectrums and created the first color circle consisting of red, orange, yellow, green, blue, and purple (Malacara, 2002).

Color perception, apart from its conceptual value in visual arts, is perceived within the boundaries of the surface to which it belongs, along with the colors of other environmental surfaces and color type, tone, and brightness as light frequencies. Thus, color creates both an internal and an external impact value according to the light, the geometric structure of the surface that captures and reflects the light and the colors on other environmental forms and surfaces. Color and form exist together; the same form contains different meanings in different colors (Atalayer, 1994, p.170).

In the field of art, hue, saturation, and value are three characteristics that help identify and categorize a color (Mollica, 2018). The tone of a color can be changed by adding other colors or achromatic colors. Saturation refers to the

relative purity of a color. The more a color resembles the clear, fully illuminated colors reflected in the prism, the more saturated it is said to be (Hornung,2012). Another expression used to define color is value. Value refers to the relative lightness or darkness of a color. Color theorist Ogden Rood, in his work titled *Color: Textbook of Modern Chromatics* (1904), stated that the lighter a color reflects, the brighter it is (Hornung, 2012). Accordingly, the most extreme values among achromatic colors are black and white, and the most extreme values among chromatic colors are yellow and purple. In addition to color properties, some theories reveal the relationships between colors. Among these theories, the color theory of Johannes Itten, who put forward the theory of seven contrasts according to the principle of contrast and complementarity of color, remains a cornerstone of art education on the effective use of color in the field of art. Itten's work titled "The Elements of Color," published in 1973, continues to be a valuable resource, revealing the relationships between colors according to their tone, saturation, and value properties under the headings of plain color, light dark, warm, and cold, complementary, quality, simultaneous and quantity contrast (Itten, 1973).

When the research on the use of color on ceramic surfaces is examined, it is seen that the subject mainly discusses the effects of oxides and pigments on the glaze, slip, or clay body form. It seems necessary to conduct this research in the context of a more conscious and effective use of colors in ceramic art. The research examined contemporary ceramic works with a focus on Itten's seven-color contrast theory, and form and color relations were analyzed through these works.

Color is generally considered to be associated with painting. However, the changing and developing perception of art, especially after modernism, has made color more important in all fields of art. While the color in ceramic art was limited to earth and beige tones in the past, today, almost any color can be achieved thanks to the development of pigment technologies. In addition, sol-gel and nano-pigment technologies have provided resources for the development of large amounts of more effective pigments. All these studies allowed the color scale in ceramic art to expand and form and color relationships to become more visible.

In ceramic art, color applications are carried out with glazes or slips. However, unlike other areas, the formation of color requires oven processes. As the temperature increases, the chroma value of the color also increases. Therefore, the colors to be used in ceramics generally require preliminary research. While more accurate results are obtained with linings, applications made without prior research in glazes and body colorings have the potential to damage kiln shelves or wires.

The research shows that although form and color may seem like distant concepts, they support each other when used effectively. The colors used on the ceramic surface have important effects on the perceptual transformation of the form. The qualitative and quantitative relationships of colors can make the form appear longer or shorter, wider or narrower than it is. Therefore, using color relationships correctly is an important tool in making the form more effective.

Research findings show that the effective use of color in ceramic art is possible by analyzing the qualitative and quantitative relationships of color. In this context, Itten's seven-color theory, "The Elements of Color," is a significant resource that allows the effective use of color not only in painting but in all fields of plastic arts.

## Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin alan sınavına yönelik görüşlerinin incelenmesi<sup>1</sup>

Senanur Akyol<sup>2</sup> , Özlem Elvan<sup>3</sup> 

<sup>2</sup> Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun, Türkiye.

<sup>3</sup> Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Ordu, Türkiye.

### ÖZET

Araştırmanın amacı, 2013 yılından itibaren yapılan alan sınavına ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adayları ve öğretmenlerinin görüşlerini detaylı bir şekilde incelemektir. Sosyal bilgiler öğretmenliği alan sınavıyla hedeflenen; nitelikli ve alanında uzman, kendini sürekli geliştiren ve yeni değerlere açık öğretmenlerin seçilmesidir. Araştırmanın katılımcıları sosyal bilgiler öğretmen adaylarından ve öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırma, temel nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmış ve geçerlik ile güvenirlik prensipleri dikkate alınmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre sosyal bilgiler öğretmen adayları ve öğretmenlerinin alan sınavına yönelik benzer görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Alan sınavının içeriğinin zor, konularının yoğun ve detaylı bilgilerden oluştuğu belirlenmiştir. Katılımcılar, alan sınavının gerekliliğini vurgulayarak bilgilerinin sınanmasının doğru bir yöntem olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılar, Kamu Personeli Seçme Sınavı'nın yalnızca alan sınavından oluşması durumunda başarı ve motivasyonda artış olacağını ve tek bir sınava girme durumunda avantajlarının daha fazla olacağını belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılar soru dağılımlarının daha çok tarih ve coğrafya odaklı olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Araştırmada, alan sınavının atanmalara olumlu ve olumsuz etkilerinin olduğu ve öğretmen adayları ile öğretmenlerin birçok beklentiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin görüşleri ve beklentileri sınav içeriğinin oluşturulmasında ve lisans derslerinin içeriğinin oluşturulmasında dikkate alınmalıdır.

### ANAHTAR KELİMELER

Sosyal bilgiler alan sınavı, öğretmenlik, kamu personeli seçme sınavı.

## Examining the opinions of social studies teacher candidates and teachers regarding the field exam

### ABSTRACT

The aim of the research is to examine in detail the opinions of social studies teacher candidate and teachers regarding the field exam held since 2013. Targeted by the social studies teaching field exam; The aim is to select teachers who are qualified and experts in their fields, who constantly improve themselves and who are open to new values. The participants of the research consist of social studies teacher candidates and teachers. In the study, basic qualitative research design was used. Data were collected through a semi-structured interview form. Content analysis method was used to analyze the data and validity and reliability principles were taken into account. According to the results of the research, it was seen that social studies teacher candidates and teachers had similar opinions about the field exam. It has been determined that the content of the field exam is difficult and the topics are dense and consist of detailed information. Participants emphasized the necessity of the field exam and stated that it was a correct method to test their knowledge. Participants stated that there would be an increase in success and motivation if the Public Personnel Selection Exam consisted only of a field exam, and that the advantages would

<sup>1</sup> Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

be greater if that took a single exam. Additionally, participants stated that the question distribution should be more history and geography focused. The research concluded that the field exam has positive and negative effects on appointments and that teacher candidates and teachers have many expectations.

#### KEYWORDS

Social studies, the field examination, teaching, public personnel selection examination.

## Giriş

Eğitim öğretimin her bir paydaşının başarıya ulaşmada önemli rolleri bulunmaktadır. Bu paydaşlardan öğretmenin, rolü gereği önemli sorumlulukları bulunmaktadır. Çünkü öğretmen, eğitimin en önemli unsurlarından biridir (Cerit, 2008). Öğretmen sorumluluk bilinci ile yetişerek mesleki değerlerinin farkında olan kimsedir. Bu mesleği diğer mesleklerden ayıran en temel özellik çalışılan alanın birey olmasıdır (Helvacı, 2020).

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda öğretmenliğin bir ihtisas mesleği olduğu ifade edilmekte ve öğretmen adaylarında belirlenecek olan niteliklerin genel kültür, özel alan bilgisi ve pedagojik alan bilgisi olacağı belirtilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017). Öğretmen yeterliği veya niteliği konulu araştırmalarda sıklıkla karşılaşılan bu üç kavramın neyi ifade ettiğini bilmek önemli bir konudur. Genel kültür, öğretmenlerin mesleki hayatlarında rollerini etkin bir biçimde yerine getirilmesini sağlayan ve eğitim sürecinde disiplinlerarası bir yaklaşım çerçevesinde tecrübelerinin yer aldığı bir boyut olarak ifade edilmektedir. Pedagojik alan, ilgili konuyu anlaşılır biçimde gösterme yollarını içermektedirken alan bilgisi öğretmenin kendi alanındaki kavram ve olgulara yönelik bilgileri içermektedir (Tchoshanov, 2011). Alan bilgisi, ilgili alan çerçevesinde bireylerin öğrenmesi gereken ve öğrenecek oldukları bilgi ve becerileri kapsamaktadır (Mishra ve Koehler, 2006). Bu doğrultuda Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi'nin de Kamu Personeli Seçme Sınavı'na (KPSS) eklenmesi ile alanına hâkim, kendini geliştiren, alandaki değişimlere uygun olarak kendini yenileyen nitelikli öğretmenlerin seçilmesi amaçlanmıştır.

Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri, alanlarına hâkim olmaları, çağın gerekliliklerine uygun olarak kendilerini yenilemeleri eğitim-öğretim faaliyetlerini etkin bir biçimde gerçekleştirebilmeleri için önem arz etmektedir. Başka bir ifadeyle etkili bir öğretimin yürütülebilmesi öğretmenin gerekli bilgiyi taşımasına ve bu bilgiyi uygun öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak öğrenciye aktarabilmesine bağlıdır (Erdem ve Soylu, 2013). Birçok eğitim sistemi bu nitelikleri barındıran öğretmenleri istihdam etmek istemektedir. Birçok Amerika, Avrupa ve Asya ülkelerindeki gibi Türkiye'de de öğretmen yeterlilikleri sınavlar ile ölçülmektedir (Tösten vd., 2012).

## Alan Sınavı

Alan sınavı, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programa ilişkin soruların bulunduğu ve bu çerçevede belirli ölçmeye tabi tutuldukları sınavdır (Şahin vd., 2015). KPSS'nin öğretmen atamalarında etkin rol oynaması birçok eleştiriyi beraberinde getirmiştir. Alan bilgisinin yapılan sınavlarla ölçülmediğine yönelik eleştirilerin de etkisiyle 10 Aralık 2012 tarihinde Ölçme, Seçme Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) ve Devlet Personel Başkanlığı (DPB) tarafından Milli Eğitim Bakanlığı'nın talepleri sonucu Kamu Personeli Seçme Sınavı'nın (KPSS) içinde ek olarak alan sınavının da yer almasına karar verilmiştir. Nitekim ilk kez 2013 yılında 15 öğretmenlik branşında alan sınavı uygulanmaya başlanmıştır. Matematik öğretmenliği (ilköğretim ve lise), din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği, fen bilimleri öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği, Fransızca öğretmenliği, Almanca öğretmenliği, Türk dili edebiyatı öğretmenliği, tarih öğretmenliği, coğrafya öğretmenliği, fizik öğretmenliği, biyoloji öğretmenliği, kimya öğretmenliği branşlarından sınav yapılacağı tüm kamuoyuna duyurulmuştur. 2013 yılında ilk kez yapılacak alan sınav 40 soruluk alan bilgisi testi ve 10 soruluk alan eğitimi testinden oluşmaktadır. Sınavda ilgili branşlarda genel yetenek ve genel kültürün

%30, eğitim bilimlerinin %20, Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi'nin (ÖABT) %50 etkili olacağı belirlenmiştir (ÖSYM, 2013). Bu yeni sistem ile alanında uzman, nitelikli, kendini geliştiren ve yenileyen öğretmenler seçilmek istenmektedir.

2019 yılına gelindiğinde MEB, ÖSYM ve DPB arasında imzalanmış olan protokol uyarınca 2013 yılında alan sınavı yapılan branşlara ek olarak beden eğitimi öğretmenliği ve imam hatip meslek dersleri öğretmenliklerine de alan sınavı uygulaması getirilerek alan sınavı soru sayısı 50 sorudan 75 soruya çıkarılmıştır. Bunlardan 60 soru alan bilgisi testi 15 soru ise alan eğitimi testi olarak belirlenmiştir (ÖSYM, 2019).

2022 yılında Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları kapsamında MEB'in yaptığı çalışmalar sonucunda sınıf öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği, coğrafya öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği branşlarında alan sınavından ve programından bazı dersler çıkarılmış, konu dağılımlarının kapsamında değişiklikler yapılmıştır (ÖSYM, 2022). Sosyal bilgiler öğretmenliği alan sınavı kapsamında felsefe, ekonomi, günümüz dünya sorunları, arkeoloji, antropoloji, psikoloji, sosyoloji, sanat ve estetik, sosyal proje geliştirme dersleri kaldırılmıştır. Tablo 1'de yapılan değişiklik sonrası sosyal bilgiler öğretmenliği ÖABT konu dağılımı ve sınav içerisindeki ağırlıkları gösterilmiştir.

Alan sınavı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarına ve öğretmenlerine alan testi ve alan eğitimi testi olmak üzere iki kısımda uygulanmaktadır. Alan sınavı; Tablo 1'de de gösterildiği gibi tarih, coğrafya, vatandaşlık bilgisi, siyaset bilimi, alan eğitimi ve sosyal bilimlerin alt dallarından oluşmaktadır (ÖSYM, 2019).

**Tablo 1** Sosyal bilgiler öğretmenliği ÖABT konu dağılımı (2022)

Konu İçeriği	Yaklaşık Ağırlık	Genel Yüzde
1. Alan Bilgisi Testi		80%
a) Tarih	32%	
b) Coğrafya	28%	
c) Siyaset Bilimi	12%	
d) Diğer Sosyal Bilim Alanları	8%	
2. Alan Eğitimi Testi		20%
Toplam		100%

2022'de yapılan güncellemeyle diğer sosyal bilim alanlarında sosyal bilgilerin temelleri, bilim, teknoloji ve toplum, sosyal antropoloji ve medeniyet tarihi dersleri yer almıştır. Tabloda alan sınavı konu dağılımında tarih ve coğrafyanın kapsamının diğer derslere oranla daha yüksek olduğu, geçmiş senelerle kıyaslandığında ise diğer sosyal bilimlerin yüzdeleri etkisinin ve kapsamının biraz daha azaltıldığı belirlenmiştir (ÖSYM, 2022).

Birçok öğretmenlik branşını kapsayan alan sınavı öğretmen adayları ve öğretmenler için elzemdir. Öğretmen adayları ve öğretmenler alan sınavı sonucunda alacak oldukları puanlar ile mesleki hayatlarına adım atacaktırlar. Dolayısıyla öğretmen adayları ve öğretmenler için alan sınavının eğitimini aldıkları bölüm ile uyumlu olması, aldıkları eğitimin alan sınavının içeriğiyle benzeşik bir yapıda olması önemlidir.

Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin alan sınavına yönelik görüşlerine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenliği dışında da birçok çalışmanın olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalarda; öğretmen adaylarının alan sınavı örnek sorularını yetersiz gördükleri bu yüzden de kaygılarının arttığı (Aküzüm vd., 2015), alan sınavının gerekli olduğu ancak kapsam geçerliliğinin düşük olduğu (Çelik, 2016; Sezgin ve Duran, 2011; Türker, 2021), lisans eğitimindeki ders sayısının yetersiz olduğu, ÖABT'ye yönelik test tekniklerinin geliştirilmesi gerektiği (Demiryay ve Balcı, 2014), sınavın ezbere yönelik olduğu (Güven ve Dak, 2017), sınavın kaygı ve stresi artırdığı (Uyulgan ve Akkuzu, 2015), soru dağılımlarının özel alan yeterliklerine eşit bir şekilde dağıtılmadığı ve yeterli düzeyde soru sorulmadığı (Yiğit ve Alev, 2015), alan sınavının lisans eğitiminde verilen konular ile bağdaşmadığı (Oğuztekin vd., 2022) sonuçlarına ulaşılmıştır.



İlgili literatür incelendiğinde alan sınavıyla ilgili farklı yöntemlerle ve farklı alanlarda yapılan çalışmalar görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenliği alan sınavıyla ilgili Demir ve Bütüner'in (2014), Şimşek ve Akgün'ün (2014), Dere ve Demirci'nin (2022) çalışmaları dışında herhangi çalışmaya rastlanmamıştır. Demir ve Bütüner (2014) tarafından yapılan çalışmada sosyal bilgiler öğretmenliği son sınıfta öğrenim gören 6 adayla 5 soruluk bir mülakat yapılarak çalışma sürdürülmüştür. Şimşek ve Akgün (2014) çalışmasında anket uygulayarak toplamda 120 öğretmen adayı ile çalışmıştır. Dere ve Demirci (2022) ise 14 öğretmen ile yaptıkları çalışmada öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sınav deneyimleri incelenmiştir. Bu araştırmadaki amaç ise hem sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hem de sosyal bilgiler öğretmenliği ana bilim dalından mezun olmuş olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınavın içeriğine, gerekliliğine, mesleki başarıyı yordamasına, lisans eğitimi ile ilişkisine, motivasyon ve başarıya etkisine, genel sınav içindeki yüzdelerine, atanmaya etkisine, alanda gelişmeye etkisine, mesleki başarıya yansımaya ve akademisyenlerden sınava yönelik beklentilere ilişkin görüşleri incelemektir.

## Yöntem

### Araştırmanın Yöntemi

Araştırma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde oluşturulmuş ve temel nitel araştırma deseni ile çalışılmıştır. Temel nitel araştırma deseninde araştırmacılar insanların deneyimlerine kattıkları anlamı ve hayatlarını yorumlama biçimini anlamaya çalışır (Merriam, 2015).

### Çalışma Grubu

Sosyal bilgiler öğretmenliği alan sınavına yönelik görüşlerin detaylı bir şekilde ortaya çıkarılabilmesindeki en önemli kaynak kuşkusuz sınava giren ve girecek öğrencilerdir. Bu yüzden araştırmanın çalışma grubunu Karadeniz Bölgesi'ndeki bir üniversitede son sınıfta eğitim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adayları ve sosyal bilgiler öğretmenliği ana bilim dalından mezun olan sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma toplamda 20 kişiyle gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar kartopu örneklem yöntemine göre seçilmiştir. Bu yöntemde araştırmacı, ayrıntılı bilgi verebilecek kişilere ulaşır ve ilk görüşme gerçekleştirildikten sonra onların öneri ve tavsiyeleriyle benzer niteliklere sahip başka kişilere ulaşır. Dolayısıyla bireyler bu süreç içerisinde bir kartopu gibi büyüyen bir çok özelliği yansıtabilir bir duruma gelirler (Ekiz, 2020). Araştırma için etik kurul izni alınmıştır.

### Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada, veri toplama aracı olarak Oğuztekin vd. (2022) tarafından geliştirilen ve araştırmacının katkılarından da faydalanılarak açık uçlu sorulardan oluşan yeni bir yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Veri toplama aracı sosyal bilgiler eğitimi alanında çalışan iki uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular 5 sosyal bilgiler öğretmen adayı ve öğretmenine sunulmuş ve pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamanın sonucunda soruların açıkça ve doğru bir şekilde ifade edildiği anlaşılmış ve bu uygulama sonucunda birkaç değişiklik ve ekleme yapılmıştır. Veri toplama aracı son hali ile 8 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Soruların oluşturulmasında sınava yönelik tecrübe edilmiş bilgilerin ortaya çıkarılması, sınavın amacı, nitelikleri gibi birçok bilginin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir.

### Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada nitel verilerin çözümlemesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç toplanan verilerin sonucunda elde edilen bilgileri açıklamak için belirli temalara ulaşmaktır (Tutar ve Erdem, 2022). Araştırmada verilerin çözümlemesinde öğretmen adayları ve öğretmenlerin sorulara verdikleri yanıtlar çerçevesinde ifade ettikleri görüşlere dayalı kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar, alanında uzman bir sosyal bilgiler eğitimcisinin görüşüne sunulmuş ve araştırmanın esas amacına bağlı kalınarak ilgisiz kodlamalar çıkarılmıştır. Araştırmanın geçerliğini sağlamak amacıyla her bir koda ilişkin katılımcıların görüşleri doğrudan

alıntı yapılarak sunulmuştur. Tablolar ve bulguların gösteriminde bilimsel etik kurallar dikkate alınarak öğretmen adayları Ö1, Ö2,...,Ö10 öğretmen adayları ÖA1, ÖA2,...,ÖA10 şeklinde gösterilmiştir.

### Geçerlik ve Güvenirlik

Doğru bilgiyi elde etme, geçerlik araştırmalarında elde edilen verilerin detaylı bir biçimde tanımlanması açısından önem arz etmektedir. İç geçerlik, katılımcılardan elde edilen yorumların gerçekliğini yansıtırma biçimidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmada iç geçerliği sağlamak amacıyla hazırlanan sorular sosyal bilgiler alanında bir eğitim uzmanının görüşüne sunulmuştur. Katılımcılarla görüşmelere başlamadan araştırmanın amacından bahsedilmiş, elde edilen bilgilerin etik kurallara uygun olacağı ifade edilerek araştırma sorularını kısa bir şekilde gözlemlenmelerine izin verilmiştir. Katılımcılardan objektif, dürüst ve samimi cevaplar alınmıştır. Araştırmada derinlemesine bilgilere ulaşılmak istendiğinden katılımcılara ek sorular da yöneltilmiştir. Buna ek olarak katılımcılara görüşme sonunda araştırmaya eklemek istedikleri önerilerin olup olmadığı sorularak araştırmaya katkı sağlamaları amaçlanmış ve bunlara bulgular kısmında yer verilmiştir. Veri çözümlenmesinin güvenilirliğinin artması için veriler tablolaştırılarak sunulmuştur. Elde edilen bilgiler sonucunda ise gerekli kodlar oluşturularak bu kodlar sosyal bilgiler eğitim uzmanına sunulmuş ve gerekli düzeltmelerden sonra küçük değişiklikler yapılarak ilgili kodlar oluşturulmuştur. Araştırma öğretmen adayları ve öğretmenler ile yürütüldüğü için araştırmada veri çeşitlemesi kullanılmıştır. Veri çeşitlemesi; farklı niteliklere sahip katılımcıların araştırmanın içine girmesi, farklı yaşantıların ortaya çıkarılması ve gerçeklere ulaşılması bakımından önemlidir.

### Bulgular

Bu bölümde katılımcılar tarafından ifade edilen görüşler tablo biçiminde kodlar ve frekanslarıyla birlikte sunulmuştur. Katılımcılara "Alan sınavının içeriğine yönelik görüşleriniz nelerdir?" şeklinde yöneltilen soruya yönelik bulgular Tablo 2'de gösterilmektedir.

**Tablo 2** Alan sınavının içeriğine yönelik öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin görüşlerinin frekans dağılımı

Kodlar	Katılımcılar	N
Zor	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, ÖA3, ÖA5, ÖA8, ÖA9, ÖA10	14
Kapsamı Geniş	Ö1, Ö2, ÖA4, Ö8	4
İçeriği Yoğun	Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, ÖA4, Ö5, Ö10, ÖA5, ÖA6, ÖA9	10
Konu Dağılımı Dengesiz	Ö4, Ö6, Ö7, ÖA1, ÖA7, ÖA8, ÖA10	7
Toplam		35

Tablo 2'de görüldüğü gibi alan sınavına ilişkin yöneltilen soruda en sık tekrar eden kod sınavın zorluğuna yönelik olmuştur. Katılımcılar sınav içeriğinin zor, kapsamının geniş, içeriğinin yoğun ve konu dağılımının eşit olmadığına yönelik görüşler ifade etmiştir. Katılımcılara ait görüşlerden bazıları şu şekildedir:

"Alan sınavı, oldukça kapsamlı bir sınavdır ve içeriği dünyanın tarihinden günümüze kadar insan ve dünya ile ilgili her şeyi kapsayabilecek genişliktedir." (Ö2).

"Benim düşünceme göre alan sınavının içeriği oldukça geniş kapsamlıdır. Özellikle tarih dersi için tüm konuları detaylı bir şekilde öğrenmek gerekmektedir." (Ö1).

"Konular aşırı derecede yoğun ve her detaydan en genel konulara kadar her şeyi bilmek gerekiyor. Bu durum beni zorluyor." (ÖA6).

"Tarih dersinin konu dağılımında sınav sorularının sayısı az olduğu düşünülüyor ancak tarih konuları oldukça fazla ve çeşitlidir. Bu nedenle, konu dağılımının daha dengeli olması gerektiğini düşünüyorum." (ÖA10).

Katılımcılardan elde edilen görüşler sonucunda alan sınavının içerik bakımından zor olduğu bunun yanı sıra öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin sınavın kapsamında da zorlandıkları tespit edilmiştir. Katılımcılardan bazıları ise konu dağılımlarının eşit bir biçimde ilerlemediğini ifade etmişlerdir.

Katılımcılara "Alan sınavı sizce gerekli midir? Neden?" şeklinde yöneltilen soruya yönelik bulgular Tablo 3'te gösterilmektedir.

**Tablo 3** Alan sınavının gerekliliğine yönelik frekans dağılımı

Kodlar	Katılımcılar	N
Gerekli	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, ÖA1, ÖA2, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8	15
Gereksiz (GY-GK)	ÖA8, ÖA9	2
Alan Bilgisini Ölçme	ÖA3, ÖA7, ÖA10	3
Toplam		20

Tablo 3'te görüldüğü gibi alan sınavının gerekliliğine yönelik en sık tekrar eden "gereklidir" kodu olmuştur. Katılımcılar alan sınavının gerekli olduğunu, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin belirli bir ölçmeye tabi tutulması gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılara ait görüşlerden bazıları şu şekildedir:

"Alan sınavı, öğrencilere sahip olduğumuz bilgi birikimini aktarmak için gereklidir, bu yüzden önemlidir." (Ö7).

"Her öğretmenlik alanının belirli bir ölçme sürecine tabi tutulması gerektiğinden dolayı alan sınavı bence gereklidir." (Ö9).

"Öğrencilere bir şeyler öğreteceğimiz düşünüldüğünde kendi alanımızda ne kadar yetkin olduğumuzun ölçülmesi gerektiğini düşünüyorum. Bu nedenle alan sınavı önemlidir." (ÖA3).

"Alan sınavı kesinlikle gerekli bir adımdır çünkü insanların yetkinlikleri ölçülmelidir." (ÖA7).

Alan sınavının gerekliliğine inanan katılımcılar, kendi alanlarındaki hâkimiyetlerinin değerlendirilmesinin önemli olduğunu vurgulamışlardır. Örneğin, öğretmen adaylarından ÖA8, "Eğitim bilimleri ve alan sınavı bence gerekli olan kısımdır ancak genel yetenek ve genel kültür kısmının gereksiz olduğunu düşünüyorum." ifadesini kullanmıştır. ÖA9 ise "Ben Türkçe ve matematik yapmak zorunda değilim, olmamalıyım. Genel kültür ve genel yetenek kısmı gereksizdir ve mesleki hayatımda belirli bir işlevi olmayacaktır." şeklinde genel kültür ve genel yetenek bölümlerinin gereksiz olduğunu dile getirmiştir. Katılımcılar ifade edilen görüşlerin sonucunda ortak görüş belirterek alan sınavının gerekli olduğuna yönelik ifadeler bildirmişlerdir. Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin alan bilgilerinin sınanmasının gerekliliğine dikkat çekmişlerdir.

Katılımcılara "Sınavda başarılı olan öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin mesleki başarılarının yüksek olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?" şeklinde yöneltilen soruya yönelik bulgular Tablo 4'de gösterilmektedir.

**Tablo 4** Sınav başarı puanının mesleki başarıyı yordamasına yönelik görüşlerin frekans dağılımı

Kodlar	Katılımcılar	N
Sınav puanının mesleki başarıyı yansıtması	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA5, ÖA7, ÖA10	16

Sınav puanının mesleki başarıyı yansıtması	ÖA8	1
Karakteristik Uyum	ÖA4	1
Şans Başarısı	ÖA6, ÖA9	2
Toplam		20

Tablo 4'teki verilere göre katılımcılar, sınav başarısının mesleki başarıyı yansıtmadığına yönelik düşüncelere sahiptir. Birçok katılımcı, sınav başarısının mesleki performansı öngörmeye zayıf bir ilişkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Katılımcılara ait görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Sınavda başarılı olan bir öğretmen, faaliyetlerde o kadar başarılı olmayabilir. Öğretmenlik, bilgiyi bilmek ve uygulamak arasında farklılık gösterir.” (Ö1).

“Sınavda başarılı olan öğretmenlerin genellikle mesleki hayatlarındaki başarılarının sınav puanlarına göre daha düşük olduğunu düşünüyorum.” (Ö5).

“Ben sınav başarısını mesleki başarı ile doğru orantılı bulmuyorum. Yüksek puan alanlar meslekte başarılı olabileceği gibi düşük puan alanlar da başarılı olabilir.” (Ö8).

“Sınavı başaran mesleki hayatında da başarılı olur diyemiyorum. Örnek olarak gördüğüm birkaç öğretmen var, sınavdan yüksek puanlar almışlar ama ders anlatamıyor, ders anlatmayı bilmiyor” (ÖA2).

Katılımcılardan farklı bir görüş belirten ÖA8 ise KPSS'nin zorlu bir sınav olduğunu ve bu sınavı başarıyla geçenlerin mesleki başarıya ulaşabileceğini savunmuştur. ÖA8'in ifadesi şöyledir: “Girdiğimiz sınav gerçekten zor bir sınav ve bu yüzden bu sınavı geçenler meslekte de başarılı olabilir.”

ÖA4, sınav başarısının mesleki başarıyı öngöremeyeceğini ve öğretmenlik mesleğinin kişinin karakteriyle uyumlu olması gerektiğini vurgulamıştır: “Bilgi anlamında başarılı olabilirsiniz ama öğretmenlik nitelikleri ve kişilikle uyumlu olmayabilirsiniz. Bu da öğrencilere bilgi aktarmanızı engelleyebilir.”

ÖA6 ve ÖA9, dört yıl süren bir eğitimin kısa süreli bir sınavla ölçülmesinin hatalara yol açabileceğini ve şans faktörünün etkili olabileceğini belirtmiştir:

“Sınav, dört yıllık eğitimi kısa bir sürede değerlendiriyor. Ruh halimiz ve çevremiz sınav performansımızı etkileyebilir. Bunun yanında bence şans da önemli bir faktördür” (ÖA6).

“Öğretmenlik, sabır ve istekle yapılan bir meslektir. Stresi yönetebilen ve şansını yanında olanlar sınavda başarılı olabilir” (ÖA9).

Katılımcılara “Üniversitede verilen eğitim ile alan sınavının içeriğini değerlendirir misiniz?” şeklinde yöneltilen soruya yönelik bulgular Tablo 5’de gösterilmektedir.

**Tablo 5** Üniversitede verilen eğitim ile alan sınavının içeriğine yönelik görüşlerin frekans dağılımı

Kodlar	Katılımcılar	N
Üniversitede Verilen Eğitimle İlgisiz	Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, ÖA2, ÖA3, ÖA5, ÖA6, ÖA7	11
Üniversitede Verilen Eğitimle Benzeşik	ÖA9, ÖA10	2
Üniversitedeki Öğretim Programına Göre Değişken	Ö10	1
Yüzeysel, Akademik Bilgi	Ö1, Ö4, Ö6, ÖA1	4
Online Eğitim	ÖA4, ÖA8	2

Toplam

20

Tablo 5'te görüldüğü gibi katılımcılardan elde edilen görüşler doğrultusunda en sık tekrar eden kod "üniversitede verilen eğitimle ilgisiz" olmuştur. Katılımcılar üniversitede verilen eğitimin alan sınavının içeriğinden uzak, ilgisiz ve uyumsuz olduğuna yönelik görüşler ifade etmişlerdir. Katılımcılara ait görüşlerden bazıları şu şekildedir:

"Üniversitenin bana katkısı hiç olmadı. Eğer kendim çalışırsam konularda bilgili olabilirim. Ben üniversitenin bana bir şey kattığını düşünmüyorum" (Ö8).

"Üniversitede sadece adını duyduğum şeylere ders çalışırken alana değindiği için ayrıntılı öğreniyorum ve böyle bir şey öğrenmiş miydim ben, diyorum kendi kendime" (ÖA2).

"Üniversitenin alan sınavıyla içeriğinin bağlantısı çok az mesela ben konuları çalıştığımda keşke bunları öğretselerdi bu kadar çalışmak için yorulmazdım diyorum" (ÖA8).

Katılımcılardan bazıları ise üniversitede gördükleri eğitimin alan sınavının içeriğiyle benzeşik olduğuna yönelik görüşler ifade etmişlerdir. Katılımcılara ait görüşlerden bazıları şu şekildedir:

"Mesela birkaç konuyu incelediğimde benzerlikler olduğunu gördüm ve hatırladım" (ÖA9).

"Yaklaşık aynı diyebiliriz" (ÖA10).

İfade edilen görüşler doğrultusunda katılımcılardan bazıları üniversitede verilen eğitimin alan sınavının içeriğiyle benzer olduğunu ifade etmektedir. Burada öğretmen adayları ve öğretmenler arasında farklı görüşler ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Katılımcılardan bazıları üniversitede verilen eğitimi yeterli görmezken bazı katılımcılar ise benzer şekilde ilerlediğine yönelik görüş ifade etmişlerdir. Farklı bir açıdan bu soruyu değerlendiren Ö10 ise üniversitelerde verilen eğitimin yıllara göre değişen veya yenilenen öğretim programlarına göre değişkenlik göstereceğini şu şekilde ifade etmiştir: "Her üniversitenin hedefleri ve öğretim programları doğrultusunda farklılıklar olabilir."

Öte yandan katılımcılardan bazıları ise üniversitedeki eğitimi yeterli görmediklerini ve ülkemizde yaşanan pandemi salgını nedeniyle okulların iki yıla yakın online ders şeklinde eğitim verdiklerini dile getirerek bu dönemin verimsiz bir şekilde geçtiğini dile getirmiş, üniversitede daha çok yüzeysel ve akademik bilgiler verildiğine dikkat çekmiştir. Katılımcılara ait görüşlerden bazıları şu şekildedir:

"Şu anda online dönemdeyiz ve dersler kısa sürelerle açılıyor. Ancak bu kısa sürelerde ne kadar öğrenebileceğimizi sorguluyorum. Bana gerçekten bir şey öğretebilecekler mi?" (ÖA8).

"Üniversitede aldığım eğitimden çok fazla fayda sağlamadım. Özellikle uzaktan eğitimle geçen iki yılımızın etkisi büyük oldu. Üniversite eğitiminin yararlı olduğunu düşünmüyorum. Uzaktan aldığım derslerin de çok faydalı olduğunu söyleyemem" (ÖA4).

"Üniversitede aldığımız eğitim genellikle yüzeysel kalıyor ve sınav odaklı. Bir dersin bir konusunu öğrenebiliyoruz ancak sınavda bütün konulardan sorumlu tutuluyoruz. Sınavlarda daha detaylı bilgiler gerektiği halde üniversitede yüzeysel bir öğrenme süreci var" (Ö1).

"Üniversitelerde vize ve final sınavlarına odaklanılarak yüzeysel konular işleniyor. Bu konular genellikle vize ve final sınavlarına yönelik olup yeterince derinlemesine ele alınmıyor" (Ö6).

Katılımcılara "Alan sınavındaki soru dağılımlarını nasıl buluyorsunuz? Soru dağılımı sizce nasıl yapılmalıdır?" şeklinde yöneltilen soruya yönelik bulgular Tablo 6' da gösterilmektedir.

**Tablo 6** Soru dağılımlarının nasıl değerlendirildiğine yönelik görüşlerin frekans dağılımı

Kodlar	Katılımcılar	N
İdeal	Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, ÖA1, ÖA4, ÖA7, ÖA8, ÖA9	11
Yetersiz	Ö1, Ö4, Ö5, ÖA2, ÖA3, ÖA6	6

Tarih-Coğrafya ağırlıklı	Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8	14
Toplam		31

Tablo 6’ da görüldüğü gibi katılımcıların bazıları soru dağılımlarının ideal ve yeterli düzeyde olduğunu ifade ederken bazıları ise soru dağılımlarının ve soru sayılarının yetersiz olduğuna yönelik görüş belirtmişlerdir. Soru dağılımlarının nasıl yapılması gerektiğine dair soru yöneltildiğinde ise daha çok tarih ve coğrafya konuları üzerinde soruların yoğunlaşması gerektiğine yönelik ifadelerde bulunmuşlardır. Katılımcılara ait görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Soru dağılımları gayet iyi, eleştirmeyeceğim” (ÖA4).

“Soru dağılımları bence yeterli ölçüde, mantıklı şekilde dağıtılmış” (Ö7).

Katılımcılardan bazıları ise sosyal bilgilerinin kapsamının yüksek olduğunu, içerisinde birçok sosyal bilimleri barındırdığını ve sınavda da her konudan soru çıkabileceğini ifade ederek soru sayılarını ve soru dağılımlarını yetersiz bulmuşlardır. Katılımcılara ait görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Sosyal bilgiler açısından bakarsak yeterli değil. KPSS’ye hazırlanırken sadece yan alanlar için bin üç yüz sayfalık bir kitap bitirdim sadece yirmi beş soruluk bir kısım için. Bu kitap da yeterli değil” (Ö4).

“Konu çok geniş kapsamlı olmasına rağmen soru sayısının yetersiz olduğunu düşünüyorum. Soru sayısının artırılması ya da konuya belirli bir sınırın getirilmesi gerektiğini düşünüyorum” (ÖA6).

Soru dağılımının nasıl olması gerektiği sorulduğunda ÖA8, “Daha fazla tarih ve coğrafya ağırlıklı sorular olmasını tercih ederim. Benim için siyaset bilimi gibi konuların önemi yok.” diyerek görüş bildirmiştir. ÖA8 “Tarih daha detaylı ve geniş kapsamlı olduğu için bu alana daha fazla soru verilmelidir. Coğrafya zaten diğer derslere göre daha geniş bir kapsama sahiptir. Bu yüzden geniş kapsamlı derslerden daha fazla soru gelmesi mantıklıdır.” şeklinde açıklamalarda bulunmuştur.

Katılımcıların görüşleri, soru dağılımının tarih ve coğrafya ağırlıklı olması gerektiğini vurgulamaktadır. Sosyal bilgiler dersinin özellikle tarih ve coğrafya unsurlarını içermesi ve bu dersin geniş bir kapsama sahip olması, tarih ve coğrafya sorularına daha fazla ağırlık verilmesi gerektiği düşüncesini desteklemektedir. Bu yaklaşımın nedeni, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin sosyal bilgileri genellikle tarih ve coğrafya derslerinin bir bileşeni olarak görmeleridir.

Katılımcılara “KPSS yalnızca alan sınavından oluşsaydı başarı ve motivasyonunuz nasıl etkilenirdi?” şeklinde yöneltilen soruya yönelik bulgular Tablo 7’de gösterilmektedir.

**Tablo 7** Alan sınavının başarı ve motivasyon algılarına yönelik görüşlerin frekans dağılımı

Kodlar	Katılımcılar	N
Olumlu	Ö1, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10, ÖA1, ÖA2, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA9, ÖA10	15
Olumsuz	Ö2, Ö3, Ö6, Ö8, ÖA3	5
Toplam		20

Tablo 7’ de görüldüğü gibi katılımcılardan elde edilen görüşler doğrultusunda en sık tekrar eden “olumlu” kodu olmuştur. Katılımcılardan bazıları KPSS’nin yalnızca alan sınavından oluşması durumunda başarı ve motivasyonlarının olumlu yönde etkileneceğine yönelik görüşler bildirirken bazıları ise yalnızca tek bir sınava girmenin şans başarısını düşüreceğini ve daha zorlayıcı olacağını düşünerek bu durumda başarı ve motivasyonlarının olumsuz yönde etkileneceğine dair görüş bildirmişlerdir. Katılımcılara ait görüşlerden bazıları şu şekildedir:



"Eee tabii motivasyonumu olumlu etkilerdi. Yüz yirmi soruluk kısma hiç çalışmazdım, alana daha çok ağırlık verirdim ve zamanımı ona harcardım" (Ö4).

"Tek bir alana yönelmek tabii ki olumlu olurdu. Motivasyonum daha yüksek olurdu ve kendimi daha iyi geliştirirdim" (ÖA10).

"Alan sınavı benim direk motivasyonumu ve moralimi düşüren bir sınav çünkü hep puanımı düşürdü, ortalamamı düşürdü. Ben ilk iki sınava göre atanabiliyorken alan sınavındaki puanımla atanamadım, sebebi de zor bir sınav" (Ö2).

"Açıkçası olumsuz etkilerdi. Tek bir sınava girmek daha zor ve riskli olurdu. Geçersen geçersen, kalırsan kalırsın mantığı ile bu düşünce beni zayıflatırdı. Şans oranımı daha da düşürürdü" (ÖA3).

İfade edilen görüşler doğrultusunda katılımcıların bazıları bu süreçten olumlu etkileneceğini düşünürken bazıları ise bunun daha zorlayıcı ve şans oranının daha düşük olduğunu ifade ederek olumsuz görüş belirtmişlerdir. Dolayısıyla burada öğretmen adayları ve öğretmenlerin yapılan sınavlarda zorlandıkları alanlara ya da kolaylıkla yapabildikleri alanlara göre görüşler ifade ettikleri düşünülmektedir.

Katılımcılara "Alan sınavının öğretmen atamasındaki %50 oranındaki etkisini nasıl değerlendirirsiniz?" şeklinde yöneltilen soruya yönelik bulgular Tablo 8'de gösterilmektedir.

**Tablo 8** Alan sınavının yüzdelerdeki etki oranına yönelik görüşlerin frekans dağılımı

Kodlar	Katılımcılar	N
İdeal	Ö6, Ö7, Ö8, ÖA8	4
Arttırılmalı	Ö1, Ö4, Ö5, Ö7, ÖA1, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA7, ÖA9, ÖA10	11
Azaltılmalı	Ö2, Ö3, Ö9, ÖA2, ÖA6	5
Toplam		20

Tablo 8'de görüldüğü gibi katılımcıların görüşleri doğrultusunda en sık tekrar eden kod "arttırılmalı" olmuştur. Katılımcılardan bazıları alan sınavının %50 etkileme oranını ideal ve yeterli bulurken bazı katılımcılar bu oranın daha da arttırılması gerektiğini, bir öğretmenin alanına hâkim olması gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcılara ait görüşlerden bazıları şu şekildedir:

"Azaltılmamalı çünkü azaltılması demek işte soruların zorluk düzeylerinde bir değişme olması ve daha sınırlandırılması anlamına geliyor. O yüzden arttırılabilir" (ÖA3).

"Belirtilen oran bence daha fazla olabilir, neticede biz öğretmeniz ve bilgimizi yeterliğimizi bu konuda kanıtlamamız gerekiyor o yüzden arttırılmalı" (Ö1).

"Bu sınav son derece önemli bir sınav. Bu sınavın önemini belirlenip oranının daha çok arttırılması ve diğer girmiş olduğumuz sınavların etkisinin biraz daha azaltılması gerekebilir, o yüzden oran arttırılmalı diyorum" (Ö5).

"Bence daha fazla olabilirdi. Yani ben genel kültür ve genel yetenek ile bu kadar içli dışlı olacağıma kendi alanımla içli dışlı olurdu. Kendimi daha çok alan konusunda yetiştirirdim" (ÖA4).

"Bence bu oran arttırılmalı yani bence %50 yeterli değil %60'a çıkarılsa iyi olur" (ÖA7).

Katılımcılardan farklı görüş bildiren Ö3 "Ben alan sınavının etkileme oranının düşürülmesini istiyorum. %40'a düşürülmeli."

Katılımcılardan ÖA2 "Diğer sınavlarla karşılaştırıldığında alanın yüksek olmasını ben olumlu bulmuyorum. Bence %50 yerine %30 olsaydı ve bu şekilde eşit bir dağılım olsaydı daha iyi olurdu." şeklinde ifadede bulunmuştur.

Katılımcılar tarafından bir öğretmenin alanında uzman ve bilgili olması gerektiği düşünüldüğü için alan sınav puanının etkileme yüzdesinin arttırılması gerektiğine yönelik ifadeler dile

getirilmiştir. Bazı katılımcılar ise farklı açıdan değerlendirerek alan sınavının etkileme yüzdesinin azaltılması gerektiğine dair görüşler ifade etmişlerdir.

Katılımcılara “Atanmanızda ya da atanamamanızda alan sınavının olumlu ve olumsuz bir etkisi var mıdır? Varsa bunlar nelerdir?” şeklinde yöneltilen soruya yönelik bulgular Tablo 9’da gösterilmektedir.

**Tablo 9** Alan sınavının atanmaya etkisine yönelik görüşlerin frekans dağılımı

Kodlar	Katılımcılar	N
Olumlu etki	Ö5, Ö10, ÖA3, ÖA5, ÖA7, ÖA8, ÖA10	7
Olumsuz etki	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, ÖA1, ÖA2, ÖA9, ÖA10	13
Toplam		20

Tablo 9’da görüldüğü gibi katılımcıların görüşleri doğrultusunda en sık tekrar eden “olumsuz” kodu olmuştur. Katılımcılardan bazıları alan sınavının atanmaya olumlu etkilerinin olacağını ifade ederken bazıları ise olumsuz etkilerinin olacağına yönelik görüş bildirmişlerdir. Olumlu etkilerinin alanlarına duydukları ilgi, özen olduğunu ifade ederlerken olumsuz etkisinin ise sınavı atanmalarına engel bir durum olarak gördüklerini söylemişlerdir. Katılımcılara ait görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Alanımı seviyorum, konulara ilgi duyuyorum. Bu yüzden alan sınavı beni olumlu etkiler” (ÖA7).

“Alan sınavını ben sevdiğim için bana katkısı oldu. Bu biraz kişisel bir şey olarak düşünülebilir, bölümümü severek ve ilgiyle okudum” (Ö5).

“Benim atanamamamın sebebi alan sınavı. 83 puanım alan sınavıyla 77’ye düştü. Arada büyük farklar oynuyor. O yüzden atanmama engel bir durum gibi düşünüyorum” (Ö2).

“Kesinlikle etkisi var. Ben en fazla alan kısmına çalışıyorum ama soruların zorluğundan dolayı bir türlü bu kısmı geçemiyorum. Bu bölümde zorlanmam benim atanmamı engelliyor” (Ö3).

“Olumsuz bir etkisi var” (ÖA1).

Katılımcıların görüşleri doğrultusunda alan sınavının atanmaya olumlu ve olumsuz etkilerinin olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Olumsuz olarak nitelendiren katılımcılar, alan sınavının yüzdeler dilimi fazla olduğu için yüksek puan aldıkları sınavların ortalamasını düşürerek atanmalarına engel olduğunu düşünmektedir.

Katılımcılara “Sınava hazırlanırken kendinizi alanınızda geliştirdiğinizi düşünüyor musunuz?” şeklinde yöneltilen soruya yönelik bulgular Tablo 10’da gösterilmektedir.

**Tablo 10** Alanda gelişmeye yönelik görüşlerin frekans dağılımı

Kodlar	Katılımcılar	N
Olumlu etki	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, ÖA1, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA7, ÖA8	15
Olumsuz etki	Ö3, ÖA2, ÖA6, ÖA9, ÖA10	5
Toplam		20

Tablo 10’da görüldüğü gibi katılımcıların görüşleri doğrultusunda en sık tekrar eden “olumlu etki” kodu olmuştur. Katılımcılardan bazıları alan sınavına hazırlanırken kendilerini olumlu yönde geliştirdiklerini ifade ederken bazı katılımcılar ise kendilerini geliştirmediklerini ve bu sürecin olumsuz yansımaları olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılara ait görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Daha çok ortaokul seviyesine eğitim vereceğiniz için kendinizi geliştiren bir şeydir. Ama tabii ki kendinizi ne kadar geliştirirseniz öğrenciye de o kadar faydanız olur. Böyle bir durum da var yani. Dolayısıyla olumlu olduğunu düşünüyorum” (Ö5).

"Akademik anlamda da başarılı olacağımı düşünüyorum çünkü staj yaptığımız dönemde de anlatacağım dersi çalışıyordum. Bu da beni geliştiriyor" (ÖA1).

Katılımcıların ifadeleri sonucunda sınava hazırlanırken kendilerini alanlarında geliştirdiklerine yönelik olumlu görüşler ifade ettikleri tespit edilmiştir. Katılımcıların bazıları bu gelişimlerinin çok yönlü ve dinamik bir süreç olduğunu düşünmektedir. Katılımcılardan bazıları ise bu süreçte ezberle yönelik çalışma yaptıklarını ve bu bilgilerin kısa süreli belleklerinde bulunduğuna yönelik ifadelerde bulunmuşlardır. Katılımcılara ait görüşlerden bazıları şu şekildedir:

"Şöyle bir şey de var: Sınav odaklı çalıştığımız için bizim oradaki asıl amacımız önümüze gelen sınav sorularını doğru işaretlemek, doğru şıkkı bulup işaretlemek. Bundan ötürü şu anda mesela sınava çalışırken öğrendiğim bilgilerin çoğunu ben bir ay sonra hatırlamıyorum çünkü ezberliyorum" (Ö3).

"Kendimde bilgisel anlamda herhangi bir gelişim sağladığımı düşünmüyorum. Benim kafa yapımında hepsi ezberci sistem yöntemiyle ezberlediğim ve mantığını oturtmadığım çoğu bilgidir oluşuyor" (ÖA2).

Katılımcılara "Lisans süresince size zor gelen konuları sınava hazırlanırken kolaylıkla öğrenir hale geldiniz mi?" şeklinde yöneltilen soruya yönelik bulgular Tablo 11'de gösterilmektedir.

**Tablo 11** Konuların güçlük derecesine yönelik görüşlerin frekans dağılımı

Kodlar	Katılımcılar	N
Zor gelen konuları kolay öğrenme	Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, ÖA2, ÖA3, ÖA6, ÖA8, ÖA9, ÖA10	11
Zor gelen konuları öğrenmeme	Ö1, Ö2, ÖA4, Ö8	4
Konuların güçlüğüne ilişkin ön yargıda değişim	Ö6, Ö10, ÖA1, ÖA5, ÖA7	5
Toplam		20

Tablo 11'e göre katılımcıların sıkça karşılaştığı "zor konuları daha kolay öğrenme" kodu olarak belirlenmiştir. Bazı katılımcılar, lisans eğitiminde zorlanılan konuların sınav sürecinde daha kolay anlaşıldığını ve bu süreçte daha detaylı öğrenme sağladıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

"Evet, üniversitede gereksiz bilgiler veriyorlar. Ancak dershanedeki öğretmenlerin katkısı ve internet üzerinden izlediğim ders videolarıyla konuları daha kolay anladım" (Ö7).

"Çoğu konuyu internette ve videolardan öğrendim. Sonra düşündüm ki bu derste neden zorlandım?" (ÖA2).

"Üzerinde yoğunlaştığım zaman konuları daha kolay öğreniyorum. Üniversitede ilk karşılaştığımda zorlandığım konular zamanla daha anlaşılır hale geldi" (ÖA3).

Bazı katılımcılar ise lisans eğitiminde verilen bilgilerin yüzeysel olduğunu ancak sınavdaki konuların daha detaylı ve zorlayıcı olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

"Hayır, üniversitede zorlandığım konularda sınava hazırlanırken de zorlandım. Çok çalıştım ama yeterli olmadı" (Ö2).

"Üniversite eğitimi kitap okumaya benziyor ama sınav hazırlığı sırasında daha fazla bilgiyle karşılaşıyorsunuz. Detaylı bilgileri öğrenmek ve kendinizi geliştirmek tamamen size bağlı" (Ö5).

Bazı katılımcılar ise konuların zorluk derecesine yönelik ön yargılarının değiştiğini ifade etmişlerdir:

"Üniversitede fiziki coğrafyada zorlanmıştım ancak sınav hazırlığı sırasında zor olmadığını fark ettim" (Ö6).

“Lisans eğitimimde tarih beni zorluyordu ancak mezun olduktan sonra sınav hazırlığıyla konuların zor olmadığını anladım” (Ö8).

“Zor gelen konuları öğrenir hale geldim. Mesela sosyal bilgiler öğretimi dersimde zorlanıyordum ama sınav zamanı geldiğinde konuların aslında kolay olduğunu fark ettim” (ÖA5).

Katılımcılara “alan sınavına hazırlanmanın mesleğinize etkisinin nasıl olacağını düşünüyorsunuz?” şeklinde yöneltilen soruya yönelik bulgular Tablo 12’de gösterilmektedir.

**Tablo 12** Alan sınavının mesleki yaşama yönelik görüşlerinin frekans dağılımı

Kodlar	Katılımcılar	N
Mesleğe olumlu etki	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA9, ÖA10	18
Mesleğe olumsuz etki	Ö2, Ö3	2
Toplam		20

Tablo 12’de görüldüğü gibi katılımcıların görüşleri doğrultusunda en sık tekrar eden kod “mesleğe olumlu etki” olarak belirlenmiştir. Katılımcıların çoğu, alan sınavına hazırlanmanın bilgi ve donanımlarını artıracak ve dolayısıyla mesleki hayatlarında olumlu etkileri olacağını ifade etmişlerdir. Katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Kişisel olarak, alan sınavına hazırlanırken kendimi geliştirmeye odaklandım. Dersleri nasıl planlayacağımı, görevime başladığımda nasıl anlatacağımı planladım. Bu nedenle kendimi geliştirdiğimi düşünüyorum. Ancak sadece para kazanmak için çalışanlar için olumlu olmayabilir” (Ö4).

“Evet, kesinlikle olumlu olur. Çünkü bu süreçte staj yapıyoruz ve teoride öğrendiklerimizi pratikte uygulama şansı buluyoruz. Bu, mesleğimize olumlu yönde etki eder” (ÖA10).

Bununla birlikte, bazı katılımcılar bu bilgilerin mesleki hayatlarında işe yaramayacağını ve sınav sürecinde yıprandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Olumsuz etkisi olabilir çünkü sınav süreci çok yorucu. Bu süreç, mesleğe ve alana karşı soğukluk hissi yaratabilir” (Ö2).

“Çoğu alan sınavı konusu meslekte işe yaramıyor. Bu nedenle sadece sınavı geçmek için öğreniyoruz. Öğrencilere anlatmayacağımız birçok bilgi öğreniyoruz. Bu, bilgi kirliliğine yol açabilir” (Ö3).

Katılımcılara “Akademisyenlerden alan sınavına yönelik bir beklentiniz var mı?” şeklinde yöneltilen soruya yönelik bulgular Tablo 13’te gösterilmektedir.

**Tablo 13** Akademisyenlerden beklentiye yönelik görüşlerin frekans dağılımı

Kodlar	Katılımcılar	N
Akademisyenlerden beklentinin olması	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA6, ÖA7, ÖA9, ÖA10	17
Akademisyenlerden beklentinin olmaması	ÖA4, ÖA5, ÖA8	3
Toplam		20

Tablo 13’e görüldüğü gibi katılımcıların görüşleri doğrultusunda en sık tekrar eden “akademisyenlerden beklentinin olması” kodu olmuştur. Katılımcılardan bazıları alan sınavına yönelik akademisyenlerden birçok beklentisinin olduğuna yönelik görüşlerini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan bazıları ise akademisyenlerden hiçbir beklentisinin olmadığını ifade etmişlerdir. Katılımcılara ait görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Üniversitedeyken bize öğretilen şeyler sorulsun, öğrendiğimiz konular alan sınavında gelmiyor. Ben üniversitede öğrendiğim bilgiler ile alan sınavının içeriğinin benzer olmasını bekliyorum ve akademisyenlerin bu yönde bölüme sahip çıkmasını istiyorum” (Ö6).

“Değerli akademisyen hocalarımızdan sosyal bilgilerle ilgili sosyal medya platformlarında gündemlerde kalmasını ve gelişmeye yönelik çalışmalar yapılmalı” (Ö10).

“Var, birçok hocamız şöyle yorum yapıyor: “Alan sınavınız çok zor, çok çalışmanız lazım.” Biz bunu zaten biliyoruz, farkındayız ama bu alanda birçok akademisyen hocamız bir araya gelip bir öneri sunabilir. Alan derslerinin bence konu bazında da azaltılması da olabilir bu. Ya da alan sınavının yüzdelik oranının yükseltilmesi de olabilir. Bize çalışabileceğimiz tek bir alan oluşturulması bana daha mantıklı geliyor. Şu an sınavı yetiştirmeye çalışıyoruz mesela birçok dersten sorumluyuz. Alan dersimiz o kadar derin ki diğerlerine vakit kalmıyor” (ÖA1).

Katılımcılar; sosyal bilgiler gibi mihver bir dersin göz ardı edilmemesi adına akademisyenlerden bu bölüm ile ilgili çeşitli medya ve basın araçlarıyla farkındalık ve ses getirecek çalışmalar yapılmasını, alan sınavına yönelik üniversitelerde bilgi paylaşımları yapılmasını, alanlarının geliştirilmesi adına birçok beklentilerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcı öğretmen adayları ise son sınıfta gördükleri öğretmenlik uygulamasının sınava hazırlık sürecini olumsuz etkilediğini, öğretmenlik uygulamasının daha erken dönemlerde ve geniş bir süreye yayılarak yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Böylece katılımcılar sınava daha verimli ve aktif bir şekilde çalışabileceğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılara ait görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Bence stajımı son sene olmasın, üçüncü sınıftayken olabilir çünkü biz dördüncü sınıfta hep sınava çalışmak istiyoruz” (ÖA10).

“Ben de stajın son sınıfta KPSS'ye yoğun çalıştığımız dönemde olmamasını istiyorum. Staj bence üçüncü veya ikinci sınıfta olsa daha iyi olur” (ÖA5).

Katılımcılardan bazıları ise alan sınavına yönelik akademisyenlerden hiçbir beklentisinin olmadığını şu şekilde ifade etmiştir:

“Hayır, hiçbir beklentim yok” (ÖA4).

“Üniversite düzeyinde de en fazla yapabilecekleri şey kaliteli bir ders işlemek olur. Onu da beklemiyorum” (ÖA8).

## Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma sosyal bilgiler öğretmen adayları ve öğretmenlerinin alan sınavına yönelik görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın bu bölümünde öğretmen adayları ve öğretmenler ile gerçekleştirilen görüşmelerin sonuçlarına yer verilmiştir. Alan sınavına yönelik görüşlerin genel anlamda olumsuz olarak değerlendirildiği tespit edilmiştir. Katılımcılar; alan sınavının içeriğinin zor, detaylı, kapsamlı olduğunu belirtmiş ve konu dağılımının eşit olarak dağılmadığını ifade etmişlerdir. Katılımcılar sınav içeriğinin çok yoğun bilgilerden oluştuğunu, çok fazla detay bilginin olduğunu ifade ederek sınava hazırlık sürecinde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Nitekim literatür incelendiğinde de öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşleri yapılan diğer çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Şahin ve diğerlerinin (2015) yaptıkları çalışmada sınav konularının içerik bakımından ilgisiz konularla bağdaştırıldığına, kapsamının geniş ve bilgi yoğunluğunun fazla olduğuna yönelik ifadeler ortaya çıkmıştır. Turan ve Zengin'in (2018) araştırmalarında ise konu dağılımlarının farklı yapılmasına ilişkin sonuçların ortaya çıkması da bu çalışmayı destekler niteliktedir.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmen adayları ve öğretmenler alan sınavını gerekli bulmaktalar ve ölçmeye tabi tutulmalarının doğru sonuçlar doğuracağını düşünmektedirler. Alan sınavına yönelik yapılan çalışmalar; 2013 yılından beri uygulanmakta olan alan sınavının gecikmiş bir sınav olduğu, öğretmen seçerken belirli niteliklerin ölçülmesi gerektiğinden bu ölçmenin bir sınavla yapılması gerektiği ve alan sınavına giren herkesin ilgili

alandaki konulardan sorumlu olacağı bilinci ile lisans derslerine verilen önemin artacağı gibi sonuçları ile araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir (Memduhoğlu ve Kayan, 2017; Recepoğlu vd., 2016; Erdem ve Soylu, 2013).

Araştırmadan elde edilen bir başka sonuca göre öğretmen adayları ve öğretmenler genel olarak sınav başarı puanının mesleki başarıyı yansıtmadığını düşünmektedirler. Katılımcılar sınav kısıtlı bir sürede, yoğun bilgi içerikleri ile çalıştıklarını bu yüzden öğrendikleri bilgileri irdeleyecek zamanın ve etkenin olmadığını, zamanla ilgilerinin azalacağını düşünmektedirler. Dere ve Demirci'nin (2022) alan sınavının bilişsel alana yönelik sorulardan oluşması ve duyuşsal alanı ölçememesi nedeniyle mesleki başarıyı yansıtmadığı sonucu ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca katılımcılar öğretmenlik mesleğinin en etkili şekilde yapılabilmesi için bireylerde belirli karakteristik özelliklerin olması gerektiğine değinerek sınav esnasında çevredeki tesadüfi hataların sınav başarısını etkileyeceğini dolayısıyla sınav puanı ile mesleki başarı arasındaki ilişkinin düşük olduğunu ifade etmektedirler. Araştırmanın bu sonucunu Çelik'in (2016) öğretmenliğin etkin ve verimli şekilde icra edilebilmesi için bireylerde birtakım özelliklerin olması gerektiği ve nitelikli eğitimin sağlanması için kendini iyi yetiştirmiş bireylerin seçilmesinin daha doğru olacağı bulguları destekler niteliktedir. Araştırmada sınav sürecini iyi yönetebilen kişilerin mesleki hayatlarında da başarı gösterebileceğini belirten bir katılımcı sınav başarı puanının mesleki başarıyı yansıttığını ifade etmiştir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise genellikle üniversitede verilen eğitimin alan sınavının içeriğiyle benzer olmadığı yönündedir. Katılımcılar, üniversitede verilen eğitimin alan sınavının içeriğiyle uyumsuz ve ilgisiz olduğunu düşünmektedirler. Başka bir deyişle üniversitede verilen eğitimin daha yüzeysel daha akademik ancak alan sınavının içeriğinin daha detaylı ve daha çok bilgi gerektiren konulardan oluştuğunu ifade ederek akademik olarak verilen eğitimin alan sınavının içeriğini desteklemediğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde (Demiryay ve Balcı, 2014; Atav ve Sönmez, 2013; Şahin vd., 2015) araştırmalarında üniversitede alınan lisans eğitiminin ÖABT sınavı için yetersiz olduğunu, sınav içeriğinin alınan eğitimle benzer olmadığını öğretmen adayları tarafından ifade edildiği görülmüştür. Üniversitede verilen eğitim ile alan sınavının içeriğinin benzer ve ilişkili olduğunu belirten görüşler sınavı ilk kez girecek olan öğretmen adayları tarafından ifade edilmiştir. Sınav deneyimi olan öğretmenler alan sınavı ile lisans eğitiminin ilgisi olduğunu düşünmektedirler.

Araştırma sonuçlarına göre katılımcılar alan sınavındaki soru dağılımlarını yetersiz bulmaktadırlar. Buna ek olarak katılımcılar tarih ve coğrafya sorularının ağırlıklı olması gerektiği çünkü sosyal bilgilerin tarih ve coğrafya konuları üzerinden anlatılan bir ders olduğunu ifade etmektedirler. Katılımcıların bu hususta yanılğı içinde oldukları düşünülmektedir. Çünkü sosyal bilgiler, içerisinde birçok sosyal bilimlere barındıran bir çalışma alanı ve derstir. Sosyal bilgiler tarih, coğrafya, siyaset bilimi, antropoloji, sosyoloji, hukuk gibi sosyal bilim disiplinlerinin ürettiği bilgilerden yararlanmaktadır (Tay,2018:16). Katılımcılardan bazıları ise soru dağılımlarının ideal olduğunu ifade ederek 2022 yılında yapılan güncellemeden sonra daha iyi ve uyumlu olduğuna yönelik görüşler bildirmişlerdir.

Araştırma bulgularından elde edilen bir diğer sonuç ise KPSS'nin yalnızca alan sınavından oluşması durumunda başarı ve motivasyonun olumlu yönde etkileneceğidir. Bazı katılımcılar tek bir sınavı hazırlanmanın başarılarını olumlu yönde etkileyerek motivasyonlarını arttıracaklarını düşünürken katılımcıların bazıları ise tek bir sınavı girmenin daha zor ve riskli olabileceğini, şans başarıları ile motivasyonlarını azaltacağına yönelik görüşler ifade etmişlerdir. Katılımcılardan bazıları ise genel yetenek, genel kültür sınavının gereksiz olduğuna ancak eğitim bilimleri ve alan sınavının olması gerektiğine yönelik ifadelerde bulunmuşlardır. Uyulgan ve Akkuzu'nun (2015) araştırmalarındaki katılımcılar; genel yetenek, genel kültür testini gereksiz bulduklarını ifade ederek atamaların eğitim bilimleri sınavı ve alan sınavı odaklı yapılması gerektiğine yönelik ifadelerde bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlar mevcut çalışmayı destekler niteliktedir.



Katılımcılardan bazıları alan sınavının başarıyı etkileme yüzdeliğinin ideal olduğunu düşünmektedirler. Araştırmancının bu sonucu Uyulgan ve Akkuzu'nun (2015) öğretmen adaylarının alan sınavının yüzdelik etkileme oranının %50 olarak kalmasını olumlu karşıladıkları bulguları ile benzerlik göstermektedir. Mevcut araştırmadaki bazı katılımcılar ise bu yüzdelik oranın fazla olduğunu düşünmektedirler. Katılımcılar alan sınavında başarısız olduklarında KPSS puanlarının düştüğünü ve bu durumun atanamamalarında büyük bir etkisinin olduğunu ifade etmektedirler.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre alan sınavının atanmaya olumlu ve olumsuz etkilerinin olduğudur. Katılımcılardan bazıları alan sınavının atanmaya olumlu etkilerinden bahsederken katılımcılardan bazıları ise atanmalarına engel bir durum olarak nitelendirmiş ve olumsuz yönde etkilediğine dair görüşler ifade etmişlerdir. Nitekim Oğuztekin vd. (2022) tarafından yapılan araştırmada alan sınavının atanmayı olumlu veya olumsuz etkilediğini gösteren sonuçlara ulaşılmıştır. Katılımcılar sınavın zor olmasını atanmalarına engel bir durum olarak değerlendirmişlerdir. Katılımcılardan bazıları ise atandıkları için alan sınavının olumlu etkilerinden bahsetmişlerdir. Demir ve Bütüner (2014) ise çalışmalarında alan sınavının yeterli bilgiyi ölçmediğine ve ezberci sisteme yönelik yapılan bir sınav olduğuna değinmişlerdir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç ise, üniversitede zor öğrenilen konuların sınava hazırlık sürecinde daha kolay öğrenildiğine yönelik görüşlerdir. Katılımcılar ifade bu öğrenmelerin kendilerini geliştirdiğini, lisans eğitiminde zor gelen konuların aslında zor olmadığını ve ön yargılarında bir değişim yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan bazıları ise ön yargılarında bir değişim yaşamadıklarını ifade etmişlerdir.

Yapılan araştırmada öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin akademisyenlerden alan sınavına yönelik birçok beklentiye sahip oldukları görülmüştür. Katılımcılar; alan sınavına ilişkin akademisyenler tarafından gerekli bilgilerin öğrencilere aktarılmasını, ÖSYM ve YÖK'ün iş birliği çerçevesinde hareket ederek sınava yönelik çalışmalar yapılmasını ve bu konuda ulaşılabilecek mecralarla akademisyenlerin desteklerine ihtiyaçları olduklarını ifade etmişlerdir. Karaer ve diğerlerinin (2018) çalışmalarında sınavlara yönelik ilgili konularda adayların derslerde bilinçlendirilmeleri hakkındaki görüşleri yine bu çalışmayı destekler niteliktedir.

## Öneriler

1. Genel yetenek ve genel kültür sınavının puan dağılımının oranı azaltılabilir.
2. Sosyal bilgiler öğretmenliği alan sınavında soru dağılımları ve konular eşit bir şekilde hazırlanabilir.
3. Sosyal bilgiler öğretmenliği alan sınavına ilişkin farklı yöntem ve tekniklerle farklı çalışmalar yapılabilir.
4. Akademisyenler; sosyal bilgiler topluluklarına ve platformlarına daha çok destek verebilir, alan sınavı ve içeriği hakkında öğrencilere bilgilendirmeler yapabilir.
5. YÖK ve ÖSYM iş birliği içerisinde sınava yönelik bilgilendirmeler yapılabilir ve sorular aynı paralelde hazırlanabilir.

## Yazar Katkı Oranları başlığı

Çalışmaya 1. Yazar: % 60 2. Yazar: % 40 oranında katkı sağlamıştır.

## Çıkar Çatışması Beyanı başlığı

"Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının ve Öğretmenlerinin Alan Sınavına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi" başlıklı makalemizin herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur. Yazarlar arasında da herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

## Kaynaklar

- Aküzüm, C., Demirkol, M., Ekici, Ö. ve Talu, M. (2015). Öğretmen Adaylarının KPSS Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavı'na İlişkin Görüşleri. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18), 331-344. <https://doi.org/10.32433/eje.448155>
- Atav, E. ve Sönmez, S. (2013). Öğretmen Adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavı'na İlişkin Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 1-13.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen Kavramı İle İlgili Metaforlara İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.
- Çelik, İ. (2016). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının ve Öğretmenlerinin Öğretmenlik Alan Sınavına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, (67), 163-186.
- Demir, S. ve Bütüner, K. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alan Sınavına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2).
- Demiryay, N. ve Balcı, U. (2014). Öğretmenler İçin Alan Bilgisi (ÖABT) Almanca Sınavına Yönelik Almanca Öğretmenliği Lisans Eğitiminin Yeterlilik Sorunu. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, 2(2), 70-82.
- Dere, İ., & Demirci, E. (2022). KPSS Sosyal Bilgiler Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi'ne (ÖABT) Katılanların Deneyimleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 716-733.
- Ekiz, D. (2020). Nicel Araştırma Yaklaşımı. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri İçinde* (6. Baskı., s. 109-118). Anı Yayıncılık.
- Erdem, E. ve Soylu, Y. (2013). Öğretmen Adaylarının KPSS ve Alan Sınavına İlişkin Görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 223-236.
- Güven, S. ve Dak, G. (2017). Öğretmen Adaylarının Kamu Personel Seçme Sınavına (KPSS) İlişkin Oluşturdukları Görsel Metaforlar. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 8(15), 2-16.
- Helvacı, M. A. (2020). Eğitim Sisteminde Öğretmenin Rolü. İçinde Nevin Saylan (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (pp. 249-270). Anı.
- Karaer, H., Karaer, F. ve Kartal, E. (2018). Kamu Personeli Seçme Sınavı'ndaki Öğretmenlik Alan Bilgisi Testine Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Erciyes Journal of Education*, 2(2), 40-58. <https://doi.org/10.32433/eje.448155>
- MEB. (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri. Ankara
- Memduhoğlu, H. B. ve Kayan, M. F. (2017). Öğretmen Seçme ve Atama Uygulaması Olarak Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) İlişkin Öğretmen Adaylarının Algıları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1259-1288.
- Merriam, S. B. (2015). Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber. Çeviri Editörü: Selahattin Turan , Qualitative Research A Guide to Design and Implementation. Nobel.
- Mishra, P. ve Koehler, M. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A framework for teacher knowledge. *The Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Oğuztekin, E., Bektas, O. ve Karaca, M. (2022). Atanan ve Atanamayan Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Alan Sınavına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (18),56-80. <https://doi.org/10.46778/goputeb.979602>
- ÖSYM. (2013). 2013 Kamu Personel Seçme Sınavı (KPSS) Kılavuzu. *TRT Haber*. [https://www.trthaber.com/dosyalar/files/2013-KPSS%20KILAVUZU%206\\_5\\_2013](https://www.trthaber.com/dosyalar/files/2013-KPSS%20KILAVUZU%206_5_2013)
- ÖSYM. (2019). *KPSS Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT)*. <https://www.osym.gov.tr/TR,15624/osymden-ogretmenlik-alan-bilgisi-sinavina-yeni-duzenleme-04022019>
- ÖSYM. (2022). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (ÖABT) Konu Dağılımları. <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2022/KPSS/OABT/kapsamlar25022022>.
- Recepoğlu, E., Akgün, K. ve Aksu, K. (2016). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının KPSS Alan Sınavı'na İlişkin Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2537-2548.
- Sezgin, F. ve Duran, E. (2011). Kamu Personeli Seçme Sınavı'nın (KPSS) Öğretmen Adaylarının Akademik Ve Sosyal Yaşantılarına Yansımaları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 153(153).
- Şahin, Ç., Arcagök, S., Sarıdaş, D. G. ve Demir, M. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmenliği alan sınavına yönelik görüşleri. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 183-194.

- Şimşek, N. ve Akgün, İ. H. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının KPSS Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavı'na Yönelik Görüşleri. *International Journal of Eurasia Social Sciences/Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(15).
- Tay, B. (2018). Sosyal Bilgiler Öğretiminin Dünü Bugünü ve Yarını. İçinde R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.), *Sosyal Bilgilerin Temelleri* (5. baskı, ss. 2–19). Pegem A.
- Tchoshanov, M. A. (2011). Relationship Between Teacher Knowledge of Concepts and Connections, Teaching Practice, and Student Achievement in Middle Grades Mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 76, 141-164.
- Turan, M. ve Zengin, E. (2018). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin KPSS Alan Sınavı'na İlişkin Görüşleri, *Qualitive Studies*, 13(1), 1-14.
- Tutar, H. ve Erdem, A.T. (2022). *Örnekleriyle Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve SPSS Uygulamaları*. Seçkin Yayıncılık.
- Türker, A. (2021). Geography Teachers' Opinions Regarding The Teaching Field Knowledge Test In The Public Personnel Selection Exam. *International Education Studies*, 14(1), 52- 64.
- Tösten, R., Elçiçek, Z. ve Kılıç, M. (2012). İlköğretim Öğretmenlerinin Kamu Personeli Seçme Sınavı'na (KPSS) Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi: Kars ili örneği. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 109-123.
- Uyulgan, M. A. ve Akkuzu, N. (2015). Öğretmen Adaylarının Gözünden Nitelikli Öğretmen Seçimi: Ortaöğretim Fen Ve Matematik Alanları Öğretmenliklerinin Durumu. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 917-940.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). Nitel Araştırma Desenleri. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* içinde (12. Baskı, s. 61-74). Seçkin Yayıncılık.
- Yiğit, N. ve Alev, N. (2015). KPSS Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavı Fizik Öğretmenliği Sorularının Özel Alan Yeterlikleri Açısından İncelenmesi. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 4(1), 13-18.

### Extended Abstract

Since education is seen as a factor in the development of people and societies, social studies course is seen as one of the courses with important value in terms of education because it develops by including social and cultural issues. The main purpose of this study is to examine in detail the opinions of social studies teacher candidates and teachers about the field exam held since 2013. The aim of the field exam for social studies teaching is to select qualified teachers who are experts in their field, who continuously improve themselves and who are open to new values. In the research, the attitudes of prospective teachers and teachers towards the social studies field exam, the relationship between the education received at the university and the content validity of the field exam, the effect of the percentage effect rate of the field exam on the field exam and whether there are expectations for academicians were investigated.

The research was developed within the framework of a qualitative approach and a basic research design was used. The participants of the study consisted of 10 pre-service social studies teachers and 10 social studies teachers. Since the research aims to reveal deep and detailed information, a semi-structured interview form was used. The necessary physical environment was provided for the participants to answer the questions in a sincere and reliable environment. Content analysis method was used to analyze the data.

According to the results of the research, the participants perceive the content of the field exam as difficult, detailed, comprehensive and the distribution of the subjects is not equal. The participants stated that they had difficulty because they found the exam dense and overly detailed. Despite the criticisms about the content of the exam, the participants find the field exam necessary and think that subjecting them to measurement will produce the right results. According to another result obtained from the research, teacher candidates and teachers generally think that the exam success score does not reflect professional success. The participants stated that they studied for the exam in a limited time and with intensive information content, so they did not have the time and factor to examine the information they learn and they thought that their interest would decrease over time. The participants think that the education given at the university is incompatible and irrelevant with the content of the field exam. In other words, they stated that the education given at the university is more superficial and academic, but the content of the field exam is more detailed and consists of subjects that require more knowledge, and that the education given academically does not support the content of the field exam. According to the results of the research, the participants find the distribution of questions in the field exam inadequate. Another result obtained from the research findings is that success and motivation would be positively affected if KPSS consisted of only the field exam. While some of the participants thought that preparing for a single exam would positively affect their success and increase their motivation, some of the participants expressed their opinions that taking a single exam would be more difficult and riskier and that it would reduce their success and motivation. Some of the participants stated that general aptitude and general culture exams are unnecessary, but educational sciences and field exams should be available. According

to the results obtained from the research, the field exam has positive and negative effects on the appointment. While some of the participants mentioned the positive effects of the field exam on the appointment, some of the participants described it as an obstacle to their appointment and expressed opinions that it affected them negatively. Another result obtained from the research is that the subjects that are difficult to learn at university are learnt more easily during the exam preparation process. The participants stated that the exam preparation process improved them, that the subjects that were difficult in undergraduate education were actually not difficult and that they experienced a change in their prejudices. In the study, it was observed that pre-service teachers and teachers have many expectations from academicians for the field exam.

## Kırsalda ve kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıkları: Bir durum çalışması<sup>1</sup>

Feryad Doğuş<sup>2</sup>, Sanem Tabak<sup>3</sup>

<sup>2</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, Ordu, Türkiye

<sup>3</sup> Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Eğitim Fakültesi, Ordu Üniversitesi, Ordu, Türkiye.

### ÖZET

Bu çalışmada kırsalda ve kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarını incelemek amaçlanmaktadır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden bütüncül çoklu durum çalışması deseni ile desenlenmiştir. Araştırma katılımcılarını Türkiye'nin kuzeyinde yer alan bir ilde devlet okullarında görev yapan 36 ortaokul öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda; kırsalda ve kent merkezinde görev yapan öğretmenlerin, öğretim programına bağlılık kavramını tasarlanan programın aslına sadık kalınarak uygulanması, uygulamanın niteliğinin sağlanması ve bütünlük olarak tanımladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kırsalda ve kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlı kalan öğretmen özelliklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretim programına bağlı kalan öğretmenleri kuralcı, disiplinli, klasik, rutin ve yeniliklere açık olmayan olarak betimledikleri, bazı öğretmenler ise sorumluluk sahibi, donanımlı, planlı ve düzenli, işini yapan, öğrencilerin gelişimine destek veren öğretmen olarak tanımladıkları görülmüştür. Çalışmada son olarak kırsalda ve kent merkezinde görev yapan öğretmenlerin öğretim programını etkileyen faktörler kapsamında öğrenci özellikleri, program özellikleri, öğretmen özellikleri, bölgesel özellikler, ekonomik özellikler, kültürel özellikler, kurumsal özellikler, merkezîyetçi eğitim sistemi, sınav sistemi, öğretmen eğitimi, olağanüstü durumlar, denetim, siyasi durumlar ve sosyal özellikler kategorilerinde görüş bildirdikleri görülmüştür.

### ANAHTAR KELİMELELER

Öğretim programı, öğretim programına bağlılık, öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörler.

## The curriculum fidelity of secondary school teachers working in rural and urban centers: A case study

### ABSTRACT

This study examines the commitment of middle school teachers working in rural and urban areas to the curriculum. The research was designed using the qualitative research method of holistic multiple case study design. The study participants consisted of 36 middle school teachers working in state schools in a northern province of Turkey. Data for the study were obtained through semi-structured interview forms. As a result of the research, it was concluded that teachers working in rural and urban areas adhere to the concept of commitment to the curriculum by ensuring that the designed program is implemented in accordance with its original intentions, maintaining the quality of implementation, and achieving the integrity they defined. When the views of middle school teachers working in rural and urban areas on the characteristics of teachers who adhere to the curriculum were examined, it was observed that some teachers described them as rule-based, disciplined, traditional, routine,

<sup>1</sup> Bu çalışma ilk yazarın yüksek lisans tez çalışmasının bir bölümünden üretilmiştir.

and open to innovations, while others described them as responsible, equipped, planned and organized, supportive of student development. Finally, in the study, it was observed that teachers working in rural and urban areas expressed their views on factors influencing the curriculum, including student characteristics, program characteristics, teacher characteristics, regional characteristics, economic characteristics, cultural characteristics, institutional characteristics, centralized education system, examination system, teacher training, emergencies, inspection, political situations, and social characteristics.

### KEYWORDS

Curriculum, curriculum fidelity, factors of affecting curriculum fidelity.

## Giriş

Programlar, eğitim felsefesine dayalı olarak belirlenmiş hedefleri içerir. Bu hedefler doğrultusunda oluşturulan programlar; içerik, strateji, yöntem, teknikler, materyaller, hedeflere ulaşma ve değerlendirme ölçütlerini kapsar (Gözütok, 2003). Başka bir ifadeyle, eğitim programı, “ülkelerin nasıl bir birey yetiştirmek istediği doğrultusunda düzenlenen eğitim amaçlarını, bu amaçlar doğrultusunda oluşturulan konu alanlarını, konu alanlarının öğretiminde yer verilecek strateji, yöntem, teknikler ile öğrenme etkinliklerinin belirlendiği ve bu süreç sonunda öğrencilerin eğitim amaçlarının ne kadarına ve nasıl ulaştıklarını içeren planlı bir süreç” olarak tanımlanabilir (Tabak, 2021). Eğitim programları geliştirilirken, ülkelerin sahip olduğu merkezi ya da yerel yönetim anlayışı program geliştirme sürecini etkilemektedir (Yaşaroğlu ve Manav, 2015). Merkezi bir yönetim anlayışı olan Türkiye’de eğitim programları, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından geliştirilmekte ve ülke genelinde uygulanmaktadır.

Programların okullarda öğretmenler tarafından etkili bir şekilde uygulanması beklenmektedir. Ancak tek bir merkezden standart şekilde gelen öğretim programlarını her öğretmen aynı şekilde uygulayamamaktadır. Öğretmenlerin öğretim programlarını uygulama sürecini bölgesel koşullar, öğrenci özellikleri ve öğretmenin özellikleri de etkilemekte, öğretmenler programı uygularken esnek davranmaktadırlar. Hazırlanan programların tasarım aşamaları kadar, bu programların eğitim-öğretim ortamlarında nasıl uygulandığı da önemlidir (Çavuşoğlu, 2022). Uygulanan programların amaçlanan sonuçlara ulaşip ulaşmadığını belirlemek ve programların hangi koşullarda uygulandığını anlamak için, öğretim programına bağlılık kavramının anlaşılması gerekmektedir (Kabaş, 2020).

Öğretim programına bağlılık kavramı pek çok araştırmacı tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Dusenbury vd. (2003) programa bağlılığı, program geliştirme uzmanları tarafından tasarlanan programların aslına uygun uygulanma derecesi; Dane ve Scheider (1998) programların belirlenen plana uygun bir biçimde ne ölçüde uygulandığı; Pence vd. (2008) sahadaki eğitimcilerin öğretim programını, programı tasarlayanların hedeflediği şekilde uygulama düzeyi; Bümen vd. (2014) tasarlanan programın öğretmenler/paydaşlar tarafından aslına sadık kalınarak uygulanması; Gürbüz (2021) resmi programın uygulama bağlamında kendisini gerçekleştirilmesi olarak tanımlamıştır. Bu tanımlar incelendiğinde, temelde geliştirilen resmi programlarda yer alan eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesinde, programın uygulayıcısı olarak öğretmenlerin rolü ön plana çıkmaktadır.

Öğretmenler mesleğe başladıklarında programla ilgili bir farkındalığa ve tutuma sahip olmakta ve bu doğrultuda programı benimseyip benimsemeyeceğine karar vermektedir. Bu doğrultuda öğretmenin programı kabul etmesi, programın etkili bir biçimde uygulanmasını desteklerken, programı kabul etmemesi durumunda öğretim programına bağlılık noktasında sorunlar ortaya çıkabilmektedir (Gürbüz, 2021). Dolayısıyla öğretim programına bağlılık üzerine yapılan incelemeler, öğretmenlerin öğretim programlarına yönelik olumlu veya olumsuz tutumlarını; hangi konularda kendilerini geliştirdiklerini veya geliştirmediklerini açığa çıkarılmasına olanak tanıyabilir (Burul, 2018). Bununla birlikte tasarlanan ve uygulanan öğretim programlarının ne kadar başarılı bir şekilde uygulandığı, öğretmenlerin olumlu ve olumsuz değerlendirmeleri,



gelecekte planlanacak öğretim programları için bir rehber olacaktır (Polat, 2021). Bu noktada öğretmenlerin program geliştirme sürecinde bir paydaş olarak yer almaları oldukça önemlidir.

Görüldüğü gibi, öğretim programına bağlılık üzerinde en etkili faktörlerden biri, programı uygulayan öğretmenlerdir (Ringwalt vd., 2003). Program geliştirme süreçlerinde yer almayan öğretmenler, programa bağlı kalma noktasında sıkıntılar yaşayabilmektedir. Bunun dışında hızlı ve sürekli değişen bilgi çağında; öğretmenlerin değişen öğretim programlarına ne derece bağlı kalabildiği ya da kalabileceği ayrıca tartışılması gereken bir konudur. Öğretmenlerle ilgili ifade edilen bu durumlar dışında ders kitapları ve materyal eksikliği, kalabalık sınıflar ve sınırlı zamanın neden olduğu öğretmen merkezli yaklaşımlar, öğretim programının öğrenci seviyesine uygun olmaması (Çelik ve Burakgazi, 2021) gibi pek çok etmen de öğretmenlerin öğretim programına bağlı kalmasını zorlayan süreçlerdir. Vartuli ve Rohs (2009) öğretim programına bağlılık sağlanamadığında, her sınıfta öğretim programına aynı derecede tutarlılık ve kesinlikle bağlı kalındığını ve programın tasarlandığı biçimde uygulandığının sadece bir varsayım olduğuna vurgu yapmaktadır. Bu noktada farklı araştırmacılar öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörler üzerinde çalışmalar yapmıştır. Fullan ve Pomfret (1977) en önemli etmenleri; programda hedeflenen yeniliklerin ve değişikliklerin kavranması, uygulayıcıların yetkinlikleri ve istekleri ile okulların örgütsel yapısı ve altyapısı üzerinde durmuşlardır. Yine Fullan (2007) öğretim programının sahadaki işleyişini etkileyen faktörleri ihtiyaçlar, şeffaflık, karmaşıklık ve kalite/uygulanabilirliği içeren değişimin özellikleri, bölgenin ve kurumun özellikleri ile bakanlık, üniversiteler ve diğer kamu kurumları ile sivil toplum kuruluşları gibi dışsal etmenler olarak belirtmektedir. Dusenbury vd. (2003) öğretmen özellikleri, program özellikleri, kurumsal özellikler ve öğretmen eğitiminin öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörler olduğunu ifade etmiştir. Bümen vd. (2014) tarafından yapılan çalışmada ise Türkiye özelinde öğretim programına bağlılığı öğretmen eğitimi, öğretmen özellikleri, program özellikleri, kurumsal özellikler, bölgesel-sosyal-ekonomik-kültürel özellikler, öğrenci özellikleri, merkezîyetçi eğitim sistemi, geleceği belirleyici sınavların etkilediği ifade edilmiştir.

Öğretim programına bağlılık konusunda uluslararası alan yazın incelendiğinde; öğretmenlerin öğretim programına uygunluğu ve uygulama görevlerinin incelendiği (Kimpston, 1983), birincil ve erken ikincil önlemede program bütünlüğünün araştırıldığı (Dane ve Schneider, 1998), bir ülkenin ortaokullarındaki madde kullanımını önleme öğretim programı kılavuzlarına bağlılıkla ilişkili faktörlerin belirlendiği (Ringwalt vd., 2003), okul öncesi öğretmenlerinin dil açısından zengin kapsamlı bir öğretim programını uygulamadaki bağlılıklarının araştırıldığı (Pence vd., 2008), K-12 öğretim programı müdahale araştırmasında uygulamanın uygunluğunun ve sonuçlarla ilişkisinin tanımlama, kavramsallaştırma ve ölçme açısından incelendiği (O'Donnell, 2008), öğretmenin tek beden eğitimi öğretim programı modeline bağlılığının incelendiği (Kloepfel vd., 2013), öğretim programına uygunluğun sürdürülmesinde mesleki gelişimin kritik rolünün araştırıldığı (LaChausse vd., 2014), okul öncesi öğretmenlerinin tamamlayıcı bir dil ve okuryazarlık öğretim programı kullanırken uygulamaya uygunluğunun araştırıldığı (Piasta vd., 2015), öğretim programının etkili uygulanmasının önündeki engeller isimli bir doktora çalışmasına (Nevenglosky, 2018), Endonezya'da ortaöğretimde öğretim programı uyumunun incelendiği bir çalışmaya (Allo, 2020) ve sosyal-duygusal öğrenme öğretim programının uygulanmasının uygunluğunun öğretmen düzeyindeki belirleyicilerinin araştırıldığı bir çalışmaya rastlanmıştır (Thierry vd., 2022). Türkiye'de alan yazın incelendiğinde, öğretim programına bağlılık kavramının farklı değişkenlerle olan ilişkilerinin incelendiği çalışmalar (Aşçı ve Yıldırım, 2020; Boncuk, 2021; Burul, 2018; Can, 2020; Çavuşoğlu, 2022; Güleş, 2022; Gürbüz, 2021; Kabaş, 2020; Karadağ Çaydaşı, 2019; Polat, 2021; Polat vd., 2022; Yılmaz ve Kahramanoğlu, 2021; Zöğ, 2022) yer almaktadır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılığının incelendiği çalışmalara da (Arslan Çelik, 2020; Aslan ve Erden, 2020; Civriz ve Burakgazi, 2021; Ünsal ve Çetin, 2019; Dikbayır ve Bümen, 2016; Gürbüz, 2020; Karafil ve Oğuz, 2021; Karakuyu ve Oğuz, 2021 ve Sakalioğlu ve Özüdoğru, 2022) rastlanmaktadır. Yine alan yazında öğretim programına bağlılık kavramının ve öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörlerin incelendiği çalışmalara (Bay vd., 2017; Burakgazi, 2019 ve Bümen vd., 2014, Doğuş ve Tabak, 2023)

rastlanırken; öğretim programına bağlılıkla ilişkili farklı çalışmalar da (Baykal, 2019; Bümen ve Yazıcılar, 2020; Çelik ve Burakgazi, 2021 ve Yüce, 2022) yer almaktadır. Bu çalışmalara ek olarak; alan yazında, öğretim programına bağlılıkla ilgili yapılan ölçek geliştirme çalışmaları (Burul ve Tezci, 2021; Yaşaroğlu ve Manav, 2015) görülmektedir. Özellikle yapılan araştırmalarda bölgesel ve çevresel koşullar (Bümen vd., 2014; Ringwalt vd., 2003) ile programın uygulayıcısı olarak öğretmenlerin sahip oldukları özelliklerin öğretim programına bağlılığı etkilediği görülmektedir (Bümen vd, 2014; Dusenbury vd., 2003). Dolayısıyla farklı bölgelerde ve çevresel koşullarda görev yapan öğretmenlerle, bu öğretmenlerin öğretim programına bağlılığa yönelik görüşlerinin incelendiği çalışmalar önem arz etmektedir. Bununla birlikte farklı bölgelerde görev yapan öğretmenlerin Türkiye özelinde tek bir merkezden geliştirilerek uygulanması gereken resmi programlara bağlılığını hangi faktörlerin etkilediğinin belirlenmesi de önemlidir. Ayrıca öğretim programının uygulayıcıları olan öğretmenlerle ilgili öğretim programına bağlılık konusunda daha fazla çalışma yapılması ve bu çalışmaların nitel verilerle desteklenmesi, konunun daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayabilir (Aslan ve Erden, 2020). Bu gerekçeler doğrultusunda araştırmada, kırsal ve kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık kavramını ve öğretim programına bağlı kalan bir öğretmenin sahip olduğu özellikleri nasıl tanımladıkları ile öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda araştırmada ele alınan araştırma soruları aşağıda belirtilmiştir.

1. Kırsalda görev yapan ortaokul öğretmenleri;
  - öğretim programına bağlılık kavramını nasıl tanımlamaktadır?
  - öğretim programına bağlı kalan bir öğretmenin özelliklerini nasıl tanımlamaktadırlar?
  - öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörler hakkında neler düşünmektedirler?
2. Kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenleri;
  - öğretim programına bağlılık kavramını nasıl tanımlamaktadır?
  - öğretim programına bağlı kalan bir öğretmenin özelliklerini nasıl tanımlamaktadırlar?
  - öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörler hakkında neler düşünmektedirler?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden bütüncül çoklu durum çalışması deseni kullanılmıştır. Yin (1984), bütüncül çoklu durum çalışmasını, birden fazla durumun bulunduğu ve her bir durumun kendi içinde bütünsel olarak incelendiği ve karşılaştırıldığı bir desen olarak tanımlamaktadır. Bu bakış açısıyla, bu çalışmada, ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıkları kırsal ve kent merkezi bağlamında bütünsel olarak değerlendirilmiş ve öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları araştırma soruları temelinde ele alınarak karşılaştırılmıştır.

### Katılımcılar

2022-2023 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde gerçekleştirilen bu araştırma, Türkiye'nin kuzeyindeki bir ilde yürütülmüştür. Öncelikle ilin ilçeleri kent merkezi ve kırsal bölgeler olmak üzere aykırı durum örnekleme yöntemine göre sınıflandırılmış ve ardından rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen ilçelerden, ölçüt örnekleme yoluyla belirlenen MEB'e bağlı devlet okullarında görev yapan 36 ortaokul öğretmeni çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin seçiminde ölçütler; öğretmenlerin en az 5 yıllık deneyime sahip ve ortaokul kademesinde branş öğretmeni olarak görev yapıyor olmalarıdır. Araştırma katılımcılarından 13'ü kadın, 23'ü erkektir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri 6 ile 28 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenlerden altısı matematik, beşi Türkçe, dördü Fen Bilimleri, dördü İngilizce, dördü Bilişim, üçü Sosyal Bilgiler, ikisi Teknoloji Tasarım, ikisi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, ikisi Müzik, ikisi Beden Eğitimi ve ikisi Görsel Sanatlar öğretmenidir. Öğretmenlerin 18'i kentte, 18'i kırsalda görev yapmaktadır.

## Veri Toplama Aracı

Araştırmada, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Görüşme soruları oluşturulurken öncelikle alan yazın taranmış ve öğretim programına bağlılık üzerine yapılmış çalışmalar ayrıntılı incelenmiştir. Ardından çalışmanın amacı doğrultusunda görüşme formu oluşturulmuş ve Eğitim Programları ve Öğretim alanında uzman üç öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda görüşme formunun son hali oluşturulmuştur. Ardından çalışmanın katılımcıları arasında yer almayan bir ortaokul öğretmeni ile pilot uygulama yapılmıştır. Araştırmanın görüşme formunda öğretmenlere, öğretim programına bağlılık kavramını nasıl tanımladıkları, öğretim programına bağlı kalan bir öğretmenin hangi özelliklere sahip olduğu ile öğretim programına bağlılığı hangi tür etmenler/özelliklerin etkilediğine yönelik sorular yöneltilmiştir.

Öğretmenlerle yapılacak yüz yüze görüşmeler için öncelikle Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Etik Kurulu ve ilgili Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Ardından öğretmenlerle yapılacak görüşmeler için birlikte bir planlama yapılmış ve onların uygun oldukları zaman dilimleri belirlenmiştir. Öğretmenler görüşme yapılmadan önce bir görüşme protokolü imzalanmış ve öğretmenlerin tamamı izin verdiği için görüşmeler sırasında ses kayıtları kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırma verileri 2023 yılı nisan ile mayıs aylarında toplanmış ve her bir görüşme yaklaşık 10 dakika sürmüştür.

## Verilerin analizi

Araştırmada elde edilen veriler, Microsoft Office Word programı aracılığıyla bilgisayar ortamında görüşme sonrasında hemen transkript edilmiş metin haline getirilmiştir. Daha sonra, metin haline getirilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Analiz sırasında öncelikle temalar, kategoriler ve kodlar ayrıntılı olarak belirlenmiştir. Kırsalda görev yapan ortaokul öğretmenlerine (KÖ1, KÖ8, KÖ18) gibi kodlar verilmiş; kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerine ise (MÖ1, MÖ4, MÖ16,) şeklinde kodlar verilmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin söylemlerini aktarmak için doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

## İnandırıcılık ve Etik

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği kapsamında inandırıcılık, transfer edilebilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirliğin sağlanması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda çalışmada inandırıcılık bağlamında, katılımcı öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiş, bire bir etkileşime geçilmiştir. Veri toplama sürecinde, katılımcıların cevaplarında net anlaşılamayan ifadeler olduğunda, araştırmacı sonraki sorularla bu ifadeleri açıklığa kavuşturmuştur. Bu şekilde, katılımcıların verdiği cevaplar araştırmacı tarafından doğrulanmıştır. Ayrıca araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu üç farklı uzman tarafından değerlendirilmiş ve ilgili program geliştirme uzmanlarının geri bildirimleri doğrultusunda düzenlenmiştir.

Araştırmada transfer edilebilirlik bağlamında çalışma katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Bunun yanı sıra araştırmacılar süreci ve verilere ilişkin analizlerin ayrıntılı olarak sunmuş, öğretmenlerin söylemlerinin bulgular bölümünde sunulması doğrudan alıntılar şeklinde verilmiştir.

Araştırmada teyit edilebilirliğin sağlanması adına çalışmada yer almayan farklı program geliştirme uzmanlarıyla araştırma süreci paylaşarak ilgili uzmanların görüş ve önerileri alınmıştır. Ayrıca tarafsızlığın/nesnellüğün korunması için, veri analizi sürecine araştırmacı yanı sıra tez danışmanı da dâhil edilmiştir. Çalışmanın tutarlılığını değerlendirmek için araştırmaya dâhil edilmemiş program uygulayıcı öğretmenlerin çalışmayı okumaları sağlanmış ve geri bildirimler alınarak tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır.

## Bulgular

### Kırsalda ve Kent Merkezinde Görev Yapan Ortaokul Öğretmenlerinin “Öğretim Programına Bağlılık” Tanımları

Araştırmada öncelikle kırsalda ve kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık kavramını nasıl tanımladıkları incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler analiz edilerek tema, kategori ve kodlar Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1** Kırsalda ve kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerine göre öğretim programına bağlılık kavramının tanımı

	Tema	Kategori	Kodlar
Kırsal	Öğretim Programına Bağlılık	Tasarlanan Programın Aslına Sadık Kalınarak Uygulanması	Konulara ve ünitelere sadık kalmak – KÖ1 Programın çok dışına çıkmamak – KÖ1/KÖ2 Kazanımlara bağlı kalmak – KÖ4/KÖ6 Yıllık plana bağlı kalmak – KÖ7 Çerçeve programa bağlı kalmak – KÖ16/KÖ18 Programa uymak – KÖ13 Verilen programı işlemek – KÖ8
		Programların Planlandığı Şekilde Uygulanma Düzeyi	Konuları işlemeye, bitirmeye çalışmak – KÖ1 Kazanımları öğrenciye kazandırma – KÖ14 Kazanımları uygulamak – KÖ6
		Bütünlük ve Uygulamanın Niteliği	Öğrencilere eşit öğretmek – KÖ17
Kent merkezi	Öğretim Programına Bağlılık Kavramı	Tasarlanan Programın Aslına Sadık Kalınarak Uygulanması	Programa bağlılık – MÖ1/MÖ4 Program çerçevesinde planı uygulamak – MÖ1/MÖ17 Plana bağlı kalmak – MÖ2 Programın aynen uygulanması – MÖ5 Resmi programa bağlı kalmak – MÖ6 Sabit konuları programa göre işlemek – MÖ7 Programın aslına sadık kalmak – MÖ8 MEB’in çizdiği çerçeve program – MÖ9 Yıllık plandaki konuların aynen işlenmesi – MÖ10 Yıllık plandaki kazanımlara uyulması – MÖ12/MÖ13/MÖ15 Programı aktarmak- MÖ18
		Programın Hazırladığı Hali ile Uyguladığı Hali Arasındaki Uyum Süreci	MEB programı dâhilinde kazanımların gerçekleştirildiği süreç – MÖ11 Programı uygulamak – MÖ3/MÖ16

Kırsalda görev yapan ortaokul öğretmenlerinden elde edilen veriler doğrultusunda “öğretim programına bağlılık kavramı” teması altında “tasarlanan programın aslına sadık kalınarak uygulanması, programların planlandığı şekilde uygulanma düzeyi ve bütünlük ve uygulamanın niteliği” kategorilerine ulaşılmıştır.

Kırsalda görev yapan ortaokul öğretmenlerinden dokuzu (KÖ1, KÖ2, KÖ4, KÖ6, KÖ7, KÖ8, KÖ13, KÖ16, KÖ18) “tasarlanan programın aslına sadık kalınarak uygulanması” kategorisi altında; konulara ve ünitelere sadık kalmaya, programın çok dışına çıkmamaya, kazanımlara bağlı kalmaya, yıllık plana bağlı kalmaya, çerçeve programa bağlı kalmaya, müfredata uymaya ve verilen müfredatı işlemeye vurgu yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin örnek söylemleri aşağıda verilmiştir:

Konulara sadık kalmak, ünitelere sadık kalmak, anlatılması gereken konuları anlatmak olarak nitelendiriyorum. (KÖ1)

Şimdi öğretim programına bağlılık bakanlığın bize göndermiş olduğu bir program dâhilinde biz planlar hazırlıyoruz ya yıllık planlar, onlara göre onun içinde kazanımlar, alt başlıklar ve bir de öğrenci seviyesine uygun şekilde zamana göre ayarlayarak ve sınıf seviyesine yayarak ona bağlı olarak dersleri işlemek diye anlarım. (KÖ7)

Devletin bize yönlendirmiş olduğu müfredata uymak. Bir yıl içinde öğrencilere vermemiz gereken kazanımların bütünü olarak da tanımlayabilirim. (KÖ13)

Kategorilerden “programların planlandığı şekilde uygulanma düzeyi” bağlamında üç öğretmenin (KÖ1, KÖ6, KÖ14) görüş bildirdiği görülmüştür. Bu noktada öğretmenler; konuları işlemeye ve bitirmeye çalışmaya, kazanımları öğrencilere kazandırmaya ve kazanımları uygulamaya vurgu yapmışlardır. Bu bağlamda öğretmenlerin örnek söylemleri aşağıda verilmiştir:

Müfredatta olan konuları bitirmeye çalışmak işlemeye çalışmak. (KÖ1)  
Şimdi MEB’in bir müfredatı var. Milli Eğitim’in bize vermiş olduğu müfredata bağlı kalmak. Yani onun verdiği bütün kazanımları sınıf içerisinde uygulamak, çocuklara sene boyunca paylaşmak. (KÖ6)

Öğretim programına bağlılık kavramı temasında yer alan son kategori olarak “bütünlük ve uygulamanın niteliği” bağlamında bir öğretmenin (KÖ17) görüş bildirdiği görülmüştür. Öğretmen, öğrencilerin eşit öğrenmesine vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda öğretmenin örnek söylemi aşağıda verilmiştir:

Ülke düzeyinde eşit bütün öğrencilerin eşit şeyleri öğrenmesi olarak tanımlarım yani müfredata bağlılığı. (KÖ17)

Kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinden elde edilen veriler doğrultusunda, “öğretim programına bağlılık kavramı” teması altında “tasarlanan programın aslına sadık kalınarak uygulanması, programın hazırlandığı hali ile uygulandığı hali arasındaki uyum süreci” kategorilerine ulaşılmıştır.

Kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinden on dördü (MÖ1, MÖ2, MÖ4, MÖ5, MÖ6, MÖ7, MÖ8, MÖ9, MÖ10, MÖ12, MÖ13, MÖ15, MÖ17, M18) “tasarlanan programın aslına sadık kalınarak uygulanması” kategorisi bağlamında görüşler belirtmiştir. Bu kategori altında öğretmenlerin; programa bağlılığa, program çerçevesinde planı uygulamaya, plana bağlı kalmaya, programın aynen uygulanmasına, resmi programa bağlı kalmaya, sabit konuları programa göre işlemeye, programın aslına sadık kalmaya, MEB’in çizdiği çerçeve programa, yıllık plandaki konuların aynen işlenmesine ve yıllık plandaki kazanımlara uyulmasına vurgu yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin örnek söylemleri aşağıda verilmiştir:

Kazanımlara uygun MEB’in yayımladığı kitaplara uygun bir şekilde dersi planlayıp işlemek şeklinde tanımlayabilirim. (MÖ17)  
Herkes önüne verilen program neyse onu yapmalı çünkü bunları yapan kişiler çocukların yaşlarına göre kendileri programı oluşturuyorlar. Bu program değiştirilemez, bu program aynen birebir uygulanmalı benim düşüncem. (MÖ5)  
Bir öğretmenin öğretim etkinliklerinde resmi programa bağlı kalması olarak tanımlarım. Yani bu şekilde, resmi programa paralel olarak gitmeyi tanımlarım. (MÖ6)  
Günlük ve yıllık planları sınıfa göre hazırlayarak bu planlardaki kazanımlara uyulması. (MÖ12)

Öğretim programına bağlılık kavramı temasında yer alan diğer kategori olarak “programın hazırlandığı hali ile uygulandığı hali arasındaki uyum süreci” bağlamında bir öğretmenin (MÖ11, MÖ3, MÖ16) görüş bildirdiği görülmüştür. Öğretmenler; MEB tarafından geliştirilen program dâhilinde kazanımların gerçekleştirildiği sürece ve programın uygulanmasına vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin örnek söylemleri aşağıda verilmiştir:

Bize verilen müfredatı uygulamak. Kitapları, kitapta yazılanları müfredatta istenen her şeyi planda bunu uygulamak. (MÖ3)  
Millî Eğitim Bakanlığı’nın yaptığı program dâhilinde, dersle ilgili konuların ünitelerin belli hedef ve davranışların, yöntem tekniklerin ölçme ve değerlendirme süreçlerinin belirlendiği, bu sürece göre kazanımın gerçekleştirilmeye çalışıldığı bir süreçtir. (MÖ11)

Kırsalda ve kent merkezinde görev yapan öğretmenlerin öğretim programına bağlılık kavramına ilişkin tanımları birlikte incelendiğinde, her iki bölgede görev yapan öğretmenlerin tasarlanan programın aslına sadık kalınarak uygulanması, programların planlandığı şekilde uygulama düzeyi kategorilerinde görüşler bildirdikleri görülmektedir. Bu kategoriler bağlamında oluşturulan kodlar incelendiğinde, kırsalda ve kent merkezinde çalışan öğretmenlerin öğretim programına

bağlılık kavramına yönelik tanımların benzerlik gösterdiği ve öğretmenlerin tanımlarının alan yazında yapılan tanımlarla benzerlik gösterdiği görülmektedir.

### **Kırsalda ve Kent Merkezinde Görev Yapan Ortaokul Öğretmenlerine Göre Öğretim Programına Bağlı Kalan Öğretmen Özellikleri**

Araştırmada kırsalda ve kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlı kalan öğretmenleri nasıl tanımladıkları incelenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2** Kırsalda ve kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerine göre öğretim programına bağlı kalan öğretmen özellikleri

	Tema	Kategori	Kodlar
Kırsal	Öğretim Programına Bağlı Kalan Öğretmen Özellikleri	Olumlu Nitelendirilen Öğretmen Özellikleri	Sorumluluk sahibi – KÖ3 Planlı ve düzenli – KÖ4/KÖ5/KÖ7/KÖ9/KÖ10 Öğrencilerin gelişimine destek veren – KÖ12
		Olumsuz Nitelendirilen Öğretmen Özellikleri	Kuralcı– KÖ1/KÖ3/KÖ13 Disiplinli – KÖ2/KÖ4/KÖ9/KÖ13/KÖ16 Yeniliklere açık olmayan klasik– KÖ3/KÖ6/KÖ15/KÖ17/KÖ18 Kitaba bağlı kalan – KÖ8 Robot öğretmen – KÖ11 Ne yapacağını bilmeyen öğretmen – KÖ14
Kent merkezi	Öğretim Programına Bağlı Kalan Öğretmen Özellikleri	Olumlu Nitelendirilen Öğretmen Özellikleri	İşini yapan öğretmen – MÖ1/MÖ5/MÖ6/MÖ7/MÖ13/MÖ18 Planlı – MÖ8/MÖ12 Donanımlı – MÖ10
		Olumsuz Nitelendirilen Öğretmen Özellikleri	Disiplinli – MÖ2 Klasik, rutin, yenilikçi olmayan – MÖ3/MÖ9/MÖ11/MÖ14/MÖ17 Kuralcı – MÖ4/MÖ15/MÖ16

Kırsalda ve kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin söylemleri incelendiğinde, öğretmenlerin öğretim programına bağlı kalan öğretmen özelliklerini “olumlu ve olumsuz öğretmen özellikleri” şeklinde tanımladıkları görülmüştür.

Kırsalda görev yapan ortaokul öğretmenlerinden yedisi (KÖ3, KÖ4, KÖ5, KÖ7, KÖ9, KÖ10, KÖ12) “olumlu nitelendirilen öğretmen özellikleri” kategorisi altında; öğretim programına bağlı kalan öğretmenlerin özelliklerini sorumluluk sahibi, planlı ve düzenli, öğrencilerin gelişimine destek veren öğretmenler olarak vurgulamışlardır. Bu bağlamda öğretmenlerin örnek söylemleri aşağıda verilmiştir:

Çocukların yapabilecekleri kadarını vermeye çalışır kazanımların. Sorumluluk sahibi özelliği vardır. (KÖ3)

Bu öğretmen düzenli ve nasıl söyleyeyim düzenli bir şekilde müfredata uygun şekilde konularını işleyen öğretmendir. Derse planlı bir şekilde giden bir öğretmendir. Hani derse girdiği anda ben ne yapacaktım sorusunu kendine sormayabilir. (KÖ7)

Daha çok öğrencilerin fiziksel gelişimine uygun olarak çalışma programlarını düzenleyen, yetenek taraması yapılarak öğrencilerin hangi dalda daha iyi olduğunu ortaya çıkaracak, o yönde öğrencinin ilerlemesini sağlayan bir öğretmen. (KÖ12)

Kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinden dokuzu (MÖ1, MÖ5, MÖ6, MÖ7, MÖ8, MÖ10, MÖ12, MÖ13, MÖ18) “olumlu nitelendirilen öğretmen özellikleri” kategorisi altında; öğretim programına bağlı kalan öğretmenlerin özelliklerini işini yapan, planlı ve donanımlı öğretmenler olarak vurgulamışlardır. Bu bağlamda öğretmenlerin örnek söylemleri aşağıda verilmiştir:

İşini yapan bir öğretmendir diyelim en azından riske girmeyen, inisiyatif almayan... Sadece sınava yönelik vermesi gerekeni verip işini yaptığını düşünüyorum. (MÖ1)



Öğretmen planı uygulama aşamasında belirsizlik yaşamaz. Okulun ve sınıfın koşullarına göre hareket ederek programı destekler. (MÖ8)  
Yani bağlı kalan öğretmenlerin özellikleri yeterli donanımdaysa tabi bu derse göre değişiklik gösterir bana göre, yeterli donanıma sahipse bana göre bağlı kalır. (MÖ10)

Kırsalda ve kent merkezinden görev yapan ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlı kalan öğretmenlerin olumlu özelliklerini planlı ve düzenli, sorumluluk sahibi, donanımlı ve öğrenci gelişimine destek veren şekilde tanımladıkları ve birbirine benzer tanımlamalar yaptıkları görülmektedir.

Kırsalda görev yapan ortaokul öğretmenlerinden on dördü (KÖ1, KÖ2, KÖ3, KÖ4, KÖ6, KÖ8, KÖ9, KÖ11, KÖ13, KÖ14, KÖ15, KÖ16, KÖ17, KÖ18) “olumsuz nitelendirilen öğretmen özellikleri” kategorisi altında; öğretim programına bağlı kalan öğretmenlerin özelliklerini kuralcı, disiplinli, yeniliklere açık olmayan klasik, kitaba bağlı kalan, robot öğretmen ve ne yapacağını bilmeyen öğretmenler olarak vurgulamışlardır. Bu bağlamda öğretmenlerin örnek söylemleri aşağıda verilmiştir:

Şimdi öğretim programına tamamen bağlı onun dışında hiçbir şey yapmayan bir öğretmen özelliği nedir, çok fazla yenilikçi değildir yani dersine uygun. (KÖ17)  
Sadece kitaba bağlı kalan öğretmendir. Bakanlığın verdiği kaynakları yeterli gören bir öğretmen olarak görüyorum. (KÖ8)  
Yani merkeziyetçi bir yaklaşımın sunduğu robot bir öğretmen; sınırları dışına çıkamayan, çıkarılmayan, o programa uymak zorunda kalan öğretmendir. (KÖ11)  
Eğer öğretim programına körü körüne bağlı bir öğretmense bu öğretmen, ne yapacağını bilmeyen bir öğretmendir. (KÖ14)

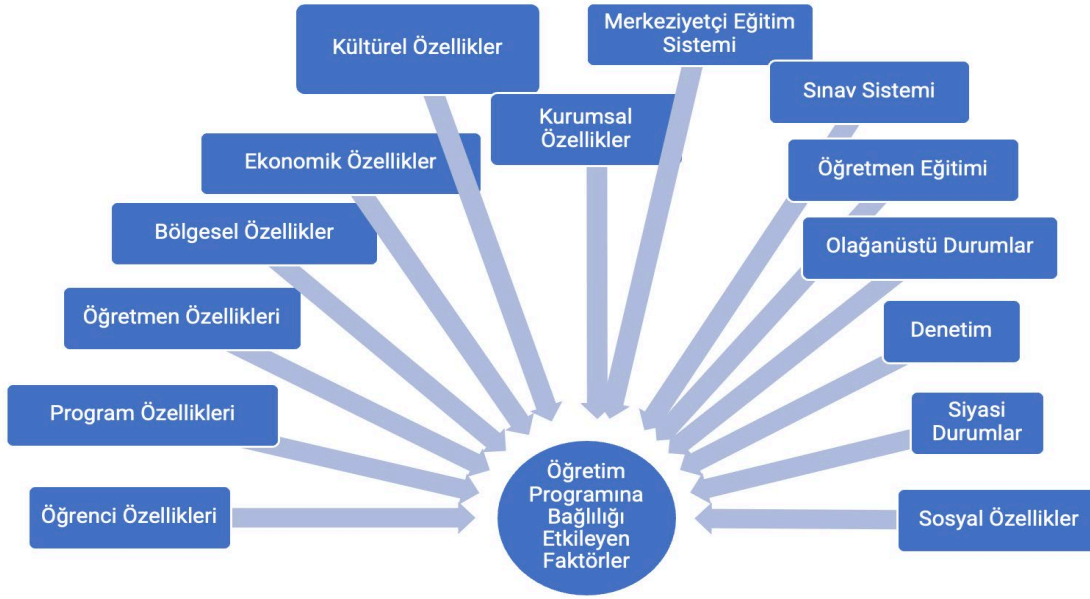
Kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinden dokuzu (MÖ2, MÖ3, MÖ4, MÖ9, MÖ11, MÖ14, MÖ15, MÖ16, MÖ17) “olumsuz nitelendirilen öğretmen özellikleri” kategorisi altında; öğretim programına bağlı kalan öğretmenlerin özelliklerini işini yapan öğretmen, disiplinli, klasik, rutin, yenilikçi olmayan ve kuralcı öğretmenler olarak vurgulamışlardır. Bu bağlamda öğretmenlerin örnek söylemleri aşağıda verilmiştir:

Bu öğretmene nasıl diyebiliriz, yani disiplinli diyebiliriz. Biraz daha disiplinli, programa uymuş diyebiliriz. Disiplinli, daha sadık kalmış programa, ekstra farklı bir şey yapmamış. (MÖ2)  
Öğretim programına bağlı kalan öğretmenler genelde statik, çok kendini geliştiremeyen ben öyle düşünüyorum, belli bir şeyin dışına çıkmayan, günümüzde teknolojik ve özellikle teknolojik gelişmelere ayak uyduramayan, öğretmenliği mezun olduğu bilgilerle tamamlayan öğretmenler aklıma geliyor. (MÖ9)  
Kurallar dışına çıkmayan, ne verilirse onu veren öğretmendir diye düşünüyorum. (MÖ4)

Kırsalda ve kent merkezinden görev yapan ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlı kalan öğretmenlerin olumsuz özelliklerini kuralcı, disiplinli, yeniliklere açık olmayan klasik bir öğretmen ifadeleri ile birbirine benzer tanımlamalar yaptıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra kırsalda görev yapan bazı öğretmenlerin bu özelliklere ek olarak kitaba bağlı kalan, ne yapacağını bilmeyen ve robot öğretmen tanımları yaptıkları görülmektedir.

### **Kırsalda ve Kent Merkezinde Görev Yapan Ortaokul Öğretmenlerine Göre Öğretim Programına Bağlılığı Etkileyen Faktörler**

Araştırmanın bu bölümünde kırsalda ve kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerine göre öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörlerin neler olduğu incelenmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenlerin Şekil 1’deki verilen faktörler bağlamında görüşler bildirdikleri belirlenmiştir. Bu faktörlere ilişkin bulgular ayrıntılı olarak başlıklar halinde verilmiştir.



**Görsel 1** Öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörlere ilişkin kategoriler

### Öğrenci Özellikleri

Kırsalda ve kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerine göre öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörlerden "Öğrenci Özellikleri"ne ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3** Kırsalda ve kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerine göre öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörler: Öğrenci özellikleri

	Tema	Kategori	Kodlar	
Kırsal	Öğretim Programına Bağlılığı Etkileyen Faktörler	Öğrenci Özellikleri	Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi – KÖ1/KÖ4/KÖ5/KÖ7/KÖ9/KÖ10/KÖ13/KÖ14/KÖ15/KÖ16 Öğrencilerin algılama düzeyi – KÖ1 Öğrenci devamsızlıkları – KÖ1/KÖ2 Öğrencilerin kişisel özellikleri – KÖ3/KÖ4 Öğrencilerin akademik başarıları ve kapasitesi – KÖ2/KÖ3/KÖ5/KÖ8/KÖ10/KÖ18 Öğrencilerin ilgi ve tutumları – KÖ4/KÖ8/KÖ9 Bireysel farklılıklar – KÖ5/KÖ17 Öğrencilerin sosyoekonomik ve sosyokültürel düzeyleri – KÖ14/KÖ16 Sınıf mevcudu – KÖ18	–
Kent Merkezi	Öğretim Programına Bağlılığı Etkileyen Faktörler	Öğrenci Özellikleri	Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi – MÖ4/MÖ14/MÖ18 Öğrencilerin algılama düzeyi – MÖ4 Öğrenci devamsızlıkları – MÖ2/MÖ15/MÖ17 Öğrencilerin kişisel özellikleri – MÖ6 Öğrencilerin akademik başarıları ve kapasitesi – MÖ1/MÖ9/MÖ10/MÖ13/MÖ15 Öğrencilerin sosyoekonomik ve sosyokültürel düzeyleri – MÖ4 Sınıf mevcudu – MÖ2/MÖ4/MÖ17	–

Kırsalda görev yapan ortaokul öğretmenlerinden on beşi (KÖ1, KÖ2, KÖ3, KÖ4, KÖ5, KÖ7, KÖ8, KÖ9, KÖ10, KÖ13, KÖ14, KÖ15, KÖ16, KÖ17, KÖ18) "öğrenci özellikleri" kategorisi altında; öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine, öğrencilerin algılama düzeyine, öğrenci devamsızlıklarına, öğrencilerin kişisel özelliklerine, öğrencilerin akademik başarısına ve kapasitesine, öğrencilerin ilgi ve tutumlarına, bireysel farklılıklara, öğrencilerin sosyoekonomik ve sosyokültürel düzeylerine ve sınıf mevcuduna vurgu yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin örnek söylemleri aşağıda verilmiştir:

Öğrencilerin durumu etkiler, öğrenci hazır bulunuşluğu etkiler. Yani mesela konuyu anlatıyorum maalesef çok oluyor, bir konuyu anlatıyorum bu çocuklar tarafından çok

algılanmamış oluyor. O zaman benim bu konuyu vermem lazım. Ben şunu diyemiyorum, boş ver canım bu kalsın ben müfredata uyayım onlar onu öğrenmeseler de olur diyemiyorum. (KÖ1)

... sınıfın derse devamlılığı, öğretmenin derse devamlılığı, okulun şey olarak fiziki olarak elverişli olup olmaması, sınıfın elverişli olup olmaması her şey etkiler. (KÖ2)

Öğrencilerden kaynaklı olabilir: soru çözememesi, tekrar yapmaması, kaynaklara ulaşamaması, çabuk unuttuğu için sürekli aynı şeyleri işlediğimiz için ileriye gidememekten dolayı programda istenilen şeyi tam olarak veremiyorum. (KÖ8)

Sınıf mevcudu bile etkileyebilir, okul idaresi etkileyebilir. (KÖ18)

Kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinden on biri (MÖ1, MÖ2, MÖ4, MÖ6, MÖ9, MÖ10, MÖ13, MÖ14, MÖ15, MÖ17, MÖ18) "öğrenci özellikleri" kategorisi altında; öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine, öğrencilerin algılama düzeyine, öğrenci devamsızlıklarına, öğrencilerin kişisel özelliklerine, öğrencilerin akademik başarısına ve kapasitesine, öğrencilerin sosyoekonomik ve sosyokültürel düzeylerine ile sınıf mevcuduna vurgu yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin örnek söylemleri aşağıda verilmiştir:

Benim programa bağlı kalmamı öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi etkiliyor sadece. Mesela müfredatta belli bir konum var benim ama merkezdeki öğrencilerin her türlü imkânı olduğu için telefon, tablet, internete anında ulaşım gibi imkânları olduğu için o öğrenciler o konuya daha iyi geliyor. Yani benim çocuğa bir şey vermeme gerek yok çünkü o anlatmak istediğim konu çocukta var. O yüzden pek zorlandığım olmuyor benim. (MÖ14)

Çocukların hepsi gelmeme durumları olabiliyor. Kırsalda mesela devamsızlık daha az oluyor, bu merkezde biraz daha devamsızlık sorunları oluyor, bazı öğrenciler geriden takip edebiliyor, onlar için tekrardan bir daha konuyu bahsetmemiz gerekebiliyor bazı şeylerde. (MÖ2)

Köylere nazaran sınıflarım daha kalabalık, daha fazla ziyaretçi geliyor okuluma müfredata bu şekilde bağlı kalamıyorum olabiliyim. (MÖ17)

Kırsalda ve kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılığı etkileyen öğrenci özelliklerinden en fazla hazır bulunuşluk ve akademik başarı düzeyi üzerinde durdukları; bu özellikler dışında öğrencilerin devam/devamsızlık durumları, algılama düzeyleri, kişisel özellikleri, sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel özellikler ile sınıf mevcudunun da bu süreci etkilediği noktasında benzer görüşler bildirdikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra kırsalda görev yapan öğretmenlerin bazılarının öğrenci ilgi ve tutumlarının da öğretim programına bağlılığı etkileyen öğrenci özellikleri olduğu yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

### Program Özellikleri

Kırsalda ve kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerine göre öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörlerden "Program Özellikleri"ne ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4** Kırsalda ve kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerine göre öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörler: Program özellikleri

	Tema	Kategori	Kodlar
Kırsal	Öğretim Programına Bağlılığı Etkileyen Faktörler	Program Özellikleri	Ders kitapları ile programın tutarsızlığı – KÖ1/KÖ3/KÖ7 Hedef kitleye uygunluk – KÖ1/KÖ3/KÖ14 Kutlama programları ve belirli gün ve haftalar – KÖ1 Programın içeriği-KÖ3/KÖ4/KÖ5/KÖ6/KÖ7/KÖ13/KÖ16 Programın uygulama süresi – KÖ3/KÖ5/KÖ11 Disiplinler arası ilişki – KÖ5 Dersin branşı – KÖ13 Programın güncelliği – KÖ16
Kent Merkezi	Öğretim Programına Bağlılığı Etkileyen Faktörler	Program Özellikleri	Hedef kitleye uygunluk – MÖ11/MÖ14/MÖ18 Kutlama programları ve belirli gün ve haftalar – MÖ1/MÖ17 Programın içeriği – MÖ13/MÖ16 Programın uygulama süresi – MÖ2/MÖ3 Dersin branşı – MÖ12 Programın güncelliği – MÖ2 Projeler/Yarışmalar – MÖ1/MÖ12

Kırsalda görev yapan ortaokul öğretmenlerinden onu (KÖ1, KÖ3, KÖ4, KÖ5, KÖ6, KÖ7, KÖ11, KÖ13, KÖ14, KÖ16) “program özellikleri” kategorisi altında; ders kitapları ile programın tutarsızlığı, hedef kitleye uygunluğa, kutlama programlarına, belirli gün ve haftalara, programın içeriğine, programın uygulama süresine, disiplinler arası ilişkiye, ders saatinin azlığına, dersin branşına ve programın güncelliğine vurgu yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin örnek söylemleri aşağıda verilmiştir:

Programın içeriği (uygunluğu hedef kitleye uygun mu, doluluğu ve boşluğu), MEB kitapları ile program birbirini tamamlamıyor, etkinlikler konuyu çocuklara kavratmıyor. (KÖ3)

Mesela benim müfredatın verilmesiyle alakalı kutlama programları olur, kar olur vs. bunlardan dolayı müfredatı uygulayamadığım dönemler oluyor ama bu benim uygulanması gerektiği fikrini değiştirmiyor. (KÖ1)

Şimdi ben fen öğretim programı olarak düşündüğüm zaman benim en büyük sıkıntım zaman problemi. Bazı konuların sürecini müfredatta yer alandan daha uzun bir sürece yayıyorum, daha kısa sürede halledilebilecek olanları oradan zamanından alarak tamamlamaya çalışıyorum. (KÖ5)

Çevre, ekonomik yapı, ailenin pozisyonu, ders saatinin azlığı... (KÖ11)

Dersimizin hangi branş olduğu da önemli. Mesela bir matematikte daha esnek davranamazken benim sosyal bilgiler mesela alanım, daha esnetebiliyorum, daha güncelleyebiliyorum. Ders etkiliyor, branş da etkiliyor. (KÖ13)

Kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinden on biri (MÖ1, MÖ2, MÖ3, MÖ4, MÖ11, MÖ12, MÖ13, MÖ14, MÖ16, MÖ17, MÖ18) “program özellikleri” kategorisi altında; hedef kitleye uygunluğa, kutlama programlarına ve belirli gün ve haftalara, programın içeriğine, programın uygulama süresine, dersin branşına, programın güncelliğine, yarışmalara, projelere, ders kitabına, öğrencilerle yürütülen sosyal etkinliklere vurgu yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin örnek söylemleri aşağıda verilmiştir:

Ya şimdi şöyle bir şey var: okullarda artık ders dışı o kadar çok şey isteniyor ki mesela TÜBİTAK için ya da TEKNOFEST için öğretmene bir proje sorumluluğu veriliyor. Öğretmen mesaisinin bir kısmını buna ayırmak zorunda, derslerini bazen bunun için aksatabiliyor veya okulda bir program yapılacak o anlık yine dersini aksatabiliyor. (MÖ1)

Mesela bize devletin verdiği kitaplar var. Eğer biz öğretim programı üzerinden gidersek çocukların sınavda soru yapma sayısı maalesef azalıyor. Mesela sınavda çıkan soruları incelediğiniz zaman fen adına konuşuyorum hepsi deney temellidir ama bu deneylerin hiçbirini bir ders kitabını açtığınız zaman göremezsiniz. Yani öğretim programına uyan bir öğretmen kitaba bağlı kalır, kitaba göre soru çözer ama öğretim programına bağlı kalmayan bir öğretmen hem kazanımlarını verir ama artı üzerine ekstra bir şey koyarsa o çocuklar sınava daha iyi hazırlanabilir. Sadece ders kitabıyla sınava hazırlanmak maalesef fen adına yetersiz. (MÖ4)

Merkezde öğrencilerle yürütülen etkinlikler de çok fazla, merkezdeki öğrencinin sosyal etkinlikleri de çok fazla. Hani bunlar öğretim programını birebir yürütme anlamında merkezde daha zor. (MÖ17)

Kırsalda ve kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılığı etkileyen program özelliklerinden en fazla programın içeriği ve hedef kitleye uygun olup olmaması üzerinde durdukları; bu özellikler dışında programın uygulama süresi, dersin branş, programın güncelliği, kutlama programları/belirli gün ve haftalar ile ders kitabı ile programın tutarsız olması gibi özelliklerin de bu süreci etkilediği noktasında benzer görüşler bildirdikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra kırsalda görev yapan öğretmenlerden bazılarının programlarda temele alınan disiplinler arası ilişkinin; kent merkezinde görev yapan öğretmenlerden bazılarının ise projeler/yarışmalar ve sosyal etkinliklerin öğretim programına bağlılığı etkileyen program özellikleri olduğu yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

## Öğretmen Özellikleri

Kırsalda ve kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerine göre öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörlerden “Öğretmen Özellikleri”ne ilişkin bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5** Kırsalda ve kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerine göre öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörler: Öğretmen özellikleri

	Tema	Kategori	Kodlar
Kırsal	Öğretim Programına Bağlılığı Etkileyen Faktörler	Öğretmen Özellikleri	Öğretmenin sağlık, psikolojik ve ailevi durumları – KÖ1
			Öğretmenin derse devamlılığı – KÖ2
Kent Merkezi	Öğretim Programına Bağlılığı Etkileyen Faktörler	Öğretmen Özellikleri	Öğretmenin anlatım tarzı ve kendine has kullandığı yöntem ve teknikler – KÖ2/KÖ7
			Öğretmenin programa olan inancı – KÖ2
			Öğretmenin mesleki donanımı – KÖ3/KÖ14/KÖ15
			Öğretmenin hazır bulunuşluk düzeyi – KÖ9
			Öğretmenin hayat tecrübesi – KÖ14
			Öğretmenin cinsiyeti – KÖ18
			Öğretmenin sağlık, psikolojik ve ailevi durumları – MÖ12/MÖ4
			Öğretmenin mesleki donanımı – MÖ8/MÖ11/MÖ12/MÖ15
			Öğretmenin motivasyonu ve çalışkanlığı – MÖ12
			Öğretmenin cinsiyeti – MÖ8
Öğretmenin hayat felsefesi – MÖ4/MÖ9/MÖ18			
Öğretmenin öğretmenliğe bakış açısı – MÖ4			
Öğretmenin mezun olduğu fakülte – MÖ8			
Öğretmenin görev yaptığı okul türü – MÖ8			
Öğretmenin yetiştiği aile ve çevre – MÖ12			

Kırsalda görev yapan ortaokul öğretmenlerinden sekizi (KÖ1, KÖ2, KÖ3, KÖ7, KÖ9, KÖ14, KÖ15, KÖ18) “öğretmen özellikleri” kategorisi altında; öğretmenin sağlık, psikolojik ve ailevi durumlarına, derse devamlılığına, anlatım tarzına ve kendine has kullandığı yöntem ve tekniklere, programa olan inancına, mesleki donanımına, hazır bulunuşluk düzeyine, hayat tecrübesine ve cinsiyetine vurgu yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin örnek söylemleri aşağıda verilmiştir:

Bendeki sıkıntılar olabilir, hasta olurum, psikolojik sorunlarım olabilir, ailevi sorunlarım olabilir. Bu gibi durumlarda insanın müfredata bağlılığında sıkıntılar oluşabilir. (KÖ1)  
 Bu öğretmen ve öğrencinin hazır bulunuşluğu, öğretmenin programa ne kadar sadık kaldığı, öğretmenin buna ne kadar sadık kalmak istediğiyle ilgili bir şey. Öğretmen esnetmek istiyorsa esnetebilir. Öğrencinin durumuna göre esnetebilir. (KÖ9)  
 Bence öğretmenin cinsiyeti bile etkiler, bayan öğretmenler bu konuda daha kuralcı oluyorlar daha programa yönelik ama erkek öğretmenler birazcık daha değiştirebiliyor mesela bu bile etkileyebilir. (KÖ18)

Kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinden yedisi (MÖ4, MÖ8, MÖ9, MÖ11, MÖ12, MÖ15, MÖ18) “öğretmen özellikleri” kategorisi altında; öğretmenin sağlık, psikolojik, ve ailevi durumlarına, öğretmenin mesleki donanımına, öğretmenin motivasyonu ve çalışkanlığına, öğretmenin cinsiyetine, öğretmenin hayat felsefesine, öğretmenin kişilik yapısına, öğretmenin öğretmenliğe bakış açısına, öğretmenin mezun olduğu fakülteye ve görev yaptığı okul türüne, öğretmenin yetiştiği aile ve çevreye vurgu yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin örnek söylemleri aşağıda verilmiştir:

Öğretmenin yetiştiği aile ve çevre, psikolojisi (evli ya da bekâr olması, ekonomik durumu, ruh sağlığı), motivasyon kaynakları, çalışkanlığı etkiler. (MÖ12)  
 Tabii öğretmenin de kendi alanındaki verimliliği, performansı, donanımı bu durumları etkileyebiliyor diye düşünüyorum. (MÖ15)  
 Bence etkileyen en önemli faktörlere cinsiyet, mesleki kıdem, mezun oldukları fakülte, görev yaptıkları okul, görev yeri, haftalık ders saatleri gösterilebilir. (MÖ8)

Kırsalda ve kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılığı etkileyen öğretmen özelliklerinden öğretmenlerin sağlık durumları, psikolojik durumları ve ailevi durumları, mesleki yeterlikler ve cinsiyet gibi benzer özellikler üzerinde durdukları belirlenmiştir. Kırsalda görev yapan öğretmenler bu özellikler dışında öğretmenlerin programa olan inancının, hazırbulunuşluk düzeylerinin, kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerinin, hayat tecrübesinin ve derse devamlılığının da bu süreci etkileyen öğretmen özellikleri olduğunu belirtmişlerdir. Kent merkezinde görev yapan öğretmenler kırsalda çalışan öğretmenlerden farklı olarak, öğretmenlerin motivasyonu ve çalışkanlığının, öğretmenliği bakış açısının, görev yaptıkları okul türünün, mezun oldukları fakültenin, yetiştikleri aile ve çevre ile hayat felsefelerinin öğretim programına bağlılığı etkileyen öğretmen özellikleri olduğunu ifade etmektedir.

### Bölgesel Özellikler

Kırsalda ve kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerine göre öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörlerden "Bölgesel Özellikler"e ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6** Kırsalda ve kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerine göre öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörler: Bölgesel özellikler

	Tema	Kategori	Kodlar
Kırsal	Öğretim Programına Bağlılığı Etkileyen Faktörler	Bölgesel Özellikler	Olumsuz hava koşulları – KÖ1/KÖ12/KÖ13 Okulun bulunduğu çevre – KÖ1/KÖ3/KÖ17/KÖ18
Kent Merkezi	Öğretim Programına Bağlılığı Etkileyen Faktörler	Bölgesel Özellikler	Olumsuz hava koşulları – MÖ1/MÖ2/MÖ6 Okulun bulunduğu çevre – MÖ11/MÖ15/MÖ17 Tatiller – MÖ3

Kırsalda görev yapan ortaokul öğretmenlerinden altısı (KÖ1, KÖ3, KÖ12, KÖ13, KÖ17, KÖ18) "bölgesel özellikler" kategorisi altında; olumsuz hava koşullarına ve okulun bulunduğu çevreye sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin örnek söylemleri aşağıda verilmiştir:

Çevre şartları etkiler mesela biz kırsalda çalışıyoruz işte kar yağıyor, bir hafta okula gidemediğimiz oluyor, on gün okula gidemediğimiz oluyor, bu etkiliyor. (KÖ13)  
Okul, ilçe, il bunların hepsi etkiliyordur bence. Yani programımız biraz daha ortalama ve ortalamanın üzeri okullar, bölgeler için ya da o seviyede öğrenciler için geçerli ama hani birazcık akademik olarak, kültürel olarak geri olan çevrelerdeki okullarda bu program çok sağlıklı olmuyor, uygulanmıyor bence. Van'da da çalıştım, farklı ilçelerde de çalıştım. Bazı değişiklikler yapılması gerekiyor, yapılmalı bence diye düşünüyorum. (KÖ18)

Kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinden yedisi (MÖ1, MÖ2, MÖ3, MÖ6, MÖ11, MÖ15, MÖ17) "bölgesel özellikler" kategorisi altında; olumsuz hava koşullarına, okulun bulunduğu çevreye ve tatillere vurgu yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin örnek söylemleri aşağıda verilmiştir:

Çevresel faktörler ve öğrencinin bulunduğu ortam öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörlerden birkaç tanesidir. (MÖ11)  
Tatiller, yani yeteri kadar zamanımız varsa kitabı daha doğrusu müfredatı uyguluyoruz. Kitaplarımızı bitirdiğimiz sürece müfredatı da uygulamış oluyoruz. İki haftalık tatil oldu bu beni etkileyebilir ama ekstra tatiller olmadığı sürece fazlasıyla yetiyor, sene sonunda da zamanım kalabiliyor kendi branşım için. (MÖ3)

Kırsalda ve kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılığı etkileyen bölgesel özelliklerden olumsuz hava koşulları ve okulun bulunduğu çevre (il/ilçe) gibi özellikler üzerinde birbirine benzer şekilde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Kent merkezinde görev yapan öğretmenler bu özelliklere ek olarak tatillerin de öğretim programına bağlılığı etkileyen bir faktör olduğunu ifade ettiği görülmektedir.



## Ekonomik Özellikler

Kırsalda ve kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerine göre öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörlerden “Ekonomik Özellikler”e ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7** Kırsalda ve kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerine göre öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörler: Ekonomik özellikler

	Tema	Kategori	Kodlar
Kırsal	Öğretim Programına Bağlılığı Etkileyen Faktörler	Ekonomik Özellikler	Ders kaynaklarına ulaşamama – KÖ8 Ailenin ekonomik yapısı – KÖ11/KÖ15 Yaşanılan çevrenin sosyoekonomik durumu – KÖ14
Kent Merkezi	Öğretim Programına Bağlılığı Etkileyen Faktörler	Ekonomik Özellikler	Ders kaynaklarına ulaşamama – MÖ7 Ailenin ekonomik yapısı – MÖ15

Kırsalda görev yapan ortaokul öğretmenlerinden dördü (KÖ8, KÖ11, KÖ14, KÖ15) “ekonomik özellikler” kategorisi altında; ders kaynaklarına ulaşamamaya, ailenin ekonomik yapısına ve yaşanılan çevrenin sosyoekonomik durumuna vurgu yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin örnek söylemleri aşağıda verilmiştir:

Kaynaklara ulaşamadığım için fotokopi çekerek çocuklara ulaştırmaya çalışıyorum. Çünkü her dersten birkaç kaynak almaları mümkün değil. (KÖ8)  
Ben mesela her şeyi yaptırıyorum. Bir şeyler aklıma gelse de çocuklar alamıyorlar. Teknolojik olarak da yine okulda olmayan şeylerden ötürü yine yapamıyorlar. (KÖ15)  
Kırsalda İngilizce öğretirken o bulunduğu çevrenin sosyokültürel sosyoekonomik gerçeklerinden bağımsız hareket edemezsin. Bir kere her şeyden önce karşıdaki öğrenci profili ben bunu niye öğreniyorum diye senin karşında. Okul dışında gerçek anlamda karşılığını bulamadığı bir şeyle karşı karşıya. (KÖ14)

Kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinden ikisi (MÖ7, MÖ15) “ekonomik özellikler” kategorisi altında; ders kaynaklarına ulaşamamaya ve ailenin ekonomik yapısına vurgu yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin örnek söylemleri aşağıda verilmiştir:

Bir de en fazla maddi anlamda öğrencileri zorlayan ders, en masraflı ders diyelim görsel sanatlar dersidir. Malzeme öğretmen için çok önemlidir. Hani yaptığı çalışmanın eserin kalitesini ürünü görsel açıdan da daha etkili kılar. (MÖ7)  
Çocukların eğitim seviyesi, ailelerin ekonomik düzeyi etkileyebiliyor. (MÖ15)

Kırsalda ve kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılığı etkileyen ekonomik özelliklerden ailenin ekonomik yapısı ve ders kaynaklarına ulaşamama üzerinde birbirine benzer şekilde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Kırsalda görev yapan öğretmenler bu özelliklere ek olarak öğrencilerin yaşadığı çevrenin sosyoekonomik durumunun da öğretim programına bağlılığı etkileyen ekonomik bir faktör olduğunu ifade ettiği görülmektedir.

## Kültürel Özellikler

Kırsalda ve kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerine göre öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörlerden “Kültürel Özellikler”e ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8** Kırsalda ve kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerine göre öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörler: Kültürel özellikler

	Tema	Kategori	Kodlar
Kırsal	Öğretim Programına Bağlılığı	Kültürel Özellikler	Veli profili – KÖ3/KÖ4/KÖ9/KÖ10/KÖ11/KÖ12 Velilerin ilgisi – KÖ4/KÖ5/KÖ13 Velilerin tutum ve davranışları –

	Etkileyen Faktörler		KÖ5/KÖ10/KÖ12 Velilerin beklentisi – KÖ18
Kent Merkezi	Öğretim Programına Bağlılığı Etkileyen Faktörler	Kültürel Özellikler	Veli profili – MÖ10/MÖ17 Velilerin beklentisi – MÖ9

Kırsalda görev yapan ortaokul öğretmenlerinden dokuzu (KÖ3, KÖ4, KÖ5, KÖ9, KÖ10, KÖ11, KÖ12, KÖ13, KÖ18) “kültürel özellikler” kategorisi altında; veli profiline, velilerin ilgisine, velilerin tutum ve davranışlarına, velilerin beklentisine vurgu yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin örnek söylemleri aşağıda verilmiştir:

Ailede hiç görmediği bir şeyi anlattıysan o kazanımı aileyle ters düşünüyoruz. Çocuğun kafasında oturmamış olabiliyor. Bizim branşta çok yaşanan bir şey. Ben içkinin zararlarını anlatıyorsam ailede bu tüketiliyorsa çocuk bunu anlamlandıramayabilir. Bu kazanım ona bir fayda sağlar ama oturtamaz yerine. O bir engel olur bizde, ailesel faktörler. (KÖ9)  
Sonra velilerin durumu etkiliyor, çocuklarla ilgilenen velilerse mesela çocukların seviyesi daha yüksek oluyor, anlattıklarımızı daha iyi anlıyorlar. (KÖ13)  
Burada kırsal bir bölgede yaşıyoruz. Burada çocukların maalesef ki özellikle yani öncelikle gördüğüm problem ailelerin yeterince çocuklar üzerinde durmaması. Yani çok fazla ilgili olmamasından kaynaklı. (KÖ5)

Kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinden üçü (MÖ9, MÖ10, MÖ17) “kültürel özellikler” kategorisi altında; veli profiline ve velilerin beklentisine vurgu yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin örnek söylemleri aşağıda verilmiştir:

Öğrencinin profili etkilidir, veli profili yine bana göre etkili olabilir, etkilidir. (MÖ10)  
... Veli beklentisi çok önemli, yani bazı veliler akademik bir başarı beklerken bazıları okulu bitirsin yeterli ya da ne bileyim akıllı terbiyeli bir birey olsun yeterli diye düşünüyorlar. (MÖ9)

Kırsalda ve kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılığı etkileyen kültürel özelliklerden veli profili ve velilerin beklentileri üzerinde birbirine benzer şekilde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Bu özelliklere ek olarak kırsalda görev yapan öğretmenler velilerin ilgisi, tutumları ve davranışlarının da öğretim programına bağlılığı etkileyen bir faktör olduğunu belirtmişlerdir.

### Kurumsal Özellikler

Kırsalda ve kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerine göre öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörlerden “Kurumsal Özellikler”e ilişkin bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9** Kırsalda ve kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerine göre öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörler: Kurumsal özellikler

	Tema	Kategori	Kodlar
Kırsal	Öğretim Programına Bağlılığı Etkileyen Faktörler	Kurumsal Özellikler	Sınıfın ve okulun fiziki özelliklerinin elverişliliği – KÖ1/KÖ2/KÖ4/KÖ5/KÖ8/KÖ10/KÖ12/KÖ15/KÖ17 Meslektaşlarla iletişim – KÖ14 Okul idaresi – KÖ18
Kent Merkezi	Öğretim Programına Bağlılığı Etkileyen Faktörler	Kurumsal Özellikler	Sınıfın ve okulun fiziki özelliklerinin elverişliliği – MÖ7/MÖ14/MÖ15/MÖ18 Meslektaşlarla iletişim – MÖ6/MÖ12 Okul idaresi – MÖ6/MÖ10/MÖ13 Toplantılar – MÖ6

Kırsalda görev yapan ortaokul öğretmenlerinden dokuzu (KÖ1, KÖ2, KÖ4, KÖ5, KÖ8, KÖ10, KÖ12, KÖ14, KÖ15, KÖ17, KÖ18) “kurumsal özellikler” kategorisi altında; sınıfın ve okulun fiziki özelliklerinin elverişliliğine, meslektaşlarla iletişime ve okul idaresine vurgu yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin örnek söylemleri aşağıda verilmiştir:

Okulun fiziki olarak elverişli olup olmaması, sınıfın elverişli olup olmaması her şey etkiler. (KÖ2)

Öte yandan okuldaki eğitim ortamının da spora elverişli ve destekleyici okul idaresinin veya diğer öğretmenlerin destekleyici nitelikte olması, aile dedik, okul ortamı dedik programa bağlılığı etkiliyor. (KÖ12)

İmkânlar, robotun olmaması mesela, robotik kodlama anlatıyorsun ama elinde robot yok. (KÖ17)

Kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinden sekizi (MÖ6, MÖ7, MÖ10, MÖ12, MÖ13, MÖ14, MÖ15, MÖ18) "kurumsal özellikler" kategorisi altında; sınıfın ve okulun fiziki özelliklerinin elverişliliğine, meslektaşlarla iletişime, okul idaresine ve toplantılara vurgu yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin örnek söylemleri aşağıda verilmiştir:

Mesela bir okulda müzik odası varsa daha farklı bir müzik dersi işleyebiliyorsun. Eğer yoksa sınıfta daha farklı bir ders işleyebiliyorsun. Müzik sınıfı olduğu zaman müzik sınıfında birçok müzik aleti olduğu ve çocukların daha çok müziğe yatkınlığını artırmış oluyorsun. (MÖ15)

Öğrencinin haricinde aslında öğretim programı olarak değil de belki idari kısım etkiler diyebilirim, o da okulda yapılan ekstra yine kazanımlara bağlı olan etkinlikler vardır mesela, hani oradaki etkinlikleri destekleyici bir veya tam tersine isteyen bir idareciniz varsa sizi daha tetikler, bunları da yaparsınız. O da bir etkendir tabii. (MÖ13)

Kırsalda ve kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılığı etkileyen kurumsal özelliklerden sınıfın ve okulun fiziki özelliklerinin programın uygulanmasına elverişliliği, okul idaresi ve meslektaşlarla iletişim üzerine birbirine benzer şekilde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Bu özelliklere ek olarak kent merkezinde görev yapan öğretmenler okulda düzenlenen toplantıların da öğretim programına bağlılığı etkileyen bir faktör olduğunu belirtmişlerdir.

### Merkeziyetçi Eğitim Sistemi

Kırsalda ve kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerine göre öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörlerden "Merkeziyetçi Eğitim Sistemi"ne ilişkin bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10** Kırsalda ve kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerine göre öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörler: Merkeziyetçi eğitim sistemi

	Tema	Kategori	Kodlar
Kırsal	Öğretim Programına Bağlılığı Etkileyen Faktörler	Merkeziyetçi Eğitim Sistemi	Eğitim sistemindeki sürekli değişim- KÖ3 MEB'in hazırlamış olduğu program - KÖ7/KÖ11/KÖ11
Kent Merkezi	Öğretim Programına Bağlılığı Etkileyen Faktörler	Merkeziyetçi Eğitim Sistemi	Eğitim sistemindeki sürekli değişimler - MÖ16 Öğretim programında yapılan değişiklikler - MÖ12

Kırsalda görev yapan ortaokul öğretmenlerinden dördü (KÖ3, KÖ7, KÖ11, KÖ18) "merkeziyetçi eğitim sistemi" kategorisi altında; eğitim sistemindeki sürekli değişimler ve MEB'in hazırlamış olduğu programa vurgu yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin örnek söylemleri aşağıda verilmiştir:

Yani programımız biraz daha ortalama ve ortalamanın üzeri okullar, bölgeler için ya da o seviyede öğrenciler için geçerli ama hani birazcık akademik olarak kültürel olarak geri olan çevrelerdeki okullarda bu program çok sağlıklı olmuyor, uygulanmıyor bence. (KÖ18)

Her öğretmen bence kendi kazanımını merkeziyetçi bir yaklaşımla değil de kendi hazırlamalı. Bulduğu okulun durumuna, öğrencisinin pozisyonuna göre bence. (KÖ11)

Kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinden ikisi (MÖ12, MÖ16) "merkeziyetçi eğitim sistemi" kategorisi altında; eğitim sistemindeki sürekli değişime ve öğretim programında

yapılan değişikliklere vurgu yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin örnek söylemleri aşağıda verilmiştir:

Eğitimdeki aksaklıklardan bir tanesi, çok kural değiştirilmemeli. Eğitimde çok sık değişiklik yapılmamalı. Çok sık değişiklikler, kötü sonuçlar doğuruyor. Sınav sistemi mesela değişiyor, tamam sınav sistemini eleştiriyorum ama yapılan sınav sistemi de değişiyor. O sınav sisteminin değişikliği de bizi etkiliyor. (MÖ16)

Kırsalda ve kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenleri, merkeziyetçi eğitim sistemi üzerine özellikle eğitim sistemindeki sürekli değişimlerin öğretim programına bağlılığı etkilediğini benzer şekilde vurgulamaktadır. Bu özelliklere ek olarak kırsalda görev yapan öğretmenlerin MEB tarafından merkezi hazırlanan programların bu süreci etkilediğini; kent merkezinde görev yapan öğretmenler ise öğretim programında yapılan değişikliklerin sürekli olmasının öğretim programına bağlılığı etkileyen bir faktör olduğunu belirtmişlerdir.

### Sınav Sistemi

Kırsalda ve kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerine göre öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörlerden "Sınav Sistemi"ne ilişkin bulgular Tablo 11'de verilmiştir.

**Tablo 11** Kırsalda ve kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerine göre öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörler: Sınav sistemi

	Tema	Kategori	Kodlar
Kırsal	Öğretim Programına Bağlılığı Etkileyen Faktörler	Sınav Sistemi	Liseye geçiş sınavı – KÖ3/KÖ7/KÖ18
Kent Merkezi	Öğretim Programına Bağlılığı Etkileyen Faktörler	Sınav Sistemi	Liseye geçiş sınavı – MÖ2/MÖ4/MÖ16 Deneme sınavları – MÖ6/MÖ17

Kırsalda görev yapan ortaokul öğretmenlerinden üçü (KÖ3, KÖ7, KÖ18) "sınav sistemi" kategorisi altında; liseye geçiş sınavına vurgu yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda bir öğretmenin örnek söylemleri aşağıda verilmiştir:

Ya şimdi bunu en başta bakanlık etkiler bir defa. Sınav da etkiler (LGS). Sınav çok etkiliyor bizi ama sınavdaki sorular da programa bağlı olarak sorulduğu için zaten sınav konularını öğrencilere vermek o programa bağlılık gerektiriyor zaten. (KÖ7)

Kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinden beşi (MÖ2, MÖ4, MÖ6, MÖ16, MÖ17) "sınav sistemi" kategorisi altında öğretmenlerin; liseye geçiş sınavına ve deneme sınavlarına vurgu yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin örnek söylemleri aşağıda verilmiştir:

Özellikle 8. sınıftaysan mesela sınava hazırladığın için öğrenciyi, o programdan da sorulduğu için bağlı kalman gerekiyor ama tabii. (MÖ2)  
Okulda yapılan deneme sınavları bu da mesela bir faktör merkezlerde çocuklarda çok sınav baskısı oluyor ailelerde. Bu da okullarda mecburen deneme sınavları yapılmasına sebebiyet veriyor. Deneme sınavları plansız olarak okul idaresi tarafından ayarlanması, bu da belki benim bağlılığımı etkileyen faktörlerden olabilir, mecburen bağlı kalamıyorum. (MÖ6)

Kırsalda ve kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin liseye geçiş sınavının (LGS) sınav öğretim programına bağlılığı etkilediğini vurgulamaktadır. Bu özelliklere ek olarak kent merkezinde görev yapan öğretmenlerin LGS dışında okullarda yapılan deneme sınavlarının da öğretim programına bağlılığı etkileyen bir faktör olduğunu ifade etmişlerdir.

## Öğretmen Eğitimi

Kırsalda ve kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerine göre öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörlerden “Öğretmen Eğitimi”ne ilişkin bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

**Tablo 12** Kırsalda ve kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerine göre öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörler: Öğretmen eğitimi

	Tema	Kategori	Kodlar
Kırsal	Öğretim Programına Bağlılığı Etkileyen Faktörler	Öğretmen Eğitimi	Öğrenme süreci – KÖ14
Kent Merkezi	Öğretim Programına Bağlılığı Etkileyen Faktörler	Öğretmen Eğitimi	Online eğitimler – MÖ17 Hizmet içi eğitimlerin eksikliği – MÖ12

Kırsalda görev yapan ortaokul öğretmenlerinden biri (KÖ14) “öğretmen eğitimi” kategorisi altında; öğrenme sürecine vurgu yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğretmenin örnek söylemi aşağıda verilmiştir:

Genel tecrübe, sadece meslek içerisinde değil daha öncesinde de yani mesela bir İngilizce öğretmenin İngilizce öğrenirken geçirdiği süreç, hangi süreçlerden geçti, hangi stratejileri izledi, nerelerde zorlandı, bu zorlukları nasıl aştı bu mesela öğretim programı konusunda öğretmenin bağlılığını direkt etkileyen bir şey. (KÖ14)

Kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinden ikisi (MÖ12, MÖ17) “öğretmen eğitimi” kategorisi altında; online eğitimlere ve hizmet içi eğitimlerin eksikliğine vurgu yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin örnek söylemleri aşağıda verilmiştir:

Merkezde öğretmene daha fazla ekstra işler yüklenebiliyor, mesela bu online eğitimler çıktı ama onun dışında eğitimler var öğretmen bir hafta yok ama kırsaldaki bir öğretmen çok fazla bunu tercih etmiyor. Çünkü çok fazla merkeze inmiyor, mesela buradan kaynaklı öğretim programına bağlılık zayıf olabilir. (MÖ17)  
Öğretim programında yapılan değişikliklerle alakalı yeterli eğitimlerin verilmemesi etkiler. (MÖ12)

Kırsalda ve kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılığı etkileyen özellikler bağlamında öğretmen eğitimi ile ilgili görüşler belirttikleri görülmektedir. Bu doğrultuda kırsalda görev yapan bir öğretmenin mesleki beceri ve yeterliklere ilişkin öğrenme sürecini vurguladığı; kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin ise programın uygulanmasına yönelik hizmet içi eğitimlerin yetersizliği ve merkezde düzenlenen online eğitimlere katılım sağlama zorunluluğunun öğretim programına bağlılığı etkilediğini ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

## Olağanüstü Durumlar

Kırsalda ve kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerine göre öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörlerden “Olağanüstü Durumlar”a ilişkin bulgular Tablo 13’te verilmiştir.

**Tablo 13** Kırsalda ve kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerine göre öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörler: Olağanüstü durumlar

	Tema	Kategori	Kodlar
Kırsal	Öğretim Programına Bağlılığı Etkileyen Faktörler	Olağanüstü Durumlar	Hastalık (Covid 19 Salgını) – KÖ1
Kent Merkezi	Öğretim Programına	Olağanüstü Durumlar	Hastalık (Covid 19 Salgını) – MÖ2 Deprem – MÖ2/MÖ6

Bağlılığı  
Etkileyen  
Faktörler

Kırsalda görev yapan ortaokul öğretmenlerinden biri (KÖ1) “olağanüstü durumlar” kategorisi altında; Covid 19 hastalığına vurgu yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğretmenin örnek söylemi aşağıda verilmiştir:

Hastalıklar işte covid 19 gibi durumlarda öğretim programını uygulayamadık. (KÖ1)

Kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinden ikisi (MÖ2 ve MÖ6) “olağanüstü durumlar” kategorisi altında; hastalığa (Covid 19 salgını) ve depreme vurgu yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin örnek söylemleri aşağıda verilmiştir:

Ekstra pandemi olabilir, bunlar için en azından iki hafta ilderden gidiyorum ki yani oraya tekrardan çocuklar o kaybı gidersen diye. (MÖ2)

Kış şartlarından dolayı ya da diğer doğal afetlerden dolayı vs. yaşadığımız deprem olayını örnek verebiliriz, bu tarz afetlerden kaynaklı olarak programda gecikmeler de yaşayabilir. (MÖ6)

Kırsalda ve kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinden bazıları Covid-19 ve deprem gibi olağanüstü durumların öğretim programını etkilediği yönünde görüş bildirmişlerdir. Covid 19 süreci hem kırsalda hem de kent merkezinde görev yapan öğretmenleri ortak noktada etkilediği görülürken, kent merkezindeki bazı öğretmenlerin depremi de öğretim programına bağlılığı etkileyen bir süreç olarak bildirmiştir.

## Denetim

Kırsalda ve kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerine göre öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörlerden “Denetim”e ilişkin bulgular Tablo 14’te verilmiştir.

**Tablo 14** Kırsalda ve kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerine göre öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörler: Denetim

	Tema	Kategori	Kodlar
Kırsal	Öğretim Programına Bağlılığı Etkileyen Faktörler	Denetim	Müfettiş denetimleri – KÖ6
Kent Merkezi	Öğretim Programına Bağlılığı Etkileyen Faktörler	Denetim	Evrak yükü – MÖ6

Kırsalda görev yapan ortaokul öğretmenlerinden biri (KÖ6) “denetim” kategorisi altında; müfettiş denetimlerine vurgu yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğretmenin örnek söylemi aşağıda verilmiştir:

Şimdi benim bağlı kalmamın sebebi müfettiş geldiği zaman açık net söylüyorum bunu çocuklara bazı sorular sorar, hani hocam hiç mi bir şey öğretmedin sorusuna karşılık verebilmek için. (KÖ6)

Kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinden biri (MÖ6) “denetim” kategorisi altında; evrak yüküne vurgu yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğretmenin örnek söylemi aşağıda verilmiştir:

Aslında evrak yükü benim öğretim programına bağlılığımı etkiliyor çünkü çok fazla evrak hazırlamak zorundayız. Bu bir nebze olsun bizi engelliyor. (MÖ6)

Kırsalda ve kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinden bazıları denetimin öğretim programına bağlılığı etkileyen bir özellik olduğunu ifade etmiştir. Kırsalda görev yapan bir



öğretmen müfettiş denetimlerinin, kent merkezinde görev yapan bir öğretmen ise evrak yükünün denetim özelinde öğretim programına bağlılığı etkilediğini belirtmiştir.

### Siyasi Durumlar

Kırsalda ve kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerine göre öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörlerden “Siyasi Durumlar”a ilişkin bulgular Tablo 15’te verilmiştir.

**Tablo 15** Kırsalda ve kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerine göre öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörler: Siyasi durumlar

	Tema	Kategori	Kodlar
Kırsal	Öğretim Programına Bağlılığı Etkileyen Faktörler	Siyasi Durumlar	Farklı siyasi görüşlere sahip olma– KÖ11
Kent Merkezi	Öğretim Programına Bağlılığı Etkileyen Faktörler	Siyasi Durumlar	Kanun ve yönetmelikler – MÖ9

Kırsalda görev yapan ortaokul öğretmenlerinden biri (KÖ11) “siyasi durumlar” kategorisi altında; farklı siyasi görüşlere sahip olma durumuna vurgu yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğretmenin örnek söylemi aşağıda verilmiştir:

Bu müfredat hazırlanırken oluşturulan komisyon hep aynı kişilerden oluşan bir komisyon. Yani hep A kişisi o komisyon içerisinde var ve biraz da siyasi diyeceğim buna. Farklı bir siyasi görüşte ya da sendikada olan bir öğretmen yok çünkü onun söylediklerine aykırı bir program söyleyecek. Biz İzmir Marşı’nı bir dönem çalıştığım zaman farklı bir ilçede diyeyim bana o müdür o parçayı çıkartmadı siyasi bir simgeleştirdi diye ama gerçek anlamı o değil ki. Onu mesela müdür karar verdi ben karar veremedim. (KÖ11)

Kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinden biri (MÖ9) “siyasi durumlar” kategorisi altında; kanun ve yönetmeliklere vurgu yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğretmenin örnek söylemi aşağıda verilmiştir:

Yani birincisi kanun, kanunlar etkilemekte çünkü bunun da bir program dışına çıktığında farklı şeylere sebep olabiliyor ya da yanlış anlaşılabilir. (MÖ9)

Kırsalda ve kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerden bazıları siyasi durumların öğretim programına bağlılığı etkileyen bir özellik olduğunu ifade etmiştir. Kırsalda görev yapan bir öğretmen farklı siyasi görüşe ve bu noktada farklı sendikalara üye olmanın programın uygulanma sürecini etkileyebileceğini, kent merkezinde görev yapan bir öğretmen ise kanun ve yönetmeliklerin dışına çıktığında farklı birtakım baskıların ya da yanlış anlaşılmanın ortaya çıktığını ve bu süreçlerin öğretim programına bağlılığı etkilediğini belirtmiştir.

### Sosyal Özellikler

Kırsalda görev yapan ortaokul öğretmenlerine göre öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörlerden “Sosyal Özellikler”e ilişkin bulgular Tablo 16’da verilmiştir.

**Tablo 16** Kırsalda görev yapan ortaokul öğretmenlerine göre öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörler: sosyal özellikler

Tema	Kategori	Kodlar
Öğretim Programına Bağlılığı Etkileyen Faktörler	Sosyal Özellikler	Okulun çevresindeki sosyal alanda eksiklikler – KÖ3/KÖ7/KÖ14

Kırsalda görev yapan ortaokul öğretmenlerinden üçü (KÖ3, KÖ7, KÖ14) "sosyal özellikler" kategorisi altında; okulun çevresindeki sosyal alandaki eksikliklere vurgu yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda bir öğretmenin örnek söylemi aşağıda verilmiştir:

Kırsal bölge olmasından dolayı öğrencileri kütüphaneye tiyatroya götürüyoruz çünkü sosyal çevrenin uygun değil. (KÖ3)

Kırsalda görev yapan öğretmenlerden bazıları öğretim programına bağlılığı etkileyen bir faktörün de sosyal özellikler olduğunu ifade etmiştir. Bu noktada okulun sosyal çevresindeki eksikliklerin öğretim programına bağlılığı etkileyebileceği yönünde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı, kırsalda ve kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık kavramını ve öğretim programına bağlı kalan bir öğretmenin sahip olduğu özellikleri nasıl tanımladıkları ile öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarını etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu doğrultuda çalışmada kırsalda ve kent merkezinde görev yapan toplam 36 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla veri toplanmış ve toplanan veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir.

Çalışma kapsamında kırsalda ve kent merkezinde görev yapan öğretmenlerin öğretim programına bağlılık kavramına ilişkin tanımları incelendiğinde, tasarlanan programın aslına sadık kalınarak uygulanması, programın planlandığı şekilde uygulama düzeyi ve bütünlük ve uygulamanın niteliği olarak tanımladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç alan yazında verilen öğretim programına bağlılık tanımları ile benzerlik göstermektedir. Cutbush vd. (2017)'nin yaptıkları çalışmada her ne kadar uygulayıcıların tümü programın aslına uygun olarak sunulduğunu bildirirse de aslına uygunluk tanımları farklılık göstermektedir ve en çok sadakat, yayınlanan programa bağlılık açısından tanımlanmıştır. Bu araştırmada da öğretmenlerin bu çalışmada nitelenen duruma benzer şekilde tanımlarında farklılık olsa da resmi programa sadık kalmanın daha çok vurgulandığı görülmektedir. Öğretim programına bağlılık kavramının öğretmenler tarafından nasıl anlaşıldığı önemlidir. Programların temel uygulayıcısı öğretmenlerdir. Programların onlar tarafından nasıl anlaşıldığı dolayısıyla uygulama sürecini ve programa bağlılığı etkileyebilir.

Çalışmada kırsalda ve kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlı kalan öğretmen özelliklerini nasıl tanımladıkları diğer araştırma sorusu olarak incelenmiştir. Bu doğrultuda kırsalda ve kent merkezinden görev yapan öğretmenler birbirine benzer olarak olumlu ve olumsuz özellikler olduğunu nitelemiştir. Her iki bölgede görev yapan öğretmenlerin öğretim programına bağlı kalan öğretmenlerin sahip olduğu olumlu öğretmen özelliklerini sorumluluk sahibi, donanımlı, planlı ve düzenli, işini yapan, öğrencilerin gelişimine destek veren öğretmen olarak tanımlanmıştır. Her iki bölgede görev yapan öğretmenlere göre olumsuz öğretmen özellikleri ise kuralcı, disiplinli, klasik, rutin ve yeniliklere açık olmayan olarak tanımlanmıştır. Bu olumsuz özellikler dışında öğretmenlerden bazılarının kitaba bağlı kalan, ne yapacağını bilmeyen ve robot öğretmen olarak tanımlamaları da bulunmaktadır. Öğretmenlerin söylemleri incelendiğinde bu durumun sebebi; merkezîyetçi bir eğitim programının bakanlık tarafından geliştirilerek merkezden taşraya doğru bir uygulama yapılmasını doğrudan temele almak ve mesleki yeterliliklerin yenilikçi yaklaşımlara uygun olmaması gibi nedenleri vurgulamaları ile açıklanabilir.

Çalışmada son olarak öğretmenlerin öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörlere yönelik görüşleri incelenmiştir. Bu kapsamda kırsalda ve kent merkezinde görev yapan öğretmenlerin öğretim programını etkileyen faktörler kapsamında "öğrenci özellikleri, program özellikleri, öğretmen özellikleri, bölgesel özellikler, ekonomik özellikler, kültürel özellikler, kurumsal özellikler, merkezîyetçi eğitim sistemi, sınav sistemi, öğretmen eğitimi, olağanüstü durumlar, denetim ve siyasi durumlar" kategorilerinde görüş bildirdikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra

kırsalda görev yapan öğretmenlerin bu kategoriler dışında “sosyal özellikler” bağlamında görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Kırsalda ve kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenleri, öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörlerden “öğrenci özellikleri” kapsamında en fazla öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi ile akademik başarı düzeylerinin öğretim programına bağlılığı etkilediği yönünde görüş bildirilmiştir. Ünsal ve Çetin (2019) ile Karafil ve Oğuz (2021)’a yaptıkları çalışmalarda da hazır bulunuşluğun öğrenci özellikleri bağlamında öğretim programına bağlılığı etkileyen önemli bir faktör olduğunu belirtmektedir. Bu öğrenci özellikleri dışında kırsalda ve kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin öğrencilerin algılama düzeyi, öğrencilerin kişisel özellikleri, öğrencilerin sosyoekonomik ve sosyokültürel düzeyleri ile öğrenci devamsızlıklarının ve öğrenci sayısının (sınıf mevcudu) öğretim programına bağlılığı etkilediği yönünde benzer görüşler ifade ettikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra kırsalda görev yapan ortaokul öğretmenlerinden bazıları ise öğrenci ilgi ve tutumlarını da öğretim programına bağlılığı etkileyen öğrenci özellikleri olduğunu belirtmektedir. Arslan Çelik (2020)’e göre öğrenci özelliği olarak öğrenci sayısının, öğrenci tepkilerinin ve öğrenci seviyelerinin; yine Sakallıoğlu ve Özüdoğru (2022)’ya göre öğrenci tepkilerinin; Bümen ve Yazıcılar (2020)’a göre öğrenci profilinin ve Gürbüz (2020)’e göre öğrencilerin ilgi ve yetenek düzeylerinin öğrenci özellikleri bağlamında öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörler olduğu görülmektedir. Dolayısıyla eldeki araştırma sonuçlarının da bu bulguları destekler niteliktedir.

Kırsalda ve kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörlerden “program özellikleri” kapsamında en fazla hedef kitleye uygunluk, programın içeriği, programın uygulama süresi, dersin branşı, programın güncelliği, ders kitabı ile programın tutarsızlığı ve kutlama programları/ belirli gün ve haftalar bağlamında görüşlerinin benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra kırsalda görev yapan bazı öğretmenlere göre disiplinler arası ilişki programa bağlılığı etkileyen farklı bir faktör olarak vurgulanırken, kent merkezinde görev yapan bazı ortaokul öğretmenlerine göre öğrencilerle yürüten sosyal etkinlikler ve okullarda yapılan projeler/yarışmalar öğretim programına bağlılığı etkileyen özellikler olarak belirtilmektedir. Ünsal ve Çetin (2019) ve Yüce (2022)’ye göre ders kitabının kendisi öğretim programına bağlılığı etkileyen önemli bir faktör olarak görülmektedir. Bay vd. (2017)’ne göre öğretim programının kendisi, kaynak, materyal, konu ve uygulama; Ünsal ve Çetin (2019) ve Karafil ve Oğuz (2021)’a göre öğretim programının içeriği ve programa ayrılan zamanın yetersizliği (programın süresi); Bümen ve Yazıcılar (2020)’a göre öğretim programının yapısı ve programda öğretmenlere tanınan esneklik derecesi; Ünsal ve Çetin (2019) ve Akkaya (2023)’ya göre dersin branşı; Arslan Çelik (2020)’e göre ders materyalleri ve program öğelerinin özellikleri; Akkaya (2023), Gürbüz (2020) ve Sakallıoğlu ve Özüdoğru (2022)’ya göre süre ve program farklılıkları öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörler olarak görülmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, ortaokul öğretmenlerinin alan yazında bu konuda yapılan araştırma sonuçlarını destekler görüşler bildirdiği görülmektedir. Dolayısıyla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan program geliştirme ve güncelleme süreçlerinde öğretmenlerin paydaş olarak bu süreçte yer alması; öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörler bağlamında program özelliklerine yönelik araştırma bulguları temele alınarak program geliştirme sürecinin gerçekleştirilmesi önem arz etmektedir.

Kırsalda ve kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörlerden “öğretmen özellikleri” kapsamında görüşleri incelendiğinde, öğretmenin sağlık, psikolojik ve ailevi durumları, öğretmenin mesleki donanımı ve öğretmenin cinsiyeti bağlamında benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra kırsalda görev yapan öğretmenlere göre öğretmenlerin derse devamlılığı, öğretmenin kendine has kullandığı yöntem ve teknikler, öğretmenin programa olan inancı, öğretmenin hazırbulunuşluk düzeyi ve öğretmenin hayat tecrübesi öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörler olarak kent merkezinde görev yapan öğretmenlere göre farklılık göstermektedir. Kent merkezinde görev yapan öğretmenler ise, öğretmenin motivasyonu ve çalışkanlığı, öğretmenin hayat felsefesi,

öğretmenin kişilik yapısı, öğretmenin öğretmenliğe bakış açısı, öğretmenin mezun olduğu fakültede aldığı eğitim, görev yaptığı okul türü ve öğretmenin yetiştiği aile ve çevre öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörler olarak kırsalda görev yapan öğretmenlere göre farklı görüşler belirtmişlerdir. Dusenbury vd. (2003)'ne göre çeşitli öğretmen özellikleri, bir öğretim programının kabul edilip edilmeme olasılığını belirleyen önemli faktörler arasında yer almaktadır. Örneğin, bir öğretmenin yeniliklere yönelik tutumu ya da yeniliklere açıklığı, öğretim programına duyulan bağlılığı etkileyebilir. Ayrıca Sobol vd. (1989) öğretmen özellikleri arasında yer alan özgüven ve öğretme heyecanının, öğretim programa bağlılığı artırıcı bir etkiye sahip olduğunu belirlemiş; bununla birlikte, bu çalışmada öğretmen görüşlerindeki tanımlamalardan farklı olarak otoriter kişilik yapısının öğretim programına bağlılığı azaltıcı bir faktör olduğunu ortaya koymuştur.

Kırsalda ve kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin öğretim programını etkileyen faktörlerden "bölgesel özellikler" kapsamında, okulun bulunduğu çevre ve olumsuz hava koşulları bağlamındaki görüşlerin benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kent merkezinde görev yapan öğretmenlerden ise okullarda eğitim ve öğretime verilen araların (tatillerin) öğretim programına bağlılığı etkileyen farklı bir görüş olarak ifade edilmiştir. Doğuş ve Tabak (2023)'ün yaptıkları çalışmada da öğretmenler, coğrafi koşulların öğretim programına bağlılığı etkilediğini belirtmişlerdir.

Kırsalda ve kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin öğretim programını etkileyen faktörlerden "ekonomik özellikler" kapsamında, ailenin ekonomik yapısı ve ders kaynaklarına ulaşamamasının öğretim programına bağlılığı etkilediği noktasında görüşlerinin benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Kırsalda görev yapan bir öğretmene göre ise yaşanan çevrenin sosyoekonomik durumu da öğretim programına bağlılığı etkileyen bir faktördür.

Kırsalda ve kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin öğretim programını etkileyen faktörlerden "kültürel özellikler" kapsamında, velilerin profili ve velilerin beklentisi bağlamındaki görüşlerin kırsaldaki ve kent merkezindeki öğretmenlerce benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Kırsalda görev yapan bazı öğretmenlere göre velilerin öğrencilere olan ilgisinin, tutum ve davranışlarının kent merkezinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerinden farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Doğuş ve Tabak (2023)'ün çalışmasında; öğretmenlerin, ailelerin sosyoekonomik düzey bakımından alt düzeyde olması, ailelerin kültürel özellikleri, düşük eğitim seviyesi, aile içi iletişim eksikliği ve ailelerin ilgisizliği de öğretim programına bağlılığı olumsuz olarak etkilediği hususunda görüş bildirdikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenler aile yapısının ve öğrencilerin sosyal gelişimlerinin düşük olmasının öğretim programına bağlılığı etkilediğini belirtmişlerdir.

Kırsalda ve kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin öğretim programını etkileyen faktörlerden "kurumsal özellikler" kapsamında, kırsalda ve kent merkezinde görev yapan öğretmenlere göre sınıfların ve okulun fiziki elverişliliği, meslektaşlarla iletişim ve okul idaresine yönelik görüşlerinde benzerlik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kırsalda görev yapan bazı öğretmenlere göre çalışılan kurumun profili ve araç gereç eksikliği kent merkezinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerinden farklılık göstermektedir. Kent merkezinde görev yapan bir öğretmene göre ise kırsalda görev yapan öğretmenlerden farklı olarak kurumlarda yapılan toplantıların öğretim programına bağlılığı etkileyen olumsuz bir faktör olarak vurgulandığı görülmektedir. Dusenbury vd. (2003) ise öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörler arasında okul kültürünün, etkili liderliğin, yöneticilerin sağladığı imkânların ve personelin moral düzeyinin önemine vurgu yapmışlardır. Dikbayır ve Bümen (2016)'e göre kuruma dair özellikler; Bay vd. (2017)'ne göre okulun kendisi; Ünsal ve Çetin (2019)'e göre okulun fiziki donanımı; Arslan Çelik (2020)'e göre görev yapılan okulun imkânları; Gürbüz (2020)'e göre okulların fiziksel şartları; Sakalioğlu ve Özudoğru (2022)'ya göre okul iklimi öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörler olarak vurgulanmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçların alan yazında bu konuda yapılan çalışmaları destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Eldeki araştırma bulguları ve alan yazında bu konuda yapılan çalışmalar temelinde, verimli bir okul kültürü oluşturma sürecinde,

okul yöneticilerinin öğretmenlerle etkili iletişim kurmaları, yönetimde öğretmenlerin katılımını sağlayarak demokratik bir ortam oluşturmalarıyla ve okullarda araç gereç temini noktasında ilgililerle koordinasyon sağlamaları önem arz etmektedir.

Kırsalda ve kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin öğretim programını etkileyen faktörlerden “sınav sistemi” kapsamında, kırsalda ve kent merkezinde görev yapan bazı öğretmenlerce liseye geçiş sınavı bağlamında benzer görüşler belirttikleri görülmüştür. Kent merkezinde görev yapan bazı öğretmenlere göre ise okullarda yapılan deneme sınavları öğretim programına bağlılığı olumsuz etkileyen bir faktör olarak vurgulanmaktadır. Bümen vd. (2014)’ne göre geleceği belirleyici sınavlar ve Gürbüz (2020)’e göre ulusal sınavlar öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörlerdir.

Kırsalda ve kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin öğretim programını etkileyen faktörler kapsamında “öğretmen eğitimi” kategorisindeki görüşleri incelendiğinde, kırsalda görev yapan bir öğretmene göre öğretmenin geçirdiği öğrenme süreci (genel tecrübesi) öğretim programına bağlılığı etkilerken, kent merkezinde görev yapan bazı öğretmenlere göre ise online eğitimlere öğretmenlerin mecbur bırakılması ve öğretim programlarındaki değişiklikler bağlamında hizmet içi eğitimlerin eksikliği öğretim programına bağlılığı olumsuz etkileyen faktörler olarak ortaya çıkmaktadır. Bümen vd. (2014) ve Sakallıoğlu ve Özüdoğru (2022)’ya göre öğretmen eğitimi, öğretim programına bağlılığı genel olarak etkilemektedir. Fullan (2007)’a göre ise öğretmenlerin program uygulama süreçlerine yönelik aldıkları eğitim, programların etkili bir şekilde uygulanmasının ve bu sayede programın hedeflenen sonuçlara ulaşmasında önemli bir unsurdur.

Kırsalda ve kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin öğretim programını etkileyen faktörlerden “olağanüstü durumlar” kapsamında görüşleri incelendiğinde hem kırsalda görev yapan hem de kent merkezinde görev yapan bazı öğretmenlerce Covid 19 salgınının öğretim programına bağlılığı etkilediğini belirtmektedir. Ayrıca kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenleri deprem de bu süreci etkilediğini ifade etmiştir.

Kırsalda ve kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin öğretim programını etkileyen faktörlerden “denetim” kapsamında görüşleri incelendiğinde, kırsalda görev yapan bir öğretmene göre müfettiş denetimleri; kent merkezinde görev yapan bir öğretmene göre gereksiz evrak yükü öğretim programına bağlılığı etkilemektedir.

Kırsalda ve kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin öğretim programını etkileyen faktörlerden “siyasi durumlar” kapsamında görüşleri incelendiğinde, kırsalda görev yapan bir öğretmene göre öğretmenlerin farklı siyasi görüşlerde olmasının öğretim programına bağlılığı olumsuz etkilerken, kent merkezinde görev yapan bir öğretmene göre ise kanun ve yönetmeliklerin öğretim programına bağlılığı etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kırsalda görev yapan ortaokul öğretmenlerinin öğretim programını etkileyen faktörlerden “sosyal özellikler” kapsamında görüşleri incelendiğinde, bazı öğretmenlerce okulun sosyal çevresindeki eksikliklerin öğretim programına bağlılığı olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık kavramı ile öğretim programına bağlı kalan öğretmen özelliklerine yönelik bakış açıları belirlenmiştir. Eğitim politikaları oluşturulurken, eğitim programı geliştirme çalışmaları yürütülürken öğretmenlerin bu noktadaki görüşlerinin temele alınması; programın uygulayıcısı ve dolayısıyla paydaş olarak bu süreçlerde yer almaları gerektiği oldukça önemlidir. Bunun yanı sıra araştırmada ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörler üzerine görüşleri alınmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin görüşleri, öğrenci özellikleri, program özellikleri, öğretmen özellikleri, bölgesel özellikler, ekonomik özellikler, kültürel özellikler, kurumsal özellikler, sınav sistemi, öğretmen eğitimi, sosyal özellikler, denetim, siyasi durumlar ve olağanüstü durumların öğretim programına bağlılığı etkilediği yönündedir. Bu çalışmada alan yazındaki çalışmalardan (Bümen vd., 2014; Dusenbury vd., 2003; Fullan, 2007) farklı olarak olağanüstü durumlar, siyasi durumlar



ve denetimin öğretim programına bağlılığı etkilediği bulunmuştur. Öğretim programına bağlılık ve bu süreci etkileyen faktörler Türkiye özelinde son yıllarda araştırmalara konu olan bir durumdur. Bu bağlamda yeni araştırmaların da yapılarak Türkiye özelinde öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarını etkileyen temel faktörlere ilişkin bir yapı ortaya konulabilir.

## Kaynaklar

- Akkaya, T. (2023). Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi. *Premium e-Journal of Social Science (PEJOSS)*, 7(28), 288-294.
- Allo, M. D. (2020). Curriculum fidelity in the secondary education in Indonesia. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 24(6), 14088-14094.
- Arslan Çelik, F. M. (2020). Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 175-199.
- Aslan, M., & Erden, R. Z. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 175-199.
- Aşçı, M., & Yıldırım, R. (2020). Öğretmen failliği ile öğretim programına bağlılık arasındaki ilişki: Yunus Emre ilçesi örneği. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(Eğitim ve Toplum Özel sayısı), 6126-6149.
- Bay, E., Kahramanoğlu, R., Döş, B. & Özpolat, E. (2017). Programa bağlılığı etkileyen faktörlerin analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(43), 110-137.
- Baykal, M. (2019). *Akademisyenlerin program bağlılığına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Boncuk, A. (2021). Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Türk Eğitim Dergisi*, 3(1), 88-108.
- Burakgazi, S. G. (2019). Programa bağlılık: Kara kutuyu aralamak. *Başkent University Journal of Education*, 6(2), 236-249.
- Burul, C. (2018). *Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin öğretim programına bağlılıklarıyla olan ilişkisinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Burul, C. & Tezci, E. (2021). Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 2417-2446.
- Bümen, N. T., Çakar, E., & Yıldız, D. G. (2014). Türkiye’de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 203-228.
- Bümen, N., & Yazıcılar, Ü. (2020). Öğretmenlerin öğretim programı uyarlamaları üzerine bir durum çalışması: devlet ve özel lise farklılıkları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 183-224.
- Can, Ö. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Civriz, E., & Burakgazi, S. G. (2021). Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programına yönelik durum çalışması: Öğretmenin programa bağlılığı ve öğrenci beklentileri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54(2), 559-597.
- Cutbush, S., Gibbs, D., Krieger, K., Clinton-Sherrod, M., & Miller, S. (2017). Implementers’ perspectives on fidelity of implementation: “teach every single part” or “be right with the curriculum”? *Health Promotion Practice*, 18(2), 275-282.
- Çavuşoğlu, G. (2022). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile öğretim programına bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi.
- Çelik, F. M. A., & Burakgazi, S. G. (2021). Öğretim programına bağlılık araştırmalarına yönelik bir meta-sentez çalışması. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 796-824.
- Dane, A. V., & Schneider, B. H. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control? *Clinical Psychology Review*, 18, 23-45.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi Yayıncılık.



- Dikbayır, A., & Bümen, N. T. (2016). Dokuzuncu sınıf matematik dersi öğretim programına bağlılığın incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(11), 17-38.
- Doğuş, F., & Tabak, S. (2023). Investigation of the factors affecting the curriculum fidelity of teachers working at different types of schools. *Pedagogical Perspective*, 2(2), 136-157.
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M., & Hansen, W. B. (2003). A Review of research on fidelity of implementation: Implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research*, 18(2), 237-256.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Fullan, M., & Pomfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research*, 47(2), 335-397.
- Gözütok, D. (2003). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 44-64.
- Güleş, E. (2022). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlıkları ve öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Gürbüz, Ç. (2020). *Müzik öğretmenlerinin müzik dersi öğretim programına bağlılık düzeylerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Gürbüz, Ş. (2021). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ve öğretim programına bağlılık durumları*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kabaş, İ. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algıları ile ilk okuma yazma öğretim programına bağlılıkları* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Karadağ Çaydaşı, S. (2019). Sınıf öğretmenlerinin değer öğretimine ilişkin görüşleri ve öğretim programına bağlılıklarının değerlendirilmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kafkas Üniversitesi.
- Karafil, B., & Oğuz, A. (2021). İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi. *International Congress on Science and Education 2019 (ICSE 2019) Proceedings*, Afyonkarahisar. 21.03.2019
- Karakuyu, A., & Oğuz, A. (2021). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretim programlarına bağlılıkları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 85-103.
- Kimpston, R. D. (1983). Curriculum fidelity and implementation tasks employed by teachers. *Journal of Curriculum Studies*, 17(2), 185-195.
- Kloepfel, T., Kulinna, P. H., Stylianou, M., & Van Der Mars, H. (2013). Teacher fidelity to one physical education curricular model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32(2), 186-204.
- LaChausse, R. G., Clark, K. R., & Chapple, S. (2014). Beyond teacher training: The critical role of professional development in maintaining curriculum fidelity. *Journal of Adolescent Health*, 54(3), S53-S58.
- Mihalic, S. (2002, April). *He importance of implementation fidelity*. Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence.
- Nevenkosky, E. A. (2018). *Barriers to effective curriculum implementation*. [Doctoral dissertation]. Walden University.
- O’Donnell, C. L. (2008). Defining, conceptualizing, and measuring fidelity of implementation and its relationship to outcomes in K–12 curriculum intervention research. *Review of Educational Research*, 78(1), 33-84.
- Pence, K. L., Justice, L. M., & Wiggins, A. K. (2008). Preschool teachers' fidelity in implementing a comprehensive language-rich curriculum. *Language Speech and Hearing Services in School*, 39(3), 329-341.
- Piasta, S. B., Justice, L. M., McGinty, A., Mashburn, A., & Slocum, L. (2015). A comprehensive examination of preschool teachers' implementation fidelity when using a supplemental language and literacy curriculum. *In Child & Youth Care Forum*, 44, 31-755
- Polat, Ç. M. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık algıları ile öğretim programına bağlılık algıları arasındaki ilişki*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

- Polat, Ç. M., Yıldız, K., & Yıldız, S. (2022). Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık algıları ile öğretim programına bağlılık algıları arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1124-1160.
- Ringwalt, C. L., Ennett, S., Johnson, R., Rohrbach, L. A., Simons-Rudolph, A., Vincus, A., & Thorne, J. (2003). Factors associated with fidelity to substance use prevention curriculum. *Health Education and Behavior*, 30(3), 375-391.
- Sakallıoğlu, G., & Özüdoğru, F. (2022). Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 41,, 70-107.
- Sobol, D. F., Rohrbach, L. A., Dent, C. W., Gleason, L., Brannon, B. R., Johnson, C. A., & Flay, B. R. (1989). The integrity of smoking prevention curriculum delivery. *Health Education Research*, 4, 59-67. doi: 10.1093/her/4.1.59
- Tabak, S. (2021). Program tasarım yaklaşımları ve program geliştirme modelleri. G. Ekici ve M.S. Özdemir (Ed.) *Çağdaş bakış açısıyla eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* içinde (1.baskı pp.145-176). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Thierry, K. L., Vincent, R. L., & Norris, K. (2022). Teacher-level predictors of the fidelity of implementation of a social-emotional learning curriculum. *Early Education and Development*, 33(1), 92-106.
- Ünsal, S., & Çetin, A. (2019). Özel okul ve devlet okulunda görev yapmış sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarını uygulamada karşılaştıkları farklılıklar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1541-1551.
- Vartuli, S., & Rohs, J. (2009). Assurance of outcome evaluation: Curriculum fidelity. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(4), 502-512.
- Yaşaroğlu, C., & Manav, F. (2015). Öğretim programına bağlılık ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 247-258.
- Yılmaz, G., & Kahramanoğlu, R. (2021). Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri, program yönelimleri ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 178-187.
- Yin, R. (1984). *Case study research: Design and methods*. (3. Basım). Sage Publications.
- Yüce, S. G. (2022). Öğretim programına bağlılık ve öğretim programını uyarlama ikilemini aşmak: bir öğretmenin öğretim programını kullanma modeli. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(9), 1-21.
- Zöğ, H. (2022). *Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları, eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri ve öğretme öğrenme süreci yeterlilik algıları arasındaki ilişki*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Balıkesir Üniversitesi.

### Extended Abstract

Curriculum fidelity can be defined as the faithful implementation of the designed curriculum by teachers/stakeholders (Bümen et al., 2014). According to Fullan (2007), the factors affecting the implementation of the curriculum are classified as the characteristics of change, regional/institutional factors and external factors. In their study, Bümen et al. (2014) examined the factors affecting curriculum fidelity in Turkey and these factors were expressed as teacher training, teacher characteristics, curriculum characteristics, institutional characteristics, regional-social-economic-cultural characteristics, student characteristics, centralized education system, and exams determining the future.

One of the most influential factors on the curriculum fidelity is the teachers who implement the curriculum (Ringwalt et al., 2003). For this reason, teachers, who are the implementers of the curriculum, should participate as stakeholders in the changes made in the curriculum. Teachers who are not involved in the process of curriculum development may have difficulties in sticking to the curriculum. From another point of view, in the fast and ever-changing information age, the extent to which teachers can or should be able to adhere to the changing curricula is an issue that needs to be discussed. The idea that curriculum fidelity limits the creativity of teachers, who are the implementers of the curriculum, is another situation that affects curriculum fidelity (Aşçı & Yıldırım, 2020). Again, according to Çelik & Burakgazi (2021), problems such as the lack of textbooks and materials, teacher-centered approaches caused by crowded classrooms and limited time, and the inappropriateness of the curriculum to the level of the students are some of the difficulties affecting curriculum fidelity.

In this study, how secondary school teachers working in rural and urban centers define the concept of curriculum fidelity and the characteristics of a teacher who is committed to the curriculum and their views on the factors affecting teachers' curriculum fidelity were examined. The main reason for examining the above-mentioned situations related to curriculum fidelity of teachers working in rural and urban centers within the scope of the research is that it is stated in related studies (Bümen et al., 2014; Ringwalt et al., 2003) that curriculum fidelity is related to environmental conditions.

In this study, holistic multiple case study design, one of the qualitative research methods, was used. In the spring semester of the 2022-2023 academic year, the districts in a province located in the north of Turkey were divided into urban and rural districts and 36 secondary school teachers working in public schools affiliated to the Ministry of National Education, selected by criterion sampling from the districts selected according to the random sampling method, constituted the study group. A semi-structured interview form created by the researchers was used as a data collection tool in the study. The data collected by taking audio recordings through the semi-structured interview form were transcribed in computer environment using Microsoft Office Word program. The themes were created from the transcribed data and content analysis technique was applied to the collected data.

The findings of the study were grouped under the themes of teachers' definitions of their commitment to the curriculum, characteristics of teachers who are committed to the curriculum, and factors affecting curriculum fidelity. Within the scope of the study, when the views of rural and urban teachers on the concept of curriculum fidelity were examined, it was seen that teachers working in both regions reported opinions in the categories of faithful implementation of the designed curriculum, the level of implementation of the curriculum as planned, and the integrity and quality of implementation. It is seen that only the teachers working in the urban center, unlike the rural teachers, define fidelity to the curriculum as the process of harmony between the curriculum prepared by MoNE and the way it is implemented.

In the study, when the views of secondary school teachers working in rural and urban centers on the characteristics of teachers who adhere to the curriculum were examined, the negative characteristics of teachers who adhere to the curriculum were defined as prescriptive, disciplined, classical, routine and not open to innovations. On the other hand, positive teacher characteristics of teachers who adhere to the curriculum were defined by teachers as responsible, well-equipped, planned and organized, doing their job, and supporting the development of students.

Finally, teachers' views on the factors affecting curriculum fidelity were examined. In this context, it was seen that teachers working in rural and urban centers expressed opinions in the categories of student characteristics, curriculum characteristics, teacher characteristics, regional characteristics, economic characteristics, cultural characteristics, institutional characteristics, centralized education system, examination system, teacher training, extraordinary situations, supervision and political situations. In addition, it was concluded that teachers working in rural areas expressed opinions in the context of social characteristics other than these categories. Based on the results of the research, it can be interpreted that eliminating the negative factors on teachers will have a positive effect on the curriculum fidelity and teachers' fidelity to the curriculum will increase at the point of implementing the curriculum.

## Düşünme Eğitimi Öğretim Programı'nın Demirel'in Analitik Program Değerlendirme Modeli 'ne göre değerlendirilmesi<sup>1</sup>

Uğur Genç<sup>2</sup>, Tuba Acar Erdol<sup>3</sup>

<sup>2</sup>Büyükata Ortaokulu, Millî Eğitim Bakanlığı, Ordu, Türkiye.

<sup>3</sup>Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Fakültesi, Ordu Üniversitesi, Ordu, Türkiye.

### ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından uygulamaya konan Düşünme Eğitimi Öğretim Programı'nı Demirel'in Analitik Program Değerlendirme Modeline göre değerlendirmektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynağı 2016 Düşünme Eğitimi Öğretim Programı'dır. Araştırmanın verileri Yazçayır (2016)'ın ve araştırmacıların geliştirdiği ölçütler doğrultusunda incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda Düşünme Eğitimi Öğretim Programının ilerlemeci felsefe temelinde, yapılandırmacı yaklaşımla hazırlandığı, programda bilişsel kazanımların yanı sıra duyuşsal kazanımlara da önemli ölçüde yer verildiği ve kazanımların öğrencilerin gelişim seviyesine uygun olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, kazanımların hem bilişsel alanda hem de duyuşsal alanda aşamalı sınıflama ilkelerine uygun olarak hazırlanmadığı görülmüştür. Üst bilişsel düzeyde kazanımlara sınırlı oranda yer verildiği tespit edilmiştir. Programda kazanımlara yönelik içerik ve etkinlik örneklerine yer verilmediği, içeriğin soyut başlıklar halinde sunulduğu belirlenmiştir. Ayrıca kazanımlara yönelik öğretim stratejisine/yöntemine/teknikine ilişkin örnekler verilmemiş ve bunların nasıl uygulanacağına ilişkin esaslar belirtilmemiştir. Programın öğrenci merkezli hazırlandığı ve kullanılması tavsiye edilen materyallerin kazanımlara uygun olduğu görülmüştür. Kazanımların nasıl değerlendirileceğine yönelik örnekler yer verilmemiştir. Bununla birlikte alternatif değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasının önemine dikkat çekilmiş ve hem süreç hem de sonuç odaklı değerlendirme yaklaşımlarından yararlanılması vurgulanmıştır.

### ANAHTAR KELİMELER

Düşünme eğitimi, düşünme öğretimi, program değerlendirme, analitik program değerlendirme modeli.

## Evaluation of the Thinking Education Curriculum based on Demirel's Analytical Program Evaluation Model

### ABSTRACT

The aim of this research is to evaluate the Thinking Education Curriculum implemented by the Ministry of National Education (MoNE) in accordance with Demirel's Analytical Program Evaluation Model. Document analysis, a qualitative research method, was employed in the study. The data source for the research is the 2016 Thinking Education Curriculum. The data were examined based on the criteria developed by Yazçayır (2016) and the researchers. The analysis revealed that the Thinking Education Curriculum was prepared on the basis of progressive philosophy with a constructivist approach. It was found that the curriculum significantly incorporated both cognitive and affective instructional objectives, which were deemed suitable for students' developmental levels. However, it was observed that the instructional objectives were not systematically classified according to both cognitive and affective domains, with limited representation of higher cognitive level instructional objectives. The curriculum lacked specific content and activity examples related to the instructional objectives, presenting content in abstract form through generic headings. Additionally, no examples were provided for teaching strategies/methods/techniques related to the instructional objectives, and principles regarding their

**Atf:** Genç, U., & Acar Erdol, T. (2024). Düşünme Eğitimi Öğretim Programı'nın Demirel'in Analitik Program Değerlendirme Modeli'ne göre değerlendirilmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 14(3), 987-1001. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.1475042>

implementation were not specified. Despite these observations, it was noted that the curriculum was student-centered, and the recommended materials were deemed appropriate for achieving the instructional objectives. However, there were no examples provided on how to evaluate the objectives. Nonetheless, attention was drawn to the importance of utilizing alternative evaluation methods, and the emphasis was placed on leveraging both process and outcome-focused evaluation approaches.

### KEYWORDS

Thinking education, thinking teaching, program evaluation, analytical program evaluation model.

## Giriş

1970'li yıllardan itibaren tüm dünyada yaşanmaya başlayan hızlı değişim eğitim sistemlerinde de düşünme becerileri akımını doğurmuştur. Yaşanan öngörülemez değişiklikler karşısında çocukların hangi bilgilere ihtiyaç duyacağı önceden bilinmeyeceği için okulların bilgi vermekten ziyade çocuklara kendileri için öğrenmeyi ve düşünmeyi öğretmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu sebeple düşünme becerileri günden güne önem kazanarak eğitim programlarında sıklıkla yer almaya başlamıştır (Fisher, 1999). Düşünmeyi öğretme ve düşünme becerileri kavramları eğitimde önemli bir yer edinmiştir. Bu kavramlar, öğrencilerin sadece bilgiyi ezberlemeleri ve testlerde başarılı olmalarının ötesinde, eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme ve etkili iletişim gibi becerileri geliştirmelerini de teşvik etmeyi amaçlamaktadır (Higgins, 2015). Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD, 2018) Eğitimin Geleceği Raporu'nda, bireylerin karşılaşılabilecekleri yeni durumlarda eleştirel düşünme, yenilikçi düşünme, öğrenmeyi öğrenme ve öz-düzenleme gibi bilişsel ve meta-bilişsel becerilere; empati, öz-yeterlilik ve işbirliği gibi sosyal ve duygusal becerilere ve yeni bilgi ve iletişim teknolojisi cihazlarının kullanılması gibi pratik becerilerden oluşan çeşitli becerilere ihtiyaç duyacaklarını belirtmektedir (OECD, 2018). UNESCO (2015)'nin Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim Raporu'nda da eleştirel düşünme başta olmak üzere diğer düşünme becerileri de 21.yüzyıl için sunulan anahtar becerilerin arasında yer almaktadır. İçinde bulunduğumuz yüzyılda, hızla değişen yaşam şartlarına uyum sağlayabilmek, giderek çeşitlenen iş sahalarında çalışabilmek, bilgi kaynaklarından verimli bir şekilde yararlanabilmek, kompleks problemleri çözebilmek için; yenilikçi düşünceleri benimseyen, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine sahip ve problem çözme becerisi gelişmiş bireyler yetiştirmek gerekmektedir (Çiftçi vd., 2020; MEB, 2016). Bu beceriler, eğitim, iş ve kişisel ilişkiler dahil olmak üzere hayatın birçok alanında başarı için önemli olmaktadır (Çataloğlu, 2018). Bu sebeple birçok ülke 1980'li yıllardan itibaren düşünme eğitimi ile ilgili çalışmalara başlamış ve bu konuda öğretim programları hazırlamıştır (Uluçınar, 2017). Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere, Kanada ve Singapur gibi gelişmiş devletler eğitim sistemlerine düşünme eğitimini dahil etmişlerdir (Arkan-Sezgin ve Baysal, 2019). Örneğin, Singapur Eğitim Bakanlığı (SEB) bünyesinde 1997 yılında "Düşünme Birimi" kurulmuştur. Bu birim, eğitim kurumları, öğretmenler, veliler ve endüstriyi kapsayan bir öğrenme ortamı oluşturarak değişimin öncüsü olmuştur. Aynı yıl "Düşünme Okulu, Öğrenen Ulus" (TSLN) girişimi başlatılmıştır. Bu girişim, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin eğitim programına adaptasyonu, ders içeriğinin azaltılması ve proje çalışması gibi değerlendirme yöntemlerinin yenilenmesini de içeren temel stratejilere odaklanmıştır. TSLN yıllar içinde odaklanılmaya devam edilen bir alan haline gelmiş ve SEB'in 21. Yüzyıl Yeterlilikleri ve İstenen Öğrenci Sonuçları Çerçevesi'nin ayrılmaz bir parçası olmuştur (Leen vd., 2014). Norveç'te okul öncesi dönemde başlanan düşünme eğitimi çalışmalarının çocukların özellikle eleştirel düşünme bağlamında gelişimine katkılar sağladığı görülmüştür (Pollarolo vd., 2020). İngiltere'de eğitim programlarına dahil edilen düşünme becerilerinin, öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmelerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. (Wegerif, 2002). Finlandiya eğitim sisteminde sorgulamaya ve keşfetmeye odaklanılmıştır. Düşünme becerileri, tüm derslerin öğretim programlarına dahil edilmiştir. Öğrenciler, eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme gibi becerilerini geliştirmeye teşvik edilmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak çeşitli öğretim yöntemlerini kullanmaktadırlar (OECD, 2018). Avustralya ve Yeni Zelanda gibi ülkeler, eleştirel düşünmeyi



eğitim programlarına "genel yetenek", "temel yeterlilik" veya "21. Yüzyıl becerisi" olarak dahil ederek ön plana çıkarmıştır. Bu sayede, gençlerin hızla değişen ve karmaşık dünyada bilgi bombardımanı altında kaybolmadan, doğru ve yanlış bilgiyi ayırt etme, sahte haberlere karşı direnç gösterme, farklı bakış açılarını değerlendirme ve etik seçimler yapma gibi becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır (Falloon, 2024). Dünyadaki uygulamalara bakıldığında eleştirel düşünme becerilerine daha çok yer verildiği görülmektedir. Bunun yanında karmaşık problemleri çözmek için mantık, algoritma tasarımı ve problem çözme becerilerini kullanan bir zihinsel süreç olarak hesaplamalı düşünme ya da sayısal düşünme becerileri de son yıllarda ön plana çıkmaktadır. Hesaplamalı düşünme Güney Kore ve ABD'de yasal düzenlemelerle öğretim programlarına dahil edilerek ve İspanya'da ise sivil toplum kuruluşlarının katkılarıyla desteklenmektedir (Belmar, 2022).

Günümüz eğitim programlarının neredeyse hepsinde düşünme eğitiminin önemine vurgu yapılmakta ve bu ders ile öğrencilerin derslere aktif katılımı, sorgulama, yansıtıcı, eleştirel, yaratıcı ve analitik düşünme, problem çözme gibi önemli becerilere sahip olmaları hedeflenmektedir (MEB, 2016). Eğitimde düşünme becerilerinin öğretimine yönelik üç yaklaşım bulunmaktadır. Birincisi tüm program alanı içine dahil etmeyi amaçlayan bütünsel yaklaşımdır. İkincisi belli bir disiplin içerisinde geliştirmeyi amaçlayan konu temelli program ve üçüncüsü ise düşünme becerilerini bağımsız bir ders olarak geliştirmeyi amaçlayan beceri temelli programlardır (Bayrak-Özmutlu, 2020; Johnson ve Siegel, 2010). Eğitimde düşünme becerilerini geliştirebilmek için öncelikle ayrı bir ders olarak beceri temelli program yoluyla ele almak odaklanma, derinlemesine öğrenme açısından daha etkili olabilmektedir. Düşünme becerileri ayrı bir program yoluyla ele alındığında öğrenciler bu becerilerin teorik temellerine, becerileri etkileyen faktörlere daha çok odaklanma fırsatı bulabilmekte ve uygulamaya daha fazla zaman ayırabilmektedirler. Farklı bir disiplin içinde düşünme becerilerine yer verildiğinde konu alanı bilgisi, düşünme becerilerine yeterince yer verilmemesine ve iyi bütünleştirilmediğinde hem konu alanında hem de düşünme becerilerinin gelişiminde sorunlar yaşanmasına yol açabilmektedir.

Ülkemizde de düşünme eğitiminin bağımsız bir ders olarak okutulması konusunda girişimlerde bulunulmuştur. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ilk kez 2007 yılında İlköğretim Düşünme Eğitimi Programı (6, 7 ve 8.sınıflar) hazırlanmıştır ve 2016 yılında Düşünme Eğitimi Dersi Öğretim Programını (7. ve 8.sınıflar) olarak tekrar düzenlenmiştir. Seçmeli bir ders olarak uygulanan programın, düşünme becerisini etkin hale getirmek; eleştirel, yaratıcı, analitik, sistemsel, bütüncül, esnek, alternatifli düşünme kazandırmak; düşünce farklılıklarına saygıyı öğretmek gibi genel amaçları söz konusudur (MEB, 2016).

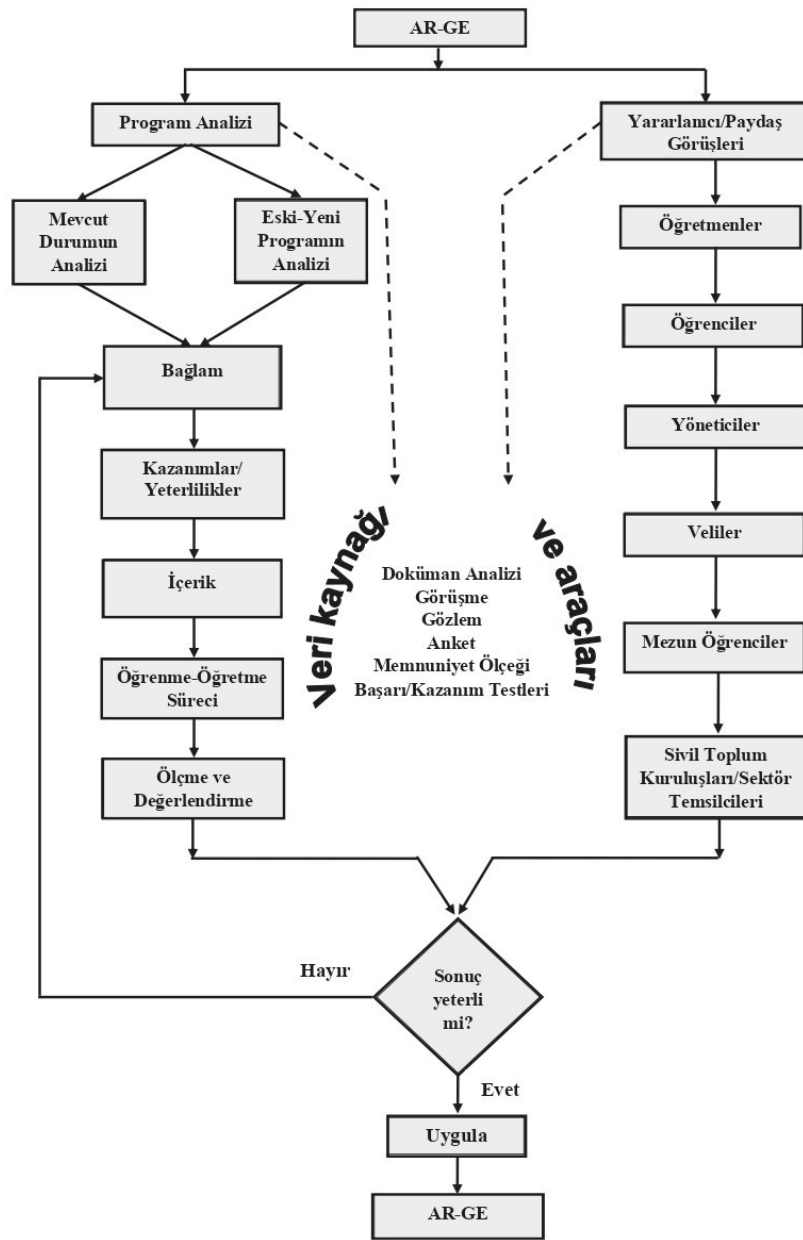
Programın amaçlarına ulaşabilirliğini belirlemek için program değerlendirme çalışmalarının yapılması gerekmektedir. Eğitim programlarının düzenli değerlendirilmesi, programın etkilerini ölçme ve iyileştirme fırsatı sağlamaktadır. Değerlendirme süreci, programın zayıf yönlerini düzeltmeyi ve güçlü yönlerini daha da güçlendirmeyi hedefler; aynı zamanda programın amaçlarına ve beklenen sonuçlara ulaşip ulaşmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu sayede programın iyileştirilmesi için gereken değişikliklerin yapılmasına yardımcı olmakta ve programın daha etkili bir şekilde uygulanmasını sağlamaktadır (Metz, 2007).

Program değerlendirmede, verilerin toplanması, analizi ve değerlendirilmesinde farklı yaklaşımlar izlenmektedir. Her bir yaklaşıma göre alan uzmanları tarafından geliştirilmiş modeller bulunmaktadır (Yüksel, 2010). Program değerlendirme çalışmaları bir model kullanılmadan yapılabileceği gibi bir modele bağlı kalınarak da yapılabilmektedir. Bazı program değerlendirme modellerinde doküman analizine önem verilerek eğitim programının kendisine odaklanılırken, bazılarında öğrenci başarısına önem verilmekte ve programın amaçlarına ve öğrenme çıktıklarına odaklanılmaktadır (Üstündağ vd., 2017). Bu farklı modellerin kullanılması değerlendirme amacına bağlı olarak değişebilmekte ancak program değerlendirme çalışmalarında bir model kullanmak süreci daha planlı ve sistematik hale getirmektedir.



Ülkemizde eğitimde program değerlendirme modeli olarak Demirel tarafından 2006 yılında Analitik Program Değerlendirme Modeli hazırlanmıştır (Üstündağ vd., 2017). Bu model uygulanabilirlik ve geçerlik açısından geniş bir grup üzerinde denenmiş ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda tekrar gözden geçirilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Demirel Analitik Program Değerlendirme Modeli (DAPDEM) iki boyuttan oluşmaktadır (Demirel, 2020). Birinci boyut, programla ilgili dokümanların analizidir. Bu aşamada Demirel tarafından geliştirilen "Öğretim Programı Değerlendirme Ölçütleri" kullanılmaktadır. Ölçütler; bağlam, hedef, içerik, süreç ve değerlendirme gibi alt boyutlarından oluşmaktadır. Bütün alt boyutlar sırayla incelenmektedir. İkinci boyut ise programdan yararlananların uygulamaya ilişkin görüşlerinden oluşan aşamadır. Bu aşamada programla ilgili olan paydaşların (program geliştirme uzmanı, öğretmen, öğrenci, veli, yönetici ve sivil toplum kuruluşlarının üyeleri) görüşlerinin alınması tavsiye edilmektedir. DAPDEM kapsamlı bir program değerlendirme olanağı sağlamaktadır. DAPDEM'in aşamalarına Görsel 1'de yer verilmiştir.



Görsel 1 Demirel Analitik Program Değerlendirme Modeli-DAPDEM (Demirel, 2020)

Alan yazında Düşünme Eğitimi Öğretim Programına yönelik yalnızca bir program değerlendirme çalışması yapılmış olup, bu çalışmada da 2007 programı değerlendirilmiştir. 2016 programının değerlendirilmesine yönelik bir çalışma yapılmamıştır. Uluçınar (2017) tarafından yapılan çalışmada 2016 Düşünme Eğitimi Öğretim Programı Wholey'in değerlendirilebilirlik standartlarına göre incelenmiş ve bu bağlamda düşünme eğitimi programının değerlendirilebilir olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle güncel olan 2016 Düşünme Eğitimi Öğretim Programının (DEÖP) değerlendirilmesi konusunda model temelli bir program değerlendirme çalışmasının yapılması alanyazına katkı sağlaması açısından önem taşımaktadır. Ayrıca DAPDEM bir programın değerlendirilmesinde sistematik ve kapsamlı bir yaklaşım sunmaktadır. Bu model kullanılarak DEÖP'ün değerlendirilmesi programın, program geliştirme ilkelerine uygun olarak hazırlanıp hazırlanmadığını, programın boyutları arasında tutarlılığın olup olmadığı gibi güçlü ve zayıf yönleri hakkında somut veriler sunarak iyileştirilmesine yönelik temel oluşturma potansiyeline sahiptir.

Bu araştırma ile DEÖP Demirel'in Analitik Program Değerlendirme Modeline göre değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca ulaşabilmek için şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. DEÖP'nin bağlam boyutuna yönelik sonuçlar nelerdir?
2. DEÖP'nin hedef boyutuna yönelik sonuçlar nelerdir?
3. DEÖP'nin içerik boyutuna yönelik sonuçlar nelerdir?
4. DEÖP'nin süreç boyutuna yönelik sonuçlar nelerdir?
5. DEÖP'nin değerlendirme boyutuna yönelik sonuçlar nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırmalarda önemli bir bilgi kaynağı olarak kabul edilen ve önceden hazırlanmış mevcut belgeler ve kayıtlara dayanan bir veri toplama yöntemi olan doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, yazılı, görsel veya elektronik belgelerin sistematik bir şekilde incelenip yorumlanmasını içeren bir araştırma metodudur (Özdemir, 2010).

### Veri Kaynağı ve Verilerin Analizinde Kullanılan Ölçütler

Araştırmanın veri kaynağını 2016 Düşünme Eğitimi Dersi Öğretim Programı oluşturmuştur. Araştırmanın verilerinin analizinde Yazçayır (2016)'ın geliştirdiği DAPDEM öğretim programı değerlendirme ölçütleri kullanılmıştır. Programın bağlam boyutu, programın dayandığı felsefe, geliştirilmesinde öğrenme kuramlarına yer verilme durumu ve kullanım kılavuzu açılarından; hedef boyutu aşamalı sınıflama ilkelerine ve öğrenci düzeyine uygunluk ve etkinlik örnekleri açısından; içerik boyutu hedeflere, içeriğe, öğretim materyallerine ve öğrenci merkezli eğitime uygunluk açısından ve değerlendirme boyutu hedeflere yönelik değerlendirme örnekleri, değerlendirme örneklerinin aşamalı sınıflama ile uygunluğu ve alternatif değerlendirme yaklaşımlarına yer verilme durumları açısından incelenmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırmada, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2016 yılında yayınlanan Düşünme Eğitimi Dersi Öğretim Programı (7.-8. Sınıflar) betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Creswell (2013) betimsel analizi bir durumun veya olgunun gözlemler, görüşmeler, dokümanlar ve diğer nitel veri türleri kullanılarak ayrıntılı bir tanımını ve analizini sağlayan bir yöntem olarak ifade etmektedir. Elde edilen veriler, araştırmanın soruları ve boyutları dikkate alınarak tematik bir çerçeveye göre yorumlanmıştır.

Programın hangi felsefeye dayalı olarak hazırlandığının incelenmesinde Acar (2011) tarafından geliştirilen ölçütler; hangi kuramın temel alındığının incelenmesinde Özer-Şanal ve diğerleri (2019) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır.

Kazanımların aşamalı sınıflama ilkelerine uygunluğunun belirlenmesinde öncelikle kazanımlar duyuşsal ve bilişsel alan kazanımları olarak araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Bu kodlamaya yönelik kodlayıcılar arası uyum Miles ve Huberman (1994)'in güvenilirlik formülüne göre %95 çıkmıştır. Bilişsel alan kazanımlarının analizinde Güncellenmiş Bloom Taksonomisi (GBT)'nin bilişsel süreç boyutu kullanılmıştır. GBT'nin bilişsel süreç boyutu sırasıyla hatırlama, anlama, uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratma basamaklarından oluşmaktadır. Basamaklar arasında hiyerarşik bir ilişki söz konusudur (Anderson vd., 2010). Hangi kazanımın hangi bilişsel basamakta olduğunun belirlenmesi Acar-Erdol (2020)'un çalışması doğrultusunda yapılmıştır. Her araştırmacı ayrı ayrı kazanımları kodlamıştır. Kodlayıcılar arası uyum %83 çıkmıştır. Farklı bilişsel basamakta kodlanan kazanımlar üzerinde tartışılarak ortak bir bakış açısı geliştirilmeye çalışılmıştır.

Duyuşsal alan kazanımlarının incelenmesinde de Krathwohl ve diğerleri (1964) tarafından geliştirilen Duyuşsal Alan Taksonomisi (DAT) kullanılmıştır. DAT, aşamalı bir yapı içermekte ve alt basamaktan üst basamağa doğru sırasıyla alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütlenme ve kişilik haline getirme olmak üzere beş basamaktan oluşmaktadır (Krathwohl vd., 1964). Her araştırmacı bağımsız olarak kazanımları DAT doğrultusunda kodlamış ve kodlayıcılar arası uyum %96.8 çıkmıştır.

Kazanımların öğrencilerin düzeyine uygun olma durumunun incelenmesinde Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı dikkate alınmıştır. Programda yer alan her bir kazanım iki araştırmacı tarafından öğrencilerin bilişsel gelişim düzeyleri dikkate alınarak incelenmiştir. Programın diğer boyutlarının incelenmesinde alanyazındaki ölçütler dikkate alınarak programın incelenen özelliğe sahip olup olmadığı ifade edilmiştir. Örneğin 'alternatif değerlendirme yaklaşımlarından yararlanılmış mı?' ya da 'örnekler öğrenci merkezli eğitime uygun mu?' sorularının yanıtlanmasında öncelikle alternatif değerlendirme yaklaşımlarının ya da öğrenci merkezli eğitimin özellikleri açıklanmış daha sonra bu bağlamda çıkarım yapılmıştır.

## **BULGULAR**

### **Bağlam Boyutuna Yönelik Bulgular**

#### **Programın dayandığı felsefi temellere yönelik bulgular**

Programda herhangi bir felsefi temel belirtilmemiştir. Dersin belli bir alan bilgisi dersi olmadığı, disiplinler arası bir ders olduğu ve birçok alanın bilgi ve deneyiminden yararlanarak düşünme yetisinin eğitilmesini; bireye eleştirel, yaratıcı, analitik ve yansıtıcı düşünme beceri ve tutumlarının kazandırılması felsefesine dayandığı belirtilmiştir (MEB, 2016). Bunun yanında, program incelendiğinde, öğrencinin aktif katılım göstermesinin beklendiği, öğretmenin rehber rolünde olduğu, işbirliğine ve probleme dayalı öğrenmeye yer verilmesinin önemsendiği gibi ifadelerle yer verildiğinden DEÖP'ün ilerlemecilik eğitim felsefesi (Acar, 2011) doğrultusunda hazırlandığı söylenebilir.

#### **Programın dayandığı öğrenme kuramına yönelik bulgular**

Programda herhangi bir öğrenme kuramının temel alındığı belirtilmemiş olmakla birlikte, etkinliklerin öğrenci merkezli olması, işbirliğine dayalı öğrenmeye yer verilmesi, problem çözme becerisinin gelişimine odaklanması ve gerçek yaşam durumlarından örneklere yer verilmesi DEÖP'ün yapılandırmacı öğrenme kuramı doğrultusunda hazırlandığını göstermektedir.

#### **Programın kullanım kılavuzuna yönelik bulgular**

Kapsamlı bir kullanma kılavuzu olmamakla birlikte temalar ve bu temalara ait ünite ve kazanımların ne kadar sürede verilebileceği bir tablo ile belirtilmiştir (MEB, 2016).

## Kazanım Boyutuna Yönelik Bulgular

### Kazanımların aşamalı sınıflama ilkelerine uygun olarak ifade edilmesine yönelik bulgular

DEÖP'ün kazanımları incelendiğinde yüzde 60'ının bilişsel, %40'ının duyuşsal alanda olduğu görülmüştür. 7. ve 8. sınıf düzeyindeki kazanımların bilişsel alana göre dağılımına Tablo 1'de duyuşsal alana göre dağılımına ise Tablo 2'de yer verilmiştir.

**Tablo 1** 7. ve 8. sınıf kazanımlarının bilişsel alana göre sınıflandırılması

Sınıf							Toplam
		Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
7	f		17		3		2
	%		77,3		13,6		9
8	f	1	17	1	5		23
	%		74	4,4	21,8		100
Toplam	f	1	34	1	8		2
	%		75,6	2,2	17,8		4,5

Tablo 1 incelendiğinde yedinci sınıf düzeyinde hatırlama, uygulama ve değerlendirme basamaklarında kazanımlara yer verilmediği görülmektedir. Bu sınıf düzeyinde kazanımların büyük çoğunluğu anlama basamağında yer almaktadır. Az sayıda olmakla birlikte çözümleme ve yaratma basamaklarında da kazanımlara yer verilmiştir. Yedinci sınıfla benzer şekilde sekizinci sınıf düzeyinde de, değerlendirme basamağında kazanıma yer verilmemiş ve kazanımların büyük çoğunluğu anlama basamağında yazılmıştır. Çözümleme, hatırlama ve uygulama basamaklarında da kazanımlara yer verilirken, bu sınıf düzeyinde yaratma basamağında kazanıma yer verilmemiştir.

**Tablo 2** 7. ve 8. sınıf kazanımlarının duyuşsal alana göre sınıflandırılması

Sınıf							Toplam
		Alma	Tepkide Bulunma	Değer Verme	Örgütlenme	Kişilik Haline Getirme	
7	f	3	2	5		5	15
	%	20	13,3	33,3		33,3	100
8	f	9	1	1		5	16
	%	56,3	6,3	6,3		31,3	100
Toplam	f	14	6	7		3	30
	%	46,6	20	23,3		10	100

Tablo 2 incelendiğinde yedinci ve sekizinci sınıf düzeyinde alma, tepkide bulunma, değer verme ve kişilik haline getirme duyuşsal alan kazanımlarına yer verildiği; örgütlenme basamağına ise her iki sınıf düzeyinde de yer verilmediği görülmektedir. Yedinci sınıf düzeyindeki basamakların büyük çoğunluğu değer verme ve kişilik haline getirme basamaklarındadır. Sekizinci sınıf düzeyinde ise kazanımların çoğu alma basamağında yer almaktadır.

### **Kazanımların öğrenci düzeyine uygun olmasına yönelik bulgular**

DEÖP, yedinci ve sekizinci sınıf düzeylerine yönelik hazırlanmıştır. Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı'na göre bu sınıf düzeyleri soyut işlemler dönemine denk gelmektedir. Soyut işlemler döneminde yer alan bireyler soyut kavramlar ve hipotezlerle düşünebilirler. Gelecekteki olayları planlayabilir ve olasılıkları göz önünde bulundurabilirler (Piaget, 2003). Bu dönemde problem çözme, eleştirel, yaratıcı ve analitik düşünme becerileri gelişir. İster somut ister soyut biçimde sunulsun, karmaşık sorunları sistemli olarak çözebilirler. Toplumsal konulara olan ilgileri artar ve bu konularla ilgili sorumluluk alma istekleri ortaya çıkar (Doğan, 2007). Kazanımlar bu doğrultuda incelendiğinde öğrenci düzeyine uygun olduğu görülmüştür.

### **Kazanımlara uygun etkinlik örneklerine yönelik bulgular**

DEÖP'de kazanımlara yönelik etkinlik örneklerine yer verilmemiştir.

### **İçerik Boyutuna Yönelik Bulgular**

#### **İçeriğin kazanımlara uygun olarak hazırlanmasına yönelik bulgular**

DEÖP'ün içeriği incelendiğinde, kazanımlar doğrultusunda içeriğin sunulmadığı görülmüştür. İçerik bilgisi olarak ünite isimleri ve ilgili üniteye yönelik kazanım bilgileri tablo içinde yer verilmiş olmakla birlikte, öğrencilerin bu kazanımlara ulaşabilirmeleri için hangi içerikle karşılaşmalarının uygun olacağına yönelik bilgiler sunulmamıştır. Örneğin, yedinci sınıf düzeyinde "Düşünmenin Renkleri", "Ortak Yaşama: Renklerin Ahengi"; sekizinci düzeyinde "Düşünmenin Dinamizmi" ünite başlıkları oldukça soyut olup, içerik hakkında bilgi vermekten uzaktır.

#### **İçerik seçiminde öğrencilerin ilgisinin, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişim özelliklerinin dikkate alınmasına yönelik bulgular**

Programda somut bir içerik bilgisi yer almadığından dolayı öğrencilerin gelişim özelliklerinin dikkate alınma durumuna yönelik çıkarım yapılamamaktadır. Bununla birlikte program metninde kazanımlara ulaştıracak etkinliklerin planlanmasında öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, beklenti, gelişim özellikleri ve hazır bulunuşluk düzeylerinin dikkate alınması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2016).

### **Öğrenme-Öğretme Sürecine Yönelik Bulgular**

#### **Öğretim stratejileri, yöntem ve tekniklerinin kazanımlara uygunluğu ve bunların nasıl işe koşulacağına yönelik bulgular**

Programda kazanımlara yönelik somut öğretim stratejileri, yöntem ve tekniklerine ilişkin örnekler verilmemiştir ve bunların nasıl işe koşulacağı belirtilmemiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin öğretim yöntemlerini sadece bir araç olarak değil, dersin hedeflediği yetenekleri destekleyen bir etkinlik olarak görmeleri gerektiği ve bu sebeple, öğrencileri öğrenme sürecine aktif bir şekilde dahil edecek probleme dayalı öğrenme, grup tartışmaları, beyin fırtınası, örnek olay incelemesi vb. yöntemleri tercih etmeleri belirtilmiştir (MEB, 2016).

#### **Dersin işlenişine ilişkin verilen örneklerin öğrenci merkezli olmasına ve bu örneklerin program kazanımları ile tutarlılığına yönelik bulgular**

Öğrenci merkezli eğitim programlarının özellikleri incelendiğinde, öğrenciyi öğrenme sürecinin merkezine alma, aktif katılımlarını teşvik etme ve onların ilgi, ihtiyaç ve öğrenme stillerine göre öğrenme-öğretme sürecini tasarlama gibi özellikler ön plana çıkmaktadır (Eskidemir-Meral ve Tezel-Şahin, 2023). Dersin işlenişine yönelik örnek verilmemekle birlikte, program metninde belirtilen şekliyle öğrencilerde sorgulama, özgün ve alternatif fikirler geliştirebilme, kendini özgürce ifade edebilme becerilerinin geliştirilmesinin amaçlanması öğrenci merkezli bir program olduğunu göstermektedir.

## **Öğretim materyalinin kazanımlara uygunluğuna ve programın uygulanacağı bölge için kolay ulaşılabiliğine yönelik bulgular**

Program metninde, kazanımlara yönelik öğretim materyallerine yer verilmemiştir. Bununla birlikte öğretim materyali bakımından oldukça zengin bir kaynağa sahip olduğu belirtilmiştir. Bu dersin öğretim sürecinde ders kitabı dışında gerçek yaşam alanlarının ve çeşitli materyallerin kullanılmasının yararlı olacağı tavsiye edilmiştir. Bu kapsamda yararlanılabilecek materyaller olarak, masal, video, film, hikâye, kıssa, örnek olay, şiir ve örnek diyaloglar belirtilmiştir. Okul dışı öğrenme ortamı olarak da müzelerin ve tarihi mekanların kullanılabileceği ifade edilmiştir. Programda bölgesel özellikler doğrultusunda materyallerin ya da okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımına yönelik bir açıklamada bulunulmamıştır. Bununla birlikte öğretim materyalleri kolay ulaşılabılır düzeydedir. Ancak önerilen okul dışı öğrenme ortamlarına her bölgeden (örneğin kırsal bölgeler) erişmek mümkün olmayabilir.

## **Değerlendirme Boyutuna Yönelik Bulgular**

### **Kazanımların nasıl değerlendirileceğine yönelik bulgular**

Programda kazanımların nasıl değerlendirileceğine yönelik örneklere yer verilmemiştir. Program metninde Düşünme Eğitimi dersinin değerlendirilmesinin, geleneksel test ve sınavlardan farklı bir yaklaşım gerektirdiği belirtilmiştir. Bu dersin değerlendirmesinde, öğrencilerin düşünme becerilerini ve bu becerileri farklı alanlarda kullanabilmelerini teşvik etmenin önemli olduğu vurgulanmıştır. Programda değerlendirmede göz önünde bulundurulması gereken önemli noktalar olarak: (i) akıl yürütme yollarının kullanılması, (ii) eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin değerlendirilmesi, (iii) bilgi ağırlıklı değerlendirme yapılmaması ve (iv) hedeflenen kavramların değerlendirilmesi gibi önerilerde bulunulmuştur.

### **Alternatif değerlendirme yaklaşımlarının kullanılmasına yönelik bulgular**

Alternatif ölçme ve değerlendirme geleneksel test ve sınavların ötesine uzanan, öğrenme sürecini çok boyutlu bir şekilde ele alan ve farklı becerileri test eden bir yaklaşımdır (Özenç, 2013). Alternatif değerlendirme, sadece bilgiyi değil, aynı zamanda problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve iletişim gibi üst düzey becerileri de ölçmeyi amaçlamaktadır (Çepni ve Ayvaci, 2007). DEÖP'ün metninde değerlendirmede hem süreç hem de sonuç odaklı yaklaşımlardan yararlanılması gerektiği vurgulanmıştır. Bu sebeple, gözlem formları, değerlendirme formları, portfolyo, performans görevleri, sözlü sunumlar, yazılı ürünler, tartışmalar ve beyin fırtınası gibi çeşitli alternatif değerlendirme araçlarının kullanılması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2016).

## **Sonuç ve Tartışma**

Araştırma sonucunda DEÖP'ün ilerlemeci felsefeye ve yapılandırmacı kurama dayalı hazırlandığı görülmüştür. Öğretim programlarının ilerlemeci felsefe ve yapılandırmacı öğrenme kuramı temel alınarak hazırlanması, öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha fazla katılımını sağlamak ve öğrenmeyi anlamlı hale getirmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin sadece bilgiyi öğrenmekle kalmayıp, aynı zamanda problem çözme becerilerini geliştirmelerine ve bilgiyi günlük hayatlarıyla ilişkilendirmelerine olanak sağlamaktadır (Radmard, 2020). Finlandiya ve Kanada gibi ülkelerde de yapılandırmacı yaklaşımların benimsenmesi, bu ülkelerin eğitim sistemlerindeki başarıları ile ilişkilendirilebilir. Örneğin, Finlandiya'da öğrenci merkezli ve yapılandırmacı yaklaşımlar sayesinde öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımı teşvik edilmektedir (Sahlberg, 2021). Bu nedenlerle DEÖP'ün ilerlemeci felsefe ve yapılandırmacı yaklaşıma dayalı hazırlanmış olması güçlü yönü olarak değerlendirilebilir. Bu nedenlerle DEÖP'ün ilerlemeci felsefe ve yapılandırmacı yaklaşıma dayalı hazırlanmış olması güçlü yönü olarak değerlendirilebilir.

Bu araştırmanın sonuçlarından biri programda bilişsel kazanımların yanında duyuşsal kazanımlara da önemli bir oranda (%40) yer verilmiş olmasıdır. Duyuşsal alan, öğrenmenin



başlamasında ve sürdürülmesinde; kalıcı ve anlamlı öğrenmelerin sağlanmasında önem arz etmektedir. Bununla birlikte kullanışlı öğretim hedeflerinin yazılmasında en az düzeyde başarılı olunan alandır (Saracaloğlu, 2023). Bu nedenle programda duyuşsal kazanımlara önemli bir oranda yer verilmesi, programın gelişmiş özelliklerinden biri olarak değerlendirilebilir

Bir diğer sonuç bilişsel alan kazanımlarının büyük çoğunluğunun anlama basamağında yer alması ve değerlendirme basamağında hiç kazanıma yer verilmemiş olmasıdır. Çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamakları üst düzey bilişsel süreçler olarak nitelendirilmektedir (Brookhart, 2010). Kazanımların yaklaşık %20'si üst bilişsel süreçlerde yazılmıştır. Bu sonuç kazanımların bilişsel düzey açısından aşamalı sınıflama ilkelerine uygun olarak hazırlanmadığını göstermektedir. Bu durum DEÖP'te sunulan amaçlarla da çelişmektedir. Çünkü öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek programda sunulan amaçlar arasında yer almaktadır (MEB, 2016). GBT'nin değerlendirme basamağı yargılama, karar verme, problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme gibi becerileri içermektedir (Anderson ve Krathwohl, 2010). Bu becerilerin geliştirilmesi, öğrencilerin akademik başarısını ve hayat becerilerini geliştirmeye katkıda bulunmaktadır (Facione, 2011). Bu nedenle, programda değerlendirme basamağına ait kazanımların yer alması ve bu becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin planlanması önemlidir.

Bu araştırma sonucunda yedinci sınıf düzeyinde duyuşsal alan kazanımlarının değer verme ve kişilik haline getirme basamaklarında yoğunlaştığı görülmüştür. Bu durum program açısından olumlu bir özelliktir. Çünkü bu dönem, öğrencilerin kendi kimliklerini ve değerlerini geliştirmeye başladıkları bir dönemdir (Doğan, 2007). Değer verme basamağında öğrenciler, belirli değerlere ve inançlara önem vermeye başlarlar. Kişilik haline getirme basamağında ise bu değerler ve inançlar, öğrencinin karakterinin ve davranışlarının temelini oluşturur (Karagöl ve Adıgüzel, 2022). Sekizinci sınıf düzeyinde ise kazanımların büyük bölümü alma basamağında yer almış, bunu sırasıyla kişilik haline getirme ve değer verme basamakları izlemiştir. Öğrencilerin, değer verme ve kişilik haline getirmeden önce farkında olmaları (alma) gerekmele birlikte, bu farkındalığın öncelikle yedinci sınıf düzeyinde olması aşamalılık açısından önem arz etmektedir. Bu nedenle DEÖP'ün duyuşsal kazanımlarında sınıf düzeyleri arasındaki aşamalılığın sağlanmadığı söylenebilir. DEÖP'ün her iki sınıf düzeyinde de örgütlenme basamağında bir kazanıma yer verilmemiştir. Örgütlenme, bireyin toplumsal değerlerle benimsediği değerleri ilişkilendirip, kendi değerler sistemini oluşturduğu bir aşamadır (Karagöl ve Adıgüzel, 2022). Bu aşamada kazanıma yer verilmemiş olması, toplumsal olanla bireysel olan arasındaki bağlantının kurulmasına yönelik gereken önemin verilmediğini göstermektedir.

DEÖP'ün kazanımların öğrenci düzeyine uygun olarak hazırlandığı ve kazanımlara yönelik etkinlik örneklerine yer verilmediği görülmüştür. DEÖP'te kazanımlar doğrultusunda içeriğe yer verilmemiş ve yalnızca ünite başlıkları soyut bir biçimde sunulmuştur. Bu durum, hem öğretmenler açısından hem de öğrenciler açısından bazı zorluklar oluşturabilir. İçeriğin soyut bir şekilde sunulması öğretmene gereken rehberliği sağlayamaz. Düşünme becerilerine yönelik soyut kavramları somutlaştırmak ve öğrencilere anlamlı hale getirmek her öğretmenin yetkin olabileceği bir beceri değildir. Soyut içeriğin net ve tutarlı bir şekilde ifade edilmesi zor olabilir ve bu da öğretmenlerin sunumlarında tutarsızlıklara veya hatalara yol açabilir. Bu durum da öğrencilerin farklı içeriklerle karşılaşmalarına, eğitimde standartlaşmadan uzaklaşılmasına; hatta öğrencilerin hatalı öğrenmelerine yol açabilir.

DEÖP'te kazanımlara yönelik öğretim stratejisi/yöntemi/teknikğine ilişkin örnekler verilmemiş ve bunların nasıl uygulanacağı belirtilmemiştir. Bu durumda öğretmenler hangi yöntemlerin ve tekniklerin en uygun olduğuna karar vermede zorlanabilirler ve ders planlarını kazanımlara uygun şekilde hazırlamada güçlük yaşayabilirler. Ayrıca programın içeriğini etkili bir şekilde aktaramamak nedeniyle yetersizlik hissine kapılabilirler.

DEÖP'ün öğrenci merkezli yaklaşım doğrultusunda hazırlandığı görülmüştür ve bu durum programın güçlü yönlerinden biridir. Düşünme becerilerinin gelişimi için öğrencilerin sorumluluk

almaları, tartışmaları, fikirlerini dile getirmeleri, farklı fikirleri değerlendirmeleri, proje üretmenleri önem taşımaktadır (Gürsoy, 2021). Bu unsurlar da öğrenci merkezli eğitimin ilkeleridir. Bu sonuç farklı ülkelerdeki düşünme eğitimi programları ile benzerlik taşımaktadır. Lombardi ve diğerlerinin (2021) Avrupa'daki okulların programlarında eleştirel düşünmenin nasıl ele alındığını inceledikleri çalışmalarında da programların öğrenci merkezli ve aktif öğrenmeye dayalı olarak hazırlandığı görülmüştür. DEÖP'te kazanımlara yönelik öğretim materyallerine yer verilmemiştir ancak masal, video, hikaye, film, örnek olay, şiir gibi materyallerin kullanımı önerilmiştir. Bu materyallerin kullanımı, DEÖP için önemli bir rol oynayabilir. Singapurda da öğretmenler, öğrencilerin ilgisini çekmek ve onları aktif olarak derse dahil etmek için videolar, interaktif oyunlar ve sanal gerçeklik gibi teknolojilerden yararlanmaktadır (Hattie, 2008). Bu materyaller, soyut kavramları somutlaştırmak, ilgi ve motivasyonu artırmak, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek, yaratıcılığı teşvik etmek, empati becerilerini geliştirmek ve kültürel farkındalığı artırmak gibi birçok yarar sağlayabilir (Gürsan vd., 2021).

Programda kazanımların nasıl değerlendirileceğine yönelik örneklerle yer verilmemiştir. Bu durum programın geliştirilmesi gereken boyutu olarak değerlendirilebilir. Çünkü düşünme becerileri öğretim programlarının problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve karar verme dahil olmak üzere üst düzey düşünme becerilerini değerlendirmeyi kapsamaları beklenmektedir (Alkhatib, 2022). Üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirilmesi oldukça zor olabilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin bu zorluğu aşmalarına yönelik örneklerin olması yararlı olabilir. Bununla birlikte DEÖP'de alternatif değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasının önemine dikkat çekilmiş ve hem süreç hem de sonuç odaklı değerlendirme yaklaşımlarından yararlanılması vurgulanmıştır (MEB, 2016). Alternatif değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin düşünme becerilerini daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesini sağlayabilir. Örneğin, öğrencilerin, yıl boyunca tamamladıkları çalışmaların değerlendirilmesinde portfolyo, sınıf içindeki düşünme ve öğrenme süreçlerini gözlemlemek için gözlem formları, öğrencilerin, kendi düşünme ve öğrenme süreçlerini değerlendirilebilmesi için öz değerlendirme formları, öğrencilerin farklı bakış açılarını öğrenmelerine ve birbirlerinden öğrenmelerine yardımcı olması açısından akran değerlendirme ve gerçek problemleri çözmek veya yaratıcı ürünler ortaya çıkarma noktasında performans görevi gibi alternatif değerlendirme araçlarının kullanılması dersin daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesine katkı sunabilir (Karaaslan vd., 2023)

## **Sınırlılıklar ve Öneriler**

Bu araştırmanın sınırlılıklarından biri DAPDEM'de yer alan paydaş görüşlerine yer verilememiş olmasıdır. Dersi yürüten öğretmenlerin programa yönelik görüşlerini almak amacıyla veri toplama aracı geliştirilmiş ve 13 öğretmene ulaşılmıştır. Ancak öğretmenler DEÖP'ü uygulamadıklarını bunun yerine sınava yönelik çalışma yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu durumdan hareketle seçmeli olan Düşünme Eğitimi dersinin DEÖP doğrultusunda uygulanmasının MEB tarafından düzenli kontrol edilmesi önerilebilir.

Bilişsel ve duyuşsal alan kazanımlarının aşamalı sınıflama ilkeleri doğrultusunda hazırlanması ve bilişsel alan kazanımlarının alt, orta ve üst bilişsel alanlara dengeli bir dağılım gösterecek şekilde düzenlenmesi önerilebilir. Duyuşsal alan kazanımlarının yazılmasında sınıflar arasında aşamalılık ilkesinin kurulması gereği nedeniyle, alma, tepkide bulunma ve değer verme basamaklarında kazanımlara daha çok yedinci sınıf düzeyinde; örgütlenme ve kişilik haline getirme düzeyindeki kazanımlara ise daha çok sekizinci sınıf düzeyinde yer verilmesi önerilebilir.

Programa yönelik kullanma kılavuzuna ve kazanımlara yönelik etkinlik örneklerine yer verilmemesi, programın öğretmenler tarafından doğru anlaşılmasını sınırlayabilir. Bu nedenle kritik kazanımlara yönelik açıklamalara, etkinlik örneklerine ve değerlendirme yaklaşımlarına programda yer verilmesi önerilebilir.

Programda önerilen öğretim materyallerine ek olarak podcast, sanal müzeler ve Web 2.0 araçları gibi öğrenme araçlarının kullanılması önerilebilir.

## Yazar Katkı Oranları

Çalışmaya 1. Yazar: %60, 2. Yazar: %40 oranında katkı sağlamıştır.

## Çıkar Çatışması Beyanı başlığı

"Düşünme Eğitimi Öğretim Programı'nın Demirel'in Analitik Program Değerlendirme Modeli'ne göre değerlendirilmesi" başlıklı makalemizin herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur. Yazarlar arasında da herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

## Kaynakça

- Acar Erdol, T. (2020). Analysis of the questions in 11th Grade Philosophy Coursebook in terms of higher-order thinking skills. *Turkish Journal of Education*, 9(3), 222-245. <https://doi.org/10.19128/turje.695928>
- Acar, T. (2011). *Cumhuriyet döneminde ilköğretim I. kademe programlarının özellikleri ve dayandığı eğitim felsefeleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Hacettepe Üniversitesi.
- Alkhatib, O. J. (2022, February). An effective assessment method of higher-order thinking skills (problem-solving, critical thinking, creative thinking, and decision-making) in engineering and humanities. In 2022 Advances in Science and Engineering Technology International Conferences (ASET) (pp. 1-6). IEEE.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., ... & Wittrock, M. C. (2010). *Öğrenme, öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama: Bloom'un eğitim hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncelleştirilmiş biçimi*, D. A. Özçelik (Çev.). Pegem Akademik Yayıncılık.
- Belmar, H. (2022). Review on the teaching of programming and computational thinking in the world. *Frontiers in Computer Science*, 4. <https://doi.org/10.3389/fcomp.2022.997222>
- Beyer, B. K. (2008). What research tells us about teaching thinking skills. *The Social Studies*, 99(5), 223-232.
- Baş, T. & Akturan, U. (2017). *Sosyal bilimlerde bilgisayar destekli nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Brookhart, S. M. (2010). *How to assess higher-order thinking skills in your classroom*. ASCD.
- Bümen, N. T. (2010). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3-14.
- Cáceres, M., Nussbaum, M., & Ortiz, J. (2020). Integrating critical thinking into the classroom: A teacher's perspective. *Thinking Skills and Creativity*, 37, 100674.
- Çatalbaş, G. (2018). Cort 5 düşünme programı aracılığıyla sınıf öğretmenleri adaylarının eleştirel düşünme becerileri ve eğilimleri [Yayımlanmamış doktora tezi], Pamukkale Üniversitesi.
- Çepni, S., & Ayvaci, H. Ş. (2007). *Fen ve teknoloji eğitiminde alternatif (performans) değerlendirme yaklaşımları: Kuramdan uygulamaya Fen ve Teknoloji öğretimi*. Pegem Yayıncılık.
- Coşkun, S., & Taneri, P. O. (2021). Öğretmen adaylarının eğitim yaklaşımlarının eğitim felsefeleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *Dört Öge*, (19), 29-49.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Pegem Yayıncılık.
- Demirtaş, Z. (2017). Eğitimde program değerlendirme yaklaşımlarına genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 7(4), 756-768.
- Doğan, Y. (2007). İlköğretim çağındaki 10-14 yaş grubu öğrencilerinin gelişim özellikleri. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(13), 155-187.
- Eskidemir Meral, S., & Tezel Şahin, F. (2023). The reflection of the teacher support program for child-centered practices on preschool teachers' practices. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 15(3), 1822-1844.
- Facione, P. A. (2011). Critical thinking: What it is and why it counts. *Insight Assessment*, 1(1), 1-23.

- Falloon, G. (2024). Investigating pedagogical, technological and school factors underpinning effective 'critical thinking curricula' in K-6 education. *Thinking Skills and Creativity*, 51, 101447. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101447>
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (32), 127-146.
- Gürsan, S., Broutin, M. S. T., & İpek, J. (2021). Eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik tasarlanan teknoloji destekli öğretim uygulamalarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 703-744.
- Gürsoy, M. (2021). Critical thinking in sociology: An evaluation on sociology students' critical sociological thinking skill levels. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 1353-1368. <https://doi.org/10.33206/mjss.748449>
- Hancı Yanar, B. (2020) *Yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programının değerlendirilmesi* [Yayınlanmış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Higgins, S. (2015). A recent history of teaching thinking, R. Wegerif, L. Li & J. C. Kaufman (Ed.). In *The Routledge International Handbook of Research on Teaching Thinking* (pp. 19-28). Routledge.
- Johnson, S. & Siegel, H. (2010). Teaching thinking: Key debates in educational policy, C. Winch (Ed.). *On thinking skills* (pp.113–125). Continium Press.
- Karaaslan, O., Yoldaş, Z., Beklen, C., Öztarhan, H., & Karakut, R. (2023). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygulamadaki yeterlilikleri. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(13), 26-99.
- Karagöl, İ., & Adıgüzel, O. C. (2022). Duyuşsal alan ve duyuşsal alan taksonomileri. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 6(2), 217-240.
- Kratwohl, D. R., Bloom, B. S. ve Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals-Handbook II: Affective Domain*. McKay.
- Leen, C. C., Hong, K. F. F. H., & Ying, T. W. (2014). *Creative and critical thinking in Singapore Schools*. Singapore: Nanyang Technological University.
- Lombardi, L., Mednick, F. J., De Backer, F., Lombaerts, K. (2021) Fostering critical thinking across the primary school's curriculum in the European Schools System. *Education Sciences*, 11, 505. <https://doi.org/10.3390/educsci11090505>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2016). *Düşünme Eğitimi Dersi (7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı*. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=1083>
- Metz, A. J. (2007). Why conduct a program evaluation? Five reasons why evaluation can help an out-of-school time program. *Research-to-Results Brief*. Publication 2007-31, 1, 4.
- OECD (2018), *Teaching and learning in Finland: A review of effective practices*. <https://www.oecd.org/>
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Othman, N., & Mohamad, K. A. (2014). Thinking skill education and transformational progress in Malaysia. *International Education Studies*, 7(4), 27-32. <https://doi.org/10.5539/ies.v7n4p27>
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
- Özenç, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (21), 157-178.
- Piaget, J. (2003). Part I: Cognitive development in children--Piaget development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2(40), 176-186.
- Radmard, S. (2020). Teachers' pedagogical beliefs and classroom management practices in constructivist teaching. *Journal of Higher Education and Science*, 10(2), 328-351. <https://doi.org/10.5961/jhes.2020.394>

- Fisher, R. (1999). Thinking skills to thinking schools: Ways to develop children's thinking and learning. *Early Child Development and Care*, 153(1), 51-63.
- Saracaloğlu, A. S. (2023). Program geliştirme ve değerlendirme, A. S. Saracaloğlu ve A. Küçükoğlu (Ed.). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (s.23- 85). Pegem Akademi.
- Şanal, S. Ö., Akçay, A., Tutulmaz, M. Ç., & Erdem, M. (2019) Öğrenme kuramlarının çevrimiçi öğretim ortamlarında ve materyallerinde uygulanması: Bir ölçütler takımı geliştirme çalışması. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 8(2), 707-732.
- Sahlberg, P. (2021). Finnish lessons 3.0: What can the world learn from educational change in Finland?. Teachers College Press.
- Uluçınar, U. (2017). Düşünme eğitimi öğretim programının değerlendirilebilirliğinin değerlendirilmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi (ESTÜDAM) Eğitim Dergisi*, 2 (1), 21-28.
- UNESCO. (2015, May). Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. *World Education Forum* (s. 19-22).
- Ültay, E., Akyurt, H., Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 188- 201.
- Üstündağ, N., Karayazgan, B., Yanar, B. H., Çırakoğlu, M., & Gündoğdu, K. (2017). Özel Eğitim II dersinin Demirel'in Analitik Program Değerlendirme Modeline göre değerlendirilmesi: Adnan Menderes Üniversitesi Aydın Meslek Yüksekokulu örneği. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(3), 201-218.
- Yapıcıoğlu, K. D., Kara, A. D., & Sever, D. (2016). Türkiye'de program değerlendirme çalışmalarında eğilimler ve sorunlar: Alan uzmanlarının gözüyle. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(12), 91-113.
- Yazçayır, N. (2016). DAPDEM öğretim programı değerlendirme ölçütlerinin geliştirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(12), 169-186.
- Yüksel, İ. (2010). *Türkiye için program değerlendirme standartları oluşturma çabası* [Yayınlanmış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.

### Extended Abstract

Since the 1980s, many countries have integrated thinking education into their curricula to enhance critical and creative thinking skills. In Turkey, the Thinking Education Program was first implemented in 2007, aiming to foster skills such as critical, creative, and analytical thinking. Evaluating these programs is essential to assess their effectiveness and guide improvements, with a particular focus on Demirel's Analytical Program Evaluation Model (DAPDEM) for comprehensive evaluation. This research aims to evaluate the 2016 Thinking Education Curriculum using Demirel's Analytical Program Evaluation Model (DAPDEM) by addressing specific evaluative questions related to the curriculum's context, goals, content, processes, and assessment.

### Methodology

This study employs document analysis, a data collection method deemed vital in qualitative research, focusing on pre-existing documents and records. The data source is the 2016 Thinking Education Curriculum. Yazçayır's (2016) DAPDEM evaluation criteria are used to analyze the curriculum's context, objectives, content, and assessment. Each aspect is systematically examined for alignment with educational philosophies and teaching methodologies. The curriculum was analyzed using descriptive analysis, guided by thematic frameworks. Criteria developed by Acar (2011) and Özer-Şanal et al. (2019) were employed to assess philosophical foundations and theoretical frameworks. Coding for cognitive and affective outcomes showed a high inter-coder reliability, ensuring rigorous analysis across various dimensions. Piaget's Cognitive Development Theory informed the assessment of outcomes regarding student appropriateness. Overall, the study utilized established criteria to evaluate the curriculum's effectiveness and alignment with educational standards.

### Results

The curriculum lacks a clearly defined philosophical foundation but emphasizes interdisciplinary learning to develop critical, creative, analytical, and reflective thinking skills. It suggests alignment with progressive education through expectations for active student participation and the teacher's facilitator role. Although no specific learning theory is mentioned, the student-centered activities and focus on problem-solving indicate a constructivist approach. Approximately 60% of the instructional objectives are cognitive, and 40% are affective, with a significant emphasis on understanding in grades 7 and 8, while evaluation instructional objectives are notably absent. The curriculum aligns with Piaget's Cognitive Development Theory, which is suitable for the age group. However, it does not provide specific activity examples related to the competencies. The content does not adequately prepare students for the



instructional objectives, as unit titles are abstract and lack practical guidance. While it emphasizes that activities should consider student interests and developmental characteristics, concrete content is absent. Although the curriculum lacks explicit instructional strategies, it encourages methods like problem-based learning and group discussions to engage students actively. The curriculum aims to foster inquiry and creative expression, reflecting a student-centered approach, but does not specify teaching materials linked to instructional objectives. It suggests using diverse resources and real-life contexts, although accessibility may vary by region. Regarding assessment, the curriculum does not detail specific evaluation methods but promotes approaches that encourage critical and creative thinking, moving beyond traditional testing. It emphasizes the use of varied assessment tools to gauge a broader range of skills, advocating for both process and outcome-oriented evaluations.

### **Conclusion**

The study highlights that the Thinking Education Curriculum was designed based on progressive philosophy and constructivist theory, emphasizing how this approach contributes to the development of students' problem-solving skills. One of the curriculum's strengths is its significant focus on affective outcomes in addition to cognitive outcomes. However, a major shortcoming is that most cognitive gains are concentrated at the comprehension level, with no focus on the evaluation stage in Revised Bloom's Taxonomy. In the affective domain, outcomes for seventh-grade students are heavily focused on the stages of value internalization and personalization, which is considered positive as it aligns with the developmental period when students begin to form their identities. For eighth-grade students, most outcomes are observed at the receiving stage. However, the absence of outcomes in the organizing stage represents a shortcoming in terms of connecting social and individual values. The lack of concrete content and instructional materials in the program poses challenges for teachers, as they may face difficulties in delivering the material effectively due to insufficient guidance. Furthermore, the absence of specified instructional strategies for achieving learning outcomes may result in teachers struggling to design appropriate lesson plans.



# Haruki Murakami: A global literary journey from Japan to the world<sup>1</sup>

Selin Yurdakul<sup>2</sup> 

<sup>2</sup> Ordu University, School of Foreign Languages, Department of Foreign Languages, Ordu, Türkiye.

## ABSTRACT

In a world increasingly shaped by globalization, the migration of literature across borders has become more fluid and pervasive than ever before. This phenomenon extends beyond literature to encompass music, film, and other forms of art, facilitated by advancements in technology that grant simple access to global audiences. Haruki Murakami, one of the most important figures of modern Japanese literature, emerges as one of the prime examples of writers who have transcended national boundaries to earn international acclaim. Understanding Murakami's prominence ascent requires acknowledging Japanese literature's Westernization following the Meiji period. This era marked Japan's transition from an isolated feudal society to a modernized nation influenced by Western ideals. The societal shift towards Westernization, driven by military and economic strength aspirations, altered Japanese writers' reception in Western literary circles. Murakami's immersion in Western culture, his experiences living abroad, and his deliberate incorporation of Western motifs into his works distinguish him from his contemporaries in the Japanese literary scene. While critics may scrutinize his portrayal of Japan and find it lacking authenticity, Murakami's global appeal lies in his ability to capture universal themes of isolation, identity, and existential angst that resonate with readers worldwide. Murakami's journey from a local Japanese author to a global literary icon exemplifies the transformative power of literature in an increasingly interconnected world. By bridging cultural divides and transcending linguistic boundaries, Murakami's works serve as a testament to the enduring impact of storytelling in uniting humanity across the vast tapestry of human experience. In this context, this study aims to discuss Murakami's journey from his origins in the Japanese literary market to his recognition on the global stage.

## KEYWORDS

Haruki Murakami, globalization, westernization, universalism

## Haruki Murakami: Japonya'dan dünyaya küresel bir edebiyat yolculuğu

### ÖZET

Küreselleşen dünyada, edebiyatın sınırların ötesine taşınması her zamankinden daha zahmetsiz ve yaygın hale gelmiştir. Bu olgu, küresel kitlelere kolay erişim sağlayan teknolojik ilerlemeler sayesinde, edebiyatın ötesine uzanarak, müziği, filmi ve diğer sanat formlarını da içine alır. Modern Japon edebiyatının en önemli isimlerinden biri olan Haruki Murakami, ulusal sınırları aşarak, uluslararası beğeni kazanan yazarların başlıca örneklerinden biri olarak karşımıza çıkar. Murakami'nin yükselişini anlamak, Japon edebiyatının Meiji dönemini takiben Batılılaşmasını tanımayı gerektirir. Bu dönem, Japonya'nın izole bir feodal toplumdan Batı ideallerinden etkilenmiş modern bir ulusa geçişine işaret eder. Askeri ve ekonomik güç arzularının yönlendirdiği Batılılaşmaya doğru toplumsal değişim, Japon yazarların Batı edebiyat çevrelerindeki algısını değiştirmiştir. Murakami'nin Batı kültürüyle iç içe olması, yurt dışında yaşadığı deneyimler ve Batı motiflerini bilinçli olarak eserlerine dahil etmesi, onu Japon edebiyat sahnesindeki çağdaşlarından ayırmaktadır. Eleştirmenler, onun Japonya tasvirini dikkatle inceleyip özgünlükten yoksun bulabilirken, Murakami'nin küresel çekiciliği, dünya çapındaki okuyucularda yankı

uyandıran izolasyon, kimlik ve varoluşsal kaygı gibi evrensel temaları yakalama yeteneğinde yatar. Murakami'nin ulusal bir yazardan küresel bir edebiyat ikonuna yolculuğu, giderek iç içe geçen bir dünyada edebiyatın dönüştürücü gücüne örnek teşkil etmektedir. Murakami'nin çalışmaları, kültürel ayrımlar arasında köprü kurarak ve dilsel sınırları aşarak, insan deneyiminin engin dokusunda insanlığı birleştirmede hikaye anlatımının kalıcı etkisinin bir kanıtı olarak hizmet eder. Bu bağlamda, bu çalışma, Murakami'nin Japon edebiyat çevrelerindeki kökenlerinden küresel sahnedeki tanınırlığına kadar olan yolculuğunu tartışmayı amaçlamaktadır.

### ANAHTAR KELİMELER

Haruki Murakami, küreselleşme, batılılaşma, evrensellik

## Introduction: The Globalization of Japanese Literature

"If you only read the books that everyone else is reading, you can only think what everyone else is thinking."

Haruki Murakami, *Norwegian Wood*

In a rapidly changing world, due to the larger role of globalization in the world, individual works of literature can cross borders easier than ever before. This does not only apply to literature; it is also a very common phenomenon in music, movies, and other forms of art as well. Thanks to developing technologies, works of art now have easier and more convenient access to the global market. These said works of art can regenerate themselves in different concepts and meanings in different cultures. World-renowned author Haruki Murakami is one of those writers who have reached out to such understanding on an international stage. In this context, the aim of this paper is to shed light on how Murakami shifted from his national market to obtain recognition in the international arena.

The Westernization process of Japanese literature should not be ignored to understand how Murakami has gained a place in the Western market. Japanese literature after the Meiji period<sup>2</sup> cannot be regarded as isolated from Western literature. Since Western tenets and ideas spread throughout the country during the Meiji period, many people visited foreign countries to see Western culture and technology, and "society noted that Japan, having spent more than 150 years in isolation, was militarily and economically weak. Naturally, 'Westernization' or 'modernization' became a popular aspiration under the slogan 'Western technology, Japanese values'" (Moichi, 1999, p. 90). During the transformation that occurred through Japanese contact with the Western world, the reception of Japanese writers for Western literature also changed. However, Japan, before World War I, desired to be on the world stage, as seen in the colonization of Korea (1894-1895) and the wars with China (1894-1895) and Russia (1904-1905). The demands of individuals were largely denied during this period, during which military values dominated. After World War II, having suffered the grave consequences of a tremendous defeat, Japan looked for a way to establish a new society again as it had done in the Meiji Period. As is stated by Yoriko Moichi:

Where Japan, under the strong militaristic regime of the pre-war and war years, had severely cut off the import of both Western materials and thought, after the war, Japan was again receptive to Western products and influences. Authors after the war felt they were required to search for new identities as writers. Trying to overcome this dilemma, they explored new styles and themes. One of the significant changes in the Japanese political and social system of this time was the introduction of "democratization", from which writers gained freedom of speech and started establishing their literary world (1999, p. 92).

<sup>2</sup> It is a Japanese era which extended from October 23, 1868 to July 30, 1912. This period represents the first half of the Empire of Japan during which Japanese society moved from being an isolated feudal society to its modern form.

The trajectory of Japanese literature, particularly in the post-Meiji era, highlights the intricate interplay between national identity and global influences. The Westernization of Japanese culture, particularly through literature, was not merely an adoption of foreign ideas but rather a complex fusion that transformed both the nation's creative output and its reception on the world stage. Murakami's international success is emblematic of this broader cultural shift, as his works resonate with both Japanese and Western audiences, bridging cultural divides and demonstrating the enduring impact of Japan's historical engagement with Western ideas.

## **An Outlander: Haruki Murakami**

Murakami, who grew up during the American occupation of his country, is one of those globally famous writers who have founded their own literary realm. Murakami's style is unique to himself, therefore making it easy to spot; it is also embroidered with his sense of humor and clarity. According to Jay Rubin, "[b]old imaginative leaps and startling imagistic juxtapositions certify his many novels and stories as products of a new sensibility far removed from the traditional Japanese mainstream of autobiographical realism and seemingly liberated from the ghosts of World War II" (1999, p. 177). Therefore, this distinct narrative style has established his work as a ground-breaking contribution to contemporary Japanese literature. In this context, gaining insight into Murakami's life journey is essential to understand how he has gained recognition in both the Japanese literary world and the West. Understanding the biographical details of his life is crucial as they offer insight into how Murakami's experiences and cultural context have shaped his innovative narrative techniques. Additionally, exploring his background enhances our comprehension of his thematic choices and allows us to appreciate the broader context in which his literature develops and makes an impact.

Haruki Murakami (mur-ah-kah-mee) was born on January 12, 1949, in Kyoto, Japan. Two years later, his family moved to Ashiya, a suburb of the port city of Kobe. His parents were teachers of Japanese literature. Thus, he grew up "discussing eighth-century poetry and medieval war tales at the dinner table. For the young Haruki, the cradle of imperial culture was an immense disappointment, however, sending him to the pages of Tolstoy and Dostoyevski" (Rubin, 1999, p. 178). However, Murakami dismissed the cultural traditions his parents cherished and instead embraced Western literature. As stated by Jonathan Ellis and Mitoko Hirabayashi, "Murakami rebelled against the cultural traditions his parents represented, and instead, he fell in love with the hardboiled fiction the American sailors left behind in Kobe's second bookstores" (2005, p. 548). This divergence from his cultural roots marked the beginning of Murakami's distinct literary voice. In addition, early exposure to Western literature would profoundly influence his literary journey, writing style, and, on a larger scale, the entire flow of his life. His fascination with Western novels, particularly those from American and Russian authors, shaped his narrative style and thematic concerns. In the upcoming years, Murakami studied drama at the Department of Literature of Waseda University in Tokyo, where he wrote a thesis entitled "The Ideology of Journeys in American Films" to graduate in 1973. However, as he developed a deep passion for jazz music after attending a concert by Art Blakey and the Jazz Messengers at the age of fourteen, he suspended his studies to run a jazz bar with his wife, Yoko Takahashi, a fellow student he married in 1971. From 1974 to 1982, he managed a jazz bar in Tokyo, during which time he began his writing career. (Ellis and Hirabayashi, 2005, p. 548; Iwamoto, 1993, p. 296)

Murakami describes the beginnings of his writing career—a story well-known to his readers, as it appears in nearly every book or essay about him, and he frequently recounts it in the interviews he gives. In 1978, when American player Dave Hilton came to bat, Murakami experienced an epiphany during a baseball game between the Yakult Swallows and the Hiroshima Carp. As stated by the writer himself, "[t]he satisfying crack when bat met ball resounded through Jingu Stadium. Scattered applause rose around me. In that instant, and based on no grounds whatsoever, it suddenly struck me: *I think I can write a novel*" (Murakami, 2015/2022, p. 25). To

elaborate on the feelings that Murakami felt at that time: “It was like a revelation. Or maybe ‘epiphany’ is a better word. All I can say is that my life was drastically and permanently altered in that instant when leadoff batter Dave Hilton belted that beautiful ringing double at Jingu Stadium” (Murakami, 2015/2022, p. 25). After the game, Murakami began writing, and within the following six months, his first novel, *Hear the Wind Sing*, emerged.

Murakami has won most of the major Japanese literary awards. His best-known novels include the trilogy 1979 *Nen no Pinb-oru* (*Pinball*, 1979), *Hitsuji o Meguru Boken* (*A Wild Sheep Chase*, 1982), and *Dansu Dansu Dansu* (*Dance, Dance, Dance*, 1988). He made his debut with the novel *Kaze no uta o kike* (*Hear the Wind Sing*, 1979) and won the prestigious Gunzo Newcomers Award and “captured the hearts of readers with its quirky characters Rat and J, lively language, and bitter-sweet portrayal of the collapse of the radical student movement after 1969” (Welch, 2005, p. 55). *Hear the Wind Sing* sold 150,000 copies; he sold his jazz club and began writing full-time after the success of these novels. In the later stages of his career, Murakami won many awards in the field of literature, not only at the national level but also internationally. Among the prestigious awards Murakami has received are the Franz Kafka Prize in 2006, the Jerusalem Prize in 2009, the Hans Christian Andersen Literature Award in 2016, the Cino Del Duca World Prize in 2022, and the Princess of Asturias Award in 2023.

Murakami regarded his first novels as immature and considered *Hitsuji o meguru boken* (*A Wild Sheep Chase*, 1982) his first true novel. After he finished writing *A Wild Sheep Chase* when he was thirty-three, “he felt he had made the right choice of profession. ‘Prolific’ would hardly do justice to the stream of novels, stories, essays and translations that have flowed from his pen – or, rather, his word processor – ever since” (Rubin, 1999, p. 179). His subsequent work *Hard-Boiled Wonderland and the End of the World* (1985) also aroused as much interest as it provoked criticism. As is stated by Patricia Welch, “many old guard critics of the literary establishment, who dismissed Murakami’s work as faddish, uninspired, or lacking political heft. Nevertheless, readers found something to relate to in Murakami’s fiction, and his popularity soared” (2005, p. 55). These remarks indicate the common divide between literary scholars and modern readers. While traditional critics openly criticized Murakami’s work for being superficial or lacking deeper political themes, readers found it relatable, leading to his widespread popularity. This contrast reflects how critical acclaim and mass appeal can diverge based on differing expectations and interpretations of literary value. As a result of the worldwide interest sparked by his works, Murakami has broken the four-million sales barrier for his 1987 hard-cover novel *Noruwei no Mori* (*Norwegian Wood*).

In 1995, Japan was shaken by two incredibly momentous events: the Kobe earthquake in January and the Aum Shrinkyo sarin gas attack on the Tokyo subway system in March. These unpleasant events were sensitive turning points for Murakami, who had lived abroad for almost a decade. He decided to return to Japan permanently and “face the ghosts of Japan’s past through various works that considered the contemporary cultural vacuum” (Welch, 2005, p. 58). Influenced by these frightening events in his homeland, Murakami wrote his non-fiction works *Underground: The Tokyo Gas Attack and the Japanese Psyche* and *What I Talk About When I Talk About Running: A Memoir*. The first volume of *Underground* includes an interview of the author with some victims of gas attack, and the second contains an interview with Aum members. In addition, *After the Quake*, which includes a collection of six short stories written between 1999 and 2000, is set at the time of the catastrophic 1995 Kobe earthquake. As Roman Rosenbaum indicates:

In this sense Murakami was perhaps one of the first writers to compare the subliminal human psychology with the subterranean world of earthquakes, so common in Japan. The linkage between the depth of human tragedy and natural disaster is foregrounded in his study of the Tokyo subway attacks, where the ‘underground’ in both the physical and the metaphysical sense become Murakami’s yardstick for an exploration of the Japanese mindscape (2014, p. 102).

Murakami's unique approach to explore the human psyche through the metaphor of natural disasters is highlighted in the quotation above. By linking the psychological depths of human tragedy with the physical and metaphysical implications of earthquakes, he offers an attention-grabbing framework to examine the Japanese experience. This dual exploration of the "underground" in both literal and symbolic terms underscores Murakami's innovative perspective on the intersection of personal and collective trauma.

In addition to his generative production of novels and non-fiction works, Murakami is also the translator of many American writers. Through translation, he has made a particularly important contribution to bringing American literature to Japanese readers. As an enthusiastic consumer of American novels, he has translated a range of works, including novels, non-fiction, and children's literature by authors from English-speaking countries such as Capote, Raymond Carver, F. Scott Fitzgerald, John Irving, Tim O'Brien, Paul Theroux, and Kurt Vonnegut. Among the works he has translated are canonical American novels, such as J.D. Salinger's *The Catcher in the Rye* (2003) and F. Scott Fitzgerald's *The Great Gatsby* (2006). According to Chikako Nihei, "translation helps Murakami to shape his writing style and to deliberately distance himself from Japanese culture and language as a writing strategy" (2016, p. 387). Additionally, it is highly likely that translation also provides the author with a new perspective and serves as a phenomenon that enriches his own writing.

## Murakami's Transnational Identity

The literary perspective of Murakami differs from that of traditional novelists from his own country, such as Kobo Abe, Yukio Mishima, or Yasunari Kawabata (Mitgang, 1994). It is probably because of his connection with the world outside Japan, especially with America, owing to his cultural exposure to America in several ways. When he was young, Murakami was hooked on American pop culture and modern American novels, which undoubtedly influenced his language, style, and storytelling. Nevertheless, his ambition to become a global writer began when he came to the United States, first as a visiting professor in East Asian studies at Princeton University from 1991 to 1993 and then as a visitor writer at Tufts University from 1993 to 1995. Ironically, Murakami did not become interested in Japanese literature until he came to the United States. Princeton University's experience brought him a new perspective as a Japanese writer who vacillated between contemporary and American cultures. Murakami presents himself as a new kind of Japanese writer with a transnational identity, "not only through his narrative form and language but also by staging himself on the international literary scene with exposure to an international readership as an active participant in the capitalist marketing strategies of the publishing industry" (Atkins, 2012, p. 182). This positioning allows him to bridge cultural boundaries, making his work accessible and resonant with a global audience while reinforcing his role as a key figure in contemporary world literature.

Without proper promotion, publication, introduction, and support, it is challenging for any artist to reach beyond the borders of his or her country. However good a literary product is, if people are not aware of it, they simply cannot read it. They need to be introduced and somehow tempted to go ahead and get a copy of a book. This dissemination is mainly controlled by the publishers in the target countries. They advertise, provide a proper translation, send out copies of the book to national and international events and expos, make the book available at bookstores across their countries, and have critics, journalists, and bloggers read and then write public reviews of the book. Murakami unquestionably benefited from the services of his publisher in America. In 1991, Murakami moved to America, which could be interpreted as his step onto the global stage. As is stated by Atkins:

He [Murakami] then decided to engage an ICM literary agent, Amanda Urban, to handle his English publications. At the time, Urban's client list included Raymond Carver and prominent writers such as Nobel Laureate Toni Morrison. Murakami successfully established himself as one of a group of contemporary writers at the New York publishing house Alfred A. Knopf,



which had been acquired by the powerful American publishing conglomerate Random House for English, German, and Spanish publications after ending his contract with Kōdansha International and a Japanese copyright company (2012, p. 232).

Though there are millions of stories to be told, some topics are more appealing to the societies of the Western World. They are interested in world geography, how social identities are formed and preserved, patriotism, and modern living. Owing to the popularity of these issues, they are utilized by writers who aspire to achieve a global sense. Not every globally acclaimed writer capitalizes on these subjects, yet these can be considered key factors to support a writer's way to reaching the greater masses. According to Atkins, "[a] survey of writings on contemporary world literature also reveals a picture that geography, identity, nationalism, and postcolonialism have become more prominent subjects for world literature scholars from the West and former colonizing countries" (2012, p. 228). One of these attractive topics, colonial life, has been widely treated in global literature. Works by the writers of colonial societies have, therefore, received much attention and appraisal from the civilized world, and this can be explained in many ways. It could be that by reading these works, the colonialists somehow touch the life of their colonies, thus getting a better grasp of the consequences of colonization from a humane perspective. On the other hand, post-war authors were familiar with Western idealization, and they adopted Western literary techniques, effectively handled social matters, and produced many long works of fiction.

Japan may not be regarded as a colonized country, yet it has certain features that undoubtedly appeal to the readers of Eurocentric global literature in terms of its oriental exoticism and uniqueness. One can easily imagine that an internationally famous Japanese writer would use this authenticity to his benefit to gain a role in the global literary world. However, this does not apply to Murakami, who did not really favor the classical Japanese way of living and writing.

### **Western Influences and Themes of Isolation in Murakami's Narrative**

In contemporary literature, the blending of cultural elements often serves to explore the complexities of identity and globalization. Murakami's works offer a compelling example of this phenomenon, as he frequently incorporates Western cultural references that challenge traditional notions of Japanese identity. In other words, Murakami's literary style sets him apart from conventional Japanese authors by infusing his works with abundant Western cultural elements. However, this situation is often criticized by many critics and his predecessors. As is stated by Celeste Loughman:

Murakami's works are almost completely emptied of Japanese signs. His characters eat pasta, McDonald's hamburgers, and sometimes vichyssoise; they listen to Willy Nelson, Three Dog Night, and Ravel; the date markers for events in their lives are not Japanese, but the year Johansson and Patterson fought for the heavyweight title or when Paul McCartney was singing "The Long and Winding Road." Murakami overloads his works with Western images to make his point. For example, in a story already filled with similar references, it is gratuitous for the narrator to comment, "I was brushing my teeth to Bruce Springsteen's 'Born in the U. S. A.'" ("Family Affair," *EV*, 167). The characters' immersion in the pop culture of the West is not, however, treated disparagingly by Murakami (2017, p. 88).

Within the same context, in an interview with Jay McInerney with Murakami, when McInerney states, "[i]f you changed a couple of Japanese names the story could take place in New York or in San Francisco", Murakami admits that "there probably is a non-nationality about it" (McInerney, 1992). Murakami clarifies that his initial intention was to depict Japanese society through elements that could equally be observed in New York or San Francisco, and he adds: "You might call it the Japanese nature that remains only after you have thrown out, one after another, all those parts that are altogether too 'Japanese' (McInerney, 1992). Later in the interview, Murakami expresses that although he plans to live in America for a while, he aims to write about Japanese society from an external viewpoint while residing there. He believes that this approach will increasingly shape his identity as a writer. Murakami's reflection reveals a



deliberate effort to universalize his depiction of Japanese society by focusing on its core elements that can resonate globally. His acknowledgment of a “non-nationality” in his work underscores a conscious choice to present Japanese culture in a way that transcends specific geographical or cultural confines. By writing about Japanese society from an external perspective, Murakami aims to bridge cultural gaps and offer insights that are both deeply rooted in his native context and accessible to an international audience. This approach not only enriches his literary identity but also highlights his role in a broader global conversation about culture and identity.

Murakami was a candid admirer of Western culture, especially American culture, and thus never even had the intention of promoting Japanese motifs to the Western world by using them in his works. His admiration of the West is also evident in the musical elements and other Western connotations he used in his works. He predominantly capitalized on Western music while handling various plots. Murakami was a lover of all kinds of music: jazz, classical, folk, and rock. He gives wide coverage to music in his life and work, and even the title of his book, *Kaze no uta o kike* (*Hear the Wind Sing*, 1979), commands the reader to “Listen to the Wind’s Song.” On the website designed for the author – [www.harukimurakami.com](http://www.harukimurakami.com) - the list of all songs mentioned in his writings can be accessed, and the songs can be categorized under the titles of the books. One browses a reference to musicians, songs, and albums found in Murakami’s works, including their page numbers and chapters. According to Rubin:

As he employs it in his fiction, music is, for Murakami, the best entry into the deep recesses of the unconscious mind, the timeless other world within each psyche. There, at the core of the self, lies the story of who each of us is: an inaccessible, fragmented narrative that transcends time and that we can only know through images. Dreams or other semiconscious states are one way to come in contact with these images, but more often they surface unpredictably in our waking lives to be apprehended by the conscious mind and then to return just as unpredictably to their place of origin (1999, p. 180).

Murakami sees music in his fiction as a gateway to access the deep parts of the unconscious mind. Music, for him, serves as a bridge between the conscious and unconscious for both characters and readers, helping them access hidden parts of their identity. Murakami believes music helps bring these deep, hidden parts of ourselves to the surface. This idea reflects common themes in his work, such as the search for identity and the blurry line between reality and the subconscious.

Music, literature, and movies, frequently Western, are highly significant in Murakami’s works. As stated by Michael Adams, “[t]he novels the characters read, the music they listen to, and the films they watch are frequently reflections of their emotional and physical states” (2009, p. 1805). Even one of his books, *Norwegian Wood* (1987), takes its title from the Beatles’ song. The narrator of *Sekai, no Owari to Hādo-Boirudo Wandārando* (1985; *Hard-Boiled Wonderland and the End of the World*, 1991) describes reading and listening to music as a valuable experience while he also likens his lover’s walking away to the end of the film he watches. In another novel, *Nejimakidori Kuronikuru* (1994-1995; *The Wind-Up Bird Chronicle*, 1997), Wolfgang Amadeus Mozart’s *Die Zauberflöte* (1791; *The Magic Flute*) serves as a metaphor for a husband’s yearning for his missing wife, and Gioacchino Rossini’s *La gazza ladra* (1817; *The Thieving Magpie*) functions as a motif, almost like a piece of music in a film soundtrack. (2009, p. 1805) As indicated by Barış Ağır, “[t]he distinctiveness of Haruki Murakami’s writings would be significantly diminished if they were devoid of musical techniques” (2023, p. 70). Thus, the integration of musical elements in Murakami’s novels not only enriches the narrative but also underscores their thematic depth, demonstrating that music is an essential and defining feature of his literary style.

Murakami, one of the most popular and widely read among contemporary Japanese writers, is mostly identified as being Americanized as he lived outside of Japan for decades. His references to American and European culture in his works range from capitalistic icons such as Johnny

Walker and classical, jazz, and pop music to highly renowned thinkers such as Nietzsche, Kafka, Proust, and Cetera. It might be regarded as an intention of defamiliarizing himself by distancing himself and his work from traditional realism. For Francie Lin, “[o]ne much-remarked-upon peculiarity of Murakami’s work is how little of Japan comes through in it. The characters listen to the Beatles and Henry Mancini and Beethoven and (appallingly) Huey Lewis and the News; they read Gatsby and Salinger, Euripides and Thomas Mann” and although the history they experience and the cities they live in are distinctly Japanese, “the texture of their everyday lives is distinctly a product of the West” (2017, p. 15). This blending of cultures highlights Murakami’s narrative approach, where Western influences overshadow traditional Japanese elements, creating a literary world that transcends national boundaries. As is stated by Loughman, “[w]hereas the characters in early-twentieth-century Japanese fiction could and usually did choose traditional Japanese ways, Murakami knows that no such choice is possible now. Japan has come too far... Nonetheless, their essential Japanese-ness is never truly lost despite what the works appear to say” (2017, p. 87). Murakami’s works hardly ever mention the modern Japanese world. The characters do not listen to the songs of Japanese pop stars. Quite the contrary, internationally outstanding American and English movies, authors, singers, and bands are frequently referenced. As is stated by Matthew Richard Chozick: “*The Wind-Up Bird Chronicle’s* central character, Toru, discusses jazz, munches cookies, hears of Allen Ginsberg and Keith Richards, drinks coffee, listens to Michael Jackson, writes with a Mont Blanc pen, and meets Japanese with non-Japanese names-such as Cinnamon, Nutmeg, and Malta” (2008, p. 63). This array of global cultural references underscores Murakami’s tendency to blur the lines between Japanese and Western influences, creating a distinctive and cross-cultural narrative environment.

The aspects that have led to Murakami’s success in the Western World are not so different from those that facilitate the fame of Western writers. One of these aspects is that they depict the characteristics of the modern world and the people living in it, one of which is the isolation of people within the society. Modern industrial routine dictates a pre-set lifestyle for the majority of people, and therefore, people are confined to their own inner reality. Since this is a highly relatable matter for the readers, they do not have a hard time adapting to characters manifesting such personalities. Murakami has a variety of isolated and reserved characters in his works. In *Sputnik Sweetheart* (1999), a commonly known work of the author, three main characters exhibit isolated natures. The protagonist of the novel - Sumire - is an aspiring prospective writer who confines herself in a single room, surrounded by her books, to achieve her goal. She keeps a distance even from her family. Her only friend is the unnamed narrator, whom we know merely by his initial, K., who refrains from commitment. She confides in him even on her personal matters until she meets Mui. She leads an unconventional marital life where she and her husband act independently of each other in their own individual spaces. The theme of isolation is not limited to the introverted people. Even those who have active social lives and who are loved by their family and friends have moments of feeling alone. Thus, the issue of isolation is of common interest to most people.

Murakami is frequently criticized by older Japanese writers for not writing in an accepted way. Contrary to his predecessors, he is interested in the individual, who stays focused on society as a whole. As Adams pointed out in his article: “Family is of consummate importance to earlier Japanese writers, but Murakami’s fiction is full of broken marriages and strained relations between parents and children. His protagonists are typically divorced men in their mid-thirties with missing wives, girlfriends, and cats” (2009, p. 1805). Murakami’s characters usually maintain their routine lives, commute to common occupations, drink whiskey and beer, and listen to Western music, especially American. They are lonely beings confined in their own worlds, both psychologically and physically, which is elaborated by Loughman in her article as follows:

To a considerable degree, Murakami's characters are universal stock figures of contemporary literature, almost a cliché of the existential condition. Lonely, fragmented, unable to communicate, they live a mechanical, purposeless existence ... Vaguely sense they sense that something is missing in their lives. Some are shallow with little interior life; others have a deep need for meaning and self-fulfilment. Mostly they are simply bewildered by their sense of disconnection and loss. (2017, p. 88)

In brief, Murakami's literary style, characterized by the fusion of Western and Japanese cultural elements, reflects the complexities of modern identity and globalization. His works, rich in references to Western music, literature, and film, transcend traditional Japanese themes, creating a narrative space that resonates with a global audience. The isolation and disconnection experienced by his characters mirror the existential concerns of contemporary life, making his stories universally relatable. While Murakami's departure from traditional Japanese literary conventions has drawn criticism, this blending of cultures and focus on the individual has propelled him to international acclaim, highlighting the evolving nature of modern literature.

## **Conclusion**

In conclusion, Haruki Murakami's journey from a local Japanese writer to a global literary figure demonstrates the complex interplay between cultural exchange, globalization, and personal identity. Over time, his exposure to Western literature, music, and cinema significantly shaped his narrative style. This integration of diverse influences reflects a unique blend of Japanese and Western elements, which resonates with a diverse international audience. Murakami's departure from traditional Japanese literary norms and his embracement of a more universal narrative style have allowed him to transcend national boundaries and establish a distinctive voice in contemporary world literature. His willingness to experiment with genre and narrative structure has further set him apart in the literary world. This global appeal is further bolstered by strategic literary partnerships, such as his collaboration with international publishers and his participation in international literary festivals, which have helped disseminate his works to a broader audience.

Murakami's success also highlights the evolving nature of modern literature, where themes of isolation, identity, and cultural fusion are increasingly central. His exploration of existential questions and the human condition continues to captivate readers across different cultures. Despite the cultural specificity of his Japanese origins, his ability to connect with readers worldwide underscores the universal nature of his themes and the power of literature to bridge cultural divides. Through his innovative storytelling and thematic depth, Murakami has become a bridge between Eastern and Western literary traditions. As Murakami continues to navigate the complexities of a globalized literary landscape, his work serves as a testament to the enduring relevance of storytelling in an interconnected world where the lines between national and global identities are continually blurred. His influence on contemporary literature exemplifies how personal and cultural experiences can resonate globally, enriching the literary landscape for future generations.

## **Author Contributions**

The author 100 % contributed to the study.

## **Conflict of Interest Statement**

There is no financial conflict of interest with any institution, organization or person related to my article "Haruki Murakami: A global literary journey from Japan to the world".

## References

- Adams, A. (2009). Haruki Murakami. In S. G. Kellman (Ed.), *Magill's survey of world literature* (Vol. 4, pp. 1084-1811). Salem Press, Inc.
- Ağır, B. (2023). A comparison of symbolism in F. Scott Fitzgerald's *The Great Gatsby* and Haruki Murakami's *Norwegian Wood*. *TOBIDER-International Journal of Social Sciences*, 7(3), 60–74. <http://dx.doi.org/10.30830/tobider.sayi.15.4>
- Atkins, M. T. (2012) *Time and space reconsidered: the literary landscape of Murakami Haruki*. [PhD Thesis, SOAS, University of London]. SOAS Research Online. <<http://eprints.soas.ac.uk/15631>>
- Chozick, M. R. (2008). De-exoticizing Haruki Murakami's reception. *Comparative Literature Studies*, 45(1), 62–73. <http://www.jstor.org/stable/25659633>
- Ellis, J., Hirabayashi, M., & Murakami, H. (2005). "In dreams begins responsibility": An interview with Haruki Murakami. *The Georgia Review*, 59(3), 548–567. <http://www.jstor.org/stable/41402632>
- Iwamoto, Y. (1993). A voice from postmodern Japan: Haruki Murakami. *World Literature Today*, 67(2), 295–300. <https://doi.org/10.2307/40149070>
- Lin, F. (2001). Break on through. *The Threepenny Review*, 86, 14–15. <http://www.jstor.org/stable/4385042>
- Loughman, C. (1997). No place I was meant to be: Contemporary Japan in the short fiction of Haruki Murakami. *World Literature Today*, 71(1), 87–94. <https://doi.org/10.2307/40152571>
- McInerney, J. (1992, September 27). Roll over Basho: Who Japan is reading, and why. *The New York Times*. <http://www.nytimes.com/books/01/06/10/specials/murakami-japan.html>
- Mitgang, H. (1994, January 3). Looking for America, or is it Japan?. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/1994/01/03/books/looking-for-america-or-is-it-japan.html>
- Moichi, Y. (1999). Japanese utopian literature from the 1870s to the present and the influence of western utopianism. *Utopian Studies*, 10(2), 89–97. <http://www.jstor.org/stable/20718096>
- Murakami, H. (2022). *Novelist as a vocation* (P. Gabriel & T. Goossen, Trans.). Knopf. (Original work published 2015)
- Nihei, C. (2016). The productivity of a space in-between: Murakami Haruki as a translator. *Japanese Studies*, 36(3), 383–397. <https://doi.org/10.1080/10371397.2016.1248378>
- Rosenbaum, R. (2014). Post-3/11 literature in Japan. In R. Starrs (Ed.) *When the tsunami came to shore: Culture and disaster in Japan* (1st ed., pp. 91-112). Global Oriental.
- Rubin, J. (1999). Murakami Haruki's two poor aunts tell everything they know about sheep, wells, unicorns, Proust, elephants, and magpies. In S. Snyder & P. Gabriel (Eds.), *Öe and Beyond Fiction in Contemporary Japan*. (pp. 177-198). University of Hawai'i Press
- Welch, P. (2005). Haruki Murakami's storytelling world. *World Literature Today*, 79(1), 55–59. <https://doi.org/10.2307/40158783>

## Genişletilmiş Özet

Bu çalışma, Haruki Murakami'nin Japon edebiyat çevrelerindeki kökenlerinden küresel sahnedeki tanınırlığına kadar olan yolculuğunu ve bu sürece etki eden faktörleri tartışmayı amaçlamaktadır. Murakami, dünya edebiyatında kendine yer edinmiş, uluslararası alanda tanınan Japon yazarlardan biridir. Japon edebiyatının Batı ile olan etkileşimi göz önünde bulundurulduğunda, Murakami'nin uluslararası alanda tanınmasındaki başarısının kökenleri, Japon edebiyatının Batı'dan etkilenme sürecine dayanmaktadır. 23 Ekim 1868'den 30 Temmuz 1912'ye kadar süren, Japon toplumunun, izole, feodal bir toplumdaki modern bir yapıya geçiş yaptığı Meiji dönemi sonrası, Japonya'nın Batı kültürü ile olan etkileşimi, Japon edebiyatında da belirgin değişimlere yol açmıştır. Japonya, Meiji döneminde modernleşme ve Batılılaşma sürecine girmiş, bu süreçte Japon yazarlar da Batı edebiyatını tanımaya ve ondan etkilenmeye başlamışlardır. Japonya'nın II. Dünya Savaşı sonrası dönemde yeniden yapılanma süreci, edebiyatçılara yeni bir kimlik arayışı getirmiş ve bu durum Murakami gibi yazarların kendi özgün stillerini oluşturmasına olanak sağlamıştır. Murakami'nin uluslararası arenadaki başarısı, Japon edebiyatının Batı ile olan bu tarihi etkileşim sürecinin bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Japonya'nın Amerikan işgali altında olduğu dönemde büyüyen Murakami, Batı kültürüyle yakından bir temas kurmuştur. Bu temas, eserlerinde belirgin bir şekilde kendini göstermektedir. Özellikle Amerikan pop kültürü ve modern Amerikan romanları, Murakami'nin diline, üslubuna ve hikaye anlatımına büyük ölçüde etki etmiştir. Bu nedenle, Murakami'nin edebi perspektifi, Japon edebiyatının geleneksel unsurlarından oldukça farklıdır. Murakami'nin edebiyat dünyasındaki yolculuğu, üniversite yıllarında başlamıştır. Ancak yazar olma kararı, bir beyzbol maçında yaşadığı ani bir farkındalık anıyla tetiklenmiştir. Bu olaydan sonra yazarlık kariyerine adım atan Murakami, Japon edebiyatında önemli bir yer edinmiştir. İlk romanı *Kaze no uta o kike (Rüzgarın Şarkısını Dinle)*, 1979 ile büyük bir çıkış yapmış ve 1979 yılında yeni yazarlar kategorisinde Gunzou Edebiyat Ödülü'nü almıştır. Bu başarı,

onun tamamen yazarlığa odaklanmasına ve dünya çapında tanınan eserler üretmesine imkan tanımıştır. Murakami'nin eserleri, geleneksel Japon motiflerinden ziyade, yazarın Batı kültürüne olan hayranlığını ve Batı kültürü ile olan yakın ilişkisini yansıtır. Eserlerinde sık sık Batı müziği, edebiyatı ve sinemasına referanslar bulunur. Bu durum, bazı eleştirmenler tarafından eleştirilse de Murakami'nin küresel bir yazar olarak kendini konumlandırmasında önemli bir rol oynamıştır. Özellikle müzik, Murakami'nin hayatında ve eserlerinde önemli bir yer tutar. Jazz, klasik müzik, rock ve pop müzik gibi Batı müziği türlerine olan ilgisi, eserlerinde sıkça kendini göstermektedir. Bu müzik türleri, Murakami'nin karakterlerinin iç dünyalarını ve hikayelerinin atmosferini yansıtmak için bir araç olarak kullanılır. Murakami'nin eserlerinde sıkça işlediği bir diğer tema ise yalnızlıktır. Modern dünyada insanın anlam arayışı, sosyal izolasyon ve yabancılaşma gibi temalar, Murakami'nin eserlerinde sıkça karşımıza çıkar. Bu temalar, eserlerinin küresel ölçekte daha geniş bir okuyucu kitlesine ulaşmasını sağlamıştır. Özellikle Batı dünyasında modern yaşamın getirdiği yalnızlık ve bireysellik temaları, Murakami'nin eserlerinde derinlemesine işlenmiştir. Murakami'nin uluslararası başarısının arkasındaki bir diğer önemli faktör ise, onun küresel edebiyat sahnesine adım atmak için yaptığı stratejik hamlelerdir. Amerika'ya taşınarak burada edebi kariyerini sürdürmesi, Batı'daki yayıncılık dünyasıyla yakın ilişkiler kurması ve eserlerinin doğru bir şekilde tanıtılması, dünya çapında tanınan bir yazar haline gelmesinde önemli rol oynamıştır. Sonuç olarak, Murakami, Japon edebiyatının Batı ile olan etkileşimi bağlamında uluslararası alanda tanınan bir yazar olarak öne çıkarken, eserlerinde Batı kültürü ile olan yakın ilişkisini yansıtarak küresel edebiyat sahnesinde kendine sağlam bir yer edinmiştir.

## Sınıf dışı eğitimin bilişsel yüke etkisinin mobile EEG cihazı ile ölçülmesi<sup>1</sup>

Selvihan Sarı Öz<sup>2</sup>, Erdem Kaya<sup>3</sup>

<sup>2</sup> Giresun Üniversitesi, Giresun, Türkiye;

<sup>3</sup> Bilgisayar Teknolojileri Bölümü, Ünye Meslek Yüksekokulu, Ordu Üniversitesi, Ordu, Türkiye.

### ÖZET

Bu çalışmada 8. sınıf Basit Makineler ünitesi, sınıf dışı eğitim etkinlikleri kullanılarak tasarlanmış ve bu uygulamanın 8. sınıf öğrencilerinin bilişsel yüklerine etkisi incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini Giresun il merkezinde bir devlet okulunda öğrenim gören 19 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan ve geçerlik güvenirlik analizi yapılan Basit Makineler Başarı Testi (BMBT), Paas ve van Merriënboer (1993) tarafından geliştirilen, Türkçe'ye uyarlaması Kılıç ve Karadeniz (2004) tarafından yapılan Bilişsel Yük Ölçeği (BYÖ) ve Mobile EEG cihazı kullanılarak elde edilmiştir. BYÖ ile elde edilen veriler Excel programına girilmiş ve sonrasında SPSS programına aktararak Mann-Whitney U Testine tabii tutulmuştur. Mobile EEG cihazıyla elde edilen veriler için Emotiv PRO yazılımı temin edilmiş ve veri girişi EEGLAB üzerinden sağlanmıştır. Sistemsel olarak kaydedilen verilerden bilişsel yükün hesaplanması sırasında MATLAB programı kullanılmıştır. Elde edilen bilişsel yüklerin ortalaması alınarak Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf dışı eğitim etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile mevcut öğretim programıyla derslerin yürütüldüğü kontrol grubu öğrencileri arasında bilişsel yüklenme açısından BYÖ verilerine göre anlamlı bir fark tespit edilirken Mobile EEG cihazı verilerine göre anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu çalışma, bilişsel yük ölçümünde nesnel ölçümlerin öznel ölçümlere göre daha kesin ve doğru sonuçlar verdiğini göstermiştir.

### ANAHTAR KELİMELER

Bilişsel yük, mobile EEG, sınıf dışı eğitim.

## Measuring the effect of outdoor education on cognitive load with a mobile EEG device

### ABSTRACT

In this study, the 8th-grade Simple Machines unit was designed using out-of-class educational activities, and the effect of this application on the cognitive load of 8th-grade students was examined. The study sample consists of 19 8th-grade students studying at a public school in Giresun city center. Post-test control group design, one of the quantitative research methods, was used in the research. The data of the study were the Simple Machines Achievement Test (BMBT) prepared by the researcher and whose validity and reliability analysis was performed, the Cognitive Load Scale (BYÖ) developed by Paas and van Merriënboer (1993) and adapted into Turkish by Kılıç and Karadeniz (2004) and Mobile EEG. was obtained using the device. The data obtained by ACO was entered into the Excel program and then transferred to the SPSS program and subjected to the Mann-Whitney U Test. Emotiv PRO software was provided for the data obtained with the Mobile EEG device and data entry was provided through EEGLAB. MATLAB program was used to calculate cognitive load from systematically recorded data. Mann-Whitney U Test took the average of the obtained cognitive loads. As a result of the research, a significant

<sup>1</sup> "Fen Eğitiminde Sınıf Dışı Eğitim (Outdoor Education) Etkinliklerinin Akademik Başarı ve Bilişsel Yüke Etkisi: 8. Sınıf Basit Makineler Örneği" adlı doktora tezinden üretilmiştir.



difference was detected in terms of cognitive load between the students of the experimental group, where out-of-class educational activities were applied, and the students of the control group, where lessons were carried out with the current curriculum, according to the ACO data, while no significant difference was observed according to the Mobile EEG device data. This study showed that objective measurements provide more precise and accurate results than subjective measurements in measuring cognitive load.

### KEYWORDS

Cognitive load, mobile EEG, outdoor education.

## Giriş

Deneylerin, deneyimlerin ve gözlemlerin etkili olduğu, süreçte aktif rol oynamayı gerektiren fen, eğitimde öğrenilmesi karmaşık bir konu olarak ele alınır. Fen bilimleri dersi öğrenciler tarafından özellikle fizik konularına bakıldığında zorlanan bir derstir (Chittleborough vd., 2002). Soyut ifadeler içermesi ve kavram öğretiminin zor olması derse olan ilgi ve tutumu, devamında başarıyı azaltmaktadır (Sertkaya, 2018). Günlük hayatta çok fazla karşılaşılmasına ve eğitim ortamlarının yaparak yaşayarak hazırlanılmasına özen gösterilmesine rağmen istenilen düzeye hali hazırda ulaşılmadığı görülmektedir (Takaç, 2019). Fen derslerindeki kavramlar yaşamın içinde var olan gerçek hayatın kendisidir. Bu kavramlar günlük hayattaki örneklerle pekiştirilmediğinden öğrenciler için süreç verimli geçmemektedir (Çelik Özgür, 2015). Sınıf içinde öğretmen anlatımıyla ve birkaç örnekle geçirilen konular öğrenciler açısından kalıcı öğrenmelere imkan tanımamaktadır. Farklı bilişsel düzeyi ve zeka çeşidine sahip olan öğrenciler için birden çok duyuya hitap eden eğitim öğretim ortamları kullanılmalıdır (Çelik Özgür, 2015; Yiğit vd., 2002). Okulda sınıf içinde verilen eğitimin yanı sıra farklı ortamlarda da fenle karşılaşıldığı yadsınamaz bir gerçektir. Bir fasulyenin yetiştirme şartlarını ya da gemilerin suda batmadan nasıl gittiğini öğrenirken karşımıza fennin çıktığını söylemek mümkündür. Bu nedenle fenni bir sınıfa sığdırmak imkansızdır. Eğitimde sınıfın yetersiz kaldığı durumlarda farklı yöntemler ortaya çıkmaktadır. Sınıf dışı eğitim (outdoor education) bu yöntemlerden biridir. Sınıf dışında gerçekleştirilen etkinliklere direkt katılımın sağlandığı, gerçek nesnelere yorumlanarak olaylarla ilişkilerin kurulup tanımlandığı, birden çok duyu organına hitap eden, etkinlikleri ilgi çekici hale getirerek katılımcıda merak ve heyecan uyandıran bir süreçtir (Cirit Gül vd., 2018). Bireylere; karar verme, grup çalışmasına katılma, etkili iletişim kurma ve problem çözme becerilerinin gerekli olduğu ortamı sunduğu için öğrencilerin etkinliklere katılımı konusunda güdülenme sağlamaktadır (Kırkoğlu, 2004). Beş duyu organının aktif olarak kullanıldığı sınıf dışı eğitimde tüm duyular öğrenim süresince kullanılır (Okur Berberoğlu ve Uygun, 2013). Öğrenciler bu ortamlarda yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı bulur (Çelik Özgür, 2015; Yiğit vd., , 2002). Aynı zamanda bilişsel alanda bilgileri hatırlama, analiz ve sentezleme; duyuşsal alanda sorumluluk, heyecan, tutum, değer; devinişsel alanda ise öğrencilerin var olan yeteneklerinin farkına varabilmelerine olanak sağlar (Braund ve Reiss, 2004: akt: Karakaya Akçadağ ve Çobanoğlu, 2018). Bu şekilde yürütülen derslerde başarının arttığı ve bilişsel yüklenmenin azaldığı görülmektedir (Çelik Özgür, 2015; Yiğit vd., , 2002).

Konuların somutlaştırılmadan, plansız, karmaşık bir şekilde verilmesi öğrencilerin bilişsel yüklenmelerini de etkiler. Bilişsel yük, öğrencinin bilgiyi işleme ve depolama esnasında ne derece zorlandığı ve bilişsel yapısındaki yüklenmeyi ifade eden bir kavramdır. Başka bir deyişle insan beyninin çalışan bellek dahilinde olan; asıl, konu dışı ve etkili yük öğelerini içeren, çoğu öğretim yöntemi ve tekniğiyle denetlenebilen birden fazla boyutlu yapıdır (Sweller vd., , 1998). Başka bir deyişle insan beyninin çalışan bellek dahilinde olan; asıl, konu dışı ve etkili yük öğelerini içeren, çoğu öğretim yöntemi ve tekniğiyle denetlenebilen birden fazla boyutlu yapıdır (Sweller vd., , 1998).

Bilişsel yük kuramına göre; insandaki bilişsel yapıyı oluşturan bellek çeşitlerinden çalışan belleğin bilgiyi depolama ve kullanma açısından sınırlı bir kapasiteye, uzun süreli belleğin ise sınırsız bir kapasiteye sahip olduğu bilinmektedir. Çalışan belleğin aşırı yüklenmesi durumunda

öğrenmenin eksik veya olumsuz olacağı öngörülmektedir. Bilginin işlendiği bu süreçte çalışan belleğin kapasitesinin aşılması bilişsel yüklenme oluşturur (Sweller vd., , 1998). Paas vd., , (2003)'e göre bu kuram sınırlı olan kapasitenin etkili kullanılması için etkili öğretim yöntemlerinin geliştirilmesiyle ilgilenmektedir. Eğitim ve öğretimin temel amacı, uzun süreli bellekte depo edilen şema kapsamındaki bilginin artmasını sağlamak olsa da yeni öğrenilen bilgiler ilk önce çalışan bellekte işlenir. Yeni bilgilerin işlenme sürecinde çalışan belleğin kapasitesi ve bilgiyi depolama süresi sınırlıdır (Kaya, 2015). Bu bilgilerden hareketle kuramın asıl bahsettiği ve önemsendiği konu, çalışan bellek ile uzun süreli bellek arasındaki bağlantı ve öğretim materyallerinin bu şema ile ilişkisidir (Takır, 2011).

Uygulanan etkinlikler ve öğretim materyalleri bilişsel yüklenme açısından önemlidir. Tüm materyaller bilişsel yüklenmeye sebep olur (Kaya, 2015). Önemli olan öğrencide oluşacak bilişsel yüklenmeyi en aza indirmek ve bu doğrultuda etkinlikler geliştirerek birden fazla duyuya hitap edebilmektir. Öğrencide oluşan bilişsel yükün ölçülmesinde bazı fizyolojik teknikler kullanılmaktadır. EEG bu tekniklerden biridir. Beynin elektriksel aktivitesini kafa çevresine yerleştirilen elektrotlar yardımıyla kaydeden EEG (Elektroensefalografi), geçmişten itibaren tercih edilmektedir (Kuduz, 2023). EEG, pozitif ve negatif duygu durumlarını gösteren, nöronların sürekli uyarılması ile oluşan elektriksel aktivitelerin beyin yüzeyi veya saç derisi üzerinden elektrotlar yardımıyla ölçen ve ölçümleri kaydeden sistemdir (Aydemir ve Kayıkçıoğlu, 2009; Çetin, 2020; Ural, 2019). İnsan saç derisinden beyin elektriksel aktivitesi ilk kez Hans Berger tarafından kaydedilmiştir (Carter vd., , 2013). EEG sinyali, sinir hücrelerinin karmaşık ağındaki aktivitelerin toplamı olduğu için değişkendir. Bu değişkenliğin sebepleri sinirsel hasarlar, uyanıklık durumu, frekans aralıkları, yaş, cinsiyet ve göz hareketleri olarak belirtilmiştir. EEG hafıza, bilişsel yük, tanımlama, ilgi, duygusal durum, heyecan gibi durumları ölçerek beyin dalgalarını ve karar mekanizmalarını kaydeder (Ural, 2019). Bu çalışmada beynin frontal lobuna odaklanılmıştır. Prefrontal korteksin ön kısmını oluşturduğu frontal lob en geniş yer tutanı ve en son evrimleşen bölümdür. Bu lob, davranış kontrolünü üstlenmiştir (Carter vd., , 2013). Frontal lob, akıl yürütme, motor becerileri, karar verme, bilişsel işlemler, konsantrasyon ve ifade dili ile ilişkili olan lob olarak bilinmektedir (Çetin, 2020). Yaratıcılık, problem çözme ve planlama gibi belirli amacı olan eylemleri içeren bir bölümdür (Jensen, 1998).

Acı ve ağrı vermemesinden dolayı tercih edilmesine rağmen (Aydemir ve Kayıkçıoğlu, 2009), EEG kullanılan elektrotlar saç derisi mesafesi sebebiyle uyarımları doğru bir şekilde tespit edememektedir. Sadece serebral kortekste bulunan aktif sinir hücreleri üzerindeki bölgesel akımların akışlarını tespit etmektedir. Ayrıca, ölçülmüş olan EEG sinyalleri, elektrotların hareketleri, göz kırpması ve kas hareketlerine bağlı olarak ortaya çıkan artefaktları içermektedir. Bu durum kullanım esnasında zorluk çıkarmaktadır (Hill vd., , 2006). Ancak ucuz ve taşınabilir formunun olması, düşük maliyeti, risk ve yan etki durumlarının olmaması sebebiyle araştırmalarda yaygın olarak kullanılan beyin görüntüleme tekniğidir (Baydemir, 2020; Hill vd., , 2006). EEG ölçümlerinde ölçüm yapılan kişi hiçbir acı ve ağrı hissetmediği için yeni doğan bebeklerde bile ölçüm yapılabilir (Yücel ve Çubuk, 2014). Bu çalışmada taşınabilir formunun olması ve bahsi geçen avantajları sebebiyle mobil eeg cihazı kullanılmıştır.

Alanyazın incelendiğinde fen eğitiminde yapılan çalışmalarda bilişsel yük ölçümünün subjektif testlerle, (Başoğlu, 2017; Kaya, 2015). Bilişsel yükün objektif ölçümünde EEG cihazının kullanıldığı bilinmektedir. EEG cihazının, bilişsel yük ölçmek amacıyla kullanılan ve en kullanışlı fizyolojik ölçüm tekniklerinden biri olduğu bilinmektedir (İkiz, 2021). Taşınabilir formunun olması tercih edilme sebepleri arasındadır. Ancak literatür incelendiğinde yapılan çalışmaların reklamcılık (Donmuş, 2018; Eyice Başev, 2015; Gez, 2017; Oyman, 2019; Yorgancılar, 2014), nöropazarlama (Karakış, 2019; Öztaş, 2019; Tunç, 2018; Ulusoy, 2018; Yılmaz, 2019), gastronomi (Şahin, 2019), turizm (Şahan, 2016), koku ve algılama (Uçar, 2013), tüketici ve marka (Darıcı, 2019; Şimşek, 2016), nörosinema (Abbasova, 2021), gibi birçok farklı alanda olduğu görülmektedir. Fen eğitiminde yapılan çalışmalarda mobile EEG cihazı kullanılarak bilişsel yük ölçümünün yapıldığı eğitim çalışmaları görülmemektedir.

Sınıf dışı eğitim ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde fen bilimleri dersinde yapılan çalışmaların “Kuvvet ve Hareket” (Bozdoğan ve Kavcı, 2016), “İnsan ve Çevre” (Cirit Gül vd., , 2018; Karakaya Akçadağ ve Çobanoğlu, 2018; Sağlamer Yazgan, 2013), “Güneş Sistemi ve Ötesi” (Bodur, 2015; Bodur ve Yıldırım, 2018), “Canlılar Dünyasını Gezelim, Tanıyalım” (Kulalığıl, 2016) ve “Enerji” (Ertaş vd., , 2011) ünitelerinin öğretiminde kullanıldığı fakat “Basit Makineler” ünitesinin öğretiminde kullanılmadığı görülmüştür. Yine sınıf dışı eğitimin öğrencilerdeki bilişsel yüklenmeye etkisinin incelendiği çalışmalara rastlanmamıştır.

Basit makineler konusu sınıf dışı etkinliklerin uygulanabileceği konulardan biridir. Basit makineler konusuyla ilgili literatür incelendiğinde; film ve çizgi film yöntemiyle öğrenme (Çelik Özgür, 2015), algodoo yazılımı ile desteklenmiş 5E öğrenme döngüsü modeli ile öğrenme (Sertkaya, 2018) düşünce deneyi etkinlikleriyle öğrenme (Çetinkaya, 2019), scamper tekniği ile öğrenme (Altıparmak, 2019), tasarım temelli STEM etkinlikleriyle öğrenme (Özlen, 2019) ve farklı yazma aktiviteleriyle öğrenme (Takaç, 2019), laboratuvar yöntemiyle öğretim (Telli vd., , 2004), yaratıcı drama etkinlikleri (Tezel vd., , 2020) gibi yöntem ve tekniklerin kullanıldığı görülmektedir. Basit makineler konusu literatürde oldukça çalışılmasına rağmen konunun sınıf dışı eğitime öğretimine rastlanmamıştır.

Bu bilgiler ışığında çalışmanın amacı, 8. sınıf fen bilimleri dersinde yer alan “Basit Makineler” ünitesinin işlenmesi sürecinde kullanılan sınıf dışı eğitim etkinliklerinin öğrencilerde oluşan bilişsel yüklenmelerine etkisinin incelenmesi olarak belirlenmiştir. Çalışmanın diğer bir amacı sınıf dışı eğitimin bilişsel yüke etkisini incelemek ve bilişsel yük ölçümünde objektif ve subjektif testlerin sonuçlarını karşılaştırmaktır. İki yöntemin bir arada kullanıldığı çalışmaya literatürde rastlanmamış olması da bu çalışmanın literatüre katkı sağlamak açısından önemli olacağını göstermektedir.

### **Araştırmanın Problemleri**

1. 8. sınıf fen bilimleri dersinde uygulanan sınıf dışı eğitim etkinliklerinin öğrencilerin Basit Makineler ünitesindeki bilişsel yüklenmelerine etkisi nedir?

### **Araştırmanın Alt Problemleri**

1. Mevcut öğretimlerine devam eden kontrol grubu öğrencileri ile sınıf dışı eğitim etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin bilişsel yük ölçüğü puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Mevcut öğretimlerine devam eden kontrol grubu öğrencileri ile sınıf dışı eğitim etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin mobil EEG cihazıyla yapılan bilişsel yükleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Deseni**

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu desen özellikle eğitim araştırmalarında değişkenlerin tamamının kontrol edilmesinin mümkün olmadığı durumlarda kullanılan desendir (Büyüköztürk vd., 2011; Cohen, Monion ve Marrison, 2007). Deneysel işlem ve etkinlikler sadece deney gruplarına uygulanır (Boyraz, 2015). Deney grubunda dersler okul bahçesinde yürütülürken kontrol grubunda sınıf içinde yürütülmüştür. Deney grubunda dersler sınıf dışı eğitim etkinlikleri ile okul bahçesinde, kontrol grubunda ise mevcut program kapsamında sınıf içinde yürütülmüştür. Çalışmada kullanılan etkinlikler araştırmacı tarafından hazırlanmış olup alanında uzman öğretim üyelerinden uzman görüşü alınmıştır. Uygulamalar haftada dört saat olacak şekilde 8 hafta sürmüştür. 8 hafta içerisinde bütün uygulamalar tamamlanmıştır. Bu doğrultuda “Basit Makineler” ünitesi deney grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen sınıf dışı eğitim etkinlikleri ile uygulanırken kontrol grubuna mevcut öğretim programı kapsamında uygulanmış ve herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan “Basit Makineler

Başarı Testi” deney ve kontrol grubuna uygulama öncesinde ön test uygulama sonrasında ise son test olarak uygulanmıştır. Yine deney ve kontrol grubuna uygulama sonrasında bilişsel yüklenmeyi tespit edebilmek amacıyla bilişsel yük ölçeği uygulanmıştır. Öğrencilerin gerçekte oluşan bilişsel yüklenmelerini öğrenmek için mobil EEG cihazı kullanılmıştır. Veli izni doğrultusunda deney ve kontrol grubu öğrencilerine son test uygulanırken mobile EEG cihazı takılarak veri alınmıştır. Veli izni olmayan diğer öğrenciler sürece cihaz kullanmadan devam etmiştir. 10 ders saati olarak belirlenen “Basit Makineler” ünitesi sınıf dışında işlenip son testler uygulanmıştır.

### Çalışma Grubu

Sınıf dışı eğitim etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin bilişsel yüklenmelerine etkisinin incelendiği bu araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Giresun il merkezinde MEB’e bağlı bir devlet okulunda öğrenim gören 51 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin deneme sınavı ortalamalarına göre başarı açısından birbirine denk olan 2 şube seçilmiştir. Şube seçilirken fen bilimleri dersine aynı öğretmenin girmesine dikkat edilmiştir. Buradaki amaç öğretmen farklılığından ortaya çıkacak durumları önlemektir. Seçilen şubelerden rastgele biri deney grubu diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunda 26 (15 kız 11 erkek), kontrol grubunda ise 25 (12 kız ve 13 erkek) öğrenci bulunmaktadır. Seçilen sınıflara BMBT ön test olarak uygulanmış ve uygulama öncesinde grupların birbirine denk olduğu görülmüştür. Bilişsel yük ölçümünde Mobil EEG cihazının kullanılacak olması sebebiyle veli iznine ihtiyaç duyulmuştur. Bazı velilerin uygulamaya katılma iznini vermemiş olmasından dolayı deney grubunda 11 kontrol grubunda 8 öğrenci olmak üzere 19 öğrenci uygulamaya katılmıştır. Çalışma kapsamında 51 öğrenci olmasına rağmen çalışmaya 19 öğrencinin katılma sebebi uygulama öncesinde yaşanan olumsuzluklar başlığı altında detaylı olarak açıklanmıştır. Nöro araştırmalarda kullanılacak örneklem sayısı hakkında farklı görüşler bulunmasına rağmen katılımcı sayısı hakkında kesin bir sınır belirtilmemiştir. Mobil EEG ve göz izleme (eye tracking) gibi cihazlarla veri toplamak zaman alıcı, maddi açıdan külfetli ve veli izni noktasında zor olduğu için geniş örneklerle çalışmak da zordur. Bununla birlikte bu tarz cihazlarla yapılan ölçüm sonuçları büyük örneklerle yapılan sonuçlarla benzerlik gösterdiği için 15-30 arası katılımcıyla çalışmak yeterli görülmektedir (Şahin, 2019). İnsanların beyin yapı ve mekanizmaları benzerlik gösterdiği için sonuçlar genellenebilir (Bercea, 2012). Ön görülen aralığın 15-30 arası olmasına rağmen literatürde 10 katılımcıyla (Vijayalakshmi vd., 2010) ve 4 katılımcıyla (İkiz, 2021) çalışmalar yürütülmüş ve sonuçlar genellenmiştir. Bu sebeple çalışmada Mobile EEG ölçüm sürecine katılan öğrenci sayısı yeterli görülmektedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin grup ve cinsiyete göre dağılımı çizelgede verilmiştir.

**Tablo 1** Deney ve kontrol grubu öğrenci dağılımları

	Deney Grubu		Kontrol Grubu		
	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)	
Cinsiyet	Kız	6	54,54	2	25,00
	Erkek	5	45,45	6	75,00
	Toplam	11	100	8	100

### Çalışmada Kullanılan Fiziksel Modeller

Çalışmada kullanılacak olan fiziksel modeller ve materyaller Fen Bilimleri Dersi Öğretim Planı incelenerek araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Alanında uzman öğretim üyelerinden uzman görüşü alınarak fiziksel modellerle dersler yürütülmüştür. Bu doğrultuda Basit Makineler ünitesinin öğretimi için bazı modeller ve materyaller hazırlanmıştır. Modeller hazırlanırken ünite kazanımları dikkate alınmış ve okul bahçesinde uygulanabilecek şekilde tasarlanmıştır. Kullanılan modellerin kazanımlara göre hazırlanışı aşağıda verilmiştir.

## 1. Makaralar

**1.1 Sabit Makara:** Okul bahçesinde uygun bir alan belirlenerek düzeneğin nereye kurulacağına karar verildi. 1 adet makara ve halat yardımıyla öncelikle bir sabit makara düzeneği hazırlandı. Düzenek hazırlanırken ip yüksek bir yere bağlanarak makara sabitlendi. Düzenek önce makarasız sonra makaralı bir şekilde hazırlanarak öğrencilerin aradaki farkı anlayabilmeleri sağlandı. Bu modelin tasarlanmasının amacı; sabit makaralarda kuvvetten ve yoldan kayıp ya da kazanç olmadığı, yükün yukarı çıkabilmesi için kendi ağırlığı kadar bir kuvvet uygulanması gerektiği ve sabit makaranın yalnızca iş kolaylığı sağlayarak kuvvetin yönünü değiştirdiği bilgilerini öğrencilere kazandırmaktır. Sabit makaraların özellikleri bu düzenek üzerinden açıklanmıştır. Hazırlanan sabit makara düzeneği Görsel 1’de verilmiştir.



Görsel 1 Sabit Makara



Görsel 2 Hareketli Makara



Görsel 3 Palanga

**1.2 Hareketli Makara:** Okul bahçesinde uygun bir alan belirlenerek düzeneğin nereye kurulacağına karar verildi. 1 adet makara ve halat yardımıyla hareketli makara düzeneği hazırlandı. Hareketli makaranın bağlı olduğu ip sabitlenerek makaranın hareket etmesi sağlandı. Bu modelin tasarlanmasının amacı; hareketli makaralarda, kuvvetten ne kadar kazanç varsa yoldan da o kadar kayıp olduğu, bu kaybın sebebinin yükün ağırlığının iki ipe dağılması olduğu, hareketli makaralarda kuvvet yönünün değişmediği, kuvvetin değerinin yükün yarısı kadar olduğu, iş ve enerjiden kazanç olmadığı yalnızca iş kolaylığı sağladığı bilgilerini öğrencilere kazandırmaktadır. Hareketli makaraların özellikleri bu düzenek üzerinden açıklanmıştır. Hazırlanan hareketli makara düzeneği Görsel 2’de verilmiştir.

**1.3 Palanga:** Okul bahçesinde uygun bir alan belirlenerek düzeneğin nereye kurulacağına karar verildi. 2 adet makara ve halat yardımıyla palanga düzeneği hazırlandı. Makaranın biri sabitlenirken diğeri hareketli bırakıldı. Bu modelin tasarlanmasının amacı; Palangaların sabit ve hareketli makaralardan oluştuğu, tek bir ip kullanıldığı, makara ağırlıklarının önemsenmediği durumlarda kuvvetten kazanç sağlandığı, hareketli makaraların olması sebebiyle yoldan kayıp olduğu, düzenekte var olan hareketli makara sayısının ve ipin çekilme yönünün kuvvet kazancını etkilediği bilgilerini öğrencilere kazandırmaktır. Palanganın özellikleri bu düzenek üzerinden açıklanmıştır. Hazırlanan palanga Görsel 3’te verilmiştir.

## 2. Kaldıraçlar

**2.1 Tahterevalli:** Okul bahçesinde uygun bir alan belirlenerek düzeneğin nereye kurulacağına karar verildi. Uzun bir tahta ve tahtanın altına yerleştirmek üzere temin edilen bir destek noktası kullanılarak tahterevalli düzeneği hazırlandı. Bu modelin tasarlanmasının amacı; destek noktası ortada olan kaldıraçlardan biri olan tahterevalli üzerinden yük, yük kolu, kuvvet, kuvvet kolu ve destek kavramlarının öğretilmesidir. Yine diğeri bir amacı; desteğin ortada olduğu kaldıraçlarda yükün destek noktasına yaklaştırılmasının ya da kuvvetin uygulandığı noktanın destekten uzaklaştırılmasının uygulanacak kuvvetin büyüklüğünü azaltacağını gösterilmesidir. Bununla birlikte kuvvetin desteğe yükten daha uzak olması durumunda kuvvet kolunun daha uzun olması sebebiyle kuvvetten kazanç sağlandığı, yükün, desteğe kuvvetten daha uzak olduğunda kuvvet kolu daha kısa olduğu için yoldan kazanç olduğu bilgilerini öğrencilere kazandırmaktır.



Kaldıraçların özellikleri bu düzenek üzerinden açıklanmıştır. Hazırlanan tahterevalli Görsel 4'te verilmiştir.



Görsel 4 Tahterevalli



Görsel 5 El arabası



Görsel 6 Kriko

**2.2 El arabası:** Okul bahçesine bir el arabası getirildi. El arabasında taşınmak üzere öğrencilerin çantaları ve öğrenciler kullanıldı. El arabasının getirilmesinin amacı; desteğin sonda, yükün ortada ve kuvvetin başta olduğu kaldıraç örneği olmasıdır. El arabasında kuvvetten kazanç yoldan kayıp vardır. Öğrencilere destek sonda olduğunda desteğe yakın yerleştirilen yükün taşınırken daha kolay taşındığı ve bunun da bir avantaj olduğu örnek üzerinden açıklanmıştır. Bahçeye getirilen el arabası ve öğrencinin taşındığı örnek Görsel 5'te verilmiştir.

**2.3 Kriko:** Okul bahçesine bir kriko ve araba getirildi. Arabanın kriko yardımıyla kaldırılması gösterildi. Burada kaldıraç konusunun pekiştirilmesi sağlandı. Okul bahçesine getirilen araç ve öğrencinin krikoyla araç kaldırdığı örnek aşağıda verilmiştir;

**2.4 Kürek:** Okul bahçesine kürek getirildi. Bu küreğin getirilme amacı desteğin başta, kuvvetin ortada ve yükün sonda olduğu kaldıraçlara örnek olmasıdır. Öğrencilere kürek üzerinden konu açıklanmıştır. Kürekle toprak atan öğrenci aşağıda verilmiştir;



Görsel 7 Kürek



Görsel 8 Tornavida ve vida



Görsel 9 Tahta ile eğik düzlem

### 3. Eğik Düzlem ve Çıkık

**3.1 Tornavida ve vida:** Tornavida ve vida ile eğik düzlem konusuna giriş yapılarak öğrencilere tornavidanın ucunda eğik düzlem olduğu ve iş kolaylığı sağladığı örnek üzerinden açıklanmıştır. Bu etkinliğin tasarlanmasının amacı konuya giriş yapmaktır. Aşağıda vida çıkarma örneği verilmiştir;

**3.2 Tahta ile Eğik Düzlem:** Uzun bir tahta yardımıyla eğik düzlem oluşturuldu. Konuya giriş yapıldıktan sonra bu etkinlik ana etkinlik olarak tasarlanmıştır. Tasarlanma amacı; eğik düzlemin yükleri yükseğe daha az kuvvetle çıkarmak için kullanıldığı, yoldan kayıp varken kuvvetten kazanç sağladığı, yüksekliğin sabit kalması durumunda uzunluk artarsa kuvvet kazancının arttığı ve aynı şekilde uzunluğun azalması durumunda ise kuvvet kazancının azaldığı bilgilerinin öğrencilere kazandırılmasıdır. Konu düzenek üzerinden açıklanmıştır. Düzenek örneği aşağıda verilmiştir;



**3.3 Bisiklet ve araba direksiyonu:** Okul bahçesine bisiklet ve araba getirildi. Bisiklet ve araba direksiyonu üzerinden çıkırcık konusuna giriş yapıldı. Bu araçların getirilmesinin ve bu etkinliğin belirlenmesinin amacı; kuvvet kolu yarıçapı ne kadar artarsa kuvvet kazancının da o kadar arttığı aynı şekilde yarıçap ne kadar azaltılırsa kuvvet kazancının da o kadar azaldığı bilgilerinin öğrencilere kazandırılmasıdır. Bununla birlikte yine bisiklet üzerinden dişli çarklar konusu hakkında da bilgi verilmesi de hedeflenmiştir. Aşağıda bisiklet ve araba direksiyonu aşağıda verilmiştir;



Görsel 10 Bisiklet



Görsel 11 Araba Direksiyonu

### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilerek geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılan ve uzman görüşü alınarak son hali verilen Basit Makineler Başarı Testi (BMBT), son test uygulanırken öğrencilerde oluşan bilişsel yükün ölçülmesi için Mobile EEG cihazı ve Bilişsel Yük Ölçeği (BYÖ) kullanılmıştır. Veri toplama araçları detaylı olarak aşağıda verilmiştir.

### Basit Makineler Başarı Testi (BMBT)

Çalışmada verileri toplanırken, araştırmacı tarafından geliştirilen Basit Makineler Başarı Testi (BMBT) kullanılmıştır. BMBT 8. Sınıf "Basit Makineler" ünitesinin kazanımları kapsamında hazırlanmış olup 25 adet çoktan seçmeli sorudan oluşan bir testtir. Testteki doğru yanıtlar "1" yanlış ve boş yanıtlar ise "0" olarak puanlanmıştır. Test sorularının konu bazlı dağılımı; makaralar ile ilgili 7 soru (%28), kaldıraçlar ile ilgili 6 soru (%24), eğik düzlem ile ilgili 3 soru (%12), çıkırcık ile ilgili 3 soru (%12), dişliler, çark ve ksnak ile ilgili 1 soru (%4), basit makineler ve özellikleri ile ilgili 5 soru (%20) şeklindedir. Testteki sorular hazırlanırken öncelikle kazanımlar belirlenmiş, literatür taraması yapılmış sonrasında 50 adet çoktan seçmeli soru hazırlanmıştır. Hazırlanan test 8.sınıfta öğrenim gören 256 öğrenciye uygulanmıştır. Pilot uygulama sonucunda güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alpha ) 0.95 olarak hesaplanmıştır. Tavşancıl (2006)'ya göre bu değerin  $0.90 \leq \alpha \leq 1.00$  arasında olması testin yüksek derecede güvenilir olduğunu gösterir. BMBT'deki maddelerin ayırt edicilik ve güçlük değerleri hesaplanmış ve ayırt edicilik değeri 0.30 ve altında olan sorularla güçlük değeri 0.39' un altında olan sorular ve aynı kazanımı ölçen sorulardan bazıları testten çıkarılarak teste nihai hali verilmiştir. Aynı kazanımla ilgili birden fazla soru hazırlandığı için testten soru çıkarıldığında kapsam geçerliği etkilenmemiştir. Böylece başarı testi ayırt ediciliği yüksek, orta ve kolay güçlükteki sorulardan oluşturulmuştur. BMBT sınıf dışı eğitim etkinliklerinden önce ön test ve etkinliklerden sonra son test olarak BMBT kontrol ve deney gruplarına uygulanmıştır.

### Bilişsel Yük Ölçeği (BYÖ)

Araştırmada, öğrencilerde uygulamalar ve testteki soruları sonucunda oluşan bilişsel yüklenmeyi ölçebilmek için Paas ve van Merriënboer (1993) tarafından geliştirilmiş olan ve Türkçe'ye uyarlaması Kılıç ve Karadeniz (2004) tarafından gerçekleştirilen Bilişsel Yük Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin bu yolla hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .90 olarak ölçülmüştür (Kılıç ve Karadeniz, 2004). Ölçek tek maddeden oluşan 9'lu bir derecelendirme ölçeğidir. Ölçek her bir soru için oluşturulmuş ve "çok çok az", "çok az", "az", "kısmen az", "ne az ne fazla", "kısmen fazla", "fazla", "çok fazla" ve "çok çok fazla" şeklinde derecelendirilmiştir. BMBT

son test olarak uygulanırken öğrencilere 25 maddeden oluşan bir BYÖ dağıtılmıştır. BMBT'deki her bir soruyu çözerken ne kadar çaba sarfettiklerini BYÖ'de ilgili alana işaretlemeleri istenmiştir. Şekil 1'de genel hali verilen ölçek her soru için tek tek uygulanmıştır.

### Emotiv Epoc+ Mobil EEG Cihazı

Bilişsel yükün objektif ölçülebilmesi için taşınabilir, elektrotları kolay ve rahat bir şekilde yerleştirilebilen, yüksek çözünürlüğe sahip, günlük hayatta kullanılabilecek formda geliştirilen 14 kanaldan oluşan EmotivEpoc+ Mobil EEG cihazı kullanılmıştır. Uygulamada kullanılan Mobil EEG cihazının görüntüsü Görsel 2'de verilmiştir.



Görsel 12 Emotiv Epoc+ Mobil EEG cihazı

### Mobil EEG Cihazıyla Veri Toplama Süreci

Son testin uygulanması sırasında velisi tarafından izin verilen deney ve kontrol grubu öğrencilerine mobil EEG cihazı kullanılarak bilişsel yük ölçümü yapılmıştır. Cihaz kullanımından önce okul müdürü ve müdür yardımcısıyla, uygulama yapılacak sınıfların sınıf öğretmenleriyle ve fen bilgisi öğretmeniyle görüşülerek cihaz hakkında bilgi verilmiştir. Ölçüm işlemleri esnasında diğer ortamlara nispeten daha sessiz bir alana gereksinim duyulduğu, internet bağlantısının gerektiği ve öğrencilerin sabit bir ekrana bakabilmesinin sağlanacağı bir odanın tahsis edilmesi konusunda okul müdürüyle görüşmeler sağlanmıştır. Görüşmeler neticesinde kaynaştırma öğrencilerine ek derslerin anlatıldığı bir odaya düzen kurularak çalışmanın orada yürütülmesine karar verilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere rehberlik derslerinde mobil EEG cihazı gösterilerek çalışmanın nasıl yürütüleceği hakkında bilgi verilerek cihaz tanıtılmıştır. Cihazın bluetooth bağlantısıyla çalıştığı, bilişsel aktivite haricinde herhangi bir ölçüm yapılmayacağı, sağlık açısından hiçbir zararının olmadığı anlatılmıştır. Aynı şekilde velilere gönderilen onay formlarında çalışmanın tüm detayları açıklanmıştır.

Uygulamaya katılacak öğrenciler için belirlenen kriterler şu şekilde açıklanmıştır;

- 8. sınıf öğrencisi olmak,
- Basit makineler ünitesi kapsamındaki derslere katılmış olmak,
- Sağ elini kullanıyor olmak,
- Uygulamadan önce ilaç, alkol vb. kullanmamış olmak.
- Nörolojik, kardiyovasküler ve psikiyatrik bir problemi olmamak.

### Uygulamalar

#### Deney Grubunda Sınıf Dışı Eğitimin Uygulanması

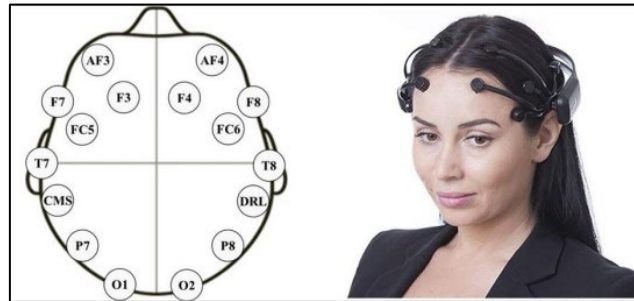
BMBT deney grubuna ön test olarak uygulandıktan sonra dersin öğretmeni tarafından sınıf dışı etkinlikler öncesinde basit makineler konusuna giriş yapılmış ve sınıf dışında derslerin nasıl yürütüleceği açıklanmıştır. Ünite boyunca dersler okul bahçesinde işlenmiştir. Deney grubundaki etkinlikler ve derslerin işlenişi ders planı şeklinde verilmiştir. Ders planları 5E öğrenme döngüsüne göre hazırlanmış olup deney grubunda yürütülen sınıf dışı etkinliklere yönelik örnek ders planı Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2** Deney grubunda uygulanan örnek ders planı

2021-2022 Eğitim-Öğretim Yılı 8. Sınıf Fen Bilimleri Ders Planı	
Dersin Adı	Fen Bilimleri
Sınıf	8. Sınıf
Ünite No- Ünite Adı	5.Ünite- Basit Makineler
Konu	Basit Makineler
Önerilen Ders Saati	1 ders saati (40 dakika)
Öğrenci Kazanımları	8.5.1.1.Basit makinelerin sağladığı avantajları örnekler üzerinden açıklar.
Konu/Kavramlar	Sabit makara, hareketli makara, palanga, kaldıraç, eğik düzlem, çukruk, basit makinelerin kullanım alanları.
Açıklamalar	a. Basit makinelerden, sabit makara, hareketli makara, palanga, kaldıraç, eğik düzlem ve çukruk üzerinde durulur. b. Dişli çarklar, vida ve kasnakların da birer basit makine olduğu görsellerle belirtilir, ayrıntıya girilmez. c. Basit makinelerde işten kazanç olmadığı vurgulanır. ç. Matematiksel bağıntılara girilmez.
Uygulanacak Yöntem ve Teknikler	Sınıf dışı eğitim, soru-cevap, tartışma,
Giriş	Öğrenciler okul bahçesine çıkarılır. Öğrencilere makaralar konusunda ilgili ilgi çekecek ve merak uyandıracak sorularla derse başlanır.
Keşfetme	Sabit makara, hareketli makara ve palanga düzenekleri hazırlanır ve bu düzenekler üzerinden ön bilgiler yoklanarak makaraların özelliklerine ilişkin sorular yöneltilerek öğrencilerin deneme yapmaları sağlanır.
Açıklama	Konu dersin öğretmeni tarafından düzenek üzerinden detaylarıyla anlatılır.
Derinleştirme	Öğrenciler bayrak direğinin yanına götürülür ve bilgilerin pekişmesi sağlanır. Bununla birlikte yine günlük hayattan örnekler vermeleri istenir.
Değerlendirme	Öğrencilere düzenekler üzerinden sorular sorularak ders tamamlanır. Daha sonra öğrenciler kazanım testleri ve konuyla ilgili benzeri kaynaklardan sorular çözer. Öğrencilerden makaralar konusunda ilgili bir basit makine tasarımları istenir.

### Mobil EEG ve Bilişsel Yük Ölçeğinin Uygulanması

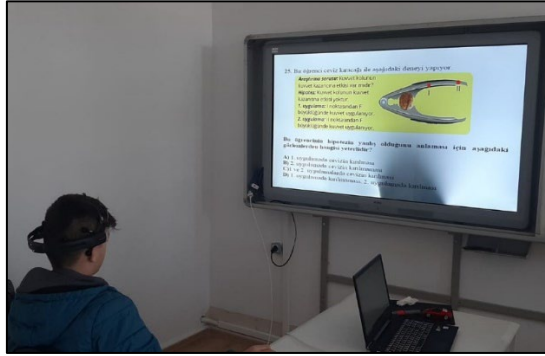
Uygulamaya katılan öğrencilerin BMBT'deki soruları çözerken oluşan bilişsel yüklerinin beyin sinyalleri verilerinin toplanması amacıyla kafalarına EEG cihazı montajı gerçekleştirilmiştir. Bu işlem yaklaşık olarak 5 ile 10 dakika arasında değişmektedir. Çalışma Emotiv firmasının ürettiği ve bluetooth bağlantısı ile uzaktan erişim sağlanabilen EPOC+ modeli ile yürütülmüştür. EPOC+EEG cihazı 14 kanaldan oluşan (AF3, F7, F3, FC5, T7, P7, O1, O2, P8, T8, FC6, F4, F8, AF4) ve CMS/DRL (P3, P4) mastoid referans alan bir cihazdır. 128 ya da 256 Hz örnekleme frekansı alternatifleriyle kullanılabilir. Cihazın kafaya yerleştirilmesi sırasında kafa deri iletkenliğini artırmak için BioTrue solüsyon (lens suyu) kullanılmıştır. Görsel 3'te cihazın yerleşimine ilişkin bir örnek verilmiştir.



**Görsel 13** EPOC+ EEG cihazı kanal yerleşimi ve montajı (<https://www.amazon.de/-/en/Emotiv-EPOC-Mobile-Channel-Headset/dp/B07SRYY8ZX> 26.01.2024).

Gerekli veli izinleri alındıktan sonra öğrenciler belli bir sıra gözetilmeden müdür izniyle dersten alınmış ve uygulamaya başlanmıştır. Aşağıda uygulamanın basamakları sırasıyla verilmiştir;

1. Öğrenciler uygulama için hazırlanmış odaya getirildi. Aç olup olmadıkları soruldu. Aç olan öğrencilere bir şeyler yedirildi.
2. Rahat bir şekilde sandalyeye oturtuldu.
3. Uygulamanın yapıldığı odada manyetik etkiye sebep olabilecek (telefon, tablet gibi) ve öğrencilerin dikkatlerini dağıtabilecek her şey ortadan kaldırıldı.
4. Ekranı uzaklıkları soruları rahat okuyabilecekleri şekilde ayarlandı.
5. Mobile EEG cihazı öğrencilerin başına yerleştirildi.
6. Cihaz başa yerleştikten sonra uygulama esnasında problemlerin keşçeleri kuruduğu için bir enjektör yardımıyla lens suyu kullanılarak ıslatılacağı öğrencilere söylendi.
7. Uygulama esnasında konuşmamları, ağız kıpırdatma, göz kısma fazla hareket etme gibi durumların cihazdaki sinyal seviyesini etkilemesi sebebiyle çalışmayı aksatacağı konusunda bilgi verildi.
8. Ellerin altına bir buton konularak cevap vermeden önce ona basmaları söylendi.
9. Her bir öğrenciyle asıl sorulara geçmeden önce farklı bir soru yöneltılarak deneme yapıldı.
10. Öğrenciler siyah bir ekrana 10 saniye baktıktan sonra 1. soru ekrana yansıtıldı.
11. Cevap vermek isteyen öğrenci butona bastı ve kayıt durdurulduktan sonra cevabını sesli söyledi.
12. Ardından öğrencilere her bir sorunun ardından 1'den 9'a kadar değer içeren bilişsel yük ölççeği uygulanarak soruda ne kadar zorlandıklarını işaretlemeleri istenmiştir.



**Görsel 14** Bir öğrencinin uygulama anındaki görüntüsü  
**Uygulama öncesinde yaşanan olumsuzluklar**

Velilerin kendilerine gönderilen veli kabul formunu imzalamamaları sonucunda süreç planlanan tarihte tamamlanamamıştır. 2 hafta gecikmeyle yapılan ölçümler öncesinde yaşanan bir takım olumsuzluklar aşağıda verilmiştir.

1. Velilerin onay formlarını imzalama konusunda kararsız olmaları
2. Mobile EEG cihazı ile öğrencilerin beyinlerine elektrik vereceğini düşünmeleri
3. Cihazın bilişsel aktiviteyi değil öğrencilerin yalan söyleyip söylemediğini ölçeceğini düşünmeleri
4. Öğrencilerin derslerden geri kalacaklarını düşünmeleri
5. Uygulama sonrasında öğrencilerde bazı rahatsızlıklar ortaya çıkacağını düşünmeleri
6. Çalışmanın herhangi bir anlamının olmadığını düşünmeleri
7. Herhangi bir not ve puan verilmediğinden dolayı bu sürecin gereksiz olduğunu dile getirmeleri

Her bir veliyle tek tek görüşülerek, gerekirse ve istedikleri zaman okula gelip uygulamayı izleyebilecekleri söylenerek sürece kendilerinin de katılabilecekleri açıklanmıştır. Çocuklarının isterlerse çalışma tamamlanmadan çıkabilecekleri, devam etmek istemediklerinde ya da sıkıldıklarında bırakabilecekleri, sağlık açısından hiçbir olumsuz durum teşkil etmeyeceği söylenmesine rağmen çalışmaya belirlenen kriterler doğrultusunda yalnızca 20 öğrencinin katılmasına izin verilmiştir. Ölçüm sırasında 1 öğrencinin, fazla heyecanlandığını belirterek süreci sonlandırmak istemesiyle bu sayı 19'a düşmüştür. Çalışma 11 deney grubu ve 8 kontrol grubu olmak üzere 19 öğrenciyle tamamlanmıştır.

## Uygulama Sırasında Yaşanılan Olumsuzluklar

Uygulama sırasında bazı teknik ve öğrencilerden kaynaklanan olumsuzluklar yaşanmıştır. Cihazın işleyişiyle ilgili bir sorun olduğunda ilgili firmayla iletişime geçilerek süreç hakkında bilgilendirme yapılarak sorun giderilmiştir.

1. Öğrencilerin aşırı heyecanlanmaları sonucunda veri sinyalinin kesilmesi
2. Zil sesiyle öğrencinin dikkatinin dağılması
3. Sorunun ortasında öğrencinin konuşmaya başlaması
4. Hareket sebebiyle cihazın kafalarından kayması
5. Sürenin uzunluğuna bağlı olarak problemlerin keçelerinin sık sık kuruması ve sinyalin kesilmesi
6. Cihazın standart bir cihaz olup her öğrencinin kafa yapısına uyum sağlayamaması sonucu sürecin uzaması
7. Cihaz hakkındaki ön yargıların öğrencileri endişeye düşürmesi
8. Soruya doğru cevap verememe korkusunun veri sinyallerine yansması
9. Sinyal seviyesinin odaklanamamaya bağlı olarak sürekli düşmesi
10. 8. sınıf oldukları için ders öğretmenlerinin öğrencilerin dersten geri kalmamaları adına uygulamaya göndermek istememeleri
11. Sık sık lise gezileri ve spor faaliyetlerine katılan öğrencilere ulaşmaktaki zorluk
12. Kız öğrenciler ve bazı saçları uzun erkek öğrencilerin saç diplerine cihazın problemlerini yerleştirmekte sorun yaşanması
13. Öğrencilerin saçlarına saç kremi vb. ürünler sürmesi sebebiyle cihazın başlarından kayması

## Bilişsel Yük Ölçeği Uygulaması

Son testin uygulaması sırasında deney ve kontrol grubu öğrencilerine bilişsel yük ölçeği verilerek kendilerinde oluşan bilişsel yükleri derecelendirmeleri istenmiştir. Bu doğrultuda tüm sorular için bu işlem uygulanmış ve test bitiminde verilen puanlar toplanarak değerlendirilmesi yapılmıştır.

## Verilerin Analizi

### BYÖ Verilerinin Analizi

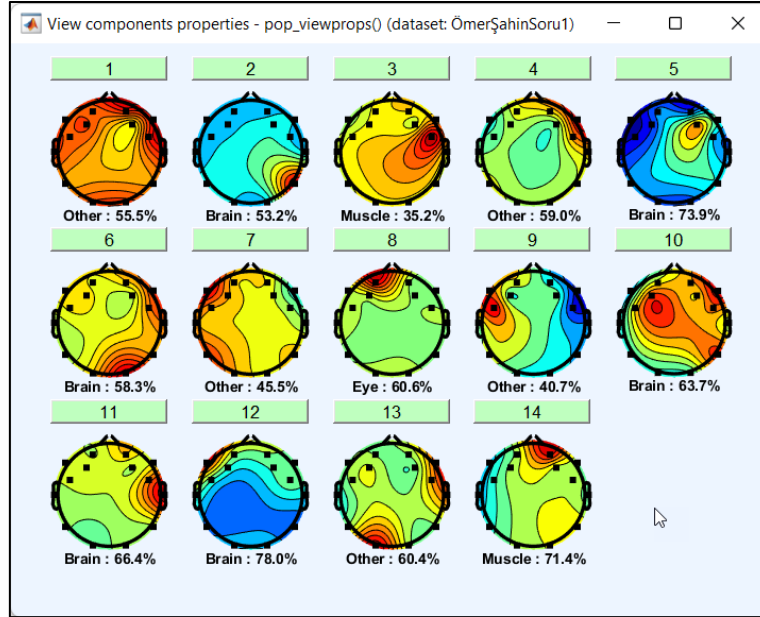
BYÖ'nün analizinde her bir öğrencinin ölçekte her bir soruya verdiği puanlar Microsoft Office Excell programına kaydedilmiştir. Daha sonra bu puanlar toplanarak toplam bir puan elde edilmiştir. Toplanan puanlar SPSS 21 paket programına aktarılmıştır. Veriler arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığına bakmak amacıyla non-parametrik testlerden biri olan Mann-Whitney U Testi yapılmıştır.

### Mobile EEG Verilerinin Analizi

EEG verilerinin analizi yapılırken beynin alfa ve beta dalgaları kullanılmıştır. Mobile EEG cihazıyla elde edilen veriler Emotiv PRO yazılımı temin edilmiş ve veri girişi bu programla yapılmıştır. Öğrencilerin BMBT son test esnasında soruyu görüp cevap verene kadar geçen süre kaydedilmiştir. Bu işlem her öğrencinin her sorusu için tekrarlanmıştır. Kaydedilen veriler MATLAB programına yüklenmiştir. Program üzerinde verilerin üzerindeki artefaktlar temizlenerek filtreleme işlemi yapılmıştır. Bilişsel yük ölçümü EEG verilerinin analizinin veri toplama, ön işleme, yeniden referans verme, ICA, PSA ve istatistiksel analiz şeklinde ilerlemektedir (Kumar ve Kumar, 2015). Aşağıda bir öğrencinin 1. sorusunun analizi için yapılan işlemlerin adımları verilmiştir.

1. EEG kullanılarak veri toplandıktan sonra edf uzantılı dosyanın EEGLAB üzerine yüklenmesi.
2. Yüklenen dosya üzerinde işleme tabi tutulacak kanalların seçimi (14 kanal).
3. Seçilen kanalların lokasyon olarak adreslerinin yüklenmesi işlemi.
4. 0.5- 50 Hz band geçiren filtre uygulanarak sinyallerin 0.5 Hz altındaki ve 50 Hz üstündeki kanal gürültüsünden arındırılması
5. DCOFF işlemi uygulanarak beyin dalgaları üzerine binmiş olan DC yükten sinyalin arındırılması.
6. Bağımsız bileşen analizi (ICA-independent component analyses) işleminin gerçekleştirilmesi (Görsel 5).

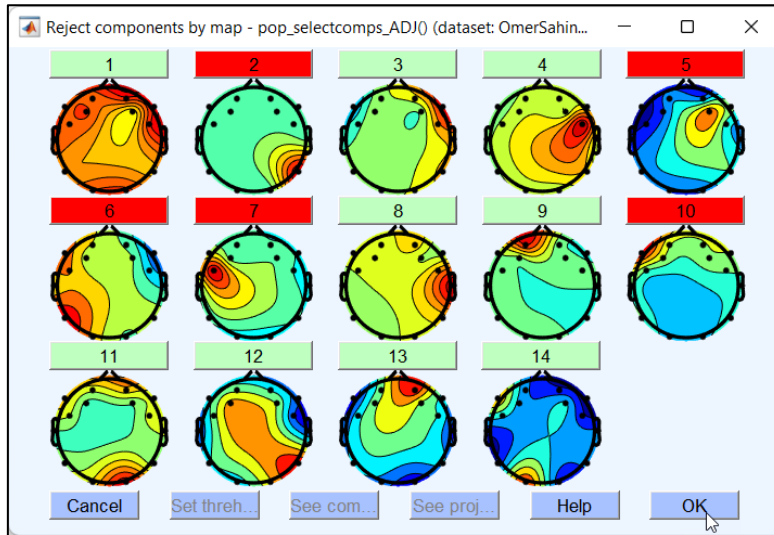




Görsel 14 Bağımsız Bileşen Analizi (Independent Component Analysis)

Bu adımın amacı elektrot üzerindeki bileşenlerin oransal olarak görülmesidir. Başka bir ifadeyle beyin sinyalleri üzerinde toplanan sinyaller ve artefaktların (göz kırpması, göz bebeği hareketi, kas hareketleri terleme, kalp atışı, kanal gürültüsü vb.) (Motamedi-fakhr vd., Ieri, 2014) birbirlerinden ayrıştırılmasıdır (Pion-Tonachini vd., Ieri, 2019).

7. Bağımsız bileşenlerine ayrılmış olan sinyalin üzerindeki beyin sinyallerinin artefakt ve gürültülerden ayrışması için EEGLAB üzerinde eklenti olarak çalışan ADJUST eklentisi kullanılmıştır (Figen, 2022; Pion-Tonachini vd., Ieri, 2019; Smith vd., Ieri, 2017). Bu eklenti sonrasında hangi verilerin EEG verilerinden çıkarılacağı grafiksel olarak gösterilmektedir.



Görsel 15 İşlenmiş sinyal üzerindeki artefakt ve gürültülerin ayrıştırılması

8. EEG verilerinin bileşenlerden temizlendikten sonra öğrencide oluşan bilişsel yükün hesaplanması

## Bulgular

Birbirinden bağımsız iki grubun olduğu, veri sayısının 30'dan az olduğu ve verilerin normal dağılım göstermediği durumlarda, iki bağımsız gruptan elde edilen puanların arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını görmek amacıyla non-parametrik testlerden Mann-Whitney U testi



kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2016). Deneysel uygulamalar sonra başarı testinin son test uygulaması sırasında deney ve kontrol grubu öğrencilerine BYÖ uygulanmıştır. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin bilişsel yük ölçeği test puanları Mann-Whitney U testi kullanılarak değerlendirilmiş ve sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2** Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Bilişsel Yük Ölçeği Mann-Whitney U testi sonuçları

Gruplar	N	Sıra ortalaması	U	z	p
Deney	26	14.54	27.000	-5.616	0.000
Kontrol	25	37.92			

Tablo 2’de verilen Mann-Whitney U testi sonuçlarına bakıldığında, z değerinin -5.616, anlamlılık değerinin (p) ise 0.000 çıktığı görülmektedir. Anlamlılık değeri ( $p=0.000<0.05$ ) 0.05’ten küçüktür. Deney grubu öğrencilerinin sıra ortalamalarının 14.54 ve kontrol grubu öğrencilerinin sıra ortalamalarının 37.92 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilişsel yük ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Bu sonuca sınıf dışı eğitim etkinliklerinin mevcut öğretime göre bilişsel yüklenmeyi azalttığı söylenebilir.

Mobile EEG cihazıyla elde edilen veriler MATLAB üzerinden işlenerek bilişsel yükler hesaplanmıştır. Hesaplanan veriler excell sayfasına girilip ortalamaları alındıktan sonra Mann-Whitney U Testine tabii tutulmuştur. Sonuçlar Tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3** Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Mobile EEG Cihazı son test Mann-Whitney U testi sonuçları

Gruplar	N	Sıra ortalaması	U	z	p
Deney	11	11.27	30	-1.156	0.248
Kontrol	8	8.25			

Tablo 3’te verilen Mann-Whitney U testi sonuçlarına bakıldığında, z değerinin -1.156, anlamlılık değerinin (p) ise 0.248 çıktığı görülmektedir. Anlamlılık değeri 05’ten büyüktür. Grupların sıra ortalamalarına bakıldığında deney grubunun 11.27 ve kontrol grubunun 8.25 sıra ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilişsel yüklenmeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p>0.05$ ).

## Sonuç ve Öneriler

Sınıf dışında yürütülen etkinlikler sonrası başarı testi uygulanırken öğrencilere BYÖ dağıtılmış ve her soru için zorlanma seviyeleri sorularak bir dereceleme yapmaları istenmiştir. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin BYÖ puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farklılığın sebebi sınıf dışı eğitimin bilişsel, duyuşsal ve devinışsel alanlara aynı anda hitap etmesi (Braund ve Reiss, 2004) olarak açıklanabilir. Sıradan ve alışlagelen sınıf düzenlerinin aksine, değişik ortamlarda derslerin yürütülmesi, öğrencilerin kendilerini keşfetmelerine yardımcı olur. Kalıcı öğrenmeler gerçekleştirilmesi ve yeteneklerin ortaya çıkartılması noktasında önemli bir sistemdir (Çobanoğlu ve Cirit Gül, 2017).

Öğrenciler, etkinlikler sonrasında sınıf dışı eğitimin zihinde canlandırma yapabilmelerine ve deneyerek öğrenmelerine imkan sağladığını belirtmişlerdir. Zihinde canlandırabilmenin kolay hatırlamaya ve dolayısıyla da bilişsel yükün azalmasına yardımcı olduğu söylenebilir. Uygulamalar esnasında birden çok duyu organının işlevsel olması konuya odaklanmayı sağlamış ve konu dışı bilişsel yükün azalmasına yardımcı olmuştur. Konu dışı bilişsel yük azaldığında öğrenmeye ayrılan zaman ve çalışan bellek kapasitesi artacağından bilişsel yüklenme de azalır. Sınıf dışı eğitimde verimli bir öğretim sağlamak için, öğrencilerin derse katılmalarına, denemelerine, eğlenerek ve örneklerle anlayabilmelerine imkan sağlanmış olmasının bilişsel yükü azalttığı söylenebilir. Yine öğrenciler daha iyi konsantre oldukları için kolay öğrendiklerini belirtmişlerdir. Konsantrasyon ve konuya birden fazla duyu organı ve bakış açısıyla

katılabilmenin de bilişsel yüklenmeyi azalttığı söylenebilir. Kontrol grubunda dersler sınıf içinde ve düz anlatımla ilerlemiştir. Derslerin öğretmen anlatımıyla ilerlemesi ve öğrencilerin derse sadece dinleyerek katılmış olmaları bilişsel yüklenmelerini artırmış olabilir. Derste sıkılmaları, başka şeylerle ilgilenmeleri, konu dışı bilişsel yükü artırmış ve öğrenmeye ayrılan zamanı azaltmış olabilir.

EEG ile kaydedilen verilerin analizi yapılarak elde edilen bilişsel yük puanları incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilişsel yüklenmeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Öğrencilerin kendilerini rahat hissetmeleri için ortam her türlü dijital aygıttan ve insandan izole edilmiştir. Bu işlemdeki amaç beyin tepkilerinin daha net alınabilmesine kolaylık sağlamaktır.

Öğrencilerin BYÖ ve mobile EEG cihazı ölçüm sonuçlarının farklı çıkması ifadeye dayalı verilerin zihinden bağımsız hareket ettiğini göstermektedir. Kişinin kendi zihnini kontrol edememesi sebebiyle objektif testlerin subjektif testlere göre daha güvenilir sonuçlar verdiği görülmektedir. Öznel derecelendirme ölçeklerinin, bilişsel yük ölçümünde devamlı bir ölçüm sağlayamamasından dolayı bilişsel yük ölçümünde fizyolojik yöntemler ön plana çıkmaktadır (Parasuraman vd., 2008). Öğrenciler sorulara doğru cevap verememe kaygısıyla testi çözdükleri için odaklanmalarında ve dikkatlerinde eksiklik yaşandığı söylenebilir. Bu çalışma, bilişsel yük ölçümünde nesnel ölçümlerin öznel ölçümlere göre daha kesin ve doğru sonuçlar verdiğini göstermiştir. Ayrıca her iki yöntemin bir arada kullanılmasının daha net ve daha tutarlı verilere ulaşılmasına imkan sağladığı ve bilişsel yük ölçümünün yalnızca anket ve testlerde yapılmasının yetersiz olduğunu gösterir niteliktedir. Yine sonuçlar, EEG yönteminin geleneksel ölçüm yöntemlerinin bir filtresi olarak değerlendirilebileceğini göstermektedir. EEG verilerinin analizinde verilerin her türlü artefaktan temizlenmiş olması bulguları sadeleştirilmiş ve daha sağlam ve saf veriler elde edilmesini sağlamıştır. Öğrencilerin ifade etiketleriyle beyinde oluşan bilişsel yükün aynı olmadığı görülmektedir. Bu sonuç EEG yönteminin diğer subjektif testlerin tamamlayıcısı olduğunu ve daha güvenilir sonuçlar elde etme noktasında önemli bir yer tuttuğunu göstermiştir. Benzer şekilde Bayır (2016), marka kişiliği algısını ölçtüğü çalışmada anket ve EEG metodunu kullanmış ve sonuçların birbiriyle paralellik gösterdiğini fakat birebir aynı sonucu vermediğini görmüştür.

Literatürde sınıf dışı eğitimin bilişsel yüke etkisinin incelendiği çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte geleneksel yöntemden farklı olarak kullanılan yöntemlerin bilişsel yüklenmeyi azalttığına ilişkin çalışmalar mevcuttur. Kaya (2015), bilişsel yük kuramı ilkelerine göre geliştirilen teknoloji destekli rehber materyaller ile yapılan öğretimin, Sinanoğlu (2017), kavram karikatürleri ve kavramsal değişim metinlerinin, Başıoğlu (2017), bilgisayar destekli tanılayıcı dallanmış ağaç diyagramlarının, Yeşiltaş (2019), sanal gerçeklik destekli fen bilimleri yazılımının, Yılmaz (2020), animasyonların anlatılması esnasında ipucu kullanmanın, Kelepçe (2021), zihin haritası tekniğinin, Kara (2022), bilişsel yük kuramına göre hazırlanmış başarı testinin öğrencilerde oluşan bilişsel yüke etkisini incelemiş ve bilişsel yüklenmeleri aza indirerek kalıcı ve anlamlı öğrenmeyi sağladığı sonucuna ulaşmışlardır.

## Öneriler

1. Mobile EEG ile bilişsel yük ölçümüne 19 öğrenci katılmıştır. Bu sayı nöro araştırmalar için yeterlidir. Daha fazla öğrenciyle çalışılarak karşılaştırmalar yapılabilir.
2. Bu çalışmada Mobile EEG ile bilişsel yük ölçümü yapılmıştır. Aynı cihazla motivasyon ve tutum gibi duyuşsal değişkenler üzerinde de çalışılabilir.
3. Mobile EEG ile ölçüm, zaman alıcı ve zor bir işlemdir. Çalışmada hazırlanan başarı testi 25 sorudan oluşmaktadır. 8. sınıf öğrencileri için bu soru sayısı yeterlidir. Fakat daha küçük sınıflarla çalışılmak istendiğinde soru sayısının azaltılması önerilmektedir.

## Kaynakça

- Abbasova, N. (2021). *Sinemada yeni bir boyut: Nörosinema ve "Molly's Game" filminin analizi* (Yayın No. 682961) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aydemir, Ö. & Kayıkçioğlu, T. (2009). EEG tabanlı beyin bilgisayar arayüzleri. *Akademik Bilişim*, 9, 11-13.
- Başoğlu, S. (2017). *Klasik ve teknoloji destekli tanılayıcı allanmış ağaç tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarına, kavram yanlışlarına ve bilişsel yüklerine etkisi* (Yayın No. 494991) [Yüksek Lisans Tezi, Ordu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Bayır, T. (2016). *Marka kişiliği algısının ölçümünde anket ve nöropazarlama yöntemlerinin karşılaştırılması* (Yayın No. 438209) [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Bercea, M. D. (2012). Anatomy of methodologies for measuring consumer behavior in neuromarketing research. In Proceedings of the Lupcon Center for Business Research (LCBR) European Marketing Conference. Munich Germany.
- Braund, M. & Reiss, M. (2004). The nature of learning science outside the classroom. In M. London: Routledge Falmer, UK, 205pp.
- Boyraz, C. (2015). *Oyun ve fiziki etkinliklere dayalı fen eğitimi: disiplinler arası öğretim uygulaması* (Yayın No. 395179) [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, ÖE., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 350s.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, ÖE., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 350s.
- Carter, R., Aldridge, S., Page, M. & Parker, S. (2013). *Beyin Kitabı*. Alfa Yayınları, İstanbul, 256 pp.
- Chittleborough, G. D., Treagust, D. F. & Mocerino, M. (2002). Constraints to the development of first year university chemistry students' mental models of chemical phenomena. *Focusing on the student*, 43-50.
- Çetin, E. (2020). *Mobil eeg tabanlı açıklık ve tokluk sınıflandırılması* (Yayın No. 621432) [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çobanoğlu, E. O., & Gül, A. C. (2017). İlkokul 4. sınıf müfredatında yer alan cümlelerin öğeleri konusunun sınıf dışı (outdoor) etkinliklerle desteklenerek öğretilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017(9), 521-531.
- Darıcı, S. (2019). *Tüketici marka tercihinin eşik altı görsel uyaranlar ile manipülasyonu* (Yayın No. 619286) [Doktora Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Donmuş, S. (2018). *Banka reklamlarındaki ünlülere tüketici tepkilerinin EEG ile ölçülmesi* (Yayın No. 534489) [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Erdoğan, B. (2009). *Fonksiyonel manyetik rezonans görüntüleme ile eş zamanlı kaydedilen elektroensefalogram üzerinde oluşan artefaktların giderilmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Eyice Başev, S. (2015). *TV reklamlarının, çocukların seçme, algı / tutum, beğeni ve tavsiye etme davranışlarına etkisi: Geleneksel ve yeni araştırma yöntemlerinin karşılaştırılması* (Yayın No. 408589) [Doktora Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Figen, A.G. (2022). *Kültürel öğeler içeren reklamların, nöropazarlama ile incelenmesi ve bir karar destek sistemi geliştirilmesi* (Yayın No. 760373) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Gez, K. (2017). *Mizahi televizyon reklamlarına yönelik dikkatin incelenmesinde nörobilimsel yöntemlerin kullanımı* (Yayın No. 486277) [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Hill, N. J., Lal, T. N., Schröder, M., Hinterberger, T., Widman, G., Elger, C. E., ... & Birbaumer, N. (2006, September). Classifying event-related desynchronization in EEG, ECoG and MEG signals. In Joint Pattern Recognition Symposium (pp. 404-413). Springer, Berlin, Heidelberg.
- İkiz, Y., D. (2021). *Otomobil imalatında artırılmış gerçeklik gözlüğü kullanımının çalışan üzerindeki bilişsel yük etkisinin araştırılması* (Yayın No. 678773) [Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Jensen, E. (1998). *Teaching with the Brain in Mind*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Karakış, Ş. (2019). *Ürün paketlerinin algılanmasına yönelik bir nöropazarlama araştırması: Göz izleme çalışması* (Yayın No. 556533) [Doktora Tezi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kaya, E. (2015). *Güneş sistemi ve ötesi: Uzay Bilmecesi" ünitesi için bilişsel yük kuramı ilkelerine göre geliştirilen teknoloji destekli rehber materyallerin etkililiğinin belirlenmesi* (Yayın No. 407694) [Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Keleş, O. (2021). *Fen bilimleri dersinde zihin haritası kullanımının 4. sınıf öğrencilerinin başarılarına, bilimsel süreç becerilerine, tutumlarına ve bilişsel yüklerine etkisi* (Yayın No. 657588) [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi
- Kılıç, E. ve Karadeniz, Ş. (2004). Hiper ortamlarda öğrencilerin bilişsel yüklenme ve kaybolma düzeylerinin belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 40, 562-579.
- Kuduz, B. (2023). *Etkileşimli kitap okuma programının işitme yetersizliği olan 6 yaş grubu çocukların dikkat ve anlama seviyelerine etkisinin mobil eeg cihazı kullanılarak ölçülmesi* (Yayın No. 786194) [Yüksek Lisans Tezi, KTO Karatay Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Motamedi-fakhr, S., Moshrefi-torbati, M., Hill, M., Hill, C. M., and White, P. R. (2014). 'Signal processing techniques applied to human sleep EEG signals - a review Biomedical Signal Processing and Control Signal processing techniques applied to human sleep EEG signals – A review', *Biomedical Signal Processing and Control*, 10(June), 21–33.
- Nunez, P. L., & Srinivasan, R. (2006). *Electric fields of the brain: the neurophysics of EEG*. Oxford University Press, USA. 611pp.
- Okur-Berberoğlu, E. O. B., & Uygun, S. (2013). Sınıf dışı eğitimin dünyadaki ve Türkiye'deki gelişim durumunun örgün ve yaygın eğitim kapsamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 32-42.
- Oyman, T. (2019). *Televizyon reklamlarının tüketicilerde oluşturduğu davranışsal tepkilerin elektroensefalografi (EEG) aracılığı ile belirlenmesine yönelik bir araştırma* (Yayın No. 560126) [Doktora Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Öztaş, D. (2019). *Reklam filmleri ve bireysel tercihler arasındaki ilişkinin nöropazarlama yöntemleri ile ölçülmesi üzerine deneysel bir çalışma* (Yayın No. 598488) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Paas, F., Renkl, A. ve Sweller, J. (2003) Cognitive load theory and instructional design: Recent developments, *Educational Psychologist*, 38, 1-4.
- Parasuraman, R., Sheridan, T. B., Wickens, C. D. 2008. Situation Awareness, Mental Workload, and Trust in Automation: Viable, Empirically Supported Cognitive Engineering Constructs. *Journal of Cognitive Engineering and Decision Making*, 2(2): 140-160. <https://doi.org/10.1518/155534308X284417>.
- Pion-Tonachini, L., Kreutz-Delgado, K., & Makeig, S. (2019). The ICLabel dataset of electroencephalographic (EEG) independent component (IC) features. *Data in brief*, 25, 104101.
- Sazgar, M., Young, M. G., Sazgar, M., & Young, M. G. (2019). EEG artifacts. *Absolute Epilepsy and EEG Rotation Review: Essentials for Trainees*, 149-162.
- Sertkaya, Ö.F. (2018). *8.sınıf fen bilimleri dersi basit makineler ünitesinde algodoo yazılımı ile desteklenen 5e modelinin öğrenci başarı ve tutumuna etkisinin incelenmesi* (Yayın No. 503643) [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Sinanoğlu, K. (2017). *Kavram karikatürleri ve kavramsal değişim metinlerinin 6. sınıf öğrencilerinin bilişsel yüküne, akademik başarısına ve kalıcılığına etkisi* (Yayın No. 478404) [Yüksek Lisans Tezi, Ordu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Smith, Ezra E., Reznik, Samantha J., Stewart, Jennifer L., Allen, John J.B., Assessing and Conceptualizing Frontal EEG Asymmetry: An Updated Primer on Recording, Processing, Analyzing, and Interpreting Frontal Alpha Asymmetry, *International Journal of Psychophysiology* (2016), doi:10.1016/j.ijpsycho.2016.11.005
- Sweller, J., van Merriënboer, J.&Paas, F. (1998). Cognitive architecture and instructional design. *Educational Psychology Review*, 10(3), 251-296.
- Şahan, Y. (2016). *Turizm pazarlamasında tüketicilerin turistik satın alma kararı üzerinde etkili olan web sitesi tasarım özelliklerinin nörogörüntüleme yöntemlerinden elektroensefalografi (EEG) ve göz izleme*

- yöntemleriyle belirlenmesine dair deneysel bir çalışma (Yayın No. 431424) [Yüksek Lisans Tezi, Hitit Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Şahin, E. (2019). *Menü dizaynı ve restoran ambiyansının menüden yemek seçimine etkisi* (Yayın No. 535262) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Şimşek, A. İ. (2016). *Tüketicilerin otomobil markaları üzerindeki algılarının nöropazarlama açısından ölçülmesi: Elazığ ilinde yapılan deneysel bir çalışma* (Yayın No. 435077) [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Takaç, N.H. (2019). *Farklı yazma aktivitelerinin kullanımının 8. sınıf basit makineler konusunda öğrenci başarı ve tutumuna etkisinin belirlenmesi* (Yayın No. 577934) [Yüksek Lisans Tezi, Giresun Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Takır, A. (2011). *Bilişsel yük kuramı ilkelerine göre geliştirilmiş bir öğretimin 7. sınıf öğrencilerin cebir başarısına ve bilişsel yüklerine etkisi* (Yayın No. 300705) [Doktora Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tunç, F. (2018). *Reklamlarda kullanılan görsellerin farkındalık yaratma etkisinin nöropazarlama açısından incelenmesi* (Yayın No. 488561) [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Uçar, Ö. (2013). *Ankara ili üniversite öğrencileri koku profilinin belirlenmesi* (Yayın No. 356670) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ulusoy, G. (2018). *Gıda perakendeciliği sektöründe tüketicilerin yeniden satın alma kararları üzerinde mağaza atmosferi unsurlarının etki düzeyi farklılıklarının belirlenmesi: EEG ve göz izleme yöntemlerine dayalı deneysel bir araştırma* (Yayın No. 506661) [Yüksek Lisans Tezi, Hitit Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ural, G. (2019). *Nöroelektriksel beyin görüntüleme teknikleri kullanılarak tüketicilerin bilinç dışı tepkilerinin ve elektrofizyolojik aktivitelerinin değerlendirilmesi* (Yayın No. 578532) [Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Vijayalakshmi, K., Sridhar, S., & Khanwani, P. (2010, May). Estimation of effects of alpha music on EEG components by time and frequency domain analysis. In International Conference on Computer and Communication Engineering (ICCCCE'10) (pp. 1-5). IEEE.
- Yeşiltaş, H.M. (2019). *Animasyon ve sanal gerçekliğe dayalı rehber materyallerin bazı öğrenme ürünlerine etkisi: Dolaşım sistemi örneği* (Yayın No. 616983) [Yüksek Lisans Tezi, Ordu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, A. (2019). *TV reklamlarına yönelik nörofizyolojik tepkiler üzerine bir araştırma* (Yayın No. 567731) [Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yorgancılar, F. N. (2014). *Tüketici davranışı nörolojisi: Nöroekonomi-EEG yöntemi ile nöromarketing uygulaması* (Yayın No. 377793) [Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yücel, A., & Çubuk, F. (2014). Bir nöropazarlama araştırmasının deneysel yolculuğu ve araştırmanın ilk ipuçları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 133-149.
- <https://www.amazon.de/-/en/Emotiv-EPOC-Mobile-Channel-Headset/dp/B07SRYY8ZX> 26.01.2024

## Extended Abstract

### Introduction

It is an undeniable fact that science is encountered in different environments as well as in the classroom. It is possible to say that we encounter science when learning about the growing conditions of a bean or how ships sail through water without sinking. Therefore, it is impossible to fit science into one classroom. Out-of-class education is all activities planned to be held outside the classroom environment to enrich the curriculum. In out-of-class education, where the five sense organs are actively used, all senses are used during education (Okur Berberoğlu & Uygun, 2013). Giving the subjects in an unplanned and complex manner, without concretization, also affects the students' cognitive load. Cognitive load is a concept that expresses the extent to which the student has difficulty in processing and storing information and the load on his/her cognitive structure. In other words, the human brain's working memory is a multidimensional structure that includes the elements of actual, extraneous, and effective load and can be controlled by most teaching methods and techniques (Sweller et al., 1998). The applied activities and teaching materials are important in terms of cognitive load. All materials cause cognitive load (Kaya, 2015). Physiological techniques are used to measure the cognitive load on the student. EEG is one of these techniques. EEG, which records the brain's electrical activity with the help of electrodes placed around the head, has been preferred in the past (Kuduz, 2023). EEG records brain waves and decision mechanisms by measuring states such as memory, cognitive load,



identification, interest, emotional state, and excitement (Ural, 2019). This study focused on the brain's frontal lobe (Carter et al., 2013). The frontal lobe is associated with reasoning, motor skills, cognitive processes, decision-making, concentration, and expression language (Çetin, 2020). Creativity includes actions with a specific purpose, such as problem-solving and planning (Jensen, 1998). It is a widely used brain imaging technique due to its cheap and portable form, low cost, and absence of risks and side effects (Baydemir, 2020). In studies, it is seen that cognitive load is measured mostly with subjective tests. Based on these data, the study aims to examine the effect of out-of-class education on cognitive load and to compare the results of objective and subjective tests in cognitive load measurement. The fact that no study in which the two methods are used together has been found in the literature shows that this study will be important in terms of contributing to the literature.

### Pattern of the Research

This study used a quasi-experimental design with the post-test control group, one of the quantitative research methods. In the experimental group, lessons were carried out in the school garden with out-of-class educational activities, and in the control group, lessons were carried out in the classroom within the scope of the existing program. The applications lasted 8 weeks.

### Working group

The study group of this research, which examines the effect of out-of-class educational activities on the cognitive load of 8th-grade students, consists of 51 8th-grade students studying at a public school in Giresun city center in the 2021-2022 academic year. Parental permission was obtained because an EEG device would be used to measure cognitive load. Since some parents did not permit to participate in the application, 19 students, 11 in the experimental group and 8 in the control group, participated in the application.

### Data Collection Tools

In order to collect data in the study, BMBT, which was developed by the researcher and whose validity and reliability were ensured and supported by expert opinions, was used. EEG device and Cognitive Load Scale were used to measure the cognitive load on the students during the post-test.

### Analysis of Data

In the analysis of BYÖ, the scores given by each student to each question on the scale were transferred to the SPSS 21 package program, and the Mann-Whitney U Test, one of the non-parametric tests, was performed. Emotiv PRO software was provided for the data obtained with the EEG device, and data entry was made with this program. The time until the students saw and answered the question during the BMBT post-test was recorded. The recorded data were loaded into the MATLAB program. The filtering process was performed by cleaning the artifacts on the data in the program. Cognitive load measurement includes data collection, pre-processing, re-referencing, ICA, PSA and statistical analysis of EEG data analysis (Kumar & Kumar, 2015).

### Results

After the experimental applications, ADS was applied to the experimental and control group students during the post-test application of the achievement test. BYÖ test scores of the experimental and control group students were evaluated using the Mann-Whitney U test. A statistically significant difference was found between the cognitive load scale scores of the experimental and control group students in favor of the experimental group ( $p < 0.05$ ). According to this result, it can be said that out-of-class educational activities reduce cognitive load compared to current teaching. Cognitive loads were calculated by processing the data obtained with EEG into MATLAB. After the calculated data were entered into Excel and their averages were taken, they were subjected to the Mann-Whitney U Test. No statistically significant difference was found between the cognitive load of the experimental and control group students ( $p > 0.05$ ).



### Conclusions

When the findings were evaluated, a significant difference was found between the ADS scores of the experimental and control group students in favor of the experimental group. This difference can be explained as outdoor education simultaneously addresses cognitive, affective, and psychomotor domains (Braund & Reiss, 2004). Unlike ordinary classroom settings, conducting lessons in different environments helps students discover themselves. Functionalizing multiple sensory organs during the applications enabled a focus on the subject and helped reduce extraneous cognitive load. In order to provide efficient teaching in out-of-class education, it can be said that allowing students to participate in the lesson, try it out, have fun, and understand it with examples reduces the cognitive load. Again, students stated that they learned easily because they concentrated better. It can be said that concentration and being able to participate in the subject from more than one sense organ and perspective reduces cognitive load. In the control group, the lessons proceeded in the classroom and with direct instruction. The fact that the lessons proceeded with the teacher's explanation and the students participated in the lesson only by listening may have increased their cognitive load. Being bored in class and being interested in other things may have increased off-topic cognitive load and reduced the time devoted to learning. When the cognitive load scores obtained by analyzing the data recorded with EEG are examined, it is seen that there is no statistically significant difference between the cognitive loads of the experimental and control group students. The fact that the students' EEG and EEG



measurement results differ shows that expression-based data acts independently of the mind. It is seen that objective tests give more reliable results than subjective tests because the person cannot control his mind. Since subjective rating scales cannot continuously measure cognitive load, physiological methods come to the fore in measuring cognitive load (Parasuraman et al., 2008). This study showed that objective measurements provide more precise and accurate results than subjective measurements in measuring cognitive load. In addition, it shows that using both methods together allows clearer and more consistent data to be obtained and that measuring cognitive load only in surveys and tests is insufficient. Again, the results show that the EEG method can be considered as a filter of traditional measurement methods. It is seen that students' expression ethics and the cognitive load on their brains are not the same. This result showed that the EEG method complements other subjective tests and has an important place in obtaining more reliable results. Similarly, Bayır (2016) used the survey and EEG method in his study measuring brand personality perception and found that the results were parallel to each other but did not give the same result.

## Tarihsel süreç içinde Nevrûz makâmı<sup>1</sup>

Özlem Elitaş<sup>2</sup> , Burak Kaynarca<sup>2</sup> 

<sup>2</sup> Afyon Kocatepe Üniversitesi, Devlet Konservatuvarı, Afyonkarahisar, Türkiye.

### ÖZET

Günümüzde az kullanılan makâmlar arasında yer alan Nevrûz makâmının tarihsel süreç içerisinde müzik nazariyatına dair çeşitli kullanım alanları olduğu bilinmektedir. Teori kaynaklarında Nevrûz, nazariyat alanının temel fonksiyonlarına işaret eden *cins*, *âvâze*, *şûbe*, *terkîb*, *makâm* ve *perde* gibi kavramlarla anılmıştır. 13. yüzyıldan itibaren edvârlarda dörtlü bir *cins* olarak tanımlanan Nevrûz, ilk olarak Safiyyüddîn Abdulmu'min Urmevî (1216-1294) tarafından Mücenneb-Mücenneb-Tanînî (CCT) aralıklarından oluşan bir *âvâze* olarak tarif edilmiştir. Urmevî'nin "Kitâbu'l-Edvâr fi Ma'rifeti'n-Negami ve'l-Edvâr" adlı eserinde yer alan iki müzik örneğinden birinin Nevrûz makâmında oluşu bu ses organizasyonunun 13. yüzyıldaki yaygın kullanımı hakkında fikir vermektedir. Nevrûz, *âvâze*, *şûbe* ve *terkîb* gibi günümüze kadar sahip olduğu fonksiyonlardan uzaklaşarak 18. yüzyılın sonlarından itibaren "makâm" kimliğiyle tanınır hale gelmiştir. Çalışmada, nazarî kaynaklardan elde edilen bilgiler doğrultusunda Nevrûz makâmının tarihsel değişim sürecini ortaya koyabilmek için literatür taraması yapılmış ve döküman analizi uygulanmıştır. Bu yöntemle nazariyatçıların Nevrûz makâmını açıklarken temel aldıkları yaklaşımlar ve sınıflamalar dikkate alınarak makâma dair değişim ve dönüşüm izlerine değinilmiştir. Ayrıca TRT Müzik Dairesi repertuarı ile T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi bölümünde kayıtlı Nevrûz eserlerin notaları taranmış, bazı Nevrûz eserlerin farklı makâm isimlendirmeleriyle künyelenmiş oldukları tespit edilmiştir.

### ANAHTAR KELİMELELER

Makâm, Nevrûz makâmı, âvâze, şûbe, terkîb, edvâr.

## Nevruz makam throughout history

### ABSTRACT

When the makam Nevruz, which is among the less used makams today, is examined in terms of music theory, it is noticed that it has various areas of usage in the historical process. In this process, Nevruz was mentioned with the concepts such as *cins*, *avaze*, *şube*, *terkib*, *makam*, and *perde* which point to the basic functions of music theory. From the 13th century onwards, edvârs have defined Nevrûz as a quadruple *cins*. Safiyyüddîn Abdulmumin Urmevî (1216-1294) is the first theoretician who described the term as an *âvâze* consisting of the intervals Mücenneb-Mücenneb-Tanînî (CCT). The fact that one of the two musical examples in Urmvi's "Kitâbu'l-Edvâr fi Ma'rifeti'n-Negami ve'l-Edvâr" is in Nevrûz makâm gives an idea about the widespread use of this sound organization in the 13th century. From the end of the 18th century onwards, Nevrûz became known as a "makâm," moving away from the functions it had until today, such as *âvâze*, *şûbe*, and *terkîb*. In the study, the literature was reviewed, and document analysis method was applied in order to reveal the historical change process of Nevruz makam in the light of the information obtained from theoretical sources. With this method, considering the approaches and classifications that theorists used while explaining Nevruz makam, the traces of change and transformation in the makam were mentioned. In addition, the notes of the Nevruz works registered in the

<sup>1</sup> Bu çalışma, birinci yazar tarafından Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde 2022 yılında tamamlanan "Muallim İsmâil Hakkı Bey'in Nevrûz Eserlerinin Makâm Yönünden İncelenmesi" başlıklı Sanatta Yeterlik Tezinden üretilmiştir.

repertoire of the TRT Music Department and the Ottoman Archives of the Presidency of the Turkish Republic Presidency State Archives were scanned, and it was determined that some Nevruz works were labeled with different makam namings.

### KEYWORDS

Makam, Nevruz makam, avaze, şube, terkeb, edvar.

## Giriş

Makâm, yüzyıllar boyunca değişim göstermiş, ismen, işlevsel olarak ya da teknik anlamda pek çok farklılıklara uğramış dinamik bir kavramdır. Dönemlere göre etkinlikleri ve belirsizlikleri değişkenlik gösteren, kadîm geleneklere ait pek çok kültürel unsurun müzikal aktarımını sağlama hususunda önemli rol oynayan makâm, Antik Yunan'dan Osmanlı'nın son dönemlerine kadar savaştan tedaviye, astronomiden edebiyata, eğitimden terapiye hayatın içerisinde yer alan pek çok alanla birlikte ele alınmıştır. Müziği oluşturan hususiyetlerin başında gösterilen makâm kavramı, günümüzde dahi pek çok coğrafyada etkinliğini sürdürmesi sebebiyle "makâm müziği" ya da "makâmsal müzik" gibi isimlerle anılmakta (Ayangil, 2017, s. 19) ve genellikle geleneksel müziklere işaret eden yönüyle değerlendirilmektedir.

Makâm, Safiyyüddîn'in edvârında dörtlü, beşli gibi ses yapılarının (cinslerin) oluşturduğu tabakalardan devirlerin elde edilmesiyle *devir* ve *âvâze* olarak aktarılmış, sonraları bu yapılarla *şûbelerin* eklenmesiyle birlikte *devir-âvâze-şûbe* sınıflamalarıyla ifade edilmiştir (Uygun, 2019, s. 378-379). *Makâm*, *âvâze*, *şûbe* ve *terkeb* adlarıyla yapılan sınıflandırmalarla birlikte makâm kavramının sayısal sembollerle de ifade edildiği görülmektedir. Bu semboller gezegenler ve burçlarla eşleştirilerek astronomi ve müzik arasında bağ kurulmasını sağlamıştır. 18. yüzyıldan itibaren makâm yaklaşımları giderek değişiklik göstermiş ve günümüzdeki anlayışa yaklaşan bir yapıya dönüşmüştür.

Türk müziği nazariyatı üzerine yapılan araştırmaların önemli kaynakları arasında şüphesiz eski nazariyatçıların ortaya koyduğu eserler yer almaktadır. Bu eserler makâmsal olarak yapılan pek çok tespitte araştırmacılara kaynaklık etmiş, makâmı anlama, yorumlama ve karşılaştırma açısından yol gösterici olmuştur.

Çalışmada ilk olarak Nevruz'un kullanıldığı yapılar arasında yer alan makâm, âvâze, şûbe, terkeb ve cins kavramları ilgili kaynaklardaki bilgiler doğrultusunda açıklanmıştır. Ardından 13. yüzyıldan itibaren farklı teorisyenler tarafından aktarılan Nevruz tariflerine yer verilerek makâmın değişim ve dönüşüm süreci üzerinde durulmuştur. Son olarak TRT Müzik Dairesi repertuarı ile T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi'nde yer alan Nevruz makâmına ait eserlerin notaları tespit edilmiştir. Tespit edilen notalarda bazı eserlerin Nevruz'dan farklı makâm isimleriyle künyelenmiş oldukları fark edilmiştir.

## Yöntem

Çalışmada veri toplama yöntemi olarak "araştırma probleminin seçilerek anlaşılmasına ve araştırmanın tarihsel bir perspektife oturtulmasına yardımcı olan" literatür tarama yöntemi kullanılmıştır (Karasar, 1994, s. 183). Literatür taraması aynı zamanda "alanda konuyla ilgili bugüne kadar hangi türde çalışmalar yapıldığını, önceki çalışmaların bulgularını, kullanmış oldukları yöntemleri, alana katkılarını, henüz araştırılmamış noktaları anlamamızı sağlayan" bir araştırma yöntemidir (Karahasanoğlu ve Yavuz, 2015, s. 21).

Çalışmada, nazarî kaynaklardan elde edilen bilgiler doğrultusunda Nevruz makâmının tarihsel değişim sürecini ortaya koyabilmek için literatür taraması yapılmış ve döküman analizi uygulanmıştır. Ayrıca TRT Müzik Dairesi repertuarı ile T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi bölümünde kayıtlı Nevruz eserlerin notaları taranmış, bazı Nevruz eserlerin farklı makâm isimlendirmeleriyle künyelenmiş oldukları tespit edilmiştir.

### Makâm-Âvâze-Şûbe-Terkîb

Arapça bir sözcük olan *makâm*, kelime anlamı olarak “kıyâm edilen, durulan, durulacak yer; durak” (Devellioğlu, 2015, s. 661) anlamına gelmekte ve müzik alanında teknik bir terim olarak sıkça kullanılmaktadır.

13. yüzyılda *devir* olarak adlandırılan, bilimsel anlamda ilk kez Safiyyüddîn tarafından “şedd, âvâze, mürekkebât” olmak üzere tasnif edilen yapının daha sonraları *makâm* kavramına evrildiği bilinmektedir. Dolayısıyla makâm sözcüğünün müzik terimi olarak Safiyyüddîn’den çok sonraları kullanıldığı belirtilmektedir (Uygun, 2019, s. 329). Sayısı 12 olan şeddlerin (çoğulu şudûd) tam bir dizi kimliği taşıdığı ve sonraki dönemlerde “makâm, nağme veya lahn” olarak kullanıldığı ve makâm adını Abdülkâdir Merâgî (1353-1435)’nin kullandığı aktarılmaktadır (Bardakçı, 1986, s. 63).

Safiyyüddîn’de “Edvâr-ı Meşhûre” adı verilen 12 devir sınıflamasının giderek değiştiği ve 18. yüzyıldan itibaren nazariyat yazarlarınca farklı sınıflama ve anlatımlarla aktarıldığı görülmektedir.

18. yüzyıl nazariyatçılarından Kantemiroğlu (1673-1723) makâmı müfred (basit) ve mürekkeb (bileşik) olmak üzere ikiye ayırmış, basit makâmı “sekiz tam perde arasından herhangi birini kendi perde çenberine kutb olarak alıp, gerek ince seslerden kalınlara gerek kalınlardan incelere doğru hareketiyle, kutb edindiği perdenin makâmı olduğunu kendi başına gösteren, başka makâmlardan, şüpheye yer bırakmayacak şekilde ayrılan, kutbuna bağlı öteki terkîbleri kendine bağlayan, kendi karar yerine geldikten sonra, orada makâm tamlaması da yapabileceğini gösteren makâm” şeklinde tarif etmiştir (Tura, 2001, s. 40-41). Abdülbâki Nâsır Dede (1765-1821) ise makâmın kendine özgü karakteristik yapısının önemine dikkat çekerek makâm kavramıyla ilgili şu önemli tarifi vermiştir: “Makâm, asıl unsurlarıyla işitildiğinde, kendine özgü bir bütünlük, kişilik gösteren ve başka parçalara bölünmesi (başka şeye benzetilmesi) mümkün olmayan ezgidir” (Tura, 2006, s. 35).

13. yüzyıldan itibaren Safiyyüddîn ile birlikte kullanımına rastladığımız “âvâze” ise sözcük anlamı olarak ses, sadâ, nâra, yüksek ses, şöhret anlamlarına gelmektedir (Devellioğlu, 2015, s. 39). Safiyyüddîn’in vermiş olduğu on iki makâma (devir) çeşitli ezgilerden oluşan âvâzeler eklenmiş ve 6 adet âvâzeden söz edilmiştir (Uygun, 2019, s. 378). Merâgî, âvâze yapıları ile ilgili bazı icracıların 6 âvâzeden söz ettiklerini ve bu icracıların çoğunun makâmları tiz bölgeden başlattıklarını belirtmiştir (Sezikli, 2007, s. 71-72). Ahmetoğlu Şükrullah (1388-1464’den sonra) ise “Risâle min ‘İlmî’l-Edvâr (Edvâr-ı Mûsiki)” (1429?) adlı eserinde âvâzeleri açıklarken bazılarını mürekkeb adının verildiğinden söz etmiş, “..bunlardan gayri nice dahi vardur ki âvâz dirler. Ve bazısı dahi vardur ki anlarun başka adları yokdur ammâ mürekkeb diyü ad virürler ve dirler ki fülân perde fülân perdeden mürekkebdür” açıklamasını yapmıştır. Vermiş olduğu altı âvâze arasında Mâye ve Şehnâz âvâzelerinin tarifini vermiş, Mâye âvâzesini “ve bu âvâz nağmeleri takdim ve tehir itmekden hâsıl olur. Zîrâ ki nağmeler ve âvâzlar bem tarafından zîr tarafına meyl ider”, Şehnâz âvâzesini ise “şöyle ki bem tarafından zîre nakl olına, andan zîrden rücu ideler” şeklinde açıklamıştır (Bardakçı, 2011, s. 65). Ahmetoğlu Şükrullah’ın tarifine bakıldığında, Mâye’nin pest taraftan tiz bölgeye doğru ezgisel seyrinin olduğu, Şehnâz’ın ise tizden peste doğru bir ezgisel seyrinin olduğu anlaşılmaktadır.

Alişah bin Hacı Büke (15. yy.), âvâzelerin tam sekizli özelliğinde olmayan, eksik dizi olduğunu ve bu dizilere “cem-i nakış” isiminin verildiğini, o dizilerin âvâzeler ve şûbeler olduğunu ifade etmiştir (Çakır, 1999, s. 130). Benzer bir aktarımla, âvâze yapısının eksik bir dizi olduğu, ikinci derece dizi sayıldığı ve çoğunlukla makâmların dizileriyle birleştirilen yapılar olduğu (Bardakçı, 1986, s. 64), bunun yanısıra 12 ana makâma ek olarak kısıtlı bir alana sahip olan nağmeler olduğu ifade edilmektedir (Tura, 2017, s. 328). Kutluğ (2000, s. 39), âvâzelerin makâm özelliği taşımadığını, eksik ve dar bir yapıda olduğunu, bunun yanısıra sistemci okul bestekârlarının “âvâzeleri, makâmlar gibi başlı başına beste yapabilecek nitelikte ve seviyede gördüklerini” aktarmıştır.

Âvâze yapıları, 15. yüzyıldan itibaren kozmoloji ile müzik arasında bağ kurularak sayısal sembollerle ifade edilmiş, gezegen-âvâze eşleştirmeleriyle tarif edilen bir anlayışla aktarılmıştır. Âvâze ile temsil edilen sadânın, ilâhi bir nitelik taşıdığından söz eden Öztürk, Yûsûf bin Nizâmeddîn Kırşehrî'nin (15. yy.) "âlemin yaradılışı ve feleklerin harekete gelip âvâz çıkarmaları" ile ilgili anlatımının Platon'nun (M.Ö. 427-347) *Timaeus* adlı diyaloguna dayandığını, bunun yanı sıra âvâzenin mûsikînin teknik ölçütleri üzerinden açıklanamayacağını, astrolojinin temel konularını oluşturan kavramlarla ele alınması gerektiğini ifade etmiştir. (2014a, s. 27,31). Güray, âvâze ve makâm kavramları arasındaki "kozmetik anlam dünyasına" dair ayrımına dikkat çekmiş, âvâze kavramının yıldız ve burç hareketlerine göre değişebilen bir tabiata ve etkiye sahip olduğunu, makâm kavramının ise kelime anlamı itibarıyla sabit "burç" konumları ile ilişkili olduğunu belirtmiştir (Güray, 2021).

Âvâzelerin, karakteristik bir hareketi temsil etmesi açısından şûbelere benzediğini ifade eden Levendoğlu, şûbeden farklı olarak çift merkezli bir nağme yapısı yerine, âvâzelerin tizden peste doğru çok merkezli bir yapıdan oluştuğu belirtilmektedir. Aynı zamanda kelime kökeni ile benzerlik gösteren âvâze yapısının başlangıç hareketini tiz bölgedeki ilk merkezden yaptığını, tizden peste doğru inici bir ezgisel karakter ile karar verdiğini ifade etmektedir. Levendoğlu, bileşik bir yapıyı temsil eden ve çok merkezli ezgi çekirdeklerine sahip olan âvâzeleri, terkîblerin öncülleri olarak değerlendirmiştir (2021, s. 166).

Tarihsel süreç içerisinde âvâze ve şûbe yapılarının zaman zaman birbirlerinin yerine kullanılmış ya da bu iki yapının birleştirilmiş olduğu anlaşılmaktadır.

Fethullah Şîrvânî (1417-1486), âvâzenin şûbe olarak adlandırılmasının, makâmdan şûbelere ayrılmasından ve makâmın nağmeleri üzerine şûbe olarak intikal etmesinden dolayı olduğunu, âvâzelerin de aynı zamanda şûbe olarak adlandırıldığını ifade ederek şu örneği vermiştir: "Altı şûbe ki, altı âvâz olarak isimlendirilmiştir, kapılar on iki makâma açıktır." (Akdoğan, 1996, s. 225-226).

Sözcük olarak takım, bölüm, kısım, dal, kol anlamına gelen "şûbe" kavramı (Devellioğlu, 2015, s. 1169), makâm ve âvâzlerle birleşerek yeni terkîbleri oluşturan ve tek başına bir makâmı ifade etmeyen bir yapı olarak bilinmektedir.

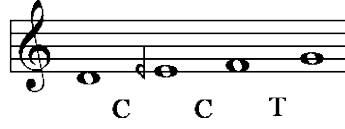
Öztürk, evrendeki dört ana unsurla (ateş-hava-su-toprak) eşleştirilen, Yegâh, Segâh, Dügâh ve Çârgâh'dan oluşan bir sınıflamayı temel alan şûbenin, Arapça'da dal, kısım, bir gövdeden ayrılan kol ve dallar anlamına geldiğini ve makâmın bileşenlerini veya kısımlarını oluşturan perdeler olduğunu belirtmektedir (2014a, s. 34). Levendoğlu, şûbelerin aynı zamanda "bir cinse ya da devre bağlı olarak hareket eden, doğrusal ve çift" merkeze sahip olan yapılar olduğunu, şûbe sınıfındaki nağme yapılarının bu tip bir seyir ile var olduklarını ifade etmektedir (Levendoğlu, 2021, s. 149).

Terkîb kavramının ise makâm, âvâze ve şûbe yapılarının farklı biçimlerde birleşmesiyle oluştuğu, bazı kaynaklarda günün 24 saati ile eşleştirildiği ve sayısının 24 olduğu ya da Kırşehrî'ye göre bir üst sınırının olmadığı aktarılmaktadır (Sezikli, 2000, s. 47; Güray, 2012, s. 87). Terkîb yapılarıyla ilgili Kantemiroğlu, seslerin bazı perdelerde gezindikten sonra birkaç makâma uğradığını, bu makâmın karar sesinde makâmı sonlandırdığını ve o makâmın terkîbinin oluştuğunu ifade etmiştir (Tura, 2001, s. 40,47). Abdülbâkî Nâsır Dede ise âvâze, şûbe ve terkîbin birbirlerinin kolu sayıldığını ve bu bileşimlere terkîb dendiğini, makâmın asıl, diğerlerinin ise terkîblerden oluşan ayrı bir kol olarak görüldüğünü belirtmiştir (Tura, 2006, s. 31,41). Nevrûz'un kullanıldığı diğer bir yapı ise *cins* olarak kullanımdır.

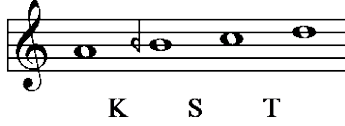
### **Nevrûz Cinsi**

Nevrûz'un üç aralıktan oluşan dörtlü bir cins olduğu, cinslerin bir araya gelerek devirleri oluşturduğu ve bu şekilde Safiyyüddîn'in 84 devir elde ettiği bilinmektedir. "Nevrûz Cinsi" adı verilen ve Mücenneb, Mücenneb, Tanînî (C C T) olarak adlandırılan dörtlü, günümüzdeki Arel-Ezgi

sisteminde Büyük Mücennep, Küçük Mücennep, Tanînî (K S T) aralıklarıyla "Uşşâk dördlüsü"ne karşılık gelmektedir (Uygun, 1996, s. 158; 2019, s. 315-316). Nevrûz Cinsi aşağıda verilmektedir:



Görsel 1 Nevrûz Cinsi



Görsel 2 Arel-Ezgi Uşşâk Dördlüsü

Safiyüddîn, edvârında 7 cins adı aktarmış ve bu cinslere 1. Tabaka adını vermiştir. TTB (Uşşâk cinsi), TBT (Nevâ cinsi), BTT (Bûselik cinsi), TCC (Râst cinsi), CCT (Nevrûz cinsi), CTC (İrâk cinsi), CCCB (İsfahân cinsi). Bu cinslere Şerefiyye adlı eserinde CTCCB (Büzürg), CCB (Zirefkend) ve CCC (Rehâvî) cinsleri eklenerek bu sayı 10'a çıkmıştır (Uygun, 1996, s. 156-159; 2019, s. 313-318; Arslan, 2004, s. 90-91; 2017, s. 83).

### Nevrûz Yapısının Tarihsel Değişim Süreci

Çalışmanın bu bölümünde, 13. yüzyıl nazariyatçısı Safiyüddîn'den günümüze kadar olan Nevrûz makâmı tariflerine yer verilmiş ve tarihsel süreç içerisindeki değişimi üzerinde durulmuştur.<sup>2</sup>

Safiyüddîn, "Kitâbu'l-Edvâr fi Ma'rifeti'n-Negami ve'l-Edvâr" (1235) adlı eserinde aktardığı 12 devrin (Uşşâk, Nevâ, Bûselik, Rast, İrâk, İsfahân, Zîrefkend, Büzürg, Zengûle, Râhevî, Hüseyinî, Hicâzî) yanı sıra 6 âvâze ismi vermiştir. Bu âvâzeler Geveşt, Gerdâniye, Selmek, Nevrûz, Mâye ve Şehnâz olarak aktarılmaktadır. Safiyüddîn, "Hüseyinî'dir, ondan YH sesi çıkarılmıştır" tarifiyle Hüseyinî'den YH (Gerdâniye) perdesi çıkarıldığında Nevrûz âvâzesinin elde edileceğini ifade etmiştir ve Nevrûz dizisini 53. Devir olarak göstermiştir (Uygun, 1996, s. 195; 2019, s. 190). Safiyüddîn'in Nevrûz Âvâzesi aşağıda verilmektedir:



Görsel 3 Safiyüddîn'de Nevrûz Âvâzesi

Safiyüddîn Urmevî'nin, edvârında ebced notasıyla yazdığı ve günümüze kadar gelebilen iki eserden biri Arapça güfteli ve Remel usûlündeki Nevrûz Savt'ıdır. Safiyüddîn'in Remel usûlündeki eserinde Nevrûz makâmının edvârda 53. Devir olarak kaydedildiği belirtilmektedir. Safiyüddîn, Kitâbu'l-Edvâr'ında Nevrûz Savt dışında Remel usûlündeki Nevrûz Tarîka'ya da yer vermektedir (Uygun, 2019, s. 413-414).

Safiyüddîn'in Kitâbu'l-Edvâr'ında yer alan ve (Yh-YB-Y-YB-Y-H) ebced harflerinden oluşan Nevrûz Tarîka ezgi örneği ve Nevrûz Remel Savt'ın günümüz notasıyla gösterimi şu şekildedir:



Görsel 4 Nevrûz Remel Tarîka (Öztürk, 2014b, s. 233).

<sup>2</sup> Çalışmadaki müzik teorisine dair eser isimleri, doğum ve ölüm tarihleri Dr. Rıza Duru tarafından hazırlanan "Türk Müziği Nazariyatçıları Kronolojisi" adlı tablodan faydalanılarak yazılmıştır (Duru, 2021).



## Nevrûz der  arb-ı Remel

353

'A-l a  ab-bi - k m y  h  - ki-m n te-raf - fa-k 

Ve min va  - li - k m yevmen 'a-ley hi ta- ad - da-k 

Ve l a tut - li - f  - h  b   -  u - d  - di fe-in - ne-hu

Yu-h  - zi-ru an ye  - ku i-ley-k m fe-te  - fa-k 

Görsel 5 Nevrûz Remel Savt (Tura, 2001, s. 681).

Kutbudd n Mahmûd  ir z  (?-1311) "Dürretü't-T c li-Gurreti'd-d b c" adlı eserinin 8. Faslında perde,  v ze, terkîb ve  ube kavramlarının kullanıldığı (Bardakçı, 2011, s. 132),  ir z 'nin bu eserinde Nevrûz dizisini verdiği ve bu dizinin Safiyyüddîn'in dizisiyle aynı olduğu aktarılmaktadır (Wright, 1978'den akt. Levendoğlu, 2002, s. 142).

Hasan Al  Karaman  (?-1404) "M rifet-i Mûsikî" (1385?) adlı eserinin birinci bölümünün  c nc  faslında Nevrûz  ubeler arasında gösterilmiş, on altıncı faslında "Nevrûz  ubesi  undan ibarettir, dört nağmesi tizde (der b lendi) ve dört nağmesi pest olur"  eklinde açıklanmıştır. Edvâr'ın ikinci bölümünde ise Nevrûz 6  v ze<sup>3</sup> arasında gösterilmiş, "Zeng le ve Hicâz'dan doğar" açıklaması yapılmıştır. Edvâr'ın ikinci bölümünün  c nc  babında Nevrûz-ı Acem 48 makâm arasında gösterilmiş, dördüncü babında ise terkîbler arasında yer almıştır. Nevrûz-ı Acem, "Nevrûz  g z Acem'de karar eder", Rekb-i Nevrûz (Nevr zrekib) "K cek  g z Dügâh'da karar eder"  eklinde tarif edilmiştir<sup>4</sup>. Edv rda makâmlar sayılırken 48 makâm içerisinde Nevrûz-ı Rûmî adı geçmiş, terkîbler içerisinde ise "Pençgâh  g z Dügâh'da karar eder"  eklinde tarif edilmiştir<sup>5</sup> (Uslu, 2021, s. 44,63,67).

Abdülkâdir Merâgî, Safiyyüddîn'nin vermiş olduğu 6  v ze ismini vermiş (Bardakçı, 1986, s. 64-68), Câmiu'l-Elhân (1405), Makasidu'l-Elhân (1418) ve  erhu'l-Kitâbü'l-Edvâr (1424-1426 arası) isimli eserlerinde 6  v ze arasında yer alan Nevrûz-ı Asl-ı Sağ r ve Nevrûz-ı Kebîr'i ebced notalarıyla açıklamış, Safiyyüddîn ile aynı tarifi vermiştir (Sezikli, 2007, s. 72-78; Kolukırık, 2009, s. 74; Karaba oğlu, 2010, s. 64;  zt rk, 2014b, s. 309-311). Merâgî'nin "Zav id-i Fevâid-i A ere" (1432) adlı eserinde ise, Nevrûz'un mûsikî icracıları arasında (ehl-i amel) 5, kimi icracılara göre 6 çeşit (Nevrûz-ı Arap, Nevrûz-ı H ra, Nevrûz-ı Acem, Nevrûz-ı Bayati, Nevrûz-ı Sabâ) olduğu, ilmin ehline göre Nevrûz-ı Asl'ın  v zelerden olduğu ve geri kalanın ise  ube olduğu aktarılmaktadır (Uslu, 2018, s. 93).

Tekin (1992, s. 456), Ahmed-i Da 'nin (1350?-1425?) " engn me" (1406) mesnev sinde şairin Nevrûz'u 6  v ze arasında gösterdiğini, Nevrûz-ı Acem'i ise 24  ube arasında gösterdiğini aktarmaktadır.  engn me'de 24  ube ile  engin 24 teline de işaret edilmektedir. Ahmed Da , 6  v ze anlatımıyla Safiyyüddîn ve Merâgî'nin geleneğini eserlerinde devam ettirmiştir.

<sup>3</sup> Edv rda,  v zenin çoğunlukla 6 denmesinin yanında yedincisine (Hisâr) yer verilmesi probleminin net bir çözüme kavu turulamadığı, çoğunlukla 6 denmesine itibar edildiği açıklaması yer almaktadır (Uslu, 2021: 30).

<sup>4</sup> Edv rda, makâmlar sayılırken 48 makâm içinde "Rekb-ı Nevrûz", tanımlar kısmında ise "Nevr zrekbi" adıyla açıklanmaktadır (Uslu, 2021, s. 67).

<sup>5</sup> Edvâr'ın ikinci bölümünün birinci babında, "Nevrûz-ı Rûmî'nin H sey  ve K cek gibi serd u hu  makâmlardan biri olduğu, serd u hu  /soğuk ve kuru olan sabahtan ta kahvaltı vakti arasında Nevrûz-ı Rûmî okumanın etkili olduğu tavsiye edilir" açıklamasına yer verilmektedir.

Yūsûf bin Nizâmeddîn Kırşehirî'nin (15. yy) "Risâle-i Mûsikî" (1411) adlı eserinde, Nevrûz yedi âvâze arasında gösterilmiş, "evvel Dügâh hemân, Segâh hemân, Çârgâh hemân, Segâh kûçek evi, Dügâh evi Irâk, Segâh evi Karcigâr, Çârgâh evi Gerdâniyye, Dügâh evi muhayyer, tizye giden bunlardır" şeklinde tarif edilmiştir. Ayrıca Terkîb-i Nevrûz ya da Rekb-i Nevrûz "Kûçek âgâze eder, Dügâh gösterip yine Kûçek karâr eder", Nevrûz-i Acem "Nevrûz-ı Rûmî gösterip, Irâk yüzünden Dügâh karâr eder" tariflerine yer verilmiştir. Nevrûz-i Rûmî terkîbinin ismi yer almakta fakat açıklaması bulunmamaktadır (Doğrusöz, 1997, s. 145-147; 2007, s. 90; Kamiloğlu, 1998, s. 35-41; Sezikli, 2000, s. 57-67; Cevher, 2004, s. 42-49; Öztürk, 2014, s. 32-42).

Abdülaziz bin Abdülkâdir (1406?-1486?) "Nekavetu'l Edvâr" (1421'den sonra) adlı eserinde, Merâgî ile benzer ifadeleri kullanmış, Nevrûz'un altı âvâze arasında yer aldığını ve asıl olanın Nevrûz-ı Asl olduğunu, gerisinin ise şûbe olduğunu belirtmiştir (Koç, 2010, s. 118-124; Öztürk, 2014b, s. 313). Abdülaziz bin Abdülkâdir'in vermiş olduğu şûbe isimleri Merâgî ile aynıdır.

Bedri Dilşâd (1404-1506?)'in "Muradnâme" (1427) adlı eserinin müzik ile ilgili bölümünde, Nevrûz yedi âvâze arasında gösterilmiş fakat tarifi verilmemiştir. Bununla birlikte Râst'ın tizinin Nevrûz olduğundan ve gönül parlatici bir âvâze olduğundan söz edilmiştir. Tarifi verilen terkîbler arasında, Nevrûz-ı Rûmî "eğer kim âgâz ide Pençgâh, karâr eylemekliğe ide Dügâh, Rekb-i Nevrûz "eğer kûçek âgâz idüben şehâ, Dügâh'ı iderse ana muntehâ", Nevrûz-ı Acem "ser-âgâz itse Nevrûzı sonunda, Acem otursa Nevrûz-ı Acem'dür" yer almaktadır (Ceyhan, 1997, s. 727-739; Sezikli, 2017, s. 131-144). Bedri Dilşâd'ın vermiş olduğu terkîb tarifleri Kırşehirî ile benzerlik göstermektedir.

Ahmetoğlu Şükrullah "Risâle min 'İlmi'l-Edvâr" (1429?) adlı eserinde, Nevrûz'u 6 âvâze arasında dördüncü sırada göstermiş, Safiyyüddîn ile aynı tarifi vermiştir. Nevrûz-ı Rûmî'nin, Pençgâh başlayarak Dügâh karar verdiğini, Rekb'in Kûçek'ten dolayı Çârgâh başlayarak Dügâh'ta karar verdiğini, Rekb-i Nevrûz'un Rekb başlayarak, Nevrûz karâr verdiğini, Nevrûz-ı Acem'in ise Nevrûz başlayıp Acem karar verdiğini ifade ederek Nevrûz terkîpleri açıklamıştır (Kamiloğlu, 2007, s. 94-95,169; Şirinova, 2008, s. 199,264; Bardakçı, 2011, s. 65,139).

"Kitâbu'l Edvâr" (1441) adlı eserinde Hızır bin Abdullah (15. yy.), âvâzeler arasında ikinci olarak Nevrûz'u göstererek, "Nevrûz oldur kim yerinden Kûçek âgâz ide, ine Dügâh'dan nerm Hüseyinî Nevrûz karar ide" tarifini vermiştir. Terkîbler arasında "Nevrûz-ı Rûmî oldur kim Pençgâh âgâz ide, ine Dügâh evinde karâr ide", Rekb-ı Nevrûz Kûçek âgâz ide, ine Dügâh göstere ine Kûçek karâr ide", Nevrûz-ı Acem oldur ki Nevrûz-ı Rûmî göstere Irâk yüzünden Dügâh karâr ide" gibi anlatımlara yer verilmiştir (Özçimi, 1989, s. 60, 155; Çelik, 2001, s. 40, 64-66, 80).

Nevrûz terkîblerin tariflerine bakıldığında, Kırşehirî, Bedrî Dilşâd, Ahmedoğlu Şükrullah ve Hızır bin Abdullah'ın birbirine benzer ifadeler kullandıkları görülmektedir.

Fethullah Şirvânî (1417-1486), "Mecelletu'n fi'l-Mûsika" (1453) adlı eserinde Nevrûz'u altı âvâze arasında göstermiş, "âvâzların Nevrûz'una "Nevrûz-ı Asl" dendiğini belirtmiş fakat tarifini vermemiştir. 24 şûbe arasında ise Nevrûz-ı Arab, Nevrûz-ı Hârâ ve Nevrûz-ı Beyâtî'yi göstermiştir. (Akdoğan, 1996, s. 225-226). Şirvânî'nin diğer bir eseri olarak anılan "Fatih Anonimi" (1453'ten sonra) adlı mûsikî risâlesinde, Nevrûz altı âvâze arasında gösterilmiş, Safiyyüddîn ile aynı tarif verilmiştir. Asıl Nevrûz olarak aktarılan Nevrûz-ı Asl dışındakilerin Nevrûz-ı Acem, Nevrûz-ı Hârâ, Nevrûz-ı Beyâtî ve Nevrûz-ı Arab olarak şûbelerin arasında yer aldığı aktarılmaktadır (Demir, 2010, s. 387-388).

Lâdikli Mehmed Çelebî (?-1500), "Risâletu'l- Fethiyye" (1484) ve "Zeynü'l-Elhân fi İlmi't-Te'lif-i ve'l-Evzân"(1486) adlı eserlerinde Nevrûz'u altı âvâze arasında ikinci sırada göstermiştir (Tekin, 1999, s. 157; Pekşen, 2002, s. 52). Lâdikli, Nevrûz'u, Nevrûz Asl-ı Sağır ve Nevrûz-ı Kebîr olmak üzere ikiye ayırmıştır. Nevrûz Asl-ı Sağır için eski bilginlerce Nevâ makâmının Nevrûz Asl-ı Sağır olarak adlandırıldığını, üç aralığı kapsadığını ve dört nağmeden oluştuğunu, Nevrûz-ı Kebîr'in ise altı aralığı kapsadığını ve yedi nağmeden oluştuğunu belirtmiştir. (Tekin, 1999, s. 157-191). Tarihsel süreç içerisinde Nevâ makâmının Nevrûz'un yerine geçmesi, Lâdikli'nin Nevâ makâmını

aktarıırken vermiş olduğu “buna eskiler Nevâ demezler, belki onların katında Nevâ, dörtlünün ikici kısmıdır” bilgisinden anlaşılmaktadır (Kalender, 1982; Pekşen, 2002’den akt. Öztürk, 2014b).

Lâdikli’deki Nevrûz perdelerinin dizek üzerinde gösterimi aşağıda verilmektedir:



**Görsel 6** Lâdikli’de Nevrûz Âvâzesi Perdeleri (Levendoğlu, 2002, s. 143).

Kadızaâde Mehmed Tirevî (?-1494?), “Risâle-i Mûsikî” (1492?) adlı eserinde yedi âvâze arasında gösterdiği Nevrûz ile ilgili “Nevrûz oldur ki Hicâz ile Rehâvî’den hâsıl olur, ibtidâ âgâze Geveşt için tâbir olan Pençgâh hânesinden âgâze idub Çargâh ve Segâh hânelerin seyr idub inub hânesinde karâr idersin” tarifini vermiştir. Terkîbler arasında ise “Nevrûz-ı Rûmî oldur ki Isfahân yüzünden Hicâz âgâze idub inub Dügâh hânesinde karâr idersin, Nevrûz-ı Acem oldur ki Hüseyinî hânesi üstündeki Segâh hânesiyle Hüseyinî hânesinin mabeynine bir perde girer, tiz Dügâh ve tiz Rast ve Segâh hâneleriyle ol perdeye gelince Nevrûz olur aşağı gidub Acem karâr idersin” tarifleri yer almaktadır (Uygun, 1990, s. 38-42).

Alişâh bin Hacı Büke Evbehî, “Mukaddimetu’l Usûl” (15. yy.) adlı eserinde Nevrûz-ı Asl âvâzeler arasında gösterilmiş, tam sekizli özelliği taşımayan, yedi sesli eksik bir dizi olarak ifade edilmiştir. Şûbeler içinde Nevrûz-ı Arab, Nevrûz-ı Hârâ ve Nevrûz-ı Bayâti gösterilmiştir (Çakır, 1999, s. 131-136). Alişâh bin Hacı Büke’nin Nevrûz perdeleri şu şekilde aktarılmaktadır:



**Görsel 7** Alişâh bin Hacı Büke Nevrûz-ı Asl Âvâzesi (Çakır, 1999, s. 131).

Seydî (15. yy.), “el-Matla’fî Beyân el-Edvâr ve’l-Makamât ve fî ‘İlmi’l-Esrâr ve’r-Riyâzât” (1504) adlı eserinde Nevrûz’u âvâzeler arasında ikinci sırada göstermiş ve şu şekilde açıklamıştır:

“Bunun bil mahrecidür nısf-ı Pençgâh,

Mehattı perdesidür bang-i Dügâh”

Seydî, terkîbler arasında gösterdiği Nevrûz-ı Rûmî’yi: “İderler âhı Pençgâh’ın yüzünden Dügâh evini mesken idinürler”, Rekb-i Nevrûz’u: “Gerekdir idesün Kûçek’den âgâz, Dügâh evinde inüb eyleyesin sâz”, Nevrûz-ı Acem’i: “Temâm Nevrûz-ı Rûmî gösterü vâr, dönüb Rûy-ı Irâkdan yine iy yâr, Dügâhun hânesinde it karârı, bilesin bunu gide şekki gubârı” şeklinde açıklamıştır (Arısoy, 1988, s. 113,141-160). Seydî’nin vermiş olduğu Nevrûz terkîblerin tarifleri, Kırşehrî, Bedri Dilşâd, Ahmedoğlu Şükrullah ve Hızır bin Abdullah’ın tarifleriyle benzerlik göstermektedir.

Mahmud bin Abdülaziz bin Abdülkâdir (15. yy. sonrası), “Makâsıdu’l-Edvâr” adlı eserinde Nevrûz’u altı âvâze arasında göstererek altı çeşit olduğunu belirtmiş, asıl olanın Nevrûz-ı Asıl olduğunu, diğerlerinin ise şûbe olduğunu belirterek Merâgî ile benzer tarifi vermiştir (Kanık, 2011, s. 70).

“Rûh-perver” (1645) adlı eserde, Nevrûz yedi âvâze arasında gösterilmiş “Isfahân ile rehâviden nevrûz hâsıl olur” şeklinde tarif edilmiştir. Ayrıca şûbeler arasında Nevrûz-ı Arab<sup>6</sup>, Nevrûz-ı Acem ve Nevrûz-ı Rûmî gösterilmiş, “Nevrûz-ı Acem oldur ki Nevrûz âgâz idüp Acem karâr eyleye”, “Nevrûz-ı Rûmî oldur ki Pençgâh âgâz idüb Dügâh karar ide” tarifleri verilmiştir (Agayeva ve Uslu, 2008).

Kantemiroğlu, “Kitâb-i ‘İlmi’l-Mûsikî ‘alâ Vechi’l-Hurûfat” (1691-1695) adlı eserinde eski edvâra göre yedi âvâze arasında Nevrûz’u göstermiş, Rehâvî ve Hicâz makâmlarından oluştuğunu, seyrine Hicâz ile başlayıp, Rehâvî şeklinde Dügâh perdesinde karar verdiğini belirtmiştir. Kendi sınıflamasında Nevrûz görülmemektedir. Terkîbler arasında yer alan Nevrûz-ı Acem için “Tiz

<sup>6</sup> Çalışmada, Nevrûz-ı Arab ile ilgili “metinde Nevrûz-ı Acem yazılmış olmakla birlikte biraz sonra Nevrûz-ı Arab demesi burada izafet olduğunu göstermektedir” notu yer almaktadır (Agayeva ve Uslu, 2008).

Dügâh'dan hareket edip Acem perdesinde karar kılar”, Nevrûz-ı Rûmî için “İsfahân gibi hareket edip Dügâh'ta karar kılar” tarifini vermiştir (Tura, 2001, s. 146-150). Kantemiroğlu'nun Nevrûz tarifi, Tirevî ile benzerlik göstermektedir. Kantemiroğlu'nun Nevrûz perdeleri şu şekilde gösterilmektedir.



**Görsel 8** Kantemiroğlu'nda Nevrûz Perdeleri (Levendoğlu, 2002, s. 145).

Nâyî Osman Dede (1652?-1729), “Rabt-ı Ta'bîrât-ı Mûsikî” (1697) adlı eserinde, Nevrûz ile ilgili herhangi bir tarif vermemiş fakat terkîbler arasında Nevrûz-ı Arab, Nevrûz-ı Acem ve Nevrûz-ı Rûmî'nin isimlerine yer vermiştir (Erguner, 1991, s. 71; Akdoğu, 1992, s. 33-34).

“Mûsikî Edvârı” (ya da Edvâr-ı Mecmûa) adlı eserinde (1736-1742), 168 şûbe ismi veren Tanbûrî Küçük Artin (18. yy.), Nevâ âgâzesi hükmünde olan şûbeler arasında Nevrûz-ı Acem'i göstermiş “bir mızrab Acem, Gerdâniye, Acem, Gerdâniye, Acem, Hüseyinî, Nevâ, Çârgâh, Beyâti, Nevâ, Çârgâh, Segâh, Dügâh, Segâh, Sabâ, Çârgâh, Segâh ve Dügâh” şeklinde tarif etmiştir. Hüseyinî âgâzesi hükmünde olan şûbeler arasında ise Nevrûz-ı Rûmî'yi göstermiş, “bir mızrab Hüseyinî, Hisâr, Hicâz, Hicâz, Beyâti, Hüseyinî, Hisâr, Hicâz, Segâh, Dügâh, Dügâh, Segâh, Hicâz, Dügâh, Segâh, Zirgüle, Dügâh” tarifini vermiştir (Popescu-Judet, 2002, s. 44-48).

Kyriilos Marmarinos (18. yy.), “Eisagoge Mousikes” adlı mûsikî risâlesinde (1749), Nevrûz-ı Acem ve Nevrûz-ı Rûmî makâmının tarifini vermektedir. Nevrûz-ı Acem makâmının tarifi, Dügâh perdesinden başlayarak Gerdâniye perdesine çıktığı ve Acem perdesini kullanarak Çârgâh perdesine indiği, Nevâ perdesinden Bayâtî'ye çıktığı ve Dügâh'ta karar ettiği şeklindedir. Nevrûz-ı Rûmî makâmının tarifi ise “Hicâz yolu ile İsfahân başlayarak Dügâh'ta karar verir” şeklindedir (Popescu-Judet ve Sirli, 2000, s. 112,121).

Kemânî Hızır Ağa (1720?-1799?), “Tefhîmü'l-Makâmat fî Tevlîdî'n-Nagamât” (1770-1777 arası), adlı eserinde Nevrûz'u yedi âvâze arasında göstermiş, “Nevrûz şol âgâzedir ki, Segâh kopup Çârgâh ve Nevâ ile Nim Hisâr gösterüb, bâde Nevâ ile Çârgâh gösterüb, Çârgâh'tan Hisâr Nim'in gösterüb bâde yine Nevâ ile Çârgâh ve Segâh göstere ve perde-i Dügâh'ta karar ede” şeklinde tarif etmiştir (Arısoy, 1988, s. 114; Kutluğ, 2000, s. 388; Tekin, 2003, s. 112). Hızır Ağa'da Nevrûz perdeleri şu şekilde gösterilmektedir:



**Görsel 9** Hızır Ağa'da Nevrûz Perdeleri (Levendoğlu, 2002, s. 145).

Abdülbâkî Nâsır Dede'nin Nevrûz tarifi incelendiğinde oldukça farklı olduğu görülmektedir. Nâsır Dede, Nevrûz makâmını anlatırken önce Nevrûz-ı Asl adını taşıyan âvâzenin tarihsel süreçteki değişimine dikkat çekmiş, yapının giderek Uşşâk makâmıyla anılır hâle geldiğini vurgulamıştır. Terkîb olarak tanımladığı Nevrûz'u, Nevrûz ve Nevrûz-ı Acem olmak üzere ikiye ayırmıştır. Abdülbâkî Nâsır Dede, “Tedkîk ü Tahkîk” (1794-1795) adlı eserinde, Uşşâk makâmını anlatmış olduğu bölümde Nevrûz-ı Asl âvâzesine yer vermiş, bu âvâzenin daha sonra Nevâ makâmı olarak varlığını sürdürdüğünü, Nâyî Osman Dede'nin bestelemiş olduğu Âyîn-i Şerîf'ine Uşşâk “âşıklar” ismini vermesinden dolayı sonraları Uşşâk makâmı olarak anıldığını belirtmiştir (Aksu, 1988, s. 162; Tura, 2006, s. 39).

Nâsır Dede Nevrûz'u, Nevrûz ve Nevrûz-ı Acem (Acem Nevrûz'u) olmak üzere iki şekilde göstermiştir. Terkîbler arasında yer verdiği Nevrûz'u: “Nevâ perdesine dek su'ûdan ve hûbûtan Nihâvend âgâze idüb ba'dehû bir Hüseyinî ve Acem perdesi gösterüb Acem perdesinde karar eder. Nevâ perdesinden sonra Çârgâh perdesi ve Muhayyer perdesinden sonra Sünbüle perdesi dahî ba'zı mahalde zammolunsa münâsibdir. Bu terkîb müteahhirîn te'lîfinden bir edvârda terkîb arasından müstefâddır” şeklinde tarif etmiş, Nevrûz-ı Acem'in tarifini ise “Nevrûz âgâze idüb,

Acem karâr ider. Bu terkîb müteahhirîn-i selefden birinin edvârında böylece görülmüştür. Ve müteahhirîn ihtirâ'ı olması mülâyimdir. Lâkin Acem'den fark-ı küllî için Sünbüle perdesinde ziyadece seyr ve Çârgâh perdesinde gâhîce meks münâsibdir" şeklinde vermiştir Ayrıca Nevrûz-ı Sultânî ile ilgili şu tarif verilmiştir: "Muhayyer perdesinden âgâz ile Nevrûz-ı acem âgâze eyleyüb, karârgâhı olan Dügâh perdesine geldikde, Râst perdesi gösterüb Râst perdesinde karâr ider. Bu tekîb dahî bir telîf-i kadîme-i meşhûrede mevcûd olub ismi nâ-malûm olmağla bu nam ile tesmiye münâsib görüleb tahrîr olundu". Nâsır Dede, Nevrûz-ı Sultânî'nin, Muhayyer'den başlayarak Nevrûz-ı Acem terkîbinin gösterildiğini, sonrasında karar perdesi olan Dügâh perdesine gelindiğini, daha sonra Rast perdesinin gösterildiğini ve Rast perdesinde karar ettiğini belirtmiştir (Aksu, 1988, s. 174-175,214; Tura, 2006, s. 46,77).

Mehmet Hafîd Efendi (?-1811), "Ed-Dürerü'l-Müntehabâtü'l-Mensûre fî Islâhî'l-Galatâtî'l-Meşhûre" (1806) adlı eserinde 7 değişik âgâze adı vermiş, "Dügâh'tan Doğanlar" başlığı altında Nevrûz'u "Segâh'dan başlayıp Çârgâh, Nevâ ile Nîmhisâr gösterip ardından Nevâ ile Çârgâh gösterip Çârgâh'tan Hisâr-nîm'in ve ardından yine Nevâ ile Çârgâh ve Segâh gösterip Dügâh perdesinde karar ile olur" şeklinde tarif etmiştir (Uslu, 2001, s. 50). Mehmet Hafîd Efendi, Hızır Ağa ile benzer tarifi vermiştir.

Hâşim Bey (1815-1868), "Mecmûa-i Kârâh ve Nakşâ ve Şarkıyyât" (1853-1864) adlı eserinde "Kullanılmayan Makâmlar" başlığı altında Nevrûz makâmına yer vermiştir (Tırışkan, 2000, s. 64-69; Yalçın, 2016, s. 257-271). Hâşim Bey'in Nevrûz makâmı tarifi Nâsır Dede'nin tarifiyle benzerlik göstermektedir.

Panayiotos Kiltzanidis, (1810?-1896) eserinde (1881) Nevrûz ve Nevrûz-ı Acem'i katahristikos şûbeler (nîm/yarım perdeler) arasında göstermiş, Nevrûz'un Dügâh'dan oluştuğunu ve Segâh'dan başlayarak Bayâtî'ye, Çârgâh'a indikten sonra tekrar Bayâtî'ye, Dügâh'a indikten sonra Hüseyinî'ye çıktığını, dönüp Dügâh'ta karar verdiğini belirtmiştir. Nevrûz-ı Acem'in ise Çârgâh'tan oluştuğunu, Nîm Acem'den başlayarak Çârgâh'a indiğini, tekrar Nîm Acem'e, sonra Gerdânîye'ye çıkarak Nîm Sünbüle'yi gösterdiğini ve Nevâ'ya indiğini, Hüseyinî, Çârgâh ve Dügâh göstererek Nîm Bayâtî'ye indiğini ve Dügâh'ta karar verdiğini ifade etmiştir (Pappas, 1997, s. 35,49).

Kâzım Uz (1873-1943), "Musiki Istilâhatı" (1893) adlı eserinde Nevrûz'un, Arab ve Acemistan'da bir makâm olarak kullanıldığından söz etmektedir (1964, s. 49).

Muallim İsmâîl Hakkı Bey (1866-1927), "Mûsikî Tekâmül Dersleri" (1926) adlı kitabında, gelenekte olduğu gibi 12 makâm, 7 âvâze ve 4 şûbe kavramlarına yer vermiş, Nevrûz'u âvâzeler arasında göstermiş fakat açıklamasını yapmamıştır (Kaygusuz, 2006, s. 20-22).

Ekrem Karadeniz (1904-1981) "Türk Mûsikîsinin Nazariye ve Esasları" (1984) adlı kitabında Acem ve Hüseyinî makâmalarının birlikte kullanılmasıyla Nevrûz makâmının oluştuğunu belirtmektedir. Bestekârların bir kısmının Hüseyinî perdesinden başlayarak Acem makâmı seyrini kullandıklarını, Nevâ perdesine inerek Hüseyinî makâmına geçtiğini ve Hüseyinî makâmının seyrini icra ederek Dügâh'ta karar verdiklerini, bazı bestekârların ise Acem perdesinden seyre başlayarak Acem makâmını gösterdiklerini, sonrasında Hüseyinî makâmına geçtiklerini ifade ederek bu seyrin makâmın çeşnisine daha uygun olduğunu aktarmıştır. Karadeniz bu tarifi, makâmın adının Nevrûz olmasından dolayı daha uygun görmüştür. Birinci şekilde aktarılan seyrin ise Necîd Hüseyinî makâmının seyrine benzediğini, Nevrûz yerine Acem-Renk Hüseyinî denilmesinin daha uygun olduğunu belirtmiştir. Karadeniz'e göre, makâma Nevrûz denilmesine rağmen Nevrûz perdesinin kullanılmaması, makâmın içerisinde kullanılan perdeler ile ismi arasında bir bağın olmaması olarak değerlendirilmektedir (2013, s. 136).

Yılmaz Öztuna (1930-2012) "Büyük Türk Mûsikîsi Ansiklopedisi"nde (1990) Nevrûz makâmını, tiz durak olan Acem perdesi üzerinde karar veren Acem Aşîrân makâmı olarak değerlendirmiş ve şed makâm olduğunu ifade etmiştir. Öztuna, 20. yüzyılda Muallim İsmâîl Hakkı Bey'in makâmı canlandırmak için eserler bestelediğine değinmiş, "İsmâîl Hakkı Bey ve arkadaşları eserlerinde, Kantemir'in Rehâvî+Dügâh makâmına dayanmışlardır" ifadesini kullanmıştır. Öztuna, Nevrûz-ı



Asl'ın Nevrûz'un diğer bir adı olduğunu belirtmiş, Nevrûz-ı Acem terkibini aktarırken, makâmın Acem perdesinde kaldığını ifade ederek "asıl Nevrûz makâmınının diğer bir adı olması muhtemeldir" açıklamasını yapmıştır (1990, s. 115).

Yakup Fikret Kutluğ (1917-2004) "Türk Müsıkisinde Makâmlar" (2000) adlı kitabında "*Dügâh Perdesinde Karar Veren Mürekkep Makâmlar*" başlığı altında Nevrûz makâmı tarifini vermiş, makâmın zamanla değişime uğradığına dikkat çekmiştir. Yahya Çelebi'nin Nevrûz makâmındaki saz eseri üzerinden örnek veren Kutluğ, Hüseyinî ve Acem açılarak makâma girildiğini, Acem ve Necîd Hüseyinî makâmlarının birleşmesinden makâmın meydana geldiğini belirtmiştir. Nevrûz'un seyrinin inici bir özellik gösterdiğini, makâmın Acem açarak başladığını, bunun devamında Çârgâh ve Muhayyer perdeleri ve aynı zamanda Acem perdesi etrafında seyir yapıldığını, asma kararları Dügâh ve Segâh perdelerinde yaparak Dügâh üzerinde Hüseyinî beşlisi ile karar verdiğini belirterek makâmın tarifini vermiştir. Ayrıca makâmın günümüzde unutulduğunu, Muallim İsmâil Hakkı Bey'in unutulmuş makâmları yeniden tanıtmak amacı ile bu makâmlardan klâsik eserler bestelemiş olduğunu da eklemiştir (2000, s. 390).

Öztürk (2014b, s. 231-233) doktora tez çalışmasında makâmsal ezgi çekirdeği (MEÇ) yaklaşımıyla Nevrûz'u aktarırken yapmış olduğu analizlere dayanarak Rast düzeni içinde Nevâ/Pençgâh perdesini merkez alan ve bu perdelerle Dügâh perdesi arasında yerleşen bir MEÇ olarak ifade etmektedir. Nevrûz-ı Asl olarak anılan âvâzeyi, kendine özgü bir MEÇ özelliği taşımasından ve 15. yüzyıldan itibaren önceleri Nevâ ve sonrasında Uşşâk, Bayâtî gibi makâmların içerisinde MEÇ olarak yer almasından dolayı makâm niteliği taşıdığını aktarmakta ve makâm olarak ele almaktadır. Öztürk, Nevrûz MEÇ'inin Uşşâk, Bayâtî, Karcığar, Hüseyinî, Tâhir, gibi makâmlara ait bir ezgi tarafından kullanılmasının sonucu değiştirmeyeceğini, her durumda Nevrûz MEÇ olma vasfını koruyacağını belirtmektedir. Öztürk, Safiyyüddîn'in Nevrûz Remel Tarîka ve Savt örneklerine yer vererek Nevrûz MEÇlerinin makâm kültürü içinde yüzyıllardır korunduğuna dikkat çekmektedir.

Dügâh makâmı ile ilgili yapılan bir çalışmada ise Nevrûz makâmının Uşşâk makâmı ile eş tutulduğu, bununla birlikte Uşşâk makâmının daha önce Nevrûz olarak adlandırıldığı ve Uşşâk adı verilen dizinin ise Arel-Ezgi sistemindeki Çârgâh dizisine benzediği kaydedilmektedir (Konan ve Karadeniz, 2014).

Çolakoğlu (2019, s. 113), "Bir Bayram ve Bir Makam: Nevrûz" adlı çalışmasında Nevrûz makâmındaki eserleri incelemiş, Nevrûz makâmının, seyrine Acem perdesi ile başladığını, Acem'li Hüseyinî dizilerinin bir araya gelmesiyle makâmın oluştuğunu belirtmiştir. Nevrûz makâmının, Abdülbâkî Nâsır Dede ile tanımının farklılaştığını, makâmın Acem dizisi olarak tanımlandığını ve bestelenmiş eserlerden çıkan sonucun da bu yönde olduğunu ifade etmiştir.

Bayraktarkatal ve Güray (2021)'in kaleme aldığı "Makâmın Yapıtışı" başlıklı çalışmada, Uşşâk makâmına olası eklemleme yollarından birinin Nevâ perdesi üzerinde ikinci bir Uşşâk ezgi çekirdeğinin eklenmesi olduğu ifade edilmekte, ortaya çıkan "Nîm Hisâr" perdesini Hüseyinî perdesiyle yer değiştirerek kullanma alışkanlığının kadîm Nevrûz makâmına ait bir uygulama olduğuna dikkat çekilmektedir. Sivas Oyun Havası ile Nevrûz makâmınının örneklendirildiği çalışmada, Nevrûz makâmının önce Hüseyinî, Segâh ve Çârgâh perdelerinin desteğiyle "Nevâ" perdesinden âgâz edip, sonrasında da Dügâh perdesinde karar veren Nevrûz ezgi çekirdeği olarak ifade edilmektedir.

### **Nevrûz Makâmındaki Eserler**

T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi ile TRT Müzik Dairesi repertuarında tespit edebildiğimiz toplam 58 eser bulunmaktadır. Bu eserlerin bestekârları ve güfte şairleri aşağıdaki tabloda verilmektedir:

**Tablo 1** Nevrûz Makâmında bestelenmiş eserler

Bestekâr	Eser Adı
Safiyyüddîn Urmevî (1224-1294)	Remel Savt- Alâ şabbiküm yâ hâkimün teraffakü



Hacı Bayram Velî (1430)	(Güfte) Hacı Bayram Velî Tevşîh- Çalab'ım bir şar yaratmış
Tanbûrî Yahyâ Çelebî (?-1660?)	Hafîf Peşrev- Sazsemâisi
Ali Şîrûganî (1635? -1714)	(Güfte) Abbaszâde Hüseyin İlâhî- Cürm ile isyân, zulm ile tuğyân
Tosunzâde Abdullah Efendi (?1715)	(Güfte) Hilmî İlâhî- Kalmışız deryâ-yı gaflet içre
Şikârîzâde Ahmed Efendi (ö.1831)	(Güfte) İbrâhim Hakkî Erzurûmî Düyek İlâhî- Hak şerleri hayreyler
Hammâmîzâde İsmâîl Dede Efendi (1778-1846)	(Güfte) Sultân II. Mustafâ (İkbâlî) Nîm Evsat İlâhî- Şermsâr etme Hudâ'ya
Çilingirzâde Ahmed Ağa (1790? 1835?)	Fahte Peşrev
Şeyh Seyyîd Efendi (19. yy)	(Güfte) Azîz Mahmûd Hüdâî Hz. Nîm Evsat Tevşîh/İlâhî- Kudûmun rahmet-î zevk-û safâdır yâ Resûlallah
Sermüezzîn Miralay Rif'at Bey (1820-1888)	(Güfte) Zekâî Efendi (Şeyh Sünbûlî) Düyek İlâhî- Hâk-i pâ-y-i Mustafâ'ya yüz süren mesrûr olur
Dede Mehmed Zekâî Efendi (1824-1897)	Düyek İlâhî- Aldanma dünyâ vârina (Güfte) Yûnus Emre Düyek İlâhî- Bir şâha kul olmak gerek
Şeyh Alî Rızâ Efendi (1904)	Ağır Düyek Şarkı- Erdi nevrûz-u bahârın
	Ağır Aksak Şarkı- Faslı nevrûz-u kûşâde etti üstâd-ı şehir
	Aksak Şarkı- İşte geldi nevrûz-ı bahâr
	Devrikebîr Beste- Nevrûz-i bahar erdi nahl-i gül gonce
Muallim İsmâîl Hakkı Bey (1865/66-1927)	(Güfte) Neş'et Bey Kâr-ı Cumhûriyet- Ey dehâsı kudreti azmiyle kudretler yapan
	Murabba'- Yâreler açmaktadır her bir nigâhın cânıma
	Nakış Aksaksemâî- Safâlar vaktidir mîrim efendim gel safâ eyle
	(Güfte)Fâ'iz Efendi Yürüksemâî- Feryâdımız ol yâre de ağıyâre de kalmaz
	Aksak Şarkı- Zevkim bu idi zevk ile eyyâmı geçirmek
	Curcuna Şarkı- Söz yokdur ol simin tene
	(Güfte)Hüseyin Avni Bey Yürüksemâî Şarkı- Esmerliği yıldız dolu bir yaz gecesiydi
	Nevrûz İlâhî- Ey olanlar tâlib-i gencine-i esrâr-ı Hû
	Nevrûz-ı Arab Darb-ı Yek Sultân Osmân Marşı
	Fahte Peşrev
İzzeddîn Hümâyî Elçioğlu (1876-1950)	Sazsemâisi
	Raks Aksağı Şarkı- Cân sevdi ey dilber seni
	Devrihindî Şarkı- Geldi cânânım hayâli gönlüme
	Sengînsemâî Şarkı- Kaldı yine nâlede gönül kûşe-i gamda Aksak Şarkı- Neş'e buldum hâlet-î sevdâ-fezâ-yı nağmeden
Ali Rıza Şengel (1878-1953)	Düyek Tevşîh- Derd-mendim mücrimim dermâne
İsâ Mahvî Efendi (Güfte)	geldim yâ Resûl
Tosunzâde Mustafâ Efendi (?)	Nîm Evsat İlâhî- Kaçan kim makdemi pâkinle âlem
Fâizî Güfte)	muhterem oldu

Mevlânâ (Güfte)	Evsat Cumhur İlahî- Olursa devletim hem-dem kılar sa taliim yâri
Ömer Rûşenî (Güfte)	Düyek Tevşih- Çün doğup tuttu cihân yüzünü hüsnün güneşi
Gafûrî (Mahmûd) (Güfte)	Durak- Çün bahar erip şecerler sebz ü revnâk-gîr olur
?	Düyek Şuğul- Abdülkâdirü'l-Geylânî zü't-tasrif ve fi'l-ekvânî
?	Düyek Şuğul- Teyakkazû teyakkazû ya neyâmû
?	Nîm Sofyân Şuğul- Maruhu'l âşık ya seydi illâ min yevm
Yûnus Emre (Güfte)	Evsat Cumhur İlahî- İdelim cevân kılalim seyrân
Yûnus Emre (Güfte)	Düyek İlahî- Kapısı yok bacası yok
?	Âyîn-i Şerîf- Ey kavm be-hacc rev ne kucayi
?	Sazsemâisi
Fârâbî (870/950)	Nevrûz-ı Rûmî Sakîl Peşrev
	Sazsemâisi
Handân Ağa (ö. 1590)	Nevrûz-ı Rûmî Düyek Peşrev
	Sazsemâisi
Gâzi Giray Han (1554-1607)	Nevrûz-ı Rûmî Haff Peşrev
	Sazsemâisi
Said Efendi (Çengi) (ö. 1650)	Nevrûz-ı Rûmî Devrikebîr Peşrev
	Sazsemâisi
İbrahim Ağa (ö. 1723)	Nevrûz-ı Rûmî Muhammes Peşrev
	Sazsemâisi
Çilingirzâde Ahmed Ağa (1790-1835)	Nevrûz-ı Rûmî Fahte Peşrev
	Sazsemâisi
Lavtacı Andon Efendi (?- ö.1925?)	Nevrûz-ı Rûmî Çenber Peşrev
	Sazsemâisi

Tablo 1'de yer alan Safiyyüddin Urmevî'nin Remel Savt'ının notası Kantemiroğlu Edvârî'ndan alınmıştır. Devlet Arşivleri'nde yer alan, bestesi ve güftesi Hacı Bayram Velî'ye ait olan Nim Evsat Tevşih, TRT repertuarında İlahî olarak Acem ve Nevruz olmak üzere iki makâmında kayıtlıdır. Şikârîzâde Ahmed Efendi'nin Düyek İlahî'si Devlet Arşivleri'nde yer almakta, TRT repertuarında ise Acem ve Nevruz olmak üzere iki farklı makâmında kayıtlı bulunmaktadır.

Ali Şirüganî ve Tosunzâde Abdullah Efendi'ye ait iki İlahî, Etem Ruhi Üngör'ün "Nevruz Eserler Listesi"nde yer almaktadır (Üngör, 1987, s. 23).

Tanbûrî Yahyâ Çelebî'nin Nevruz Peşrev ve Sazsemâisi, Hammâmîzâde İsmâil Dede Efendi'nin Nevruz Nim Evsat İlahî'si, Çilingirzâde Ahmed Ağa'nın Nevruz Fahte Peşrev'i ve Rif'at Bey'in Düyek İlahî'si hem TRT repertuarında hem de Devlet Arşivleri'nde kayıtlıdır.

Dede Mehmed Zekâî Efendi'nin Düyek İlahî'si, Devlet Arşivleri'nde yer almakta fakat notası bulunmamaktadır. TRT repertuarında ise bu eser Acem makâmında kayıtlıdır.

Ali Rızâ Efendi'ye ait Düyek İlahî ve Ağır Düyek Şarkı, TRT repertuarında ve Devlet Arşivleri'nde yer almaktadır. Ali Rızâ Efendi'nin TRT repertuarında bulunan Ağır Aksak, Aksak Şarkıları ve Devrihindî Beste'si, bestekârı Eyyûbî Rızâ Bey (Şeyh) olarak arşivde kayıtlı bulunmakta ve Ağır Aksak Şarkı'nın usûlü ise Ağır Evfer olarak belirtilmektedir. Devlet Arşivleri'nde yer alan Ali Rızâ Bey (Eyyûbî)'in Düyek usûlündeki Tevşih'i, TRT repertuarında Ali Rızâ Şengel adına ve Acemaşîrân makâmında kayıtlıdır.

Tablo 1 incelendiğinde, Nevruz makâmında en fazla eser besteleyen bestekârın Muallim İsmâil Hakkı Bey olduğu görülmektedir. Muallim İsmâil Hakkı Bey'in Nevruz makâmında bestelediği 11 esere ulaşılmaktadır. Bu eserler arasında Peşrev, Kâr, Murabba', Nakış Aksaksemâi, Şarkı (Aksak, Curcuna ve Yürüksemâi), Yürüksemâi, Sazsemâisi, İlahî ve Nevruz-ı Arab makâmında kayıtlı marş bulunmaktadır. Devlet Arşivleri'nde Devrihindî usûlünde ve Kâr formunda "Ey fûrûğ-i şevketiyle taht-ı şîma fer veren" (Nevruz Kâr-ı Şâhî) ile "Ey Şehenşâh-î mu'azzam" (Nevruz Kâr-ı

Şâhî) olmak üzere iki eser yer almaktadır. Notalarının aynı fakat güftelerinin farklı olduğu bu eserlerin sözleri daha sonra Mustafa Kemal Atatürk'e uyarlanmış, Nevrûz Kâr-ı Cumhûriyet "Ey dehâsı kudreti azmiyle kudretler yapan" adıyla Devlet Arşivleri'nde ve TRT repertuarında yer almıştır. Değiştirilen güftenin sahibi Neş'et Bey'dir. Öztuna, Muallim İsmâîl Hakkı Bey'in "Ey Şehenşâh-î mu'azzam, hâdim-î şer'-î mübîn" adlı Devrihindî Kâr'ından söz etmiş ve II. Abdülhamid için bestelediğini aktarmıştır. Öztuna'nın vermiş olduğu Nevrûz eserler arasında "Kâr-ı Cumhûriyet" yer almamaktadır (1990, s. 408). Devlet Arşivlerinde Darb-ı Yek usûlünde, Nevrûz-ı Arab makâmında, marş formunda künyelenmiş eserin ilk mısraı: "Padişahım çok yaşa devletinle milletle askerle çok yaşa" olarak kayıtlıdır. TRT repertuarında ise bu marş Acemaşîrân makâmında kayıtlıdır.

İzzeddîn Hümâyi Elçioğlu'nun Raks Aksağı, Devrihindî, Senginsemâî ve Aksak şarkıları TRT repertuarında ve Devlet Arşivleri'nde yer almaktadır. Aksak usûlündeki şarkı Devlet Arşivleri'nde Evfer usûlünde kayıtlıdır.

TRT repertuarında Şeyh Seyyîd Efendi'ye ait olan Nîm Evsat Tevşîh, diğer nüshâsında İlâhî olarak yer almaktadır. Devlet Arşivleri'nde ise Evsat Cumhur İlâhî olarak kayıtlıdır.

TRT repertuarında Tosunzâde Mustafâ Efendi'ye ait olan Nîm Evsat İlâhî Nevrûz (Bayâtî) olarak yer almaktadır. Devlet Arşivleri'nde ise Nevrûz ve Nevâ olmak üzere iki ayrı şekilde Evsat Cumhur İlâhî olarak kayıtlıdır.

Güftesi Mevlânâ'ya ait olan ve bestekârı bilinmeyen Evsat Cumhur İlâhî, Devlet Arşivleri'nde Nevrûz olarak kayıtlıdır. TRT repertuarında ise bestekârı Çâlâkzâde Mustafa Efendi olduğu belirtilmekte ve Bayâtî makâmında kayıtlı bulunmaktadır.

Devlet Arşivleri'nde kayıtlı olan ve güftesinin Ömer Rûşenî'ye ait olduğu Düyek Tevşîh, TRT repertuarında Acem ve Nevrûz makâmında yer almaktadır. Güftesinin Gafûrî (Mahmûd)'a ait olduğu Durak, Devlet Arşivleri'nde yer almakta, TRT repertuarında Acem makâmında kayıtlı bulunmaktadır.

Bestekârının ve güfte şairinin bilinmediği iki Düyek Şuğul eserinden birincisi Devlet Arşivleri'nde Nevrûz ve "Acem (Nevrûz)" olmak üzere iki şekilde kayıtlı bulunmakta, TRT repertuarında ise Uşşâk makâmında yer almaktadır. Diğer Düyek Şuğul, Devlet Arşivleri'nde ve TRT repertuarında Nevrûz ve Acem olmak üzere iki farklı makâmında kayıtlı bulunmaktadır. Acem olarak kayıtlı olan eserin bestekârının Zekâî Dede olduğu belirtilmektedir.

TRT repertuarında kayıtlı olan, bestekârının ve güfte şairinin bilinmediği Nîm Sofyân Şuğul, Devlet Arşivleri'nde Düyek Şuğul olarak yer almakta, Nevrûz ve "Uşşâk (Nevrûz)" olmak üzere iki şekilde kayıtlı bulunmaktadır.

Devlet Arşivleri'nde güftesi Yûnus Emre'ye ait olan Evsat Cumhûr İlâhî ve Düyek İlâhî olarak iki eser bulunmaktadır. Cumhûr İlâhî TRT repertuarında Nevrûz ve Hüseyinî makâmında olmak üzere iki şekilde kayıtlı bulunmaktadır. Düyek İlâhî ise TRT repertuarında Bayâtî makâmında kayıtlıdır.

Bestekârının ve güfte şairinin bilinmediği Âyîn-i Şerif Devlet Arşivleri'nde Semâî usûlünde ve 5. İlâhî olarak yer almakta, TRT repertuarında ise bulunmamaktadır.

Bestekârı bilinmeyen Nevrûz Sazsemâisi, Devlet Arşivleri'nde ve Etem Ruhi Üngör'ün aktardığı Nevrûz Eserler Listesi'nde yer almaktadır.

Tabloda yer alan Fârâbî, Handân Ağa, Gâzi Giray Han (Tatar), Said Efendi, İbrahim Ağa, Ahmed Ağa (Çilingirzâde) ve Andon Efendi (Lavtacı) gibi bestekârlara ait Nevrûz-ı Rûmî terkibinden bestelenmiş eserler Devlet Arşivleri'nde ve TRT repertuarında kayıtlıdır.

## Sonuç ve Öneriler

Nevrûz makâmı, tarihsel değişim ve dönüşüm sürecinde 17-18. yüzyıllara kadar âvâze, şûbe ve terkîb olarak anılmış, 18. yüzyıldan itibaren ise sadece makâm olarak tanımlanmıştır. Safiyyüddîn'den itibaren çeşitli nazariyatçıların farklı Nevrûz tanımlamaları görülmekte, Tirevî ve Abdülbâkî Nâsır Dede ile birlikte Nevrûz tarifinin belirginleştiği fark edilmektedir. Son dönem nazariyatçıların tariflerinde ise Nâsır Dede'den farklı olarak Nevrûz'un Acem dizisiyle anlatılmaya başlandığı ya da Acem ve Hüseyinî/Necîd Hüseyinî makâmının birleşimi olarak aktarıldığı görülmektedir.

Nevrûz'un tarihsel sürecindeki değişim çizgisinde bazı makâmın temelinin oluşturduğu bir yapıda olduğu ve giderek aynı adla anılan farklı bir makâmsal yapıya büründüğü görülmektedir. Aynı zamanda birçok makâmın içerisinde barındırdığı Nevrûz-ı Asl yapısındaki karakteristik nağmenin, yüzyıllar boyunca varlığını sürdürdüğü açıktır (Öztürk, 2014, s. 233).

Elitaş (2022)'in çalışmasında belirttiği üzere TRT repertuarında ve Devlet Arşivlerinde yer alan pek çok Nevrûz eser, Nâsır Dede'nin Tedkîk ü Tahkîk'te tanımladığı Nevrûz-ı Acem tarifine uymaktadır ve günümüz notalarında bu eserler Acem makâmı olarak künyelenmiştir. Nevrûz-ı Acem ile Acem makâmının karıştırılması hususunun günümüze mahsus olmadığı Tirevî tarafından yapılmış olan açıklamadan anlaşılmaktadır. Öte yandan Nevrûz perdesinin konumu, makâmın anlaşılabilmesi bakımından belirleyici özelliğindedir ve bu noktada Tirevî ve Muallim İsmâil Hakkı Bey tarafından konumlandırılan perdelerin tayini önem arz etmektedir (Elitaş, 2022, s. 100-101).

Bu bilgiler ışığında Nevrûz'un Sistemci Okul tarafından ele alınışıyla 15.-20. yüzyıllardaki tarifleri arasında farklılıklar görülmektedir. Dolayısıyla Nevrûz makâmının Acem (ya da Hüseyinî / Necîd Hüseyinî) olarak tanımlanamayacağı gibi doğrudan Nevâ ya da Bayâtî makâmına benzetilmek suretiyle sınırlandırılmayacağı da açıktır. Tirevî ile Nâsır Dede'nin Nevrûz ve Nevrûz-ı Acem makamlarına olan yaklaşımları Nevrûz makâmıyla ilgili belirsizliklerin giderilmesi noktasında önemlidir. Günümüzde Nevrûz makâmına ilişkin yapılan analiz ve tariflerdeki tutarsızlıkların bir başka sebebinin Arel teorisine bağlı kalınarak yazılan notasyondaki değiştirici işaretlerin perde konumlarının belirlenmesi hususundaki yetersizliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

## Yazar Katkı Oranları başlığı

Çalışmaya 1. Yazar: %50 2. Yazar: %50 oranında katkı sağlamıştır.

## Çıkar Çatışması Beyanı başlığı

"Tarihsel süreç içinde Nevrûz mâkamı" başlıklı makalemizin herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur. Yazarlar arasında da herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Çıkar çatışması olması halinde aşağıdaki alana çıkar çatışmasının kapsamını açıklayınız.

## Kaynakça Başlığı

Agayeva, S. ve Uslu, R. (2008). *Kitab-ı Edvar: Ruhperver* (Leiden, Or. 1175). <http://www.arsiv2007.musikidergisi.net/?p=153> (Erişim Tarihi: 10.01.2022).

Akdoğan, B. (1996). *Fethullah Şirvânî ve "Mecelletun Fi'l-Mûsika" adlı eserinin XV. yüzyıl Türk mûsikisi nazariyatındaki yeri.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Akdoğan, O. (1992). *Rabt-ı Tâbirât-ı Mûsikî* (Çev: F. Harirî). İzmir.

Aksu, F. A. (1988). *Abdülbâkî Nâsır Dede Tetkik ü Tahkik.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Arısoy, M. (1988). *Seydî'nin El Matla eseri üzerine bir çalışma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arslan, F. (2004). *Safiyüddîn Abdülmümin el-Urmevî ve er-Risâletü'ş-Şerefiyye'si*. (Doktora Tezi) Ankara Üniversitesi İslam Tarihi ve Sanatları, Ankara.
- Arslan, F. (2017). *Safiyüddîn-î Urmevî ve Şerefiyye Risâlesi*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı.
- Ayangil, R. (2017). Klâsik kavramının Türk makam müziği konuları ve çalgılarına uyarlanması sorunu. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi* 3(1), 19-27. <https://doi.org/10.22252/ijca.330892>
- Bardakçı, M. (1986). *Maragalı Abdülkâdir ve Câmiü'l Elhân adlı eseri*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Bardakçı, M. (2011). *Ahmedoğlu Şükrullah*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Bayraktarkatal, E. M. ve Güray, C. (2021). *Makâmın yapı yaşı. İçinde; Anadolu ve komşu coğrafyalarda makam müziği atlası* (Ed: M. S. Tokaç ve C. Güray), ss. 989-1027. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Ceyhan, A. (1997). *Bedr-i Dilşad'ın Murâd-Nâmesi II*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Çakır, A. (1999). *Alişah B. Hacı Büke (?-1500)'nin Mukaddimetü'l -Usûl adlı eseri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, B. B. (2001). *Hızır Bin Abdullah'ın Kitâb'î-Edvâr'ı ve makamların incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, A. (2010). *Osmanlı padişahı II. Mehmet'e Sunulan Mûsikî Risalesi (Fatih Anonimi)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Devellioğlu, F. (2015). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat* (Otuz Birinci Baskı). Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları.
- Doğrusöz, N. (1997). *Akg 131 numarada kayıtlı Risâle-i Mûsikîdeki makaleler*. (Yayımlanmamış Sanatta Yeterlilik Tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doğrusöz, N. (2007). *Harîrî bin Muhammed'in Kırşehirî Edvarı üzerine bir inceleme*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Duru, R. (2021). *Türk Mûsikîsi nazariyatçıları kronolojisi*. Academia.edu. Erişim Tarihi: 4 Nisan 2022, [https://www.academia.edu/46197675/TÜRK\\_MUSİKİSİ\\_NAZARİYATÇILARI\\_KRONOLOJİSİ](https://www.academia.edu/46197675/TÜRK_MUSİKİSİ_NAZARİYATÇILARI_KRONOLOJİSİ)
- Elitaş, Ö. (2022). *Muallim İsmâil Hakkı Bey'in Nevruz eserlerinin makâm yönünden incelenmesi*. (Yayımlanmamış Sanatta Yeterlilik Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Erguner, S. (1991). *Kutb-ı Nâyî Osman Dede ve Rabt-ı Ta'bîrât-ı Mûsikî*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güray, C. (2012). *Bin yılın mirası makamı var eden döngü: edvar geleneği*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Güray, C. (2021). *Edvâr geleneğindeki makam kültürünün izlerini ilm-i nücûm kaynaklarında sürmek*, NetaArt I. Türk Müziği Sempozyumu Bildiriler Kitabı, İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yayınları.
- Kamiloğlu, R. (1998). *Şehrî Kırşehirî el-Mevlevî Yusuf İbn Nizameddin İbn Yusuf Rumî'nin Risale-i Mûsikîsî'nin transkribe ve değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Kamiloğlu, R. (2007). *Ahmed Oğlu Şükrullah ve "Edvâr-ı Mûsikî adlı eseri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kanık, M. Z. (2011). *Mahmud Bin Abdülaziz'in "Makasidü'l-Edvar adlı eseri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karabaşoğlu, C. (2010). *Abdülkâdir-i Merâgî'nin Makâsidü'l-Elhân adlı eseri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karadeniz, M. E. (2013). *Türk mûsikîsinin nazariye ve esasları*. Ankara: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Karahasanoğlu, S. ve Yavuz, E. D. (2015). *Müzikte araştırma yöntemleri*. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı Yayınları.
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Kaygusuz, N. (2006). *Muallim İsmail Hakkı Bey ve Mûsikî tekâmül dersleri*. İstanbul: İTÜ Vakfı Yayınları.



- Kırşehirli Yusuf. (2014). *Risâle-i Mûsikî (1411)* (Çev: U. Sezikli). İçinde; Türk Müzik Kültürünün Tarihsel Kaynakları Olarak Edvârlar Yayın Dizisi (Ed: O. M. Öztürk), ss. 16-74. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Koç, F. (2017). *Abdülaziz B. Abdülkâdir Merâgî ve "Nekâvetü'l-Edvâr'ı*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı.
- Kolukıncık, K. (2009). *Abdülkâdir Merâgî ve "Şerhu'l Edvâr" adlı eserinin XIV. yüzyıl Türk mûsikîsi nazariyatındaki yeri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Ankara.
- Konan, D. ve Karadeniz, Ş. (2014). *Tarihsel süreç içinde düğah makamı*. *Theory In Music*, (10), 37-46).
- Kutluğ, Y. F. (2000). *Türk musikisinde makamlar*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Levendoğlu, N. O. (2002). *XIII. yüzyıldan günümüze kadar varlığını sürdüren makamlar ve değişim çizgileri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Levendoğlu, N. O. (2021). *XV. yüzyıl ortaçağ islâm dünyası sistemci okul kaynaklarında sınıflama konusu: makam, âvâze ve şûbe kavramları üzerine teknik bir izâh*. içinde; Anadolu ve Komşu Coğrafyalarda Makam Müziği Atlası (Ed: M. S. Tokaç ve C. Güray), ss. 127-170. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Özçimi, M. S. (1989). *Hızır Bin Abdullah ve Kitâbu'l Edvâr*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öztuna, Y. (1990). *Büyük Türk mûsikîsi ansiklopedisi Cilt I*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Öztürk, O. M. (2014a). Makam, âvâze, şûbe ve terkiib: Osmanlı musiki nazariyatında pisagorcu "kürelerin uyumu/musikisi" anlayışının temsili. *Rast Müzikoloji Dergisi*, 2, 19.
- Öztürk, O. M. (2014b). *Makam müziğinde ezgi ve makam ilişkisinin analizi ve yorumlanması açısından yeni bir yaklaşım: perde düzenleri ve makamsal ezgi çekirdekleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pappas, M. (1997). *Kiltzanidis'in kitabı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pekşen, A. (2002). *Zeynü'l-elhan isimli eserin metin ve sözlük çalışması: Ladikli Mehmet Çelebi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Popescu-Judetz ve Sirlı A. A. (2000). *Sources of 18th century music*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Popescu-Judetz, E. (2002). *Tanburî Küçük Artin*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Sarı Çolakoğlu, G. (2019). Bir bayram ve bir makam: Nevrûz. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(68), 105-114. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3809>
- Sezikli, U. (2000). *Kırşehirli Nizâmeddin İbn Yûsuf'un Risâle-i Mûsikî adlı eseri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sezikli, U. (2007). *Abdülkâdir Merâgî ve Câmiu'l-Edvâr'ı*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sezikli, U. (2017). Fihrist bir eser Murad-Nâme'de mûsikî. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 26, 126-149.
- Şirinova, Z. (2008). *Şükrullah'ın İlmü'l-Edvâr'ı*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tekin Alpay, G. (1992). *Çengnâme Ahmed Dâî*. Cambridge: Harvard Üniversitesi Yakındoğu Dilleri ve Medeniyetleri.
- Tekin, H. (1999). *Ladikli Mehmet Çelebi ve er- Risâletü'l-Fethiyye'si*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Tekin, A. (2003). *Hızır Ağa'nın "Mûsikî Risâlesi" isimli yazma eserinin transkripsiyonu ve dönemin edvârları ile mukayesesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Tırışkan, A. G. (2000). *Hâşim Bey'in edvârı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tura, Y. (2001). *Kantemiroğlu, Kitâbu 'İlmi'i-Mûsikî 'alâ vechi'l-Hurûfât, mûsikîyi harflerle tesbît ve icrâ ilminin kitabı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Tura, Y. (2006). *Nâsır Abdülbâkî Dede, inceleme ve gerçeği araştırma, Tedkik ü Tahkik*. İstanbul: Pan Yayıncılık.



- Tura, Y. (2017). *Türk mûsikîsinin mes'eleleri*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Uslu, R. (2001). *Mehmet Hafid Efendi ve musiki*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Uslu, R. (2018). *Merâğî'nin son müzik eseri: Zevâid-i Fevâid-i Aşere*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı.
- Uslu, R. (2021). *Marifet-i Musiki edvarı-1385?*. Ankara: Akademisyen Kitabevi A.Ş.
- Uygun, M. N. (1990). *Kadıızâde Tirevî ve Musikî Risalesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uygun, M. N. (1996). *Safiyüddîn Abdulmu'min Urmevî ve Kitâbu'l-Edvâr'ı*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uygun, M. N. (2019). *Kitâbü'l-Edvâr* (2. Basım). İstanbul: İbn Haldun Üniversitesi Yayınları.
- Uz, K. (1964). *Musiki istilâhatı* (1894). (Ed: G. Oransay). Ankara: Küğ Yayını.
- Üngör, E. R. (1987). Türk musikisinde nevrüz makamında eser var mı? *Musiki Mecmuası*, 40(417), 21-27.
- Yalçın, G. (2016). *19. yüzyıl Türk musikisinde Hâşim Bey mecmuası-birinci bölüm: edvâr*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.

### Extended Abstract

This study aims to reveal the process of change and transformation that the Nevrûz makam has undergone in the historical process and to examine and interpret the connection between it and today's understanding of the Nevrûz makam. In the transfer of this process, the study used works of theory writers and determined the change process of the makam based on these works. The theoretical results have been a guide regarding being a source, understanding the makam, interpreting, and comparing.

The study includes a literature review to reveal the historical adventure of Nevruz makam and applies a document analysis method. With this method, considering the approaches and classifications on which theorists used to explain Nevruz makam, the traces of change and transformation in the makam were mentioned, and the understanding of makam until today was examined.

The makam is a highly dynamic concept that has changed over the centuries, has undergone many changes in terms of name, function, or technique, has varied in its effectiveness and ambiguity according to periods, and plays a vital role in the musical transmission of many cultural elements belonging to ancient traditions.

In the 13th century, Safiyüddin conveyed the concept of makam in his edvâr with the classification of twelve makams, six âvâzes and the derivation of cycles from the layers formed by intervals (cinsler) such as quadruplets and quintuplets. In the 15th century, theoreticians and musicians used to classify makams with the names of avaze, şube, and terkeb and express them with numerical symbols. In addition, a link was established between astronomy and music by pairing them with the concepts such as planets and horoscopes. Since the 18th century, makam approaches have gradually changed, and they have become a structure in which a makam concept is close to today's understanding.

The study firstly gives information about the makam, avaze, şube, terkeb, and cins structures using Nevruz. It also reveals the historical process of Nevruz in light of theoretical sources from the past to the present.

Nevruz is one of the oldest makams that have survived to the present day by undergoing differences from the 13th century. The fact that the oldest surviving composition example is Safiyüddin's Remel Savt in Nevruz makam also adds importance to the study. Theoretical sources describe Nevruz as an Avaze consisting of Mücennep-Mücennep-Tanini (CCT) intervals, forming a quadruple cins since the 13th century (Safiyüddin Abdülmü'min Urmevi). The term avaze has been used since the 13th century and means voice, sada, nara, loud voice, and fame. In addition to the 12 makams, it is defined as melodies within a narrower field. It was also stated that Nevrûz has five different şûbes and that these şûbes underwent various changes from the 15th century onwards and became independent makams and terkibs.

As a result, the study reveals that various theoreticians have defined Nevruz differently since Safiyüddin, and the definition of Nevruz became clear with Tirevî and Abdülbaki Nasır Dede. The last period theorists, on the other hand, explained Nevruz with the Acem scales or defined it as a combination of Acem and Hüseyini/Necid Hüseyini makams, unlike Nasır Dede

## Porto ve çevresi katolik mezarlıklarında dekoratif öğelerin kullanımı

Fidan Tonza Helvacıkara<sup>1</sup> 

<sup>1</sup>Seramik ve Cam Bölümü, Güzel Sanatlar Fakültesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, Türkiye.

### ÖZET

Mezarlıklar ölülerinin sadece gömülmesi için kullanılan bir yer olmanın dışında, çağlar boyunca ölü kültürüyle ilişkilendirilen eğilimler ve gelenekler açısından toplumsal hafızayı canlı tutan önemli yerlerden birisi olmuştur. Ölümle ilgili olarak inanç ve ritüelleri belirleyen ölü kültürü; kişisel ya da ailesel isteklerin dışında toplumsal, kültürel, dinsel, bölgesel ve etnik özellikler odağında çeşitlenmiştir. Ölü kültürü içinde yer alan değerlerden biri olan mezar ve mezarlıklarda kullanılan dekoratif öğeler; tarihi, mimari, sanatsal, sembolik ve sosyal değerler açısından veriler ortaya koymaktadır. Bu kapsamda Hristiyan inancı ve bu inanca bağlı Katolik mezhebi çerçevesinde gelişen ölü kültürü, sanatsal, sembolik yaklaşımlar ile önemli somut örnekler oluşturmaktadır. Bu somut örnekler mezarlıkların kimliklendirilmesine katkı oluşturarak, katolik inancının farklı bir iletişim kanalı ile anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Bu araştırmanın amacı, Porto ve çevresi Katolik mezarlıklarında yer alan dekoratif öğelerin kullanımının Katolik inancı ekseninde değerlendirilmesini kapsamaktadır. Bu çalışmada Porto ve çevresinde yer alan onbir farklı Katolik mezarlık incelenmiş, bu mezarlıklarda yer alan farklı teknik ve malzeme ile uygulanmış dekoratif unsurların kullanımı irdelenmiştir. Yöntem olarak öncelikle, dekoratif öğeler azulejo, cam vitray ve heykel olarak bölümlere ayrılmıştır. Bu mezarlarda farklı teknik ve malzemelerin kullanımı ile Katolik inancının ölüm olgusu, mezarlık gelenekleri kapsamında değerlendirilmiştir. Ayrıca dekoratif unsurlarda sıklıkla kullanılan Katolik inancı temelinde gelişen sembollerin ne olduğu ve bunların anlamları üzerine değerlendirilmeler yapılmıştır.

### ANAHTAR KELİMELELER

Porto mezarlık, Katolik mezarlık, azulejo, cam vitray, mezar heykelleri.

## Use of decorative elements in Catholic cemeteries in Porto and its surroundings

### ABSTRACT

The cemeteries, apart from being places used only for the burial of the dead, have been one of the important places that keep the social memory alive in terms of trends and traditions associated with the cult of the dead throughout the ages. The cult of the dead that determines beliefs and rituals in relation to death is diversified in terms of communal, cultural, religious, regional, and ethnic characteristics, aside from personal or familial wishes. As a value included in the cult of the dead, the decorative elements used in tombs and cemeteries reveal historical, architectural, artistic, symbolic, and social values. In this context, the cult of the dead, which developed within the framework of the Christian faith and the Catholic sect, constitutes important concrete examples with artistic and symbolic approaches. These concrete examples contribute to the identification of cemeteries and help the Catholic faith be understood through a different communication method. The aim of this research is to evaluate the use of decorative items in Catholic cemeteries in Porto and its surroundings on the axis of Catholic belief. This study examined eleven Catholic cemeteries in Porto and its surroundings, and the use of decorative elements applied with different techniques and materials in these cemeteries were examined and visualized. In terms of method, first, the decorative elements were divided into azulejo, stained glass, and sculpture. The use of different techniques and materials in these tombs and the death phenomenon of the Catholic faith were evaluated

within the scope of cemetery traditions. In addition, the symbols that had been developed based on the Catholic faith, frequently used in decorative elements, and their underlying meaning were evaluated.

## KEYWORDS

Porto cemetery, Catholic cemetery, azulejo, stained glass, tomb statues.

## Giriş

Kült, latince *cultus*, sözcüğünden türeyerek, bu dilde *kutsal ilaha saygı, itina etme, kurallı tapınma, (tanrılara) tapma, (insanlara) hürmet* gibi anlamlara gelmektedir (Kabaağaç, Alovera, 1995, s.143). Kültün oluşması için tapınılan olağanüstü bir varlık (tanrı-tanrıça, kral, imparator, öldükten sonra tanrısallaştırılmış kahraman, vb.), onu simgeleyen nesne veya nesnelere ile bunların temsilcileri (dinsel kimlikler, rahipler, keşişler vb.) gereklidir (Hançerlioğlu, 2013, s. 281).

Ölüm haberinin alınmasından sonraki süreçte gelişen her türlü detayı içeren ölü kültü, ölümle ilgili olarak inanç ve ritüelleri belirleyen, ölümlerin durumunu ve ölüm sonrasında geride kalanların ne yapmaları gerektiğini düzenleyen süreçler bütünü olarak tanımlanabilir. Ölü kültü; cenaze ritüeli, ölü gömme adetleri, mezara bırakılan ritüel nesnelere, kurban, libasyon<sup>1</sup>, ölü yemeği, mezar mimarisi, mezar tipolojisi, ölümden sonraki anma ritüelleri, mezar ve mezarlıklarda kullanılan dekoratif öğeler gibi çeşitlenmektedir. Ölü kültü inanç temelinde çağlar boyunca şekillenerek toplumsal, kültürel, dinsel, bölgesel ve etnik özellikler odağında çeşitlenmiştir. Bireysel ve ailesel faktörler de sahip olunan inanç kuralları dahilinde ölü kültünü biçimlemiştir.

Akçay'a göre, (2017, s. 4) ölü kültü, tanrılara olan bağlılığın ölüm olgusu ile ilgili ritüellerle ifade edilmiş şeklidir ve ölü kültü üç temel nitelikte kavramsallaşmıştır. Bunlardan ilki; varlığın ölümden sonra da yaşantısına devam edeceği yönündeki *öteki dünya* inancıdır. Ölümlerin yaşayanlarla benzer gereksinimlere sahip olabileceği düşüncesi ile mezarlara armağanların ve kullanım eşyalarının bırakılması bu yaklaşımdan kaynaklanmaktadır. İkinci nitelik, bazı insanların belirli yöntemlerle tanrılar ya da ruhlarla iletişime geçmesidir. Bu kişiler genellikle rahip olarak tanımlanmıştır. Son olarak yaşayanların belirli ritüelleri yerine getirmesi sayesinde yaşanan hayatın eski düzen içerisinde devam edileceği inancıdır. Ölümlerin belli aralıklarla çeşitli törenlerle anılmaları, öteki dünyada ruhlarının huzur içinde olmasının sağlanması ile onların bu dünyaya zarar vermesi engellenmektedir.

Tüm dinler, ölü kültünü belli bir kural ve kaide çerçevesine yerleştirirken, inanç temelinde farklılıklar ortaya koymaktadır. Bu bağlamda geniş bir cemaate sahip Hristiyanlık inancı ayrıcalıklı alan oluşturmaktadır. Nasıralı İsa'nın getirdiği din olan Hristiyanlık, Yahudiliğin bir reformu ve bir mezhebi olarak doğmuştur. İsa'nın söyledikleri ve yaptıkları üzerine biçimlenen kutsal kitap olarak İncil tanınmış, İncil Yahudi şeriatını kapsayan Eski Ahid kitabının sonuna eklenmiş ve Yeni Ahid adını almıştır. Hristiyanlık inancının başlıca üç büyük mezhebi vardır. Bunlar Katoliklik, Ortodoksluk ve Protestanlık'tır. Bu mezhepler arasında bir Hristiyanlık öğretisi olan Katoliklik, Roma Kilisesi'nin önderliğinde, Papa'nın dinsel başkanlığını kabul eden İmparatorluğu kurmuşlardır. Bu imparatorluk tüm ulusları Katolik öğesi altında toplayarak onların ulus kimliklerini göz ardı etmiştir. Ana dilleri Latince üzerinden temellenmiştir. Katolikliğin temeli, ermiş Petrus'un<sup>2</sup> Roma'da ölmüş ve yerine Roma Piskoposu'nu (Papa) bırakmış olduğu inancıdır (Hançerlioğlu, 2010, s. 245). Katolik birliğinin sağlanması, Papa'yı baş Hristiyan ve yönetici kabul etmek ile başlamaktadır.

Hristiyan toplumu, aile ile ölümleri arasındaki ilişkileri bakımından Antik dünyanın bir devamı niteliğindedir. Antik dünya insanının ölümlerini, özellikle ölüm günlerinde ailece anması, köklü

<sup>1</sup>Antik Yunan dünyasında sıkça kullanılan sıvı sunulara verilen isim olan Libasyon, genellikle hayvan veya insan kanı ile yapılmaktadır. Bu sıvılar libasyon için ayrılmış olan kutsal mekanlardaki sunaklarda, özel sunu kaplarından yere dökülerek, tanrılara adaklar adanarak ve dilekler dilenerek gerçekleştirilmiştir.

<sup>2</sup> Petrus: Katolik Kilisesi'ne göre ilk Papa ve İsa'nın varisidir (Kutluay, 2017).

geleneklerinin en başında gelmektedir. Yüzyılların birikimi içinde kurallaşmış davranış biçimleri, pagan dünyanın *ölüler kültünü* de oluşturmuştur. Belli günlerde (özellikle ölümünün 3, 7, 9 ve 40 günleri ile yıldönümlerin de) kabristanda aile bireylerinin mezarı başında ya da aileye ait mezar odasının önünde (ya da içinde), aile fertleri ile birlikte yemek yenir, ölünün ruhuna dualar edilerek şölen sona ererdi; bu şölen sırasında ölünün ruhunun da aile arasında olduğu düşünülürdü. Pagan toplumlarla benzerlikler taşıyan ve onların ölüye hürmet anlayışını kendilerine adapte etmeye çalışan Hristiyanlık ölü kültüründe, zamanla yapılması gereken örf ve adetler belirginleşmiştir. Hristiyanların, azizlerin anılarını yaşatmak için mezarlara kutsallık atfederek, onları bu yolla onurlandırmalarından, ölümler için yakılan ağıtların, cenaze ilahilerine dönüşmelerine değin Hristiyanlık inancı ritüelleri, pagan geleneğinin bir uzantısı olmuştur.

*Mezarlık* kelimesi Yunanca *koimitirion*, *koimáo*, *yatmak* veya *yattırmak* fiilinden türetilen, Latince *coemeterium* teriminden türemiş ve ilk olarak Hristiyanlar tarafından kullanılmıştır. Yunanca *dinleniyorum*, *uyuyorum* anlamına gelen *krimao* fiilinden gelen *mezarlık* kelimesine karşın, *krimeterium* (*coemeterium*) kelimesi *yurt* anlamına gelmektedir. Karşılık gelen Latince kelime, *yatmak* ve *dinlenmek için yer* fikrini ifade eder. Hristiyanlar için *son yer*, *dinlenme* olarak görülen mezarlıklar, aynı zamanda topluluk arasında mevcut bir süreklilik ilişkisinin merkezini temsil etmektedir (Jorge, Belgas, 2022, s. 1852). Hristiyanlık inancında mezar yapılarını belirleyen en büyük unsurlardan biri öncelikle gizlilik olgusu olmuştur. Roma İmparatorluğu'nun baskısı altında doğmaya çalışan Hristiyanlık inancı, yerleşim, yaşam ve ibadet alanlarını gizlerken, aynı zamanda mezarlarını da saklı tutmak zorunda kalmışlardır. Mezar yapılarını etkileyen diğer unsurlar arasında tarihsel süreçte nüfusu çoğalan Hristiyanlık inancının, mekânsal sorunları olmuştur. Tapınaklarda biriken tabutlar ve ölümcül hastalıklar nedeni ile oluşan sağlıksız ortam, mezarlıkların dikeyleştirilmesini, aynı zamanda kilise bahçesi dışında mezarlık alanlarının yaratılmasını sağlamıştır. Hristiyanlığın ilk mezar yapıları incelendiğinde, birbirlerine karmaşık dehlizlerde bağlanmış mezar odaları, aile mezarları, şapeller ve ibadet yerlerinden oluşan yeraltına açılmış tek ya da çok katlı mezarlıklar olan *katakompalar* ile karşılaşmaktadır. Labirent gibi karmaşık geçit, galerilerden oluşan ve yeraltı mezarlığı olarak bilinen katakomplarda, tabutların duvarlardaki oyuklara yerleştirildiği örnekler mevcuttur. Prehistorik çağlardan beri ölümlerin yer altı kaya odalarına gömüldüğü bilinmektedir. Roma ya da Hristiyan buluşu olmayan katakomp sözcüğü, ilk kez Roma yakınında Apia Yolu üzerindeki S. Sebastiano Bazilikası'nda Aziz Paulus ve Aziz Petrus'un geçici olarak gömüldükleri yeraltı mezarı için kullanılmış, giderek Roma çevresindeki bütün yeraltı mezarları bu adla anılmaya başlamıştır (Eczacıbaşı Sanat Sözlüğü, 1997, s. 968). Erken Hristiyanlık dönemi mezarını belirtmek için kullanılmakta olan katakomp mezar tiplerinin en ünlüsü Roma Katakompaları'dır. Erken Hristiyanlık döneminde Roma'da Hristiyanların gizlice ibadet ettikleri yer altı kiliselerine *kripta* denmektedir. Daha sonra kripta sözcüğü kilisenin bodrum katındaki mezarların bulunduğu mekânlar için kullanılmıştır. Orta Çağ'da Hristiyan ölümlerin kilise, şapel ve manastır gibi kutsal yapıların içine ve çevresine gömülmesi yaygın bir uygulama olarak yer almıştır. Hristiyanlık inancında martiryumlar bir başka mezar yapısı olarak karşımıza çıkmaktadır. İnançlarda çoğunlukla o inanç uğruna mücadele verip hayatını kaybeden kişiler *şehit* olarak anılmaktadır. Hristiyan kültüründe de din uğruna ölenler *martyr* olarak adlandırılmıştır. Roma İmparatorluğunda Hristiyanlığın kabulüyle birlikte bu yeni inancın getirileri mimari üslupta da hissedilmiştir. Anıt mezar anlayışı daha önceki dönemlerdeki gibi sadece savaş kahramanları, zenginler veya asiller için değil, martyrler için de inşa edilmeye başlanmıştır. *Anı kiliseleri* olarak bilinen *martyriumlar*, dinsel inancından ötürü şehit düşen bir martir'in (ing. martyr) Rölik<sup>3</sup>'ini barındıran, mezarının bulunduğu yapı ya da kutsal yer olarak tanımlanmaktadır (Ahunbay, 1997, s. 1011). Hristiyanlar, atalarının kahramanlarına davrandıkları gibi martyrlerine davranmışlar; onları onurlandırmak ve ölümsüzleştirmek için martiryumları yapmışlardır. Hristiyan yapıları arasında yer alan mezarlıklar, Erken Hristiyan Dönemi'nde evler dışında toplanma yerleri olarak kullanılmıştır. Graydan F. Snyder'e göre

<sup>3</sup> Rölik: Hristiyanlıkta İsa, aziz ve azizelerden arta kalan kutsal eşya ya da parçalara verilen isimdir. Kutsal kişilerin kemikleri, muhafaza edilen organları ya da bu kişilerin sahip oldukları eşyalar röliktir.

toplama ve ibadet yerleri olarak kiliseler, M.S. 300 yılına kadar inşa edilmemiştir (Viola, Barna, 2008, s. 18-20). Hristiyanlar ilk mezar yapıları olan katakomplarda toplanırken, bir arada olmanın dışında zamanla bu defin yerlerinde küçük anıt taşları inşa etmiş ve üzerlerine haç yaparak, pagan pratiklerinden bazılarını uyarlamışlardır. Mezarlara yapılan objeler ilk kez M.S. 4. yüzyılda görülmüş ve böylelikle ilk Hristiyan sembolleri yerleştirilerek, sanatsal yapılar kutsal mekânlara taşınmıştır. Titus Flavius Klemens olan Hristiyan düşünür İskenderiyeli Klement, ibadet mekanlarında görsel sembollerin kullanılmasını desteklemiş, buralara yapılan haçların, kurtuluşa gidecek yola aracılık edeceğini öngörmüştür (Viola, Barna, 2008, s. 18-20). Eski zamanlardan itibaren semboller, kültür ve inanç sisteminde önemli ifade araçları olmuşlardır. Semboller, kendi varlıklarının dışında başka anlam oluşturmuşlardır. Hristiyanlığın başlangıcından itibaren inanca dair özel ve gizli kalması gereken bilgiler, semboller aracılığıyla anlatılmış ve aktarılmıştır. Gizlilik unsurları için var olan koşulların zamanla değişmesine rağmen sembolik anlatım Hristiyan inancının temelini oluşturmuştur.

İlk Hristiyanlık eserleri, Hristiyanlığın resmi din haline gelişinden sonra meydana getirilenlerden büyük ölçüde farklıdır. *İlk Hristiyanlık Dönemi* olarak bilinen İ.S. 312'e kadar olan zaman diliminde tanrısal tasvirler görülmemektedir. Sanat bir çeşit sembol, bir çeşit resim-yazı anlamındadır. Katakomplarda da bu yüzden kıvrık dal süslemeleri, maskeler, güvercin resimleri, tavus kuşları, üzüm çotakları ve balık resimleri yapılmıştır. Nadiren olsa da vaaz veren filozoflar, İsa'yı temsilen *iyi kalpli çoban* resimleri görülmektedir. Tanrı ve İsa, yüce tasavvurlar olarak kabul edilmiş ve resimlerde birlikte gösterilmişlerdir (Turani, 2015, s. 204). Katolik mezarlıkları Hristiyan sembollerinin sıklıkla kullanıldığı yerlerin başında bulunmaktadır. Katolik inancında sembollerin, inancın derinleştirilmesi ve duaların şekillendirmesine yardımcı olduğu düşünülmüştür. Aynı zamanda maddi ve manevi dünyalar arasında köprü kurulması, Tanrı hakkındaki gerçeklerin bilinmesini sağlamanın bir yolu olarak da görülmüştür. Katolik mezarlıklarında öne çıkan sembolik dil özellikle ölüm, ölümsüzlük, yeniden yaşam döngüsünde cennet, cehennem temaları ve bu temalar ışığındaki hikayeler ile inancın merkezinde olan Tanrı, İsa, Meryem Ana, melekler, azizler ile ortaya konulmuştur.

Katolik inancı temelinde önemli ülkelerden biri Portekiz'dir. Avrupa'nın güney batısında yer alan Portekiz, %84 Hristiyan nüfusuna sahiptir (İnsamer, t.y). Geçmişte Katolik Kilisesi devlet dini olmasına rağmen, günümüzde, Portekiz'in resmi dini olarak devlet destekli bir dinden söz etmek mümkün değildir. Din ve devlet işlerinin birbirinden ayrılması, birinci Portekiz Cumhuriyeti Dönemi 1910-1926 yılları arasında gerçekleşmiş olsa da ayrılığın anayasaya yansması 1976 yılına kadar gerçekleşmemiştir. Roma Katolikliği emirleri halen Portekiz toplumu ve kültüründe belirgin bir yere sahiptir. Portekiz'in 1970 ve 1980'lerde demokrasiye geçmesiyle birlikte Katolik Kilisesi resmî din olmaktan çıkmış, fakat imzalanan *konkordato*<sup>4</sup> anlaşmalarıyla değişik imtiyazlarının devamını sağlamıştır (Kuru, 2011, s. 28). Portekiz'de kilise ve devlet ayrılmış olsa da Katolik Kilisesi halen ayrıcalıklı konumunu korumaktadır. Portekiz'de en baskın olan din Hristiyanlıktır ve ağırlıklı olarak Katolikliktir. 2021 nüfus sayımı verilerine göre Portekiz nüfusunun %80,2'sini Katolikler oluşturmaktadır (Ecclesia, 2022).

## Yöntem

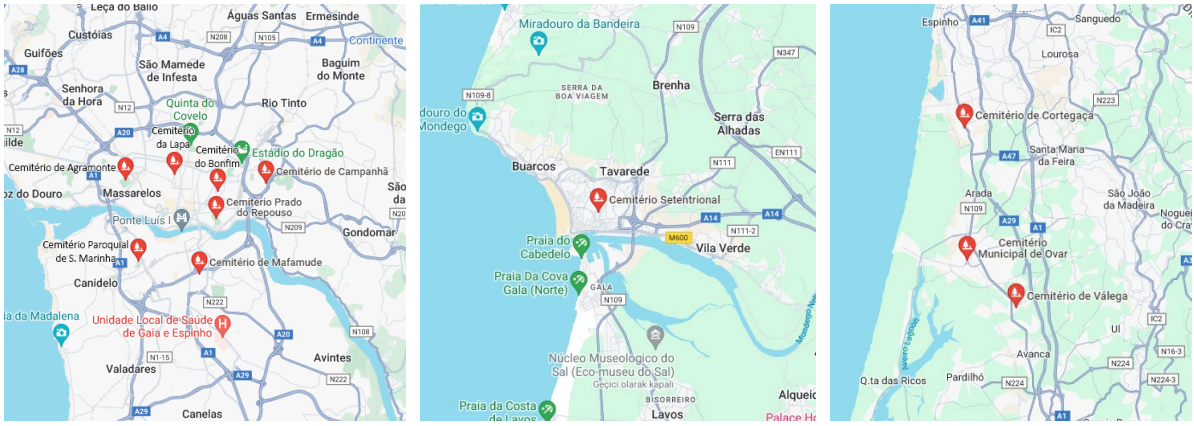
### Araştırmanın Deseni

*Porto ve Çevresi Katolik Mezarlıklarında Dekoratif Öğelerin Kullanımı* adlı çalışma nitel araştırma deseni ile yapılandırılmıştır. Bu çalışmada nitel veri toplama tekniklerinden; fotoğraf kayıtları, yazılı ve basılı evrak ve görüntüler, saha notları ve gözlemci günlükleri kullanılmıştır. Veri analizi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada toplanan gözlem notları ve fotoğraf kayıtlarının transkripsiyonu yapılmıştır. Bunun yanı sıra çalışmada kullanılacak görüntülerin dijital formatları da analiz için veri girişine hazır hale getirilmiştir. İkinci aşamada transkripsiyonu

<sup>4</sup> Papalık makamıyla, hükümetler arasında yapılan anlaşmalar için kullanılmaktadır.



yapılmış tüm veriler, kategori tema ve kodlar atında gruplandırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen kategori şemaları, raporlanarak bulgulara aktarılmıştır. Mevcut bulgular literatür ışığında yorumlanarak ortaya çıkan sonuçlar üzerinde etraflıca tartışılmış ve değerlendirmeler aktarılmıştır. Bu çalışma kapsamında Porto ve çevresinde yer alan on bir farklı Katolik mezarlık incelenmiştir. Bu mezarlıklar sırası ile Prado do Repouso Mezarlığı (Cemitério Prado do Repouso), Bonfim Mezarlığı (Cemitério do Bonfim), Lapa Mezarlığı (Cemitério da Lapa), Agramonte Mezarlığı (Cemitério de Agramonte), Campanha Mezarlığı (Cemitério de Campanhã), Paroquial de S. Marinha Mezarlığı, (Cemitério Paroquial de S. Marinha), Mafamude Mezarlığı (Cemitério de Mafamude), Válega Mezarlığı (Cemitério de Válega), Cortegaça Mezarlığı (Cemitério de Cortegaça), Ovar Mezarlığı (Cemitério de Ovar), Setentrional Mezarlığı, (Cemitério Setentrional)'dır. Görsel 1'de harita üzerinde işaretlenerek belirtilen bu mezarlıklar, Porto, Vila Nova de Gaia, Válega, Cortegaça, Ovar, Figueira da Foz bölgelerinde yer almaktadır.



Görsel 1 Harita üzerinde Porto ve çevresinde yer alan mezarlıklar (Google Map, 2024).

## Katolik İncancında Semboller

Katolik mezar yapılarında dekoratif öğelerin kullanımını etkileyen Hristiyanlık inancı; doğduğu, geliştiği ve yayıldığı coğrafyalar açısından çok kültürlülük ile yoğrulmuştur. Yahudilik dışında Grek, Roma, Helenistik, Pagan<sup>5</sup> kültürleri Hristiyanlık inancının doğduğu ve yayıldığı coğrafyada yaşamıştır. Şehirli bir medeniyete sahip olan Grek kültürü, felsefe alanında hakimiyet sergilemiştir. Hristiyan doktrinlerinin formüle edilmesinde bu felsefelerin büyük katkısı olmuştur. Aynı dönemde siyasi olarak bölgeyi hâkimiyeti altında bulduran Roma İmparatorluğu'nun dini ve felsefi bakımdan bu coğrafya üzerinde etkin bir rol oynadığı söylenemez. Roma döneminde imparatoru tanılaştıran evrensel bir din başarılı olamamışsa da ülkeyi yöneten gücün Mısır'da olduğu gibi tanrı-kral anlayışının çerçevesini genişlettiği söylenebilir. Sanat ve dini alanda Grek, Roma, Pagan ve Doğu kültürlerinin sentezinden oluşan Helenistik kültürün en belirgin izi mistik bir yapıya sahip olmasıdır. Helenistik kültürün etkisiyle pagan dini sistemleri sezgi veya tefekkür yoluyla edinilebilen bilgi olan gnostik bir karaktere bürünmüştür. Bu kültürlerin temel inançlarından olan, ölen ve yeniden dirilen tanrılarla kurtuluş doktrini, Hristiyanlıktaki bazı kavramlarla ortak bir söylem oluşturmaktadır. Tüm bu bilgiler doğrultusunda Hristiyanlık dininin doğup, büyümesi ve gelişmesi sürecinde etkileştiği kültürel yapının, Katolik inancının sembolik dilinin oluşmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Mezarlıklar, sembolik alan açısından önemli yerlerden biridir. Mezarlarda kullanılan süslemeler, iletişimin farklı bir kanalını oluştururken, duygular ve arzular semboller ile ifade edilmektedir.

Ölen kişiye saygı gösterme biçimi olarak ya da ahiret için bir mesaj niteliği içinde; haç, hayvan sembolleri (güvercin, kuzu, yılan, kelebek, kartal, balık, tavus kuşu, horoz, köpek, baykuş), gemi ve çapa sembolleri, elementlere dair semboller (su, ateş), göksel semboller (güneş, gökkuşağı)

<sup>5</sup> Kökenleri dünyanın kadim doğa dinlerine uzanan çoktanrılı bir inanç biçimine Paganizm denir. Bu dinlere mensup kişiler pagan olarak adlandırılırlar (Yüksel, 2019).



ve kutsal kalp, geometrik semboller (borromeian halkaları, Davut yıldızı) çiçekler ve bitkiler (enginar, akantus yaprağı, gül, yonca, zambak, buğday), çift anahtar ve monogramlar, el figürleri, melekler ve diğer semboller (tırpan, kuru kafa, kum saati) temsili olarak kullanılmaktadır

## Haç

Mezarlıklardaki sembolik anlatımlarının başında haç kullanımı dikkat çekmektedir. Tarih boyunca kullanılmış, bölgesel ve etnik kökene sahip olan birçok türü olmakla beraber haç, Hristiyan inancının evrensel bir sembolü, İsa'nın ölümü ve dirilişinin bir hatırlatıcısıdır. Hristiyanlığın ana sembolü olan haç, İsa'nın çarmıha gerilmesinin ve tutkusunun bir sembolü olarak görülmektedir. Haç, Hristiyanlık dünyası ve birçok kültür için yaygın olarak kullanılan en eski semboldür (Kretschmer, 2008, s. 234). Haçın şekilsel olarak bir sembol olmasının temelinde biçimsel olarak kolları açık bir insan vücuduna benzetilmesi de yatmaktadır. İncil'e göre İsa dünyanın günahları yüzünden öldüğü için, çarmıh bir fedakârlık ve kefarete sembolü olarak görülmüştür. Haç, Katolik varlığının olduğu tüm yapılarda bulunmaktadır. İsa'nın kol ve bacaklarının darağacına bağlanıp öldürülmesi, yüzyıllar boyu Hristiyan dünyası üzerinde çok üzücü ve kalıcı bir etki yapmış ve haç böylelikle, Hristiyanlığın günümüze dek süren kutsal bir sembolü, Hristiyan ikonografisinin en yaygın simgesi haline gelmiştir (Taş, Özcan, 2015, s. 251). Öte yandan haç, üzerine İsa'nın kutsal kanı sürüldüğünden, günahlardan arınma ve şefaate dileme aracı olmuştur (Ersoy, 2007, s. 212). Çarmıhta genellikle haç tahtasına oyulmuş *INRI* harfleri bulunmaktadır. Bu harfler, *İsa Nasıralı, Yahudilerin Kralı* olarak tercüme edilen Latince *Jesus Nazarenus, Rex Iudaeorum* ifadesinin kısaltmasıdır. Bunlar, İncil Yuhanna 19:19–21'de bahsedildiği üzere İsa'yı ölüme mahkûm eden Yahudiye'nin Roma valisi Pontius Pilatus'un İsa'nın çarmıha gerildiği çarmıha yazılmasını emrettiği sözler olarak bilinmektedir. Yine *haç ve taç* sembollerinde, haç; inananların yeryüzündeki hayatının sınavlarını, taç da bu sınavlardan sonra cennette bekleyen ödülü temsil etmektedir.

## Hayvan Sembolleri

Hayvanlar da Hristiyan inancının aktarılması için önemli sembolik anlatımlarda kullanılmıştır. Hayvan sembollerinden en önemlisi güvercindir. Evrensel anlamda da barışın sembolü olan güvercin bu anlamının dışında Hristiyanlık inancı için Kutsal Ruh'un bir simgesi olarak görülmektedir. Güvercin İncil'de yinelenen bir semboldür ve İncil'de; İsa Yahya tarafından vaftiz edildiğinde üzerine bir güvercin indiğinden söz edilmektedir. Günahsız insanların ruhu olduğuna inanılan güvercin, Müslüman, Hristiyan ve Yahudi inançlarında ortak anlamlara gelmektedir. Yahudilerin tufan öyküsünde çevrede kara olup olmadığını anlamak için Nuh'un gemisinden uçurduğu kuş, güvercindir. Güvercin bu hikâyede bir kara parçası bulunduğunu belirtmek için ağzında bir zeytin dalıyla dönmüş, insan soyu da karaya çıkıp bu sayede üreyebilmiştir. Bundan ötürü güvercin, tufanı gerçekleştiren tanrıyla insanlar arasındaki barışı simgelemiş, ağzında zeytin dalı bulunan güvercin ise, uluslararası barışı sembolize etmiştir (Hançerlioğlu, 2010, s. 177). Aynı zamanda güvercin, bağışlamayı ve kabullenmeyi de aktarırken kullanılmaktadır. Hristiyan inancında, Tanrı'nın insanları asıl ruhuna götürdüğüne inanılmakta ve bu inanç, güvercinin tufan hikayesinde olduğu gibi geri dönüş yolunu bulması ile özdeşleştirilmektedir. İsa'nın vaftiziyle ilgili kutsal metinlerde, Kutsal Ruh'un bir güvercin şeklinde görüldüğü belirtilmiştir. İncil, Matthew 3:16'da "*İsa vaftiz olup sudan çıkar çıkmaz gökler açıldı ve Tanrı'nın Ruhunun bir güvercin gibi üzerine indiğini gördü*". İncil Matta: 10:16'da İsa'nın bir güvercin gibi saflığından söz edilmektedir.

Bir diğer hayvan sembolü olarak kuzu, Hristiyan inancında İsa'yı işaret etmektedir. Özellikle *Tanrı'nın Kuzusu* şeklinde adlandırılan İsa'nın, kuzunun beyazlığı, masumiyeti ve saflığı yüzünden bu şekilde anlamlandırıldığı düşünülmektedir. Kuzu; dünyanın günahlarını kefarete etmek için Tanrı tarafından sunulan kusursuz ve günahsız kurban olan İsa'yı temsil etmektedir. Eski Ahit'te kuzu yaygın bir kurbanlık hayvandır. Yeni Ahit'te Yuhanna 1:29'da Vaftizci Yahya, İsa'dan *Tanrı'nın Kuzusu* olarak söz etmektedir. Hristiyan inancına göre, ölümü ve dirilişi aracılığıyla insanlığı kurtaran kurbanlık kuzu olan İsa, koşulsuz sevgide insanların günahları için kendini feda eden *Tanrı Kuzusu* olarak görülmektedir. Hristiyan ikonografisinde, *Tanrı Kuzusu* genellikle beyaz

zemin üzerinde kırmızı bir haç bulunan zafer bayrağıyla tasvir edilmektedir. Bu bayrak, İsa'nın ölümüne karşı kazandığı zaferi sembolize etmek için kullanılmaktadır.

Hristiyan geleneğinde önemli bir diğer hayvan yılanıdır. Cennet ve cehennem anlayışına sahip olan Katolik inancında yılan, şeytan olarak kabul görmüş ve kendisine olumsuz yakıştırmalar yapılmıştır. İlk insan Âdem ve Havva'nın cennetten kovulmasına neden olduğu düşüncesi ile insanı baştan çıkararak ve onu tehlikeli yollara yönelten halleri ile daha çok bilinmektedir. Öte yandan, yılan zıtlıkları içinde barındıran bir varlık olarak görülmüş ve özellikle ölüm teması ile ilişkilendirilmesinde önemli bir sembol olmuştur. Yeraltı ve yeryüzü arasında yaşamını sürdüren yılan, bu yaşam alanlarına dair metaforik anlamlar yüklenmiştir. Öncelikle ölüm ve kötülük ile ilişkilendirilen kısmı yeraltını; yaratılış ve deri değiştirme özelliği ile yeniden dirilmeye gönderme yaparak yeryüzünü temsil etmektedir. Yılanın yeryüzünü temsil eden özellikleri ağaç, yumurta ve su gibi unsurlarla ilişkilendirilerek hayatı, üremeyi ve doğurganlığı ifade etmektedir. Bu yaklaşımlar, yılanın hem aydınlık hem de karanlık yüzünü ortaya koymaktadır (Sivri, Akbaba, 2018, s. 54-55). Yılanlar, sonsuz yaşamın eski sembolleridir ve genellikle mezar taşlarında sonsuzluğun başka bir sembolü olan bir daire şeklinde tasvir edilmektedir. Bu sembol *ouroboros* olarak da bilinmektedir (Funeral Guide, t.y.). Ouroboros genellikle sonsuz döngüsel yenilenme veya yaşam, ölüm ve yeniden doğuş döngüsü için bir sembol olarak yorumlanmaktadır. Kuyruğunu ısırarak yılan olan *ouroboros* sembolünde, yılanın kuyruğu fallus, ağzı da rahimi temsil ettiği düşüncesi ile bazı dinlerde bir doğurganlık ikonu olarak görülmektedir (Mack, 1999, s. 359). İlk kullanımına Antik Mısır cenaze ritüellerinde kullanılan yazıtlarda rastlanılan *ouroboros* sembolüne, ölen kişinin ruhunun sonraki yaşamında korunmasına yardımcı olmak için kullanıldığı düşünülmektedir (Hornung, 1999, s. 38-77-78).

Evrensel anlamda olduğu kadar Hristiyan inancında da kelebekler, yeni hayatın sembolü olarak görülmektedir. Tırtılın kelebek oluncaya kadar geçirdiği süreç, Hristiyanlık'ta öteki dünya inancı ile yeni bir başlangıcı anlatmak için kullanılmaktadır. Kelebek sembolü, Tanrı ile daha derin bir ruhsal bağlantıyı temsil eder. Dirilişi, yeni başlangıçları ve güzel bir şeyin başlangıcını temsil ettikleri için Paskalya sırasında son derece önemli bir semboldür (Jesus Spirit, 2021).

Hristiyanların ilahi varlığa korkusuzca bakabildikleri inancı, güneşe bakma yeteneğine sahip olduğu düşünülen kartal ile sembolize edilmektedir. Uçarken yükselen bir kartalın görüntüsünün oluşturduğu heybetli yapı, aynı zamanda İsa'nın dirilişini temsil etmektedir. Kartal, özgürlük, ölümsüzlük, dürüstlük, güç, heybet, doğruluk, bilgelik ve cesaret sembolü olarak kullanılmaktadır. Bir başka sembol olan balık, Roma zulmünden korktuğu için gizlice toplanan ilk Hristiyanlar için inancın bir işareti olarak kullanılmıştır. Balık için Yunanca kelime *ICHTHUS* kullanılmaktadır (The God Who Speaks, t.y.).

Tavus kuşu etinin çürümesinin uzun zaman almasından dolayı Antik çağlarda ölümsüzlüğün tasviri olarak görülmüştür (Parman, 1993, s. 387). Vazodan su içen tavus kuşu, sonsuz hayat sularından içen, inançlı bir Hristiyan'ı sembolize etmektedir. E. Parman (1993, s. 388) *Bizans Sanatında Tavus Kuşu İkonografisi* isimli makalesinde, kantharostan su içerken gösterilen tavus kuşlarının cennet bahçesini temsil ettiği ve kutsal su içtikleri düşüncesine değinmiştir. Erken Hristiyan Dönemi anlayışında ise tavus kuşları; ölümsüzlük olarak düşünülerek, cennet bahçesinden su içilmesinin simgesi olarak görülmüştür (Parman, 1993, s. 387). Tavus kuşu, özellikle Doğu'da Paskalya mevsiminde hala kullanılmaktadır. Tavus kuşunun kuyruk tüylerindeki *gözler*, her şeyi gören Tanrı'yı ve bazı yorumlara göre kiliseyi sembolize etmektedir.

Hristiyan geleneğinde horoz da kartal, kuzu gibi İsa'nın sembolüdür ve özellikle güneş, ışık, diriliş kavramlarına vurgular yapmaktadır. İsa olarak horoz, geceyi takip eden ışığı duyurmaktadır. Avrupa'daki birçok kilise kulesinin tepesinde, eski bir sembol olan horoz kullanılmaktadır. Aynı zamanda horoz tasvirlerinin Roma yer altı mezarlarında da kullanıldığı bilinmektedir. Katolik inancında, horozlar, Petrus'un İsa'yı inkârı ile ilişkilendirilmiştir. İncil Matta 26:75'te bahsedilen hikâyeye göre horoz, Petrus'un Mesih'i inkârını, horozun ötüşünü duyunca pişmanlığını ve tövbesini temsil etmektedir. Horoz, bu hikâyeye göre *tövbe çağrısı* olarak sembolize edilmektedir.

Pek çok kültürde, horozun her yeni sabahın şafağında ötme alışkanlığı, onu Hristiyan inancında, ışığın karanlığa ve yaşamın ölüme karşı zaferinin bir sembolü haline getirmiştir. Bu nedenle, bazı kiliseler horozu, dirilişin sembolü olarak kullanmaktadır. İncil'de Markos 13:32,35,36 hikayelerine bakıldığında horoz Hristiyanlar için, İsa'nın ani dönüşü, ölümlerin dirilişi, insanlığın nihai yargısı için tetikte olma ve hazır olma tutumunun bir simgesi haline gelmiştir. Bazı kiliselerde de horozun yeni bir günü müjdelemesini, kilisenin Tanrı'nın yeni lütuf çağını ve karanlık bir dünyayı başlatıcılığını ilan etme sorumluluğunun bir sembolü olarak görülmektedir. Orta Çağ boyunca, horoz, rüzgâr güllerinde kullanılan popüler bir Hristiyan imgesi haline gelmiştir. Tüm dünya mitolojilerinde, değişmez yoldaş olan köpek, diğer sürekli yoldaş olduğu düşünülen ölümle ilişkilendirilmektedir. Köpekler sahiplerini asla terk etmedikleri için, onların çeşitli mitolojilerde ve dinlerde efendilerinin ölümüne kadar eşlik ettiği, ölümden sonraki yaşamlarında rehber olarak kabul edilmeleri fikrine uygun olduğu düşünülmüştür. Hristiyan vaazları köpekleri genellikle ilahi cezanın araçları veya ölümden sonraki yaşamın habercileri olarak sunmaktadır. İlahi ceza örneği olarak İncil'de yer alan I Kings 21:23, II Kings, 9: 30-36 sayılı hikayelerden bazılarında özellikle İsrail Krallığı'nda Kral ve Kraliçe'nin köpekler tarafından yenileceği vurgusu yapılmaktadır. Katolik İncil kanonunun bir parçası olan, Roma Katolikleri için onaylanan kutsal kitap Tobit'de de Tobias'ın sadık köpeğinden bahsedilmektedir (Kosloski, 2017).

Almanya ve Batı Avrupa'da, bir meskene veya ahıra konan bir baykuşun, yakın bir ölümün habercisi olarak kabul edildiği, bu bakış açısının dinler ve mitoloji açısından benimsendiği ve yayıldığı düşünülmektedir (Carter, 2011, s. 254). Peygamberlik vizyonu, karanlıkta Tanrı'ya ait olanları ve ışığa gelmeye çağrılanları görebildikleri düşüncesi ile karanlıkta avını ayırt edebilen baykuş ile özdeşleştirilmektedir. Peygamberlik niteliğindeki bir söz aracılığıyla, Tanrı'nın yaşamlarına verdiği çağırışı ortaya koyma düşüncesinin sembolik anlatımı olan baykuştan Eski Ahit'te bahsedilmektedir. Baykuşlara kirli kuşlar olarak atıfta bulunmanın yanı sıra, İncil'de baykuşlar, mecazi olarak eziyet verici yalnızlığı, ıssızlığı, yası ve yargıyı sembolize etmek için kullanılmaktadır.

### **Gemi ve Çapa Sembolü**

Gemiler, Hristiyan inancında, insanın yaşam boyunca yolculuğunu ve ölümden sonra sonsuzluğa geçişi temsil etmektedir. Yaşamın fırtınalı bir deniz olduğu, geminin de bu denizlerde imanı ve inancı simgelediği görülmektedir. İnsanın fırtınalı denizlerdeki emniyetli yeri olan geminin limana ulaşması, sonsuzlukla ilişkili bir metafor üzerine biçimlenmiştir. Bir güvenlik aracı olan çapa, Hristiyanlar için gelecekteki varoluşta bir umut sembolü olarak benimsenmiştir. Çapa, gemileri sabitlemek için kullanılan bir alettir. Buradan çıkan imgeye göre, Tanrı'nın sevgisi Hristiyan inancına sahip insanları, zamanın fırtınalarına karşı güçlü bir çapa gibi tutup, onlara güç ve destek vermektedir. Bir umut işareti olarak çapa, Hristiyan inancında olan insanları bu fırtınalarda korumakta ve sonunda da onların kurtuluş limanına güvenli bir şekilde ulaşmasına yardımcı olmaktadır. Hristiyanlar için İsa, kendisine inanan herkesin şaşmaz umudu olarak görülmüştür (Lignoma.com Magazine, t.y.).

### **Elementlere Dair Semboller**

Elementlere dair sembollerin kullanımında su ve ateş öne çıkmaktadır. Ölümün yeni yaşama açılan kapı olduğu düşüncesi ile su sembolleri Hristiyanlık için önemlidir. Özellikle vaftizde su, saflık ve yaşamın başlangıcını temsil etmektedir (Lignoma.com Magazine, t.y.). İsa'nın Vaftizci Yahya tarafından suyla vaftiz edilmesi gibi, ona inananlar da onun adıyla vaftiz edilmektedir (Wilson, t.y.). Mumlar, alevler, lambalar Hristiyanlığın ortak sembolleridir. Işık, Tanrı'nın varlığını, Tanrı'nın yönünü ve rehberliğini, karanlık ve kasvete zıt olacak şekilde de hayatı temsil etmektedir. Kiliselerde yanan ışık, Tanrı'nın varlığını simgelemektedir. Nasıl ki insan ışık olmadan hiçbir şeyi göremezse, insan ruhu da Tanrı'nın ruhunun ışığı olmadan hiçbir şey bilemez düşüncesi ile ışık kaynağı, sembolleşmiştir. Mum aynı zamanda hayatın geçiciliğinin bir simgesi olarak da kullanılmaktadır (Lignoma.com Magazine, t.y.).

## Geometrik Semboller

Matematikten alınan bir kavram olan *borromean halkaları*, Hristiyanlıkta ilahi üçlüyü simgeleyen iç içe geçmiş üç dairedir. Halkalardan herhangi biri çıkarılırsa tüm halkalar birbirinden ayrılır. Üçleme, Tanrı'nın, Baba, Oğul ve Kutsal Ruh olarak eş-eşit, eş-ebedi birliktelik içinde var olan üç farklı kişiden oluşan tek bir varlık olduğu inancını temsil etmektedir. *Davut Yıldızı*, biri yukarı, diğeri aşağı bakan iç içe geçmiş iki üçgenden oluşan altı köşeli bir yıldızdır. Ağırlıklı olarak Yahudilik inancının bir sembolü olarak kabul edilse de Hristiyanlıkta da Davut Yıldızı önemlidir. Beş köşeli yıldız, kurtarıcı İsa'nın doğumuyla ilişkili bir Hristiyanlık sembolüdür (Lignoma.com Magazine, t.y.).

## Göksel Semboller ve Kutsal Kalp

Güneş sembolü, İsa'nın dirilişinin bir sembolü olduğu için Hristiyan inancında umudu temsil etmektedir. Doğan güneş ışığı, hayatın yolunu aydınlatığı için Tanrı ile özdeşleşmiştir. Güneş zaten Mısırlılar arasında ilahi olanın bir simgesi olarak kullanılmış, Hristiyanlıkta ise İsa için bir sembol haline gelmiştir. Bu nedenle inananların yükselen güneş yönünde ibadet etmeleri için kiliseler doğuya dönük inşa edilmişlerdir. Hristiyan inancında gökkuşağı, Tanrı'nın sadakatının ve yeryüzünü bir daha asla sel nedeniyle yok etmeyeceğine dair vaadinin bir simgesidir. Gökkuşağı, Tanrı'nın sadakatının her şeyi kapsayan genişliğini göstermektedir. Tanrı'nın kurtuluş daveti, bir gökkuşağı gibi her şeyi kuşatacak kadar sonsuz ve engindir. Gökkuşağının bir Hristiyan sembolü olarak bilinirliği yaygın olmasa da Eski Ahit'te, gökkuşağı ile ilgili açıklamalar mevcuttur. Tanrı insanı yok etmek için yeryüzüne bir sel göndermiş Nuh ve ailesi sağ kurtulmuştur. İncil Genesis 8:22'de Tufandan sonra Tanrı, Tanrı ile insan arasındaki antlaşmanın bir işareti olarak gökkuşağını yaratmış ve "*Toprak durdukça ekin biçin, ayaz ve sıcak, yaz ve kış, gündüz ve gece bitmeyecek*" diye insanlara her zaman ihtiyaçlarını sağlayacağına dair söz verilmiş bir hikâyeden bahsedilmektedir.

*Kutsal kalp*, Katolikler için bir adanmışlık nesnesidir ve İsa'nın insanlığa olan fedakâr sevgisinin mesajını paylaşmaktadır. Kalp kendi başına sevginin bir sembolüdür, ancak delinmiş ve dikenlerle sarılmış kutsal kalp, İsa'nın sevgisinin derinliğini ve sevgisinin sonsuz olduğunu göstermektedir.

## Çiçekler ve Bitkiler

İnsan ruhunun günaha karşı zaferini temsil eden çiçekler, yapraklar, meyveler, tohumlar; ölüm, yaşam ve sonsuz yaşamın sembolleridir. Genellikle güzellik, kırılabilirlik ve soylulukla ilişkilendirilirler. Sonsuz özlemi, hayatın yenilenmesi üzerinden İsa'nın dirilişini temsil eden enginar ve ölümsüzlüğü temsil eden akantus yaprağı mezarlıklarda sıklıkla kullanılmaktadır. Gül, ölümden sonra hayatta kalan aşkı ve güzelliği sembolize etmektedir. Gülün dikenleri, güzellikle birlikte var olan acı temasına yoğunlaşmaktadır. Meryem Ana'ya *Rosa Coeli* (Cennetin Gülü) denir ve bir dalda beş gül olması Hristiyan ikonografisinde İsa'nın beş yarası anlamına gelmektedir. Hristiyan adetlerine göre, gül din şehitlerinden birinin kanından gelmektedir (Crow, 2002, s. 244). Yonca, yapraklarından dolayı üç sayısı ile sembolize edilmektedir. Hristiyan inançlarına her yaprağı Kutsal Üçlü'yü tanımlamak için kullanılmıştır. Baba, Oğul, Kutsal Ruh'u açıklamak için kullanılan yoncanın üç yaprağı inanç, umut ve sevgiyi temsil etmektedir. Mezarlıklarda yer alan bir diğer çiçek; dirilişi ve ölümden yeni hayata dönüşümü anlatmak için kullanılan zambak motifidir. Aynı zamanda seçilmiş kişinin bir işareti olan zambak, saflığı ve masumiyeti temsil etmektedir. Zambağın beyazlığının ve saflığının İsa'nın annesi Meryem'i betimlediği bilinmektedir. Zambak özellikle Meryem Ana ile ilgili eserlerde bekaret sembolü olarak yer edinmiştir. Beşaret konulu resimlerin hemen hepsinde Cebrail'in elinde veya bir vazoda içinde bir beyaz zambak demetini Meryem Ana'ya uzattığı görülmektedir (Sanata Başla Start Art, 2012). Üç yaprak şeklinde stilize edilen zambak aynı zamanda *Kutsal Üçlü'yü* (*Baba, Oğul ve Kutsal Ruh*) temsil etmektedir. Buğday teması da Katolik inancında sembolik bir dil ile kullanılmaktadır. Buğdayın ekilmesi, düşmesi, ezilmesi, gömülmesi, daha sonra ekmek olarak yenilmesi gibi döngüsel süreci, inanç ekseninde anlamlandırılmıştır. Tanrisal insan, buğdayın

kişileşmiş hali olarak düşünülmüş, İsa'nın ölümü ve sonradan dirilişi, ürünlerin hasat edilmesi ve yeniden büyümesi ile ilişkilendirilmiştir. Bu döngünün hepsi İsa'nın tutkusunun, ölümünün, dirilişinin ve *Ayin Kurbanı'nda*<sup>6</sup> (Eucharis) kilise ile birliğinin sembolleri olarak yer bulmuştur.

### Çift Anahtar ve Monogramlar

Hristiyan inancında, çoğunlukla cennetin anahtarları olarak bilinen çapraz anahtarlar, üst üste binen ve birbirine kenetlenen ve bir X oluşturan bir çift anahtardır. Anahtarlar dini armalar, papalık armaları ve kutsal yerlerde sembolik imgeler olarak kullanılmaktadır. Matta İncili'nde (Matta: 16:17) İsa, Petrus'a şöyle der: *Sana cennetin krallığının anahtarlarını vereceğim ve dünyada bağlayacağın her şey cennette de bağlı olacak ve yerde çözdüğün her şey cennette çözülecek*. Aziz Petrus ilk papaydı ve onun yerine geçenler, İsa'nın ona verdiği yetkiyi paylaşmaktadırlar. İsa'nın adının monogramlarının kullanımı da sembolik ifadede öne çıkmaktadır. *IHS* and *Chi-Rho* olarak kullanılan bu monogram kiliselerdeki ayinle ilgili öğelerde, bina plakelerinde, mezar taşlarında ve kutsal kaplarda kullanımı sıklıkla görülmektedir. *IHS*, *ΙΗΣΟΥΣ* İsa için Yunanca kelimenin kısaltılmış bir şeklidir (Educalingo, t.y.). *X* ve *P* harfleri genellikle İsa için başka bir sembol olarak kullanılır. İsa'nın adının Yunancadaki ilk iki harfi *X* ve *P*'dir. Yunan alfabesinde, *X*, *CH*'ye karşılık gelir ve *Kye* olarak telaffuz edilmektedir. Yine *P*, *R*'ye karşılık gelerek *Roe* olarak telaffuz edilir. *Chi-Rho* haçı olarak da bilinen bu harfler genellikle kozmik ve güneşi temsil edecek şekilde bir daire içine alınarak üst üste yazılmaktadır. Yunan alfabesinin ilk ve son harfleri olan *Alfa* ve *Omega* Katolikler tarafından 4. yüzyıldan beri İsa'nın sembolleri olarak kullanılmaktadır (Coffman, t.y.). İncil Vahiy: 22:13'de "*Alfa ve Omega, birinci ve sonuncu, başlangıç ve son Ben'im*" der. İsa kendisinden alfa ve omega olarak söz ederken, ilk ve son temasına dikkat çekmiştir. Tüm yaratılışın başlangıcı ve sonu olduğu gerçeğini sembolize eden bu harfler, Katolik inancı için önemli bir başka monogram olarak kullanılmaktadır.

### El Figürleri ve Melekler

Dua ederken birleştirilmiş ellerin görüntüsü, Tanrı'ya dua etmeyi temsil eder. Dua eden eller, İsa'ya ve Tanrı'ya olan güveni sembolize ederken diğer taraftan merhum için de duaları temsil etmektedir. Melekler, birçok inançta insanların yoldaşları olarak kabul edilmektedir. Etimolojik açıdan Batı dillerinde kullanılan *melek* Yunanca *elçi*, *haberci* anlamına gelmektedir. Hristiyan inancında Tanrı'nın varlığını belirtmek için kullanılmışlardır. Varlıkları bağlılığı, umudu, güveni, inancı ve sevgiyi sembolize etmektedir. İnsanlar melekler aracılığıyla Tanrı'yı tanımakta, Tanrı'nın yolunda ilerlemektedirler. Melekler, Tanrı'nın kulları ve elçileri olarak insanların koruyucuları ve yol göstericileridir. Katolik geleneklerine göre, *Korolar* olarak bilinen üç ana grupta 9 melek vardır (Asamoah, 2021).

### Diğer Semboller

Mezarlıklarda sıklıkla rastlanılan diğer semboller arasında *tırpan*, *kum saati*, *kuru kafa* stilizasyonları dikkat çekmektedir. Bu semboller genellikle kanatlı olarak betimlenmektedir. Mezar taşlarındaki tırpanlar, *ruhların hasatçısı* olan Azrail'i temsil etmektedir. Bazen kanatlı kum saatleriyle veya buğday demetleriyle tasvir edilmektedirler (Funeral Guide, t.y.). Kum saati, zamanın geçişini ve dünyadaki zamanın sonunu temsil ederken, bir mezar taşındaki kanatlı kum saati, hayatın geçiciliğinin bir simgesi olarak kullanılmaktadır. Ölümün bir hatırlatıcısı olarak kafatası, geleneksel olarak hayatın geçiciliğini ve ruhun cennete doğru yolculuğunda anlam bulmaktadır.

### Porto ve Çevresi Katolik Mezarlıklarında Dekoratif Öğeler

Ölen kişinin gömülmesi ve bu amaçla yapılan mezarlar kapsamında ölü gömme gelenekleri dinsel, coğrafi, etnik, kültürel özellikler açısından önemli veriler oluşturmaktadır. Mimari yapıları,

<sup>6</sup> Ayin Kurbanı (Eucharis): Hristiyan inancında İsa'nın çarmıhta bütün insanlığın günahları için kendisini kurban ettiğine inanılır. Ekmek-şarap ayini bu kurbanı temsil eder ve dolayısıyla kurban kesmeye gerek duymazlar (Holy Spirit Catholic Church, t.y.).



dekoratif öğeleri ve sembolleriyle kendine özgü bir anlatım yaratan mezarlar, ölülerin kimliğini sürdürme ve anılarını korumaya çalışma arzusu ile şekillenmiştir. Tarihsel, dinsel, sosyal pozisyonlar itibari ile belirli bir kitle için önemli olan kişilere atfedilen mezar yapılarında, şapel ve anıt mezar yapıları öne çıkmaktadır. Bu anıt mezarlarda *Neoklasik*, *Art Nouveau*, *Art Deco*, *Neo Gotik*, *Neo-Manueline*<sup>7</sup>, *Neo-Mısır*, *Neo-Romanesk*, *Beaux-Art*<sup>8</sup> ve *Portekiz Evi* stilleri görülmektedir. Genellikle Portekiz'de aile üyelerinin merhumlarına biraz yakın olabilmesi adına şapel tipi anıt mezarların içinde toplanmak için küçük bir alan oluşturulmuştur. Mezarlıklarda, geleneksel anıt mezarlarının yanı sıra, ziyaretçilerin içeride bir süre kalabildiği, tabut veya birtakım eşyaların yerleştirildiği, iç mekânı tamamen raflarla dolu küçük alana sahip, dar yapılı anıt mezarlar da bulunmaktadır.

### **Azulejoların Katolik Mezarlıklarında Kullanımı**

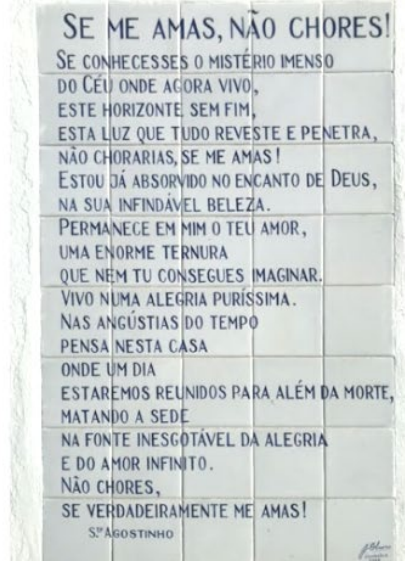
Portekiz kültürel mirasının en temsili sanat biçimlerinden biri haline gelen azulejolar, öncelikle Kuzey Afrika mozaikleri, daha sonra İspanya ve Portekiz'de çok renkli sırlı karolar için kullanılmıştır. Azulejo, Portekizce bir yüzeyi dekore edilmiş ve sırlanmış seramiği belirten seramik karoya verilen isimdir. Azulejo, Portekiz ve İspanyol boyalı, kalay sırlı seramik karo olarak da bilinmektedir. Zaman içinde özellikle Portekiz'de mayolika, cuerda seca, aresta gibi üretim teknikleri ile çeşitlilik göstermiştir. Bu çeşitli üretim tekniklerinin yanında resimsel anlatımların öne çıktığı uygulamalar, sanat akımlarının izinde ilerleyerek kendi üslubunu yaratmıştır. Dekoratif yönünün dışında işlevselliği ile kullanım alanını genişleten azulejolar, Portekiz ve İspanyol kolonilerinde de üretilmeye başlanmıştır. İlk örneklerini kiliselerde, saraylarda gösteren azulejolar, sonraları müzeler, önemli mimari yapılar ve sıradan evlerde kullanılarak, çeşitlenip yaygınlaşmıştır. Yapıların dış yüzeylerini kaplamanın dışında, Portekiz'de her türlü yer ve mekânı süslediği görülen azulejoların, kültür ile bağlantılı olarak mezarlıklarda kullanımı dikkat çekmektedir. Hristiyanlığa ait semboller, hikayeler azulejo panolar şeklinde genellikle mezar yapılarında tasvir edilmiş olarak bulunmaktadır. Conesa (2018) azulejoların mezar taşlarında da bulunduğunu ve silinmez boyalı kelimelerle sakinlerinin kimliğini alçakgönüllülükle dile getirdiğinden bahsetmektedir. Mezarlıklarda azulejo kullanımında desenler, motifler, inanç odağında kültürel bir kullanım örneği oluşturmaktadır. Mezarlıkların girişlerinde ve bahçe duvarlarında İncil'den alıntılar Görsel 2-3<sup>9</sup> içeren azulejo paneller bulunmaktadır. Yine mezarlıklarda özlü sözler ve ölen kişiye saygınlığı belirtmek için kullanılan ifadeler, azulejo paneller aracılığı ile aktarılmıştır (Görsel 4-6). *"Ne mutlu Rabbin huzurunda uyuyanlara"* yazılı azulejo panel Görsel 2'de, Aziz Augustinus'a ait *"Beni seviyorsan ağlama"* adlı metni içeren azulejo panel Görsel 3'de, *"Doğduğun gün São Pedro melekleri saydı ve bir meleğin eksik olduğunu görüp şaşırıldı"* yazılı azulejo panel Görsel 4'de, *"Hayat, hasretin ağızda kalan tatlı tadıyla örtülmüş ölümün alay konusudur"* yazılı azulejo panel Görsel 5'te, *"Mükemmel varlıklar, yalnızca erdemlerin yasını tutacak olanların kalplerinde sevginin kök salması için gereken zamanı yaşarlar"* yazılı azulejo panel Görsel 6'da görülmektedir.

<sup>7</sup> Neo-Manueline, Portekiz'de 19. yüzyılın ortaları ile 19. yüzyılın başları arasında geliştirilen bir canlanma mimarisi ve dekoratif sanatlar tarzı olarak kullanılmıştır (Hisour, t.y.).

<sup>8</sup> Beaux-Art: Geç 18. yy ile 20 yüzyılın ilk yıllarında Avrupa ve Amerika'da egemen olan Yeni Klasik bir mimarlık akımıdır. Bu akımın ana destekçisi Paris'deki Ecole des Beaux Arts olmuştur (Sanat Sözlüğü, 2012).

<sup>9</sup> Çalışmada yer alan 2- 67 arasında yer alan görseller, 2021 tarihli olarak yazar kişisel arşivine aittir.





Görsel 2 Prado do Repouso Mezarlığı (Cemitério Prado do Repouso), Porto.

Görsel 3 Paroquial de S. Marinha Mezarlığı (Cemitério Paroquial de S. Marinha), Vila Nova de Gaia.



Görsel 4 Setentrional Mezarlığı (Cemitério Setentrional), Figueira da Foz.

Görsel 5-6 Paroquial de S. Marinha Mezarlığı, (Cemitério Paroquial de S. Marinha), Vila Nova de Gaia.

Hristiyanlıkta cennet güzel bir bahçe olarak betimlenmiştir. Cennet bahçesinin kapısında melekler beklemektedir ve bu melekler cennete girmeye hak kazanmış olan insanları karşılayarak onlara yol gösterirler. Melekler tarafından karşılanma teması mezarlıklarda sıklıkla kullanılmaktadır. Çiçeklerle betimlenmiş kapı, meleklerin rızası ile açılmaktadır (Görsel 7-11). Cennetin kapılarını tutan melekler kapıların kenarına konumlandırılmıştır. Genellikle bu melekler şişman çocuk şeklinde betimlenmektedir. Antik Yunan'da *Putto* olarak bilinmekte olan bu şişman çocuk görünümündeki melekler, Klasik ve Barok heykellerinde ve çoğu kez anıtlarda, kanatlı ya da kanatsız olarak betimlenmiştir (Er, 2017, s. 330). Görsel 9'da 1864 doğumlu Portekizli sanatçı ve seramikçi *Paulino Gonçalves* tarafından *Devesas Seramik Fabrikası'nda* (*Fábrica de Cerâmica das Devesas*) yapılmış azulejo panel görülmektedir.





Görsel 7 Mafamude Mezarlığı (Cemitério de Mafamude), Vila Nova de Gaia.  
Görsel 8 Prado do Repouso Mezarlığı (Cemitério Prado do Repouso), Porto.



Görsel 9 Válega Mezarlığı (Cemitério de Válega), Válega.



Görsel 10 Cortegaça Mezarlığı (Cemitério de Cortegaça), Ovar.





**Görsel 11** Ovar Mezarlığı (Cemitério de Ovar), Ovar.

Hristiyanlık öğretileri içerisinde yer alan dini hikayeler, azulejo panellerde izlenebilmektedir. Meryem Ana ve İsa'nın (Görsel 12 ve 16), birlikte resmedildiği azulejolar görülebilmektedir. Meryem Ana'ya hamileliğin müjdesinin verilmesi Görsel 13'de yer alan azulejo panelde izlenmektedir. İsa, Meryem Ana, Sao Pedro ve melekleri içeren azulejo paneller (Görsel 17) mezar duvarlarında büyük ölçekte kullanılmıştır. Görsel 15'te yer alan azulejo panelde, İsa çoğunluğu çocuktan oluşan bir kalabalığın içinde şefkatli kolları ile betimlenmiştir. Panelin en üstünde yer alan ve içinden haç geçen, *kutsal kalp* sembolü, İsa'nın sevgisini temsil ederken, kalpten damlayan kan, bu sevgi neticesinde çekilen acıya gönderme yapmaktadır. Mezar taşında küçük ölçekli kullanılmış Meryem Ana (Görsel 18) ve Aziz Portreleri de (Görsel 19) bulunmaktadır.



**Görsel 12** Paroquial de S. Marinha Mezarlığı (Cemitério Paroquial de S. Marinha), Vila Nova de Gaia.

**Görsel 13** Prado do Repouso Mezarlığı (Cemitério do Prado do Repouso), Porto.



Görsel 14 Paroquial de S. Marinha Mezarlığı (Cemitério Paroquial de S. Marinha), Vila Nova de Gaia.  
Görsel 15 Mafamude Mezarlığı (Cemitério de Mafamude), Vila Nova de Gaia.



Görsel 16 Paroquial de S. Marinha Mezarlığı (Cemitério Paroquial de S. Marinha), Vila Nova de Gaia.  
Görsel 17 Mafamude Mezarlığı (Cemitério de Mafamude), Vila Nova de Gaia.





Görsel 18 Bonfim Mezarlığı (Cemitério do Bonfim), Porto.

Görsel 19 St. Antonio, Bonfim Mezarlığı (Cemitério do Bonfim), Porto.

Ölüm teması, ruhun bedenden ayrılması ve ruhun melekler eşliğinde göklere çıkması yine azulejo panellerde sık işlenen konular arasındadır. Bu konular resimsel olarak anlatılırken aynı zamanda ölüm temasına ilişkin sözlerde azulejolar üzerinde yazılı olarak belirtilmiştir. "Ölüm diğer yaşam için bir kapıdır" yazılı azulejo panel Görsel 20'de, "Cennete çağrı" yazılı azulejo panel Görsel 21'de, "ölümünden kimse kurtulamaz" yazılı azulejo panel Görsel 22'de belirtilmiştir.



Görsel 20-21-22 Ovar Mezarlığı (Cemitério de Ovar), Ovar.

Modüler pano şeklinde (Görsel 23-27) azulejo uygulamaları, dar anıt mezar yapılarında dikkat çekmektedir. Birimler kimi zaman ölüm teması kapsamında; kuru kafa (Görsel 23), kum saati, melek kanadı motifli, kimi zaman geometrik biçimler (Görsel 24 ve 27) veya zambak motifi (Görsel 25 ve 26) şeklinde, modüler azulejo kaplamalar ile aktarılmaktadır. Cortegaça Mezarlığı'nda bulunan anıt mezarlarda azulejolarındaki desen ve motiflerdeki çeşitlilik görülebilmektedir (Görsel 28).





Görsel 23 Mafamude Mezarlığı (Cemitério de Mafamude), Vila Nova de Gaia.  
Görsel 24 Campanha Mezarlığı, (Cemitério de Campanhã), Porto.



Görsel 25 Zambaklı azulejo panel, Mafamude Mezarlığı (Cemitério de Mafamude), Vila Nova de Gaia.  
Görsel 26 Zambaklı azulejo panel, Cortegaça Mezarlığı (Cemitério de Cortegaça), Cortegaça.  
Görsel 27 Geometrik desenli azulejo panel, Cortegaça Mezarlığı (Cemitério de Cortegaça), Cortegaça.





Görsel 28 Cortegaça Mezarlığı (Cemitério de Cortegaça), Cortegaça.

Portekiz ev stili anıt mezarlarda azulejo kullanımının çeşitlendiği görülmektedir (Görsel 29-33). Portekiz'de sıradan evlerde azizlerden oluşturulmuş azulejo paneller kapı girişlerinde sıklıkla kullanılmaktadır. 1755 Lizbon depreminden sonra ruhani yaklaşımlar ile Portekiz'in bina cephelerine, nazardan ve doğal afetlerden korunma inancıyla doğrudan bağlantılı olarak azizlerden oluşturulan panoların kullanımı yaygınlaşmıştır (Borges, 2016). Bu yaklaşımın bir benzeri Portekiz ev stilinde oluşturulmuş anıt mezarlarda da görülmektedir (Görsel 32).



Görsel 29 Agramonte Mezarlığı (Cemitério de Agramonte), Porto.





Görsel 30 Agramonte Mezarlığı (Cemitério de Agramonte), Porto.



Görsel 31 Agramonte Mezarlığı (Cemitério de Agramonte), Porto.



Görsel 32 Agramonte Mezarlığı (Cemitério de Agramonte), Porto.

Portekiz ev stili anıt mezarlarında stilize melek figürleri yalın olarak kullanıldığı gibi, kimi zaman geometrik desenler ile oluşturulmuş bordürler arasında da birim tekrarı şeklinde kullanılmış örnekler görülebilmektedir (Görsel 33).





**Görsel 33** Agramonte Mezarlığı (Cemitério de Agramonte), Porto.

İsa ve azizler ile ilgili hikayeler, Görsel 34'de, cehennem vurgusunun anlatıldığı azulejo panel Görsel 35'de görülebilmektedir. Su ve ateş gibi unsurların kullanıldığı bu panellerde yaşam ve ölüm döngüsü yer almaktadır. Bir diğer farklı uygulama ise önemli şahısların resimlerini içeren azulejoların (Görsel 36) mezar lahitinde görülmesidir.



**Görsel 34** İsa ve São Cristóvão, Mafamude Mezarlığı (Cemitério de Mafamude), Vila Nova de Gaia.

**Görsel 35** Mafamude Mezarlığı (Cemitério de Mafamude), Vila Nova de Gaia.



Görsel 36: Paroquial de S. Marinha Mezarlığı (Cemitério P. S. Marinha), Vila Nova de Gaia.

### Cam Vitrayın Katolik Mezarlıklarında Kullanımı

Katolik mezarlıklarında bir diğer dekoratif unsur, cam vitray kullanımıdır. Renkli camların birleştirilmesi ile oluşturulan, uygulamalı sanatlardan olan vitray, kelime anlamı olarak *cam resmine* karşılık gelmektedir (Tuncer, 2001, s.13). Fransızca *virtail*, İngilizcede *stained glass*, olarak adlandırılan vitray, istenen deseni verecek biçimde düzenlenmiş kayıtlar arasına renkli camdan parçalar yerleştirilerek yapılan pencere bezemesidir (Ödekan, 1997, s. 1887). Tiffany, kurşunlu, boyama, macunlu ve mozaik olarak yapımı çeşitlenen vitray, Fransızca kökenli bir kelimedir. Işığın ve boşluğun kullanımının yapılar da öne çıkması ile vitray kullanımı arasında önemli bir bağ vardır.

Cam vitray, Hristiyan sembollerin ve İncil'den sahnelerin betimlendiği etkili bir sanat biçimi olarak kiliselerde kullanılmıştır. Işık geçirgenliğine sahip bir malzeme olan cam, kiliselerde var olan pencere boşluğunda kullanılmış, manevi dokunuşlarla süslenmiştir. Dinsel öğretiler için bir tuval gibi kullanılmış olan cam malzeme, Hristiyan cemaatini etkilemek adına etkili şekilde bir sanat biçimine evrilmiştir.

Cam vitray 11. yüzyılda dini yapılarda görülmeye başlanmış, 13.yüzyılla bu yapılarda sıkça kullanılmış, Gotik dönemi mimari yapılarıyla zirveye çıkmıştır. 15. yüzyılda vitray sanatının dini yapılardaki önemini kaybetmesi ile vitray sanatı gerilemeye başlamıştır. 17.yüzyılda vitray dini yapılar dışında kullanılmaya başlanmış, kamusal alanlarda, evlerde görülmeye başlamasıyla tekrar yükselişe geçmiştir (Bal, 2020).

Porto ve çevresi Katolik mezarlıkları incelendiğinde cam vitray uygulamalarının yoğun bir şekilde şapel, anıt mezar ve dar yapılı anıt mezarlarda kullanımı görülmektedir. *Aydınlatmalı duvar süsleri* olarak nitelendirilen vitray pencerelerinde soyut veya figüratif tasarımlar görülebilmektedir. İncil'den hikayelere yer verilebildiği gibi, İsa, Meryem Ana veya azizleri temsil eden figüratif yaklaşımlar, cam vitray uygulamaları olarak sıklıkla karşılaşılmaktadır. Özellikle arma niteliğinde ki simgelerin de kullanımında vitray sanatı uygulamaları söz konusudur. Haç formunda (Görsel 37-38-39) cam vitray uygulamalarının Porto ve çevresi Katolik mezarlıklarında öne çıktığı görülebilmektedir. Ayrıca Hristiyan inanç sembolleri ile ilişkili olarak geometrik (Görsel 40) desenlerin öne çıktığı vitray örnekleri de mevcuttur.





Görsel 37 Bonfim Mezarlığı (Cemitério do Bonfim), Porto.



Görsel 38-39-40 Agramonte Mezarlığı (Cemitério de Agramonte), Porto.

Bitkisel (Görsel 41 ve 42) formlu cam vitraylar, mezar yapılarında sık karşılaşılan motifler olarak göze çarpmaktadır. Kimi zaman birçok motifin bir arada kullanıldığı cam vitraylarda, aynı anda sembolik ifadenin de çeşitlendiği görülebilmektedir. Üzüm, buğday başağı ve güneş sembolünün kullanıldığı cam vitray uygulaması Görsel 43'de yer almaktadır. Yine *IHS* sembolü, güvercin ve üzüm salkımın birlikte kullanıldığı cam vitray, Görsel 44'de görülmektedir. Geniş pencere boşlukları olan mezar yapılarında yoğun süslemeye sahip cam boyama vitrayın (Görsel 45) kullanıldığı örnekler de mevcuttur.



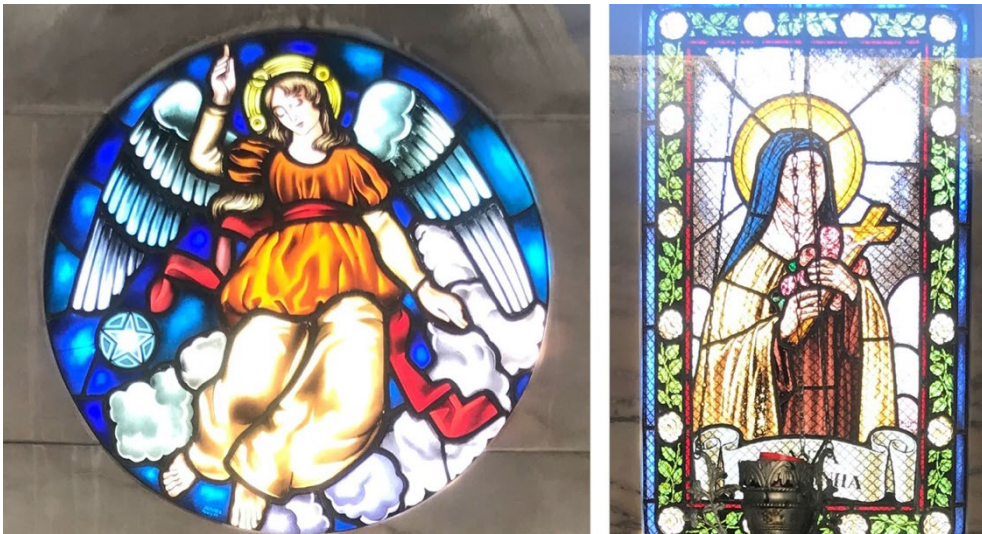


Görsel 41-42-43- 44 Agramonte Mezarlığı (Cemitério de Agramonte) Porto.



Görsel 45 Bonfim Mezarlığı (Cemitério do Bonfim), Porto.

Meleklerin (Görsel 46) kullanımının yanı sıra, dini figür ve hikayelerin (Görsel 47-59) kullanımı çeşitlenmektedir. Haç çerçevesinin içine yerleştirilen, İsa'nın çarmıha gerilme anının canlandırıldığı vücudu, sembolik anlatım açısından Hristiyan inancı için önemli olmaktadır. Görsel 51'de bu uygulamaya örnek verilebilecek cam vitray uygulaması dikkat çekmektedir.



Görsel 46 Setentrional Mezarlığı, (Cemitério Setentrional), Figueira da Foz.





Görsel 47-48-49-50-51 Agramonte Mezarlığı, (Cemitério de Agramonte), Porto.

Katolik geleneğinde haçın istasyonları/durakları olarak bilinen İsa'nın çarmıha gerildiği sürecin anlatılması temeline dayanan tören önemlidir. Bu tören de bazen vaazlar, meditasyon ve dualarla birlikte haç veya diğer sembolleri içeren bir geçit oluşturulmaktadır. Bu adanma süreci oruç döneminde özellikle Kutsal Cuma'da sık olarak yapılan bir eylemdir. Bu geçit sırasında kilisenin etrafında veya içinde düzenlenmiş İsa'nın çarmıha gerildiği sürecin anlatılmasına dayanan on dört resim, İsa'nın Golgota (İsa'nın çarmıha gerildiği Kudüs eteklerinde bulunan tepe) yolunda çektiği acıları anlatmaktadır. İsa'nın bu süreci mezarlıklarda farklı şekilde ifade bulmaktadır. Görsel 55, bu anlatıma uygun bir örnek teşkil etmektedir. Cam vitray pencerelerin süslemesinde, üstten görünümü gemi formunda olan (Görsel 58 ve 59) dini figürler betimlenmektedir.



Görsel 52-53-54-55 Agramonte Mezarlığı (Cemitério de Agramonte), Porto.



Görsel 56-57-58-59 Agramonte Mezarlığı (Cemitério de Agramonte), Porto.

### Heykelin Katolik Mezarlıklarında Kullanımı

Tarihsel olarak heykel, inanç merkezlerinde simgesel olgular yaratmada bir işlevselliğe dahil olmuştur. Genellikle mimariyle bütünleşmiş, tapınak gibi dini yapıların vazgeçilmez bir unsuru

olmuş ve sonrasında kullanımı mekânsal olarak genişlemiştir. Kullanıldığı mekân ile farklı işlevler edinen heykel, mezarlıklarda da yaygın kullanılmıştır. Bu bağlamda mezarlıklarda heykel kullanımı dekoratif bir öge olarak görünse de inanç temelinde bir söylemin arkasında yer almıştır. Mezar taşlarında heykeller, semboller ışığında varlığının özümsemesini sağlama hususunda Katolik inancında kullanılmıştır.

Porto ve çevresi mezarlıkları analiz edildiğinde, dekoratif formlar ve üzerindeki sembollerin, inanç paralelindeki kullanımı öne çıkmaktadır. Bu mezar yapılarında Katolik inancı gereği kullanılan semboller arasında haç en çok kullanılan semboller arasında yer almaktadır. Melek figürlerinin de yoğunluğu dikkat çekmektedir (Görsel 60). Melek dışında figüratif heykellerde, hayvan temasının Bonfim Mezarlığı'nda yoğun kullanımı görülmektedir. Güvercin (Görsel 61), kuzu (Görsel 62), köpek (Görsel 63), baykuş (Görsel 64), kartal (Görsel 65) kartal ve kuru kafa (Görsel 66), horoz (Görsel 67) gibi hayvan figürlü heykeller, mezar taşlarında kullanılmaktadır.



Görsel 60 Paroquial de S. Marinha Mezarlığı (Cemitério P. S. Marinha), Vila Nova de Gaia.

Görsel 61-62 Bonfim Mezarlığı (Cemitério do Bonfim), Porto.

Görsel 63 Lapa Mezarlığı (Cemitério do Lapa), Porto.



Görsel 64-65-66-67 Bonfim Mezarlığı (Cemitério do Bonfim), Porto.

## Sonuç ve Öneriler

Katolik inancının çok sayıda sembole şekillendiği görülmektedir. Bu sembolik şekillenme sadece dini yapılar ve kiliselerde değil mezarlıklarda da izlenmektedir. İncil, Tanrı'nın gerçekliği ve doğası gibi zor kavramları gerçek ve alegorik anlamlardan oluşan zengin bir katmanla açıklamaya çalışmış ve bunun sonucunda sembolik öğeler ortaya çıkmıştır. İnancın doğduğu ve geliştiği kültür ile etkileşime geçmiş Katolik inancı, sembollerini bu temel üzerinde çeşitlendirmiştir. Böylelikle Katolik inancında geniş bir yelpaze oluşturan semboller, aracısı olduğu din ile görsel bir söylem yaratmıştır. Bu sembollerin oluşturduğu anlamlar çerçevesinde sanatsal ifade, Katolik mezarlıklarında açık bir şekilde ortaya konulmuştur. Porto ve çevresi Katolik mezarlıkları incelendiğinde, özellikle farklı materyaller ile oluşturulmuş dekoratif öğelerin mezarlıklarda kullanıldığı görülebilmektedir. Katolik inancına dair ölü kültü içerisinde mezar yapılarında yer alan dekoratif öğeler, sadece estetik bir amaç içermemekte, inanç ve kültür ile ilişkili kullanılmaktadır. Kültürel etkileşim bağlamında kullanılan azulejolardan, dini yapılar ile özdeşleşmiş cam vitraylara ve sanatın en eski biçimlerinden biri olan heykel sanatına kadar çok farklı teknik ve malzeme, sembolik anlatım odağında mezarlıklarda kullanılmıştır.



Mezar yapılarında kullanım örnekleri ile azulejoların, halkın gündelik yaşamında ve Portekiz kültüründe önemli bir yere sahip olduğunun göstergesi olarak karşılaşılmaktadır. Mavi-beyaz veya renkli azulejo örnekleri, ölüm ve ölüm kavramına yüklenen anlamlar dahilinde mezarlıklarda kullanılmıştır. Ovar ve Valega her türlü yapıda azulejoların yaygın kullanıldığı bir bölge olması ile bilinmektedir. Özellikle renk ve motif varyasyonu ile zengin azulejo örnekleri bulunan bu bölgelerde, anıt mezar yapılarındaki azulejo kaplamaları açısından örnekler çeşitlenmektedir.

Mimari ile özdeşleşmiş, kutsal mekanların önemli birer parçası olmuş olan cam vitrayın, kiliseler dışında mezarlık yapılarında da kullanıldığı gözlenmektedir. Fonksiyonel olarak sadece ışık ve ışık kaynağının yönetilmesi dışında bir tuval görevi görmüş, Katolik inancının yaklaşımı ile desenlenmiştir. Porto'da bulunan Agramonte Mezarlığı bu açıdan zengin örnekler sunmaktadır. Mezar yapılarında bir diğer uygulama olarak karşılaşılan sanat formu heykeldir. *Heykelin Katolik Mezarlıklarda Kullanımı* bölümünde dini ve tanrısal tasvirler (İsa, Meryem Ana, melekler, azizler, vb.) dışında ki örnekler üzerinden açıklama yapılmıştır. Dini ve tanrısal tasvirler ile biçimlenen heykeller mezarlık yapılarında sıklıkla kullanılırken, tanrısal tasvirlerin dışında, hayvan figürlü heykeller örneklendirilmiştir. İncil'de yer alan dini hikayelerin anlatılmasında hayvanlara benzetme yaklaşımı sıklıkla görülmektedir. Bu benzetme yaklaşımı içinde Hristiyan inancının düşüncelerini açıklamak, fikirlerini aşılama amacı ile ele aldığı hayvanlardan her birinin tabiatları, yaşayış şekilleri, karakterleri ve zevkleri hakkında bilgi dahilinde sembolik anlatım biçimlenmiştir. Hayvanların doğa, insanlar ve birbirleriyle olan ilişkileri kapsamında dini hikayeler ile anlatılmak istenen kavramlar, hayvan özelinde biçimlenmiştir. Bu yaklaşım sayesinde mezarlıklarda hayvan figürlerinin kullanıldığı görülmektedir. İsa, melekler yaygın kullanılırken, özellikle Bonfim Mezarlığı'nda hayvan figürlü mezar heykelleri yoğunlukta bulunmaktadır. Porto ve Çevresi Katolik mezarlıkları incelendiğinde dekoratif olarak gözlenen sanat formlarının temelinde kültür ve inanç faktörü olduğu görülmüştür. Dini hikayelerden, İsa'nın monogramlarına, hayvan figürlerinden bitki, çiçek, yaprak motifleri, kozmik ve elementlere dair sembollere kadar çeşitli varyasyonlar sembolik dil içinde aktarılmış ve anlamlandırılmıştır.

### Çıkar Çatışması Beyanı

*Porto ve Çevresi Katolik Mezarlıklarında Dekoratif Öğelerin Kullanımı* başlıklı makalenin herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur.

### Teşekkür

2021-2022 Tarihleri Arasında TÜBİTAK 2219 Yurt Dışı Doktora Sonrası Burs Programı Tarafından *Sokak Sanatında Yeni Yaklaşımlar; Mimari ve Kültürel Tasarım Örneği Olan Azulejo Seramik Karolarının Araştırılması* adlı proje kapsamında bu makale yazılmış olup, yazar TÜBİTAK'a teşekkürü bir borç bilir.

### Kaynakça

- Ahunbay, M. (1997). Anıt Mezar. Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi II (s. 1011). YEM Yayınları.
- Akçay, T. (2017). Yunan ve Roma'da ölü kültü. <http://doi.org/10.20480/lbr.2018011>
- Carter, L. (Ed.). Ronnberg, A. & Martin, K. (2011). The book of symbols: Reflections on archetypal Images. Taschen.
- Asamoah, B. E. (2021, March). A presentation on signs and symbols in our churches (Lenten Talk) [https://www.catholictriparish.org/uploads/8/9/4/5/89454746/signs\\_\\_\\_symbols.pdf](https://www.catholictriparish.org/uploads/8/9/4/5/89454746/signs___symbols.pdf)
- Bal, Ö. (2020). Atık porselen malzeme ile sanatsal uygulamalarında Tiffany Vitray Tekniği (Yayınlanmamış Sanatta Yeterlik Tezi). Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü.
- Borges, A. M. (2016). The Army and Tiles: Tradition and Art, Baskı: By the Book, Printer Portuguese, ISBN 978-989-8614-37-7.
- Coffman, E. (t.y). What is the origin of the Christian fish symbol? <https://www.christianitytoday.com/history/2008/august/what-is-origin-of-christian-fish-symbol.html>

- Conesa, J. C. (2018). Azulejo what Is, Jaime Coll Conesa (L. M. Silva & R. Salema de Carvalho, Ed.). Centro Atlântico.
- Crow, W.B. (2002). Büyünün Cadılığın ve Okültizmin Tarihi (F. Yavuz, Çev.). Dharma Yayınları.
- Ecclesia (2022, November 24). Sociedade: Censos 2021 mostra 80.2% de católicos em Portugal. <https://agencia.ecclesia.pt/portal/sociedade-censos-2021-mostram-80-2-de-catolicos-em-portugal/>
- Educalingo. (t.y.). IHS Sözcüğü lehçe dilinde ne anlama gelir? Christogram. <https://educalingo.com/tr/dic-pl/ihs>
- Eczacıbaşı Sanat Sözlüğü (1997). Katakomp. Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi II. (s. 968). YEM Yayınları.
- Ersoy, N. (2007). Semboller ve Yorumları, Dönence Basım ve Yayın.
- Er, Y. (2017). Putto. Klasik Arkeoloji Sözlüğü. (s. 330). Phoenix Yayınevi.
- Funeral Guide (t.y.). Cemetery symbolism. <https://www.funeralguide.co.uk/cemetery-symbolism/#:~:text=it%20represent%20>
- Google Maps. (2024). Portekiz, <https://www.google.com/maps/place/Portekiz/@28.0373963,-16.8984257,6.92z/data=!4m6!3m5!1s0xb32242dbf4226d5:0x2ab84b091c4ef041!8m2!3d39.399872!4d-8.224454!16zL20vMDVyNHc?entry=ttu>
- Hançerlioğlu, O. (2010). Katoliklik. Dünya İnançlar Sözlüğü. (s.177-281). Remzi Kitabevi.
- Hisour (t.y.). Neo-Manueline. <https://www.hisour.com/neo-manueline-28503/>
- Holy Spirit Catholic Churhc. (t.y.). Eucharist. <https://www.hsc.us/uploads/docs/Eucharist.pdf>
- Hornung, E. (1999). The ancient Egyptian books of the afterlife, Cornell University Press.
- İnsamer. (t.y.): Portekiz. <https://www.insamer.com/tr/ulke-profilu-portekiz/>
- Jorge, M., & Belgas, L., & Vinhas, E., Branco, F. G. (2022) The narrow mausolea at Conchada Cemetery as part of Portuguese. Heritage, 5(3), 1852-1864. <https://doi.org/10.3390/heritage5030096>
- Kabaağaç, S., & Alova, E. (1995). Kült. (Latince Türkçe Sözlük). Sosyal Yayınlar.
- Kosloski, P. (2017, August 08). The surprising symbolism of dogs in Christian art. Aleteia. <https://aleteia.org/2017/08/22/the-surprising-symbolism-of-dogs-in-christian-art/>
- Jesus Spirit (2021, November 8): Butterflies in the Bible: Meaning and symbolism. <https://jesuspirit.com/blogs/did-you-know/butterflies-in-the-bible-meaning-and-symbolism>
- Kretschmer, H. (2008). Lexikon der Symbole und Attribute in der Kunst, Reclam Verlag.
- Kuru, A. T. (2011). Pasif ve dışlayıcı laiklik: ABD, Fransa ve Türkiye, (E. Çağdaş Babaoğlu, Çev.). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Kutluay, H. (2017). Aziz Petrus Kimdir, Petrus haçı nedir? <https://www.makaleler.com/aziz-petrus-kimdir-petrus-haci-nedir>
- Lignoma.com Magazine. (t.y.). Christian symbols and their meanings. <https://www.lignoma.com/en/magazine/christian-symbols-and-their-meanings>
- Mack, A. (1999). Humans and other animals. Ohio State University Press.
- Ödekan, A. (1997). Vitray. Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi II. (s. 1887). YEM Yayınları.
- Parman, E. (1993). Bizans sanatında tavus kuşu ikonografisi, sanat tarihinde ikonografik araştırmalar: Güner İnal'a armağan (s. 387-388). Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Armağan Dizisi.
- Sanat Sözlüğü. (2012, Ekim 17). Beaux art anlayışı. <https://sanatsozlugum.blogspot.com/2012/10/beaux-art-anlayisi.html>
- Sanata Başla Start Art. (2012, Nisan 30). Beşaret "The Annunciation-Leonardo da Vinci. <https://sanatabasla.com/2012/04/besaret-the-annunciation-leonardo-da-vinci/>
- Sivri, M., & Akbaba, C. (2018). Dünya mitlerinde yılan. Folklor/Edebiyat, 24 (96), 53-64. <https://doi.org/10.22559/folklor.363>
- Taş, T., & Özcan, F. (2015). M.S. 4-7. yüzyıllar arasında haç motiflerinin gelişimi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Yıl: 21(1), 247-275.
- The God Who Speaks. (t.y.). 10 Catholic symbols. [https://www.godwhospeaks.uk/wp-content/uploads/2020/10/10-symbols\\_Poster.pdf](https://www.godwhospeaks.uk/wp-content/uploads/2020/10/10-symbols_Poster.pdf)
- Tuncer, R. (2001). Vitray/Stained glass. Sır Yayıncılık.



Turani, A. (2015). Dünya Sanat Tarihi. Remzi Kitabevi.

Viola, F., Barna, G. (2008). Christianity: Exploring the root of our church practices. Tyndale House.

Wilson, R. F. (t.y). 3. Baptized with the Holy Spirit and fire (Luke 3:15-18), <https://www.jesuswalk.com/luke/003-johns-baptism.htm>

Yüksel, B. (2019, Temmuz). Kadim doğa dinlerine uzanan spritüel bir yaşam tarzı: Paganizm, <https://apelasyon.com/yazi/68/kadim-doga-dinlerine-uzanan-sprituel-bir-yasam-tarzi-paganizm>

### Extended Abstract

The cemeteries, apart from being places used only for the burial of the dead, have been one of the important places that keep the social memory alive in terms of the trends and traditions associated with the cult of the dead throughout the ages. The cult of the dead, which includes all kinds of details that developed in the process after receiving the news of death, can be defined as the whole of processes that determine the beliefs and rituals about death, regulate the condition of the dead, and what the survivors should do after death. The cult of the dead that determines beliefs and rituals in relation to death is diversified in terms of communal, cultural, religious, regional, and ethnic characteristics aside from personal or familial wishes. The cult of the dead is diversified with elements such as funeral rituals, customs for burying the dead, ritualistic objects left at the grave, sacrifices, libation, meals for the dead, tomb architecture, grave typology, commemoration rituals after death, and decorative elements used in graves and graveyards. While all religions place the cult of the dead within a certain rule and principle framework, they reveal differences based on belief. In this context, the Christian belief, which has a large community, constitutes a privileged area. Christianity, brought by Jesus of Nazareth, was born as a reform and a sect of Judaism. The Bible was recognized as the holy book shaped by what Jesus said and did, and the Bible was added to the end of the Old Testament book, which included Jewish Shariah and was named the New Testament. One of the major major denominations of the Christian faith is Catholicism. The Christian belief that influenced the use of decorative elements in Catholic burial structures is kneaded with multiculturalism regarding the geographies where it was born, developed, and spread. Cemeteries, seen as the *last resting place* for Christians, have also been the meeting place of a centralized unity in religious partnership. Among the most important reasons for this representation, in which the assembly centers are also together with the cemetery structures, lies the element of secrecy of the Christian faith. In this context, it enabled the formation of underground cemetery structures such as catacombs or crypts.

Cemeteries are one of the important places in terms of symbolic scope. While the decorations used in the tombs constitute a different communication channel, emotions and desires are expressed with symbols. As a way of showing respect to the deceased or as a message for the hereafter, cross, dove, lamb, butterfly, eagle, fish, peacock, rooster, dog, owl, anchor, symbols for elements (fire-water), Borromean rings, Star of David, sun, rainbow, heart, flowers, plants, ship, double key, monograms, hands, angels represent a symbolic language.

Decorative items used in graves and cemeteries reveal historical, architectural, artistic, symbolic, and social data. These concrete examples contribute to the identification of cemeteries and help the Catholic faith to be understood through a different communication channel.

Portugal is one of the important countries based on the Catholic faith. Located in the southwest of Europe, Portugal has a dense Christian population. In Portugal, chapels and mausoleums come to the fore in tomb structures attributed to people who are important for a certain group in terms of historical, religious, and social positions. However, there are different architectural styles of mausoleums and Portuguese house-style mausoleums.

In this study, eleven Catholic graveyards found in and around Porto were examined. The decorative elements of azulejo, stained glass, and grave sculptures were evaluated. First, attention has been drawn to the use of azulejo, which is prominent in Portuguese culture. Azulejo is the Portuguese name given to ceramic tile denoting a decorated and glazed ceramic on a surface. Apart from covering the outer surfaces of the buildings, the use of azulejos in cemeteries in connection with culture, which is seen to adorn all kinds of places in Portugal, is outstanding. Afterward, the focus has been on the use of glass-stained glass samples, which are common in religious buildings in Christianity, in cemeteries. Grave sculptures have also been examined within this scope, and their use and meanings have been emphasized with artistic and symbolic approaches.

## Sorgun Aşağıkarahacılı köyü: Ese Ünal köy odası

Oktay Gündoğdu<sup>1</sup>, Esra Gündoğdu<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Hitit Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, İslam Tarihi ve Sanatları Bölümü, Çorum, Türkiye.

<sup>2</sup> Uzman Sanat Tarihiçi ve Restoratör, Türkiye.

### ÖZET

Türk kültüründe geleneğin mimariye yansıyan yönünün rahatlıkla gözlemlenebileceği yapılar arasında köy odaları gelmektedir. Toplumsal belleğin devam ettirilmesi, bey, yurt ve otağı kültürünün yaşatılması, anonim halk edebiyatının çeşitli türlerinin sohbetlere konu edilerek nesilden nesile aktarılması, din ve eğitim konularında faaliyetlerin gerçekleşmesi, sınıf ve yaş farkı gözetmeksizin toplumsal bütünlüğün sağlanması gibi hususlar köy odalarının işlevlerinden bazılarını oluşturmaktadır. Sanat tarihinde toplumsal rol üstlenen, işlevselliği ön planda olan ve dönem üslubunun bir ürünü olarak inşa edilen yapılar ortaya çıkmıştır. Bu yapılar yörenin mimarisini yansıması bakımından değerli olmakla birlikte, kültürel ve sanatsal açıdan da büyük değer taşımaktadırlar. Günümüzde değişen yaşam koşulları karşısında işlevini yitiren çoğu köy odası ise içerisinde barındırdığı sanatı ile yok olmaya mahkûm edilmiştir. Bu sebeple köy odalarının sanat anlayışı ve taşıdığı misyonu okuyabildiğimiz örnek sayısı oldukça azdır. Çalışmada bu yapılardan biri olan Yozgat Sorgun ilçesine bağlı Aşağıkarahacılı köyünde tespit ettiğimiz Ese Ünal köy odasının mimari ve sanatsal çözümlemesiyle birlikte tarihlendirmesi üzerine değerlendirme yapılmıştır. Günümüzde, yapı işlevselliğini yitirmesinin ardından tahrip olmuş ve yıkılmıştır. Bu çalışmayla kültür ve sanat eseri olan bu köy odasının, görsel ve teknik boyutta belgelenmesi, bilim camiasına tanıtılması ve yapının yaşatılmasına katkı sağlanması hedeflenmiştir. Yapılan değerlendirme sonucu köy odasının 1882-1910 yılları arasında yapılmış olabileceği düşünülmektedir. Son olarak yapının yıkılmış olan aralık, atlık ve kahve ocağı kısmı restitüsyon çalışmasıyla plan ve görünüş olarak verilmiştir. Çevresel etkilere rağmen geçmişin izlerini ayakta tutmaya çalışan, bu yapı örneğinin restore edilerek, gelecek nesillere kültür ve sanat bilinciyle aktarılması gerekmektedir.

### ANAHTAR KELİMELER

Yozgat, Sorgun, geleneksel mimari, Aşağıkarahacılı köyü, köy odası.

## Sorgun Aşağıkarahacılı village: Ese Ünal villageakale

### ABSTRACT

In Turkish culture, village chambers are among the structures where the aspect of tradition reflected in architecture can be easily examined. Some of the functions of village chambers include maintaining social memory, keeping culture alive, introducing folk literature genres into conversations, carrying out religious and educational activities, ensuring social integrity without hierarchy and age differences. In the history of art, structures that played a social role, were functional, and were built as a product of the period style have emerged. While these structures are valuable in terms of reflecting the architecture of the region, they are also of great cultural and artistic value. Many village chambers that lost their function in the face of changing conditions were doomed to disappear. For this reason, the number of examples that can understand the artistic understanding and mission of village chambers is very few. In this study, an evaluation was made on the dating of the Ese Ünal village room, which we identified in the Aşağıkarahacılı Village of Yozgat Sorgun district, together with its architectural and artistic analysis. Today, after the building lost its functionality, it was abandoned to its fate, damaged and partially exposed to destruction. With this study, it is aimed to document this village room, which is a work of culture and art, visually and technically, to introduce it to the scientific community and to contribute to the survival of the building. As a result of the evaluation, it is thought that the village room may have been built

**Atf:** Gündoğdu, O., & Gündoğdu, E. (2024). Sorgun Aşağıkarahacılı köyü: Ese Ünal köy odası. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 14(3), 1079-1093. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.1288656>

between 1882-1910. Finally, the destroyed range, horse and coffee house part of the building was given as a plan and appearance with the restitution work. This building needs to be restored and passed on to future generations with cultural and artistic awareness.

#### KEYWORDS

Yozgat, Sorgun, traditional architecture, Asağıkarahacılı village, village chamber.

## Giriş

Köy odaları, yerli halk ya da köyün ileri gelenleri tarafından yaptırılan, toplanma, konaklama ve istişare gibi görevler üstlenen, sade, küçük boyutlu binalar olarak yapılmışlardır. Mimarinin işleve yönelik şekillendirilmesi ve gelişimi, bu yapıların birer kamu yapısı olarak nitelendirilmesinde etkin olmuştur. Resmi olarak bu durum olmasa da halka açık bu mekânın, belirli kurallar ve sorumluluklar kapsamında işlevlendirilmesi bu niteliği ön plana çıkarmaktadır.

Çalışmada Yozgat ili, Sorgun ilçesine bağlı Aşağıkarahacılı Köyü'nde yer alan Ese Ünal köy odası incelenmeye çalışılmıştır. 39° 39' Kuzey, 35° 10' Doğu koordinatlarında yer alan köy, Sorgun ilçe merkezine 16 km. uzaklıktadır (Görsel 1). Yapı köyün çıkışında, ana yolun batısında konumlandırılmıştır. 16.yy.'da "Karye-i Yozgat" adı ile Bozok sancağına bağlı olan Yozgat, 18.yy. başlarında çevresindeki yerleşimlerle beraber büyük bir kent hüviyeti kazanmıştır (Taş, 1987, s.8; Acun, 2005, s.8). Osmanlı arşiv belgelerinde Yozgat'ın ilçesi olan Sorgun, "Sorkun, Köhne-i Kebir" olarak geçer ve 1522-99 yılı kayıtlarında nahiye ve idari birim; 1856-80 ve 1926 yılı kayıtlarında da kaza olarak belirtilmektedir (Sezen, 2017, s.694). 1905'te belediye olan Sorgun bu tarihten sonra coğrafi konumu nedeniyle, tarımsal ve ticari gelişim hızını yükselterek gelişmiş ve Yozgat'ın en büyük ilçesi olmuştur.

Günümüze kadar Yozgat ve çevresiyle ilgili araştırmalar genel çalışma ve münferit yayınlarda yer almaktadır. Bu çalışmalar kamu yapıları, sivil mimari ve dini mimari, gibi alanlarda yoğunluk göstermektedir. Yozgat ve merkeze bağlı köylerde tespit edilmiş 17 köy odası, 2018 yılında yüksek lisans tezi kapsamında çalışılmıştır (Ersoy, 2018). Sorgun ile ilgili yayın sayısı ise oldukça azdır. Gizli kalan birçok eser ve ilçenin tarihçesi ile ilgili henüz detaylı bir araştırma ortaya konmamıştır. Yukarıdaki tez, ilçeler ve köylerindeki köy odalarını ele almamış bu sebeple tarafımızca tespit edilen Aşağıkarahacılı Köyü'nde yer alan köy odasının bu çalışmalar içerisinde incelenmediği görülmüştür. Günümüzde yapı işlevselliğini yitirmesinin ardından kaderine terk edilmiş ve yıkılmıştır. Bu çalışma ile kültür ve sanat eseri olan bu köy odasının, görsel ve teknik boyutta belgelenmesi, bilim camiasına tanıtılması ve yapının yaşatılmasına katkıda bulunmak hedeflenmiştir. İşlevselliği devam ettiği sürece korunan köy odaları, Türk kültürü bakımından önemli birer mimari eser olarak kabul edilmelidir. Köy odaları ve işlevi ile ilgili kısa bir bilgi vermek, bu yapı grubunun önemini anlaşılması bakımından gereklidir.

## Köy Odalarının Türk Kültüründeki Yeri ve Önemi

Köy odaları (konuk odası/misafir odası/mahalle odası/köy konağı), halkın birlikte yaptığı veya köyün varlıklı kişileri tarafından yaptırılan, konaklama ve toplanma yeri olarak iki farklı işlevi içerisinde barındırmaktadır. Dağlık ve ovalık alanlarda iki farklı mimari tasarım karşımıza çıkmaktadır. Odalar genellikle giriş ve içerisinde gusülhane, döşeklik, oturma alanıyla birlikte tek mekândan oluşmaktadır (Karpuz, 2021, s.3). Mimari özellikleri bakımından genellikle sade binalar olarak karşımıza çıkmaktadır. Köye gelen misafir, yolcu, vb. kişilerin konaklamaları için yapılmış bu odalar Türk kültürünün misafirperverliğinin göstergesidir. Köy odalarının işlevselliği düşünüldüğünde Türklerde "bey otağlarının" yerini aldığı görülmektedir (Karaosmanoğlu&Soysal Demirci, 2016, s.363). Kültür, sanat ve mimarinin taşıyıcı öğelerinden biri olan bu sivil mimari yapıları günümüzde teknolojinin gelişmesi, ulaşım olanaklarının kolaylaşması gibi sebeplerden dolayı fonksiyonunu önemli ölçüde kaybetmiştir. Bu yapılar yalnızca halk mimarisi bakımından önemli değildir ayrıca kültürel ve sanatsal açıdan da büyük değer taşımaktadırlar. İmkânları kısıtlı olan köylerde gençlerin sosyal aktivitelerde bulunmasına olanak sağlayan bu meskenlerin

(Aksakal, 2019, s.299) iletişim kurma, tanışma, kaynaşma, eğitim ve eğlenme ihtiyaçlarına yönelik eksikliğin giderilmesinde etkin rol üstlendiği görülmektedir.

Mimari olarak incelendiğinde Anadolu kırsalındaki hanelerin tasarımlarıyla benzerlik göstermektedir. Gecenin geçirilmesine yönelik bir oda, gelenlere yapılacak hizmet için bir alan, kahvehane ve hayvanlar için ayrılan ahır/samanlık gibi mekânlardan oluşmaktadır (Karpuz, 1990, s.319). Bölgesel farklar, iklim, malzeme, ekonomik durum, sosyal ve kültürel etkiler bu yapı türünün mimarisini etkileyen unsurlar olarak belirlenebilir. Şehir yerleşim sınırlarının dışında kalan kırsal bölgelerde yaygın olarak karşılaşılmaktadır. Çoğunlukla taş malzemenin kullanıldığı ancak kerpiç ve ahşap malzemenin de tercih edildiği görülmektedir. Genel olarak yapılar tek katlı olarak inşa edilmektedirler (Türkdoğan, 1965, s.20; Aksakal, 2019, s.303). Sosyolojik, folklorik, mimari ve sanatsal değer taşıyan bu yapılar toplumun bir araya gelmesinde, bağ kurmasında önemli bir görev üstlenirken aynı zamanda barınma ve konaklama alanı sunarak halkın misafirperverliğini de göstermektedir (Karpuz, 2013, s.456; Yakıcı, 2010, s.95). Hacmi dışında işlev ve işleyişi ile bu yapıların kervansaray ve hanlarla benzerlik gösterdiği belirtilmektedir (Tay, 2018, s.244). Yapının mimarisinin de kurallara göre şekillendirildiği iç mekân tasarımından anlaşılmaktadır. Köy odalarında gelen misafirler ve ev sahipliği yapan kişilerin yapı içerisinde oturma düzeni ve uymaları gereken belirli kurallar olduğu bilinmektedir (Tay, 2016, s.120). Bu gelenekle Anadolu coğrafyasında birçok köy odasında karşılaşılmaktadır. Köyün yaşlıları, hürmet edilen büyükler başköşeye/ocak yanına; diğer yetişkinler yaşlarına göre yaşlıların yanlarında yer alır gençler ise hem yaşlarından dolayı hem de büyüklere hizmet etmek için kapıya yakın yerlere oturlardı (Tay, 2016, s.245). Son yıllarda gelişen teknoloji; haberleşme ve iletişimi kolaylaştırmış, imkân ve olanakları artırmış ve buna bağlı olarak köy odaları işlevlerini her geçen gün kaybederek kaderine terkedilmiştir (Bulut, 2017, s.15). Çoğu günümüze gelemeyen, yıkılan ve yok olan kültürel izlerin taşıyıcısı durumundaki bu odaların ayakta kalmayı başarabilmiş örneklerinin en azından gelecek kuşaklara aktarılmasını, bilincinin yaşatılmasını sağlamak için Sorgun sınırları içerisinde yer alan Ese Ünal Köy Odası özelinde bakış kazandırmak hedeflenmektedir.

### **Ese Ünal Köy Odası Tanıtımı**

Yozgat'ın Sorgun ilçesine bağlı Aşağıkarahacılı Köyünde bulunan köy odası geleneksel mimarinin örneğini teşkil etmektedir. Köy muhtarı Halis Ünal'dan edinilen bilgiler doğrultusunda yapıyı yaptıran kişinin Ese Ünal olduğu bilinmektedir. 48 nolu parsel içerisinde köy yolunun kenarında, 376,00 m<sup>2</sup>'lik yüzölçüme sahip olan yapı günümüzde kuzey-güney doğrultusunda konumlanmış çevre duvarı içerisinde tek odalı, tek katlı bir mekândan oluşmaktadır. Doğu-batı doğrultusunda 887x645 cm ölçülerinde dikdörtgen planda inşa edilmiş olan köy odası nimsekili(gençlere ayrılan alan) oda plan tipinde tasarlanmıştır. Kahve ocağı ve atlık bölümlerinde moloz taş kullanıldığı; odanın ise taş temel üzerine, ahşap iskeletli kerpiç dolgu duvar örme tekniğiyle inşa edildiği görülmektedir. Yapının kuzeyinde 108x194 cm. ölçülerindeki tek kanatlı ahşap kapıdan yapı içerisine giriş sağlanmaktadır. Kapı üzerinde küçük boyutlu ışıklık penceresi bulunur. Giriş kapısının yanında tuğla ve sıva ile onarım yapılmaya çalışıldığı görülmektedir. Girişin önünde günümüzde sadece beden duvarlarının temelleri kalmış olan aralık, atlık ve kahve ocağı olduğunu düşündüğümüz birimler bulunmaktadır (Görsel 2).

Köy odasının mimari yapısı incelendiğinde duvar kalınlıklarının farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Odanın kuzey ve doğu duvarı diğer duvarlara oranla daha kalın yapılmış (76-62cm.) ve bu cephelere pencere açılmamıştır. Yapının güney ve batı duvarı ise diğer duvarlara göre ince (18-19cm.) yapılmıştır. Bu cephelerde tek ve çift kanatlı, büyük boyutlu ahşap pencereler bulunmaktadır. Bu durum yapının mimari tasarımında hava şartlarının belirleyici rol üstlendiğini göstermektedir. Güney ve batı cephede üçer pencere bulunmaktadır (Görsel 3, 4).

Nimsekili köy odasının iç mekânı sonradan eklenen uzun tahtalarla ikiye ayrılmıştır. Bu muhdes kısma kapı eklenmiş ve iç mekâna giriş buradan sağlanmıştır. Bu araştırmada yapının özgün plan şeması ve mimarisıyla birlikte ele alınması daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Günümüze

ulaşmamış aralık bölümü olduğu duvar kalıntılarından anlaşılmaktadır. L formundaki nimseki kısmı ahşap sütunlar ve korkuluklarla asıl oda bölümünden ayrılmıştır (Görsel 5). Aşağıseki olarak da adlandırabileceğimiz bu bölüm, doğu duvarda yer alan ocak ve çevresinde gelişen alanı kapsamaktadır. Bu alanın iki tarafında doğu batı doğrultusunda uzatılmış, yerden yüksekliği 20 cm. olan sekiler yer almaktadır. İki sekinin arasındaki zemin ise sekialtı veya pabuçluk (Akyüz, 1995, s.39) olarak adlandırılmaktadır. Bu alan çok amaçlı kullanıldığından olabildiğince geniş tutulmaya çalışılmıştır. Ocak sonradan kapatılmış ve günümüzde kullanılmamaktadır. Doğru duvarda kuzey güney doğrultusunda ahşap gömme dolaplar ve yüklüklerin yanı sıra ahşap sedirler, şerbetlik ve tüfeklik olduğunu düşündüğümüz yapı elemanları bulunmaktadır.

İç mekânda giriş kapısının yer aldığı kuzey duvarın tasarımı A-A kesitinden daha net anlaşılmaktadır (Görsel 6). Kapıdan içeri girildikten sonra doğu yönünde yerden yüksekliği 23 cm. olan sekilere geçilmektedir. Duvar yüzeyinde üzeri bezemeli ahşap tablalı gömme dolap (34x56cm) ve üzerinde tembel deliği olarak da adlandırılan ahşap niş (34x56cm.) yer almaktadır. Alt kısımda ahşap tablalı duvar kaplamaları ve panolar (99x75 cm.) görülür ki bu alanlar genelde birer süsleme alanı olarak tasarlanmıştır. Günümüzde bu panoların üzerleri sıvalıdır bu sebeple özgün halinde herhangi bir süslemenin var olup olmadığı bilinmemektedir. Panolardan biri yerinden sökülmüş, ortadaki panolardan birinde ise sıva altında Osmanlıca yazı ortaya çıkarılmıştır. Sedir sırtlıklarında ve dolap kapaklarında bitkisel ve baklava dilimi motifli süslemeler görülmektedir. Giriş kapısının batısında ise yerden yüksekliği 67 cm. olan, altı depo/odunluk olarak kullanılan bir seki bulunmaktadır (Görsel 7). Odaya girişin yanındaki bu sekinin ve altındaki depolama alanının yakın çevredeki köy odalarında da benzer şekilde tasarlandığı görülmektedir. 20. yy. başlarında yapıldığı bilinen Yozgat Çandır İlçesi İğdeli Köyünde bulunan Bekir Karacaoğlan Köy Odasında (1965-03.03.2016 tarihli tescil kararı ve fişi) da aynı tasarım vardır. Yozgat Şefaattli İlçesine bağlı Bağyazı (Rızvan) köyünde bulunan Molla Mustafa Köy Odası (2680-25.05.2017 tarihli tescil kararı ve fişi) ve Cıcıklar köyünde bulunan köy odası (Acun, 2005, s.603), merkezde bulunan 1899-1900 yıllarına tarihlenen Dedegil Köy Odası, merkeze bağlı Büyük İncirli köyünde bulunan Tatargilin Odası (1940), Şevke'nin Hasan'ın Köy Odası (1950) ve Şehri'nin Ali'nin Köy Odası da (1955) (Ersoy, 2018, s.121,36,40,44) mimari tasarım bakımından Ese Ünal Köy Odasıyla benzerlikler göstermektedir.

Konuk odasının doğu duvarına bakıldığında B-B kesitinden de görüldüğü üzere odada yerden yüksekliği 17 ve 19 cm. olan ahşap sedirler ile birlikte aşağıseki ve kilimüstü mekânları yer almaktadır (Görsel 8). Duvar yüzeyinde, eksende ocakla şerbetlik bulunmaktadır. Genellikle ateşlik ve yaşmak olarak adlandırılan ocak bölümlerinden (Ünlüdil, 2021, s.53) burada sadece işlevini kaybetmiş, sonradan kapatılmış ateşlik bölümü görülmektedir. Yarım daire kemerli ve bitkisel süslemeli ocağın hemen üstünde bir kısmı deforme olmuş alçı şerbetlik yer almaktadır. Şerbetliğin iki yanında aynı formda birbirinin simetrisi olarak tasarlanan ahşap gömme dolaplar ve nişler yer almaktadır (Görsel 9). Odanın ortasındaki sedirin batı ucunda sedir yastığı gibi tasarlanan, tüfeklik olduğu izlenimini veren sandık tarzı ahşap kapaklı eleman oldukça dikkat çekicidir. Benzerlerine yakın çevredeki köy odalarında karşılaşılmamış olması bu malzemeyi önemli kılmaktadır (Görsel 10). İşlevi net olmamakla birlikte gelen kişilerin silah, baston vb. eşyalarını koyabileceği güvenli bir alan olarak tasarlandığı düşünülmektedir.

Odanın aşağıseki bölümü kilimüstü bölümünden ahşap direkler ve korkuluklarla ayrılmıştır. Selamlık direğinin olduğu bölümden, zeminden 33cm. yükseklikte bir basamakla kilimüstü denilen mekâna geçilmektedir. 178cm. genişliğindeki mekânın doğu duvarında yüklük olarak kullanılan ahşap gömme dolap yer almaktadır. Sedir sırtlıkları ve dolap kapakları da diğer ahşap elemanlarda olduğu gibi baklava dilimi motifleri ile süslenmiştir. Sedirin batı yönünde bir kademe daha yükseltildiği ve buradan nimseki bölümüne geçildiği görülmektedir. Sedir sırtlıkları bu alanda yatay kullanılmış ve kilimüstünün sırtlıklarıyla düzen sağlanmaya çalışılmıştır (Görsel 11). L formunu oluşturan bu iki mekân, pencerelerin de bulunduğu güney ve batı duvarlarına yerleştirilmiştir. Aradaki ahşap bölme ise sonradan yapılmıştır.



Zemindeki kot farklarıyla birbirinden ayrılan bu üç mekân, tavanda da farklı tasarım ve yönelişlerle hiyerarşiyi vurgulayan kurguya sahiptir. Asıl oda bölümünün tavanı oda içerisindeki üç farklı tavan tasarımından daha özenli ve daha detaylı bir işçiliği yansıtmaktadır. Buradaki ahşap oymalar, kakmalar, bordürler, köşelikler ve ortadaki yuvarlak tavan göbeği oldukça dikkat çekicidir. Ayrıca boya kullanılarak tavanın renklendirildiği de görülmektedir. Nimseki bölümünün tavanı ahşap çıtalı ters tavadır ve oldukça sade tasarlanmıştır. Kilimüstü mekânının örtüsünde ise çitalarla baklava dilimi oluşturulmuştur (Görsel 12).

### Süsleme Özellikleri

Mimari tasarımına bakıldığında küçük boyutlu, coğrafi ve bölgesel şartlara göre şekillenen, işlevselliğin ağır bastığı yapılar olarak karşımıza çıkan köy odalarının iç mekânlarında ise farklı bir anlayışın hâkim olduğu görülür. Dıştaki sadeliğin aksine iç mekândaki süslemelerin zenginliği bu yapıları sanatsal açıdan önemli kılmaktadır. Genellikle yapı içerisindeki süslemeler bölgesel özellikleri yansıtmaktadır (Bulut, 2017, s.16). Her köy odasında bu durum söz konusu olmayabilir; hiçbir süslemenin olmadığı örnek sayısı da oldukça fazladır. Bu durumu kültürel ve sanatsal eksiklik olarak nitelendirmek doğru değildir; yaptırının isteği ve sanatçı yetkinliği doğrultusunda tasarımın şekillendiği düşünülmalıdır (Abdurrezzak, 2011, s.58).

Ese Ünal Köy Odası dış cephesinin pencere pervazlarında S-C kıvrımlarıyla oluşturulmuş süslemeler görülür. Ahşap kapı üzerinde oyma ve kabartmaların yanı sıra arka yüzde üst pervazda baklava dilimi motifli işlenmiştir. İç mekânda ahşap gömme dolaplar ve sedir sırtlıklarında da benzer süslemeler ve bitkisel motifli kabartmalar mevcuttur. Yozgat Çandır İlçesi İğdeli Köyünde bulunan Bekir Karacaoğlan Köy Odası'nda (1965-03.03.2016 tarihli tescil kararı ve fişi), Şefahtli ilçesi Bağyazı Köyü Molla Mustafa Köy Odası'nda (2680-25.05.2017 tarihli tescil kararı ve fişi), Dedeli Köyü Gülhan Odası'nda (1905-1906) sedir sırtlıklarında ve ahşap dolaplar üzerinde benzer süsleme ve motiflerle karşılaşılmaktadır.

Aşağıseki ve kilimüstü bölümünü ayıran ahşap sütun ve korkuluklarda da farklı süslemeler görülmektedir. Yekpare olarak dikilen ahşap sütunların/direklerin başlık kısımlarında burma ve volütlerle tasarlanmış bezemeler yer almaktadır (Görsel 13). Sütunlardan doğu duvara yakın olana bağlı olarak yerleştirilmiş ahşap korkulukta ise geçme tekniği kullanılmış, yatay ve dikey tahtalarla sekiz kollu yıldız formları oluşturulmuştur (Görsel 14). Geometrik kompozisyon, kullanılan malzeme ve teknik bakımından buradaki korkulukların benzer örnekleriyle Yozgat Şefahtli İlçesine bağlı Cıcıklar Köyü (Acun, 2005, s.603) köy odasında ve yakın çevrede Sivas Gözmen Köyünde bulunan Veli Ağa Köy Odası (1938) (Bulut, 2017, s.26) ile Söğütçük Köy Odasında karşılaşılmaktadır.

Yapı içerisinde alçı süslemelere ise ocak ve şerbetlikte rastlanmıştır. Şerbetlikte yarım daire kemerli nişin iki yanında üst üste açılan küçük nişler bulunmaktadır. Şerbetlik üzerindeki kabartma olarak tezyin edilmiş bitkisel bezemeler de bu alana zenginlik kazandırmıştır. Şerbetliğin altında yer alan ocak üzerinde de yarım daire kemerli düzenleme görülmektedir. Bu kemerin merkezinde ise kabartma tekniğiyle yapılmış çiçek motifli yer almaktadır.

Yapının sanatsal açıdan önemli olduğunu düşündüğümüz alanlarından birisi de ana mekânın üstündeki ahşap tavan tasarımıdır. Ahşap yüzey, üzerleri burgulu olarak tezyin edilmiş ince çitalarla kasetlere bölünmüş, üç bordürle çevrelenmiştir. Dış bordürden (415x20cm.) içe doğru çökertme yapılmış ve yüzeye dik olarak yerleştirilen oyma ahşap parçalarla tavanın etek kısmı tasarlanmıştır (Görsel 15). İkinci ve üçüncü bordürler eteğin iç kısmında tavanı dört yönden çevrelemektedir. Dış bordürde burma motifli çitalar, çapraz şekilde zemine çakılarak baklava dilimi motifleri oluşturulmuştur. Bordürün köşelerindeki kare çerçeveler içerisine ise üç çapraz çitanın ortasına gelecek şekilde çiçek applike edilmiştir. Diğer bordürlerin köşeliklerinde de yine applike edilmiş çiçekler bulunmaktadır. İkinci bordürde civankaşı olarak tanımlanan zikzaklarla yapılmış süsleme görülmektedir. Aralarında oluşan üçgen zeminler kırmızı ve yeşil kök boylarla renklendirilmiştir. Üçüncü bezemeli kuşakta da yine köşeler çiçek ile tezyin edilmiş, üzeri çapraz oyulmuş burmalı çitalarla iç tavan sınırı oluşturulmuştur. Tavanın merkezine ise 166cm. çapında

tavan göbeği yerleştirilmiştir. Sarkıtın çevresinde gelişen merkezden yayılan stilize kıvrım dal ve yapraklarla oluşturulmuş bir kompozisyon işlenmiştir. Göbeğin dış çerçevesi, uçları palmet şeklindeki ahşapların dairesel formda yan yana çakılmasıyla oluşturulmuştur. Göbeğin etrafında kalan tavan yüzeyinde ise üçer adet çitanın çakılmasıyla 10 kollu yıldız kompozisyonu oluşturulmuştur. Bu yıldız kollarının başlangıç yerlerine küçük boyutlu, bitiş noktalarına ise orta boyutlarda çiçekler applike edilmiştir. Yıldız kollarının arasında kalan alanlara çitalarla eşkenar dörtgenler yapılmış ve burada oluşan yüzeylere de münavebeli olarak sekiz köşeli yıldızlar ve içleri kafes desenli oval süslemeler işlenmiştir. Eşkenar dörtgenlerin uç kısımlarına ise çiçekler applike edilmiş ve bu alanda eğrisel oymalarla yapılmış dairesel form oluşturulmuştur. Bu hattın dış çerçevesi ise yine tavan göbeğinde karşılaştığımız uçları palmet şeklinde ahşap parçalarla yapılmıştır (Görsel 15, 16). Merkezdeki ahşap sarkıtın yüzeyinde ise kazıma tekniğiyle yapılmış yivler görülmektedir.

Tavan tasarımının benzer örnekleriyle Yozgat Şefahtli ilçesi Dedeli Köyünde bulunan Gülhan Odası'nda (1905-1906), Cıcklar Köyünde bulunan köy odasında ve Sivas Çallı Köyünde bulunan Ümmet Ağa'nın odasında karşılaşılmaktadır.

Yapının dış cephelerinde herhangi bir süsleme ve yazı ile karşılaşılmamaktadır. İç mekânda ise biri kuzey duvardaki dikdörtgen pano üzerine birisi de ahşap dolap kapağının iç yüzeyine yazılmış iki Osmanlıca yazı görülmektedir.

Alçı pano içerisinde celi sülüs hatla yazılmış olan bir yazı ortaya çıkarılmıştır. Burada 15.yy. da yaşamış olan Merzifonlu Şeyh Abdürrahim-i Rûmî'ye ait beyit yazılmıştır. Merzifon'da dünyaya gelen ve burada irşadla meşgul olan mutasavvıf-şair, Sarı Danişmend olarak tanınan kişinin oğludur. H.850/M.1446 yılında vefat ettiği bilinmektedir (Azamat, 1988, s.293; Taşan, 1981, s.93). Rumi mahlasını kullanarak şiirler kaleme almış ve ün kazandığı beyitlerden birisi bu yapı içerisinde duvara yazılmıştır. Bu beyitler ilk dönemlerinde olduğu gibi günümüzde de Anadolu'nun büyük çoğunluğuna yayılmış ve birçok yapı da kullanılmaya devam etmektedir. Hat sanatı açısından değerlendirdiğimizde ise düz hatla cetvelleri çekilmiş celi karakterli istifli bir yazıdır. Hattatın imzasına ilişkin bir kayıt mevcut yazıda görülmemektedir. Fakat üzerindeki kireç badananın raspası yapılması halinde bu verilere ulaşılabileceği yazının kalitesinden ve arka yüzeyde görünen yazı emarelerinden anlaşılmaktadır. Hattın yerel işçilik göstermediği, hattatın mahir olduğu hem istif hem de kaleminden, ölçülerinden bellidir. Bu nedenle özellikle korunması gerekli bir bölüm olarak görülmelidir (Görsel 17).

**Tablo 1** Kuzey duvarda yer alan kitabenin okunuşu ve yazılışı

Metnin Okunuşu	Osmanlı Türkçesiyle Yazılışı
Tövbe Ya Rabbi hatâ râhına (yoluna) gitdiklerime	توبه یا رابی حطراهنه گندکریمه
Bilüb etdiklerime bilmeyüb etdiklerime"	بیلوب اتدیکریمه بیلمیوب اتدیکریمه

Yapı içerisinde karşılaştığımız bir diğer yazı da doğu duvarda yer alan küçük kilitli dolaplardan birinin iç yüzeyindedir. Kurşun kalemle dört satır halinde Osmanlı Türkçesi ve rikâ hattıyla yazılmış beyitler bulunmaktadır. Yazıda harflerin hatalı yazımından dolayı çözümlenemeyen kelimeler mevcuttur (Görsel 18). Gelen misafirler tarafından yazılmış beyitler olduğu düşünülmektedir. Her iki beyit farklı kalemlerden çıkmış olmalıdır. Üstte yer alan beytin yazı karakteri, imla kurallarına uygun yazılması ve harflerin kullanımıyla altta yer alan beytin yazılışı arasındaki farklar bu savı güçlendirmektedir. Çözümlemediği kadarıyla şu cümleler yazılıdır:

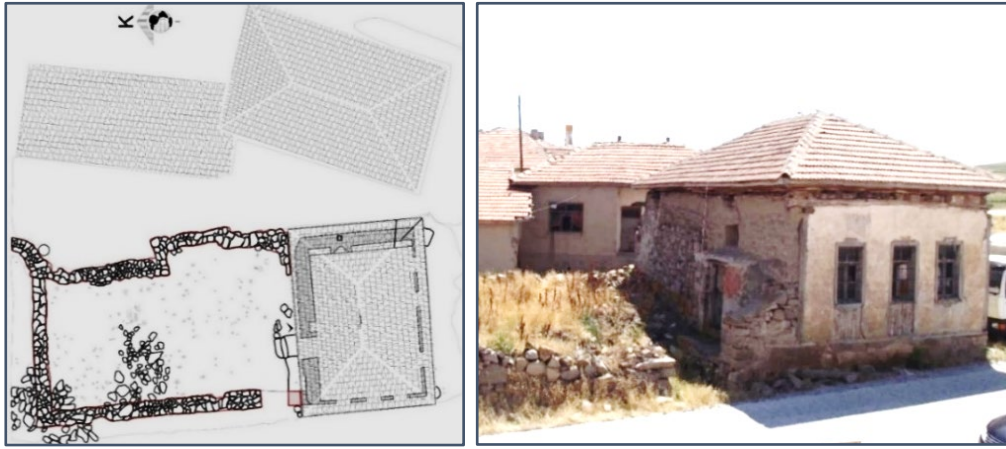
**Tablo 1** Dolap kapağında yer alan kitabenin okunuşu ve yazılışı

Metnin Okunuşu	Osmanlı Türkçesiyle Yazılışı
"Yağmur çok yağdı açılmadı yaprağı	یاغمور چوق یاغدی اچیلمدی بیراگی
Bir hergiz? gülmedi bu dolapla kapağı	بر هرگز؟ گولمدی بو دولاپله فاپاگی
Beni neden sen ... hey başla sabah	بنی نندن سن ... هی ی بشلا صبح
Şimden sonra sen ıslah dilâ bizi"	شمدن صگره سن اصلاح دللاب بزی

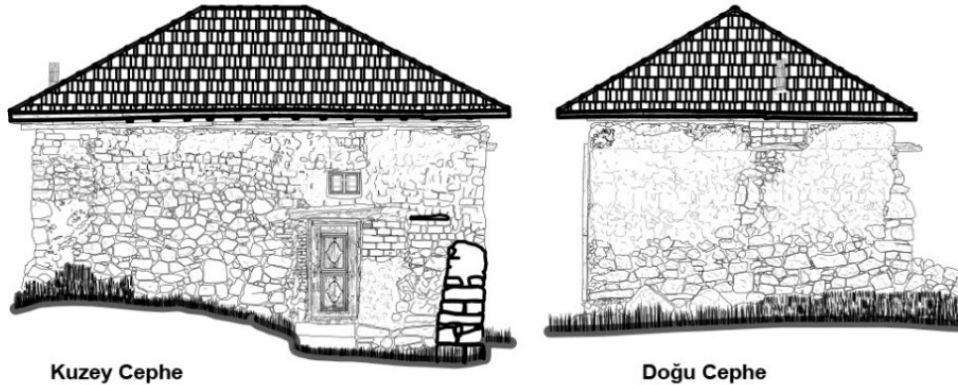
Yazıtlarda yapının inşasına dair herhangi bir isim ve tarih bilgisine rastlanılmamıştır. Konuk odasında olasılıkla yapının inşasından beri var olan bir sini mevcuttur. Bakır malzemeden yapılmış büyük boyutlu bu sini üzerinde, tam merkezde kazıma tekniğinde yapılmış daireler bulunmaktadır(Görsel 19). Sininin ortasında yer alan delik bu dairelerin bir pergel yardımı ile sini üzerine çizilmiş ve kazınmış olduğunu göstermektedir. Sininin iç yüzeyine 1887 tarihi ve hemen yanında Ermenice (1887 ՍՍՄաճՍՅ - SamachSch) olduğunu düşündüğümüz isim/imza kazınmıştır. Geç Osmanlı dönemine işaret eden bu sini bir Ermeni ustasının elinden çıkmış olmalıdır.



Görsel 1 Yozgat, Sorgun, Aşağıkarahacılı köyü ve köy odasının coğrafi konumu



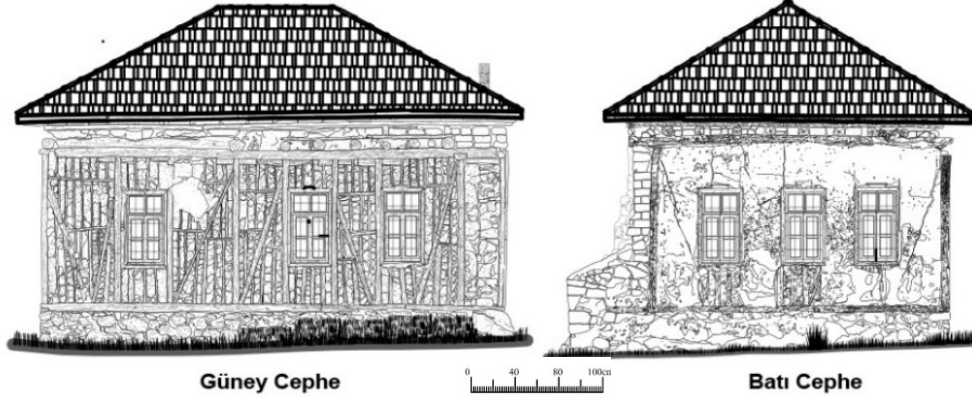
Görsel 1 Eşe Ünal köy odası, atlık ve kahvehane duvarı (Çaşkurlu Mimarlık)



Kuzey Cephe

Doğu Cephe

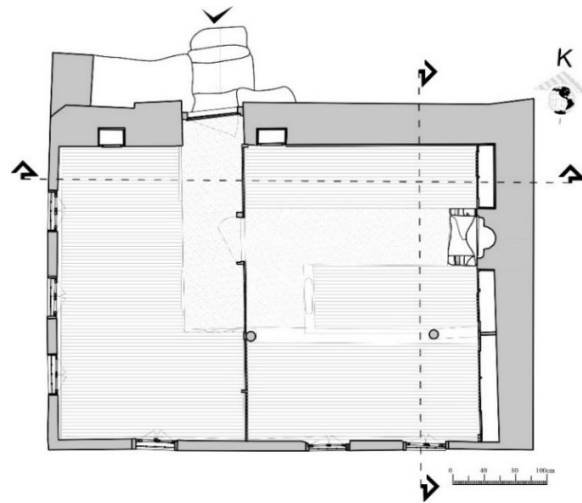




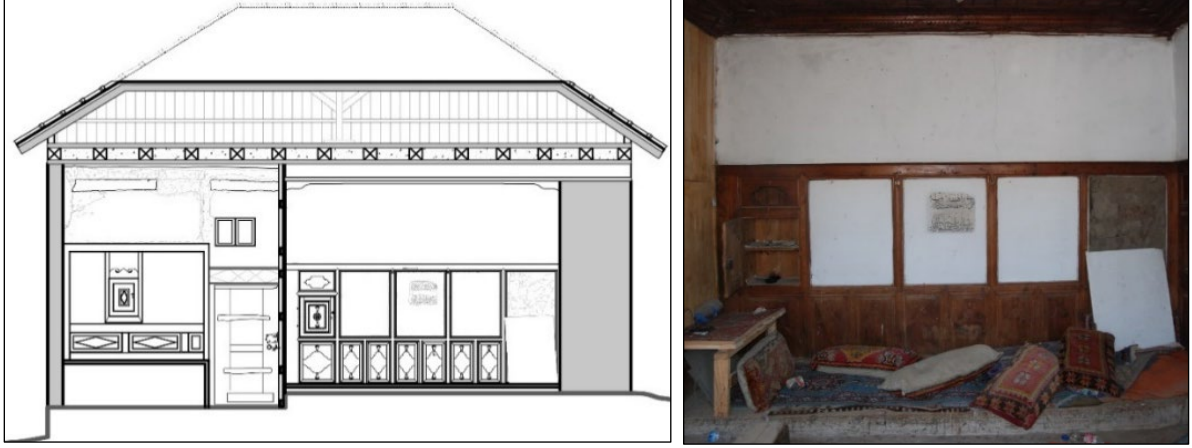
Görsel 3 Eşe Ünal köy odası, cephe çizimleri (Çaşkurlu Mimarlık)



Görsel 4 Eşe Ünal köy odası, cephe, genel görünüş



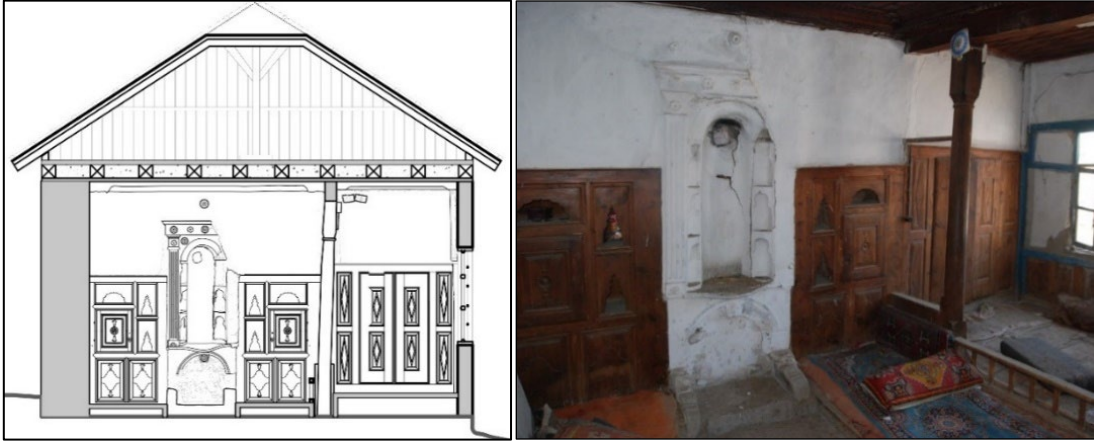
Görsel 5 Eşe Ünal Köy Odası, Plan (Çaşkurlu Mimarlık)



Görsel 6 Ese Ünal köy odası, a-a kesiti, kuzey duvar (Çaşkurlu Mimarlık)



Görsel 7 Ese Ünal köy odası, kuzeyde yer alan dolaplar ve depo



Görsel 8 Ese Ünal köy odası, b-b kesiti, doğu duvar (Çaşkurlu Mimarlık)





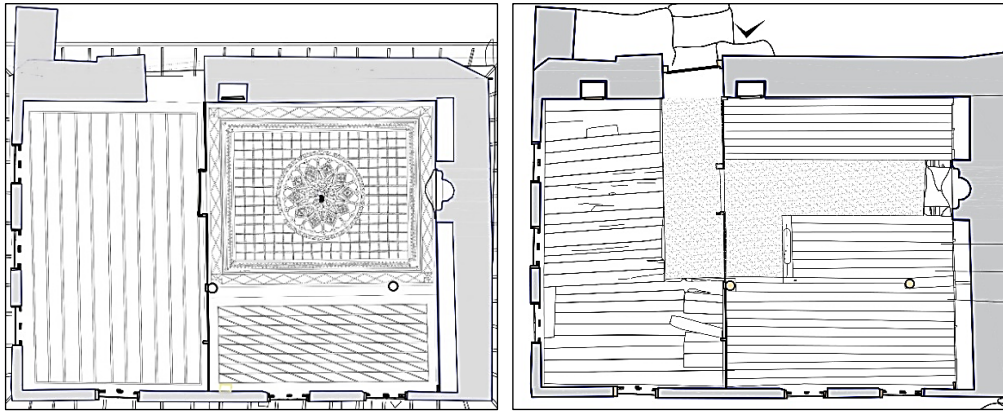
Görsel 9 Ese Ünal köy odası, doğu duvar, ocak, şerbetlik, dolap ve nişler



Görsel 10 Ese Ünal köy odası, sedir yastığı ve tüfeklik detayları



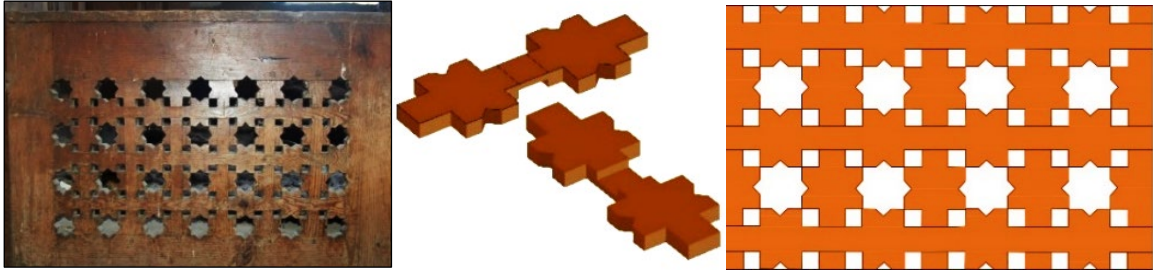
Görsel 11 Ese Ünal köy odası, yüklük, kilimüstü ve nimseki bölümü



Görsel 12 Ese Ünal köy odası, tavan ve yer döşemesi (Çaşkurlu Mimarlık)



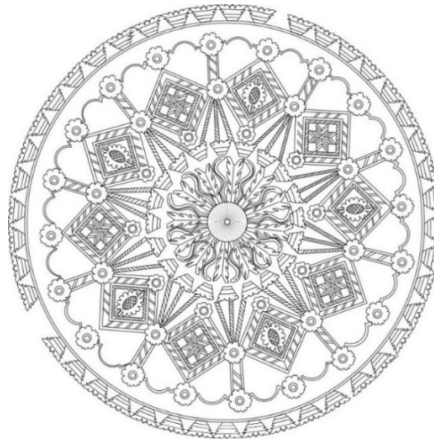
Görsel 13 Ese Ünal köy odası, ahşap süsleme detayları



Görsel 14 Ese Ünal köy odası, ahşap korkuluk, kompozisyon ve geçme detayı (E. Gündoğdu)



Görsel 15 Ese Ünal köy odası, ana mekânın ahşap tavani, bordürler ve tavan göbeği

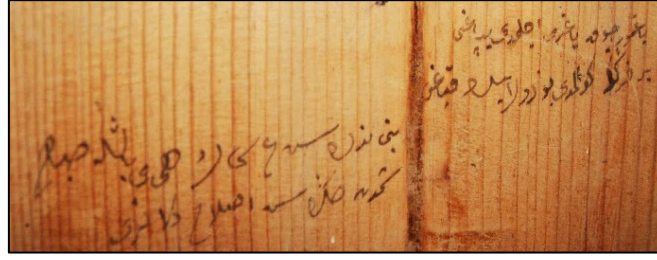


Görsel 16 Ese Ünal Köy Odası, Ana Mekânın Ahşap Tavani (Çaşkurlu Mimarlık & E. Gündoğdu)

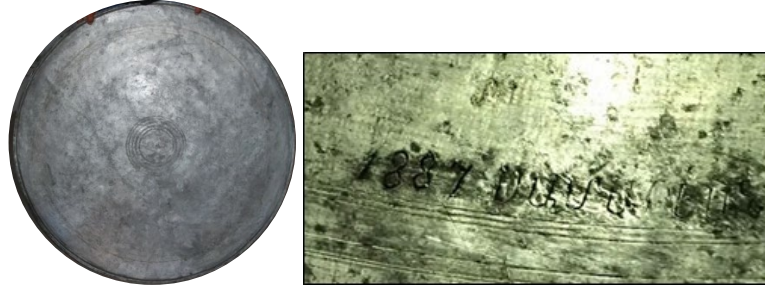




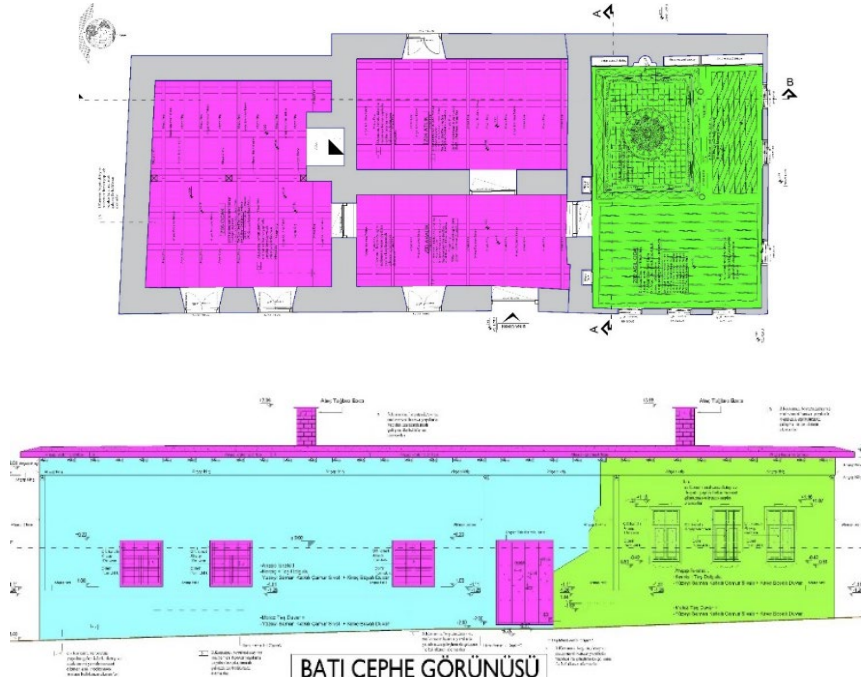
Görsel 17 Ese Ünal köy odası, pano içerisindeki osmanlıca celi sülüs yazı



Görsel 18 Ese Ünal köy odası, dolap kapağının iç yüzündeki yazı



Görsel 19 Ese Ünal köy odası, bakır sini ve üzerindeki yazıt



Görsel 20 Ese Ünal köy odası, restitüsyon çalışması (Çaşkurlu Mimarlık)

## Sonuç

Türk kültür ve geleneğinin taşıyıcı unsuru ve geleneksel mimarinin örneği olan köy odaları, sosyolojik, kültürel ve sanatsal açıdan oldukça önemlidir. Kırsal ve küçük ölçekli yerleşimlerde nadiren rastlanan bu mimari yapılar, teknolojinin gelişmesi, köy nüfusunun azalması, imkânların artması gibi durumlar nedeniyle işlevini kaybetmeye başlamıştır. Bu sebeple günümüzde geçmiş zaman izlerini, sanat anlayışını ve kültürünü okuyabildiğimiz örnek sayısı oldukça azdır. Anadolu coğrafyasında tespit edilen örnekler tescillenerak koruma altına alınıp, restorasyonu yapılarak tekrar hizmete açılmaktadır. Tespiti yapılamayan ya da çevresel faktörlerden dolayı yok olan yapılar hakkında bilgi bulunamamaktadır.

Bu çalışma kapsamında ele aldığımız Aşağıkarahacılı Köyünde bulunan Ese Ünal köy odası günümüzde işlevini kaybetmiş durumda olsa dahi mimarisi, iç mekân tasarımı ve süslemeleri bakımından korunması gerekli kültür varlığı olarak görülmelidir. Köy muhtarından edinilen bilgi doğrultusunda yapının banisinin kim olduğu öğrenilmiş ancak inşa tarihi ile ilgili kesin veriye ulaşılamamıştır. Yapı mimari ve tezyini açıdan detaylı şekilde incelenmiş, rölöve ve restitüsyon çizimleri yapılmış ulaşılan verilerle yapı değerlendirilmeye çalışılmıştır. Mimarisi bölgesel özellik gösteren yapının süslemeleri de yakın çevredeki köy odalarındaki süslemelerle benzerlik göstermektedir. Ayrıca Sivas ilçelerine bağlı köylerdeki birkaç köy odasıyla da benzerlikler göstermesi çevresel etkileşimi vermesi bakımından önemlidir.

Mimari plan şeması incelendiğinde benzer 7 köy odası tespit edilmiştir. Bunlar içerisinde beşinin inşa tarihi bilinmektedir. Yozgat-Çandır İğdeli Köyünde Bekir Karacaoğlan köy odası (1900), Yozgat-Merkez Dedegil köy odası (1899-1900), Yozgat-Merkez Büyük İncirli köyü Tatargil'in Odası (1940), Şevke'nin Hasan'ın köy odası (1950) ve Şehri'nin Ali'nin köy odası (1955) tarih veren yakın çevredeki benzer örneklerdir. Yozgat-Şefaati Bağyazı (Rızvan) köyü Molla Mustafa köy odası ve Cıcıklar köyünde bulunan köy odasının inşa tarihleri bilinmemektedir ancak bu iki yapı da mimari tasarım bakımından Ese Ünal köy odasıyla benzerlikler göstermektedir. Tek katlı, oda+atlık+aralık bölümlerinden oluşan tasarım hâkimdir. Ese Ünal köy odasını diğerlerinden ayıran kısım kahve ocağının olduğu bölümdür. Mevcut duvar kalıntıları ile restitüsyon çalışması hazırlanmış ve yapının özgün haline ilişkin mimari şema oluşturulmuştur (Görsel 20). Mimari olarak yapının 19.yy. sonu ile 20. yy. ortalarında inşa edilen yapılarla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Yapı içerisindeki detaylar ve süslemeler değerlendirildiğinde ise; pano üzerindeki ve dolap kapağındaki yazıtlarda inşaaya dair herhangi bir veriye rastlanılmamıştır. Süslemeler incelendiğinde ise benzer örneklere Yozgat ve Sivas çevresindeki köy odalarında rastlanmıştır. İç mekânda yer alan sedir sırtlıkları ve dolap kapakları üzerindeki geometrik ve bitkisel bezemelerin benzer örneklerine yine Yozgat-Çandır İğdeli Köyü Bekir Karacaoğlan köy odası, Yozgat-Şefaati Bağyazı Köyü Molla Mustafa köy odası ve Yozgat-Dedeli Köyü Gülhan Odası'nda (1905-1906) rastlanılmıştır. Yapı içerisinde ahşap sütun ve duvar arasında yer alan ahşap korkuluk da yine dönem yapılarının birkaçında benzer teknik ve kompozisyonla karşımıza çıkmaktadır. Geçme tekniğiyle yapılmış geometrik kompozisyonlu bu korkuluğun benzer örneklerini Yozgat-Şefaati Cıcıklar Köyü konuk odasında ve Sivas-Merkez Gözmen Köyü Veli Ağa Köy Odası (1928-1938) ile Söğütcük köy odasında (1883-1936) görmekteyiz.

Yapıyı diğerlerinden özgün kılan bir diğer eleman ise ahşap tavan tasarımıdır. Üç farklı tavan kaplamasının uygulandığı köy odasındaki tavan göbeği ise ahşap sanatının başarılı bir örneği olarak görülmektedir. Benzer tavan tasarımlarıyla Yozgat-Şefaati Dedeli Köyü Gülhan Odası'nda (1905-1906), Cıcıklar Köyü konuk odasında ve Sivas-Çallı Köyü Ümmet Ağa Odası'nda karşılaşılmaktadır. Yozgat çevresinde benzerlik gösteren diğer köy odaları ve Ese Ünal köy odasındaki süslemelerde karşılaştığımız malzeme, teknik ve süsleme kompozisyonları, 1883-1910 aralığına işaret etmektedir. Yapıya ait tepsinin üzerindeki tarihin de bu dönem aralığında olması önemlidir. Üzerindeki Ermenice yazının usta adı veya imzası olduğu (1887-ՍՍՄաճՍՅ - SamachSch) düşünülmektedir. Çevresel etkilere rağmen geçmişin izlerini ayakta tutmaya

çalışan, tescilli kültür varlığı olarak belirlenen bu geleneksel mimari yapı örneğinin, korunarak restore edilmesi ve gelecek nesillere kültür ve sanat bilinciyle aktarılması gerekmektedir.

### Yazar Katkı Oranları

Yazar katkıları metni için stiller menüsünden “Normal” stilini seçiniz. Çalışmaya 1. Yazar: %50, 2. Yazar: %50, oranında katkı sağlamıştır.

### Çıkar Çatışması Beyanı

“Sorgun Aşağıkarahacılı Köyü: Ese Ünal Köy Odası” başlıklı makalemizin herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur. Yazarlar arasında da herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

### Kaynakça

- Abdurrezzak, A. O. (2011). *Kastamonu köy odalarının sosyal, kültürel ve ekonomik işlevleri üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Acun, H. (2005). *Bozok sancağında (Yozgat ili) Türk mimarisi*. Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Akın, E. S., Hanoğlu, C. (2013). Tokat geleneksel konut mimarisinde iç mekân alçı süslemeleri. *Vakıflar Dergisi*, 40, 171-184.
- Aksakal, E. (2019). Türk kültüründe eril mekân örneği; köy odaları. *Folklor/Edebiyat Dergisi*, 25(98), 291-307. Doi: 10.22559/folklor.865
- Akyüz, E. (1995). Geleneksel konut mimarisine ilişkin kavramlar. *Ege Mimarlık Dergisi*, 3(17), 38-40.
- Azamat, N. (1988). *Abdürrahim-i Rûmî. İslam Ansiklopedisi*, C.1 içinde (293). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Bulut, M. (2017). Sivas İlbeyli köy odaları. *MUTAD*, 4(1), 13-31. <https://doi.org/10.16985/MTAD.2017130403>
- Ersoy, G. A. (2018). *Yozgat merkez Osmanpaşa Bucağı köylerindeki köy odaları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi
- Karaosmanoğlu, H., & Soysal Demirci, H. (2016). Sorgun Cihanşarlı Köyünde Yok Olmaya Başlamış Ahşap Oymadan Yapılan Köy Odaları. *Uluslararası Bozok Sempozyumu Bildirileri* (5 Mayıs 2016) içinde (361-368). Erişim adresi: <https://silo.tips/download/sorgun-chanarli-kynde-yok-olmaya-balami-ahap-oymadan-yapilan-ky-odalari>
- Karpuz, H. (1990). Konya Köy Odalarının Kültür ve Sanat Değeri. O. Aslanapa ve Ekmeleddin İhsanoğlu (Yay. Haz.). *Emin Bilgiç Hatıra Kitabı* içinde (319-361). İSAR Vakfı.
- Karpuz, H. (2013). Kadınhanı'nda Halk Mimarisi. Özgür Yıldız (Yay. Haz.). *Prof. Dr. Hakkı Önkal'a Armağan kitabı* içinde (131-147). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Karpuz, H. (2021). *Anadolu köy odalarından örnekler*. Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- Sezen, T. (2017). *Osmanlı yer adları*, Yay. Nu:26, T.C. Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü.
- Taş, N. F. (1987). *Millî mücadele döneminde Yozgat*. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Taşan, B. (1981). Merzifon'lu Şeyh Abdürrahim Rumi ve Vakfiyesi. *Vakıflar Dergisi*, 13, 91-100. Erişim adresi: <https://acikerisim.fsm.edu.tr/xmlui/handle/11352/1257>
- Tay, L. (2016). Türk halk mimarisinin kamusal yansıması olarak Akseki köy odaları. *Cappadocia Journal Of History And Social Sciences*, 7, 118-141. Erişim adresi: <https://docplayer.biz.tr/26278438-Turk-halk-mimarisinin-kamusal-yansimasi-olarak-akseki-koy-odalari.html>
- Tay, L. (2018). Gülşehir-Gümüşkent Köy Odası. III. *Uluslararası Akdeniz Sanat Sempozyumu Kültürel Mirasın Korunması ve Yaşatılması Bildirileri* içinde (244-252). Akdeniz Üniversitesi Basımevi.
- Türkdoğan, O. (1965). *Erzurum ve çevresindeki sosyal araştırmalar*. Atatürk Üniversitesi.
- Ünlüdil, S. (2021). *Geleneksel Divriği evlerinde ahşap süslemeli tavanlar*. Sivas Valiliği Yayınları.
- Yakıcı, A. (2010). Somut olmayan kültürel mirasın somut mekânı: Konya Barana odaları. *Milli Folklor*, 87, 94-100. Erişim adresi: <https://docplayer.biz.tr/5928925-Somut-olmayan-kulturel-mirasin-somut-mekani-konya-barana-odalari.html>



### Extended Abstract

One of the important building groups in Turkish culture is village chambers. This structure, which shows that the society lives together, stands out with its functionality. These structures were built for the accommodation of people such as guests and passengers coming to the village. These buildings are both important in terms of folk architecture and valuable in cultural and artistic terms. It has begun to lose its real importance due to the effects of today's technology on people. While these architectural structures have a simple form on the exterior with their designs, they reflect the art of the period with meticulous workmanship in the interior. It shows the designs of Anatolian rural architecture. We can say that the building groups we mostly encounter in villages are shaped according to regional characteristics and are actively used by the people. Regional differences, climate, economic situation, social and cultural influences are the factors that affect the architecture of this building type. These structures are similar to inns in terms of their functions and functioning. Many of the village rooms that are not used today have begun to disappear along with the art they housed. The construction of new ones to replace these structures continues in rural settlements. This causes old traces to disappear. For this reason, the number of surviving examples where the traditional texture can be seen is very low. Examples identified in the Anatolian geography are registered and protected, restored and put back into service. Information about structures that cannot be identified or have been destroyed due to environmental factors cannot be accessed. Village chambers, which are carriers of cultural memory containing traces of the past, should be protected and kept alive in accordance with their function.

In this study, an evaluation was made on the dating of the Ese Ünal village room, which we identified in the Aşağıkarahacılı Village of Yozgat Sorgun district, along with its architectural and artistic analysis. Today, the building has been abandoned, damaged and partially demolished after losing its functionality. With this study, it is aimed to document this village room, which is a work of culture and art, in visual and technical dimensions, to introduce it to the scientific community and to contribute to the survival of the structure. According to the information obtained from the village headman, it was learned who the builder of the building was, but no definitive data could be found regarding the date of construction. The building, which has a surface area of 376.00 m<sup>2</sup>, on the side of the village road in parcel no. 48, is currently located within a perimeter wall oriented in the north-south direction. It consists of a one-room, single-storey space. The village room, built in a rectangular plan measuring 887x645 cm in the east-west direction, was designed in the plan type called *nimsekili* room. Today, there are units that we think are a range, horse shed and coffee house, of which the foundations of the main walls remain. The architectural elements and details inside the room were examined, and the Ottoman inscriptions found inside were tried to be deciphered. The structure was tried to be evaluated by comparing it with similar examples. Dating was made by comparing with village rooms with similar architecture and decorations found in the immediate vicinity. Architecturally, the building dates back to the 19th century. with the end of the 20th century. It is seen that it is similar to the structures built in the Middle East. Both its ornamental features and architectural character are important in terms of being similar to the neighboring borders of the region and presenting periodic understanding and interaction. As a result of this evaluation, it is thought that the village chamber may have been built between 1882 and 1910. Finally, a restoration proposal was prepared for the parts of the building that do not exist today. In addition, detailed explanations were made by adding plans, sections and views. This example of a traditional architectural structure, which bears the traces of the past despite environmental effects and is designated as a registered cultural asset, needs to be protected, restored and passed on to future generations.

## William Shakespeare'in *Kısasa Kısas*'ında Hobbesyen ceza felsefesi ve iyileştirme

Kağan Kaya<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> İngiliz Dili ve Edebiyatı, Edebiyat Fakültesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas, Türkiye.

### ÖZET

'William Shakespeare'in *Kısasa Kısas*'ında Hobbesyen Ceza Felsefesi ve İyileştirme', *Kısasa Kısas*'ı (Measure for Measure, 1604) İngiliz toplumsal sözleşme teorisyeni Thomas Hobbes'un (1588-1679) özellikle Leviathan (1651) isimli başyapıtından yansıyan ceza felsefesi bağlamında yeniden okuyarak, tiyatro devinin cezalandırmaya ilişkin politik bakışını araştırır. Shakespeare'i ceza felsefesi üreten ve toplumun iyileştirilmesi düşüncesini taşıyan düşünürlerden biri olarak konumlandırarak, *Kısasa Kısas*'ın belirgin yürüncesini daha görünür hale getirir. Shakespeare, kariyeri boyunca yöneticilerin ilahi hakkını, İngiliz mutlak monarşisini ve otorite kavramını sorgular. Aynı zamanda, rıza, özgürlük, politika ve ceza konusundaki dramatik keşifleriyle modern siyasetin temellerinin anlaşılmasına yardımcı olur. Böylece Shakespeare'in külliyatı bir tür öncül olarak görülebilir: yeni ve verimli siyaset teorilerine adanmış edebi bir söylem... O zaman, onun Thomas Hobbes ile birlikte İngiliz otoritesini nasıl yeniden tasavvur eden devrimci bir siyasi düşünür olduğu anlaşılabilir. Her iki düşünür de politikayı öncelikle doğaya bir yanıt olarak görürdü. Onlar, politikayı toplumu yönetme ve organize etme sanatı olarak betimler -toplumun ihtiyaçlarını önemseme, arzuların tatmini için yer açma ve onu otorite tehdidinden koruma... Bu çalışma, Shakespeare'in başlıca politik uğraşını ve ceza felsefesi alanındaki materyalist politikaya yaptığı yatırımı aydınlatan *Kısasa Kısas*'ın yeni bir okumasını içerir, ve şiddet içeren cezanın ne de Hobbes için yaratıcı bir güç kaynağı oluşturduğunu gösterir. Bu anlamda, burada, Shakespeare'in ve Hobbes'un, şiddet içermeyen ceza fikriyle birlikte toplumun rehabilitasyonu düşüncesi etrafında ortak bir felsefeyi paylaştıkları ileri sürülür. Bu ortak felsefi görüşün en önemli sahne kanıtlarından birinin *Kısasa Kısas* olduğu önermesi yapılır.

### ANAHTAR KELİMELER

Cezalandırma, iyileştirme, kısasa kısas, otorite, Thomas Hobbes, William Shakespeare.

## William Shakespeare's Hobbesian philosophy of punishment and rehabilitation in Measure for Measure

### ABSTRACT

'William Shakespeare's Hobbesian Philosophy of Punishment and Rehabilitation in Measure for Measure' explores the giant British dramatist's political outlook on punishment by predominantly rereading his Measure for Measure (1604) in the context of the philosophy of punishment reflected by English social contract theorist Thomas Hobbes's (1588-1679) masterpiece named Leviathan (1651). Situating Shakespeare as one of the thinkers who produced the philosophy of punishment and carried the thought of rehabilitation of society makes the distinct trajectory of Measure for Measure more visible. Throughout his career, Shakespeare interrogates the divine right of rulers, absolute English monarchy, and the concept of authority. Simultaneously he helps to lay the groundwork for understanding modern politics through his dramatic explorations of consent, liberty, politics, and punishment. Shakespeare's corpus, thus, can be seen as a kind of a priori: a literary discourse dedicated to new and efficient theories of politics. Then it can be understood how he was a revolutionary political thinker who, along with Thomas Hobbes, reimagined English authority. Both thinkers viewed politics primarily as a response to nature. They depict politics as the art of managing and organizing society –caring for its needs, making space for the satisfaction of desires, and protecting it from the threat of authority. This work features a new reading of Shakespeare's Measure for Measure which illuminates the playwright's major political preoccupations and his investment in materialist

Atf: Kaya, K. (2024). William Shakespeare'in *Kısasa Kısas*'ında Hobbesyen ceza felsefesi ve iyileştirme. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 14(3), 1094-1110. 10.48146/odusobiad.1307735

politics in the realm of his philosophy of punishment, and it indicates that violent punishment constitutes a source of creative power for neither Shakespeare nor Hobbes. In this, it is claimed here that Shakespeare and Hobbes share a common philosophy around the idea of rehabilitation of society and punishment without any violence. It is suggested that one of the most critical stage evidences of this common philosophical view is Measure for Measure.

#### KEYWORDS

Punishment, rehabilitation, measure for measure, authority, Thomas Hobbes, William Shakespeare.

## Giriş: William Shakespeare'in Politik Düşün Dünyası ve Otorite Algısı

William Shakespeare, dünya edebiyatında büyük öneme sahip trajedilerinde ve Roma ve İngiliz tarihine dayanan tarihsel oyunlarında olduğu gibi komedilerinde de politik olaylara ve bu olayların kahramanlarının yaşadığı politik sorunlara yer verir. Shakespeare, trajedilerini ve tarihsel oyunlarını kurgularken, Ortaçağ'ın İngiliz monarşi sisteminden, antik Roma İmparatorluğu'nun iç savaşlarına kadar birçok politik resimden yararlanır. Bu oyunlar, çoğunlukla kötü yönetim gösteren kötü kralların, imparatorların ve komutanların başkahramanlar oldukları oyunlardır. Kral John, III. Richard, Macbeth ve Julius Caesar, bu politik kahramanlar içerisinde değerlendirilebilir. V. Henry (1599), Kraliçe Elizabeth'in babası VIII. Henry'yi siyasal anlamda da betimler ya da Hamlet (1599-1601) neredeyse tamamıyla politik yasallık üzerine kuruludur. Kral olma yolunda politik gücü çalınmış Hamlet, politik birçok sorunun merkezindedir. Bu örnekler, Shakespeare modernliğinin, bir politik düşün evreninin içinde olduğuna işaret eder ve onların sayısını artırmak olasıdır: "[E]rken modern siyaset felsefesinin temel kavramları – doğa durumu ve toplumsal sözleşme düşüncesi, mezhep çatışmasına bir çözüm olarak hoşgörü ve/veya laik milliyetçilik, şirketçi feodalizmin çöküşü ve piyasa bireyciliğinin yükselişi *Kral Lear*'da, *Henriad*'da, *Venedik Taciri*'nde ve *Kısasa Kısas*'da" (Schulman, 2014, s. 2) görülür.

Shakespeare'in komedi kahramanları da toplumsal anlamda liderlik olgusu, adalet anlayışı, yurttaş olma bilinci ve cezalandırma gibi birçok politik sorunu tartışma konusu yapar. *Bir Yaz Gecesi Rüyası*'nda (*A Midsummer Night's Dream*, 1593-1594), Egeus'un, Duka Theseus'a devletin yasalarına bağlı kalarak kızı Hermia'nın başına gelenlerden yakınıp, yönetim, adalet ve ceza uygulamaları gibi birçok ciddi politik soruna değindiği görülür:

Saygıdeğer lordum, eğer kızım burada sizin önünüzde,  
Demetrius'la evlenmeye razı olmazsa  
Atina yasalarının bana tanıdığı yetkiye dayanarak,  
Kız benim olduğuna göre, izninizle, Onu, kime dilersem ona vermek istiyorum.  
Ya benim seçtiğim şu gençle evlenir,  
Ya da yasalarımızda açıkça belirtildiği gibi,  
Ölümün kucağına bırakır kendini. (Bir Yaz Gecesi Rüyası, 1.1.66)

*Bir Yaz Gecesi Rüyası*'ndaki sorunlara benzer bir biçimde, *Kısasa Kısas* (1604) da politik olaylarla örülüdür. Mina Urgan'ın yorumuyla "karanlık ve sorunlu bir komedyadır" (Urgan, 2003, s. 239) *Kısasa Kısas*. Ele aldığı konular bakımından çoğunlukla "zor" (Scott, 1982, s. 61) olarak değerlendirilirken, kahramanları bakımından ise, "aşırı derecede anlayışsız ya da daha da kötüsü, inandırıcı değilmiş gibi" (Tillyard, 1949, s. 129) çizilmiştir. Bunun yanı sıra, oyunda "Protestan, özellikle de Püriten, cinsellik ve evlilik görüşleriyle" (Bawcutt, 1984, s. 89-97) ve "yatak hileleriyle" (Geckle, 1971, s. 163) ya da evlilik dışı cinsel birliktelik gibi ahlaki sorunlarla karşılaşılır. Bu sorunların çoğunlukla otorite tarafından verilen kararlar sonucu arttığı görülür. Politik anlamda, "bütünüyle bir 'sorunlu oyundur'; çünkü çatışma, otorite ve özgürlük arasında değil, alternatif otorite biçimleri arasındadır" (Schulman, 2014, s. 182). *Kısasa Kısas*, Duka Vincentio ve Angelo adlı iki lideri üzerinden Michael Foucault'un 'yönetimsellik' kavramını anımsatan, Benjamin Bertram'a göre, "devletin yönetmesi" ya da "devletin gütmesi" (Bertram, 2013, s. 460) biçiminde betimlenebilecek bir yönetim anlayışına değinen ve İngiliz karma monarşi anlayışına yönelik tartışma izlerini taşıyan bir oyundur. Çünkü oyunun tamamına etki eden bir yönetim hakkının

devredilmesi sorunu tartışma konusu yapılır. Oyun kahramanlarını sergiledikleri siyasi, hukuki ve ahlaki eylem ve davranışlarıyla iyi ya da kötü olarak değerlendirmek ise güçtür. Bu görüşler ışığında, genel kanı, *Kısasa Kısas*'ın Shakespeare'in en karmaşık ve en yorumlaması güç oyunlarından biri olduğu yönündedir.

İlk olarak Kraliçe Elizabeth sonrası yeniden kurulan Kralın Adamları (King's Men) tarafından 26 Aralık 1604'de I. James'in sarayındaki ziyafet salonunda oynanan oyunun olay örgüsü bir anlamda onu yorumlama güçlüğüne neden olur. Viyana kentinin yönetiminden sorumlu dukası Vincentio, şehirden bir süreliğine ayrılmak istediğini dile getirerek, sahip olduğu tüm yönetim yetkilerini Angelo adında, ismine bakıldığında sözde erdemli ve melek gibi bir adama bırakıp, kentten uzaklaşmış gibi yapar. Angelo, hiç zaman kaybetmeden Viyana'nın kanunlarını kendine özgü katı tutumuyla uygulamaya başlar. Aldığı acımasız kararlardan biri, evlenmeden önce nişanlısı Juliet ile birlikte olan Claudio'yu ölüm cezasına çarptırmaktır. Ölüm korkusuna kapılan Claudio, rahibe olan kız kardeşi Isabella'dan yardım ister; Angelo'dan kendini bağışlaması isteğinde bulunmasını dile getirir. Isabella, Angelo'nun ayağına gider. Isabella'nın kendisinden yapmasını istediği şeyi işiten, bu adil görünümlü yönetici, Isabella'ya karşı ortaya çıkan şehvetini gizlemeden onun isteğine başka bir istekle karşılık verir. Angelo, eğer Isabella onunla cinsel bir birliktelik yaşarsa, Claudio'yu özgür bırakacaktır. Aksi takdirde, Claudio'yu acı çektirerek öldürtecektir. Isabella, kendi namusunu ağabeyinin canından daha önemli görerek, bu iğrenç teklifi geri çevirir. Viyana dışına çıkacağını bilinen dukanın, gerçekte şehirden hiç ayrılmadığı, kimliğini maskeleyerek Angelo'nun yaptığı tüm hukuksuzlukları ve onun cezalandırma anlayışını izlediği anlaşılır. Üstelik, Vincentio'nun Isabella'yı bu güç durumdan kurtarmak için Angelo'nun eski nişanlısı Maria ile görüşerek, onu Isabella'nın yerine Angelo'nun yatağına girmeye inandırdığı görülür. *Kısasa Kısas*, Duka Vincentio ile Isabella, Claudio ile Juliet, Angelo ile eski sevgilisi Maria ve düzenbaz memur Lucio ile de bir fahişenin evliliğiyle sonlanır.

Bu evlilikler, neşeli düğün törenlerinin ya da kilise evliliklerinin örnekleri değildirler. Herhangi bir kilise evlilik sözleşmesine (*de futuro*) dayanmayan bu evlilikler, Duka'nın cezalandırma uygulamasının birer parçasıdır. Duka tarafından verilmesi olası cezaların yerini alırlar. *Kısasa Kısas*, bu evliliklerle bir cezalandırmama oyunu oluverir. Zindanda Claudio'nun yerini alarak, onu ölümden kurtaran hükümlü Bernardine'in salıverilmesinin yanı sıra, Angelo, Claudio ve Lucio'nun idam edilmekten ya da şiddet içeren bir ceza almaktan kurtularak evlendirilmeleri, Shakespeare'in düşünce evreni içindeki cezalandırma politikasını tartışmaya açmaya yeter.

Bu çalışmada, cezalandırma, kavramsal yöntemle incelenirken, yanı sıra, oyun çerçevesinde felsefi bir görüme ortaya konulacaktır. Düşünce tarihi içinde ceza kavramıyla ilintili görüşlere başvurulacaktır. Bunu yaparken, Thomas Hobbes'un (1588-1679) *Leviathan* gibi temel eserlerinden yararlanılacaktır. Çünkü, onun eserleri "modern ceza felsefesinin anlaşılması için temeldir" ve onun ceza anlayışının özünde "faydacı bir ceza teorisinin temel ilkelerini" (Norrie, 1984, s. 299) görmek olasıdır. İkinci bölüm, otorite ve ceza kavramlarının oyunda nasıl yer aldığını açıklar ve Shakespeare'in politik dünyasının doğasını bu kavramlarla aydınlatır. Üçüncü bölüm, bazı batılı düşünürlerin otorite ile ilgili yaklaşımlarına ve cezalandırma konusundaki görüşlerine yer verir ve Thomas Hobbes'un ceza ile ilgili görüşlerini derinlemesine inceler. Dördüncü bölüm ise, *Kısasa Kısas*'da yer aldığı biçimiyle Shakespeare'in ceza politikasının ve şiddet içermeyen cezalandırma yönteminin Hobbesyen ceza felsefesi ile bağdaştığı görüşüne dayalı örnekleri paylaşır.

### Otorite ve Ceza Kavramları

*Kısasa Kısas*, açık bir biçimde, Shakespeare'in en politik oyunlarından biridir. Oyun, "devlet yönetimi, egemenlik, hukuk ve adalet ile eşitlik arasındaki ilişki gibi konuları sorguladığından, Machiavelli'nin *Hükümdar*'ı (*The Prince*) (c.1513) ve I. James'in *Basilikon Doron'u* (1599)" (Cadman, 2018, s. 198) gibi eserlerle ilişkilendirilir. Ayrıca, *Kısasa Kısas*, Shakespeare'in çağdaş olayları ve tartışmaları, geçmişe ve ana ışık tutan yorumları ve yazarın tarihe yaptığı somut imaları bağlamında değerlendirilir. *Kısasa Kısas*'ın ayırt edici başlıca bir başka özelliği, onun

Shakespeare'in en bariz "dini" (Shuger, 2001; Nuttall, 2007, s. 262–276; Meilaender, 2012, s. 195–200); "radikal Hristiyan" (Kirch, 1975, s. 89-105) oyunlarından biri olmasıdır. *Kısasa Kısas*, Shakespeare oyunları arasında ismini İncil'den alan tek oyundur; Aziz Matta'da: "Çünkü nasıl yargılırsanız öyle yargılanacaksınız. Hangi ölçüyle verirseniz, aynı ölçüyle alacaksınız" (St Matthew: 7:2) denir. Bu, bir yandan oyunun otorite, cezanın doğası ve suç üzerinde yoğunlaştığı gerçeğiyle yüzleşmeye yardımcı olur. Öte yandan, kralın yeryüzündeki Tanrı temsilcisi olduğu düşüncesini hatırlatır.

Bu çalışmanın öne çıkan kavramlarından olan 'otorite' sözcüğünü, *Oxford İngilizce Yeni Sözlük* (*Oxford The New Dictionary of English*), "emir verme, karar verme ve itaati zorlama gücü veya hakkı", "bir kişi veya kuruluştan diğerine devredilen belirli bir şekilde hareket etme hakkı" ve "resmi izin; yaptırım" (Pearsall ve Hanks, 1999, s. 113) biçiminde tanımlar. Otorite, belki, Ben Jonson ve John Fletcher gibi Shakespeare çağdaşları ile karşılaştırıldığında, daha az sayıda Shakespeare oyununda yer almış olabilir, ancak otoritenin, Shakespeare tiyatrosunun merkezi bir endişesi olduğu kabul görür. Shakespeare tiyatrosu, otoritenin ve onunla bağlantılı siyasi, dini ve hukuki söylemlerin keşfedilmesi için önemli bir ortam hazırlar. Robert Weimann'ın belirttiği gibi, 'otorite' sözcüğü "bir bütün olarak onun eserlerinde en az altmış kez" (Weimann, 1995, s. 201) duyulur. *Kısasa Kısas* özelinde, birbirinden uzak sayılabilecek birkaç dil dünyası –otorite, hukuk, sokak dili gibi– yergiye dayalı bir etkiyle bir araya gelir. Her ne kadar oyunun bu dil çeşitliliği içinde "Politika" veya 'idare' terimleri ve otorite sözcüğü geçmese de, 'hükümet', 'yönetici', 'yönetmek'" (Frazer, 2020, s. 40) sözcükleri iştilir.

Otoritenin elinde olan 'ceza' ile ilintili olarak ise oyunda en sık kullanılan sözcük, 'mahkum etmek' ve 'ayıplamak' anlamlarına gelen 'condemn' sözcüğüdür. Her iki anlamıyla da on ikişer kez görülür. Bu sözcüğü, 'yalvarmak' anlamına gelen 'beseech' on kez ve 'kara çalmak' anlamındaki 'slander' sözcüğü dokuz kez kullanımlarıyla izler. Oyun metninde 'ceza olarak kaybetmek' anlamına gelen 'forfeit' ve 'kurtarıma' anlamına gelen 'redemption' yedişer kez kullanılırken, 'pişmanlık' anlamındaki 'repentance' ise altı kez yer alır (Verbalworkout, 2021). Metnin yinelenen sözcükleri ele alındığında, *Kısasa Kısas*'ın konusunun ceza, suç, adalet ve otorite gibi kavramlarla ilişkili olduğu ortaya çıkar.

Bu kavramların arasında kökü Latince'de 'punire', Fransızca'da 'punir' olan 'cezalandırmak' anlamındaki İngilizce 'punish' eyleminin isim hali, Eski İngilizcede 'punissement', günümüz İngilizcesinde 'punishment'; ceza/cezalandırma bu çalışmanın ele aldığı temel kavramdır. 'Ceza', geniş bir kavram olduğu için, çoğu bilimsel eserde onun tanımını yapmanın güçlüğünden söz edilir. Sözü edilen bu güçlük cezanın ele alınış biçimini vurgulamakla aşılır. En yalın biçimiyle 'meşru şiddet' olarak tanımlanan ceza, "özellikle de yasal veya ahlaki kuralların ihlali olarak bir suçun yaptırımı" (Pearsall ve Hanks, 1999, s. 1504) biçiminde tanımlanır. Michel Foucault, cezayı "etkileri bakımından disipline edici bir biçimde nitelendirilebilecek ve buluşsal olarak panoptisizm olarak modellenebilecek bir güç-bilgi ilişkisini göstermektedir" (Foucault, 1991, s.226-227) diyerek açıklar. Ceza üzerine çağdaş tartışmaların çoğu ise, Herbert Hart'ın cezayı beş maddede özetlemesiyle doğar:

Normalde nahoş kabul edilen acı veya diğer sonuçları içermelidir.

Hukuk kurallarına aykırı bir suç için olmalıdır.

Suçu için fiili veya sözde bir suçluya ait olmalıdır.

(Suçlu dışındaki insanlar tarafından kasıtlı olarak uygulanmalıdır.)

Suçun işlendiği hukuk sistemi tarafından oluşturulan bir makam tarafından uygulanmalı ve yönetilmelidir. (Hart, 1968/2008, s. 4-5)

Öte yandan, cezayı "özgün veya evrensel değil, yinelenen, belirli bir doğa durumunda gerçekleştiği için, şiddetin ayırt edici" (Gibbens, 2004, s. 173) bir türü olarak gören Gibbens, onu tanımlamak için ceza teorilerini ve işlevlerini kullanır: 'Ceza teorileri', iki hedeften birine veya her ikisine teşebbüs etme eğilimindedir: ceza uygulaması için etik veya ahlaki bir gerekçe ve cezanın işlevinin sosyolojik bir açıklaması... Cezalandırma teorileri genellikle önceki amaca odaklanır; faydacı veya caydırıcılık teorileri ikincisine odaklanır. Cezalandırma teorileri ve hatta bazı



caydırcılık teorileri genellikle yaptırımın kendisi hakkında çok az şey söyler; şaşırtıcı bir şekilde o uygulamaya çok az ilgi gösteren bir uygulamayı savunurlar. Bunun yerine, genellikle bir suçun niteliğinin temelini tartışırlar. 'Ceza', yasaların yapıldığı, yükümlülüğün yüklendiği ve suçluluğun belirlendiği sürecin tamamına atıfta bulunur, sürecin sonunda yaptırım neredeyse tamamen resimden çıkar. Başka bir deyişle, bu 'ceza teorileri' aslında ihlal ve çöl teorileridir. Cezanın fiili olarak uygulanmasının gerçeklerine nadiren değinirler. Caydırcılık üzerine odaklanan teoriler, yaptırımın şekline ve kapsamına biraz daha fazla önem vermektedir; burada cezanın ayarı önemlidir (Gibbens, 2004, s. 24).

Cezanın otorite tarafından fiili olarak uygulanmasını değerlendirmenin bir yolu, onu William Shakespeare'in oyunları üzerinde incelemek olabilir. Halkın otoriteye tepkisinin izlerini barındırmasının yanı sıra, Shakespeare'in otoritenin cezalandırma eylemi üzerine odaklandığı oyunlarından biri de kuşkusuz *Kısasa Kısas*'tır. Burada, ceza kavramı, oyundan yansıyan biçimiyle, hapsetmek ve idam etmek anlamlarıyla ve düşün dünyasından yansıyan boyutuyla ele alınırken, otoritenin ceza uygulamasının ahlak, inanç ve hukuk alanlarından yansıyan yaklaşımlarına kapsamlı bir biçimde yer verilmeyecektir.

### **Cezalandırma: Thomas Hobbes'un ve Bazı Düşünürlerin İlkeleri**

Erken Modern İngilizcede otorite, "özellikle birinin bilgisi ve katkısıyla başkalarının görüşlerini etkileme gücü" (Halsey ve Vine, 2018, s. 2) olarak görülür. Siyaset felsefesinde ise otorite, varlığını sürdürebilmek için her zaman güç uygulamaya gereksinim duyan bir yapı olarak düşünülür. Çünkü tebaa, yöneticilerini meşru ve otoriter algılamazsa, devletin de ayakta kalması güçtür. Örneğin, Plato, Sokrates'in yargılanması ve cezalandırılmasından sonra otoriteye duyulan ihtiyacı fark etmiştir; inandırmanın "insanların rehberliği için yetersiz" olduğu sonucuna varmıştır ve bu nedenle "aşırı şiddet araçları kullanmadan onları zorlamak" (Arendt, 1987, s. 107) için bir yol aramıştır. Plato, "insanların özgürlüklerini korudukları bir boyun eğme" (Arendt, 1987, s. 106) ya da en azından özgürlük yanılması bulabileceğini düşündü. Böylece, ideaların bir otorite kaynağı olarak (Arendt, 1987, s. 109-11) düşünülebileceğini ileri sürdü. Bugün birçok sosyolog ve siyaset bilimci, devleti, "meşru otorite arenası" olarak betimleyen ve yine onu "organize baskı" (Skocpol, 1979, s. 25-26) aracı olarak gören iki devlet modeli arasında bir ikilikle resmeder. Kimi zaman bu ikilik birbirinden ayrılamaz. Bu durumda, politika-şiddet ilişkisi, bilindik bir geçmişe sahiptir. Antik Roma ile ilgili çalışmalarında otorite ve otoritenin cezalandırmasını inceleyen Hannah Arendt, hem Habil ile Kabil'in hem de Romulus ile Remus'un başından geçenleri örnek olarak gösterir ve otoritenin şiddet içeren cezalandırma yönteminin dinsel anlamda, "suç olduğunu" (Arendt, 1965, s. 31) ileri sürer. Politika-din odağında, cezalandırma, sonradan yerini devlet kaynaklı bir cezalandırma yöntemine bırakır.

Siyaset bilimi içinde otorite-güç ilişkisine odaklanan Weber, "Her devlet güç üzerine kuruludur" (Weber, 1946, s. 78) der. Ancak, şiddetin siyasetin temel araçlarından biri olduğu görüşü, Weber'in çalışmalarından önce ortaya çıkmıştır. Örneğin, İtalyan filozof, Niccolo Machiavelli (1469-1527), "Bir prensin başka bir nesnesi, başka bir düşüncesi olmamalı ve savaş görevi, onun emirleri ve disiplininden başka bir şeyi görevi olarak almamalıdır; çünkü, emir vereni ilgilendiren tek görev budur" (*Prince*, 1985: bl. XIV, 58) der. Bu düşünce yapısıyla Machiavelli, "iyi silahların iyi yasalar için gerekli ve yeterli bir koşul olduğunu" (*Prince*, 1985: bl. XII, 48) düşünür. Bu, şiddet kullanarak cezalandırmak, otorite kurmak ve onun saygınlığını oluşturmak için stratejik bir yönetsel anlayıştır. Ancak, şiddet içeren cezalandırma, otoritenin sürekliliği için tek başına uygulanabilir bir yöntem değildir. Bu nedenle, otoritenin tebaanın saygısını kazanması gerekir. Machiavelli'nin *Prens*'inde (1532) yer alan ve *Kısasa Kısas* ile de bağlantısı olduğu düşünülen Cesare Borgia'nın (Duka Valentino) İtalya'nın Romagna bölgesinde geçen siyasi otorite kurma öyküsü, hem otoriteye duyulan saygının ne denli önemli olduğunu, hem de Makyavelci şiddet içeren cezalandırmaya yönelik yaklaşımı ortaya koyar. Bu öyküde, *Kısasa Kısas*'da Duka Vincentio'nun Viyana'ya düzen getirmesi için Angelo'yu görevlendirdiği gibi, tıpkı Angelo gibi acımasız bir yönetici olan Messer Remirro de Oreo da Duka Valentino tarafından Romagna'da düzeni sağlamak üzere görevlendirilir. Ancak, Remirro, *Kısasa Kısas*'taki Angelo'ya benzer

biçimde kentte sevilen ve sayılan bir yönetici olamaz. Bu nedenle, *Prens*'in dukası, *Kısasa Kısas*'ın dukası gibi yanlışının farkına varır, fakat ondan farklı olarak, "kendisinden nefret edilen aşırı otoriter" (*Prince*, 1985: bl. VII, 30) Remirro'yu cezalandırır; Valentino, onu önce ikiye böldürtür, ardından kent meydanında sergiler. Yönetici saygınlığının Machiavelli için ne denli önemli olduğunu gösteren bu örnek, Makyavelci düşüncede otoritenin cezalandırmada şiddet eğiliminin de açık bir delilidir. Makyavelci otorite, şiddet kullanır ve kimseye güvenmez. Machiavelli, "İstikrarlı bir yönetim için şiddetin gerekli olduğunu, ancak yeterli olmadığını [düşünür]. Erdem, siyasi otoriteyi yaratmak ve korumak için şiddet kullanımını yönlendirmeli ve sınırlandırmalıdır" (Gibbens, 2004, s. 125) der. Makyavelci otorite, otoriteye tabi olan kişiler yerine, otoriteyi kullanan kişilerden kaynaklanır. Ortak akıldan yola çıkmaz. Teorik olarak öznelerin kendilerinden kaynaklanan Hobbesçu otorite görüşünden farklıdır.

Cezalandırma ile ilgili olarak Hobbes'dan farklı görüşlerle öne çıkan başka bir düşünür Emile Durkheim'dır (1858-1917). Durkheim, *Toplumda İş Bölümü* (*The Division of Labor in Society*) isimli eserinde baskıcı cezanın ürettiği dayanışmayı ilkel toplumlara özgü "mekanik dayanışma" olarak görür, çünkü "bağlılık, bireyin gruba yalnızca belirsiz bir bağlılığından oluşmaz, aynı zamanda onların ayrıntılı eylemlerini bir araya getiren bir dayanışmadır" (Durkheim, 1997, s. 61). Durkheim, toplumun zararlı eylemlerden korunmasında cezanın gerekli olduğu şeklindeki bilindik argümanları reddeder. Ancak, Machiavelli gibi, o da ceza uygulamasında devletlerin otorite oluşturmak için şiddet kullandığını öne sürer. Cezanın caydırıcılığı konusunda ortak bir kanıdan söz etmeyen Durkheim, yalnızca tatmin edici ceza unsuruna karşı uyarıda bulunur: "Daha şiddetli bir tatmin biçimine ihtiyacımız olduğundan" (Durkheim, 1997, s. 55); ona göre, suçun bozduğu düzeni yeniden sağlamaya yetecek kadar bir cezalandırma yöntemini uygulamak yeterlidir.

Fakat, otorite, itaatsizliği genellikle şiddetle cezalandırır. Bazen, doğal hukukun görünürdeki iddiaları ile egemen tarafından onaylanan pozitif hukuka basit itaat arasında, özellikle de bireyin aklının doğal hukuku keşfetmeye muktedir olduğu varsayıldığında, bir gerilim vardır. Bununla birlikte, White'ın belirttiği gibi, "Hobbes tarafından özetlenen, Aquinas'ın iddia ettiği gibi, 'Doğa Yasası'nın insan zihninde ve kalbinde değil, Tanrı'nın iradesinde var olduğunu öne süren ve şüpheci ve dirençli bir gelenek vardı: Hükümdarın emri" (White, 1996, s. xi). Ceza, işte bu hükümdarın emirlerini somutlaştırır. Bu tartışma, Michael Foucault gibi düşünürler tarafından ileri sürülür. Geleneksel olarak, yürütme gücünün mutlak bir siyasi güç olduğu iddiasıyla bağlantılıdır: gücü bir "kuvvet ilişkisi" olarak incelemeyi öneren Foucault'a göre, devletler insan yaşamı üzerinde giderek daha fazla kontrol elde ettikçe; siyasi iktidar "biyoiktidar" haline geldikçe, bu gücü haklı çıkarmak ve uygulamak için nedenler üretmeleri gerekecektir (Foucault, 2003, s. 13-15), sonuçta geçmişte, "Kral olmak, başkalarının yaşamlarını yok etme gücüne sahip olmaktır" (Foucault, 1991, s. 28-29). Leo Strauss (1952, s.y.) bu nedenle, "zulmeden yetkililer ve düşmanlardan kaçınılması gerekir" der.

Siyaset teolojisinin kavramsal anlamda babası olarak görülen Carl Schmitt (1888-1985) ise şiddetin otorite için gerekliliğini, kolektif kimliğin gücünü şiddet yoluyla ortaya koymasına gerektiğinden yola çıkarak anlatır. Siyaseti, savaş ve şiddetle eşitleyen ve tüm gerçek siyasetin şiddet içerdiğini düşünen Schmitt, *Siyaset Kavramı* (*The Concept of the Political*) isimli eserinde, her ne kadar şiddetle savunulanın egemen otorite olmadığını, "kişinin kendi yaşam tarzı" (Schmitt, 1996, s. 49) olduğunu ileri sürse de, şiddeti açıkça övmese de, onu kınamaz. Bu, Schmitt'in politik olana ilişkin tanımının arkasında gizlenenin, insan yaşamının ancak şiddetli çatışmalarda anlamlı olabileceği gibi bir önerisi olduğunu ortaya koyar.

Öte yandan, Thomas Hobbes gibi düşünürler için cezanın bir rolünün tamamıyla bir tür toplumsal öz savunma olduğunu savunurlar. Örneğin, Hannah Arendt (1906-1975) cezanın politikanın dışında kalması gerektiğini savunan çağdaş bir düşünür olarak, Hobbes'un görüşlerine en yakın isimlerden biridir. Siyasetin antik Yunan'dan başlayarak "hükmetme" (Arendt, 1972, s. 137) veya "egemenlik işi" (Arendt, 1972, s. 143) olarak yanlış bir biçimde tanımlandığını vurgular. Arendt, şiddet için politik bir role izin vermeyi reddeder. Ceza, aslında politik olabilir, otoriteyi savunur, ancak cezanın kendisi politik değildir. Ceza, siyaset için gerekli olan, ancak siyasetin bir parçası

olmayan şiddetin bir başka örneği gibi görülür. Bu anlamda, Arendt, şiddetin her zaman araçlar kullandığını belirtir. Siyasetin bu araçlardan biri olmasına ise karşı çıkar. Arendt, şiddetin, tehdit edilen veya uygulanan fiziksel gücü içerdiği görüşündedir. Onun bu görüşü Hobbes'un ceza felsefesiyle örtüşür; ceza, otoriteye yönelik iki tür tehdide karşılıktır: "birincisi, belirli cezalandırma eylemlerinin hükümdarın kişiliğini koruması; ikincisi ise, her zaman aksi takdirde itaatkâr tebaaları hükümdarın emirlerinden sapmaya teşvik etmekle tehdit eden pusun veya güvensizliğin ortadan kaldırılmasına yardımcı olmasıdır" (Gibbens, 2004, s. 150-151).

Cezalandırma yetkisinin egemen gücün temel bir bileşeni olduğuna (*Leviathan*, bl. XXVI, s. 185) dikkat çeken Thomas Hobbes, (*Leviathan*, bl. XXVI, 185) bir ceza sisteminin, öznelere toplumsal sözleşmeye uymaya yönlendirmesi gereğine işaret eder. Cezayı tanımlamak için tipik olarak "şiddet" kelimesini kullanan (*Leviathan*, bl. XIV, 93; bl. XXVIII, 214), Hobbes'a göre, cezalandırmanın dört temel unsuru bulunur: "Zararlı" veya "Kötü" olmalı, bu zarar "kamu otoritesi tarafından" verilmeli, medeni hukuku ihlal etmekten suçlu bulunan birine verilmeli ve "insanların iradesinin itaate daha iyi hazırlanabilmesi için sonuna kadar" (*Leviathan*, bl. XXVIII, 214) uygulanmalıdır. Bu unsurlardan herhangi biri karşılanmazsa, zarar doğru bir şekilde ceza olarak adlandırılmaz. Sonuçta, kötülük doğru kişi tarafından, doğru kişiye, doğru nedenlerle uygulanmalıdır (*Leviathan*, bl. XXVIII, 214-215).

Hobbes, cezanın verilebileceği koşullar ve yollarla ilgili kategorik sınırlamaları da tanımlar. Ona göre, yetkili makamın kanunu önceden bildirmiş olması (*Leviathan*, bl. XXVII, 203-204; bl. XXVIII, 216), cezalandırılan kişinin bir vatandaş olması (*Leviathan*, bl. XXVIII, 216) ve söz konusu vatandaşın savunma yetkisi verilmesi ve ona suçun bildirilmesi (*Leviathan*, bl. XXVIII, 218) gerekir. Doğal olarak, unutulmamalıdır ki, "masum bir öznenin cezalandırılması özneye değil, Tanrı'ya zarar vermedir" (*Leviathan*, bl. XXI, 148).

Ancak, birçok düşünürü göre proto-liberal olarak değerlendirilen Hobbes tarafından anlaşıldığı şekliyle otorite, şiddete dayanmaz veya şiddet tarafından yaratılmaz. Bir egemene hükümlere göre hareket etme yetkisi vermek bireylerin vereceği kararlara dayanır. Salt şiddet, bir hükümdara itaati sağlamanın güvenilir bir yoludur. Hobbes için, fiziksel şiddet tehdidi altında alınan kararlar, herhangi bir karar gibi geçerli yetkililerdir– ona göre, "doğa durumunda verilen her karar şiddet tehdidi altında verilir" (*Leviathan*, bl. XIII, 88-89). Doğa durumunun tehlikeli koşulları, "herhangi bir kişiye hükmetme hakkı" (*Leviathan*, bl. XIII, 87-88) verir. Bu anlamda, Hobbes'un "doğa durumunda tam anlamıyla 'ceza' olarak adlandırılan hiçbir şey" (Schrock, 1991, s. 858) yoktur. Hobbes'un 'doğa durumu' olarak tanımladığı yasadan uzak ortamın tersine, otoriter yapı içinde uygulanan şiddet, ancak şiddeti en aza indirmek için insan aklının kullanılması yoluyla gerçekleşir. Machiavelli'den farklı olarak, Hobbes'a göre, otorite, otoriteyi elinde bulunduran kişi olmayan bir yazardan kaynaklanmalıdır.

Hobbes'un teorisinin çoğu, şiddeti en aza indirmeye ve bireylerin şiddete direnme hakkını korumaya adanmıştır. Ancak şiddet hiçbir zaman tamamen kaçılmaz değildir. Siyaseti gerekli kılan şiddetin kendisidir. Hobbes, her ne kadar, *Vatandaş Üzerine (De Cive)* isimli eserinin ön sözünde şiddet eğilimleri bağlamında insanların korkuları kaynaklı olarak "[onların] doğaları gereği kötü olduğu, bu ilkedden çıkmaz" (Hobbes, 1949, s. 12) diyerek reddetse de, onu, insanın kötü olduğunu varsayan bir düşünür olarak okuyanlar olmuştur: "tehlikeli ve dinamik" (Schmitt, 1996, s. 61) ve üstelik "açgözlü" (Strauss, 1963, s. 3) bir insan olarak betimlenir Hobbes.

Belki bu yaftalamalar onun düşün dünyasıyla doğrudan ilintili olan ahlak teorilerinin öznenin egoistliğine dayanmasından dolayıdır. Hobbes, faydacı olarak anılır. O, ahlaktan tam olarak söz etmek için, ahlaki, otoritenin sağlayacağı bir toplumsal sözleşme çerçevesinde düzenlemeye gereksinim olduğunu düşünür. Hobbes'a göre, "Kılıç olmadığında sözleşmeler de içleri boş sözcüklerden başka bir şey değildir" (Arendt, 1972, s. 107). Bu durumda, ahlak kuralları "politik otoritenin gücünü yansıttığı sürece bağlayıcı olabilir" (Cevizci, 2007, s. 323). Sonuçta, Hobbes'un ahlak felsefesinde, ahlakın sınırları belirsiz olsa da doğa durumunda da vardır. Üstelik doğa durumundaki ahlak, toplumsal sözleşmedeki ahlak yasalarının oluşturulmasına katkı sağlar.

Toplumsal sözleşme aracılığıyla, hükümdar çatışan özel yargıların ortadan kaldırılmasını amaçlar. Aslında, bir hükümdarın en önemli rolü ve tartışmasız temel özelliği, birçok "iradeyi, çok sayıda sesle, tek bir iradeye" indirgemektir (Hobbes, *Leviathan*, bl. XVII, 120). Bu durumda, bir hükümdarın sözleri ve eylemleri "bir başkasının sözlerini ve eylemlerini temsil ettiği düşünülen" (Hobbes, *Leviathan*, bl. XVI, 111) ve cezalandırma yetkisi bulunan bir tür "Yapay kişi"dir – *Leviathan*. Hobbes, *Leviathan*'ı iki veya daha fazla kişi arasındaki bir ilişki olarak görür. Yetki bir kişi tarafından diğerine verilmelidir; otorite, tek bir kişinin ele geçirebileceği veya yaratabileceği bir güç değildir. Hobbes'a göre tek başına otorite kurmaya çalışan kişi "sahtekardır" (Pitkin, 1972, s. 23).

Hobbes, cezalandırma konusunda, hükümlünün ahlaki suçluluğundan çok, egemenin şiddet uygulama hakkına odaklanır; suçluluk ahlaki bir kavramdan öte pratik ve politik bir kavram olarak değerlendirilir. Ceza, zorunlu olarak politiktir ve ahlaki bir yükümlülük konusu değildir. Ceza, politik bir çıkar konusudur. Barışı sağlamayı amaçlar (*Leviathan*, bl. XV, 106) ve devlete hizmeti teşvik etmelidir (*Leviathan*, bl. XVIII, 126). Cezalandırma uygulaması politik iken, hükümdarın cezalandırma hakkı, doğa durumundan kaynaklanır. Ancak, bu hak egemene yetki verildikten sonra ortaya çıkar ve "tebaanın herhangi bir imtiyazına veya armağanına dayanmaz" (*Leviathan*, bl. XXVIII, 214). Ceza kamu otoritesi tarafından gerçekleştirilir. Hobbes, cezalandırma uygulaması sonrasında, "hiç kimsenin kendi cezasını kabul etmediğini ve herhangi bir bireyin cezaya karşı direnebileceğini" (*Leviathan*, bl. XIV, 93-98) açıkça ve birçok defa vurgular.

Uzunca bir dönem Hobbes'un ceza felsefesi "ikincil öneme sahip olarak kabul edilir" (Norrie, 1984, s. 299), ancak onun ceza ile ilgili görüşleri Arendt gibi modern düşünürler sayesinde anlaşılır ve gelişir. Hobbes'un düşünce evreni içinde cezalandırma yetkisi toplum tarafından ve yine toplum çıkarlarını korumak amacıyla hükümdara verilmiştir. Hobbes'dan sonra John Locke, "fiziksel saldırıları yasaklayarak barışı güvence altına almak, yurttaşları, herhangi bir ortak iyi standardına göre ahlâkî olarak şekillendirme teşebbüsüne girmeden diledikleri gibi yaşamalarını mümkün kılacak şekilde özgür bırakmak" (Arnhart, 2004, s. 19) bir yönetim için yeterli koşulları oluşturur diyecektir. Onun öncülü Hobbes için, "egemene yetki verme motivasyonu" (*Leviathan*, bl. XIV: 93) içinde, bir bireyin korunması başka ne gerektirirse gerektirsin, başka bir bireyin yok edilmesini gerektirmez. Üstelik, cezalandırma motivasyonunun toplumun gelecekte iyi olmasına katkı sağlamak gibi bir işlevi bulunmasına karşın, toplumun iyi olması ve geleceği, bir sistemin kurallarının işlerliğiyle doğru orantılıdır. Thomas Hobbes, şiddet konusunda çekingen ya da onun siyasette bir rolü olduğunu kabul etmekte isteksiz değildir. Fakat, asla şiddete duyulan gereksinim konusunda düpedüz istekli olabilen Machiavelli gibi düşünürlere benzemez. Hobbes'dan, "hükümdarın tebaalarına acı çektirme hakkını yetkilendirmeye yaratılan yeni bir hak olarak görmesi beklenebilir. Ancak Hobbes onu bu şekilde ele almaz" (Hüning, 2007, s. 231). Ona göre, cezalandırma, intikam içermemesi gereken ve çok da caydırıcı olmayan bir uygulamadır. Üstelik, ceza uygulanacak insanın yaşamı, "yalnız, yoksul, kötü, vahşi ve kısadır" (*Leviathan*, bl. XIII, 89). Thomas Hobbes, bu koşullarda, kişinin kendi bedenine yönelik şiddeti kabul etmesini gerektirecek bir eşitsizliği, kabul edebileceğini düşünmez. Sonuçta, cezalandırmanın amacı "bireyin herhangi bir ahlaki reformu değildir" (*Leviathan*, bl. XV, 106). Bunun yerine, ceza, insanların isteklerini itaate yönlendirmeye çalışmalıdır. Ceza, bu amacı, kısmen, insanları hükümdara itaatsizlik etmekten korkutarak gerçekleştirir (*Leviathan*, bl. XVII, 117; bl. XXVII, 206; bl. XXVIII, 215-216). Thomas Hobbes, cezanın uygulanmasında onun bir sözleşme içinde temellendirilmesi gerektiğini ileri sürer. Hobbes'a göre bireylerin bir güvence vererek oluşturduğu bir cezalandırma sistemi, asıl o zaman toplumu koruyucu bir rol kazanmış olur. Bu anlamda, birçok düşünürden farklı olarak, Hobbes için, toplumsal olan herhangi bir unsur da şiddet içeren cezaya dayanmaz.

### **Hobbes'un Ceza Felsefesinin *Kısasa Kısas* Oyunundaki İzleri**

Bu çalışmada odaklanılan kavram 'ceza' ve kısmen de 'otorite' olduğu için, *Kısasa Kısas*'da cezalandırılan yetkililer (Duka Vincentio ve Angelo) ve cezalandırılan yurttaşlar (Claudio ve Barnardin) arasındaki gerilim Hobbesyen bir Shakespeare bakış açısıyla betimlenir.

Viyana Dukası Vincentio ve onun atadığı yeğeni Angelo'nun otorite temsilcileri olduğu bu yapay otorite oluşumundan söz ederken, ilkin, onların içine doğduğu Viyana'nın resmine bakıldığında, sosyal ve yönetsel sorunlarla uğraşan bir kent görülür. Bu sorunlar, Viyana ile Londra arasında bir bağ oluşturur. Oyunda, I. Elizabeth'in ölümüyle başlayan ve I. James sonrası iç savaşa sürüklenmede İngiliz yönetim sorunlarının yansımaları bulunur. Viyana orta Avrupa için dönemin Atina'sıdır. Shakespeare, oyunu için her ne kadar Viyana'dan önce bir İtalyan kenti seçmek istemiş olsa da, onun yer seçimi sembolik ve ideolojiktir. Rastgele bir seçim değildir. Bir kent yaşamının düzensizliğini göstermek için bilinçli yapılmıştır. Kent yaşamı, düzen ve kural gerektirir. Shakespeare, Londra'da ne yanlışlıklar olduğunu dile getirmese de, Viyana'da olup biteni, bu düzensizliği anlatmada bir araç olarak kullanır. "Burada 'düzen fikri', dukanın altını çizdiği 'bilmedenin' merkezi bir parçasıdır ve bunun anlamı, Viyana'nın tartışmalı ve tutarsız siyasi ve etik ikliminde, tek bir hareket tarzına bağlılığın şu şekilde kabul edilmesidir: 'Düzen' niteliğinin 'erdem' olarak kabul edilmesi gibi" (Cadman, 2018, s. 195). Shakespeare, Viyana'da ahlaksal sorunların yanı sıra, olası İngiliz politik düzensizliğini dile getirir. Viyana'yı düzen getirilmesi gereken sembolik bir kent olarak kullanarak, Londra'da I. James ile başlayan politik değişime duyduğu endişeyi yansıtarak İngiltere odağında otoritenin yeni doğasını sergiler.

Viyana'nın Londra'nın bir yansıması olduğu düşünülürse, bu kentin baş yöneticisi olan Viyana Dukası Vincentio, Shakespeare'in oyundaki hem I. James'i hem de Platon'u olarak görülebilir. Ne ki, I. James Londra'da ve Platon, Atina'da toplumsal düzeni sağlamayı dilerken, hem ilahi hem de toplumsal kuralları vurguladıysa, Viyana Dukası da ilahi güçten yararlanmasını bildiği kadar, gerçekte devlet adamı duyarlılığıyla toplumsal düzeni Viyana'da sağlamayı planlar. Sembolik bir üslupla yapay otorite metaforları halkın temsilcileri konumundaki yönetici kahramanları oluşturur. Shakespeare, Viyana Dukası'nı ahlaki anlamda düzen oluşturmak isteyen ve Viyana'nın çürümüşlüğüne engellemeye çalışan bir din yöneticisi olarak değil, onu bir devlet yöneticisi olarak tasarlar. Bu, Leviathan'ın antik Roma'da görülen klasik 'Imperium' tasarımıyla değil; onun devletin sembolü olarak resmedilmesiyle örtüşür. Duka, daha sonra siyaset sanatı ve biliminden uzaklaşıp, danışmanı "Escalus'a kendisinininkinden daha fazla bilgi ve beceri yükleyen" (Frazer, 2020, s. 40) bir din görevlisi kılığına girecek olsa da, dükalığındaki en üst siyasi yöneticidir. Hıristiyan vizyonu dışında, Duka, modern bir disiplinin politik teknisyeni yapılır. Oyunda Duka'nın başında olduğu bu yönetim anlayışını, Stephen Greenblatt, "Erken Modern dönemdeki yönetimde kaygının dağılımı" (Greenblatt, 1988, s. 142-144) ile ilişkilendirir. Vincentio, Viyana'nın düzelmesi için, Hıristiyan ahlakıyla ilişkili olarak bir dini kaygıdan çok, devlet kaygısı duymaktadır. Bu kaygı, Vincentio'yu Viyana'yı dışarıdan izlemek gibi bir yöntemle iter. Vincentio, "kişiselleştirilmiş egemenliği gizlilikle birleştirir, varsayılan dini otoriteyi kullanır ve sivil cumhuriyetin baskılarına yanıt vermek ve eylemlerini meşrulaştırmak için büyücü benzeri hilelere girer" (Gil, 2013, s. 43) ve bir süreliğine Polonya'ya gideceğini duyurur. Vincentio'nun, Angelo'ya yönetimi bırakırken, ondan atıl kuralları ve cezaları uygulamasını istemesi, Vincentio'nun yeni yönteminin inceliklerini yansıtır: "Halkımızı düşün, kentimizin iyiliğini düşün. | Viyana'da ölümlülük ve merhamet, dilinde ve kalbinde hayat bulsun. | Şimdi görevini üstlen. Önünde bir sürü mesele var. | Sözün sözüm olacak; aklın keserse, gözün tutarsa, yasalar uygulanacak" (*Kısasa Kısas*, 1.1.10-13). Ne ki, Vincentio, Viyana'dan ayrılırken, ahlaksal ya da dini bir söylem değil, politik bir dilek ortaya koyar.

Vincentio'nun politik kararı başlangıçta onu tartışılır bir yönetici yapar. Onun otoritesini olumsuz bir biçimde etkileyen en önemli unsurlar, Viyana'daki cezalandırma yetkilerini Angelo'ya devretmesi ve politik söylemdeki yetersizliğidir. Onun, başlangıçta gösterdiği konuşma ve ifade etme gücünün eksikliği, bizi siyaset dünyasıyla tipik olarak belirsiz bir Shakespeare ilişkisine sokar. Ne de olsa, siyaset, her şeyden önce "bir konuşma pratiğidir, bir konuşma dünyasıdır – danışmanlar tavsiyede bulunur, protestocular tartışır ve slogan atar, tartışmacılar ikna eder, yöneticiler danışır ve dile getirir" (Frazer, 2020, s. 41). Politika üretenler, sözcük üretmede eksik kalmak gibi bir konfora sahip değillerdir. Ancak, Vincentio, başlangıçta, siyasette yetkin ve etkin görünmez. Bu anlamda, Vincentio'nun sözleri başta onu politikada bilgelik zirvesi sahibi olarak betimlemenin yanlışlığını gösterir: "Halkımı severim ben, ama kendimi sergilemeyi hiç sevmem.



Alkışlardan da hiç hoşlanmam" (*Kısasa Kısas*, 1.1.13). Bu bağlamda, onun yöntemi, belirgin bir biçimde Viyana'da otorite boşluğuna olumsuz katkıda bulunur.

Shakespeare oyunlarında, çoğu yönetici otoritenin kaybolduğunu fark edemez. Yine de, Vincentio, bu yöneticilerden biri olarak gösterilmeyebilir. O, belki *Pericles*'inin Midillili valisi Lysimachus'un kentin genelevinde Marina'ya "[G]ücümden bir şeyler duydun ve bu yüzden uzak dur[...] güzel kişi, otoritem seni görmeyecek, yoksa sana dostça bakmayacak" (*Pericles*, 4.6.77) diyerek, çevresinde olup biteni görmezden gelen bir yönetim göstermez, fakat bir otorite boşluğuna yol açar. Asıl önemlisi, oluşturduğu otorite boşluğundan baştan beri haberdar olmasıdır. Yasaların sert bir biçimde uygulanacak olmasından dolayı mutludur. Üstelik, toplumu yasalara uymamaktan ötürü cezalandıracak olan kendi olmayacaktır:

Aslında kurallarımız gayet sıkı, yasalarımız acımasızdır; bilirsiniz. Huysuz atların gemleri, dizginleri sıkı tutulmalı. Tüm yasaları da kuralları da on dört yıldır uykuya yatırmıştık. İninde yatıp avlanamayan ihtiyar bir aslan gibi. Hani babalar çocuklarını korkutmak için kızılılık sopasını göz önüne bırakırlar ya. Niyetleri dövmek değil, dövecek gibi yapmaktır. Zamanla korkulacak değil, gülünecek hale gelirler. Kısacası kurallarımız cezalandırma gücünü yitirmişti. Özgürlük, adaletin burnuna kancayı takmıştı. Bebek, dadısını dövmeye başlamıştı, anlayacağınız. Edepsizlik ayyuka çıktı. (*Kısasa Kısas*, 1.4.25)

Vincentio, bir kızılılık sopası olarak öne sürdüğü, Angelo'nun "katı" ve "hırslı" olduğunu bilir. Onun "iştahının paraya pula değil, beden zevklerine dönük" (*Kısasa Kısas*, 1.4.25) olduğundan da haberdardır. Ancak, ona göre, halkının akıllanmaya gereksinimi vardır. Vincentio: "[H]alkıma bir hedef gösterdim, o hedefe gidiyorlar diye despotluk yapmak istemedim. Ama hoşgörümüzü gevşeklik sanıp gemi azya aldı habisler. Cezalandırılmalarının zamanı gelmişti" (*Kısasa Kısas*, 1.4.25), diyerek politik tercihlerinde haklı olduğunu düşünür. Belki de, halkına şiddet içeren cezanın nasıl sonuçlar doğurabileceğini göstermeye çalışır.

Yönetimi devralan Angelo, deneyimli ve bilinçli bir yönetici olan Escalus'tan farklı olduğundan, çok geçmeden Vincentio'yu yanılmaz. Sert uygulamalarıyla ortaya çıkar. Angelo, "Yasalar korkuluk olmaktan çıkmalı artık. Vahşi kuşları sindirmeli kurallarımız. Tüneyeceklerse, korkuya değil, geleneklere tünemeyi öğrensinler" (*Kısasa Kısas*, 2.1.31) diyerek, acımasız yasa uygulayıcı yanını sergilemeye başlar. Burada, ceza uygulayıcısı olarak ataerkil bir anlayışla hareket eden Angelo'nun yapay yetkisine odaklanmak gerekir. Onun önündeki ilk sorunlardan biri nişanlısı Juliet ile evlilik dışı bir ilişki yaşadığından zindana atılmış Claudio'ya nasıl bir ceza verileceğidir. Escalus, "Claudio'nun öleceğini düşünmek kahrediyor beni" (*Kısasa Kısas*, 2.1.45) derken, insan yaşamının Angelo'nun umurunda olmadığı açıktır. Çünkü, Angelo, Makyavelci bir anlayışta şiddet içeren cezalandırma yetkisini kullanma eğilimindedir.

Oysa ki, Angelo, başlangıçta, kuralları sonuna kadar uygulamayı isteyen bir devlet adamı gibi görünür; tüm yasalar kendisi için de geçerlidir ve eğer suç işlerse kendisi de cezalandırılmalıdır. Ancak, onun değişimi çok hızlı gerçekleşir. Viyana'da otoriteyi sağlayamadığı kısa sürede ortaya çıkar. Hobbes'un 'savaş durumu'na geri dönmüştür. Angelo, başına buyruk davranışlar sergileyen otorite elbisesini ters giymiş bir kahramana dönüşür. Örneğin, Isabella'ya göre, Angelo sorumsuzluk, merhametsizlik ve eğreti bir yönetim elbisesi içindedir:

Size göre şatafatlı törenler, kralların her şeye kadir görünen tahtları, taçları, celladın kılıcı ya da yargıcın cüppesi, merhametin verdiği yüce duyguyu asla tattıramazlar insana. | Bir canavarın kudretine sahip olmak ne müthiş. Ama o kudreti canavarca kullanmak zorbalık değil de nedir? | Elinizde keskin yıldırımlar varken elbette narin menekşeleri değil yağız meşe ağaçlarını kıymaya kalkarsınız. Ah insanlık! Kendinden nasıl da emindir insanlık. Eline biraz kudret geçti mi, zavallı varlığının asıl nedenini unutup, yüce Tanrı'nın gözü önünde öfkeli bir maymun gibi olmadık oyunlar oynayan, meleklerle gözyaşları döktüren biçare yaratık. Oysa bir kuşansa merhamet kuşağını, alkış toplayacaktır yüce kattan (*Kısasa Kısas*, 2.2.49-52)

Angelo, merhametli bir yönetici olmadığından, dahası Isabella'nın ağabeyine düşkünlüğünden yararlanmaya çalıştığından, Viyana'da yeniden bir otorite boşluğu oluşur. Burada sorgulanması gereken şey, Angelo'nun nişanlısı Mariana'yı çeyiziyle yarı yolda bırakmış; evliliğini

tamamlamamış bir yönetici olarak, nasıl olup da evlilik, aile, genelevlerin kapatılması ve cinsellik ile ilgili ceza kararları almada yetkili olduğudur. Çünkü, Angelo, gerçekte uçkurunu düşünen ve halkı gözetmeyen bir yönetici kimliği taşır. Onun bu özellikleri, Viyana'daki "dizginlenmemiş cinselliğin görünüşte toplumsal düzeni alt üst etmesiyle; cinselliğin yenilenip şiddetli bir düzenlemeye tabi tutulmadıkça, anarşinin, devleti yutmakla tehdit etmesiyle" (Dollimore, 1985, s. 72) örtüşmektedir. Angelo Viyana'da olup bitene alet olan bir yöneticidir. Claudio'yu idam etmemek için, sözde gönlünü kaptırdığı Isabella'ya evlilik dışı ilişkide bulunmayı bile teklif eder. Isabella'nın bu onursuz yönetici ile konuşması, otoritenin hangi ellerde olduğunu gösterir:

Isabella: Ağabeyim Juliet'i seviyordu ama bu yüzden öleceğini söylüyorsunuz.

Angelo : Aşkına karşılık verirseniz ölmeyecek Isabella.

Isabella: Erdemli olduğunuza dair bir de resmi belgeniz var değil mi? Ama öylesine iğreti takınmışsınız ki, o erdem hiç uymamış size, üstünüzden dökülüyor.

Angelo : Samimi duygularımı anlatıyor sözleri, şerefim üzerine yemin ederim.

Isabella: Şerefiniz! O minicik şerefın şöhreti ne kadar da büyümüş. Arzularınız ise boyunuzu çoktan aştı. (Kısasa Kısas, 2.4.64)

Angelo, aynı zamanda, cezalandırma yetkisini kötüye kullanan bir yöneticidir. Cezanın koşullarının Hobbes'un önerdiği biçimde açık ve yasal biçimde gerçekleşmiş olmasına karşın, Angelo, cezalandırmayı çıkarı için kullanma peşindedir. Bu, onu, Hobbes'un tanımıyla, doğa durumunda olan ve hırslarına yenik düşmüş bir yönetici yapar. Onun Isabella'ya karşı beslediği arzuları, siyasi kapasitesini değersizleştirir. Angelo, daha da ileri giderek, Isabella'nın aralarında geçen konuşmalarından onun çevresindekilere söz etmesi durumunda, halkın bir rahibeden çok, kendi sözlerine inanacağını söyler: "Kim kulak asar size Isabella? Şanımlı, şöhretim, onurlu geçmişim, rütbem yanında sizin suçlamalarınız vızıltı kalır. Geri teper silahınız, kaldırdığınız toz duman içinde boğulursunuz" (Kısasa Kısas, 2.4.64). Böylesi bir çıkar dünyası içinde, Hobbes'un ceza hakkı sorununa getirdiği çözüm bir çözüm olmaktan uzaktır. Cezalandırma yetkisini elinde bulunduran Angelo, Hobbesyen 'doğa durumu' içindedir. Hobbes'un Leviathan'da dile getirdiği yasanın "korkutma" (Leviathan, bl. XXVIII, 215-216) gücü bu değildir. Çünkü, Angelo'nun teklifi, otoritenin yasalarıyla bağdaşmaz; kişiseldir.

Angelo'nun iğrenç teklifini öğrenen ölüm korkusu içindeki ağabey, Claudio, idam cezasından kurtulmak için Angelo gibi Hobbesyen doğa durumu içinde görülür. Bütün erdemsizliğiyle, kız kardeşi Isabella'dan Angelo'nun isteğini yerine getirmesini istemeyi göze alır. Hobbes'un görüşü çerçevesinde, Claudio'nun otorite tarafından kendine verilen cezayı kabul etmemesi, ceza yetkisinin otoriteden geri alınması girişimidir. Claudio, ceza yetkisinin otoriteye devredilmiş olduğunu ve bu yetkiyi otoritenin uygulayacağını bilir; otoritenin koyduğu kurallara karşı suç işlediğinin bilincindedir, ancak verilen cezaya karşı çıkar ve otoriteye verdiği cezalandırma yetkisini geri almak ister. Onun ilk eylemi doğal bir varlık eylemiyken, ikincisi ise onun tüzel bir eylemidir. Hukuki bir toplumsal sözleşme anlayışı ile insan varlığının natüralist bir tanımı arasındaki çelişki; Hobbesyen felsefenin temeline işaret eden bir çelişki, burada Claudio'nun sözlerinde doğar: "Sevgili kardeşim, bırak yaşayayım. Ağabeyinin hayatını kurtarmak için işleyeceğin günah Tanrı katında sevap hanesine yazılır" (Kısasa Kısas, 3.1.73). Claudio, idam korkusu ile kardeşinin iffetti arasında seçimini yapmıştır.

Oysa ki, Hobbes'a göre, cezanın merkezliliği göz önüne alındığında, otoritenin cezalandırma hakkının olmadığını söylemek anlamsızdır. Cezalandırma otoritenin doğal hakkıdır, çünkü daha önce bir doğa durumu içinde olan özne, cezalandırma yetkisini otoriteye devreder. Hobbes'a göre, "Toplumun sürdürülmesinin ve doğadan (savaş) kaçınmanın ayrılmaz bir parçası, ceza kurumudur" (Norrie, 1984, s. 308). Shakespeare, Hobbes'un otoritenin ceza verme yetkisini kullanmasına Leviathan'dan çok önce Kısasa Kısas'a taşımış ve bunu tartışılır kılmıştır.

Daha da ilginç olanı, öznenin (Claudio) yanı sıra otoritenin (Angelo) de Hobbesyen bir doğa durumu içinde yer almasıdır. Her otorite, cezalandırma yetkisini kendi çıkarı için kullanabilir. Angelo da Hobbesyen düşünce sistemi içinde doğa durumundadır. Onun doğa durumundaki öz çıkarıcı yanı Duka Vincentio'nun dönüş haberini aldığı mektuba verdiği tepkide görülür: "Aklını

tümden yitirdi mi acaba? Hem niye onu kent girişinde karşılayacakmışız? Üstelik o gelmeden bir saat önce gidecekmışız de adaletsizliğimizden şikâyet eden biri çıkarsa, sokak ortasında söyleyecekmış derdini” (*Kısasa Kısas*, 4.4.115). Angelo’nun sözleri, onun Hobbesyen doğa durumunda kalmayı sürdüreceğine işaret eder.

Viyana’daki politik toz dumandan haberdar olan, bir yolculuğa çıktığını söyleyip, aslında hiçbir yere gitmediği anlaşılan ve sahnede düşünsel anlamda hep var olan Duka, belirgin bir biçimde oyunun başında görülmeyen, fakat kendini gizleme sürecinde kötülükten iyiliği çıkarmış bir devlet yöneticisi olarak ortaya çıkar. Vincentio’nun “Eski hamam eski tas, hatta eskisinden de kötü her şey” (*Kısasa Kısas*, 3.2.81) biçimindeki sözleri, onun Viyana’da düzeni yeniden sağlayacağına ilişkin izler taşır. Burada, Vincentio’nun nasıl bir ceza görüşü ortaya koyacağı önemli bir tartışma konusudur. Vincentio, yol açtığı otorite boşluğunu ve Angelo’nun yanlışlarını kapatmak için uğraş vermeye başlar. Dikte edici ve cezalandırıcı bir yönetim anlayışı yarattığı itirafında bulunup, toplumla çelişmenin yarar getirmediğini görür. Viyana’da vatandaşlar yasaların şiddet içeren ceza uygulamalarıyla düzelme ya da doğru yolu bulma peşinde değillerdir. Örneğin, hayat kadınları peşinden koşan Lucio gibi memurlar kurallara daha çok uymaya başlamamışlardır. Vincentio, toplumun cezalandırılma yoluyla düzen kazanmadığını, bu nedenle dukalığın cezadan çok rehabilitasyona gereksinimi olduğunu anlar. Bu düşünce, Hobbesyen bir yönetim ve cezalandırma anlayışıyla örtüşür. Duka’nın artık şiddet içermeyen cezalandırma ve devletin iyiyi gözetmesi gereğini gösteren görüşlere sahip olduğu çok geçmeden anlaşılır. Oyun sonunda, karşısına adalet çılgıyla çıkan Isabella’dan işittikleri karşısında, Vincentio, Viyana’yı kuşatmasını istediği iyimserlik ile iyiyeye ve adalete odaklanan devlet anlayışını, aldığı kararlarla haykırır: “Claudio’ya karşı Angelo’nun hayatı. Kana kan, diş diş, kısasa kısas!” (*Kısasa Kısas*, 5.1.137). Bu sözler, onu yeniden otoritenin tek temsilcisi ve cezalandırma yetkilisi kılar.

Vincentio, başlangıçta devlet kararlarının olumsuz olanlarını Angelo’ya bırakıp, oyunun sonunda ise iyiliklerin dağıtımını kendine saklamıştır. Isabella’nın “Yasalarımız düşünce suçlarını cezalandırmıyor” (*Kısasa Kısas*, 5.1.139) diyerek, Angelo’yu affetmesiyle kimseyi idam ettirmemiştir. Angelo kellesini kurtarmış, Claudio ise, idam edilme korkusuyla bir bedel ödemiştir. Hobbes’un vatandaş özgürlüğünü benimsemiş bir düşünür olduğu anımsandığında, Shakespeare’in ondan daha önce, birey özgürlüğünü ve otoritenin cezalandırmada şiddetten kaçınmasının bir öngörüsünü biçimlendirdiği söylenebilir. Bu anlamda, Machevellist lider özellikleri yeniden düzenlenir. Toplumsal olan düşünüldüğünde egemenin ceza uygulaması Hobbesyen bir çerçeve içine itilir. Çünkü, toplumun düzene gereksinimi vardır, fakat düzeni yalnızca ceza vererek ve üstelik ceza uygulamalarını yanlış ele terk ederek sağlamanın toplum için bir çözüm getirmediği ortadadır. Vincentio, dışardan bir gözle gördüğü Viyana’yı katı ceza uygulamalarıyla düzeltmeyeceğini ve iyileştiremeyeceğini anlar. Bu, oyun sonunda, onu Hobbesyen düşün sistemi içinde yer alan bir yönetici yapar. Shakespeare ve Hobbes, şiddetin politik rolünün koruyucu, savunmacı ve ideal olarak en az düzeyde olması gerektiği görüşünü paylaşır. Bununla ilgili en belirgin örnek, Vincentio, kılık değiştirmiş Viyana’da dolaşırken, onu “Budala, ödle, sefahat düşkünü, manyak” (*Kısasa Kısas*, 5.1.142) gibi sözlerle betimleyen sözde bir devlet görevlisi olan, iki yüzlü Lucio’ya bile bir ceza vermemesiyle görülür. Bu anlamda, Vincentio otoritenin bağışlayıcı rolünün temsilcisi olmuştur.

Öte yandan, Vincentio’nun Lucio ile ilgili kararını verirken, “Evlensin, bulsun cezasını. | Soylu birine küfretmenin en iyi cezasıdır” (*Kısasa Kısas*, 5.1.142-143) diyerek, evliliği bir cezalandırma kurumu gibi görmesi ise farklı bakış açılarıyla tartışmaya açıktır. Bu çalışmada evlilik-ceza ilişkisine değinilmez. Üstelik, Hobbes, düşün sistemi içinde evliliği cezalandırma aracı olarak görmez. Bu nedenle, oyun odağında kadın-erkek ilişkilerini düzenleyen evlilik kurumu ile ilgili tartışmalar başka bir çalışmanın konusu olabilir.

William Shakespeare, cezalandırmanın önemli tartışmalar oluşturduğu bir dönemde, Vincentio ve Angelo gibi iki yöneticiye odaklanarak, “Rönesans hümanizmasının ve Protestanlığın harekete geçirdiği siyasetin ladinileşmesi üzerindeki çatışmayı, sözleşme doğasına dayanan bir oyun

olarak görülen” (Schulman, 2014, s. 156-157) *Kısasa Kısas*’da dokur. Onun cezalandırma anlayışı, tartışmalı hukuki ve ahlaki boyutu dışında; yapıcı, onarıcı, düzenleyici ve devletin gelecek iyiliğini gözeten gelenekselin dışında sıra dışı bir Kraliyet affına atıfla felsefi bir örüntüye sahiptir. Oyun, Hobbes’un “Bütün suçlar günahdır, ancak tüm günahlar suç değildir” (Hobbes, 2005, s. 42) ilkesini canlandırır.

Bu noktada, Shakespeare İngiltere’inde suç için verilen cezanın hafifletilmesi olaylarının çok sık görülmeye başlamasının, hukuksal boyutunun yanı sıra, çağın insan doğasına ilişkin olumlu görüşlerin sonucu olarak ortaya çıkmış olduğu bir gerçektir. Örneğin, I. James, “1603’te iki kez idam sehпасına gönderilmelerine karşın, aralarında Walter Raleigh’in de bulunduğu hüküm giymiş isimlerin cezalarını son anda ertelemesiyle” (Hadfield, 2004, s. 189-193; 2005, s. 167-171) anımsanır. Cezanın hukuki boyutu başka tartışmaları doğurabilir. Fakat, *Kısasa Kısas* bütünüyle İngiliz hukukunun “doğru bir yansıması olsaydı, oyundaki cinsiyet anlaşmazlıkları, suçluyu ıslah etmeyi amaçlayan kefaretlere kadar cezalar vermeyen kilise hukuku tarafından” (Scozzaro, 2019, s. 284) yönetilirdi. Öte yandan, Shakespeare dönemi İngiltere’inde özellikle “Doğu Sussex’te ceza hukukunun varsayılan etkisizliği” analiz edildiğinde “pratikte önemli ölçüde hoşgörünün uygulandığı” (Herrup, 1985, s. 106) anlaşılır. Bu analiz, sanık aleyhine iddianamelerin, mahkûmiyetlerin onaylanmasının ya da mahkûmiyet alınmışsa, ölüm cezasının verildiği göreceli sıklık ve oybirliği gerektiren kararların jüri tarafından alınması uygulamasının yargılama sistemine dahil edildiğini” (Herrup, 1985, s. 106) gösterir. Shakespeare’in oyunda hukuk alanında gerçekleşen değişime gözünü kapatmadığı yadsınamaz bir gerçektir.

Bunun yanında, onun insanı önemseyen bir düşünsel anlayışı benimsemiş olduğu da yadsınamaz. William Shakespeare, I. Elizabeth’in ve I. James’in tanrısal ve yasal haklarından doğan ikilemi göz önüne alarak, otorite uygulamalarını ve döneminin yönetim iyimserliğini sahnesine taşır. Oyunlarını “Tudor’un hiyerarşi, düzen ve ilahi takdir ortodoksluğunu yansıtmak için” (Tillyard, 1962, bl. 1-2) besteler. Bu, akıllara Theseus’un, yerleşik bir yasayı aniden bozguna uğratarak, en büyük önemini I. James’in tahta çıkmasıyla kazanan bir yönetim teorisini; ilahi krallık teorisini akıllara getirir. Bu görüşe göre, siyasi iktidar, onu egemene bahşeden Tanrı’dan kaynaklanır; eşsiz, ilahi olarak seçilmiş “her türlü adaletin pınarı” (Hudson, 1792, s. 73) olarak egemen, tabiatıyla tebaasına benzer değil, istisnaidir. Bazı teoriler onu, aslında, “istisnaya hukuki normu ifade eden hukuk düzeninin askıya alınmasına karar verme” (Cormack, 2007, s. 7) gücüyle tanımlar. Egemen, Theseus gibi, hukuku geçersiz kılma gücüne sahip olmalıdır. Ancak, Shakespeare, “ilahi takdirin kabul görmüş bilgeliğine karşı yeni hümanizmanın meydan okumasıyla ilgili yaygın Elizabeth dönemi kaygısını ve özellikle 1590’larda keskin bir şekilde ortaya çıkan kapsayıcı bir arzuyu [da] ortaya çıkarır: Güçlü otoriter hükümeti korumaya devam edebilecek bir siyasi uzlaşma” (Reese, 1961, s. 20-41). Böylesi bir arayış, Shakespeare’in, Hobbes’dan önce otoritenin iyimserliğe yönelmesine odaklandığını kanıtlar. *Kısasa Kısas* ister yönetsel ister hukuki anlamda olsun, devletin iyimserlik havasını yansıtır.

Bu iyimser hava, Hobbes’un felsefi görüşlerinde bedenselleşmiş bir iyilik havasıdır. Bu, oyunun “Machiavelli’nin, ceza korkusunun insanoğlu için en iyi güdüleyici olduğu anlayışının Hobbes ile paylaşımı” (Sullivan, 2004, s. 107) sonrası oluştuğuna işarettir. Gaddar Angelo ile karşılaştırıldığında, başıboş Vincentio’nun portresi insana değer verme konusunda dikkat çekicidir. Oyunun sonunda, Escalus, Vincentio’dan övgüler alırken, Vincentio, cezalandırmanın şiddet içermeyen yüzünü, kendisi de dahil başka kahramanlar için aldığı evlilik kararlarıyla ortaya koyar:

Sen Claudio! [Juliet’i] baştan çıkardın, şimdi temizle günahını. Siz de mutlu olun Mariana. Sevin onu Angelo. Tanırım ruhunu, erdemli bir kadındır. Sadık dostum Escalus, dürüstlüğü için teşekkür ederim. Yüceceksin, daha yüce görevler bekliyor seni... Sevgili Isabella, birlikte mutlu olacağımızdan eminim. Derdinizi dinlemeye her an hazır bulacaksınız beni. Elim sizindir, elinizi verin bana. Artık sarayımıza gidelim. Hala keşfedilmemiş sırlarımız var, bir an önce keşfedelim (*Kısasa Kısas*, 5.1.143)

Vincentio'nun sözlerinden anlaşılacağı gibi, Shakespeare, "asla katlanılmaz olana katlanmaya herhangi bir değer atfetmez" (Sokol, 2008, s. xii); Angelo'nun, katlanılabilir bir lider olamayacağını açığa çıkarır. Öte yandan, Vincentio, ise son eylemleriyle, "sahte infazlar yapan Kral I. James'e çok benzer" (Brown, 1996, s. 51-79) ve "oyun boyunca bir mihenk taşı olarak kalacak olan kesin ceza ve bağışlama arasında bir denge için muhakemede ılımlılık çağrısında bulunur" (Lewis, 1983, s. 271). Bu anlamda, *Kısasa Kısas*, I. James'in saltanatı konusunda da otorite ve İngiliz monarşisi ile ilgili yorumları barındırır. En önemlisi de, Shakespeare'in, daha sonra Hobbes'un ortaya koyacağı ilkelere benzer biçimde, egemenin cezalandırma yetkisini Machiavelli gibi düşünürlerden farklı olarak şiddetten olabildiğince uzak bir biçimde resmetmesidir. *Kısasa Kısas*, şiddetle dolu anarşiye maruz kalmaktansa, öngörülebilir, rasyonelleştirilmiş bir güce tabi olmanın daha iyi olduğunu gösteren, en basit haliyle Hobbesyen anlayışı öngören, toplumsal iyi izindeki devlet düzeninin İngiltere için ne denli önemli olduğunu ortaya koyan, ancak, yine de cezalandırılma korkusunun varlığından esinlenen çok renkli bir Shakespeare komedisidir.

## Sonuç

William Shakespeare'in karmaşık dünyası, döneminin politik, hukuki, dini ve felsefi karmaşası içinde sonradan Thomas Hobbes gibi düşünürlerde görülen bir düşün dünyasının karmaşası ile yakından ilişkilidir. Onun *Kısasa Kısas*'ını irrasyonel karşısında akli seçen, fakat tanrının buyruklarından uzaklaşmamış bir devlet adamının çelişkisini dile getiren bir oyun olarak değerlendirmek gerekir. Bu yaklaşım, devletçi koruma içgüdüsünün yanı sıra, Hobbes'un şiddet içeren cezalandırmadan arınmış monarşi düşüncesinin *Kısasa Kısas*'da çok önceden doğduğunu gösterir. Bu düşünce, çalışmanın yöntemi ve yaklaşımı ile yakından ilintilidir. Çünkü oyunu kavramlar ışığında ve siyaset felsefesi bağlamında değerlendirmek, onu hukuki, dini ve Hıristiyan ahlakı içindeki değerlendirmelerde bulunarak açıklamaktan daha etkin kılar. Shakespeare, oyunu kurgularken, sığ ve irrasyonel bir algıyla hareket etmez; çoğulcu, özgün ve derin bir siyaset felsefesi bakış açısına sahiptir. Öyle ki Duka'nın söylediği gibi hükümdarın gücü bir yere kadardır ve toplum her zaman değişimden yanadır: "Hangi kralın kuvveti, melanetin dilini bağlayabilmiş ki?/Sadece yeni olan talep ediliyor; eskiyen her şey tehlikeye düşüyor" (*Kısasa Kısas*, 3.2.87; 89). Bu bağlamda, otoritenin cezalandırmada şiddetten uzak olması ilkesi ne Shakespeare için ne de Hobbes için yalnızca ilahi ya da mutlak otorite kaynaklı bir düşünce olarak görülür. Çünkü otoritenin şiddet içermeyen cezalandırma anlayışını benimsemesi gereğini açıklarken, Aristoteles'in etik teorisi içinde yer almayan, ancak Hıristiyan ahlakı içinde görülen 'tanrının merhamet sahibi olduğu' düşüncesinden yola çıkmak, Hobbes için olduğu kadar Shakespeare için de kısıtlayıcıdır. Shakespeare, Hobbes'dan çok daha önce üstün bir hukuk, adalet ve felsefe söylemi ortaya koyar. Otorite, tanrısal olandan bağımsız bir biçimde merhamet sahibi olmalıdır. Bu, cezanın doğası bağlamında Shakespeare'i Hobbes'un bir öncülü yapar. *Kısasa Kısas*, on yedinci yüzyılda yönetim alanında değişen monarşinin otoritesini şiddet içeren cezaya karşı kullandığının ve bağışlayıcı devletin toplumu iyileştirmeye odaklandığının en önemli sahne kanıtıdır. Bu çalışma, William Shakespeare'in ve Thomas Hobbes'un cezalandırma konusunda doğru ya da yanlış uygulamalara yer vermelerini ve otoritenin kurallarını yansıtmada ya da değerlendirmede bir ortak dile sahip olmalarını değil, onların cezalandırma düşüncesinde ortak bir söylemi paylaştıklarını ortaya koyar. Shakespeare ve Hobbes, en çok da devletin cezalandırma yöntemleri arasında şiddetin olmaması gerektiğini yansıtır. Çünkü her iki isim de otoritenin devletin iyiliğini ve toplumun iyileştirilmesini gözetmesi gereğini dile getirir.

## Çıkar Çatışması Beyanı

"William Shakespeare'in *Kısasa Kısas*'ında Hobbesyen Ceza Felsefesi ve İyileştirme" başlıklı makalemin herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur.



## Kaynakça

- Arendt, H. (1965). *On Revolution*. New York: Viking.
- Arendt, H. (1972). On Violence. H. Arendt içinde, *In Crises of the Republic* (s. 103-184). New York: Harcourt Brace & Company.
- Arendt, H. (1987). *Between Past and Future*. New York: Penguin Books .
- Arnhart, L. (2004). *Platon'dan Rawls'a Siyasi Düşüncenin Tarihi*. (A. K. Bayram, Çev.) Ankara: Adres.
- Bawcutt, N. W. (1984). He who the sword of heaven will bear: The Duke versus Angelo in 'Measure for Measure'. *Shakespeare Survey* 37, 89-97.
- Bertram, B. (2013). Measure for Measure and the Discourse of Husbandry. *Modern Philology*, 110(4), 459-488.
- Brown, C. E. (1996). Duke Vincentio of "Measure for Measure" and King James of England: The poorest princes in Christendom. *Clio: A Journal of Literature, History and the History of Philosophy*, 26, 51–79.
- Cadman, D. (2018). Constant in any Undertaking': Writing the Lipsian State in Measure for Measure. K. Halsey, & A. Vine (Dü) içinde, *Shakespeare and Authority* (s. 195-212). London: Palgrave Macmillan.
- Cevizci, A. (2007). *Felsefe*. İstanbul: Sentez.
- Cormack, B. (2007). *A Power to Do Justice: Jurisdiction, English Literature, and the Rise of Common Law, 1509-1625*. Chicago: University of Chicago.
- Dollimore, J. (1985). Transgression and Surveillance in Measure for Measure, in Political Shakespeare: New Essays. J. Dollimore, & A. Sinfield (Dü) içinde, *Cultural Materialism* (s. 72-87). Manchester: Manchester University.
- Durkheim, E. (1997). *The Division of Labor in Society*. (W. D. Halls, Çev.) New York: The Free Press.
- Foucault, M. (1991). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. (A. Sheridan, Çev.) New York: Vintage Books.
- Foucault, M. (2003). "Society Must Be Defended": Lectures at the College de France, 1975-1976. (D. Macey, Çev.) New York: Picador.
- Frazer, E. (2020). *Shakespeare and the Political Way*. Oxford: Oxford University.
- Geckle, G. L. (1971). Shakespeare's Isabella. *Shakespeare Quarterly*, 22(12), 163-168.
- Ristroph, A.G. (2004). Politics By Other Means: Punishment, Violence, and the Sources of Political Authority (*Unpublished PhD Dissertation*). Harvard University.
- Gil, D. J. (2013). *Shakespeare's Anti-Politics: Sovereign Power and the Life of the Flesh*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Greenblatt, S. (1988). *Shakespearean Negotiations: The Circulation of Social Energy in Renaissance England*. Berkeley: University of California.
- Hadfield, A. (2004). *Shakespeare and Renaissance Politics*. London: Thomson Learning.
- Hadfield, A. (2005). *Shakespeare and Republicanism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halsey, K., & Vine, A. (2018). D. a. Dressed in a Little Brief Authority': Authority Before, K. Halsey, & A. Vine (Dü.) içinde, *Shakespeare and Authority* (s. 1-27). London: Palgrave Macmillan.
- Hart, H. L. (2008 (Original work published 1968)). *Punishment and Responsibility* (2 b.). Oxford: Oxford University.
- Herrup, C. B. (1985). Law and morality in seventeenth century England. *Past & Present*, 106, 102-123.
- Hobbes, T. (1949). De Cive. S. P. Lamprecht (Dü.) içinde New York: Appleton-Century-Crofts.
- Hobbes, T. (1997). *Leviathan*. (R. Tuck, Dü.) Cambridge: Cambridge University.
- Hudson, W. (1972). F. Hargrave (Dü.) içinde, *A Treatise of the Court of Star Chamber, in Collectanea Juridica* (Cilt 2, s. 1-239). London.
- Hüning, D. (2007). Hobbes on the Right to Punish. P. Springborg (Dü.) içinde, *The Cambridge Companion to Hobbes's Leviathan* (s. 217- 240). Cambridge: Cambridge University.
- Kirsch, A. (1975). The Integrity of Measure for Measure. *Shakespeare Survey*, 28, 89-105.

- Lewis, C. (1983). Dark Deeds Darkly Answered: Duke Vincentio and Judgment In Measure for Measure. *Shakespeare Quarterly*, 34(3), 271- 289.
- Machiavelli, N. (1985). *The Prince*. (H. J. Mansfield, Çev.) Chicago: University of Chicago.
- Meilaender, C., (2012). Marriage and the Law: Politics and theology in Measure for Measure, *Perspectives on Political Science*, 41, 195–200.
- Moore, A. (2016). *Shakespeare Between Machiavelli and Hobbes: Dead Body Politics*. Lanham, MD: Lexington Books.
- Norrie, A. (1984). Thomas Hobbes and the philosophy of punishment. *Law and Philosophy*, 3(2), 299-320.
- Nuttall, A. D. (2007). *Shakespeare the Thinker*. London: Yale University.
- Parvini, N. (2018). *Shakespeare's Moral Compass*. Edinburgh: Edinburgh University.
- Pearsall, J., & Hanks, P. (1999). *The new Oxford dictionary of English*. Oxford; New York: Oxford Universit.
- Pitkin, H. F. (1972). *The Concept of Representation*. Berkeley: University of California.
- Reese, M. (1961). *The Cease of Majesty*. London: Edward Arnold.
- Schmitt, C. (1996). *The Concept of the Political*. (G. Schwab, Çev.) Chicago: University of Chicago.
- Schrock, T. (1991). The Rights to Punish and to Resist Punishment in Hobbes's Leviathan. *Western Political Quarterly*, 44(4), 853- 890.
- Schulman, A. (2014). *Rethinking Shakespeare's Political Philosophy: From Lear to Leviathan*. Edinburgh: Edinburgh University.
- Scott, M. (1982). *Renaissance Drama and a Modern Audience*. London : Palgrave Macmillan.
- Scozzaro, C. (2019). Shakespeare's Quarterly. Rape's Hypothetical in Shakespeare's Measure for Measure, 70(94), 270-294.
- Shakespeare, W. (2003). *A Midsummer Night's Dream*. . Cambridge: Cambridge University.
- Shakespeare, W. (2009). *Pericles*. Cambridge: Cambridge University.
- Shakespeare, W. (2021). *Kısasa Kısas*. (Z. Avcı, Çev.) İstanbul: Can.
- Shuger, D. K. (2001). *Political Theologies in Shakespeare's England: The Sacred and the State in Measure for Measure*. Basingstoke: Palgrave.
- Skocpol, T. (1979). *States and Social Revolutions: A Comparative Analysis of France, Russia, and China*. Cambridge: Cambridge University.
- Sokol, B. J. (2008). *Shakespeare and Tolerance*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- St Matthew (n.d.). (Cambridge). *Holy Bible, Authorised (King James) version*. Cambridge University.
- Strauss, L. (1952). *Persecution and the Art of Writing*. Glencoe, IL: The Free Press.
- Strauss, L. (1963). *The Political Philosophy of Thomas Hobbes*. Chicago: University of Chicago.
- Sullivan, V. B. (2004). *Machiavelli & Hobbes and the Formation of a Liberal Republicanism in England*. Cambridge; New York: Cambridge University.
- Tillyard, E. M. (1949). *Shakespeare's Problem Plays*. Toronto: University of Toronto.
- Tillyard, E. M. (1962). *Shakespeare's History Plays*. London: Peregrine.
- Urgan, M. (2003). *İngiliz Edebiyat Tarihi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Verbalworkout (2021). 10 Aralık 2021 tarihinde <https://www.verbalworkout.com/t/t1036a.htm> adresinden edinilmiştir.
- Weber, M. (1946). Politics as a Vocation. H. Qerth, & C. Wright Mills (Dü.) içinde, *From Max Weber: Essays in Sociology* (s. 77-128). Oxford: Oxford University.
- Weimann, R. (1995). Representation and performance: The uses of authority in Shakespeare's Theatre. I. Kamps (Dü.) içinde, *Materialist Shakespeare: A history* (s. 198–217). London: Verso.
- White, R. S. (1996). *Natural Law in English Renaissance Literature*. New York: Cambridge University.

### Extended Abstract

William Shakespeare has polyphonic plays. His plays are examined in all aspects in many political discourses such as Marxism and Post-humanism in the history of political thought besides literature. The basic proposition defended within these fields of thought focuses on the fact that Shakespeare never meant that a philosopher like Socrates puts

his thoughts on his stage before his discourse. He never intended to create a philosopher as a character on his stage, but this does not mean that his views did not agree with any philosophers. In fact, Shakespeare as “a political materialist” (Moore, 2016, p. 2) rewrote his own unique history of political thought for his plays:

Shakespeare depicts politics as a temporal, bodily thing. Politics for him is the art of managing and organizing human bodies – caring for their needs, making space for the satisfaction of desires, protecting them from the threat of violent death. For Shakespeare, government is primarily a secular activity. His works express skepticism that human laws can be derived from metaphysical principles. He instead understands the capacity to wield material force to be a much more important measure of whether or not states succeed or fail. (Moore, 2016, p. 2-3)

There is no doubt that punishment is also political for Shakespeare, and he seems determined to use his own punishment method in *Measure for Measure*. It is similar to a Hobbesian method of punishment; Shakespeare aimed to use punishment including no violence by staying within the limits of the monarchy-state understanding of his period, by constructing the forgiving role of the authority imitating the rules of God, and by staying away from the idea of violence arising from authority. It is a modern political theory which “frequently offers a choice between sovereignty and nature—either a hierarchical state organized around a sceptre, sword, and all, or a state of nature which is variously threatening (as in Hobbes, for whom, without the sovereign state man’s life would be brutish)” (qtd. Frazer, 2020, p. 127) even in the Shakespearean era. The condition was no different in the seventeenth century; thus, the ‘Shakespearean Modernity’ in modern political thought “takes a concept relegated, by Plato (cf. *Republic*, Book II), to being one sophistic challenge among many – a ‘state of nature’ leading to a ‘social contract’ – and tries to move it to the center of the search for new foundations of justice and legitimacy.” (Schulman, 2014, p. 23-24). In the sixteenth and seventeenth centuries, by re-evaluating legal and administrative practices such as justice and punishment, Shakespeare used his comedies extensively to reveal the emotions of individuals who must have made choices between sovereignty and the state of nature. The reformation of the state, which started with Plato, continued with names such as Hobbes, Locke, Rousseau, and Kant. Some of Shakespeare’s representations of sovereign power “can informatively be brought into relation with Hobbes’s theory of absolute sovereignty. Hobbes explicitly set out to repudiate views of sovereignty—that it can or should be shared, that it cannot be ‘absolute’, that the bearer of sovereign office is themselves subject to the law—which were explicitly articulated and argued” (Frazer, 2020, p. 175). This relationship reveals how the individual is in a dilemma while making the said choice. Because in Shakespeare’s time “the 1580s to the 1610s – was a time when the intellectual world was still reeling from the twin effects of High Renaissance humanist philosophy and the Protestant Reformation but had not yet formulated coherent responses to them” (Parvini, 2018, p. 72). This indicates the need to be patient to hear about democratic governments and better citizenship from the philosophers, such as Thomas Hobbes. *Measure for Measure* as a pioneer comedy sheds light on the birth of the Hobbesian world of thought by showing how the sovereign power would play a role in the lives of citizens before a period when the relationship between the state and citizens began to be reshaped. Shakespeare, “recognizes in our innate desire for security and felicity the simultaneous presence of communal and antisocial drives, and so anticipates the tension in Hobbes’s *Leviathan* between our natural passions and natural law” (Moore, 2016, p. 69). Making mutual relations between *Measure for Measure* and Hobbes’s *Leviathan*, this essay demonstrates how Shakespeare shaped his understanding of punishment and reflected the behavior of the individual against punishment by nature in *Measure for Measure*.

## 1903 Malazgirt depreminin İngiliz belgelerine yansımaları, misyoner ve konsolosların yardım çalışmaları<sup>1</sup>

Tülay Keskin<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Tarih Bölümü, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa, Türkiye.

### ÖZET

Türkiye, Alp-Himalaya deprem kuşağında yer almaktadır. Kuzey Anadolu Fayı, Doğu Anadolu Fayı ve Batı Anadolu Grabenler Bölgesi olarak adlandırılan alanlarda, geçmişte olduğu gibi bugün de pek çok deprem meydana gelmektedir. Bu fay hatları üzerinde yaşanan depremler büyük yıkımlara ve insan kayıplarına sebep olmuştur. Bu depremlerden biri de 1903'te Malazgirt ve çevresinde yaşanmıştır. Deprem, Malazgirt merkezi ve çevresinde binlerce insanın hayatını kaybetmesine ve büyük yıkıma sebep olmuştur. Öyle ki Malazgirt antik duvar kalıntıları dahi tamamiyle yıkılmıştır. Depremin neden olduğu yıkım ve kayıplar Bitlis vilayetinde görev yapan İngiliz konsolosları Frederick G. Freeman ile W. J. Heathcote'un ve Amerikan misyoneri Dr. Underwood'un raporlarına da yansımıştır. Konsolos ve misyonerler de deprem bölgesine giderek incelemelerde bulunmuşlardır. Vilayet yöneticileriyle görüşerek yaşananları yakından takip etmişlerdir. Çeşitli yabancı kaynaklardan kendilerine tahsis edilen yardımları depremlere dağıtmışlardır. Nitekim bu çalışmada 1903 Malazgirt depreminin İngiliz belgelerine yansımaları ele alınmıştır. Konsolosların ve misyonerlerin deprem bölgesiyle ilgili gözlem ve değerlendirmelerinin yanı sıra bölgedeki yardım faaliyetleri de incelenmiştir.

### ANAHTAR KELİMELER

Malazgirt, deprem, misyoner, İngiliz konsolos, Bitlis

## Reflections of 1903 Malazgirt earthquake on British documents, relief works of missionaries and consuls

### ABSTRACT

Türkiye is located in the Alpine-Himalayan earthquake zone. In the areas called the North Anatolian Fault, the East Anatolian Fault and the West Anatolian Graben Region, many earthquakes occur today as in the past. Earthquakes on these fault lines have caused great destruction and human losses. One of these earthquakes occurred in 1903 in and around Malazgirt. The earthquake caused thousands of people to lose their lives and caused great destruction in and around the center of Malazgirt. So much so that even the ruins of the ancient walls of Malazgirt were completely destroyed. The devastation and losses caused by the earthquake were also reflected in the reports of British consuls Frederick G. Freeman and W. J. Heathcote and American missionary Dr. Underwood. The consuls and missionaries also visited the earthquake zone and made investigations. They were met with the provincial administrators and closely followed the developments. They distributed the aid allocated to them from various foreign sources to the earthquake victims. As a matter of fact, this study focuses on the reflections of the 1903 Malazgirt earthquake on British documents. In addition to the observations and evaluations of the consuls and missionaries about the earthquake region, the relief activities in the region are also analyzed.

### KEYWORDS

Malazgirt, earthquake, missionary, British consul, Bitlis

<sup>1</sup> Bu çalışma Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı'nda 2020 yılında kabul edilen "II. Abdülhamid Döneminde Bitlis Vilayetinde İngiliz Konsoloslarının Faaliyetleri" isimli doktora tezinden üretilmiştir.

## Giriş

Deprem, tektonik kuvvetlerin etkisiyle yer kabuğunun kırılması sonucunda ortaya çıkan enerjinin sismik dalgalar halinde yayılması sonucu geçtiği hat üzerinde yeryüzünü kuvvetle sarsması olayıdır. Depremler çok kısa sürede gelişmekte ve şiddetleri ölçüsünde can ve mal kayıpları yaşanmasına sebep olmaktadır (Yapıcı, 2015: 15). Dünya’da iki önemli deprem kuşağı bulunmaktadır. Bunlarda biri özellikle Japonya’da etkili olan ve Büyük Okyanus’u çevreleyen Pasifik Deprem Kuşağı, diğeri Türkiye’nin de içerisinde yer aldığı Alp-Himalaya Deprem Kuşağı’dır. Aynı zamanda Türkiye, Kuzey Anadolu Fay Zonu olarak isimlendirilen etkili bir fay hattını da barındırmaktadır. Bu hat, Marmara Bölgesi’nden başlayarak Doğu Anadolu Bölgesi’ne ulaşmaktadır. Dolayısıyla Türkiye’nin büyük bir kısmı birinci derece deprem bölgesinde bulunmaktadır.

Doğu Anadolu Bölgesi de, aktif fay yoğunluğunun fazla olduğu bölgelerden biridir. Doğu Anadolu Fayı, Türkiye’nin doğusunda Karlıova ile Iskenderun Körfezi arasında kuzeydoğu ve güneybatı doğrultusunda uzanan bir faydır. Buna bağlı olarak, Doğu Anadolu Bölgesi’nin Yukarı Murat-Van Bölümü içinde yer alan Muş ve çevresi de yine birinci derecede tehlikeli deprem kuşağı içinde yer almaktadır (Işık vd., 2017: 422). Tarih boyunca bu fay hatları üzerinde yaşanan depremler büyük yıkımlara ve insan kayıplarına sebep olmuşlardır. 1903 yılında yaşanan Malazgirt depremi öncesinde yaşanan büyük çaplı diğer depremlere; Erzurum (1854), Bursa (1855), Çeşme ve Sakız Adası (1881), Çeşme ve Urla (1883), Malatya (1893), İstanbul (1894), Balıkesir (1898), aynı yıl içerisinde Sivas’a bağlı Koyulhisar ve Hamidiye kazaları(1898), ve Aydın ile Denizli (1899) depremleri örnek olarak gösterilebilir (Aktaş, 2019: 15-16). Son olarak 6 Şubat 2023’te Kahramanmaraş merkezli 11 ili etkileyen 7,7 ve 7,6 büyüklüğündeki depremlerde de önemli ölçüde can ve mal kaybı yaşanmıştır.

1895 yılında Bitlis vilayetinde Bitlis İngiliz Konsolosluğu kurulduğu sırada bölgede George P. Knapp<sup>2</sup>, Mr. Cole<sup>3</sup> ve Dr. Reynolds<sup>4</sup> misyoner olarak görev yapıyorlardı. 1850’lerden itibaren Bitlis vilayetinde faaliyet gösteren Protestan misyonerler, bu bölgedeki Ermenilerin dini inançları, kültürleri ve sağlık konularıyla ilgilenmişler ve onlar için okullar, kiliseler ve hastaneler açmışlardır. Misyonerler tarafından kurulan bu okullar, çeşitli fikir akımlarının Osmanlı topraklarında yayılmasına aracılık etmiştir. Bitlis Amerikan Misyoner Mektebinde eğitim gören Ermeni öğrenciler, akrabalarına ve komşularına isyan fikirlerini aşılayarak bu hareketlerin Ermeniler arasında yayılmasını sağlamışlardır. Böylece Ermeniler uzun süredir bir arada yaşadıkları Müslümanlara karşı saldırgan bir tutum izlemeye başlamışlardır.

Bitlis İngiliz Konsolosluğunun kurulmasından sonraki süreçte Bitlis konsolosları ve bölgedeki misyonerler işbirliği içerisinde olmuş ve faaliyetlerini bir arada yürütmüşlerdir. Birlikte sürekli olarak Ermenilere maddi ve manevi yardımda bulunmuşlar ve onları her koşulda desteklemişlerdir. Frederick G. Freeman de 1901 yılında Bitlis’e konsolos olarak tayin edildiğinde burada bulunan misyonerler ile birlikte çalışmıştır. (COA, DH. ŞFR. 267/79.; COA, Y. PRK. ZB, 31/56.; COA, Y. PRK. UM. 56/98.) Bitlis Konsolosu Frederick G. Freeman 1903 yılının başlarında sağlık sorunları yaşamaktadır ve apandist ameliyeti olmak için İngiltere’ye gitmek istediğini başkonsolosluğa bildiren raporlar göndermiştir. Tam da o günlerde Bitlis vilayetine bağlı

<sup>2</sup> George P. Knapp, Amerikan Coard tarafından Bitlis’e gönderilen George Cushing Knapp’ın oğludur. Bitlis Amerikan Kolejinin müdürüdür. Bitlis’te doğmuş ve çocukluğunu burada geçirmiştir. Ermeni çocuklarına ihtilal ve isyan düşüncesini aşılaman ve Ermenileri, Osmanlı Devleti’ne ve Türk milletine düşman eden kişidir. Osmanlı Belgelerinde Ermeni İsyancıları (1895- 1896), Cilt: II, T.C. Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı, Yayın Nu: 96, Ankara, 2008, s. 97-98.; Haluk Selvi, "Amerikalı Misyoner George P. Knapp ve Bitlis’te Ermeni olayları (1893-1896), Ermeni Ayaklanmaları (1894-1909) Sempozyumu, TTK Yayınları VIII. Sayı:14, 23 Ocak 2014, Ankara, s. 201.

<sup>3</sup> Mr. Cole, George C. Knapp’ın 1893’te Bitlis’te kurduğu Proestan Mektebinin müdürü idi. Misyoner Cole, Sason olaylarının kişikirtıcı olarak anılmaktadır. Misyoner Cole ve Bitlis konsoloslarının çok yakın ilişki içerisinde oldukları ve oradaki faaliyetlerini birlikte yürüttükleri görülmektedir. Selvi, s. 201.

<sup>4</sup> Dr. Reynolds, Van’da görev yapan bir misyonerdi. G. P. Knapp’ın arkadaşıydı ve birlikte çalışıyorlardı.



Malazgirt'te büyük bir deprem meydana gelmiştir. Konsolos Freeman sağlığı el vermediği için deprem bölgesine gidememiş ancak bölgede bulunan Amerikan misyonerlerinden Doktor Underwood depremin yaşandığı bölgeye gitmek için vilayet yönetiminden izin istemiştir. İsteği kabul edilen Misyoner Dr. Underwood beraberinde Konsolos Freeman'ın kavası<sup>5</sup> ile birlikte 3 Mayıs'ta deprem bölgesine gitmişlerdir. Dr. Underwood, bölgede depremin neden olduğu yıkım ve kayıplar hakkında Freeman'ı bilgilendirmiştir. Ayrıca deprem ile ilgili hazırlamış olduğu raporların bir kopyasını da göndermiştir. (Freeman'dan O'conor'a, No 4, 2 Mayıs 1903, FO 195/2147. s. 131-134). Bitlis Konsolosu Freeman'dan sonra Bitlis'e konsolos olarak atanan ve mayıs ayında Bitlis'teki görevine başlayan W. J. Heathcote, Malazgirt'de meydana gelen deprem ve depremin neden olduğu kayıplar hakkında başkonsolosluğa bilgi vermeye devam etmiştir. Bitlis Amerikan Misyoneri Cole ile birlikte deprem bölgesindeki depremzedelere yardımda bulunmuşlardır.(COA, Y. PRK. ASK., 194/10. ; COA, DH. TMIK. M., 143/69., COA, DH. TMIK. M., 145/40.)

Tarih boyunca büyük depremlerin meydana getirdiği kayıplar ve sonrasında yaşanan sosyal ve ekonomik durum tarih bilimi tarafından inceleme konusu olmuştur Depremin yaşandığı yıllarda Malazgirt, Bitlis vilayetine bağlı Muş sancağının bir kazasıydı. Bu çalışmada 1903 yılında meydana gelen Malazgirt depreminin neden olduğu kayıpların ve sonrasında yaşananların bölgede bulunan Amerikan misyonerlerinin ve İngiliz konsoloslarının belgelerine yansımaları ile bu misyoner ve konsoslosların deprem bölgesindeki yardım faaliyetleri incelenmiştir.

### **Malazgirt Depremi (29 Nisan 1903)**

Malazgirt, 13.700 metre dip uzunluğundaki sönmüş bir volkanik dağ olan Süphan Dağı'nın kuzey batısına uzanan ve lav tabakasının ağzına yakın bir şekilde, Murat Su'ya veya Doğu Fırat'a yakın bir mevkide bulunmaktadır. (Heathcote ve Cole'dan O'Conor'a, 7 Ağustos 1903, FO 195/2147: 286-287).

Yukarıda da ifade ettiğimiz gibi Malazgirt depremi meydana geldiği yılda Bitlis vilayetinde konsolos olarak Frederick G. Freeman görev yapıyordu. Freeman, Bitlis yardımcı konsolosu olarak görev yaptığı süre boyunca, Bitlis vilayetindeki siyasi, ekonomik, sosyal, idari ve askeri gelişmeler hakkında raporlar hazırlamıştır. Ayrıca Malazgirt depreminin yol açtığı yıkım ve sonrasında yaşanan kayıplar hakkında raporlar kaleme almıştır.

Malazgirt depremi, 29 Nisan 1903'te gece saat iki buçukta meydana gelmiştir. Depremin artçıları sabaha kadar devam etmiştir. Bölge sakinleri ve askerler geceyi çadırlarda geçirmişlerdir. İlk edinilen bilgilere göre, depremde hayatını kaybedenlerin durumları şu şekildedir: Malazgirt'te ve çevre köylerde 8 ya da 10 köyün tamamı yıkılmış ve nüfusun büyük çoğunluğu hayatını kaybetmiştir.

300-400 hanenin bulunduğu ve 1500-2000 kişinin yaşadığı Malazgirt merkezde 100 ila 200 kişi hayatta kalmıştır. 8-9 yıl önce Hamidiye askerleri için yapılmış olan bir caminin yıkılması sonucunda da 200 askerden 80'i hayatını kaybetmiştir. Aynı zamanda depremde Antik Malazgirt duvar kalıntılarının tamamı yıkılmıştır. Bulanık ve Gop da dâhil olmak üzere 831 kişi hayatını kaybetmiş ve 700'den fazla kişi yaralanmıştır. Gop ve Malazgirt arasındaki köylerde ise 640 kişi hayatını kaybetmiştir. Freeman, 640 kişinin Bulanık kazasında ölen 831 kişiye dâhil olup olmadığını ilk başlarda tespit edemediğini bildirmiş, Ahlat ve çevre köylerde 67 ölü, 46 yaralı olduğunu rapor etmiştir. (Freeman'dan O'Conor'a, No 4, 2 Mayıs 1903, FO 195/2147: 131-134). Osmanlı belgelerinde depremde toplam 2803 kişi hayatını kaybetmiş, 12000 bina kullanılamaz hale gelmiştir. İlk belirlemelere göre 80 asker aileleriyle birlikte enkaz altında kalmıştır. Ancak daha sonra 831 askerin hayatını kaybettiği ifade edilmiştir. (COA. Y.A. HUS. 447/18.; COA. BEO, 2056/154199.; COA. Y. MTV, 243/00041.; Tanış, 2018: 62 ).

<sup>5</sup> Kavas, elçilik ve konsolosluklarda çalışan ve özel kıyafetleri olan koruma memurlarıdır.

Muş Mutasarrıfı kısa süre içerisinde depremin yaşandığı bölgeye gitmiştir. Deprem bölgesine Muş'tan çadır yardımı giderken, Gop ve diğer yerlerden de ekmek ve tahıl gönderilmiştir. Gop'tan ve Muş'tan birer tane, Bitlis'te bulunan üç askerî doktordan da biri olmak üzere Malazgirt'e üç doktor gitmiştir. Konsolos Freeman ve Amerika misyonerlerinden Dr. Underwood da, hem bilgi almak hem de deprem bölgesine yardım etmek istediklerini iletmek üzere Vali ile görüşmüşler ve bu talepleri uygun bulunmuştur. Görüşme esnasında Valinin İstanbul'dan da yardım isteyeceğini söylediği raporlarda görülmektedir. İstanbul'da deprem sonrasında bölgedeki genel durumun tetkik edilmesi amacıyla bir komite oluşturmuştur. Raporunda, Vali ile görüşmesi sırasında İstanbul'dan gelecek olan bu komite hakkında bilgi edinmek için bir şey sormadığına pişman olduğunu söyleyen Freeman, komitenin bölgeye yararından çok zararı olacağı değerlendirmesinde bulunmaktadır. Ancak Freeman'ın raporunda bu yöndeki düşüncesinin kaynağının ne olduğu hakkında bir ifade geçmemektedir.

Depremzedelere yardım etmek için Vali'den izin alan Misyoner Dr. Underwood, 3 Mayıs'ta deprem bölgesine gitmek için hazırlıklara başlamıştır. Freeman ise sağlığı el vermediği için deprem bölgesine gidememiştir. Her ne kadar kendisi deprem bölgesine gidememiş olsa da kavasını Misyoner Underwood ile deprem bölgesine göndermiştir. (Freeman'dan O'Conor'a, No 4, 2 Mayıs 1903, FO 195/2147. s. 131-134).

Deprem bölgesine giden Underwood, 7 Mayıs'ta Ahlat Kaymakamı Ahmet Besim Efendi<sup>6</sup> tarafından davet edilmiştir. Underwood, yıkılmış köyleri ziyaret eden Kaymakam'a eşlik etmiştir. İlk olarak 300 nüfuslu bir Çerkes köyü olan Yoğurtyemez'i ziyaret etmişlerdir. Bu köyde 4 kişi hayatını kaybetmiş, 4-5 kişi de yaralanmıştır. Kaymakam ile misyonerin ayrılmasından bir gün sonra yaralılarından 1 kişi daha hayatını kaybetmiştir. Kaymakam ve Misyoner daha sonra Ahçeviran' a gitmişlerdir. Bu köy depremde maddi olarak büyük zarar görmüş ancak neyse ki sadece bir iki kişi yaralanmış, hayatının kaybeden kimse olmamıştır. Hanık köyünde ise evlerin tamamı yıkılmış, 175 kişinin yaşadığı köyde 45 kişi hayatını kaybederken 15 kişi de yaralanmıştır. Köyde birçok inek ve öküzün yanı sıra 500 kadar koyun telef olmuştur. Freeman raporunda Ahlat kazasında 73 kişinin hayatını kaybettiğini, 42 kişinin yaralandığını ve Kaymakamın kendisine Ahlat kazasında yaklaşık 1500 hayvanın telef olduğunu söylediğini aktarmaktadır. (Freeman'dan O'Conor'a, No 5, 9 Mayıs 1903, FO 195/2147: 152-157). Ahlat'ı Underwood'dan başka hiçbir doktor ziyaret etmemiş, yalnızca komşu köylerden yardım için yaklaşık 20 kişi gelmiştir. (Dr. Underwood'dan Mr. Peet'e, 16 Mayıs, 1903, FO 195/2147: 193- 197).

Hükümet, hayatını kaybedenlerin defnedilmesi için bölgeye yardım malzemeleri göndermiştir. Bölgeye ekmek, giysi ve tıbbi yardımlar ulaştırılmış, gerekli görülen yerlerde un yardımı da yapılmış, fakat o ana kadar henüz çadır gönderilememiştir. Bölgedeki mevcut çadır sayısı Malazgirt'te askerlerin kullandıkları da dâhil olmak üzere 100 adettir.

Malazgirt'te 329 ev, 15 değirmen, 118 dükkan, 3 cami ve 2 de kilise yıkılmıştır. Underwood'a kavası tarafından iletilen bilgide Malazgirt'te sadece bir binanın ayakta kaldığını aktarırken anlatılan durumu kendisinin henüz bizzat görmediğini, buna karşılık bölgedeki yardım faaliyetlerin iyi olduğunu ifade etmiştir. (Freeman'dan O'Conor'a, No 5, 9 Mayıs 1903, FO 195/2147: 152-157).<sup>7</sup>

Misyoner Dr. Underwood bizzat Malazgirt'e gittiğinde Muş Mutasarrıfı tarafından kabul edilmiştir. Malazgirt'te belli bir süre konaklayacağı için Mutasarrıf, askerlere Underwood'un çadırını kurdurmuştur. Underwood, kaleme aldığı raporunda daha detaylı bir soruşturma yapılan kadar bölge sakinlerinden edineceği malumatları dikkate alındığını söylemekte ve kendisine bildirilenlere göre Malazgirt'in nüfus istatistiği hakkında; 11.424 erkek, 5040 kadın

<sup>6</sup> Ahmet Besim Efendi 1901 yılının ilk aylarında Ahlat'a Kaymakam olarak atanmış 1903 yılı sonlarına kadar burada görev yapmıştır. DH. MKT. 2496/73; TFRI..A... 15/1470.

<sup>7</sup> Deprem yol açtığı hasar ve zayıt, ayrıca depremzedelerin ihtiyaçların karşılanması yolundaki çalışmalar için bkz: COA. Y.PRK. ASK.,195/1.; COA. Y.PRK. UM.,195/1.; COA. Y.PRK. ASK.,195/3.

olmak üzere toplamda 16.467 Müslüman; 2.417 erkek, 2.201 kadın toplamda 4.618'de Ermeni olduğu bilgilerini vermektedir.

Underwood'un bildirdiğine göre Malazgirt'te hayatını kaybedenlerin sayısı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 1** 1903 Malazgirt depreminde hayatını kaybedenler

	Müslümanlar	Ermeniler	Askerler ve aileleri	Memurlar*	Toplam
Erkek	88	50	50	20	208
Kadın	95	45	15	19	174
Çocuk	208	76	8	55	347
Toplam	391	171	73	94	729

Yukarıdaki istatistiğe göre 21.085 nüfusa sahip olan Malazgirt'te 729 kişinin hayatını kaybettiği görülmektedir. Underwood, daha önce Malazgirt nüfusunun yaklaşık yüzde doksanınin hayatını kaybettiği düşünüldüğünü ve yukarıda verilen sayıların daha önceki verdiği bilgiler ile uyuşmadığını belirtmektedir.

Malazgirt'e bağlı 23 köyde ise toplamda 785 kişi hayatını kaybetmiştir. Bunların 548'i erkek, 237'si ise kadındır. Underwood bu bölgedeki yaralıların sayısını bildirmemiş ve Bulanık ile ilgili de herhangi bir ayrıntı göndermemiştir. Bölgedeki incelemeleri sırasında Freeman'ın kavası ile Underwood'a nereye giderseler gitsinler halk tarafından geçici olarak konaklayacakları yerin hazırlanmış olması da raporda aktarılan ilgi çekici bir detaydır.

Depremde yaşanan kayıplara dair yukarıda verilen bilgiler Underwood tarafından Freeman'a iletilmiştir. Bunun üzerine Freeman, 8 Mayıs'ta Vali ile görüşmüş ve Vali, deprem bölgesine yardım fonundan yaklaşık 110.000 kuruş yardım yapıldığını, ancak Malazgirt'e gelen komisyon hakkında bilgi sahibi olmadığını söylemiştir. Ayrıca kendisine Underwood'un bölgedeki hizmetlerini bildiren bir rapor ulaştığını ve en yakın zamanda kendisine teşekkürlerini iletteceğini de sözlerine eklemiştir. (Freeman'dan O'Conor'a, No 5, 9 Mayıs 1903, FO 195/2147: 152-157).

3 Mayıs'ta deprem bölgesine giden Misyoner Dr. Underwood, yukarıda isimleri verilen köylerin dışında Malazgirt kazasına bağlı Yaramış ve Kazalı köyünü; Bulanık kazasına bağlı Leter, Piluz, Derik, Macidli ve Şeyh Yakup köylerini ziyaret etmiş ve buralarda yaralıların tedavileri ile ilgilendikten sonra 15 Mayıs'ta Bitlis'e geri dönmüştür.

Dr. Underwood'un deprem bölgesinden ayrılması üzerine kendisinden bölgedeki durumla ilgili bir değerlendirme yapması istenilmiştir. O da döndükten bir gün sonra deprem bölgesiyle ilgili gözlemlerini ve değerlendirmelerini içeren bir mektup kaleme almıştır. Underwood bu mektubunun bir kopyasını da Freeman'a vermiştir. Mektubun içeriği ve Underwood'un bölgeyle ilgili değerlendirmeleri şu şekildedir: Depremde çok az kişi hayatta kalmıştır. Bu sebeple yaralı sayısı oldukça azdır. Yaralılara, 3'ü askeri doktor ve 1'i Muş'taki yeni belediye doktoru olmak üzere dört hekim tarafından bakılmaktadır. Dr. Underwood diğer doktorlarla birlikte devriye gezerken gözlemediği kadarıyla yaralıların 40 yaşını aşmamış olduklarını ve bunların çoğunun hafif yaralandığını görmüştür. Deprem bölgesinde geçici bir hastane inşa edilmediğini ve yaralılara açık havada pansuman yapıldığını belirtmiştir.

Dr. Underwood ve beraberindekiler bir saatlik yürüyüş sırasında 11 hayvan ölüsü tespit etmişlerdir. Bunların enkazdan çıkarılma çalışmalarının devam ettiğini görmüşlerdir. Konu hakkında bilgilendirilen Mutasarrıf, ölen hayvanların enkazdan çıkarılıp gömülmelerini emretmiştir. Hava genel olarak temizdir ve istisnalar dışında nahoş bir koku yoktur. Dr. Underwood, durumun zorluğu göz önüne alındığında, sağlık hizmetlerinin sağlanması için çalışanların takdir edilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Havanın çok da ılık olmamasına rağmen yaralarına müdahale için üzeri çıkarılan küçük çocuklara üzüldüğünü belirten Underwood, ölenlerin genel olarak sığ çukurlara gömüldüğünü mezarların yeterince derin olmadığını ve kireç kullanılmadığını bildirmektedir.

Dr. Underwood'un aktardıklarına göre; 400 evin yıkıldığı Leter'in haricinde Bulanık Ovasındaki durum daha iyidir. Leter nüfusunun yarısı Ermenidir ve orada hayatını kaybeden 250 kişinin 121'i Ermeni'dir. Leter'deki 250 kişinin de dâhil olduğu 4 köyde toplam 355 kişi hayatını kaybetmiştir. Oldukça sağlıklı bir ortamın olduğu Leter'de çok sayıda gömülmemiş hayvan cesedi bulunduğunu aktarmaktadır. Bölge sakinlerine vefat eden kişilerin defnedilmesi için yardım sağlanmamıştır. Köylüler kendi imkânlarıyla defin işlemlerini yapmaya çalışmışlardır. Malazgirt'e göre buradaki kayıp daha azdır. Köyü iki defa ziyaret eden Underwood yaralıların, özellikle Ermeni kadınlardan bazılarının, tıbbi yardım almadıklarını görmüştür. Dr. Underwood'a göre burada salgın bir hastalığın olma ihtimali oldukça fazladır. Bunun yanında Hıristiyanlardan birçoğunun dağıtılan ekmeğe az sayıda alabildikleri, kayıplarını defnedecek bez bulamadıkları ve kalacak çadırları olmadığı gibi şikâyetler duyduğunu aktarmıştır. Leter'deki gibi bazı köylerin durumlarının oldukça kötü olmasının sebebi çok sayıda ölü hayvanın gömülmemiş ve dışarıda kalmış olmasıdır. Çürüyen hayvanların yaydığı koku ve suyun uzakta olması şartları fazlasıyla olumsuz etkilemiştir. (Dr. Underwood'dan Mr. Peet'e, 16 Mayıs, 1903, FO 195/2147: 193- 197).

Yukarıda bahsedildiği gibi Leter'in dışında Bulanık Ovasındaki can kayıpları çok az olmakla birlikte mülk ve hayvan kaybı oldukça fazladır. Sadece Leter'de 850 hayvanın telef olduğu toplamda ise bu kaybın 1500'ü bulunduğu tahmin edilmektedir.

Underwood, bölgede sağlık hizmetlerinin övgüye değer şekilde yürütüldüğünün altını bir kez daha çizerek, yardımların doğru yönlendirilmesi gerektiğini, ekmeğe acil ihtiyaç duyulmasa da tohumluk tahıl, basit ev gereçleri, gerekli hayvan yardımların yapılmasını, ölenlerin kireçlenerek gömülmesini ve yaralıları için geçici bir hastane inşa edilmesini ya da bir sahra çadırı kurulmasını önermiştir. (Dr. Underwood'dan Mr. Peet'e, 16 Mayıs, 1903, FO 195/2147: 193- 197). Bunların yanında oradan ayrılmadan önce ortada kalan hayvan leşlerinin köylerden toplanması gerektiğini belirtmiştir. Underwood'un önerilerini dikkate alan Vali, gerekenin derhal yapılması konusunda yöneticilere telgraf göndermiştir. (Heathcote'dan O'Conor'a, No 9, 9 Haziran 1903, FO 195/2147: 189-192).

### 1903 Malazgirt Depremi Sonrasındaki Yardım Faaliyetleri

Konsolos Frederick G. Freeman, 1903 yılının başında sağlık sorunları olduğu gerekçesiyle nisan ayında İngiltere'ye gidip sağlık kontrolünden geçme istediğinin kabul edilmesi üzerine Bitlis Konsolosluğu'na 20 Nisan 1903'te W. J. Heathcote atanmıştır. 1903 yılının mayıs ayında Bitlis'teki görevine başlayan W. J. Heathcote, 29 Nisan'da Malazgirt'de meydana gelen deprem ve depremin neden olduğu kayıplar hakkında bilgi vermeye devam etmiştir. Rahatsızlığından dolayı deprem bölgesini ziyaret edemeyen eski Konsolos Freeman'ın doğrudan edinerek ilemediği bilgileri Konsolos W. J. Heathcote bizzat göndermiştir. 1903 yılı raporlarında depremle ilgili kayıplar ile yardım faaliyetleri hakkında da bilgiler vermiştir.

Heathcote, görevine başladıktan sonra Bitlis Valisi Hüsnü Bey ve Muş Mutasarrıfı ile görüşerek deprem bölgesiyle ilgili ve orada yürütülen yardım faaliyetleri hakkında bilgi almıştır. (Heathcote'dan O'Conor'a, No 9, 9 Haziran 1903, FO 195/2147: 189-192).<sup>8</sup> Vali Hüsnü Bey de deprem bölgesindeki yardım faaliyetlerini kontrol etmek için 16 Mayıs 1903'te Malazgirt'e gitmiştir. Heathcote, Vali ile görüştüğünde, Vali'nin Freeman'a vilayette toplanan yardım parasının 110.000 kuruş değil yaklaşık 24.000 kuruş olduğunu, Osmanlı hükümeti aracılığıyla 50.000 kuruş yardım parasını dağıtacağını, komşu vilayetlerden yapılacak yardımlar ile birlikte toplamda 150.000 kuruş toplanabileceğini söylediğini öğrenmiştir.

<sup>8</sup> Depremin hemen ardından yerel yöneticiler hükümetten bazı isteklerde bulunmuşlardır. Bunun üzerine hükümet, Van ve Erzurum gibi çevre vilayetlere depremzedelere yardımda bulunmaları için emir göndermiştir. Yapılan ilk araştırmalarda acil olarak 150 çadıra, enkaz altında kalanların çıkarılması için kazma, kürek gibi aletlere ve yüz ameleye ihtiyaç olduğu anlaşılmıştır. Hükümet depremzedelere daha fazla yardımda bulunabilmek için bazı vilayetlerde yardım kampanyası başlatmıştır. Ayrıca bölgenin yeniden imar edilmesi için Bitlis vilayetine 129.500 kuruş gönderilmiştir. Bunu yanında Malazgirt ve Bulanık halkı 1903 yılının öşür vergisinden muaf tutmuştur. COA, İ.HUS, 105/1.; COA. BEO, 2056/154199. COA. BEO, 2058/154316.; Tanış, 2018: 63.

Muş Mutasarrıfı ile görüştüğünde ise Malazgirt ve Bulanık kazalarında 2.626 kişinin hayatını kaybettiğini, Ahlat'ta hayatını kaybeden 73 kişi ile birlikte toplamda 2.699 kişinin öldüğü ve 7.000 öküz, 6.400 inek, 11.500 koyun ve tüm mandaların da telef olduğunu öğrenmiştir. Mutasarrıf, bu sayıların biraz abartıldığını düşündüğünü ifade etmiştir.

Heathcote, Malazgirt'i ziyaret eden tek Avrupalı olan Dr. Underwood'dan öğrendikleri kadarıyla yetkililerin sonbaharda olduğu gibi mısır hasadına kadar bölgede ekmek dağıtmaya devam ederlerse bölgenin açlık tehlikesiyle karşı karşıya kalmayacağını, şikâyet sayısının çok az olmasından dolayı işlerin iyi yürütüldüğünü bir kez daha bildirmiştir. Ayrıca her ne kadar insanlar büyük bir sıkıntı içinde olmasa da hayatta kalan köylülerin gelecek kışı kendi köylerinde geçirmeleri için çok sayıda evin yeniden inşa edilmesini, çatı yapımında kullanılmak üzere kereste getirmenin iyi olacağını önermekteydi. Yıkılan evlerdeki mevcut keresteler yakacak olarak kullanılıyordu, duvarlar için gerekli taşlar zaten mevcuttu. 11 Mayıs'ta "Levant Herald" da (Haftalık Bütçe), lazım olan kerestenin temin edilmesi amacıyla civardaki ormanlardan ağaç kesilmesine izin verilmiştir. Ancak Heathcote, Malazgirt çevresinde çok az ağaç bulunmasından dolayı bu iznin, gereken kerestenin temin edilmesinde küçük bir payı olacağını düşünüyordu.

Depremzedelere inşaat yapımı için Westminster Dükü tarafından kereste yardımı sağlanmıştır. Deprem, ilkbahar ekimlerinden hemen önce meydana geldiği için sadece ekim zamanının gecikmiş olması ile kalmamış, öküzlerin çoğunun telef olması tarımı imkânsız hale getirmiştir. Heathcote, kereste yardımının yanında, ekim için özellikle hasat yetersizliğini gidermek adına tohumluk darı yardımının faydalı olacağını, ayrıca öküz yardımının yapılabileceğini ancak onların korunması için uygun yerlerin olmadığına çalınabileceklerini, aynı durumun para yardımları için de geçerli olduğunu ifade etmiştir.

Heathcote, Malazgirt bölgesine gitmesi için kendisine izin verilirse bölge için gerekli olan acil ihtiyaçları daha iyi tespit edeceğini O'Conor'a iletmiştir.(Heathcote'dan O'Conor'a, No 9, 9 Haziran 1903, FO 195/2147: 189-192). Heathcote 10 Haziran'da bir kez daha deprem bölgesine gitmek için izin istemiştir. (Heathcote'dan O'Conor'a, tel, 10 Haziran 1903, FO 195/2147: 179). Bu arada Heathcote "Tütün Reji"<sup>9</sup> müdüründen deprem bölgesinde dağıtmak için 100 Türk lirası almıştır. Kendisi paranın kullanılması ile ilgili olarak, deprem yerlerini ziyaret etmeden, zor durumda olanlara en iyi şekilde nasıl fayda sağlayabileceğini değerlendiremeyeceğini ve kendisinin oraya gönderebileceği güvenilir birisini bulamadığını bildirmiştir. (Heathcote'dan O'Conor'a, No 10, 15 Haziran 1903, FO 195/2147: 198-199). Malazgirt'e gitmek için kendisine izin verilmesini bekleyen Heathcote, bu arada Bitlis'te birkaç kez Ermeni manastırına giderek oradaki Ermeni çocuklarına 15 lira dağıtmıştır. (COA. DH. ŞFR., 307/111.; COA. TMIK. M., 148/8). Deprem bölgesine gitme fikrinde ısrar eden Heathcote, kendisine izin verilmesi halinde 15 Temmuz'da Malazgirt'e gidebileceğini bir kez daha O'Conor'a ilettiler. Heathcote'ın bu ısrarı neticesinde kendisine izin verilmiştir. (Heathcote'dan O'Conor'a, tel, 13 Temmuz 1903, FO 195/2147: 214).

W. J. Heathcote, Bitlis Amerikan Misyoner Cole ile birlikte deprem bölgesine gitmek için 15 Temmuz Çarşamba günü Bitlis'ten ayrılmıştır. 15 saatlik yolculuktan sonra ertesi gün öğlen depremin merkezi olan Malazgirt kazasına ulaşmışlardır. (Heathcote ve Cole'dan O'Conor'a, 7 Ağustos 1903, FO 195/2147: 286-287). Heathcote Westminster Dükü tarafından depremzedelere dağıtması için kendisine gönderilen 100 lirayı ve İstanbul'daki İncil Evi'nin Amerikan heyeti tarafından Cole'a gönderilen 100 lirayı depremzedeler arasında dağıtmayı planlamışlardır. (Heathcote'dan O'Conor'a, No 11, 4 Ağustos 1903, FO 195/2147: 264-267.; Heathcote ve Cole'dan O'Conor'a, 7 Ağustos 1903, FO 195/2147: 286-287).

Heathcote ve Cole birlikte önce hasar gören en batıdaki 150 hanelik Hristiyan köyü Kakarlu'ya gitmişlerdir. Kakarlu'dan ayrıldıktan sonra Malazgirt'e geçmişlerdir. Burada hangi köyün yardıma

<sup>9</sup> Osmanlı Devleti tütün tekeli 42 yıl boyunca elinde tutan tütün rejisi, devletin Kırım Savaşıyla başlayan iç ve dış borçlanma sürecinin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Devletin borçlarını halktan kesilen vergilerle ödeme amacı ile kurulan Düyun'ı Umumiye İdaresi'nden Reji Şirketine devredilen Osmanlı tütünleri idaresi yabancı sermayeye dayalı ilginç bir özelleştirme modeli olarak yorumlanmaktadır.



daha muhtaç olduğunu anlamak için çeşitli köyleri ziyarette bulunmuşlar ve çevre köylerde özellikle güneyde bulunanların daha çok hasar gördüğünü tespit etmişlerdir. Malazgirt'te 300 evin tamamı, bunun yanında sağlam hükümet binaları, iki cami, Ermeni kilisesi ve antik duvarın büyük bir kısmı harap olmuştu. Resmi raporlara göre yaklaşık 100 ev tekrar inşa edilmiş olsa da birçok aile hâlâ kulübe ve çadırlarda yaşıyorlardı. İnşa faaliyetleri de yavaş bir şekilde devam ediyordu. (Heathcote ve Cole'dan O'Conor'a, 7 Ağustos 1903, FO 195/2147. s. 286-287.; COA. BEO. 2120/158998.; COA. TMIK. M., 153/41).

Kaymakamın yardımıyla bölgenin ileri gelenleriyle iletişime geçen Heathcote ve Cole, onların yardımlarıyla Kürtler ve Ermeniler arasında en fazla yardıma muhtaç olanları gösteren iki liste hazırlamışlardır. Oradaki sakinlerden parayı herkese eşit olarak dağıtmalarını istemişler ancak onlar parayı toplam aile sayısının üçte birine dağıtmakta ısrar etmişlerdir. (Heathcote ve Cole'dan O'Conor'a, 7 Ağustos 1903, FO 195/2147: 286-287.; COA. BEO. 2120/158998.; COA. TMIK. M., 153/41).

Heathcote ve Cole tüm depremzedelere yardım edememişlerdir. En fazla hasar gören köylere yardım etme kararı almışlar ve evleri yıkılan depremzedelerden en fakir olanlarını seçmişlerdir. Sonunda nüfusa oranla 139 Kürt ve 54 Ermeni aileye toplamda 75 lira dağıtmışlardır. Bunun 50 lirası Müslüman ahaliye dağıtılırken 25 lirası Hıristiyan ahaliye dağıtılmıştır. Ailelerdeki kişilere dağıtılan miktar 7 kuruştan 136 kuruşa kadar değişiklik göstermiştir. Evlerini ve bütün hayvanlarını kaybederek yoksullukla yüz yüze gelen köylüler kendilerine yardım eden Heathcote ve Cole'a teşekkür etmişlerdir. Onlar da dağıttıkları bu parayla depremzedelerin yıkılan evleri için dışarıdan kereste alabileceklerini ve evlerini yeniden inşa edebileceklerini düşünmüşlerdir. Heathcote ve Cole bölgeden ayrıldıktan sonra insanlar uygulanan metottan memnun olmamış ve yeniden dağıtım yapmak üzere paraları geri toplamışlardır. (Heathcote'dan O'Conor'a, No 12, 7 Ağustos 1903, FO 195/2147: 284-285-286-287.; COA. BEO. 2120/158998.; COA. TMIK. M., 153/41).

Malazgirt'ten sonra Ermeni-Kürt köyü Ada'yı, Ermeni köyü Yekmal'i, Ermeni-Kürt köyü Bakiran'ı, Çerkes ve Kürt köyü Kara Ali ve Yaramış'i ziyaret etmişler ve bu köylere de aynı şekilde para yardımında bulunmuşlardır. Köylülere kış için kalacakları yer temin etmişlerdir. Sarıdavut'ta özellikle Çerkesler için benzer yardımları yapmak amacıyla hazırlık yapan Heathcote ve Cole'e köy muhtarı, dağıttıkları paraların faydasız olduğunu söylemiştir. Bunun üzerine köyde yardım yapılmamıştır. Heathcote parayı, yardımların kıymetini bilecek yerler için ayırdıklarını ifade etmiştir.

Heathcote ve Cole, 150 Kürt ve 80 Hıristiyan ailenin yaşadığı büyük bir köy olan Leter'de 87 Kürt ve 49 Ermeni aileye para yardımı yapmışlardır. Burada bir cami ve bir Ermeni kilisesinin yanı sıra tüm evler harap olmuştu. Burada da muhtar, tüm para ahali arasında eşit olarak dağıtılmayacaksa yardımları reddedeceklerini söylemiştir. Buradaki yardımların ardından kaldıkları Kakarlu'ya tekrar dönen Heathcote ve Cole, harabeye dönmüş 94 hanenin 60'ına yardım etmişlerdir. Tüm bu yardımların sonunda Misyoner Cole'un elinde az bir para kalmıştır. Elindeki az miktardaki tahılı da kış için çok zor durumda olanlara dağıtmayı düşünmüştür. (Heathcote ve Cole'dan O'Conor'a, 7 Ağustos 1903, FO 195/2147: 286-287). Heathcote ve Cole Malazgirt kazasından sonra Bulanık kazasına giderek buradaki depremzedelere de yardım etmişlerdir. Ancak burada ne kadar para dağıttıklarına dair herhangi bir bilgi vermemişlerdir. (COA. BEO. 2120/158998.; COA. TMIK. M., 153/41).

Heathcote ve Cole'un köy köy dolaşarak depremzedelere bu şekilde para dağıtması Babiâli tarafından hoş karşılanmamıştır. Babiâli, Ermeniler ile olan ilişkisi ve Bitlis'te gerçekleştirdiği faaliyetler nedeniyle Heathcote'in bu tutumundan rahatsız olmuş ve büyükelçiliğe bu durumu iletmiştir. Babiâli'nin evrakı üzerine İngiliz Büyükelçiliği Heathcote'a 29 ve 30 Temmuz tarihli iki adet rapor göndermiştir. Durum hakkında kendisini savunan bir rapor kaleme alan Heathcote, Vali ve Malazgirt Kaymakamı ile görüşene kadar Misyoner Cole'un ve kendisinin herhangi bir para yardımı yapmadıklarını ve daha önceki raporlarında da ifade ettiği gibi yardım etmek için en

uygun kişilerin bulunması konusunda kendilerine yardım edildiğini söylemiştir. Şahısna yöneltilen suçlamaların kati suretle doğru olmadığını Büyükelçiye ileten Heathcote, ne manastıra gittiğini ne de depremzedelere dağıtılması için kendisine verilen para dışında başka bir para dağıtmadığını bildirmiştir. (Heathcote'dan O'Conor'a, No 14, 9 Ağustos 1903, FO 195/2147: 290-291).

Heathcote, 31 Temmuz'da Bitlis'e dönmüştür. Bitlis'e döndükten sonra deprem bölgesinde bulunan Hamidiye Komutanı Yarbay Mehmet Ali Bey'in faaliyetleri hakkında bir rapor kaleme almıştır. Heathcote, Komutan'ın bölge sakinlerine gösterdiği ilgi ve verdiği destekten oldukça etkilenmiştir. Heathcote, Şam doğumlu Mehmet Ali Bey'i akıllı ve çok enerjik bir insan olarak tasvir etmektedir Mehmet Ali Bey depremden sonra karargâhını Malazgirt'ten Gop'a nakletmişti. Heathcote da bu sırada onunla görüşme fırsatı bulmuştur. Mehmet Ali Bey hem kendisinin hem de Vali'nin Kürtler arasındaki yaygın olan kanunsuzlukları kontrol etmede kararlı olduklarını söylemiştir. Mehmet Ali Bey, bölgede birkaç hafta kalmış ve Hamidiyelere yönelik şikâyetlerin açıkça yapılabileceğine dair bir izlenim bırakmıştır. Kendisinden en az Hıristiyanlar kadar bölgedeki yerleşik Kürtler de övgüyle bahsetmektedirler. Depremi ortaya çıkardığı zor şartların dışında uzun süredir baskılara ve zulme maruz kalmış bölge sakinlerinin daha umutlu oldukları izlenimi edinen Heathcote, kimsenin Mehmet Ali Bey'in emrinin sınırlarını aşmaya cesaret edemeyeceğini, komutanın görevinin devam etmesi halinde Kürtler ve özellikle de Hamidiyeler ile ilgili daha çok şikâyet alacağını düşünmekteydi. (Heathcote'dan O'Conor'a, No 13, 8 Ağustos 1903, FO 195/2147: 288-290).

Malazgirt ve Bulanık kazalarına yapılan yardımların ardından 6 Ağustos'ta Malazgirt'te yeni bir deprem meydana gelmiştir. Heathcote başlarda ne kadar can ve mal kaybı olduğuna dair bilgi edinememiş ancak bu durumun bölge sakinleri arasında büyük korku yarattığını bildirmiştir. Daha sonra Vali'den bu deprem sırasında yaşanan kayıplar hakkında bilgi almıştır. Depremde Malazgirt merkezinde hayatını kaybeden kimse olmamıştır. Yeniden onarım ve tadilat yapılan 2 ev yıkılmış diğerleri de zarar görmüştür. Çevredeki 4 köyde; 4 kişi ölmüş, 2 kişi de yaralanmıştır. Heathcote, bölge sakinlerinin köylerini terk edeceğinden ve kalanların da yaklaşan kış şartlarında hastalanacaklarından korktuğunu ifade etmiştir. Bulanık kazasına bağlı Gop'ta ise çoğu ev zarar görmüştür. Gop'ta hayatını kaybeden kimse olmamıştır ancak kazaya bağlı 4 köy neredeyse yok olmuştur. Bu 4 köyde 50 kişi ölmüş ve 86 kişi de yaralanmıştır. Ahlat kazasında ise sadece birkaç ev zarar görmüştür. (Heathcote'dan O'Conor'a, No 12, 7 Ağustos 1903, FO 195/2147: 284-285).

Bu gelişmeler üzerine Heathcote ve Cole, emeklerin tamamıyla boşa gittiğini, bölge sakinlerinin köylerini terk edeceklerini ve başka köylere gideceklerini, bazılarının da açıkta kalıp sefil olacaklarını bildirmişlerdir. Ayrıca depremzedelere artık etkili bir yardım yapmanın da çok zor olacağını eklemiştirler. (Heathcote ve Cole'dan O'Conor'a, 7 Ağustos 1903, FO 195/2147: 286-287).

## Sonuç

Dünyada ve ülkemizde yaşanan yıkıcı depremler ve bu depremler sonucunda oluşan büyük çaplı can ve mal kayıpları deprem konusunda yapılan çalışmaları, araştırmaları ve alınacak önlemlerin önemini gündeme getirmektedir. Dolayısıyla da depremler, tarih bilimi açısından da incelenmekte ve üzerinde araştırmalar yapılmaktadır.

Doğu Anadolu Bölgesi'nin Yukarı Murat-Van Bölümü, deprem riski açısından birinci derecede tehlikeli deprem kuşağı içinde yer almaktadır. Bu bölge, geçmişte önemli depremlere sahne olmuş ve tarihsel olarak büyük felaketlere tanıklık etmiştir. Özellikle 29 Nisan 1903 tarihinde Malazgirt'te yaşanan büyük deprem, bölgedeki insanları derinden etkileyen büyük ölçekli bir felaketti. Bu durum, uluslararası yardım kuruluşlarının ve yabancı misyonerlerin bölgeye dikkatini çekmiş ve yardım amaçlı girişimlerde bulunmalarına neden olmuştur. Örneğin, Bitlis Konsolosu Freeman ve Amerika misyonerlerinden Dr. Underwood, depremzedelere yardım etmek ve bölgedeki durum hakkında bilgi almak amacıyla vilayet yönetiminden izin istemişlerdir.

Misyoner Dr. Underwood'un ve Konsolos Freeman'in yardım teklifleri kabul edilmiş ve Underwood, 3 Mayıs'ta deprem bölgesine gitmek için gerekli hazırlıklara başlamıştır. Ancak, Konsolos Freeman'in sağlık durumu elverişsiz olduğu için bölgeye gitme imkanı bulamamıştır. Bununla birlikte, Freeman, her ne kadar kendisi deprem bölgesine gidememiş olsa da kavasını Underwood ile deprem bölgesine göndermiştir.

Deprem bölgesine giden Misyoner Underwood, yıkılan köylerin birçoğunu ziyaret etmiş ve kayıplar hakkında raporlar hazırlamıştır. Deprem bölgesiyle ilgili gözlem ve değerlendirmelerini Freeman'a da göndermiştir. On gün kadar deprem bölgesinde kalan Dr. Underwood 15 Mayıs'ta Bitlis'e geri dönmüştür. Dr. Underwood'un deprem bölgesinden ayrılması üzerine, bölgedeki durumla ilgili genel bir değerlendirme yapmıştır. Bu değerlendirmeye göre depremde çok az kişi hayatta kalmıştır. Hayatta kalan depremzedelere, 3'ü askeri doktor ve 1'i Muş'taki yeni belediye doktoru olmak üzere dört hekim tarafından bakılmıştır. Dr. Underwood diğer doktorlarla birlikte devriye gezerken gözlemlendiği kadarıyla yaralıların 40 yaşını aşmamış olduklarını ve bunların çoğunun hafif yaralandığını görmüştür. Deprem bölgesinde geçici bir hastane inşa edilmemiş ve yaralılara açık havada yaralılara açık havada müdahalede bulunulmuştur. Underwood, bölgedeki sağlık hizmetlerinin, mevcut olan imkanlar çerçevesinde övgüye değer şekilde yürütüldüğünü raporlarında ifade etmiştir. Bu değerlendirme, bölgedeki acil durum yönetiminin ve sağlık hizmetlerinin organize edilmesindeki başarının altını çizmektedir.

Bitlis Konsolosu Frederick G. Freeman'in görevinden ayrılmasının ardından Bitlis'e konsolos olarak atanan W. J. Heathcote, Malazgirt'de meydana gelen deprem ve felaketin etkileri hakkında bilgi toplamak ve yardım sağlamak amacıyla harekete geçmiştir. Mayıs ayında Bitlis'teki görevine başlayan Heathcote, deprem bölgesine gitmek için Bitlis Amerikan Misyoner Cole ile işbirliği yapmış ve 15 Temmuz çarşamba günü Bitlis'ten ayrılmışlardır. 15 saatlik yolculuktan sonra ertesi gün öğleyin depremin merkezi olan Malazgirt kazasına ulaşmışlardır. Heathcote Westminster Dükü tarafından depremzedelere dağıtması için kendisine gönderilen 100 lirayı ve İstanbul'daki İncil Evi'nin Amerikan heyeti tarafından Cole'a gönderilen 100 lirayı depremzedeler arasında dağıtmışlardır. Malazgirt ve Bulanık Ovasını ziyaret ederek yardım faaliyetlerinde bulunan Heathcote, 31 Temmuz'da Bitlis'e dönmüştür.

Heathcote ve Cole'un köy köy dolaşarak depremzedelere bu şekilde para dağıtması Babiâli tarafından hoş karşılanmamıştır. Heathcote'in Bitlis'teki faaliyetlerinden ve Ermenilere karşı olan tutumundan rahatsız olan Babiâli durumu büyükelçiliğe iletmiştir. Bunun üzerine Heathcote kendisini savunan bir rapor kaleme almıştır. Raporunda Misyoner Cole'un ve kendisinin, Vali ve Malazgirt Kaymakamı ile görüşene kadar herhangi bir para yardımı yapmadıklarını, yardım etmek için en uygun kişilerin bulunması konusunda yetkili kişilerin kendilerine yardım ettiklerini söylemiştir.

### **Çıkar Çatışması Beyanı başlığı**

"1903 Malazgirt Depreminin İngiliz Belgelerine Yansımaları, Misyoner ve Konsolosların Yardım Çalışmaları" başlıklı makalemizin herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur. Yazarlar arasında da herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

### **Kaynaklar**

- Agayon, A. J., R. Agayon, A. K., & T. Pentang, J. (2022). Teachers in the new normal: Challenges and coping mechanisms in secondary schools. *Journal of Humanities and Education Development*, 4 (1), 67–75. <https://doi.org/10.22161/jhed.4.1.8>
- Akkaya, B. (2021). The analysis of metaphorical perceptions of teachers related to teachers in terms of teaching approaches they adopt. *Journal of Education and Learning*, 10 (5), 109. <https://doi.org/10.5539/jel.v10n5p109>
- Aktaş, E. (2019). 1902 Çankırı depremi: Depremin etkileri ve afet yönetimi, *OTAM*, 46(15), 5-39. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2160440>

- Al-Hasnawi, A. (2007). A cognitive approach to translating metaphor. *Translation Journal*, 11(3). Retrieved from <https://translationjournal.net/journal/41metaphor.html>
- Işık, E., Bozkurt, N., Taşkın, V. (2017). Muş ili yapı stoğunun kanada sismik tarama yöntemi ile incelenmesi ve bölgenin depremselliği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 421-429. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/409400>
- Osmanlı Belgelerinde Ermeni İsyancıları (1895- 1896), (2008). Cilt: II, T.C. Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı, Yayın Nu: 96, Ankara.
- Selvi, H. (2014). Amerikalı Misyoner George P. Knapp ve Bitlis'te Ermeni Olayları (1893-1896), *Ermeni Ayaklanmaları (1894-1909) Sempozyumu*, Ankara, s. 199-219. Türk Tarih Kurumu Yayınları. [https://isamveri.org/pdfdrd/D236070/2015/2015\\_SELVIH.pdf](https://isamveri.org/pdfdrd/D236070/2015/2015_SELVIH.pdf)
- Taniş, C. (2018). Osmanlı Arşiv Belgelerinde 1903 Malazgirt Depremi, *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 61–66. <http://dx.doi.org/10.18506/anemon.303488>
- Yapıcı, H. (2015). Tarih boyunca Erzurum'da meydana gelen zelzeleler. *Mavi Atlas*, 5, 14-20. <https://doi.org/10.18795/ma.04319>.

### **T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri / Osmanlı Arşiv Belgeleri**

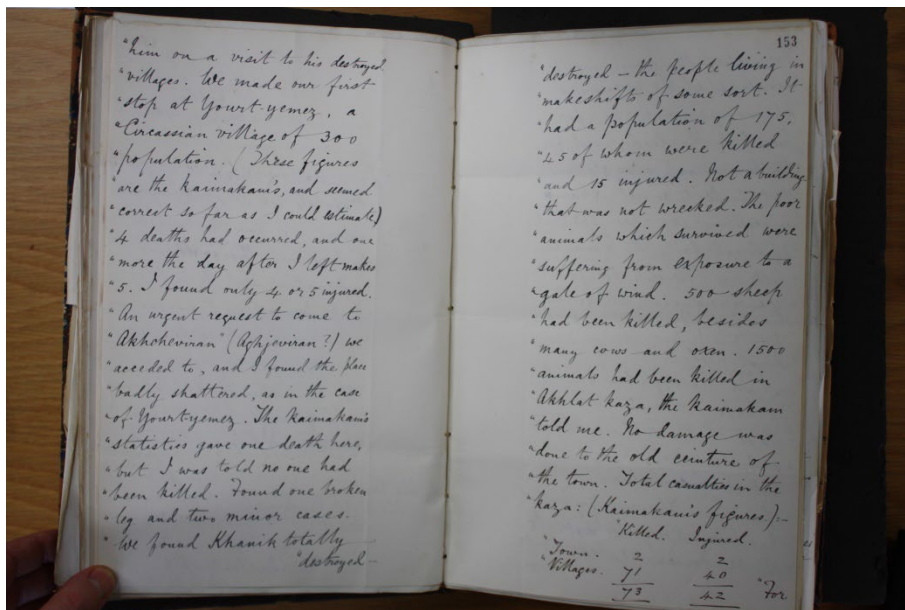
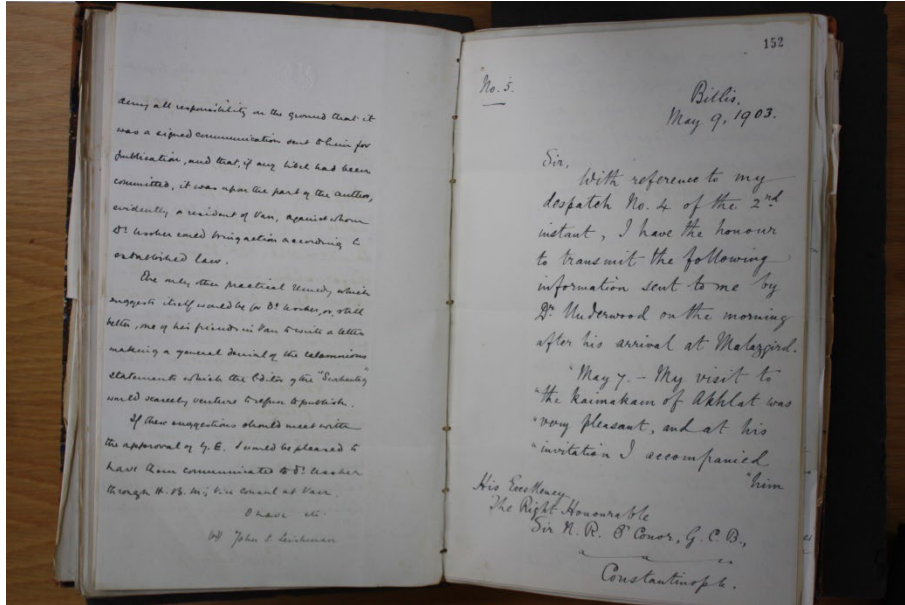
- Bab-ı Ali Evrak Odası (BEO.) 2056/154199.; 2120/158998.
- Dahiliye Şifre Kalemi Belgeleri (DH.ŞFR): 307/111.; 267/79.
- Dahiliye Nezareti Tesrî-i Muâmelât ve Islahat Komisyonu Muamelat (DH. TMIK. M): 48/8.; 153/41.; 143/69.; 145/40.
- Dâhiliye Nezâreti Mektubî Kalemi (DH. MKT): 2496/73.
- Teftişat-ı Rumeli Evrakı (Rumeli Müfettişliği) Sadaret Evrakı (TFRI..A...): 15/1470.
- Yıldız Sadaret Hususi Maruzat Evrakı (Y.A.HUS): 447/18.
- Yıldız Perakende Evrakı Askeri Maruzat (Y.PRK. ASK): 195/1.; 195/3.; 194/10
- Yıldız Perakende Evrakı Umumi (Y.PRK.UM): 195/1.; 56/98.
- Yıldız Perakende Evrakı Zaptiye Nezareti Maruzatı (Y.PRK.ZB): 31/56.

### **İngiliz Dışişleri Arşivi / Dışişleri Arşivi**

- Dr. Underwood'dan Mr. Peet'e, 16 Mayıs, 1903, FO 195/2147
- Freeman'dan O'Conor'a, No 4, 2 Mayıs 1903, FO 195/2147.
- Freeman'dan O'Conor'a, No 5, 9 Mayıs 1903, FO 195/2147.
- Heathcote'dan O'Conor'a, No 9, 9 Haziran 1903, FO 195/2147.
- Heathcote'dan O'Conor'a, tel, 10 Haziran 1903, FO 195/2147.
- Heathcote'dan O'Conor'a, No 10, 15 Haziran 1903, FO 195/2147.
- Heathcote'dan O'Conor'a, tel, 13 Temmuz 1903, FO 195/2147.
- Heathcote ve Cole'dan O'Conor'a, 7 Ağustos 1903, FO 195/2147.
- Heathcote ve Cole'dan O'Conor'a, 7 Ağustos 1903, FO 195/2147.
- Heathcote'dan O'Conor'a, No 11, 4 Ağustos 1903, FO 195/2147.
- Heathcote ve Cole'dan O'Conor'a, 7 Ağustos 1903, FO 195/2147.
- Heathcote'dan O'Conor'a, No 13, 8 Ağustos 1903, FO 195/2147.
- Heathcote'dan O'Conor'a, No 14, 9 Ağustos 1903, FO 195/2147.
- National Archives, Foreign Office (FO) 195/2147


**Ekler**

Ek 1: F.G. Freeman'dan O'Conor'a deprem ile ilgili gönderilen 9 Mayıs 1903 tarihli belge.





## Antikçağda Ordu bölgesindeki madencilik faaliyetleri

Harun Oy<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Ordu Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü, Ordu, Türkiye.

### ÖZET

Ordu'nun iç kısımlarında, özellikle Mesudiye çevresindeki yerleşmelerde belirlenen madeni alet ve cürüflar MÖ 3. binyıldan itibaren bölgedeki toplulukların madencilikle uğraştıklarına işaret etmektedir. Bölgede çok geniş alanlarda bulunan bakır, kurşun, çinko, gümüş, demir ve altın yatakları sebebiyle madencilik faaliyetleri bakımından bölgenin 5000 yıllık bir geçmişe sahip olduğu değerlendirilmektedir. Ordu ilinde en azından İlk Tunç Çağından beridir madeni buluntulara rastlanmaktadır. Bölgedeki Demir Çağı (MÖ 1. binyıl) yerleşimlerinde yoğun maden cürüflarının varlığı, antik kaynakların Homeros'tan başlayarak bölgedeki madenlerden söz ediyor olması, MÖ 6. yüzyıldan itibaren antik kaynaklarda demirden ve Khalip'lerden söz edilmesi, Roma, Bizans ve Orta Çağ'dan günümüze kadar bölgede var olan madenler hakkında devamlı bilgiler bulunması, günümüzde de bu zengin madenlerin işlenmeye devam edilmesi Ordu çevresindeki güçlü madencilik faaliyetlerinin tarihsel kökenlerinin çok eskiye gittiğini göstermesi bakımından önemlidir. Ordu bölgesinde Kabadüz ilçesindeki Haramiköy ve Akgüney mahalleleri ile merkeze bağlı olan Gümüşköy çevresinde yapmış olduğumuz incelemelerde erken dönemlere gitmesi muhtemel madencilik faaliyetlerine işaret eden ocak ve galeriler bulunmaktadır. Ocaklarda iptidai yöntemlerle madencilik yapıldığı ocakların durumundan anlaşılmaktadır. Yöre halkı da zaten madenci topluluklardan oluşmakta ve geçimlerini bu şekilde sağlamaktadırlar. Antik çağlarda bölgede yaşayan toplumların böyle sarp bir coğrafyaya yerleşmesi için madenlerin varlığı etkili olmuş olmalıdır. Ordu'nun iç kısımlarındaki dağlık bölgelerde çıkarılan madenlerin Tokat ve Sivas bölgelerine gönderilmekte olduğu, Karadeniz sahillerine yakın olan madenlerin ise Kotyora (Ordu) üzerinden ihraç edilmiş olduğu anlaşılmaktadır.

### ANAHTAR KELİMELER

Ordu, Khalib, demir, Tibaren, bakır, madencilik

## Mining activities in the Ordu region in antiquity

### ABSTRACT

The metal tools and slags found in the settlements in the interior of Ordu Province, especially around Mesudiye, indicate that the communities in the region have been engaged in mining since the 3rd millennium BC. Due to the copper, lead, zinc, silver, iron, and gold deposits found in very large areas in the region, it is considered that the region has a history of 5000 years in terms of mining activities. Mineral finds have been found in Ordu province at least since the Early Bronze Age. The presence of dense mineral slags in the Iron Age (1st millennium BC) settlements in the region, the fact that ancient sources mention the mines in the region starting from Homer, the mention of iron and Khalips in ancient sources from the 6th century BC, the continuous information about the mines in the region from the Roman, Byzantine and Middle Ages to the present day, and the fact that these rich mines continue to be processed today are linked to the historical origins of the strong mining activities around Ordu. During the investigations we conducted in Haramiköy and Akgüney neighborhoods of Kabadüz district and Gümüşköy in the centre of Ordu region, there are quarries and galleries indicating mining activities that probably date back to very old times. It is understood from the condition of the quarries that mining was carried out with primitive methods. The local people are already composed of mining communities and provide their livelihood in this way. The presence of mines must have been effective for the societies living in the region in ancient times to settle in such a mountainous geography. The minerals mined in the mountainous regions in the interior of Ordu

**Atf:** Oy, H. (2024). Antikçağda Ordu bölgesindeki madencilik faaliyetleri. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 14(3), 1123-1134. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.1382866>

province were sent to Tokat and Sivas regions, while the minerals close to the Black Sea coast were exported via Kotyora (Ordu).

### KEYWORDS

Ordu, Khalib, Iron, Tibaren, copper, mining

## Giriş

Madenlerin keşfi ve kullanılması medeniyetin ilerlemesinde çok önemli bir etken olmuştur. Zengin maden yataklarına sahip olan Anadolu'da insanların erken dönemlerden itibaren madenleri tanıdığı ve işlediği görülür. Anadolu'nun bu zengin madenleri binlerce yıl öncesinden keşfedilerek kullanılmaya başlanmıştır. Arkeolojik kazısı yapılan pek çok merkezde ortaya çıkarılan çeşitli metal eser, alet ve buluntular bu zenginliği göstermektedir (De Jesus ve Dardeniz, 2015, s. 235-250). Diyarbakır-Çayönü, Batman-Hallan Çemi yerleşimindeki ve Aksaray-Aşıklı höyükteki bakırdan objeler (MÖ 8000) Anadolu'da madenciliğin ne kadar eskiye gittiğini gösteren önemli örneklerdir (Yalçın, 2016, s. 4-7). Ayrıca Anadolu'nun maden zenginliği çevre kültür ve toplumların dikkatini buraya çekmiş ve gerek ticari gerekse bölgesel ilişkilerde önemli bir rol oynamıştır.

Kalkolitik dönem maden kullanımı, özellikle bakır kullanımının yaygınlaşmaya başladığı ve madencilikte büyük gelişmelerin olduğu bir dönemdir. Bu dönemde bakırın kullanımının arttığı bir süreç yaşanır. İlk Tunç Çağı tarihlenen Alacahöyük (Koşay, 1937, s. 534-542) ve Troia (Treister, 1996, s. 197-234; Korfmann, 1997, s. 1-72; Sazcı ve Treister, 2006, s. 209-218) eserleri ise madencilikte çok büyük ilerlemenin yaşanmış olduğunu gösteren önemli örnekler sunmaktadır (Oy, 2017, s. 12-20). Madenciliğin değiş-tokuşta büyük önem taşıdığı, Orta Anadolu'da yer alan ticari merkezlerde bakır ile yün veya gümüş ile yün değişiminin Asur Ticaret Kolonileri Çağı'nda oldukça yoğun yaşandığı anlaşılmaktadır (Koçak vd., 2021, s. 718-719).

Karadeniz bölgesi zengin maden yataklarına sahip olup erken dönemlerden itibaren bu yatakların işlendiği görülmektedir. Çorum bölgesinde Derekutuğun'da günümüzden 6500 yıl önce galeriler açılarak nabit bakır çıkarıldığı tespit edilmiştir (Yalçın ve İpek, 2012, s. 46-48; Yalçın vd., 2018, s. 573-596). Alacahöyük mezarlarında ortaya çıkarılan altın, gümüş, bronz ve çeşitli madenlerden yapılmış eşyalar da bölgede madenin MÖ 3. binyılda kullanıldığını göstermektedir (Yalçın, 2004, s. 221; Çınaroğlu, 2018, s. 1-14). Hitit metinlerinde maden işleyicileri ve madeni eşyalar hakkında çok zengin ve çeşitli bilgiler bulunmaktadır (Savaş, 2006, s. 68-90). Bu metinlerde altın, gümüş, bakır, bronz, demir gibi çok çeşitli metallere yapılmış olan alet ve eşyadan söz edilmektedir (Alp, 2000, s. 74-108). Çoğu bronz olan çeşitli madeni aletler, bıçaklar, oraklar, keskiner ve baltalar ise metal endüstrisinin ulaştığı seviyeyi göstermesi bakımından önemli malzemelerdir (Alp, 2000, s. 47). Hitit hakimiyet sahası Karadeniz bölgesi ve Ordu yöresindeki madenlerden çokta uzak olmayan bir bölgede yer almaktadır. Hititler Karadeniz bölgesindeki çok geniş alanlarda var olan zengin maden yataklarından yararlanmış olmalıydılar. Hititlerden sonraki dönemde (MÖ 1. binyıl) genel olarak madencilik teknolojisindeki gelişmelerle beraber daha dayanıklı olan demirin kullanımının yaygınlaştığı görülmektedir.

Anadolu madenciliğinde ise Karadeniz bölgesi önemli bir konuma sahiptir. Madencilik tarihi bakımından değerlendirildiğinde yeraltı madenciliğine dair tespitler Ordu'nun yakın çevresindeki illerden Tokat-Erbaa ve Sivas-Koyulhisar, Kurşunlu köyünde yapılmıştır. Tokat-Erbaa bölgesindeki Kozlu-Gümüşlük çevresinde MÖ 4. binyıla ait bakır üretimi yapılan bir maden ocağı tespit edilmiştir (Kaptan, 1980, s. 151). Tokat-Kozlu'da 1973 yılında yabancı ekiplerin yapmış olduğu çalışmalarda MÖ 2800 yıllarına tarihlenen (İlk Tunç Çağı-İTÇ I) eski bakır madenciliğine ait buluntular belirlenmiştir (Giles ve Kuijpers, 1974, s. 823-825). Yine Tokat bölgesindeki Almus ilçesi Bakımlı köyünde bakır cevherinden arta kalan cüruf depoları tespit edilmiştir. Bu cüruf lar İTÇ'a (MÖ 3000-2000) tarihlenmektedir (Kaptan, 1980, s. 151-158). Merzifon-Bakırçay vadisindeki Büklüce köyü civarında MÖ 1800'lü yıllara tarihlenen cüruf lar bulunmuştur. Sivas-

Koyulhisar'da Kurşunlu köyü civarında yer alan eski yeraltı madenleri MÖ 1. binyıla tarihlenmektedir. Amasya-Gümüşhacıköy ilçesindeki yüzbinlerce tonluk cüruf artıkları MÖ 1. binyılın ikinci yarısına tarihlenir (Kaptan, 1990, s. 175-184). Ordu'nun komşusu olan Giresun ilinde de antikçağ madenciliğine dair çok sayıda eski maden yatağı bulunmaktadır. Giresun ili Espiye ilçesi Çımaklı mahallesinde eski bir bakır madeninde tespit edilen cevher hazırlama teknesinin C14 analizleri MÖ 500 yıllarına tarihlenmiştir (Kartalkanat, 2007, s. 35-38).

### **Ordu İli Maden Yatakları**

Jeolojik olarak volkanik kayaçların bulunduğu Ordu ilinde metalik madenlerden bakır, kurşun, çinko, altın, gümüş ve manganez bulunmaktadır.

Maden Tetkik ve Arama Genel Müdürlüğü (MTA) tarafından yapılan çalışmalarda Ordu topraklarında çok sayıda ve çeşitli miktarlarda maden zuhuru ve yatakları tespit edilmiştir. Ordu ayrıca bu madenlere ait kurulu işletmeler bakımından da önemli bir varlığı barındırmaktadır. Bu maden sahaları il genelinde çok geniş alanlara yayılım göstermektedir. Öyle ki MTA Ordu ili maden haritasında çok sayıda ve geniş alanlarda maden sahalarını görmek mümkündür (MTA, Ordu İli Maden ve Enerji Kaynakları, 2010).

Ordu'nun Fatsa ilçesindeki Altıntepe sahasında zengin altın cevherleşmesi bulunmaktadır. Ayrıca Ulubey-Akoluk ve Sayaca sahaslarında altın rezervleri vardır. Ulubey-Akoluk sahasında altın haricinde gümüş, çinko, kurşun, antimon, manganez ve bakır madenleri yer alır (Aslaner ve Ottemann, 1972, s. 77-80). Fatsa-Zavi Köyü civarında (Tüysüz, 1992, s. 141-146) bakır, Gölköy-Şihman'da bakır, kurşun, çinko rezervleri, Gölköy-Çetilli'de kurşun, çinko, bakır yatağı, Kumru-Gümüşdere sahasında çinko, kurşun ve bakır mevcuttur. Ordu Merkez-Yündalan Yaylasında tespit edilen demir cevherleşmesi için % 40-59 tenörlü 750.000 ton rezerv öngörülmektedir. Fatsa-Akkaya'da kükürt, Ünye-Hatıpli, Kavaklar ve Tavkutlu'da bentonit yatağı, Ünye-Fatsa-Keşküy, Emineli, Ahizetli bentonit yatakları, Mesudiye-Çavdar bentonit sahası, Ulubey-Akoluk ve Sayaca sahasında ise kaolen rezervleri mevcuttur. Aybastı-Gölköy ilçeleri arasında ise kömür ve linyit oluşumları bulunmaktadır (MTA, Ordu İli Maden ve Enerji Kaynakları, 2010).

Doğu Karadeniz Bölgesi'nde aktif olan maden sahalarının % 40'ı Ordu'da bulunmaktadır. Ordu'da 55 aktif maden üretim bölgesinden 13 farklı maden çıkarılmaktadır. Türkiye'de üretilen bazaltın %8'i ve bentonitin % 50'si Ordu'da üretilmektedir. Bölgede yapılan çalışmalar sonucunda 40 adet metalik maden ve 13 adet endüstriyel hammadde yatak ve zuhuru tespit edilmiştir (Doka, 2023). Bölgedeki madenlerden bakır, kurşun, çinko Gölköy çevresinde, gümüş Çaybaşı çevresinde, manganez ve kaolin Ulubey çevresinde, demir ise Ünye çevresinde bulunmaktadır (Ordu Ticaret Borsası, 2020).

Ordu, Ulubey-Akoluk altın ve gümüş yatağı, Fatsa-Altıntepe altın ve gümüş yatağı, Kabadüz Bakacak, Andıroğlu bakır, kurşun, çinko (altın-gümüş) yatağı bulunmakta olup Ordu ilindeki belirtilen bu madenlerin yanı sıra gümüş üretimi açısından da önemlidir (Coşkun, 2021, s. 66). Kabadüz ilçesi Akgüney mahallesinde bakır, çinko, kurşun yatakları vardır (Ünal ve Gökçe, 2007, s. 158-175; Ünal vd., 2009, s. 375-387; Çakır ve Gökçe, 2018, s. 131-140). Bu zengin yataklar günümüzde bir firma tarafından işletilmektedir ve maden sahası aktif olarak üretim yapmaktadır.

Kabadüz civarı çok sayıda kurşun, çinko ve bakır yatağına sahip olup bölgedeki önemli cevher üretim merkezlerinden birisidir. Kabadüz çevresinde çok sayıda cevher damarı tespit edilmiştir. Bu cevher damarlarının çoğunluğu küçük ölçekli kapasiteleri sebebiyle işletilmemektedir. Kabadüz ilçesindeki Çokdam, Atköprü, Akgüney, Haramiköy, Demiroluk, Haydarlı, Kuşyuvası, Yepelek ve Boruklu çevrelerinde ekonomik değeri yüksek farklı cevher damarları bulunmaktadır (Demir, 2010, s. 63-80; Demir vd., 2015, s. 82-96). Kabadüz yöresi, bakır, kurşun ve çinko üretimi yapılan önemli maden sahalarından biridir. Yöredeki cevher damarlarının bir kısmı eski devirlerde ilkel yöntemlerle işletilip terk edilmiş, bir kısmı da günümüzde işletilmeye devam edilmektedir. Bunun dışında, günümüz şartlarında ekonomik olmadığı için henüz işletmeye başlanmamış çok sayıda cevher damarı da bulunmaktadır (Demir, 2010, s. 1). Kabadüz çevresindeki madencilik

faaliyetleri çok eskilere uzanmaktadır. Cumhuriyet öncesi döneme ait pek çok galerinin bulunduğu sahada madencilik çalışmaları 1960'lı yıllardan itibaren ivme kazanarak artmıştır (Demir, 2010, s. 63).

Kabadüz ilçesindeki Haramiköy ve Akgüney civarında eski dönemlere ait çok sayıda maden galerisi bulunmaktadır (Görsel 1-2). Haramiköy, Ordu'nun Kabadüz İlçesine bağlı yaklaşık 1000 metre rakımda yerleşik bir dağ köyüdür. Şehir merkezine 32 km, Çambaşı Yaylasına 25 km uzaklıktadır. Haramiköy'ün 1 km kuzeyinde Kabadüz-Yokuşdibi asfalt yolunun kıyısındaki Mezikırıği eski maden galerisi de bölge için önemlidir. Galerinin girişi fazla geniş değildir fakat içeriye gidildikçe galeri genişlemekte ve ileriye doğru uzanmaktadır. İncelemeler sonucunda galerinin uzun süre işletilmiş olduğu anlaşılmaktadır.



**Görsel 1** Haramiköy, Mezikırıği eski maden galerisi



**Görsel 2** Haramiköy, Mezikırıği eski maden galerisi

Kabadüz ilçesine bağlı Akgüney mahallesinde bölgede aktif olarak çalışan bir maden işletmesi tarafından kurulan tesiste cevher ayrıştırma işlemi yapılmaktadır. Akgüney'deki maden işletmesinin bir kısmı Akgüney arazisinde, bir kısmı da Haramiköy sınırında kalmaktadır. Maden işletmesi ve ocaklar Akgüney ve Haramiköy sınırları içerindedir. Mezikırıği eski maden galerisi ile modern madencilik işletmesi arasında yaklaşık 1.5-2 km mesafe vardır. İşletilen sahanın doğu-güneydoğusunda Mezikırıği eski maden galerisi yer almaktadır. Bu bölgede eski ve yeni maden sahaları iç içe yer almakta ve antik çağlarda da bu bölgedeki zengin madenlerin işletilmiş olabileceğini göstermektedir.

Ordu, Altınordu ilçesine bağlı Gümüşköy Mahallesi Ordu merkeze 28 km uzaklıktadır. Mahalle adı üzerinde eski dönemlere ait madenleriyle bilinmektedir. Gümüşköy'deki Cürüflük denilen mevkiye yapmış olduğumuz incelemelerde ormanların içerisinde geniş bir alanda (3000 m<sup>2</sup>) gümüş, bakır, kurşun, çinko gibi maden cürüflerinden oluşan çok büyük miktarda maden atıkları bulunmaktadır (Görsel 3). Bölgede ocaklardan ve galerilerden çıkarılan maden cevheri bu alanda



ayrıştırılmış olmalıdır. Çok geniş bir alanda cürufklar var olup bütün bölge madenlerle kaplıdır. Orman yolu üzerinde dahi maden atıkları ve cürufklar görülebilmektedir. Ormanlardan toplanan odunlarla yakılarak cevher ayrıştırma işlemi gerçekleştirilmiştir. Hemen aynı bölgede maden galerileri de bulunmaktadır. Gümüşköy muhtarı çok geniş galerilerin var olduğunu ve bunların bir kısmının sularla dolmuş olduğunu ifade etmiştir. Yöredeki madenler Ermeni ve Rumlardan kalma eski madenler olarak bilinmektedir fakat daha eski olması kuvvetle muhtemeldir. Yine edinilen bilgilere göre eskiden bu madenlerde kullanılması amacıyla yöre halkı katırlarla ve eşeklerle belirli bir ücret karşılığı odun taşıdıkları anlatılmaktadır.

Gümüşköy'deki Cürufluk bölgesi ve atıkların olduğu alan Melet Irmağına bakması, modern karayolunun bu bölgede Melet Irmağını takip etmesi, eski maden alanlarının da Melet Irmağı ile bağlantılı olup ulaşım ve nakliye açısından Melet vadisinin kullanılmış olabileceğini düşündürmektedir (Görsel 4). Cürufluk'ta maden galerilerinden cevherin çıkarılmasının yanı sıra çıkarılan cevherin işlenmesi de aynı alanda yapılmış olması sebebiyle önemlidir. Melet Irmağı üzerinde yer alan Kurul Kalesi de bu maden sahalarından çok uzak olmayan stratejik bir noktada konumlanmıştır.



**Görsel 3** Gümüşköy, Cürufluk.



**Görsel 4** Gümüşköy, Cürufluk'tan Melet Vadisi ve karayolu.

Gümüşköy-Akgüney-Haramiköy hattında Melet Irmağının yukarısında kalan bütün bölge maden sahası olarak değerlendirilmelidir. Bu bölgedeki köylerde yaşayan vatandaşlar madencilikle uğraşmışlar ve madenlerde çalışmışlardır. Akgüney'deki modern maden tesisinde de yine çevre köylerin insanları çalışmaktadır. Bu bölge madencilik geleneği olan bir bölge olup madencilik geleneği kuşaklar öncesine dayanmaktadır. Nitekim bu bölgede antik ve yeni maden ocakları beraber bulunmakta ve bu bölgede yoğunlaşmaktadır.

Yündalan Yaylası demir madeni açısından önemli bir rezerv barındırmaktadır. Kabadüz ilçesi sınırlarında yer alan Çambaşı Yaylası civarındaki, bir kısmı Giresun ili sınırları içerisinde yer alan Yündalan mevkiinde önemli bir demir madeni mevcuttur. Çambaşı ve çevresi Ordu ilindeki önemli demir yataklarını barındırmaktadır (Saraç ve Van, 2005, s. 41-43). Bu bölge genel itibarıyla önemli demir yataklarına sahip olup Ordu-Giresun sınırında kalan bölgede çok sayıda maden



yatakları vardır. Yündalan Yaylası Ordu-Giresun sınırında 3.5 milyon km<sup>2</sup> alanı kapsamaktadır. Tapu kayıtlarında Kabadüz'e bağlı ve Musakırık Mahallesi sınırları içerisinde yer almaktadır. Bu yayladan Gümüşköy ve Haramiköy arasındaki mesafe yaklaşık 20-25 km'dir. Bu bölgeler genel olarak maden sahalarından oluşmaktadır. Yakın mesafedeler düşünüldüğünde bölgenin genelini tamamen madenlerden oluştuğu anlaşılmaktadır. Yündalan bölgesinden güneye doğru hareketle Kelkit vadisine ulaşılmaktadır. Yündalan Yaylası Ordu ve Karadeniz'e yaklaşık 40 km uzaklıktadır. Aynı şekilde güneyde yer alan Kelkit vadisine de 40 km uzaklıktadır. Her iki bölgeye de aynı uzaklıkta ve tam ortada bir noktada konumlanmıştır.

MTA tarafından Ordu, Ünye ve Çatalpınar ilçelerinde gümüş arama faaliyetleri için izin belgeleri verilmiştir (Coşkun, 2021, s. 36). Ordu genelinde kayıtlara geçmeyen veya işletilmeye açılmayan çok sayıda maden yatağı olduğunu da değerlendirmek gerekmektedir.

### **Antikçağda Ordu Bölgesindeki Madencilik Faaliyetleri**

Ordu ilinin iç kesimlerinde yer alan Mesudiye çevresindeki Son Kalkolitik Çağ (MÖ 4000), İTÇ I (MÖ 3300-2900) ve Demir Çağı (MÖ 1. binyıl) yerleşimlerinde tespit edilmiş olan maden cürufları bu dönemlerde bölge yerleşmelerinin madencilikle uğraştıklarına işaret etmektedir. Çukurçayır Höyüğünde Son Kalkolitik Çağ (SKÇ), İTÇ I (MÖ 3300-2900) ve Demir Çağı seramiklerinin yanı sıra çok sayıda maden cürufu belirlenmiştir. Araştırmacılar tarafından bu yerleşim için mevsimsel kullanımı olan bir madenci yerleşimi olabileceği şeklinde değerlendirilmektedir (Akçay vd., 2022, s. 180). Göllüyazı ve Körük Tepesinde tespit edilen maden cürufları bölgedeki madencilik aktivitelerine ışık tutmaktadır (Özsait, 1992, s. 357-376; Oy, 2021, s. 6). Yazıtarla Höyüğünde de İTÇ ve Demir Çağı seramiklerinin yanı sıra maden cürufları belirlenmiştir. Tepetarla yerleşiminde de SKÇ, İTÇ ve Demir Çağı seramikleri ile bakır cürufları tespit edilmiştir. Ayrıca Tepetarla yerleşiminde tespit edilen bazalttan yapılmış çok sayıda öğütme taşlarının madencilik faaliyetlerinde maden zenginleştirme amacıyla kullanılmış olduğu değerlendirilmektedir. Fırışlık yerleşiminde de çok sayıda cüruf tespit edilmiş olup bunlar bölgedeki zengin maden yataklarıyla ilişkilendirilmektedir. Mesudiye çevresindeki höyük ve yerleşmelerde maden cüruflarının tespit edilmiş olması nedeniyle bölge yerleşmelerinin madenci ve hayvancı topluluklarca iskan edildiği ve bölgenin zengin maden yatakları sebebiyle bu yerleşmelerdeki maden cüruflarının çokluğu MÖ 3. binyılda (İTÇ) bölgenin önemli bir madencilik faaliyetine sahip olduğuna işaret ettiği şeklinde değerlendirilmiştir (Akçay vd., 2020, s. 179-184; Akçay vd., 2022, s. 179-192). Ayrıca Mesudiye çevresindeki höyük tipi yerleşmelerin madencilik ve hayvancılık temelli bir ekonomiye sahip oldukları değerlendirilmektedir (Akçay vd., 2022, s. 187). Ordu'da tespit edilen İTÇ yerleşmelerinde çanak çömleğin yanı sıra çeşitli madeni alet ve cürufların tespit edilmiş olması erken dönemlerden itibaren bölgedeki madencilik faaliyetlerini göstermesi bakımından önemlidir (Karaduman, 2015, s. 25-35; Oy, 2021, s. 5-6). Bölgenin bu zengin madenleri içerisinde bakır, gümüş ve demir yatakları önem arz etmektedir. Bu zengin madenlerin varlığı bölgede yaşayan eskiçağ toplumlarının da dikkatini çekmiş ve onlar tarafından işlenmiştir (Oy, 2021, s. 6).

Bölgenin zengin maden yatakları antik çağdan beri bilinmektedir. Antik kaynaklarda bölgenin maden zenginliği vurgulanmaktadır. Antik çağlarda altın, gümüş, bakır, kalay, kurşun, demir ve civa gibi elementler bilinmekteydi (Coşkun, 2021, s. 1). Bunlardan demirin gerçek anlamda kullanımı ise MÖ 1. binyıl ve sonrasında gerçekleşmiştir (Fidan, 2016, s. 50). Antik bakır ve gümüş madenleri, Ordu ve Giresun bölgesinde olduğu kadar Karadeniz bölgesinde geniş bir alanda var olup çok sayıda bakır, gümüş ve arsenik cevheri işletmesinin kalıntıları bölgede bulunmaktadır. Madencilik bölge ekonomisinde antik çağlardan beridir her zaman hayati bir öneme sahip olmuştur (Barjamovic, 2011, s. 78-79).

Karadeniz bölgesi maden zenginliği ile dikkat çeken bir bölgedir. Öyle ki bu durum eskiçağ toplumlarından söz eden farklı kaynaklar tarafından vurgulanmıştır. Bu madenlerin bölgede yaşayan toplumlar tarafından yoğun bir şekilde işlendiği bilgisi verilmiştir. Çeşitli metin ve efsaneler bunu destekler niteliktedir. Arganoutlar efsanesinde Greklerin altın postu aramak için

Karadeniz'e doğru sefer yapmalarını konu alan efsanesi yine maden ve metalle ilişkili olarak ortaya çıkmaktadır. Bu efsane bile madencilikle Karadeniz bölgesinin ilişkisine vurgu yapmaktadır (Apollonius Rhodius, The Argonautica).

Ordu ili eskiçağda bölgede yaşayan yerli halklardan olan Tibaren'lerin yurdudur (Herodotos III, 94, VII, 78; Ksenophon V. 5. 3; Arslan, 2005, s. 125; Arslan, 2007, s. 33). Melet Irmağı'nın (Melanthios) Tibaren'lerin ve Mossinek'lerin topraklarını ayırdığı ifade edilmektedir (Hamilton, 1842, s. 267). Bölgede yaşayan Khalib'ler ise demir madenini işlemeleriyle ünlenmişlerdir. Bu toplum demir madeni ile birlikte söz edilmektedir ve demirden elde edilen çeliğe de ismini vermiştir (latince chalybe). Yaşadıkları bölge ise Ünye ve Ordu civarıdır (Bryer ve Winfield, 1985, s. 3; Texier, 2002, s. 206).

Aiskhylos (MÖ 6.-5. yy), "...Sol tarafta demir işçileri, Khalybe'ler yaşar ve onlara karşı dikkatli olmalısınız, çünkü onlar vahşidir ve yabancılar tarafından yaklaşılmamalıdır..." demektedir (Aiskhylos, Prometheus Desmotes, 710-720). MÖ 6. yy'da antik çağ dünyası Khalib'lerden demir işleyenler olarak söz etmektedir. Antik kaynaklarda Khalib'lerin demiri işlediklerine vurgu yapılmıştır ve demir ile özdeşleşmişlerdir. Diğer metallerin işlenmesinden veya başka meziyetlerinden söz edilmeyip demiri işlemelerindeki ustalık ve zanaatkârlıkları vurgulanmıştır.

Ksenophon (MÖ 5.-4. yy) Anabasis'te, "Yunanlılar gerek dost gerek düşman Mossynoik'lerin ülkesinde sekiz gün yürüdüktan sonra, Khalyb'ler ülkesine vardılar. Fazla kalabalık bir halk olmayan Khalyb'ler, Mossynoik'lerin boyunduruğu altında yaşıyor, özellikle demir işçiliğiyle geçiniyorlardı. Oradan Tibaren'lerin ülkesine vardılar." diyerek Khalib'lerin demir işçiliğindeki meziyetlerine vurgu yapılmaktadır (Ksenophon, V, V, 1).

Rodoslu Apollonios Argonautika adlı eserinde (MÖ 3. yy) Amazonlardan sonra Khalib'lerin yaşadığını ve onların demiri işlemekle uğraştıklarından söz etmektedir. Khalib'lerden sonra ise Tibaren'lerin yaşadıklarından söz edilmektedir. Bu ifadeler Terme'den sonraki toprakları işaret etmektedir ve buralar coğrafi olarak Ünye ve Ordu'yu anlatmaktadır (Apollonius Rhodius, Argonautica II, 360-406; Plinius, Naturalis Historiae VI, 4. 4). Özellikle Khalib'lerin demir madenini çıkarmalarına vurgu yapılmaktadır.

Strabon (MÖ 64-MS 24) Khalib'lerden ve onların ülkelerinden söz ederken "...Karada madenler vardır, daha eski devirlerde gümüş madenleri de olduğu halde, bugün sadece demir madeni kalmıştır....." diyerek kendi zamanından önce bölgedeki bazı madenlerin tükenmiş olduğu bilgisini vermektedir (Strabon, XII. 3. 19).

Yine Strabon Khalibler'den söz ederken "...Bu bölgede kıyı olağanüstü dardır, zira orman ve madenlerle dolu olan dağlar bunun hemen üstündedir ve kıyının çoğu işlenmiştir. Böylece, madencilere hayatlarını kazanabilmeleri için madenler ve denizle meşgul olanların da geçimlerini sağlayabilmeleri için balıkçılık, özellikle palamut ve yunus avı kalır..." diyerek bölgenin coğrafyasından söz etmektedir. Kıyı bölgelerde yaşayanların denizle, iç bölgelerdeki ormanlarla kaplı olan dağlarda ise madencilerin yaşadığı ve geçimlerini bu şekilde sağladıkları anlaşılmaktadır (Strabon, XII. 3. 19).

Daha geç döneme ait olan antik kaynaklarda da Khalib'lerden söz edilirken demir madeni ile olan bağlantıları vurgulanmıştır. Ammianus Marcellinus (MS 4. yy) "...demiri ilk kesip işleyen Khalyblerdir..." diyerek bu durumu vurgulamaktadır (Ammianus Marcellinus, XXII, 8, 21).

Antik kaynakların yanı sıra çeşitli buluntularda Ordu ilindeki madencilikle ilgili bilgiler vermektedir. Ordu yakınlarındaki bir mağarada bulunduğu belirtilen ve yurtdışında bir müzede yer alan döküm tekniğinde yapılmış olan çeşitli baltalar bulunmaktadır (Przeworski, 1935, s. 390-414). Bu baltaların kayıtlarda Ordu yakınlarındaki bir mağaradan bulunduğu şeklinde kayıt edilmesi belki de bölgedeki maden yatakları veya madencilikle bağlantı kurulması amacıyla. Gerçekten Ordu civarından geldiyse bu baltalar ve yapım tekniği açısından bölgedeki madencilik faaliyetleri ve üretim tekniği açısından oldukça önemlidir (Oy, 2021, s. 9). Bu durumda ilerleyen zamanlarda başka buluntuların da bölgede tespiti mümkün olacaktır. Ordu'nun iç kısımlarında yer alan

bölgeler ve özellikle Mesudiye çevresinde çok sayıda madeni buluntu zenginliği ve çeşitliliği bölgedeki madencilik faaliyetleri ve üretimi hakkında fikir vermesi bakımından önemlidir (Karaduman, 2015, s. 25-35).

Yabancı gezgin ve seyyahlarda Karadeniz bölgesinin maden zenginliğine vurgu yapmaktadır. 19. yüzyılda bölgeye gelen Charles Texier, Ünye'nin Khalib'lerin yurdu olduğunu söylemekte ve yörenin halen demir madenleriyle meşhur olduğunu ve halkın demircilikle uğraştıklarını ifade etmektedir (Texier, 2002, s. 206).

Bölgede üretilen madenlerin bir kısmı limanlar vasıtasıyla ihraç edilmiş olmalıdır. Pontos bölgesinde Grek kolonizasyonu ile kurulan pek çok liman kenti deniz yoluyla ticaret açısından bölgenin hammadde kaynaklarını ihraç etmektedir. Bölgeden giden mallar içerisinde önemli bir bölümünü bakır, demir gibi çeşitli madenler oluşturmaktadır. Bölgedeki zengin maden yataklarından çıkarılan çeşitli madenler engebeli coğrafya göz önüne alındığında limanlar üzerinden ihracı daha uygun olacaktır. Paryadres dağlarının (Canik) varlığı iç bölgelerdeki kara ulaşımının zorluğu gibi sebepler limanların kullanımını zaruri kılmaktadır.

Muhtemelen Khalip'lere ait bölgedeki madenlerden elde edilen demir ve çelik Kotyora'daki (Ordu) limandan ihraç edilmektedir (Magie, 1950, s. 184). Melet Irmağı vadisi ile kıyıya ulaşan ürünlerin ve bölgesinin ihracatında Kotyora bu açıdan önemlidir. Çünkü bölgedeki ihraç ürünlerinin başında demir ve çelik gelmektedir. Bakır ve gümüş ile diğer madenlerin çıkarıldığı bölgede bunların ihraç edilmesi için Kotyora limanı kullanılmış olmalıdır (Oy, 2021, s. 21).

Fatsa çevresi ise iç bölgelerle bağlantısını Bolaman çayı üzerinden sağlamaktadır. C. Texier gibi bazı seyyahlar Fatsa'nın Tokat-Niksar ile bağlantıyı sağlaması nedeniyle Niksar'ın iskelesi konumunda olduğunu değerlendirmektedir (Hamilton, 1842, s. 270). Fatsa çevresindeki işletilen madenlerin Bolaman ırmağı vasıtasıyla nakledilmiş olması muhtemeldir.

Ayrıca Orta ve Doğu Karadeniz'de Roma, Bizans ve Osmanlı dönemlerine ait çok sayıda maden yatağı ve işletmesi de tespit edilmiştir. Ordu ve çevresindeki madenler Osmanlı döneminde de yoğun bir şekilde işletilmiş ve büyük bir gelir getirmiştir (Saylan, 2009, s. 167-182). Osmanlı döneminde Gököy çevresindeki köylerde gümüş, bakır ve kurşun, Ordu merkeze bağlı köylerde ve Ünye'de demir, Ordu merkez ve Perşembe köylerinde manganez, Aybastı'da kurşun, Perşembe'de kömür çıkarılmaktadır. Çambaşı yaylasında ise demir çıkarılmaktadır. Özellikle Gököy'e (Hapsamana) bağlı çok sayıda köyde yoğun bir madencilik faaliyeti dikkati çekmektedir (Saylan, 2009, s. 170-173).

Gököy (Hapsamana) çevresi de madencilikle uğraşmış önemli bir ilçedir. Bu ilçe iç bölgede yer almakta olup il merkezinin 63 km kadar güneyinde yer alır. İç bölgelerin madencilik faaliyetleri genel olarak Tokat ve Sivas bölgeleri ile bağlantılı olarak değerlendirilmelidir.

Mesudiye çevresindeki Herközü köyü Maden mahallesindeki eski maden galerilerinin (18. yy) antik çağlarda da işletilmiş olması muhtemeldir. Maden mahallesinde yer alan maden ocaklarında açılan galeriler ve cüruf atıkları yoğun bir faaliyet gerçekleştirilmiş olduğunu göstermektedir (Karaduman, 2015, s. 179-181).

Osmanlı döneminde Mesudiye ilçesinde çıkarılan bakır madenlerinin Tokat tarafında pazarlandığı görülmektedir (Ekinci, 2013, s. 253). Mesudiye ilçesi Karadeniz sahiline uzak olup Ordu'nun dağlık ve yüksek iç bölgelerinde üretilen madenlerin ulaşım açısından daha kolay olan Tokat ve Sivas bölgelerinde değerlendirilmesi en doğalıdır. Ayrıca Mesudiye çevresi Melet ırmağının yukarı havzasında yer aldığından ulaşım, ticaret ve jeopolitik açıdan bağlantılı olarak en avantajlı bölge olan Tokat ve Sivas tercih edilmiştir. Antik çağlarda da bu durum nispeten bu şekilde olmuş olmalıydı. Bu bölgeler açısından Melet ırmağı ulaşım olarak bölgenin iç kısımlarla bağlantısını sağlayan en önemli ulaşım güzergahını oluşturmaktadır (Şenol, 2022, s. 259). Melet ırmağını kontrol eden konumuyla önemli bir işleve sahip olan Kurul Kalesi (Şenyurt ve Akçay, 2021, s. 47-72) belki de buradaki madenlerin güvenliği ve kontrolünü sağlama ve ticari işleri yürütme noktasında önemli bir konumda yer almaktadır.

Kurul Kalesi kazılarında ortaya çıkarılan yüzlerce silah, ok ucu, cirit, mızrak, kılıç, balta gibi madeni silahlar Roma ile Mithradates VI arasındaki savaşlar nedeniyle madeni silahlara ve madene olan talebi artırmış olmalıdır (Şenyurt ve Zoroğlu, 2018, s. 181-196; Şenyurt vd., 2023, s. 86-113). Yine Fatsa-Cıngırtkayası kazılarında çok sayıda bronz eşya, demir çivi ve kurşun ağırlıklar, askeri silah ve eşyalar ile kurşun sapan taneleri gibi çok sayıda metal eşyanın çıkması bölgedeki zengin maden yataklarıyla ilişkili görülmelidir (Erol ve Yıldırım, 2018, s. 114-133).

Ordu çevresindeki Helenistik dönem kalelerinde çok sayıda madeni alet, silah ve eşyanın ele geçmesi, askeri öneme sahip olan Kurul Kalesi ve Cıngırtkayası'nın ihtiyacı olan metali elde etmesi için Ordu ve Fatsa çevresindeki zengin maden yataklarından yararlanmış olabileceğini akla getirmektedir. Özellikle Roma ile olan mücadelede metal ihtiyacının en yakın ve güvenilir olan madenlerden temin edilmesi hem ekonomik hem de güvenlik açısından düşünülmüş olmalıdır.

Karadeniz bölgesinin maden yataklarının zenginliği yanı sıra, madencilerin ihtiyacı olan odun bakımından bölgenin zengin orman varlığı madencilik açısından çok büyük kolaylıklar sağlamaktadır. Bu nedenle antik çağ madenciliği içerisinde Karadeniz bölgesi ormanları bölge madenciliği açısından önemli bir konumdadır.

## Sonuç

Ordu'nun iç kısımlarında, özellikle Mesudiye çevresindeki yerleşmelerde belirlenen madeni alet ve cüruflar MÖ 3. binyıldan itibaren bölgedeki toplulukların madencilikle uğraştıklarına işaret etmektedir. Bölgede çok geniş alanlarda bulunan bakır, kurşun, çinko, gümüş, demir ve altın yatakları sebebiyle madencilik faaliyetleri bakımından bölgenin 5000 yıllık bir geçmişe sahip olduğu değerlendirilmelidir. Ordu'da en azından İlk Tunç Çağı'ndan beridir madeni buluntulara rastlanmaktadır. Bölgedeki Demir Çağı (MÖ 1. binyıl) yerleşimlerinde yoğun maden cüruflarının varlığı, antik kaynakların Homeros'tan başlayarak bölgedeki madenlerden söz ediyor olması, MÖ 6. yy. dan itibaren antik kaynaklarda demirden ve Khalip'lerden söz edilmesi, Roma, Bizans ve Orta Çağ'dan günümüze kadar bölgede var olan madenler hakkında devamlı bilgiler bulunması, günümüzde de bu zengin madenlerin işlenmeye devam edilmesi Ordu çevresindeki güçlü madencilik faaliyetlerinin tarihsel kökenlerinin çok eskiye gitmesiyle bağlantılıdır.

Ordu bölgesinde Kabadüz ilçesi Haramiköy ve Akgüney mahalleleri, merkez Gümüşköy çevresinde yapmış olduğumuz incelemelerde çok eskilere gitmesi muhtemel madencilik faaliyetlerine işaret eden ocak veya galeriler tespit edilmiştir. Ocaklarda iptidai yöntemlerle madencilik yapıldığı ocakların durumundan anlaşılmaktadır. Yöre halkı da zaten madenci topluluklardan oluşmakta ve geçimlerini bu şekilde sağlamaktadırlar. Şu an bu köylerin çevresi fındık bahçeleri ve ormanlarla kaplıdır. Antik çağlarda toplumların böyle sarp bir coğrafyaya yerleşmesinde madenlerin varlığı etkili olmuş olmalıdır.

Madencilik açısından Gümüşköy'deki ocaklarda çıkarılan madenler aynı bölgede cevherden ayrıştırılarak değerlendirilmiştir. Cüruflar atıklarından bölgede çok büyük ve uzun süreli bir madencilik yapıldığı anlaşılmaktadır. Kabadüz ve çevresindeki Akgüney, Harami ve Gümüşköy bölgeleri engebeli ve dağlık olup bu bölgeler Melet Irmağı vadisiyle ilişkilidir. Yörede yaşayan halkın büyük bir kısmı madenlerde çalışmış olduğundan civardaki köyleri madenci köyleri olarak değerlendirmek yanlış olmayacaktır. Çünkü Mesudiye ve Akkuş ilçelerinde rakım 1100-1200 metrelerde olup çok yüksektir. Çok dağlık ve engebeli olan bu bölgeler için en uygun güzergahlar tercih edilmiş olmalıdır. Zaten maden çıkarılan alanlar il genelinde çok geniş alanları kaplamakta olup genellikle ocak ve galeriler çok sarp ve dağlık alanlarda bulunmaktadır.

Ordu bölgesinde de antik çağlarda işletilen madenler çok engebeli ve dağlık olan bölgelerde yer aldıklarından Karadeniz kıyısına daha yakın olan madenler Ordu limanı veya Fatsa limanı başta olmak üzere Karadeniz kıyısına aktarılarak ihraç edilmektedir. İç bölgelerde yer alan Mesudiye çevresindeki madenler ise Tokat-Sivas ve Kelkit vadisi üzerinden iç bölgelere ulaştırılmaktadır.

Çünkü bölge oldukça yüksek ve engebeli bir araziye sahiptir. İç bölgelerin Kelkit vadisine açılma imkanı olduğundan Mesudiye çevresindeki madenler Kelkit vadisinin olduğu bölgede değerlendirilmiş olmalıdır.

### Çıkar Çatışması Beyanı

“Antikçağda Ordu Bölgesindeki Madencilik Faaliyetleri” başlıklı makalemin herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur.

### Kaynakça

- Aiskhylos. (1956). Prometheus Desmotes (Prometheus Bound). (H. W. Smyth, Ed.), London.
- Akçay, A., Şenyurt, S. Y., Kara, S., Yorulmaz, L., Zoroğlu, U., & Bulut, A. E. (2020). *Ordu-Melet Irmağı havzası yüzey araştırması 2018 yılı çalışmaları*. 37. Araştırma Sonuçları Toplantısı, 1, 171-192.
- Akçay, A., Şenyurt, S. Y., Kara, S., Aklan, İ., Cevher, M., Kıvrak, H. U. (2022). Ordu-Melet Irmağı havzası yüzey araştırması 2019-2020 yılı çalışmaları. *2019-2020 Yılı Yüzey Araştırmaları*, 1, 179-192.
- Alp, S. (2000). *Hitit Çağında Anadolu*, TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları, Ankara.
- Ammianus Marcellinus. (1940). *Rerum Gestarum Libri*. (J. C. Rolfe, Ed.), London.
- Apollonius Rhodius. (1912). *The Argonautica*. Translated by (R.C. Seaton), Harvard University Press, Cambridge.
- Arslan, M. (2005). *Arrianus'un karadeniz seyahati (arriani perplus ponti euxini)*. Odin yayıncılık, İstanbul.
- Arslan, M. (2007). *Mithradates VI Eupator, Roma'nın büyük düşmanı*. Odin Yayıncılık, İstanbul.
- Aslaner, G., & Ottemann, J. (1972). Toktamış zinkenit damarları içinde bulunan nabit altın zuhuru. *Bulletin of the Mineral Research and Exploration*, 78(78), 77- 80.
- Barjamovic, G. (2011). *A historical geography of Anatolia in the Old Assyrian Colony Period*. Museum Tusulanum Press, University of Copenhagen. Denmark.
- Bryer, A., & Winfield, D. (1985). The Byzantine monuments and topography of the Pontos. *Dumbarton Oaks Studies XX*, Washington.
- Coşkun, R. Z. F. (2021). *Dünyada ve Türkiye'de Gümüş*. MTA Genel Müdürlüğü, Fizibilite Etütleri Daire Başkanlığı, Ankara.
- Çakır, E. Ü., & Gökce, A. (2018). Sulfur and lead isotopic compositions of the Akgüney (Ordu) Cu-Pb-Zn deposit in the Black Sea Region, Turkey. *Yerbilimleri*, 39(2), 131- 140.
- Çınaroğlu, A. (2018). Alaca Höyük Erken Tunç Çağı krali mezarları ve ikiz idoller. *Arkhaia Anatolika*, 1, 1- 14. <https://doi.org/10.32949/arkhaia.2018.0>
- De Jesus, P., & Dardeniz, G. (2015). Antik madencilik hakkında arkeolojik ve jeolojik görüşler. *MTA Dergisi*, 151, 235- 250. <https://doi.org/10.19076/mta.93085>
- Demir, Y. (2010). *Kabadüz (Ordu, Kd-Türkiye) yöresi Pb-Zn-Cu cevherlerinin jeolojik, mineralojik, jeokimyasal ve kökenselel incelenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Demir, Y., Uysal, İ., Sadıklar, M. B., Ceriani, A., Haniççi, N., & Müller, D. (2015). Mineralogy, mineral chemistry, fluid inclusion, and stable isotope investigations of the Kabadüz ore veins, Ordu, NE-Turkey. *Ore Geology Reviews*, 66, 82- 98. <https://doi.org/10.1016/j.oregeorev.2014.10.023>
- Doka (2013). [https://www.doka.org.tr/bolgemiz\\_Ordu-TR.html](https://www.doka.org.tr/bolgemiz_Ordu-TR.html)
- Ekinci, İ. (2013). Milas (Mesudiye) bakır madeni (1750-1816). *Turkish Studies*, 8(5), 243- 259. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4852>
- Erol, A. F., & Yıldırım, E. (2018). Ordu/Fatsa Cıngırt kayası bronz buluntuları. *Olba*, XXVI, 97- 134.
- Fidan, E. (2016). Tarih öncesi dönemlerde Anadolu'da kullanılmış olan maden yatakları. *MT Bilimsel Yer Altı Kaynakları Dergisi*, 5(9), 49- 59.
- Giles, D. L., & Kuijpers, E. P. (1974). Stratiform copper deposit, northern Anatolia, Turkey: Evidence for Early Bronze I (2800 B.C.) mining activity. *Science, New Series*, Vol. 186, 823- 825.
- G. Plinius Secundus. (1855). *Naturalis Historiae*. translated: J. Bostock & H. T. Riley, London.
- Hamilton, W. J. (1842). *Researches in Asia Minor, Pontus, and Armenia*. London.
- Herodotos. (1973). *Herodot tarihi*. (çev. Müntekim Ökmen-Azra Erhat), Remzi kitabevi, İstanbul.



- Kaptan, E. (1980). Türkiye madencilik tarihine ait Tokat bölgesini kapsayan yeni buluntular. *MTA Dergisi*, 93-94, 150- 164.
- Kaptan, E. (1990). Türkiye madencilik tarihine ait buluntular. *MTA Dergisi*, 111, 175- 186.
- Karaduman, A. (2015). *Buluntular ışığında Melet Havzası'nın (Ordu-Mesudiye) tarihi ve arkeolojik değerleri*. Aryan Basım Tanıtım, İstanbul.
- Kartalkanat, A. (2007). Anadolu'da madenciliğin tarihçesi ile ilgili yeni bir yaş bulgusu; 2500 yıllık cevher teknesi. *MTA Dergisi*, 134, 35- 39.
- Ksenophon. (1974). *Anabasis, Onbinlerin Dönüşü*. (çev. Tanju Gökçöl), Hürriyet yayınları, İstanbul.
- Koçak, Ö., Baytak, İ., & Esen, Ö. (2021). Büyük Menderes nehri havzasının doğusunda MÖ II. bin yıla ait hilal biçimli tezgah ağırlıkları (Bir Grup Piramidal Ağırlıkla Beraber), *Bellekten*, 85(304), 713-780.
- Korfmann, M. (1997). Troia-Ausgrabungen 1996, *Studia Troica*, 7, 1- 72.
- Koşay, H. Z. (1937). The results of the excavations made on behalf of the Turkish Historical Society at Alaca Höyük in the summer of 1936. *Bellekten*, 1(2), 534- 542.
- Magie, D. (1950). *Roman rule in Asia Minor I-II*. Princeton University Press.
- MTA, (2010). *Ordu ili maden ve enerji kaynakları raporu*, Ankara. [https://www.mta.gov.tr/v3.0/sayfalar/bilgi-merkezi/maden\\_potansiyel\\_2010/Ordu\\_Madenler.pdf](https://www.mta.gov.tr/v3.0/sayfalar/bilgi-merkezi/maden_potansiyel_2010/Ordu_Madenler.pdf)
- Ordu Ticaret Borsası, (2020). <https://www.ordutb.org.tr/wp-content/uploads/2020/10/Ordu-iline-Genel-Bir-Bakis.pdf>
- Oy, H. (2017). West Anatolian mining in Early Bronze Age (3000-2000 BC). *Journal of Ancient History and Archaeology*, 4(1), 12- 24. <https://doi.org/10.14795/J.V4I2.219>
- Oy, H. (2021). Eskiçağ'da Ordu ve yöresi. S. Gülten, T. Özcan & K. Yavuz (Ed.), *Tarihi ve kültürel boyutlarıyla Ordu I*, (1- 28). Fenomen Yayınları.
- Özsait, M. (1992). *1990 yılında Ordu-Mesudiye çevresinde yapılan yüzey araştırmaları*. Araştırma Sonuçları Toplantısı, IX, 357- 376.
- Przeworski, S. (1935). Der grottenfund von Ordu. Ein beitrage zu den kleinasiatisch-kaukasischen beziehungen am ende des II. Jht. v. Chr. (mit 6 tafeln). *Archiv Orientalni*, VII(3), 396- 408.
- Saraç, S., & Van, A. (2005). Çambaşı (Ordu) ve Dereli (Giresun) yörelerindeki skarn yataklarının karşılaştırmalı kimyasal ve mineralojik özellikleri: Doğu Pontid kuzey zonu (KD Türkiye). *Jeoloji Mühendisliği Dergisi*, 29(2), 27- 44.
- Sazcı, G., & Treister, M. (2006). *Troias gold-die schatze des dritten jahrtausends vor christus, manfred o. korfmann (hrsg.)*. Troia archaologie eines siedlungshügels und seiner landschaft, 209- 218. Philipp von Zabern, Mainz am Rhein.
- Savaş, S. Ö. (2006). *Çivi yazılı belgeler ışığında Anadolu'da (İÖ 2. Bin Yılında) madencilik ve maden kullanımı*, TTK yayınları, Ankara.
- Saylan, K. (2009). Ordu ve Giresun yöresinde madenler ve maden işletmeciliği (1860–1914). *Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi OTAM*, 25, 167- 182.
- Strabon. (2000). Geographika. *Antik Anadolu Coğrafyası, Kitap: XII, XIII, XIV*. (çev. Adnan Pekman), Arkeoloji ve Sanat Yayınları, İstanbul.
- Şenol, C. (2022). *Melet Çayı Havzası'nda arazi kullanımı ve mekânsal değişim*, Paradigma Akademi Basın Yayın Dağıtım, Çanakkale.
- Şenyurt, S. Y., & Zoroğlu, U. (2018). Kurul kalesi Hellenistik dönem metal silahları üzerine bir ön değerlendirme. *Cedrus*, VI, 181- 196.
- Şenyurt, S. Y., & Akçay, A. (2021). Kurul kalesi kazılarının Anadolu ve Karadeniz arkeolojisine katkıları. S. Gülten, T. Özcan & K. Yavuz (Ed.), *Tarihi ve kültürel boyutlarıyla Ordu I*, (47- 72). Fenomen Yayınları.
- Şenyurt, S. Y., Zoroğlu, U., & Akçay, A. (2023). Mithradates-Roma savaşları ve Kurul Kalesi'nden Roma silahları. *Höyük*, 12, 79- 113.
- Texier, C. (2002). *Küçük Asya, coğrafyası, tarihi ve arkeolojisi*, çev. Ali Suat, Enformasyon ve Dokümantasyon Hizmetleri Vakfı, Ankara.
- Treister, M. (1996). The Trojan treasures: Description, chronology, historical context, Tolstikov, V., & Treister, M. (ed.), *The Gold of Troy*, New York, 197- 234.

- Tüysüz, N. (1992). Ordu-Ünye-Fatsa-Aybastı yöresindeki altın aramalarına çok değişkenli istatistik yöntemlerinin uygulanması ve jeokimyasal yorumu. *Türkiye Jeoloji Bülteni*, 35, 141- 146.
- Ünal, E., & Gökçe, A. (2007). Akgüney (Kabadüz-Ordu) bakır, kurşun, çinko yatağının jeolojisi ve sıvı kapanım özellikleri. *Türkiye Jeoloji Bülteni*, 50(3), 158- 175.
- Ünal, E., Gökçe, A., & Harris, C. (2009). Microthermometric and O- and H-isotope characteristics of the mineralizing fluid in the Akgüney copper-lead-zinc deposit, NE Turkey. *International Geology Review*, 51(5), 375- 387. <https://doi.org/10.1080/00206810802674287>
- Yalçın, Ü. (2004). *Iron technology in antiquity*. Anatolia Cradle of Castings, 220- 224. Döktaş Yayınları, İstanbul.
- Yalçın, Ü. (2016). Anadolu madencilik tarihine toplu bir bakış. *MT Bilimsel Yer Altı Kaynakları Dergisi*, 5(9), 3- 13.
- Yalçın, Ü., & İpek, Ö. (2012). Anadolu'nun ilk madencileri. Derekuğu'nun tarih öncesi maden işletmeleri. *Aktüel Arkeoloji*, 26, 46- 48.
- Yalçın, Ü., Yalçın, G., Ekmen, H., & İpek, Ö. (2018). *Derekuğu'nun eski maden işletmeleri ve madenci yerleşmesi 2016 çalışmaları*. 39. Kazı Sonuçları Toplantısı, 3, 573- 596.

### Extended Abstract

The Black Sea region has an important position in terms of ancient Anatolian mining. There are rich and various mineral deposits in the Ordu province. So much so that these mines were processed by the ancient societies living in the region. The Khalibs living in the region are famous for processing iron ore. The metal tools and slags found in the settlements in the interior of Ordu Province, especially around Mesudiye, indicate that the communities in the region have been engaged in mining since the 3rd millennium BC. Due to the copper, lead, zinc, silver, iron, and gold deposits found in very large areas in the region, it should be considered that the region has a history of 5000 years in terms of mining activities. Mineral finds have been found in Ordu province at least since the Early Bronze Age. The presence of dense mineral slags in the Iron Age (1st millennium BC) settlements in the region, the fact that ancient sources mention the mines in the region starting from Homer, the mention of iron and Khalibs in ancient sources from the 6th century BC, the continuous information about the mines in the region from the Roman, Byzantine and Middle Ages to the present day, and the fact that these rich mines continue to be processed today are linked to the historical origins of the strong mining activities around Ordu. Mining activities in the province of Ordu, which have been continuing since ancient times, continue to increase. Copper, lead, iron, and silver deposits in Ordu must have been used in ancient times. The presence of iron deposits in the province of Ordu and the fact that the Khalibs, who are integrated with iron and steel, lived in the vicinity of Ordu-Ünye are considered to be integrated with the information obtained in ancient sources, revealing the connection of the region with mining. The mining tradition dating back to ancient times in the Ordu province still continues strongly. Some of the minerals produced in the region must have been exported through the harbors. Many of the goods sent from the region consist of various mines such as copper, iron, and silver. Considering the rugged geography of these minerals extracted from the rich mineral deposits in the region, it would be more appropriate to export them through the harbors. Kotyora (Ordu), which served as a port for the export of the products reaching the coast through the Melet River valley and the region, is important in this respect. In the region where copper, silver and other minerals were mined, Kotyora harbour must have been used for their export. During the investigations we conducted in Haramiköy and Akgüney neighborhoods of Kabadüz district and Gümüşköy in the center of the Ordu region, there are mines and galleries indicating mining activities that may date back to ancient times. It is understood from the condition of the mines that mining was carried out with primitive methods. The local people are already composed of mining communities and make their living in this way. The presence of mines must have been effective for the societies living in the region in ancient times to settle in such a steep geography. In the area called Cürüflük in Gümüşköy, the mines were processed in the area where they were mined, and for this reason, the mine wastes are stacked in a large area. The area covered by the slags in a large area in the forest is approximately 3000 m<sup>2</sup>, and many slags form a huge pile. In addition to the extraction of ore from the mining galleries in Cürüflük, the processing of the extracted ore is also important because it was carried out in the same area. Since the mines operated in ancient times in the Ordu region are located in very rugged and mountainous regions, the mines that are closer to the Black Sea coast are transferred to the Black Sea coast, especially the Ordu harbor, and exported. The mines around Mesudiye, located in the interior, are transported to the interior via Tokat-Sivas and Kelkit Valley. Because the region has a very high and rugged terrain. Melet River is in a very important position in terms of transport. Through the Melet River, the mines of the region reach the Black Sea and the coastal coast of Ordu. Again, the inland regions are connected to Sivas and Tokat towards the south via Melet. The inland regions have the opportunity to open to the Kelkit valley. Since the mines around Mesudiye are close to the Kelkit valley, they must have been utilized in that region. The minerals mined in the mountainous regions in the interior of Ordu province were sent to Tokat and Sivas regions, while the minerals close to the Black Sea coast were exported via Kotyora (Ordu).

## Çoğul anlamlarıyla sinemada hastane yapıları ve sinematik mekân olarak işlevleri

Mehmet Şener<sup>1</sup> 

<sup>1</sup>Kocaeli Üniversitesi, Mimarlık ve Tasarım Fakültesi, Mimarlık Bölümü, Kocaeli, Türkiye.

### ÖZET

Yaşamın merkezinde yer alan sağlık, hastalık ve ölüm gibi olguların insanlar tarafından en yoğun deneyimlendiği yapıların başında gelen hastaneler, gerek toplumsal hayatta gerekse insan psikolojisinde, işlevsel kimliklerinin ötesinde anlamlar kazanmış sosyal unsurlardır. Büyük ölçekli ve karmaşık yapılar olan ve çeşitlik arz eden bireysel ve sosyal deneyimlere imkan sunan mekânlar barındıran hastaneler, bu yönleriyle sinema için zengin sinematografik ve mekânsal alternatifler sunan yapı tipleridir. Makalede, hastanede geçen sinema filmlerinin sahne bazlı analizleri yapılarak, bu yapıların mekânsal ve işlevsel özelliklerinin bir filmi hangi yönlerden etkilediğini ve sinematografik bağlamda ne gibi roller üstlendiğini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Hastane mekânlarının sinemada karşımıza çıkan karakteristik özelliklerini ve değişkenlik içeren yönlerini kapsayıcı bir şekilde ele alabilme adına, birbirinden farklı türler olan ve hastanelerde geçen korku-gerilim ve komedi-dram türünde filmler, hikayeleri ve mekânsal özellikleri bağlamında masaya yatırılmıştır. Çalışma sonucunda karşımıza çıkan en temel nokta hastanenin bazen bütünü, bazen de alt birimlerinin sinematik unsurlar yoluyla ve mekânsal özelliklerinin etkisiyle değişkenlik arz eden kimliklere evrilerek çoğul anlamlar kazandığı olmuştur.

### ANAHTAR KELİMELER

Hastane, sinema, hastane mekânları, sinematik mekân, çoğul anlam.

## A study on the functions and meanings of hospital buildings as cinematic spaces

### ABSTRACT

Hospitals, which are among the structures where phenomena such as health, disease, and death, which are at the center of life, are experienced most intensely by people, are social elements that have gained meanings beyond their functional identities, both in social life and in human psychology. Hospitals, which are large-scale and complex structures and contain spaces that allow for a variety of individual and social experiences, are building types that offer rich cinematographic and spatial alternatives for cinema. By making scene-based analyses of movies set in hospitals, the article aims to reveal in what ways the spatial and functional features of these structures affect a movie and what roles they play in the cinematographic context. In order to comprehensively address the characteristic features and variable aspects of hospital spaces that we encounter in cinema, films of horror-thriller and comedy-drama genres, which are different from each other and set in hospitals, are discussed in the context of their stories and spatial features. The basic point we encountered as a result of the study was that sometimes the whole and sometimes the sub-units of the hospital-acquired multiple meanings by evolving into varying identities through cinematic elements and under the influence of its spatial features.

### KEYWORDS

Hospital, cinema, hospital spaces, cinematic space, plural meaning.

## Giriş

Yapıların mekânsal ve işlevsel özelliklerinin insan psikolojisi ve yaşantısı üzerinde belirleyici rolleri olduğu bilinen bir gerçektir. Özellikle kamunun ortak kullanımına açık olan yapılar için geçerli olmak üzere, bir yapının vücuda getirilme amacı olan temel işlevsel kimliği, onun fiziksel altyapısı ve mimarisinden insanların algı, davranış ve yönelimlerine kadar uzanan geniş bir spektrum üzerinde önemli etkilere sahiptir. Buna paralel olarak yapıya ait mekânlar da mimari ve işlevsel boyutlarının ötesine geçerek daha derin anlamlar kazanırlar. Mekân, salt mimarlıkla ilişkisi üzerinden ele alınarak anlaşılabilir edilgen bir unsur değil, çok farklı bileşenlerin etkisiyle şekil alan ve kimlik kazanan sosyal bir olgudur. Öte yandan, bir yapının türü ve işlevi de, içerdiği mimari mekânların niteliği ve insan üzerindeki etkisine yeni anlamlar kazandırarak mekânın bahse konu özelliklerine farklı boyutlar katar. Mekânla kurdukları ortak bağlar dikkate alındığında, belli görevleri gören kamu yapısı tiplerinin işlevsel kimlikleri bağlamında çeşitlenen anlamlar kazandığı ve bu yönüyle etkin bir kaynak olarak kullanıldığı diğer bir alan da sinemadır. Mekânın, sinemanın doğal ve ayrılmaz bir parçası olduğunu ve bu yapı tiplerinin sinematik mekân olarak filmlerde sıklıkla kullanıldıklarını ifade etmek gerekir. Sinematik mekânı, "üç boyutlu, katmanlı mimari yapının, görsel ifade araçları vasıtasıyla, yedinci sanatın dili ve yaklaşımıyla yeniden düzenlenerek, kurgusal anlamda farklı bir biçimde ifade edilmesi" olarak tanımlamak mümkündür (Yürür, 2019: 53). Sinemanın temel unsurlarıyla bir araya getirilen sinema mekânlarının, mimari mekânların alternatif yorumlanmalarına imkan vermeleri nedeniyle, mimarlığa yönelik eleştirel araştırmalar için bir araç haline geldiğini; bu bağlamda sadece sinema için değil, mimarlık disiplini için de önem arz ettiklerini ifade etmek gerekir (Baçun, 2023). Dolayısıyla, mimari mekânlar olan kamu yapılarının sinematik mekân olarak kullanılmalrı, bir yandan kendilerine özgü işlevsel ve mimari özellikleri nedeniyle filmin hikaye ve anlam dünyasına çok yönlü etkilerde bulunup, sinemada mekân kullanımı ve tasarımına yeni bakış açıları sunarken, diğer yandan da bu yapıların mimari tasarımına ilişkin yeni ve özgün fikirler üretilmesine ortam hazırlar.

Bu çerçevede, belli kamu yapısı tiplerinin, içerdikleri işlevlerin niteliği ve zenginliği, insan psikolojisi üzerinde gerçek hayatta mevcut olan etkileri ve kendilerine özgü tasarımları nedeniyle zengin ve çeşitli sinematik mekân alternatifleri üretilmesine imkân verdiği; bu yönüyle de mekânsal yapının daha ön plana çıktığı bir sinematografinin yaratılmasına elverişli olduğu görülür. Bu anlamda, filmlere mekânsal bağlamda ev sahipliği yapan ve yapay bir dekor duygusundan ziyade güçlü bir 'gerçeklik' algısı üreten bu yapı tipleri içerisinde söz konusu etkiyi en yoğun olarak hissettiğimiz yapıların başında hastaneler gelir. Sağlık, yaşam ve ölüm gibi insan hayatının her anında çok önemli yeri olan olguların karşımıza çeşitli biçimlerde çıktığı oldukça karmaşık mimari kurgulara, farklı işlevlerde bölümlere ve kullanıcı profillerine sahip yapılar olan hastaneler, insanlar tarafından genellikle sağlığı kaybetme ve tedavi ve yatış süreci nedeniyle "belirli bir süre normal çevresinden ve fonksiyonlarından uzak kalma" endişesi temelli ortaya çıkan huzursuzluk ya da tehdit algıları üzerinden değerlendirilir (Yıldırım ve Muslu, 2006: 40). Toplumsal bellekte mevcut söz konusu etkisi yanında çok çeşitli duyguların bir arada (sevinç, üzüntü, acı, kaygı, korku, vb.) yaşandığı yerler olması itibarıyla sinema için alternatif senaryolar ve güçlü içerikler üretilmesi potansiyelini barındıran hastaneler, mekânsal karmaşa ve zenginlikleri ile fonksiyonel çok yönlülükleri bağlamında da çeşitlenen sinematik mekânların veya mizansenlerin oluşturulabilmesine elverişli yapılardır. Dolayısıyla, hastanelerin çok sayıda filmin tamamına, büyük bir bölümüne ya da belli sahnelerine, çoğu kez bir mekân ya da dekor düzenlemesine ihtiyaç duyulmaksızın ev sahipliği yapabilmesi, sadece mimari mekân olarak yukarıda bahsedilen özelliklerinin bir sonucudeğil, sinematik mekân olarak kazandığı farklı anlam ve kimliklerin de sonucudur.

Hastanelerin bahse konu özellikleri bağlamında farklılaşan ve zenginleşen anlamlar barındıran yapısı, onları sinemada sıklıkla kullanılan sinematik mekânlar haline getirir. Sinemada hastanelerin bir film mekânı olarak kullanılmalrının yanında, sosyal hayat ve insan psikolojisi

için ifade ettiği anlam(lar)ın görünür hale gelmesi ve anlaşılması bağlamında da önem arz ettiği ifade edilmelidir. Bu çerçevede makalede, sinema filmlerinin hastanelerde geçen sahnelerinin analiz edilmesi yoluyla, bu yapıların mekânsal ve işlevsel özelliklerinin bir filmi hangi yönlerden etkilediğini ve sinematografik bağlamda ne gibi roller üstlendiğini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bunun yanında sinemada kullanılan hastane mekânlarının film örnekleri üzerinden izinin sürülmesi yoluyla; bir yapı türü olarak hastanenin, mimarisinin ve mekânsal özelliklerinin bir filme etkisini mümkün olan en geniş çerçevede tartışmak ve ifade ettiği anlamları ortaya koymak çalışmanın diğer bir amacını oluşturmaktadır. Hastane mekânlarının sinemada karşımıza çıkan çoğul ve değişkenlik gösteren anlamlarını kapsamlı bir çerçevede ele alabilme adına, zıt türler olan ve birbirinden farklı sinematografik yapılar ve senaryolarla oluşturulan korku-gerilim ve komedi-dram filmi örnekleri üzerinden mekân analizleri gerçekleştirilecektir. Bu iki farklı türe ait filmlerin incelenmek üzere tercih edilmesinin temel sebebi her iki türde ortak olarak kullanılan hastane mekânlarının filmlerde oynadıkları farklı rollerin ve kazandıkları farklı kimliklerin ortaya konulması yoluyla sinemada hastane mekânlarının farklılaşan anlamlarının en kapsayıcı şekilde okunabilmesini sağlamaktır.

Belli film karelerini içeren görsellerin mekânsal bağlamda okuma ve çözümlenmelerinin gerçekleştirileceği çalışmada temel yöntem olarak, mekânın öne çıktığı ya da hikayede belirleyici roller kazandığı film kareleri renk, ışık, yapı malzemesi, mobilya, vb. mekânsal ve/veya mimari unsurlar ekseninde ele alınmakta ve bu unsurların filmin anlam dünyasına ve hikayesine etkileri ortaya konulmaktadır. Bu noktada kapsayıcı ve bütüncül bir yöntem izleyebilme adına salt mekâna dair fiziksel unsurlar değil, mekânın filmde öne çıkan ve hikayeyi etkileyen kavramsal boyutları ve filmde yer tutan hastane mekânlarına özgü diğer bileşenler de (tıbbi cihazlar, sağlık personeli, tıbbi birimler, vb.) ifade ettikleri anlamlar çerçevesinde analiz edilmektedir. Gerçekleştirilen bu okumalarla yazıda, film mekânlarının ve kurulan mimari dünyanın filmlere etkisi ve ifade ettiği anlamların daha görünür / anlaşılır hale getirilmesive okuyucunun da bu konuda kendine ait bir bakış açısı edinebilmesi amaçlanmıştır. Özetle, hastanelerin işlevsel ve mekânsal özelliklerinin filmin bütününe veya belli bölümlerine ne gibi etkilerde bulunduğu ve hikâyenin aktarılmasında ne gibi roller oynadığı, hastanede geçen bahse konu tür filmlerinin analizi yoluyla tartışılmış ve hastane mekânlarının sinemada kazanabildiği anlamlar ortaya konulmuştur. Makalede öncelikle hastanelerin insan hayatında sosyolojik ve psikolojik olarak ifade ettiği anlamlar sinemayla bir bütün olarak irdelenmekte olup, devamında hastane mimarisi ve mekânları bağlamında tek bir filme odaklanmak yerine farklı film tür ve örnekleri üzerinden bir inceleme gerçekleştirilerek; hastane mekânlarının sinemada hangi amaçlarla kullanıldıkları ve hangi işlevleri gördükleri, diğer sinematik unsurlarla bir bütün olarak sinemada ne gibi roller oynadıkları ve hangi biçimlerde ele alındıkları üzerine yeni bakış açıları oluşturulması amaçlanmaktadır.

## **Sinemada Hastane Olgusu**

"Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization,WHO) tarafından "müşahede, teşhis, tedavi ve rehabilitasyon üzere gruplandırılabilir sağlık hizmetleri veren, hastaların uzun veya kısa süreli tedavi gördükleri yataklı kuruluşlar" olarak tanımlanan" ve "çeşitli şekillerde sınıflandırılan" hastaneler, esas itibarıyla insan psikolojisi ve toplumsal bellek üzerinde bu tanımlamanın da ötesinde anlam ve etkilere sahip yapılardır (Boğa ve Kayahan, 2021: 945). Bunun en önemli nedeni, hiç şüphesiz yapının varlık amacı olan işlevler bütünüünün insan hayatının hemen her anı için ifade ettiği değer ve oynadığı merkezi roldür. Modern toplumda hastanelerin doğum, yaşlanma, hastalık ve ölüm gibi yaşam evrelerinin her birinin geçirilebilmesi için gerekli ve vazgeçilmez mekânlar haline gelmeleri ve insanların tedavisi mümkün olmayan bir hastalığa yakalandıklarında hayatları altüst olabilirken, diğer yandan hastalıklarının iyileşmesinin mutluluğunu da yaşayabildikleri yerler olmaları, bu yapıları yalnızca rahatsızlığı olan hastaların tedavi edildiği binalar olmanın ötesinde, insan yaşamıyla yakından ilişkili kilit alanlar haline getirir (Park, 2024:135). Yaşamın başlangıcı ve bitişi veya sağlıklı yürütülüp yürütülememesi gibi insan hayatının son derece önemli boyutlarına ilişkin eylem ve müdahalelerin gerçekleştirildiği yapılar



olması, bireyin hastanelerle değişkenlik gösteren ve güçlü etkiye sahip duygu ve algı yelpazelerinde ilişki kurabilmesine yol açar. Öte yandan, hastaneleri salt bu düzlem üzerinden ele almak da, onların sosyal anlamda karmaşık ve çok boyutlu durumlarını ortaya koymada yetersiz kalır. Zira, yukarıda kısmen ifade bulan mevcut paradigma ekseninde, hastaneler salt işlevsel ve yapısal özellikleri üzerinden ele alınabilecek yapılar olmaktan öte, çok disiplinli okuma ve bakış açıları gerektiren sosyolojik olgular haline gelirler ve yeni kavramsal çerçeve ve anlamlar kazanırlar.

Hastaneleri tanımlayıcı unsurların ortaya çıkışı, esas itibarıyla hastane işlevinin temel bileşenleri olan tıp ve hekim olgularının tarihsel süreçteki evrimiyle ilintilidir. Özellikle batı merkezli ilerleyen modernleşme hareketleri ekseninde ortaya çıkan ve tarihsel süreç içerisinde toplumsal yaşantı üzerinde daha güçlü bir rol edinen modern tıp, barındırdığı 'toplumsal yararlılık' ilkesinin de itici gücüyle "otorite olarak artan bir yükseliş" sergiler; "tıbbi bilgi de sorgulanamaz bir meşru güce ulaşarak toplumsallaşır" ve "bu gücüyle siyasete bu biyolojik varlığı yönetme araçları sunar" (Arpacı, 2016: 95). Modern tıbbın elde ettiği bu gücün yukarıda ifade edilen kavramlar bazında pratiğe döküldüğü ve kural belirleyici bir otorite olarak kurumsal bir kimlik kazandığı mekânsal örgütlenmeler ise; yine bu sürecin tarihsel diyalektiği ekseninde işlevsel ve tasarımsal değişimler geçirerek modernleşen hastaneler olmuştur. "Medikal bakışın toplumsal süreçlere nüfuz etmesini, toplumsal bir konsensüsün oluşmasını ve tıp kurumlarının toplumun bütünü için önemi"nin artmasını sağlayan modern tıbbın bahse konu gelişim süreci "medikal bilginin tartışılmaz bir hakikate dönüştüğü bir uzlaşma ortamı yaratmış"; hastaneler de bu dinamiğin kurumsal bir otorite ekseninde erke ve pratiğe dönüştüğü 'sınırları belirli mekânlar' haline dönüşmüşlerdir (Demir, 2018). Sağlık hizmetinin belli durumlarda zorunlu kılmasının da etkisiyle, bu erk ve pratik hastanede "insan bedenini daha öncesinde hiç olmadığı kadar deney ve gözlemin nesnesi haline getirmiş"; hastaneler "hem bütünsel hem de bireysel" bazda insan yaşamını gözetleme denetleme, kontrol altına alma / altında tutma ve telkinde bulunma mekanizmalarının hakim olduğu yapılar haline gelmişlerdir (Arpacı, 2016: 85-86).

Sinema filmlerinde ya da sinema üzerine yapılan çalışmalarda hastanelerin bu durumuna ilişkin hususların ele alındığını ve daha görünür hale geldiğini söylemek mümkündür. Shira Segal'in, çocuk doğum sürecini merkeze alan 1988 tarihli *She's Having a Baby* ve 1995 tarihli *Nine Months* adlı 2 Hollywood filmini analiz ederek yazdığı cinsiyet çalışmaları eksenli yazı buna iyi bir örnektir. Segal yazısında, çocuk doğumunun hastanelerde mevcut olan ataerkil bir yapı ve kurumsallaşmış bir hiyerarşi çerçevesinde belirlenmiş doğum modelleriyle gerçekleştirildiğini ifade ederek; ele aldığı filmlerin, doğumun tehlikeli olduğu ve kadının yaşamaya devam edebilmesi için aracıya ihtiyacı olduğu gibi yanlış bir kamusal algının şekillenmesine yol açtığını; erkeklerin de tıbbi doğum retoriğinin kendilerine daha rasyonel, güçlü ve otoriter bir rol biçmesine rağmen daha duygusal, öznel ya da sadece gülünç bir hale evirildiğini ifade eder (Segal, 2007: 1 ve 10-15). Hastanelerin, "doğası itibarıyla doğumun hastalık, doğum sancılarının ise bir hastalığın belirtileri olarak tanımlandığı bir çevre" olduğu algısının da bu durumun ortaya çıkmasında rolü olduğunun altını çizmek gerekir (Mardorossian, 2003: 125). *Nine Months* filminde, kadının yaklaşan doğum anını acı içerisinde ve çaresiz bir halde beklediği ve bunu tepkiyle ve bağırarak dışa vurduğu sahne bu tespitleri destekler niteliktedir (Görsel 1). *She's Having a Baby* filminde, doğum yapacak kadının kocasının, hasta odasında eşinin doğum anını taklit ederek bir nevi empati ya da özdeşlik kurma görüntüsü verdiği sahne de, erkeğin yukarıda belirtilen duygusal veya gülünç ruh halini örnekleyen bir sekans olarak okunabilir (Görsel 2).



**Görsel 1** Yaklaşan doğum anını ve anne adayının durumunu gösteren bir sahne (Nine Months-1995)(<https://ugurfilm3.com/nine-months/>)



**Görsel 2** Baba adayının, eşinin doğum anını taklit ettiği sahne (She's Having a Baby -1988)([https://www.youtube.com/watch?v=9MZWrfEfb\\_VM](https://www.youtube.com/watch?v=9MZWrfEfb_VM))

Öte yandan, sağlık hizmeti verilen yapılar olan hastanelerde çekilen filmler, hastalık veya rahatsızlık yaşayan insanların yapılı çevreyle nasıl bir etkileşim içerisinde olduklarının görünür kılınması anlamında etkili bir platform işlevi görür (Verdeber, 2014: 45). Sinemanın, mekânın algılanması yanında mekân anlam ilişkisinin ve mekân yaratma teknikleri açısından kullanılan elemanların ve yöntemlerin kavranması anlamında mimarlar için eğitsel bir yöne sahip olabildiği de dikkate alındığında, gerçek hastane yapılarında çekilen filmlerin sağlık hizmet mekânlarının tasarımında görev alan mimarların, iç mimarların ve peyzaj mimarlarının planlama ve tasarım süreçlerinde yol gösterici olabileceğinin de altını çizmek gerekir (Beşgen ve Köseoğlu, 2019: 32). Bu çalışmanın ana konusu olmaması nedeniyle daha detaylı incelenemeyecek olmakla birlikte, hastanede geçen başka film örneklerinin de incelenmesi sonrası benzer şekilde karşımıza çıkacağı üzere hastanelerin durumunu ifade etmek ya da tanımlamak için genellikle *otorite*, *hiyerarşi*, *disiplin*, *kurumsallık* ve *sert ve soğuk* gibi çoğul ama esasında ortak bir noktaya götüren kavramların kullanıldığı görülür. Bütün bu tanımlamalar aslında hastanelerin kişide nasıl algılandığının ve toplumsal dinamikler bağlamında işgal ettiği yerin göstergeleridir, -ki aslında hastaneler sinemada da çoğunlukla bu yönleriyle karakterize edilip ele alınırlar. Yazının devamında hastanelerin bahse konu sosyal ve psikolojik yönlerine odaklanmaktan ziyade ifade edilen bu kavramları da dikkate alarak, hastanelerin mimari ve mekânsal bağlamda sinemada sıklıkla kullanılmasına sebep olan özelliklerinin ve filme yönelik etkilerinin nedenleriyle birlikte ortaya konulması amaçlanmaktadır.

## **Hastane Mimarisi / Mekânları ve Sinemada Kullanımı**

Hastanenin mekânsal özellikleri ve mimari kurgusunun bütün yönleriyle anlaşılabilmesi için tıbbi, işlevsel ve teknik özellikleri yanında, kavramsal ve sosyal boyutuyla da ele alınması gerekir. Michel Foucault, konunun bu boyutlarına ilişkin çalışmasında, hastane mimarisinin disiplin kavramı üzerine bina edildiğini ve tedavinin bir enstrümanı haline geldiğini, disiplin

mekanizmalarının hastane mekânlarına girişi / tatbikinin de hastane mekânlarını amaç ve etkileri çerçevesinde tıbbileştirdiğini ifade ederek; bireyin tıbbi bilgi ve pratiğin objesi haline dönüştüğü disipline edilmiş ve izole etme yaklaşımına dayalı bu mekânsal örgütlenmenin sağlık hizmetinin ve tedavinin bir gereği olduğunu ifade eder (Foucault, 2007: 148-151). Foucault'un hastane mekânlarına atfettiği bu özelliklerin esas itibarıyla hastanelerin, önceki bölümde altı çizilen kurumsal otorite ve denetleme / gözetleme erki gibi unsurlara sahip olmasının bir uzantısı olduğunu belirtmek gerekir. Fiziki özellikleri bağlamında hastane mimarisi ve mekânlarına bakıldığında, yapılan bu kuramsal analiz ile büyük ölçüde örtüşen bir durumun mevcut olduğu gerçeği karşımıza çıkar. Büyük ölçekli ve karmaşık yapılar olan hastanelerin öncül tasarım prensibinin sağlığı geri kazanma hedefi ekseninde şekillenen fonksiyonel bir mimarlık anlayışı üzerine oturması, denetim ve sınırlama düşüncesi üzerine bina edilmiş daha soğuk ve mekanik mekân tasarımlarının yapılması sonucunu doğurmuştur. Bütün bunların üzerine, işlevi nedeniyle çok farklı bireysel ve toplumsal deneyimlere elverişli bir ortam sunuyor olması, doğal olarak hastaneleri, -bazen hiçbir fiziki veya mimari düzenlemeye ihtiyaç duyulmaksızın- sinema için önemli ve sık kullanılan bir mekân alternatifine haline getirir. Mimari özellikleri ve içerdiği çok yönlü ve işlevli mekânlar silsilesi nedeniyle hastanelerin, türünden bağımsız olmak üzere pek çok filme mekânsal bağlamda ev sahipliği yaptığı; bunun yanında filme özel hastane mekânlarının tasarlandığı da görülür. Çok büyük ve karmaşık planlı yapılar olmaları yanında ameliyathane, yoğun bakım, acil servis, morg, vb. farklı mimariye ve işleve sahip olan birimlerden oluşmaları; içerdiği her bir birimin de farklı mekânsal ve işlevsel yapıya sahip olması nedeniyle farklı biçimlerde insan psikolojileri ve ilişkilerine ev sahipliği yapması, hastaneleri sinema evrenine çok zengin hikaye ve mekân alternatifleri sunan yapılar haline getirir. Hastanelerde geçen filmler için çoğunlukla sonradan üretilen set ya da dekorların değil, gerçekte hizmet veren hastane binalarının ya da daha öncesinde hastane olarak kullanılmış yapılara ait mekânların kullanıldığı görülür (Görsel 3). Bunun yanında, bazı filmlerin büyük bir bölümünün, bazılarının da tamamının mekân olarak hastanelerde çekilmesi nedeniyle hastanenin sinematografik olarak başat bir role evirilerek tek mekân hüviyeti kazandığı önemli pek çok tek mekân filmi de mevcuttur. Bu bağlamda sonraki bölümde, hastane mekânları ve sinema ilişkisine dair kapsamlı ve çok yönlü bir analiz yapabilmek adına iki farklı tür olan korku-gerilim ve komedi-dram filmlerinde hastaneler ve hastanelerin belli birimlerinde geçen filmler mekânsal özellikleri bağlamında masaya yatırılmaktadır.



a)

b)

**Görsel 3** a) 2019 tarihli Fractured filminde kullanılan gerçek hastane mekânı (<https://www.filmmodu14.com/fractured-turkce-dublaj-fhd-film-izle>) b) 1991 tarihli the Doctor filminde kullanılan gerçek hastane mekânı (<https://www.filmmodu14.com/the-doctor-fhd-izle>)

## Korku-Gerilim Sinemasında Hastane Mekânları

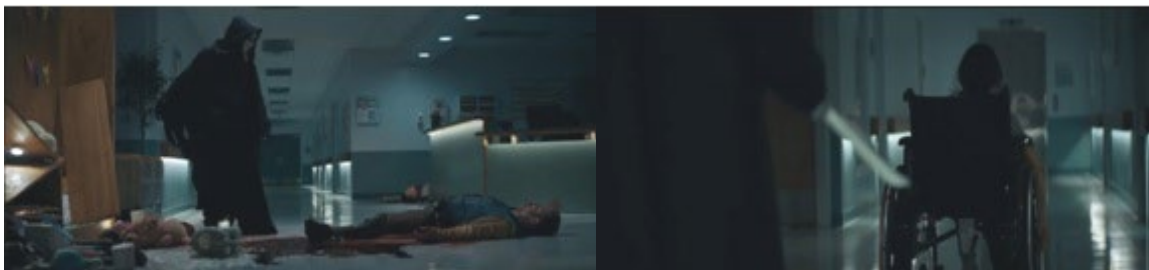
Hastanelerin sağlık, hastalık, yaşam ve ölüm gibi hayatın merkezinde yer alan unsurlarla insanın en fazla karşılaştığı yapıların başında gelmesi ve morg, ameliyathane ve acil servis gibi insanın fiziki bütünlüğüne tıp ilminin bir gereği olarak müdahalelerin edilebildiği bölümlerden oluşması, onları yaşantımız boyunca da korku ve endişeyle bakılan yerler haline getirir. Bu gerçekliğin sinema izleyicisinin gündelik hayatı ve psikolojisi üzerinde mevcut olan güçlü etkisi de hesaba

katıldığında, potansiyel olarak hastanelerin korku duygusu yaratılmasında arzu edilen sinematik etkinin yakalanması ve dolayısıyla korku filmlerinin çekilmesi için ne derece elverişli yapılar olduğu görülür. Hastane mimarisinin teknik ve mekanik unsurların ağır bastığı tedirgin edici ve soğuk yapısı da korku filmleri için çok elverişli mizansenler üretilebilmesine imkan sağlar. Hastaneler sadece mekânsal ve işlevsel özellikleri nedeniyle değil, doktor ve hemşire gibi çalışanlarının toplum ve hastalar üzerindeki psikolojik etkisi ve sağlık için kişinin fiziki yapısına müdahale etme veya onu kontrol altına alma yetkileri bağlamında da korku filmleri için verimli malzemeler olup, bu anlamda da bu tür filmlerde sıklıkla kullanılırlar. Tüm bu bileşenler ekseninde, birçok filmde korku duygusunu oluşturan senaryo, karakterler ya da doğaüstü unsurlar yanında, hastanelerin bizi kendisi korku ve gerilimin ana objesi haline gelir. Bu sebeple, hastanelerin sinemada en yoğun olarak kullanıldığı film türlerinin başında korku ve gerilim filmleri gelir.

Bu çerçevede, 2021 yılında vizyona giren The Power filmi gibi tamamı hastanede geçen veya 2022 yılında vizyona giren Scream 5 filmi gibi belli bölümleri hastanelerde geçen çok sayıda korku filmi saymak mümkündür. The Power filminin başlangıç kısmında filmin geçtiği hastanenin planı gösterilip, arkasından gelen sahnede kamera plana göre merkez bir noktadan döndürülerek hastanenin dolaşım şeması gösterilir ve karakterler arasında geçen diyalogda "Burası biraz labirente benzer" ifadesi kullanılır (Görsel 4). Bu noktada filmin hikayesinde önemli bir yer tutan hastanenin mimari yapısının altı çizilir. Zira, filmin devamında bu labirente benzeten mimari kurgunun filmin hikayesinin oluşturulmasında oynadığı belirleyici rol izleyici tarafından açık bir şekilde görülür. Scream 5 filminde ise hasta yatak odasının ve hasta yatak bölümü koridorunun mimari özellikleri ve mekânsal derinliğinden yararlanılarak kovalamaca ve şiddet sahnelerinin izleyici üzerindeki etkisinin artırıldığı görülür (Görsel 5).



**Görsel 4** The Power filmi (2021)  
(<https://www.fullhdizle.me/the-power-izle-2021-full-hd/>)



**Görsel 5** Scream 5 filmi (2022)  
(<https://www.fullhdfilmizlesene.pw/film/cigliik-5-izle/>)

Bu noktada, korku filmlerinde hastanelerin ve mekânsal özelliklerinin rolü hususuna dair incelemeyi daha tanımlı ve geniş bir çerçevede yapabilme adına, hastaneler bağlamında sinemada korku öğesi olarak kullanılabilir pek çok mimari ve mekânsal öğeye ve hastaneye özgü aksesuar, mobilya ve tıbbi aletlere yer verilmesi, doktorlar başta olmak üzere hastane personelinin hikayede önemli bir yere sahip olması ve tamamı bir hastanede geçmesi nedeniyle kapsayıcı ve yol gösterici bir örnek olabilecek 'slasher' türü bir korku filmi olan 1982 tarihli Hospital Massacre (X-ray) (Hastane Katliamı) filmi detaylı olarak ele alınacaktır. Hikayenin ana çatkısının oluşturulmasında hastanenin oynadığı rol incelendiğinde ilk dikkati çeken husus, filmin

birçok insanın psikolojisinde "hastane ve doktorlara dair mevcut olan paranoyak korkuları büyütüp tekrar öne çıkaran pek çok şiddet sahnesini" içeren bir senaryoya sahip oluşudur (Sipos, 2010: 45). Bu çerçevede tıbbi maske, önlük ve muayene eldiveniyle korkunç bir profil kazandırılan katil doktor figürü, deney fareleri ve insan maketleri gibi unsurların neredeyse tamamı, hastanenin kişi üzerinde yarattığı tedirginlik ve korkma duygusunu pekiştirecek şekilde filmde kullanılır (Görsel 6). "Korkutucu tıbbi fotolar, X-ray görüntüleri ve tıbbi cihazlar (iğne, serum, bıçak, bistüri, testere, vb.) gibi aksesuarlardan ketum ve otoriter doktor ve hemşireler ile anormal ve düşman hasta profillerine" (tamamı sargılı insanlar, koridorda destekle yürüyen korkutucu hasta figürü, vb.) kadar tüm sinematik unsurlar hastanelerin ve hastane çalışanlarının gerçek hayatta mevcut otorite ve disipline dayalı yapılarının daha ön plana çıkarılması ve uç noktalarda işlenmesi yoluyla korku ve gerilim yaratma amacıyla kurgulanır ve kullanılırlar (Sipos, 2010: 45) (Görsel 7-8).



**Görsel 6** Maskeli katil doktor figürü (Hastane Katliamı - 1982) (<https://ugurfilm3.com/hospital-massacre/>)



**Görsel 7** Tıbbi cihaz olan iğnenin filmde korku unsuru olarak öne çıkarıldığı sahne (Hastane Katliamı - 1982) (<https://ugurfilm3.com/hospital-massacre/>)



**Görsel 8** Hastane koridorundaki korkutucu hasta figürü (Hastane Katliamı - 1982)(<https://ugurfilm3.com/hospital-massacre/>)



Mekânsal olarak ise hasta yatak odası, laboratuvar, muayene odası, arşiv ve şişe odası gibi belli hastane birimleri, mimari ve işlevsel özelliklerinin de etkisiyle korku ve gerilim öğeleri haline gelirler. İçerdiği şeffaf pano nedeniyle hasta hareketlerinin diğer taraftan izlenebildiği ve hasta mahremiyeti ve güvenliğinin ortadan kalktığı muayene odası bu anlamda filmin öne çıkan mekânlarından biridir (Görsel 9). Dar, kemerli, belli seviyeye kadar kırmızı renk duvarlı ve mozaik kaplı zemine sahip hastane koridorları ise tekinsiz bir atmosfer yaratılacak şekilde kullanılarak, insanların yalnızlığı ve çaresizliğini (yaklaşan insan gölgeleri, vb.) vurgulayıp onları kurban olarak gösteren bir sinematografi oluşturulmasına katkı sağlar (Görsel 10).



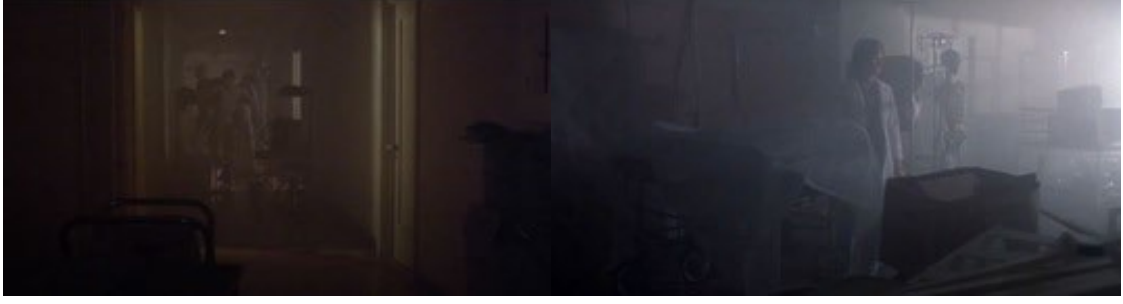
**Görsel 9** Muayene odası (Hastane Katliamı - 1982)(<https://ugurfilm3.com/hospital-massacre/>)



**Görsel 10** Hastane koridoru ve katil doktor figürü (Hastane Katliamı - 1982)(<https://ugurfilm3.com/hospital-massacre/3>)

Filmde mekânın korku unsuru olarak en fazla öne çıktığı kısım ise karanlık, pis ve dumanlı bir atmosferle sunulan ve cinayetlerin en yoğun olarak işlendiği mekân olan hastanenin 9. katıdır (Sipos, 2010: 45). Bu kısım, esas itibarıyla bir hastanede korku öğesi olarak kullanılacak dekor ve mekânsal düzenlemelerin büyük bir bölümünü içerir şekilde tasarlanmıştır. Üstü örtülü sedyeler ve altındaki insan maketleri ile iskelet maketi gibi insana korkutucu gelebilecek öğeler yanında karanlık koridorlar ve asit lavabolu laboratuvarlar gibi mekânlar vasıtasıyla yaratılan korku duygusu, filmin sonunda katilin baş kadın oyuncuyu bu katta bulunan operasyon odasına getirmesiyle zirveye çıkar (Görsel 11). Metal ameliyat masası, karanlık bir ortamda sadece masayı aydınlatan odak ışığı ve görüntü yönetimi, kesici operasyon cihazları ve odada yaratılan karanlık ve kasvetli atmosfer ile operasyon odasının iyileştirici değil korkutucu yönünü ön plana çıkaran bir mekân düzenlemesi ve sinematografi göze çarpar (Görsel 12). Öte yandan filmde sadece korku duygusu yaratma üzerine değil, hastanelerin toplum ve birey üzerindeki tahakküm gücüne işaret eden sahneler de mevcuttur. Filmin baş kadın oyuncusunun muayene odasında doktor tarafından soyularak uzun süre tacizle karışık şekilde muayene edildiği sahnede, kadının bunu garipsemesine rağmen tepki göstermemesi, esas itibarıyla hastane ve doktorun tıbbın sınırsız gücü yoluyla elde ettiği bir hak gibi görünen her türlü müdahalenin meşruiyet kazanması ve bireyin buna istemese de boyun eğmek zorunda kalması durumuyla ilgili olduğunu ifade etmek gerekir. Bu sahnede, "deney yapmanın duyarsızlığına açık" bir yapı olan hastanede,

"bedenin tıbbi müdahale karşısında sıradanlaştırılması" gerçeği karşımıza çıkmaktadır (Foucault, 2006: 112).



**Görsel 11 9.** Kat Mekânlarını Gösteren Sahneler (Hastane Katliamı - 1982) (<https://ugurfilm3.com/hospital-massacre/>)



**Görsel 12 9.** Katta bulunan Operasyon Odası (Hastane Katliamı - 1982) (<https://ugurfilm3.com/hospital-massacre/>)

Hastanenin, sinema filmlerine mekânsal altyapı oluşturma potansiyeli o derece zengindir ki, mekân olarak hastanenin bütününde değil, sadece belli bir bölümünde geçen tek mekân hüviyetinde çok sayıda filme rastlamak da mümkündür. Bahse konu alt bölümün salt mekânsal ve işlevsel niteliğinin bile senaryo ve kurgu bağlamında bir film için yeterli ve gerekli malzemeyi yönetmene sunabilecek zenginlikte bir yapıya sahip olması bu durumun en temel sebebidir. Mevcut filmler bağlamında çeşitli hastane bölümleri örnek verilebilecek olmakla birlikte, içerdiği gergin atmosfer ve işlevi gereği gerçekleştirilen kanlı tıbbi müdahaleler nedeniyle korku / gerilim sinemasında sıklıkla kullanılan hastane bölümlerinin başında ameliyathaneler gelir. Uzun bir bölümü bir hastanenin ameliyathanesinde geçen ve ameliyat anında, anestezi almış olmasına rağmen uyanık ve paralize durumda kalmış bir adamın hikâyesinin anlatıldığı 2007 tarihli gerilim filmi *Awake*, bahse konu hastanenin belli bir bölümünde geçen filmlere iyi bir örnektir. Ameliyathanenin kendine özgü mimari ve işlevsel yapısı ile birlikte ameliyatı gerçekleştiren sağlık personelinin, ameliyat olan hastanın ve ameliyat süreci ile öncesinde gerçekleşen olay örgüsünün de hikâyesinin oluşumunda belirleyici olduğu bu filmde, uygun görüntü yönetimi ve ameliyat masasıyla birlikte ameliyat odasının tamamını aydınlatan bir ışıklandırma yoluyla, ameliyathanede karanlık ve korkutucu bir atmosfer yaratmak yerine insanların birbirleriyle kurduğu iletişimi ve insanların psikolojilerini seyirciye göstermeye odaklanan bir sinema dili göze çarpar (Görsel 13). Öte yandan, odanın merkezinde yer alan ve en sık gösterilen nokta olan ameliyat masasının üst kısmından yapılan çeşitli çekimler yoluyla ameliyat anındaki operasyon ve kan görüntüleri seyirciye gösterilerek ameliyathanenin işlevi kaynaklı bir gerilim duygusu yaratılır (Görsel 14). Ancak bunun dışında gerilim duygusunu yaratan mekânsal özellikler veya ameliyathanenin işlevi değil, ağırlıklı olarak senaryo ve karakterlerin diyaloglarıdır. Burada da, hastanede çekilmesine rağmen filmdeki gerilimin hastaneye özgü unsur ve mekânlardan değil, başka sinematik unsurlardan kaynaklandığını; bu anlamda da sinema yoluyla hastane mekânının farklı bir biçimde kullanılarak farklı bir anlamın yakalandığını görürüz. Ameliyathane dışında geniş ve renkli koridorları, desenli ve renkli duvar ve sedye bantları, duvar resimleri, geniş bekleme alanları ve konforlu kafeterya mekânlarının gösterilmesi yoluyla hastanenin bir korku ve

huzursuzluk ögesi olmaktan çıkarıldığı; salt hikaye ve senaryo yoluyla bir gerilim yaratıldığı görülür.



**Görsel 13** Filmde Kullanılan Ameliyathane (Awake - 2007)  
(<https://www.hdfilmcehennemi.life/awake-hd-1/>)



**Görsel 14.** Seyirciye Tüm Açıklığıyla Gösterilen Ameliyat Süreci (Awake - 2007)(<https://www.hdfilmcehennemi.life/awake-hd-1/>)

## **Komedi-Dram Sinemasında Hastane Mekânları**

Çok sayıda korku ve gerilim filmine ev sahipliği yaptığı görülmekle birlikte, hastaneler mekânsal olarak dram ve komedi filmlerinde de sıklıkla kullanılır. Korku filmlerinde korku duygusunu yaratmak için kullanılan bazı öğelerin bu filmlerde kullanılmadığı ya da kullanılsa bile korku ve tedirginlik yaratıcı yönlerinin geri planda bırakıldığı görülmekle birlikte, hastaneye ait birçok mekânsal ve işlevsel öğenin iki türde de ortak olarak kullanılırken birbirinden farklı algı ve duygu oluşumlarına sebebiyet verebildiği dikkati çeker. Bu noktada karşımıza hastanelerin sinematik yönden çoğul anlamlar kazanabildiği gerçeği çıkar, - ki bu durum da senaryo ve yönetmenlik başta olmak üzere sinematik öğeler bağlamında izlenen farklı yol ve yaklaşımların bir sonucudur. Hastane personel veya kullanıcılarının senaryoda korku filmlerine göre daha normal, pozitif veya eğlenceli karakterlerden oluşturulması ve filmde kullanılan tüm fiziksel çevre bileşenleri ve mimari unsurların (malzeme, renk, ışık, mobilya, vb.) hastanenin kasvetli atmosferini ortadan kaldırır ve dram - komedi duygularına yönlendirir şekilde planlanması bu farklılaşan anlamları yaratan en temel sebeplerdir. Bu minvalde pek çok film örneği verebilmek mümkün olmakla birlikte, belirtilen tespitleri daha somut ve anlaşılır hale getirebilme adına makalenin bu bölümünde; konunun senaryo, film karakteri ve mimarlık / mekân boyutuna dair zengin veri ve örnekler içeren 2 komedi-dram filmi ele alınmıştır.

Hastanelerin hiyerarşi odaklı, doktorların da sevgi ve şefkat yönünden eksik olduğu eleştirisini yapan Dr. Patch Adams'ın gerçek hikayesinin anlatıldığı 1998 tarihli komedi/dram filmi Patch Adams'da, önceki bölümde ele alınan korku filmi Hospital Massacre filmindeki katil doktor figürünün aksine daha renkli, şefkatli ve mizahı mesleğinde kullanan bir doktorun hikayesini izleriz (Kılınç, 2023). Mizah ile dramın harmanlandığı biyografik bir film olan Patch Adams'da, hikayesi anlatılan doktorun tutum ve davranışlarının hastalara biyolojik ve psikolojik yönden yansımaları ve ortaya çıkan sonuçlar ele alınmaktadır (D'ottavio, G. Sanchez ve G. Sanchez, 2018: 104). Belli bir bölümü hastanede geçen film üzerine makalede yapılan incelemede, hastaneye ait mimari ve mekânsal unsurlar ile birlikte ana karakter Patch Adams ekseninde

filmde hastanelerin mevcut fiziki ve psikolojik ortamına dair getirilen eleştirel yaklaşım da dikkate alınmıştır. Film boyunca ana karakterin bahse konu özelliklerinin ön planda olması ve hastanelerin hiyerarşiye dayalı, disiplinli ve katı ortamına eleştiriler getirilmesi, hastanenin önceki bölümlerde görülen otoriter ve sert tarafının filmde daha geri planda kalmasını sağlar. Ana karakter olan doktorun palyaço başta olmak üzere çeşitli taklitlerle çocuk hastalarını eğlendirdiği ve içinde bulunduğu gerçeklikten uzaklaştırdığı sahneler aslında bu durumun bir özeti gibidir (Görsel 15). Bu yolla seyirci, hastane mekânlarının işlevselliğe dayalı soğuk yapısından uzaklaştırılarak, doktorun hastalarına olan pozitif tavrına ve mizahi kimliğine yönlendirilir. Hasta çocukların yattığı bölümün mimarisi ve mekânsal özelliklerinin de bu komedi ve dram duygusunu destekler şekilde tasarlandığı görülür. Duvarlarda çizili resimler, bir evi andıran dolaplar, çocuklar için oyuncaklar ve odada parlak ışık ve renklerin kullanılması gibi unsurlarla izleyiciyi hastane ortamının soğukluğundan uzaklaştıran, daha sıcak, pozitif ve keyifli bir ortam yaratılmıştır (Görsel 16). Filmlerde hastanelerin sert ve soğuk havasının dağıtılması için bu tip mekânsal düzenlemelerin, dekor ve görüntü yönetimi planlamalarının sıklıkla yapıldığı görülür, -ki hastanelerin hasta psikolojisine uygun hale getirilmesi için benzer mimari tasarımların gerçek hayatta da uygulandığı görülür.



**Görsel 15** Komik ve eğlenceli doktor figürü (Patch Adams -1998)  
(<https://www.fullhdfilmizlesene.pw/film/gercek-bir-hikaye-izle-1/>)



**Görsel 16** Renkli ve aydınlık bir mimariye sahip olan çocuk yatak bölümü (Patch Adams -1998)(<https://www.fullhdfilmizlesene.pw/film/gercek-bir-hikaye-izle-1/>)

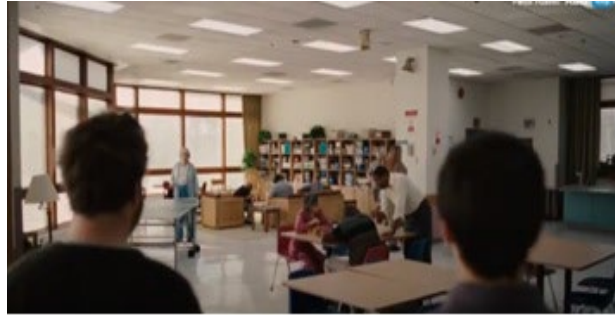
Mekâna ait öğelerin (mobilya, renk, vb.) sinema unsurlarının da desteğiyle kullanılması yoluyla hastane mekânlarının soğuk ve disipline dayalı yapısından belli ölçüde uzaklaşılabilir ve daha pozitif bir hastane ortamı yaratılabilir. Diğer bir komedi/dram filmi de 2010 tarihinde vizyona giren *It's a Kind of Funny Story* (Komik Bir Hikaye)'dir. Tamamı hastanede geçen filmde, depresyona girdiği ve intihara meylettği için rastgele bir hastanenin aciline başvuran ve yapılan muayene sonucunda 1 hafta hastanenin psikiyatri koğuşunda kalmasına karar verilen bir gencin bu hastanede başından geçenler anlatılır. Filmin dramatik yapısı, karakterleri, senaryo ve anlatım dilinin yanında hastane mekânlarının tasarımı ve ele alınma biçimi de hedeflenen dram, romantizm ve komedinin perdeye yansıtılmasına katkı sağlar. Filmin başında, ana karakterin endişeli bir şekilde güvenlik önlemi altında bulunan hastanenin psikiyatri koğuşuna girdiği ve kapının arkasından kapanarak bir tür hapisane imajının verildiği sekans ile tedirgin edici ve özgürlüğün kısıtlandığı bir fiziksel ve psikolojik bir ortam görüntüsü oluşturulur (Görsel 17). Ancak sahnelerin çoğunluğunun çekildiği hasta yatak odası koridoru ve çok amaçlı salon gibi



bölümlerin canlı, parlak ve renkli duvar ve mobilyalara (yeşil kapılar, gri sedye bantları, vb.), perde, pano, fotoğraf ve resimlere sahip olmasıyla, hastanede korku, gerilim ve acının daha yoğun olduğu morg, ameliyathane, vb. kısımların filmde kullanılmamasıyla, genelde canlı ve pozitif bir hasta yatak koğuşu ortamı sunulmasıyla ve belli sorunları filmde ön plana çıkarılmakla birlikte, dramatik yapıya uygun olarak belirlenmiş karakterlere senaryoda yer verilmesiyle, filmin geçtiği hastanenin izleyiciye daha yaşanabilir bir mimari yapı ve ortam olarak sunulduğu gözlemlenir (Görsel 18-20). Bunun yanında, filmin önemli ve duygusal sahnelerinin geçtiği yer olan hasta yatak odası koridorunda ana karakterin okul arkadaşına ilan-ı aşk ederken hastanede tanıştığı kız tarafından görüldüğü sahnede, hasta yatak odası koridorunun mekânsal niteliği ve derinliğinden faydalanarak güçlü bir dramatik etki yaratılır (Görsel 21).



**Görsel 17** Güvenlikli psikiyatri koğuşuna giriş sahnesi (Komik Bir Hikaye - 2010)(<https://www.fullhdfilmizlesene.pw/film/komik-bir-hikaye-izle-3/>)



**Görsel 18** Filmde kullanılan hastanenin çok amaçlı salonu (Komik Bir Hikaye - 2010)(<https://www.fullhdfilmizlesene.pw/film/komik-bir-hikaye-izle-3/>)

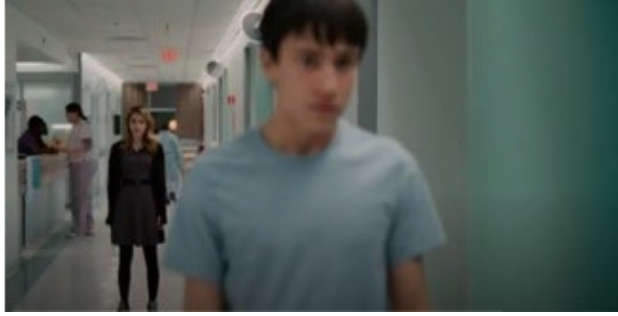


**Görsel 19** Renkli duvar ve mobilyalarıyla hastane koridoru (Komik Bir Hikaye - 2010)(<https://www.fullhdfilmizlesene.pw/film/komik-bir-hikaye-izle-3/>)





**Görsel 20** Filmde kullanılan hasta yatak odası koridoru ve mimari yapısı (Komik Bir Hikaye - 2010)(<https://www.fullhdfilmizlesene.pw/film/komik-bir-hikaye-izle-3/>)



**Görsel 21** Ana karakterin okul arkadaşına ilan-ı aşk ederken hastanede tanıştığı kız tarafından görüldüğü sahne (Komik Bir Hikaye - 2010)(<https://www.fullhdfilmizlesene.pw/film/komik-bir-hikaye-izle-3/>)

## Sonuç ve Öneriler

İçerdiği hizmetin çok boyutluluğu ve karmaşıklığı nedeniyle mimari yönden çeşitlilik arz eden pek çok mekân barındırması, işlevsel özellikleri ve halihazırda insan psikolojisi üzerindeki güçlü etkileri nedeniyle hastaneler, gerek mekân olarak, gerekse hikayenin önemli bir parçası, hatta tematik merkezi olarak sinemada sıklıkla kullanılırlar. Hastanelerin bilinen işlevsel ve yaşamsal anlamının çok ötesinde anlamlar içeren ve bu yönüyle gündelik yaşamı belirleme gücüne sahip sosyal bir olgu olduğunu; bu yönünün ona sinemada sıklıkla ve çok boyutlu olarak kullanılma imkanı verdiğini ifade etmek gerekir. Kurumsal ve disiplinli idari ve hizmet yapılarına uygun mimaride tasarlanmış olmaları ve bir makine gibi aralıksız çalışan katı ve sert mekânlardan oluşmaları, hastaneleri sinema için zengin ve alternatifli mizansenler üretilmesine elverişli yapılar olarak ön plana çıkaran diğer önemli unsurlardır. Sosyal bilimler bazlı yapılan çalışmalarda ortaya konulan yaklaşımlara paralel olarak, sinemada hastaneler ve mekânsal etkileri üzerine çalışılan bu makalede de, hastanelerin otorite, hiyerarşi ve disiplinin ön plana çıktığı, teknik ve işlevsel boyutu fazla olan sert ve soğuk mekânlara sahip olduğu ve bu yönleriyle sinema filmlerinde sıklıkla kullanıldığı gözlemlenmiştir. Makalede ele alınan korku ve gerilim türünde filmlerde de görüldüğü üzere, hastalar, ziyaretçiler ve hatta personelin, hastanenin sağlığı geri kazanma eksenli olarak kazanmış olduğu bu otorite, disipline etme ve insan üzerindeki tahakküm gücü ile fiziki müdahale hakkı karşısında pasif ve reaksiyonsuz kalmak, bir anlamda boyun eğmek zorunda kalmalarının korku, endişe ve gerilim duygularının ön plana çıkmasına ve sinemada da hastanelerin bu yönleriyle sıklıkla kullanılmalarına imkan sağladığı görülmüştür. Bu noktada hastane mimarisi ve mekânsal yapısı ile mevcut tıbbi ekipman ve teknik donanımının halihazırda mevcut işlev ve sağlık odaklı yapısının da bu duyguları tetikleyici yönleri olduğu ve sinemada hastanelerin bu yönlerinin de ön plana çıkarıldığı tespit edilmiştir. Makalede ele alınan filmlerde gösterilen ve insan vücuduna operasyon yapılan ameliyat odaları gibi mahaller ve bu mahallerde gerçekleştirilen kesme veya iğne yapma işlemleri ile diğer müdahaleler için kullanılan testere, makas veya bistüri gibi cerrahi aletler bu anlamda hastanelere dair geçen filmlerde kullanılan unsurlardan sadece birkaçıdır.

Ele alınan filmlere ait hastane mekânlarının mimari, işlevsel ve kavramsal boyutları bağlamında filmlerde teşkil ettikleri yeri ve ifade ettikleri anlamları çözümleme yönteminin izlendiği bu çalışma sonucunda elde edilen bulgular, hastane mekânlarının filmlerde çeşitlilik arz eden ve hikayede belirleyici olabilecek etkilere sahip olabildiğini ortaya koymuştur. Örneğin, hastane mekânının hem sinematik, hem de mimari bir ögesi olan ışığın loş ya da karanlık olmasının Hospital Massacre (X-ray) (Hastane Katliamı) filmi örneğinde görüldüğü üzere korku duygusunu doğurabildiği görülürken, parlak veya güçlü olmasının da Patch Adams filmi örneğinde görüldüğü üzere dram veya komedi duygusunu destekleyebildiği görülür. Buna benzer şekilde, filmlerde hastanelere dair kullanılan diğer ortak mimari ve mekânsal unsurların da görüntü yönetimi, ışık, dekor, vb. sinematik öğelerin belirleyici etkisiyle farklı özellikler kazanabildikleri ve bunun da filmler bağlamında farklı anlamların doğmasına sebebiyet verebildiği çalışma sonucunda görülmüştür. Dolayısıyla, hastane mekânlarının sinemada, hem gerçek hayatta mevcut olan disiplin ve hiyerarşiye dayalı işlevsel kimlikleriyle ve insan üzerindeki psikolojik etkileriyle, hem bu bağlamda belirlenmiş mimari yapıları ve mekânsal özellikleriyle, hem de senaryo, kurgu, dekor, vb. sinematik unsurların da etkisiyle kazandıkları yeni anlamlarla varlık buldukları gözlemlenmiştir. Hastanelerde geçen ve makalede de ele alınan başta dram / komedi türünde olmak üzere çeşitli filmlerin sahne ve mekân analizleri yapıldığında, sinema ve sinematik unsurlar vasıtasıyla aynı hastane mekânlarının birbirinden farklı özellikler kazanabildiği ya da mevcut özelliklerinin arka planda bırakılarak farklı fiziki, sosyal veya ruhsal atmosferlerin ön plana çıkarılabildiği görülmüştür. Filmin türü veya senaryosuna göre, bir tarafta hastanelerin yukarıda belirtilen mevcut özellikleri ön plana çıkarılarak, hatta sinema unsurları vasıtasıyla daha da köpürtülerek endişe, korku ve gerilim algı ve duygusu yaratılırken, diğer tarafta dram ve komedi gibi farklı film türlerinde senaryo, karakter, ışık, dekor, mekân, görüntü yönetimi, vb. sinema unsurlarının kullanımı yoluyla aynı hastane mekânlarının bu yönlerinin ortadan kaldırılmasını ya da geri planda bırakılmasını sağlayan bir sinematografi ve anlatım dilinin hayata geçirildiği görülür. Bu durum esas itibarıyla hastanenin bazen bütünü, bazen da alt mekânları ve mimari unsurlarının sinematik öğeler vasıtasıyla dinamik ve değişkenlik gösterebilen anlam ve kimliklere evrilebildiğinin; diğer bir deyişle çoğul anlamlar kazanabildiğinin bir göstergesidir.

Ele alınan dram/komedi filmi örneklerinde görüleceği üzere, mimari ve tasarım olarak hasta ve diğer kullanıcıların psikolojisini olumlu etkileyecek ve hastanedeki sert ve soğuk ortamı azaltacak malzeme, renk ve ışık kullanımlarının tercih edildiği hastanelerin film seti olarak kullanılmasının da dram ve komedinin ortaya çıkarılmasında payı vardır. Ancak aynı hastane biriminin (ameliyathane, poliklinik, hasta yatak odası, vb.) korku/gerilim ve dram/komedi gibi 2 ayrı türe ait filmde bu derece farklı algılanır hale gelmesi ve filmlerin tür olarak da farklılaşmasına yaptığı belirleyici etki, hastane birimlerine dair makalede ifade edilen çoğul anlamların salt mimari yapılarından ve mekânsal özelliklerinden değil, işlevsel yapıları nedeniyle barındırdıkları zengin ve değişken ilişki sosyolojisinden ve toplum belleği üzerinde sahip oldukları güçlü etkiden kaynaklandığını gösterir. Makalede, toplumsal yaşamda mevcut olan ancak yeterince analiz edilmediği için gözden kaçan bu tip anlamların su yüzüne çıkarılarak görünür hale getirilmesinde sinemanın ne denli önemli bir araç olabileceğine dair veri ve bakış açıları üretilmeye çalışılmış olup, yapılan çalışmanın bu minvalde yapılacak başka yeni çalışmalara da fikir verebileceği düşünülmektedir.

## Kaynaklar

- Arpacı, M. (2016). Foucault, biyopolitika ve biyotarih: Tarihsel çalışma alanları olarak tıp, beden ve nüfus. *ViraVerita*, 3, 80-97.
- Baçun, N. (2023). Cinematic Space in-between Reality and Fiction, in Holmlid, S., Rodrigues, V., Westin, C., Krogh, P. G., Mäkelä, M., Svanaes, D., Wikberg-Nilsson, Å (eds.), *Nordes 2023*, 12-14 June, Linköping University, Norrköping, Sweden. DRS Digital Library, <https://doi.org/10.21606/nordes.2023.131>
- Boğa, A. & Kayahan, C. (2021). Hastanelerin teknik performans ölçümünde veri zarflama analizi ve türkiye örneği. *Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(4), 944-955.

- Beşgen, A. & Köseoğlu, Ş. (2019). Sinema-mimarlık arakesitinde bir mekâna dokunmak: Sine-tasarım atölyesi, *SineFilozofi Dergisi*, Özel Sayı, 26-52.
- Demir, Ö. B. (2018). *Bir "Tıp Felsefesi" için Derkenar (V): Foucault, klinik ve medikalizasyon*, <https://www.birikimdergisi.com/guncel/9069/bir-tip-felsefesi-icin-derkenar-vfoucault-klinik-ve-medikalizasyon>, Erişim Tarihi: 23.08.2023.
- D'ottavio, Alberto E. & Garcia Sanchez, J. E. & Garcia Sanchez, E. (2019). The cinema as a fostering tool for health area undergraduates, *RevMed Cine [Internet]*, 15(2), 101-105.
- Foucault, M. (2006). *Kliniğin doğuşu*, (Çev: İnci Malak Uysal), Ankara: Epos Yayınları.
- Foucault, M. (2007). The incorporation of the hospital into modern technology. Jeremy W. Crampton & Stuart Elden (Ed.), *Space, knowledge and power: Foucault and geography* içinde (141-153). (Çev: Edgard Knowlton Jr., William J. King, and Stuart Elden). London: Ashgate.
- Kılınc, T. (2010). *Patch Adams: Anarşist Palyaço Doktor!*, <http://www.fikiratolyesi.com/patch-adams-anarşist-palyaco-doktor/>, Erişim Tarihi: 26.08.2023.
- Mardorossian, C.M. (2003). Laboring women, coaching men: Masculinity and childbirth education in the contemporary United States. *Hypatia*, 18 (3), 113-134.
- Park, H.Y. (2007). Hospital space interpreted according to Heidegger's concepts of care and dwelling. *Med Humanities*, 50, 135-143. doi:10.1136/medhum-2023-012696
- Segal, S. (2007). The masculinization project of hospital birth practices and Hollywood cinema. *Gender: Power and Authority, eSharp*, 9, 1-18.
- Sipos, M. T. (2010). *Horror film aesthetics – creating the visual language of fear*. Jefferson, North Carolina and London: McFarland & Company, Inc. Yayınevi.
- Verderber, S. (2014). Exploring healthcare architecture through the medium of film: Motives and techniques. *Archnet-IJAR, International Journal of Architectural Research*, 8(1), 29-49.
- Yıldırım, K. & Muslu, M. S. (2006). Poliklinik bekleme alanlarında çevresel faktörlerin kullanıcıların fonksiyonel ve algı-davranışsal performansına etkisi: Gazi hastanesi çocuk polikliniği. *Politeknik Dergisi*, 9(1), 39-51.
- Yürür, F. (2019). *Tek mekânlık filmler*, Perseus Yayınevi, Ankara.

### Extended Abstract

Due to the decisive role they play in phenomena such as health, life and death, which are at the center of human life, hospitals become social facts that gain meanings beyond their functional identities, both in social life and in human psychology. They are large-scale and complex structures that contain many different units related to health services, contain spaces suitable for diverse individual and social experiences, and have strong effects on human psychology. In these respects, hospitals are building types that offer dynamic and rich cinematographic and spatial alternatives for cinema. Accordingly, hospital spaces are frequently used in cinema both as a location and as an important part of the scenario. It should be stated that the use of hospitals as film locations in cinema is also important in terms of making visible and understanding the meaning(s) of hospitals for social life and human psychology.

In this context, the article aims to reveal in what ways the spatial and functional features of these structures affect a film and what roles they undertake in the cinematographic context by analyzing the scenes of movies set in hospitals. Another aim of the study is to discuss the effect of the hospital as a type of building, its architecture and spatial features on a film in the broadest possible framework and to reveal the meanings it expresses. In order to address the multiple and changing meanings of hospital spaces in cinema in a comprehensive framework, space analyzes will be carried out through examples of horror-thriller and comedy-drama films, which are opposite genres and created with different cinematographic structures and scenarios. As a method in the study where visuals containing certain movie scenes will be analyzed in a spatial context, the movie frames in which the space plays a decisive role in the story are discussed on the axis of spatial and/or architectural elements, and the effects of these elements on the story of the movie are revealed.

In this article, which studies hospitals and their spatial effects in cinema, it is observed that hospitals have hard and cold spaces where hierarchy and discipline come to the fore, have a lot of technical and functional dimensions, and are frequently used in cinemas with these aspects. On the other hand, when

the scene and space analyses of various movies, especially the drama/comedy genre, which are set in hospitals and are discussed in the article, are made, it is seen that the same hospital spaces can gain different characteristics through cinematic elements or that different physical, social or spiritual atmospheres can be brought to the fore by leaving their existing characteristics in the background. In this context, the most basic finding obtained as a result of the study was that sometimes the whole and sometimes the sub-units of the hospital acquired multiple meanings by evolving into varying identities through cinematic elements and under the influence of its spatial characteristics. Another important issue that emerged as a result of the study is that, in addition to cinematic elements, hospital architecture and spatial features have a fundamental effect on hospital spaces gaining multiple meanings in cinema.

## 1923-1950 dönemi mali olayların sosyolojik açıdan değerlendirilmesi

Taha Artuç<sup>1</sup> , Ahmet Kemal Çelebi<sup>2</sup> 

<sup>1</sup> Manisa Celal Bayar Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Maliye Bölümü, Manisa/Türkiye

<sup>2</sup> Manisa Celal Bayar Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Maliye Bölümü, Manisa/Türkiye

### ÖZET

Mali olayların sosyolojik açıdan ele alınmasını ifade eden mali sosyoloji, mali olayların toplumsal etkilerini ortaya koymaktadır. Mali sosyoloji ile oluşturulan bakış açısı, bir yandan mali olayların sonuçlarını anlamada yardımcı olurken diğer yandan toplumun bu olaylar karşısındaki tutum ve davranışlarını ortaya çıkarmada önemli görevler üstlenmektedir. Bu anlamda Cumhuriyet döneminde gerçekleşen mali olayların incelenmesi, bu döneme ait sosyolojik çıkarımlar yapmada önemli bir rol oynayacaktır. Cumhuriyet'in kuruluşu ile başlayan süreçten Demokrat Parti'nin iktidara geldiği yıla kadar olan dönemin incelendiği bu çalışmada, halkı önemli derecede etkileyen mali olaylar ele alınmıştır. Aşar Vergisi'nin kaldırılması ile başlayan ve Çiftçiyi Topraklandırma Kanunu'nun yürürlüğe konulması ile biten dönem içerisinde pek çok vergi ihdas edilmiş/kaldırılmış, politika değişikliklerine gidilmiş, kanunlar çıkarılarak yeni bir düzene geçilme çabası sarf edilmiştir. Çalışma, 1923-1938 ile 1938-1950 yılları arasında iki ayrı dönem içinde gerçekleşen önemli mali olayları kapsamakla birlikte çalışmanın temel amacı; Türkiye'de 1923-1950 döneminde gerçekleşen mali olayların sosyolojik etkilerini ortaya koymaktır. Çalışma, ele alınan dönem içerisindeki toplumsal yapının mali olaylar neticesinde nasıl değişime uğradığının ve mali olayların toplumsal ilişkilere ne denli tesir ettiğinin ortaya çıkarılması açısından önem arz etmektedir. Zira çalışma, 1923-1950 dönemi içerisinde gerçekleşen mali olayların, büyük toplumsal dönüşüme doğrudan etki ettiğini ortaya koymakta ve uygulanan mali politikaların toplumsal açıdan arzulanan olumlu etkiyi gösteremediği sonucuna ulaşmaktadır.

### ANAHTAR KELİMELELER

Mali Olay, mali sosyoloji, vergilendirme, cumhuriyet dönemi, 1923-1950 dönemi.

## Evaluation of fiscal events from a sociological perspective in the period of 1923-1950

### ABSTRACT

Fiscal sociology, which refers to the sociological perspective of fiscal events, reveals the social effects of fiscal events. The perspective created by fiscal sociology, on the one hand, helps to understand the consequences of fiscal events, on the other hand, undertakes important tasks in revealing the attitude and behavior of society towards these events. In this sense, analyzing the fiscal events that took place in the Republic period will play an important role in making sociological inferences about this period. This study, which examines the period from the establishment of the Republic to the year when the Democratic Party came to power, focuses on fiscal events that significantly affected the society. During the period that started with the abolition of the Tithe Tax and ended with the enactment of the Law for Providing Land to Farmers, many taxes were created/abolished, policy changes were made, laws were enacted, and effort was made to transition to a new order. The study covers important fiscal events that took place in two separate periods between 1923-1938 and 1938-1950 and the main purpose of the study is to examine the sociological effects of the fiscal events that took place in Türkiye in the period of 1923 to 1950. The study is important in terms of revealing how the social structure in this period under consideration changed as a result of fiscal events and how fiscal events affected social relations. The study,

**Atf:** Artuç, T., & Çelebi, A., K. (2024). 1923-1950 dönemi mali olayların sosyolojik açıdan değerlendirilmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 14(3), 1152-1172. <https://doi.org/10.48146/odusbadiad.1164452>



reveals that the fiscal events of the period of 1923-1950, had a direct impact on the great social transformation and concludes that the fiscal policies implemented did not have the desired positive social impact.

#### KEYWORDS

Fiscal event, fiscal sociology, taxation, republic period, 1923-1950 period.

## Giriş

Mali olayları değerlendirirken, mali olayların ekonomik yönünün yanı sıra toplumsal yönünün de iyi tahlil edilmesi gerekmektedir. Bu anlamda mali olayların sosyolojik bir bakış açısıyla incelenmesi anlamına gelen mali sosyoloji, mali olayların toplumsal yapıyı nasıl etkilediğini ortaya koymada önemli bir çalışma alanıdır (Çelebi, 2012, s. 1).

Osmanlı Devleti'nin mirası üzerine kurulan Türkiye Cumhuriyeti, batılılaşma ve çağdaşlaşma ideolojileri doğrultusunda yapılan reformlarla siyasal, ekonomik, kültürel birçok alanda ciddi bir değişim süreci içine girmiş ve bu süreç pek çok mali ve toplumsal değişimi de beraberinde getirmiştir. İzmir İktisat Kongresi'nde ekonomi politikalarının temellerinin atılması ile başlayan bu farklılaşma, Cumhuriyet'in ilerleyen dönemlerinde atılan adımlarla daha da belirginleşmiş ve toplumsal hayata doğrudan etki etmiştir.

Cumhuriyet'in kuruluşuyla birlikte başlayan ve toplumsal dönüşümün yaşanmasına büyük ölçüde tesir eden mali olaylar, tek partili döneme dair oldukça tartışmalı konuları arasında yer almaktadır. Gerek yürürlüğe konulan yeni vergiler/kanunlar, gerekse iktisadi sistemi tümüyle değiştiren yeni politikalar, bu dönemde toplumun farklı kesimlerini (köy halkı, gayrimüslim tebaa, iş adamları gibi) farklı şekillerde etkilemiş, sınıfsal ayrımların önünü açmış, özellikle düşük gelir grubundaki bireylerin yaşayış biçimlerini değiştirmekle kalmamış aynı zamanda uygulanan mali politikalar halkın karar ve davranışlarında belirleyici bir konuma gelmiştir. Bu anlamda 1923-1950 dönemindeki mali olayların toplum üzerindeki etkisi özellikle olumsuz anlamda bir hayli yoğun olmuştur.

Çalışma, bu dönemdeki mali olayların toplumsal etkilerini ortaya koyma gayesi gütmektedir. Çalışmada 1923 yılı ile 1950 yılları arasında yaşanan mali gelişmelerin sosyolojik etkileri incelenmiş, bu kapsamda Aşar Vergisi'nin kaldırılması, Yol Vergisi, devletçiliğe geçiş süreci, Milli Korunma Kanunu, Varlık Vergisi, Toprak Mahsulleri Vergisi ve Çiftçiyi Topraklandırma Kanunu ele alınmış ve bu olayların toplum üzerindeki etkileri ortaya konmuştur. Çalışmanın temel amacı, tarih-maliye-sosyoloji üçgeninde 1923-1950 dönemini mali sosyoloji açısından ele almaktır.

## Cumhuriyet'in Kuruluş Yıllarındaki Genel Yapı

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla halkın egemenliğine dayalı yeni bir siyasi sisteme geçilmiştir. Ancak yeni kurulan Cumhuriyet gerek ekonomi politikaları gerekse resmi iktisadi görüşleri bağlamında Osmanlı Devleti geçmişinin izlerini taşımaktaydı. Ekonomik bağımsızlık olmadan siyasi bağımsızlığın sağlanamayacağı görüşünü benimseyen yönetici kadrosu, bu görüşü hayata geçirebilecek ekonomi politikalarını uygulama kararlılığına sahipti (Vural, 2008, s. 78-79).

Cumhuriyet'in kuruluşuyla birlikte ekonomi politikalarında güdülen temel gaye iktisadi kalkınmayı gerçekleştirmek olmuştur. Programlı bir kalkınma gerçekleştirme gerekliliğini her fırsatta dilen getiren Mustafa Kemal Atatürk, kalkınma konusunu oldukça önemsemiştir (Bknz: Duru vd., 1982, s. 427). Cumhuriyet'in ana kadrosunun o dönemde en çok üzerinde durduğu nokta, o günün dünyasına uygun bir kalkınmacılık anlayışının hayata geçirilmesi olmuştur. Nitekim Cumhuriyet'in ilk yılları modernleşme ve kurumlaşma çabaları ile geçmiş, sanayi, ticaret ve bankacılık sektörlerine destekler sağlanmıştır. Devletin bu desteklerdeki temel gayesi modern bir ekonomi yapısı inşa etmektir. Cumhuriyet'in ilk senelerinin özelliği, devlet yönetimini birtakım ilkelere bağlayıp bu ilkelere çerçevesinde uygulanacak politikalara devamlılık sağlamaktır. Bu

anlamda Cumhuriyet rejimi için devlet işlerinin bir zemine oturtulması temel bir amaçtır (Kuruç, 1988, s. XXXV). Bu amaca Cumhuriyet'in kuruluş yıllarında "denk bütçe, sağlam para" politikaları hizmet etmiş, yerel bankacılık sisteminin oluşturulması, altyapı yatırımlarının yapılması ile ekonomik kalkınma hedefine ulaşılması için çaba sarf edilmiştir. Ancak Cumhuriyet'in kuruluş yıllarında, devletin bahsi geçen iktisadi hedefi gerçekleştirmek için gerekli olan araçlardan (düzenli bir maliye teşkilatı, merkez bankası vs.) yoksun durumda olduğu görülmektedir (Yay, 1988, s. 65). Dolayısıyla Cumhuriyet'in ilk yıllarında, ana doktrin olan kalkınma hedefini gerçekleştirmek çok mümkün gözükmemektedir ki içinde bulunan şartlar bu durumu haklı çıkarır niteliktedir.

Cumhuriyet'in kuruluş yıllarında mali yapıyı etkileyen en önemli gelişme İzmir İktisat Kongre'sinde alınan kararlar olmuştur. Kararların resmi ve bağlayıcı bir niteliği olmasa da İzmir İktisat Kongre'sinde alınan kararlar, Cumhuriyet'in kuruluş yıllarındaki mali yapıyı değiştirici bir niteliğe sahiptir. İzmir İktisat Kongresi 17 Şubat-4 Mart 1923 yılları arasında 1135 delegenin katılımıyla İzmir'de gerçekleştirilmiştir. Kongre'ye; ziraatçılar, sanayiciler, ameleler ve çiftçiler olmak üzere dört grup davet edilmiştir. Delegelerin belirlenmesinde, o kesimin gerçek temsilcisi olma kriterine tam olarak uyulmadığı, pek çok asker ve sivil bürokratin delege olarak Kongre'ye katıldığı görülmektedir (Çelebi vd., 2013, s. 22). Kongre, ülke içerisinde farklı ve benzer meslek sahibi olan bireyler arasında bir iletişim ağının kurulması, ihtiyaçlarla ilgili haberleşmenin sağlanması ve ülke sınırlarında yatırımların ve ekonomik gücün artırılması açısından büyük öneme sahiptir. Diğer yandan, ülkenin dillendirilmeyen ve Ankara tarafından bilinmeyen pek çok problemi de Hükümet adına Kongre'de dile getirilmiştir. Kongre'de temel olarak, Yeni Türkiye'nin ekonomik işleyişinde devlet ve piyasanın birlikte bulunduğu bir yapının egemen olması gerekliliği ön plana çıkmıştır. Bu iktisat "*millî bir iktisat*"<sup>1</sup>tır ki bu çerçevede piyasaya özgür bir alan yaratmak ve millî bir burjuvazinin ortaya çıkarılma gayesi bulunmaktadır. Bu kapsamda, Kongre'ye davet edilen iktisadi gruplara gündemi belirleme ve düzenleme hususunda serbesti tanınmıştır (Bozdağ, 2018, s. 39).

İzmir İktisat Kongresi'nde alınan kararlar, Cumhuriyet'in kuruluşunda izlenecek ekonomi politikalarının temellerini oluşturmuştur. Bu anlamda İzmir İktisat Kongre'sinde Cumhuriyet'in politikalarını ve toplumsal yaşamını derinden etkileyen kararlar Tablo 1'de gösterilmektedir.

**Tablo 1** İzmir İktisat Kongresi'nde alınan kararlar

Piyasa Ekonomisi ve Özel Girişimcilik	Millileştirme ve Korumacı Politikalar	Vergi Sistemi	Sosyal Haklar
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kredi imkanları</li> <li>- Devletin altyapı hizmeti gerçekleştirilmesi için kanuni dayanaklar</li> <li>- Ticaret ve sanayi bankalarının kurulması</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Yurtiçinde ihtiyacın olduğu malların ithalatına yüksek gümrük vergileri</li> <li>- Ülkede üretimi olmayan mallara gümrük muafiyeti</li> <li>- Kambiyo merkezlerinin millileştirilmesi</li> <li>- Limanlarda kabotaj hakkının tanınması</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aşar Vergisi'nin kaldırılması</li> <li>- Temettü vergisinin yerine gelir vergisinin uygulanması</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maksimum sekiz saat çalışma</li> <li>- Haftalık bir günlük izin</li> <li>- İş kazası geçirenlere güvenceler</li> <li>- Sendika hakları</li> </ul>

(Kaynak: Vural, 2008, s. 79-80'den derlenerek tarafımızca oluşturulmuştur.)

Yukarıda (Tablo 1) İzmir İktisat Kongresi'nde alınan ve toplumu hem mali hem de sosyolojik açıdan etkileyen alınan kararlar gösterilmektedir. Kongre'de bir yandan gruplar tarafından alınan kararlar, diğer yandan da bireysel girişimin ön plana çıkması ve devletin kalkınmayı gerçekleştirmek için yeterli düzeyde kaynaklardan yoksun olduğu şeklinde benimsenen temel iktisadi esaslar, kalkınma sürecinde liberal bir ekonomik modelin hayata geçirileceğini ortaya

<sup>1</sup> Boratav'a göre "Millî İktisat" görüşü olarak nitelendirilen ve savaş yıllarında kısmen uygulanan iktisadi tezler, dönemin nesnel koşullarından doğan sınırlamaların dışında, 1923 sonrasına büyük ölçüde egemendir. "Millî İktisat" okulunun korumacı ve dolayısıyla sanayileşmeci yönelimleri bu dönemde Lozan Anlaşması ile gümrük politikasına konan engeller yüzünden arka plana düşmüştür. Ancak aynı okulun, devlet desteğiyle bir yerli ve millî burjuvazi 'yetiştirilmesi'ni kalkınma ve modernleşmenin temel mekanizması olarak gören yaklaşımı, 1923 sonrasının iktisat politikalarına ve atmosferine tamamen damgasını vurmuştur (Boratav, 2022, s. 42).

koymuştur. Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında ülke ekonomisinin içinde bulunduğu şartlar ve devletin maddi açıdan yetersizliği ele alındığında, liberal ekonomi politikası fikrinin pragmatik bir yaklaşım olduğu ifade edilmektedir (Korum, 1982, s. 77'den aktaran Çelebi vd., 2013, s. 23).

İzmir İktisat Kongresi'nde alınan kararların yanında dönemin en mühim gelişmelerinden birisi de ilk olarak 1913 senesinde "*Teşvik-i Sanayi Muvafakati*" ismiyle yayınlanmış Teşvik-i Sanayi Kanunu'nun yeniden ortaya çıkartılmasıdır. Kanun, Cumhuriyet tarihinin ilk kapsamlı teşvik kanunudur (Yasa ve Çelik, 2016, s. 2427). İktisat Kongresi'nde ortaya konulan esaslara göre sanayici kesime kredi vermek ve millî sanayiye destekleyici hususları ön plana çıkartmak gibi ilkeler üzerine çıkarılan Teşvik-i Sanayi Kanunu (Kahraman, 2005, s. 12), 15 yıl yürürlükte kalmıştır (Yasa ve Çelik, 2016, s. 2427).

Tüm bu gelişmeler, genel itibariyle Cumhuriyet'in kuruluş yıllarındaki mali siyasetinin hedefinin; "*halkı, tebadan, insan hakları ile donanmış millete dönüştürebilmek için gerekli, kamu hizmetlerinin (devletin) finansmanı*" olduğunu göstermektedir. (T.C. Maliye Bakanlığı, 2008, s. 36).

Cumhuriyet'in kuruluş yıllarındaki genel yapı temel olarak yukarıda belirtildiği gibi şekillenmiştir. Cumhuriyet'in ilk yıllarındaki bu yapı ortaya konulduktan sonra, 1923'ten 1950 yılına kadar olan dönemde gerçekleşen mali olayları ele alıp bunların toplumsal etkilerini ortaya koymak akademik yazında önemli bir eksikliği giderecektir. Bu çerçevede, çalışma iki ayrı dönem itibariyle ele alınmıştır. Bu dönemlerde ilki 1923-1938 dönemidir. Çalışmanın bu kısmında Cumhuriyet'in ilk on beş yılında gerçekleşen mali olayların toplumsal yönü irdelenecektir.

## 1923-1938 Dönemi Mali Olayların Sosyolojik Etkileri

Cumhuriyet'in kurulduğu yıl olan 1923 ile Atatürk'ün vefat ettiği yıl olan 1938 arasında Türkiye'de oldukça önemli mali olaylar yaşanmıştır. Bunların belki de en önemlisi Aşar Vergisi'nin kaldırılmasıdır. Aşar Vergisi'nin kaldırılmasının ardından Yol Vergisi'nin yürürlüğe konması ve ardından devletçi politikalara geçilmesi bu dönemin toplumsal yapısını etkileyen en önemli olaylardır.

### Aşar Vergisi'nin Kaldırılması

#### Aşar Vergisi'nin genel yapısı ve kaldırılma süreci

Osmanlı İmparatorluğu'nda 600 yıldan uzun süre uygulanan Aşar Vergisi, devletin en önemli ve ana gelir kaynaklarından bir tanesi olmuştur. Aşar, Arapça "öşr" sözcüğünün çoğuludur. Arapça'da "öşr", 1/10 oranını belirtmektedir. Osmanlı Devleti sınırları içerisinde yaşayan Müslümanlar, sahip oldukları topraklar için bir toprak vergisi ödemekle yükümlü olmamakla birlikte bu topraklarda üretmiş oldukları ürünlerin 1/10'unu öşür olarak devlete ödemişlerdir (Asker ve Yıldız, 2014, s. 177). Her ne kadar 'aşar'ın kelime anlamı 1/10 olsa da, zirai mahsullere uygulanan bu oran üretim yapılan bölgelere ve tekniklere göre farklılık göstermiştir. Nitekim Aşar Vergisi Rumeli'de 1/8, Basra ve Halep'te 1/3-1/2 arasında farklı oranlarda uygulanmıştır (Palamut, 1987, s. 70). Oldukça önemli bir konumda olan Aşar Vergisi, 1925 senesine değin 27,5 milyon lira ile bütçenin 1/4'ünü oluşturmuştur. Böylesine bir verginin kaldırılması Cumhuriyet'in ilk senelerinde tüm toplumu etkileyen en önemli mali reformlardan biri olarak görülmüştür (Mıynat ve Kahriman, 2012, s. 121).

Aşar'ın kaldırılması ile ilgili birçok ekonomik, siyasi ve sosyal neden bulunmaktadır. Genel itibariyle Aşar'ın kaldırılma nedenlerini şu şekilde sıralamak mümkündür (Aydın, 2020, s. 538):

- Aşar Vergisi ile ilgili temel sorun, tahsil yönteminde yaşanan aksamalardır. İltizam yöntemiyle tahsilat, mültezimlerin mükelleflere baskı yapmasını beraberinde getirmiş ve vergi tahsilatında önemli sorunlar oluşmuştur.

- Aşar Vergisi sadece ekonomik amaçları değil siyasi amaçları da gözeterek kaldırılmıştır. Bu anlamda toprak ağaları ve aşiret liderlerinin desteğini almak oldukça önemli olmuştur.

- Kurtuluş Savaşı'na aktif olarak destekte bulunanların ödüllendirilmesi maksadı Aşar Vergisi'nin kaldırılmasında önemli rol oynamıştır.

- Batılılaşma çabaları ve batıdaki topraklardan vergi alma uygulamasının kaldırılması, Türkiye'de Aşar Vergisi'nin kaldırılma sebepleri arasında bulunmaktadır. Nitekim batılılaşmaya yönelik ilk hamlelerin Aşar Vergisi'nin kaldırılma düşüncesi ile ortaya çıktığı görülmektedir.

Aşar Vergisi'nin yukarıda belirtilen sebeplerden dolayı ilgası rençberler, işçiler ve tüccarlar tarafından desteklenmiş, o günlerde basın yayın organları tarafından günlerce bu haber yayınlanmış, halk arasında bu verginin kaldırılması büyük yankı uyandırmıştır. Diğer yandan Aşar Vergisi'nin kaldırılmasından sonra tarımda yeni bir ekonomik modelin tercih edildiği ortaya çıkmıştır. 20. Yüzyılın başında sanayisi neredeyse olmayan bir ülke için tarım politikasına yönelmek olabilecek en iyi seçenek olarak düşünüldüğünde, tarım politikasının üretici lehine çevrilmesi (Kırkpınar, 1992, s. 125) Aşar Vergisi'nin kaldırılmasını haklı kılan bir husus olarak düşünülebilir.

### Aşar Vergisi'nin kaldırılmasının sosyolojik etkileri

Siyaset sosyolojisinin temel felsefesi, her siyasal iktidarın sosyal tabakalara birtakım fırsatlar yaratma ve bu sosyal tabakaları bazı mükellefiyetlerden muaf tutabilme eğiliminde olmasına dayanmaktadır. Bu felsefe Cumhuriyet'in kuruluşu ile Türkiye'de de tasdik edilmiştir. Nitekim Türk halkının büyük çoğunluğu tarım kesiminde faaliyet göstermekte, halkın önemli bir kısmını köylü sınıfı oluşturmaktaydı. Buna karşın köy halkının gelir düzeyi oldukça düşüktü. Cumhuriyet'in ilan edilmesiyle birlikte tarım sektörünün vergilendirilmesi ile ilgili düzenlemeler yapılması bir zorunluluk halini almıştır (Türk, 1981, s. 339). Nitekim Aşar Vergisi'nin kaldırılması, yukarıda değinilen siyaset sosyolojisinin temel felsefesiyle birebir uyumaktadır. Aşar Vergisi'nin kaldırılması bu felsefenin bir sonucu olmakla birlikte mali sosyoloji açısından da pek çok sonucu da beraberinde getirmiştir.

Aşar Vergisi'nin kaldırılması "*hem sermaye birikimi hem de vergi yapısı*"nın bu durumdan olumsuz etkilenmesine neden olmuştur ki bu durumun sosyolojik etkileri oldukça önemlidir. Aşar Vergisi'nin kaldırılma kararı; tarımsal alanlarda değer yaratma ve yaratılan bu değerleri kentlere kaynak transferi olarak aktarma imkanını bitirmiş, köy halkının vergi ödeme davranışlarını ciddi şekilde değişime uğratarak, köy halkı için vergi ödenmemesinin normal bir durum olduğu sosyal bir çevrenin oluşmasına zemin hazırlamıştır. Zira Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze kadar kırsal kesimde vergi ödememe alışkanlığı oturmuş ve bu alışkanlık kırsal bölgedeki nüfusun şehirlere göç etmesiyle de değişmemiştir (Gökbunar ve Bursalıoğlu, 2012, s. 87-88).

Aşar'ın kaldırılmasının aşar mültezimlerini ortadan kaldırması ve bireylerin çalışma arzularına tesir etmesi, sosyolojik etkileri itibarıyla incelenebilecek bir başka konudur. Aşar Vergisi, yukarıda belirtildiği üzere iltizam yöntemine göre mültezimler tarafından toplanmaktaydı. Aşar'ın toplanması sırasında mültezimlerin keyfi tutumları çiftçiler için önemli bir sıkıntı olmuş, mültezimlerin haksız davranışları mükellefler üzerinde "*adeta bir azap makinasına*" dönüşmüştür. İltizam yönteminin mükellefler üzerindeki psikolojik yükü, mükelleflerin üretim sonucunda üstlendikleri vergi yükünden kimi zaman fazla olmuştur (Şenyüz, 1985, s. 73). Tüm bunların akabinde Aşar Vergisi'nin kaldırılmasıyla Aşar mültezimleri de ortadan kalkmış ancak üretim ilişkileri değişikliğe uğramamıştır. Aşar Vergisi'nin kaldırılmasıyla köy halkında kısa vadede bir ferahlama yaşansa da köy halkının yaşantısında büyük bir farklılaşma olmamıştır. Aşar'ın kaldırılmasından sonra bu duruma inanmayan çiftçiler, birkaç yıl aşar vermediklerini göz önüne alarak mahsullerini tarlada bırakmışlardır. Diğer yandan Aşar Vergisi'nin kaldırılmasının bir etkisi olarak, köylünün çalışma arzusu yükselmiştir. Ayrıca devlet, köylü ile kısa süreliğine de olsa barışmış, iklim şartlarının da beklenenden iyi gitmesiyle pozitif bir ortam yaratılmıştır (Coşar, 1996, s. 11). Aşar Vergisi'nin kaldırılması ile aynı zamanda köylü miri arazinin sahibi konumuna gelmiş ve kanunen modern bir tarım işletmesi kurabilme imkanı bulmuştur. Böylece; "*makro düzeyde mülkiyet rejimi, modern bir piyasa ekonomisinin kurulması için uygun hale getirilmiştir*" (T.C. Maliye Bakanlığı, 2008, s. 48).

Yine Aşar Vergisi'nin kaldırılmasında, verginin ikelliği ve tahsil usulünün uygulanmasındaki yanlışlıklar kadar Türk köylüsünün refah seviyesinde artış sağlama düşüncesi de etkili olmuştur (Türk, 1981, s. 340). Aşar'ın kaldırılması ile üretilen ürünün vergilendirilmeyip köy halkına kalmasından dolayı önceleri sadece kendi temel gereksinimlerini karşılayabilen köylü, pazar ile yakın ilişkilerde bulunmaya başlamıştır. Aşar'ın kaldırılmasından önce, pazar ile ilişkisini mültezime verdiği vergi vasıtasıyla kuran köy halkı, Aşar Vergisi'nin kaldırılması ile direkt olarak pazar ekonomisine geçmiştir. Aşar'ın ilgası, orta gelirli köylü açısından elindeki olası ürün fazlasının, Aşar Vergisi ile aynı biçimde alınması yerine, iç pazara çıkarılarak "*parasal artışa dönüştürülmesini*" ifade etmiştir. Böylece, çiftçilerin bir bölümü "*geçimlik üretimden, pazara yönelik üretime*" geçmiştir. Sonuç itibarıyla Aşar Vergisi'nin kaldırılması, sosyoekonomik yapının, "*köylülüğün kapitalist ilişkiler temelinde şekillenmesine ve ayrışmasına katkı sağladığını*" ortaya çıkarmıştır (Gökbunar ve Bursalıoğlu, 2012, s. 85-86). Gerçekten de köy halkının pazara karışması toplumsal açıdan önem arz etmektedir. Vergi vermeyip ürününü arttıran ve böylece üretim kararını değiştiren köylülerin yaşayış biçimleri de değişmiş, kurdukları yeni düzen ile bir yandan ekonomiyi canlandırmada önemli bir rol oynarken diğer yandan da kent insanıyla ilişkide bulunması ve böylece dışa açılmasının önü açılmıştır.

Son olarak, Aşar Vergisi'nin kaldırılmasını kapsayan süreci İbn-i Haldun'un mali sosyoloji anlayışı açısından ele almak gerekirse; tarımsal kesim üstündeki verginin düşürülerek, bu kesimin desteğini alma ve tarım üretimini azami düzeye ulaştırılma arzusunun İbn-i Haldun'un mali sosyoloji anlayışıyla benzer özellikler taşıdığı görülmektedir. İbn-i Haldun'un mali sosyolojisi, devletin kuruluş aşamasında vergi oranlarının asgari düzeyde belirlenmesi ile kişilerin çalışma arzularının yükseleceğini savunmaktadır. Cumhuriyet'in ilk yıllarında Aşar Vergisi'nin kaldırılmasından hedeflenenin de esasında bu olduğu aşikardır. Fakat Aşar Vergisi'nin kaldırılması sonucu oluşan vergi kaybını telafi etmek maksadıyla ihdas edilen yeni vergiler, vergide adalet ilkesinden sapmalara neden olmuş ve mali sosyoloji uygulamalarının göz ardı edilmesine sebebiyet vermiştir (Erul, 2020, s. 13).

## **Yol Vergisi**

### **Yol Vergisi'nin yürürlüğe konulması**

Cumhuriyet kurulduktan sonra uygulanan ve toplumsal etkileri itibarıyla değerlendirilmesi gereken bir diğer mali olay, Yol Vergisi'nin yürürlüğe konulmasıdır. Yol Vergisi, Yol Mükellefiyeti Kanunu ismi altında 19 Ocak 1925 tarihinde uygulanmaya başlamıştır. Kanunda Yol Vergisi mükelleflerinden bahsedilmiş ve 18-60 yaş arasındaki erkekler Yol Vergisi mükellefi olarak tanımlanmıştır. Yine kanunda Yol Vergisi'nden muaf tutulacak kişiler; "*sakatlığı belirli olan yoksullar, öğrenciler, askerler ve altı çocuğu hayatta olanlar*" şeklinde belirtilmiştir. Muafiyete tabi altı çocuk, esasında hükümetin nüfus politikalarına işaret etmektedir. Bu anlamda devlet, altı çocuk sahibi bireyleri vergiden muaf tutarak nüfus arttırma politikasını uygulamaya çalışmıştır. Yol Vergisi'ni o dönemki vergilerden ayıran nokta, nakdi olmaktan çok bedeni yükümlülük biçiminde ödenmiş olmasıdır (Aydın, 2020, s. 541-542). Yol Vergisi ile ilgili bir diğer nokta ise bu verginin uygulanmasında adem-i tahsis ilkesinin geçerli olmayışıdır. Zira Yol Vergisi'nden elde edilen gelir yalnızca yol, şose ve köprü yapımına ayrılmıştır (Giray, 2021, s. 250).

### **Yol Vergisi'nin sosyolojik etkileri**

Yol Mükellefiyeti Kanunu'nun yürürlüğe konulmasından sonra Yol Vergisi, kırsal kesimden tahsis edilen en mühim vergi haline gelmiştir. Halk tarafından sürekli olarak şikayet edilen Aşar Vergisi kaldırıldıktan sonra Yol Vergisi tüm şikayetlerin odak noktası haline gelmiştir. Toplanacak vergi miktarının vilayetler tarafından saptanması, çoğu zaman halkın ödeme gücünün üzerinde bir vergi tutarıyla karşılaşmasına neden olmuş, Yol Vergisi'ni zamanında ödeyemeyen veya hiç ödemeyen mükelleflere hapis, haciz gibi müeyyideler uygulanmış ve böylece gelir seviyesi düşük olan halk, mallarını satmak durumunda kalmıştır (Özdemir, 2013, s. 219).



Yol Vergisi'nden en çok kırsal kesimde yaşayan düşük gelir grubundaki kişiler etkilenmiştir. Bu anlamda köylüler Yol Vergisi'ni ödemekte güçlük çekmiş ve esasında pek çok kişi ihdas edilen bu vergiyi ödeyememiştir. Vergisini ödeyemeyen kişiler yol inşaatlarında çalıştırılmışlar, köylerinden, evlerinden uzakta olumsuz koşullarda günlerce çalışmak durumunda kalmışlardır. Genel itibarıyla halk bu vergiye çok büyük tepki göstermiş ve Yol Vergisi'ne büyük bir öfke ve hiddet oluşmuştur. Tüm bunların bir tezahürü olarak Yol parasını veremeyen köylüler daha çok çocuk yapmaya başlamıştır. Bunun sebebi yukarıda bahsedildiği üzere altı çocuklu ailelerden yol parasının alınmamasıdır. Diğer yandan Güney (1990) o dönemde yaşananların vahametini şu şekilde bir örnekle ifade etmektedir: "... tahsildarlar, okur-yazar olmayanlara verdikleri makbuzlara eski tarihler atıp devamlı olarak yol parası istemişler hatta bir kadının tek horozunu dahi vergi borcuna karşılık haczetmişlerdir" (Güney, 1990, s. 59-60).

Yol Vergisi'nin toplumsal etkilerini anlayabilmek adına Özdemir (2013) tarafından Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi'nden çıkartılan Antalya Türk Ocağı'nın 15 Haziran 1925 tarihli Başvekâlet'e gönderilen yazısı büyük önem taşımaktadır. Yol Vergisi'nin gelir düzeyi düşük olan halka etkisi bu yazıda şöyle ifade edilmektedir (Özdemir, 2013, s. 220): "...Antalya'nın Osmaniye mahallesinden Girit ve Kıbrıslı Mehmed istidaat-ı maliyesinin darlığı hasebiyle bedel-i mezkuru tediye edemeyeceğini beyan etmiş, fakat hakkında ittihaz kılınan hesabı (değer) kararının ruhuna ilka (bıraktığı) ettiği kahr bir infial ile henüz yedi yaşındaki sevgili evladını alenen mevki-i müzayedeye çıkarmış ve elli liraya satmak suretiyle on iki lirayı tasfiye etmiştir. Yine Antalya'nın Tuzcular Mahallesi'nde mukim İskenderelioğlu İsa kendisinden talep edilen tarik bedelini temin maksadıyla ailesiyle birlikte yattığı yatağı satmaya teşebbüs etmiş ve zevcesinin buna mani olmak istemesi üzerine aralarında zuhur iden münazaadan sonra şahitlerin nazarları altında bu yüzden talak (boşanma) vaki olmuştur. Keza Antalya ahalisinden Balıkçı Sami ailesine aid çamaşır leğenini satmak suretiyle bedel-i mezkuru tasfiye etmiş ise de zevcesiyle kavga etmiştir."

Görülmektedir ki; o dönemde Aşar Vergisi'nin kaldırılmasından sonra ihdas edilen Yol Vergisi, kırsal kesimin tutum ve davranışlarına doğrudan etki etmiştir. Köy halkı yürürlüğe konulan bu vergi ile yaşayış düzenini tümüyle değiştirmiş, kırsal kesimdeki aile yapısı farklılaşmış<sup>2</sup> ve halkın devlet ile bağının zedelenmesine neden olmuştur. Tüm bunlar yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin köy halkını koruma felsefesi ile bağdaşmamakta ve köy halkının olumsuz etkilendiğini göstermektedir.

## Devletçi Politikalar

### Devletçiliğe geçiş

1923 yılından 1930 yılına kadar yaşananlar, temel olarak iki ekonomik gayeyi ortaya koymuştur: "Ekonomik bağımsızlık" ve "hızlı bir kalkınma süreci". Belirtilen iki gayeden beklenen sonucu elde etmek, özel girişimin sürekli biçimde desteklenmesi ile mümkün değildir. Her açıdan dönemin teknolojisine uygun ve milli bir sanayi tesis edilememiş, milletin yaşadığı sorunlara çare bulunamamıştır. Diğer yandan 1923 yılı ve izleyen birkaç yıl içinde ulusal bağımsızlığa saygı göstermek koşuluyla müsaade edileceği söylenen yabancı sermaye de etkin bir duruş sergileyememiştir. Böylesine bir ortamda ekonomik bağımsızlık ve hızlı kalkınma gayesinin yabancı girişim eliyle sonuca ulaştırılamayacağı gerçeği ortaya çıkmıştır. Tüm bunların bir sonucu olarak Türkiye'nin içinde bulunduğu koşullar dahilinde devletçiliğe geçmesi mecburi bir hal almıştır (Eroğlu, 2007, s. 68).

Türkiye'nin devletçiliğe geçmesinde şüphesiz 1929 Buhranı'nın etkisi vardır. 1929 Buhranı'nın başlaması liberal ekonomi anlayışına olan güveni zedelemiş, devletin ekonomiye müdahalesi

<sup>2</sup> Aile yapısındaki farklılaşma iki şekilde açıklanabilir. Birincisi, Yol Vergisi'ni ödeyemeyen erkeklerin çalışmaya gönderilmesiyle aile düzeninin değişip, farklılaşmasıdır. İkincisi ise Yol Vergisi'nin bir nüfus politikası olarak gördüğü işlevdir. Zira Yol Vergisi'nin kaldırıldığı 1952 yılına kadar Yol Vergisi ödemek istemeyen/çalışmak istemeyen bireyler, daha çok çocuk yapma yolunu seçmiştir. İlk nüfus sayımının (1927), Yol Vergisi'nin yürürlüğe girdiği tarihten iki yıl sonrasına (1925) denk geldiği baz alındığında, ilk nüfus sayımında 13 milyon civarı çıkan nüfus, 1950'lerde 20 milyona ulaşmıştır (Detaylı bilgi için bkz: Başvekalet İstatistik Genel Müdürlüğü, 1935, s. 4; Can, 2022, s. 7). Elbette ki nüfus artışını yalnızca Yol Vergisi ile açıklamak mümkün değildir. Ancak aile yapısının farklılaşmasında Yol Vergisi'nin etkileri göz ardı edilemez niteliktedir.

resmi çevrelerde savunulur duruma gelmiştir (Sağlam, 1981, s. 74). 1929 Buhranı'ndan Türkiye ciddi şekilde etkilenmiş ancak hem ekonomik yapısı hem de henüz yeni Kurtuluş Savaşı vermiş olması sebebiyle birçok çevre ülkeden daha az etkilenmesine neden olmuştur. Türkiye, pek çok ülkeye göre krizden daha az etkilenmesine rağmen, 1929 Buhranı'nın beraberinde getirdiği küresel ve ulusal sorunların çözümü için düzenlemeler yapılmış, liberal ekonomi politikasından devletçiliğe geçilmiştir (Tekeli ve İlkin, 1977, s. 32). O dönemde devletçilik temel itibariyle; devletin özel teşebbüse karşı olarak değil, aksine özel teşebbüsten taraf ve özel teşebbüsü tamamlayıcı şekilde ekonomiye müdahalesi olarak yorumlanmıştır (Ölmezogulları, 1988, s. 57). Türkiye'nin devletçiliğe geçişinde 1929 Buhranı sebebiyle oluşan yüksek dış ticaret açıkları, Türk lirasının değerinin düşmesi, krizden en az etkilenmek için neredeyse tüm ülkelerin kapalı bir ekonomik yapıya bürünmeleri gibi faktörler etkili olmuştur (Yeşilay, 2005, s. 122).

### **Devletçilik politikalarının mali sosyoloji açısından ele alınması**

1930'larla birlikte başlayan devletçilik politikaları hem ekonomik hem de toplumsal yapı üzerinde önemli etkilerde bulunmuştur. Bu anlamda devletçiliğe geçiş mali sosyoloji açısından ele alındığında, ilk olarak iş adamları ile devlet arasındaki ilişkiler ön plana çıkmaktadır. İş adamları-devlet ilişkisine bakıldığında iki noktanın oldukça önemli olduğu görülmektedir.

Birinci noktada dönemin iş adamları, devlet müdahalesiyle ekonomide istikrarın sağlanabileceği şeklinde bir düşünceye sahiplerdi. Ekonomik istikrarsızlık ile devlet müdahalesi arasında tercihte bulunmanın bir gereklilik olduğunu düşünen iş adamları, oylarını devlet müdahalesinden yana kullanmışlardır. 1930'lu yılların başlarında iş adamları genel itibariyle, devlet müdahalesinden değil, devletin ekonomide istikrarsızlığa sebebiyet veren müdahalelerinden şikayetçiydi. İkinci noktada, iş adamlarının siyasi olarak alınan kararların üzerindeki tesiri ön plana çıkmaktadır. Bu dönem içerisinde iş adamları piyasa harici politikaları onaylamış ve buna benzer çeşitli politikalarda da iş adamları bizzat hükümete tavsiye vermişlerdir. Örneğin, iş adamları hükümete iç talep daraldığı için devlet memurlarının yerli malı kullanmalarını mecburi kılan birtakım tedbirlerin hayata geçirilmesini tavsiye etmiştir. Daha sonra hayata geçirilmesi önerilen bu fikrin enflasyona sebep olacağı düşünülmüş ve bunu önlemek adına fiyat denetimlerinin artırılması gerektiği özel sektör tarafından dile getirilmiştir. Görüldüğü üzere, oldukça ilginç bir şekilde, 1930'lu yıllarda iş adamlarının fiyat denetimlerini desteklemesi o dönem uygulamalarının "*en devletçi yanı*" olarak ifade edilmektedir (Mıynat ve Kahrıman, 2012, s. 125).

Bu dönemde sanayileşme gayretleri ön plana çıkmış olsa da devletçiliğe geçiş sürecinde köy halkı ve işçilerin yaşadıkları sorunlar üzerine düşünülmemiştir ve bu kesimin refahını arttıracak veya sorunlarını düzelterek bir düzenleme yapılmamıştır. Bu süreç içerisinde şehirde istihdam edilen kişiler için çeşitli düzenlemeler gerçekleştirilirken, kırsal kesim bu düzenlemelerden mahrum kalmıştır. Ayrıca üretim şeklinin tarıma dayandığı ülkede, savaşın beraberinde getirmiş olduğu etkilerden kurtulma ve Cumhuriyet ilkelerinin halk tarafından özümsemesi için sarf edilen çaba, köy halkının bu dönemde vergi ödeme ve askere gitme arasında bir nevi sıkışıp kalmasına neden olmuştur (Ergun, 2016, s. 152).

Bu dönemde diğer bir husus sermaye birikiminin sağlanamaması ile ilgilidir. Devletçiliğe geçiş sonrasında sermaye birikiminin sağlanması gayesi ön plana çıkmış ancak bu süreçte beklenen sermaye birikimi sağlanamamıştır. Sermaye birikiminin sağlanamamasının başında vergilerin sürekli olarak artışı gelmektedir. Bununla birlikte bu durum, geçmişte eşi benzeri olmayan güçlü ve kalabalık bir köylü kesimi oluşmasına neden olmuştur. Diğer yandan azınlıkların göçü ile birlikte onlardan kalan çiftlik ve zanaatkar mülkleri, bürokratlar aracılığıyla zengin kesime ve ticaret erbabına aktarılmıştır. Bu dönemdeki toplumsal dinamikler, zengin kesim ve ticaret erbabının, riskli sanayiye yönelmek yerine daha risksiz ticaret alanlarına kaymasına sebebiyet vermiştir. Ticaretin sanayiye tercih edilmesi, bir yandan da bürokratlar ile girişimci zümresi arasındaki sınıfsal ayrışmaların önünü açmıştır. Bu sınıfsal ayrışmaların önüne geçmeyi planlayan zengin kesim ve ticaret erbabı, bireysel çıkarlarını göz önünde tutarak devlet ile iş birliği yapmış, kendi çıkarlarına uygun olmadığı konularda da devlet ile çatışma içerisine girerek var olma

mücadelesini devam ettirme çabasını sürdürmüştür. İlaveten, çoğunlukla zengin kesim ve ticaret erbaplarının çıkarlarını gözetmeye çalışan devlet, gün geçtikçe bu gruplara çeşitli imtiyazlar vererek siyasi gücünü muhafaza etmeye çalışmıştır (Güzel, 2014, s. 851).

Genel itibarıyla 1923-1938 dönemini kapsayan mali olaylar ve bu olayların topluma olan etkileri yukarıda belirtildiği gibi olmuştur. Bu dönem, yeni bir rejime geçişi ifade etmekle birlikte, Cumhuriyet'in ilk yıllarını kapsamaması ve politika yapıcıların devletin iktisat politikalarını henüz yeni oluşturmaya başlaması nedeniyle halka etkileri oldukça fazla olmuş ve toplumun tutum ve davranışlarını ciddi şekilde değiştirmiştir. 1923'ten 1938'e kadar olan on beş yıllık dönemin ardından çalışmanın bu kısmında, oldukça tartışmalı mali olayların gerçekleştiği 1938-1950 dönemi ele alınacaktır.

## 1938-1950 Dönemi Mali Olayların Sosyolojik Etkileri

Atatürk'ün vefatından Demokrat Parti'nin iktidara geldiği yıla kadar olan dönemde toplumsal yapıyı değiştiren pek çok mali olay bulunmaktadır. Milli Korunma Kanunu ile başlayan olaylar silsilesi, çok tartışılan Varlık vergisi ve Toprak Mahsulleri Vergisi'nin yürürlüğe girmesiyle devam etmiş ve Çiftçiyi Topraklandırma Kanunu ile son bulmuştur.

### Milli Korunma Kanunu

Milli Korunma Kanunu, II. Dünya Savaşı döneminde oluşan fiyat artışları, karaborsa sorunları ve piyasalarda oluşan mal darlığının önüne geçmek, sosyal adaletsizlerle mücadele etmek, ekonomideki olumsuzlukları denetim altına almak ve savunma harcamalarına fon sağlayabilmek için olağanüstü tedbirlerin alınması maksadıyla çıkarılmış bir kanundur (Yavuz, 2015, s. 165). Türkiye'de Millî Korunma Kanunu ilk kez 18 Ocak 1940 tarihinde, Başbakan Refik Saydam döneminde II. Dünya Savaşı devam ederken yürürlüğe girmiş ve 26 Ocak 1940 itibarıyla kanun haline gelmiştir. Bu kanun, devletin bir savaşa girmesi veya Türkiye'nin de dahil olduğu yabancı devletler arasında savaş çıkması halinde, Bakanlar Kurulu'na "*devletin bünyesini iktisat ve millî müdafaa bakımından takviye etmek amacıyla*" sınırsız olarak da nitelendirilebilecek hakları içermiştir (Albayrak, 2005, s. 220).

Milli Korunma Kanunu kapsamında yukarıda ifade edilen "*sınırsız olarak da nitelendirilebilecek haklar*" konusu dikkat çekicidir. Milli Korunma Kanunu'nun *İktisadi Hükümler* başlığı altında düzenlenen 37<sup>3</sup>, 38<sup>4</sup>, 39<sup>5</sup>, 40<sup>6</sup> ve 41<sup>7</sup>, 42<sup>8</sup>. maddeleri hükümete verilen sınırsız yetkileri ortaya koymakla birlikte, toplumsal yaşamdaki farklılaşmanın anlaşılması bakımından önem arz etmektedir. Bu maddeler incelendiğinde Milli Korunma Kanunu'nun genel itibarıyla; çiftçilik yapan halka yüklenen mükellefiyetlerde adaletin sağlanamadığını ve yükümlülüklerin çoğunlukla az toprağa sahip olan düşük gelirli çiftçinin üzerinde yoğunlaştığını göstermektedir (T. Akman ve S. Akman, 2011, s. 76-77). Bu açıdan bakıldığında Milli Korunma Kanunu'nun temelde en çok köylü ve işçi kesimini olumsuz şekilde etkilediği ortaya çıkmaktadır. Milli Korunma Kanunu'nun uygulanmasıyla birlikte hem köylüler hem de işçiler oldukça düşük ücretlerle çalıştırılmış,

<sup>3</sup> **Md.37'ye göre;** "hükümet, ziraatte çalışabilir her vatandaş, kendi ziraat işi yüzüstü kalmamak şartıyla, mıntaka münasebetlerini, iklim ve sıhhat şartlarını nazara alarak gerek Devlete ve gerek şahıslara ait ziraat işletmelerinde ihtiyaca göre, bir buçuk ayı geçmemek ve mahalli örf ve rayice göre ücret verilmek üzere zirai iş mükellefiyetine tabi tutabilir, kadınlar ancak kendi köy ve kasaba ve şehir sınırları içinde çalıştırılabilir."

<sup>4</sup> **Md. 38'e göre;** "hükümet, lüzum gördüğü mıntakalarda yapılacak zeriyyatın nev'ini, çeşidini ve bunların nispetini tayin, herhangi bir mahsulün ekimini men, ziraatın ve hayvan yetiştirmenin usul ve istikametlerini tesbit edebilir. Hükümet, büyük ve küçük baş hayvanların şahsi ihtiyaç haricinde alım ve satımını, herhangi bir suretle başkasına devrini, naklini ve kesimini tanzim, tahdit ve menetmeğe ve bunlara 14'üncü madde hükümleri dairesinde el koymağa salahiyetlidir."

<sup>5</sup> **Md. 39'a göre;** "hükümet, sahipleri tarafından işletilmeyen araziye tayin edeceği münasip bir bedel mukabilinde işletebilir."

<sup>6</sup> **Md. 40'a göre;** "hükümet, ziraate elverişli 8 hektar ve daha ziyade arazi sahibi olan her şahsı bu arazinin yarısına kadar hububat ekmeğe veya ektirmeğe mecbur tutabilir. Bu mecburiyet, arazi sahibinin malik olduğu çift hayvanı miktarına ve her çift hayvan için dört hektar esasına göre hesap edilir. Her traktör hal ve vaziyetine göre 15 - 30 çift mukabili addedilir."

<sup>7</sup> **Md. 41'e göre;** "ekilen her dört hektar arazi için bir çift öküz Milli Müdafaa mükellefiyetinden istisna edilir."

<sup>8</sup> **Md. 42'ye göre;** "hükümet, her türlü ziraat aletlerini, makinalarını, vasıtalarını ve malzemelerini, zirai ilaçları ve tohumları ve damızlık hayvanları lüzumuna göre satabilir, parasız, ariyet veya ödünç veya bir kira mukabilinde olarak ihtiyacı olanlara tevzi edebilir ve çiftçiyeye ödünç para verebilir."

çalışma zorunluluğu altında ezilmiş, yoğun zorunlu çalışmalar beraberinde iş kazalarını da getirmiştir. Türkiye Cumhuriyeti tarihine geçen bu iş kazalarının yarısından fazlası Milli Korunma Kanunu çerçevesindeki yükümlülük uygulamasının zalimane bir şekilde tezahür ettiği Zonguldak kömür havzasında yaşanmıştır (Karabacak, 2018, s. 18).

Millî Korunma Kanununun uygulanması ile ilgili toplumu etkileyen bir diğer husus da memurlarla ilgilidir. Kanunu uygulamakla yükümlü memurların ahlaki olmayan keyfi davranışları toplum içinde ciddi bir tepkiye sebep olmuştur. Hatta elinde bulunan ürününü tezgaha koymayı unutan bir esnaf hapis cezası ile cezalandırılmış, buna karşın ekmek karnelerinde sahtecilik yapan ve devleti kayba uğratan bireyler bu dönemde cezasız kalabilmiştir (Aydın, 2019, s. 426).

Kanunla birlikte getirilen bir başka uygulama da çiftçilerin geçimlik ve tohumluk olarak ayırdıklarının haricindeki hububatı oldukça ucuza Toprak Mahsulleri Ofisi'ne satmak mecburiyetinde bırakılmasıdır. Bu uygulama, küçük üreticileri çoğunlukla mağdur etmişken, büyük çiftçiler kaçırdıkları mahsullerle gelirlerini arttırma imkanına sahip olmuştur. Netice itibariyle, Milli Korunma Kanunu ile yapılan düzenlemeler iyi niyetli olarak planlansa da uygulamalar büyük sermayeyi kayıran, küçük üretici kesimini ise olumsuz yönde etkileyen bir yapıya bürünmüştür (Öztürk, 2013, s. 143).

Sonuç olarak II. Dünya Savaşı sebebiyle çıkarılan ve savaşın ekonomiye olumsuz etkilerini azaltmak amacıyla yürürlüğe konulan Milli Korunma Kanunu toplumsal etkileri itibariyle pek çok sonuç ortaya çıkartmıştır. Kanun yirmi sene yürürlükte kalmış, 1960 senesinde yürürlükten kaldırılmıştır. Temelde Milli Korunma Kanunu bir vergi politikası işlevi görmemiş, özellikle savaş döneminin beraberinde getirdiği negatif etkilerin asgari düzeye düşürülmesi gayesini gütmüştür. Fakat Milli Korunma Kanunu'nun uygulanması aşamasında toplumun pek çok kesimi olumsuz yönde etkilenmiş, sosyoekonomik açıdan sonuçları oldukça kötü olmuştur (Erul ve Buz, 2019, s. 396). Zira kanunun uygulanması ile savaşın yükü toplumun büyük kesimine sirayet etmiş, yukarıda bahsi geçen uygulamalarda yapılan yanlışlar sonucunda halkın içinde 'savaş zenginleri' oluşmuştur. Buna karşın küçük çiftçiler, memurlar ve işçiler başta olmak üzere halkın büyük çoğunluğu ortaya çıkan sorunlarla baş etmek durumunda kalmıştır (Özbil, 2015, s. 371). Tüm bunlar, Millî Korunma Kanunu hükümlerinin uygulanmasında toplumsal adaletin hiçe sayıldığı ve halkı derinden yaralayan bir anlayışın hüküm sürdüğünü göstermektedir.

## **Varlık Vergisi**

### **Varlık Vergisi mükellefiyeti ve gelişimi**

1923-1950 dönemine ilişkin kuşkusuz en çok tartışılan konu, Varlık Vergisi'dir. Varlık Vergisi, 4305 sayılı kanunda; "*Servet ve kazanç sahiplerinin servetleri ve fevkalâde kazançları üzerinden alınmak ve bir defaya mahsus olmak üzere (Varlık Vergisi) adıyla bir mükellefiyet tesis edilmiştir.*" şeklinde belirtilerek yürürlüğe girmiştir. 12 Kasım 1942 tarihi itibariyle uygulamaya başlanan Varlık Vergisi'nin temel gerekçesi savaş kazançlarının vergilendirilmesidir (Akalin, 2010, s. 249). Ancak literatürde Varlık Vergisi ile amaçlanan diğer konular şu şekilde ifade edilmektedir (Yalçın, 2012, s. 315):

- II. Dünya Savaşı'nın olumsuz etkilerini erteleyebilmek,
- Enflasyonu düşürmek,
- Bütçenin oldukça üstünde olan piyasadaki paranın 500 milyon lirasını çekerek ekonomiyi dengelemek ve bu suretle tacirler, büyük çiftçiler ve gayrimenkul sahiplerinden tek seferlik vergi tahsil etmek.

Varlık Vergisi Kanunu incelendiğinde mükellefiyet konusunda Gayrimüslim/Müslüman biçiminde bir ayırım yapılmadığı görülmektedir. Ancak kanunun uygulamasında Varlık Vergisi mükellefleri "Müslüman Grubu (M)" ve "Gayrimüslim Grubu (G)" olarak tasnif edilmiştir. Bu tasnif sonrasında M ve G gruplarına, azınlıklardan Müslüman olmuşlar "Dönme (D)" ve farklı uyrukta olanlar "Ecnebi (E)" eklemesi yapılmış ve M ve G gruplarına D ve E grupları dahil edilmiştir.

Kanunla ilgili başka bir husus da mükelleflerinin itfa edeceği vergi tutarının veya oranının kanunda yer almamasıdır (Mıynat ve Kahrıman, 2012, s. 126-127). Bu durum "Varlık Vergisi Hakkında Kanunu"nun 7. maddesinde<sup>9</sup> "Verginin Tarhı" başlığında belirtilmiştir. 7. maddede mükelleflerin nasıl ve kim tarafından belirleneceği ortaya konmuş, vergi tutar ve/veya oranının nasıl belirleneceği kişi ve kurumların takdirine bırakılmıştır. Bu açıdan bakıldığında toplumsal olarak eşitsiz muamelelerin ortaya çıktığı açıktır.

### Varlık Vergisi'nin sosyolojik etkileri

Varlık Vergisi, pek çok farklı kesimi etkilemiş ve adaletsiz bir toplumsal yapı ortaya çıkartmıştır. Nitekim Varlık Vergisi, gayrimüslim vatandaşların malvarlıklarında ciddi derece erime meydana getirmiştir. Vergi sebebiyle Müslüman olmayan sanayi ve ticaret burjuvazisi malvarlıklarının bir bölümünü zorunlu olarak devlete bırakmış, bir bölümünü de Türk-Müslüman burjuvazisine devretmiştir. Netice itibarıyla bir kesim servetini ciddi ölçüde yitirirken, başka bir kesim de bu servetlerin maliki durumuna gelmiştir (Ay, 2017, s. 145). Türk-Müslüman burjuvazisi, zengin Ermeni, Yahudi, Rum vatandaşların adeta bir telaşla satışa koydukları fabrikaları, gayrimenkulleri cüzi paralarla satın almışlardır. Yaşanan tüm bu olaylar, İstanbul başta olmak üzere ülkede hem ticaret hem de sanayinin dini ve etnik olarak değişimine sebebiyet vermiştir (Kızılkaya, 2016, s. 93).

Varlık Vergisi ile değişen toplumsal yapı ve temelde verginin uygulanmasında azınlıkların etkilenmesi, sosyolojik anlamda önemli sonuçlara yol açmıştır. Vergiyi ödemekte güçlük çeken iş adamları yukarıda da belirtildiği üzere mallarını ve işlerini elden çıkarmak durumunda bırakılmışlardır. G (Gayrimüslim) grubu işletme ortakların çoğunluğu Varlık Vergisi yüzünden ortaklıklarından olmuşlar, E (Ecnebi) ve M (Müslüman) ortaklar, G grubu işletmelerini ya da bu işletme hisselerini satın almışlardır. Örneğin; İzmir'de dış ticaret işletmelerin yarısı yabancılar tarafından satın alınmıştır. Bu durum uzun vadede Varlık Vergisi'nin iş yaşamındaki dengelerin değişmesine ve güvensizlik ortamının doğmasına neden olmuştur. Uygulanan verginin ardından Musevi ve Hristiyan iş insanları yatırım yapıp yapmama kararı arasında kalmışlar ve bu sebeple pek çok iş insanı Türkiye'yi terk etmek durumunda kalmıştır. Böylesine bir ortamda Türkiye ekonomisi oldukça kötü etkilenmiş, ekonomik kalkınma hedefleri zayıflamış, özel sektörün gelişim süreci sekteye uğramıştır (Coşar, 2003, s. 16).

**Tablo 2.** Varlık Vergisi Döneminde Gayrimenkulleri Alan Grupların Dağılımı (1942) (İstanbul)

	Satın Alınan Gayrimenkullerin Toplam Değeri (TL)	Toplam Alımlara Oranı (%)	Satın Alınan Gayrimenkul Sayısı	Gayrimenkul Ortalama Değeri (TL)
Müslüman Türkler	7.434.593	67,1	450	16.521
Müslüman Türklerin Şirketleri	65.500	0,6	2	32.750
Ara Toplam		67,7		
KİT'ler Milli Bankalar ve Milli Sigorta Şirketleri	1.693.584	15,3	23	73.634
İstanbul Belediyesi ve Vakıflar Genel Müdürlüğü	1.624.530	14,7	11	147.684
Ara Toplam		30		
Ermeniler	109.867	1	24	4.577
Rumlar	82.900	0,7	20	4.145
Yahudiler ve Diğer Gayrimüslimler	66.975	0,6	13	5.151
Toplam	11.077.949	100	543	20.401

(Kaynak: Aktar, 2002: 204'ten aktaran Kovancılar & Kayalidere, 2012: 149)

<sup>9</sup> Md. 7'ye göre; "... servet ve kazanç sahiplerinin mükellefiyet derecelerini tesbit etmek üzere her vilâyet ve kaza merkezinde mahallin en büyük mülkiye memurunun reisliği altında en büyük malmemurundan ve ticaret odalarıyla belediyelerce kendi azaları arasından seçilecek ikişer azadan müteşekkil bir ve icabına göre mütaaddit komisyon kurulur. Ticaret odası bulunmayan yerlerde, bu odanın seçeceği azalar yerine belediyece, hariçten ticaret ve ziraatten anbvânlar arasından iki âza seçilir..."



Varlık Vergisi'nin uygulandığı dönemde azınlıkların pek çoğunun **Tablo 2'**de de görüleceği üzeri iş yaşamları bitmiş ve azınlıklar resmen piyasadan çekilmiştir. Ancak şu noktaya da değinmek gerekir ki; Türk-Müslümanlar, azınlıklardan boşalan piyasalara tam anlamıyla hakim olamamıştır. Zengin kesim ile girişimci kesim arasında büyük farklılıkların olması sebebiyle Türk-Müslüman unsurların piyasada hakimiyet kurması 1970'li yılları bulmuştur. Buradan hareketle, tek parti döneminin yöneticileri, Müslüman olmayan tacirleri piyasadan uzaklaştırdıklarında onların yerini Türk-Müslüman kesiminin alacağı düşüncesi ile hareket etmişler fakat bunu gerçekleştirememişlerdir. Hükümet, bu anlamda kendi çıkarları ile ortak hareket eden ve ülkeyi idare eden asker, bürokrat ve aydın kesimine "göbekten bağlı" yepyeni bir iş adamı profili ortaya çıkarmıştır (Aktar, 2016).

İş adamlarını başka bir açıdan ele almak gerekirse, Varlık Vergisi hem küçük hem de büyük iş insanlarının üzerlerinde iktisadi olarak bir baskı hissetmesine neden olmuştur. Malvarlıklarını elden çıkarmalarına rağmen vergi borcunun altından kalkamayan kişiler, Doğu Anadolu'da kamplara gönderilmiş ve kamplarda can kayıpları, ağır hastalıklar yaşanmıştır (Mıynat ve Kahrıman, 2012, s. 127-128). Bu kapsamda "Varlık Vergisi Hakkında Kanun"un 12. maddesi<sup>10</sup> Türkiye tarihine geçecek cinstendir. Zira 12. madde, hükümetin cebir esasına dayanan bir anlayışla mükelleflerin hayatını temelden değiştiren bir niteliğe sahiptir. Bu madde ile Varlık Vergisi mükelleflerine verginin itfası için on beş günlük süre verilmekte, bu süre içerisinde ödenemeyen vergilerin tahsilinin haciz ve belirlenen yerlerde çalışma şeklinde gerçekleştirileceği belirtilmektedir. Varlık Vergisi Kanunu'nun sebebiyet verdiği trajik olaylar silsilesi de tam olarak burada başlamaktadır.

12. maddede belirtilen süre 20 Ocak 1943 gecesi bitmiştir. Bu kanuna binaen vergi borcunu itfa edemeyen kişilerin malvarlıklarına devlet tarafından el konulmuş veya mükelleflerin vergi borçlarını ödemesi için çalışma noktalarına gönderilmişlerdir. Gönderilen çalışma noktalarından belki de en önemlisi Aşkale olmuştur (Karabulut, 2005, s. 329). 1229 gayrimüslim mükellefin toplama alanlarına sevk edilmesiyle başlayan süreçte 21 kişi Aşkale'deki çalışma alanlarında hayatını kaybetmiştir (Yoruldu, 2020, s. 2309).

Varlık Vergisi'nin oldukça kötü bir tezahürü olarak Aşkale olayı, esasında sosyoekonomik etkileri bağlamında incelenmesi gereken bir olaydır. Zira Aşkale'ye çalışmak için giden kişilerin o bölgeye iktisadi anlamda bir canlılık kazandırdığı görülmektedir. Varlık Vergisi mükellefleri, izinli oldukları günlerde bölgenin pazarlarından alışveriş yapmışlar, böylece Aşkale'de ekonomik hareketliliğin sağlanmasında önemli rol oynamışlardır. Diğer yandan Aşkale'de yaşayan vatandaşlar, çalışma kampına getirilen mükelleflere herhangi bir ayrımcılık yapmamış, özellikle kendi dinlerinden olmayanları hoş karşılamışlardır. O dönemdeki tanıkların "Onlar da bizim gibiydiler" şeklinde yaptıkları açıklamalar bu durumu kanıtlar niteliktedir. Öyle ki, Aşkale'ye getirilen mükelleflere uygulanan fiyatlar ile yerel halka uygulanan fiyatlar arasında da hiçbir ayrımcılık gözlemlenmemiştir (Şanver ve Tuncay, 2017, s. 208).

Sonuç olarak, Varlık Vergisi'nin mükelleflerin toplumsal yaşamını etkilediği ve verginin uygulanması sonrasında özellikle azınlıkların göç etme kararını etkilediği açıktır. Nitekim 1945 yılında Yahudi, Ortodoks, Protestan ve diğer pek çok dine tabi nüfusta düşüşlerin yaşanması,

<sup>10</sup> **Md. 12'ye göre;** "Mükellefler vergilerini, talik tarihinden itibaren on beş gün içinde malsandığma yatırmağa mecburdurlar. On beş günlük müddetin geçmesini beklemeden mahallin en büyük malmemuru, lüzum gördüğü mükelleflerin menkul ve gayrimenkul mallarıyla alacak, hak ve menfaatlerinin ihtiyaten haczine karar verebilir. On beş günlük müddet içinde yatırılmıyan vergilerin Tahsili emval kanununa tevfikân tahsiline tevessül edilmekle beraber vergi miktarına müddetin dolmasından itibaren birinci hafta için yüzde bir ve ikinci hafta için yüzde iki zammolunur. Talik tarihinden itibaren bir ay zarfında borçlarını ödemiyen mükellefler borçlarını tamamen ödeyinceye kadar memleketin herhangi bir yerinde bedenî kabiliyetlerine göre askerî mahiyeti haiz olmiyan umumî hizmetlerde veya belediye hizmetlerinde çalıştırılırlar. Ancak üçüncü maddenin son fıkrasında yazılı olanlardan ikinci maddedeki mükellefiyete tabi bulunanlarla kadınların ve elli beş yaşını mütecaviz erkeklerin borçları hakkında Tahsili emval kanunu tatbik edilmekle beraber bunlar çalışma mükellefiyetine tabi tutulmıyabilirler. Bu fıkra hükmüne göre çalıştırılanlara verilecek ücretin yarısı borçlarına mahsup olunur. Çalışma mecburiyetinin tatbik tarzı Hükümetçe hazırlanacak bir talimatname ile tâyin olunur. Birinci fıkrada yazılı on beş günlük müddet içinde vergilerini vermıyen mükellefler, aynı müddet zarfında vergileri miktarmca Hazine bono ve tahvilâtı veya banka teminat mektubu tevdi ettikleri takdirde bu mükellefler hakkında Tahsili emval kanununun ve çalışma mecburiyetinin tatbiki bir ay müddetle geri bırakılabilir."

nüfusu 309.140'ı bulan gayrimüslim sayısının 292.373'e düşmesi bu durumu kanıtlar niteliktedir (Tuncer, 2015, s. 208). Mali sosyoloji temelinde Varlık Vergisi'nin toplumda olumsuz etkiler yarattığı, Müslüman ve Müslüman olmayanlar arasındaki toplumsal ilişkilere zarar verdiği, bireyler arasında sınıfsal ayrılmaya neden olduğu, bireylerin iş hayatlarını tümüyle etkileyip haksız rekabete sebebiyet vererek yaşam standartları üzerinde ciddi değişimleri beraberinde getirdiği ortaya çıkmaktadır.

## **Toprak Mahsulleri Vergisi**

### **Toprak Mahsulleri Vergisi'nin temelleri**

Türkiye'de 1940'lı yıllarda toplumu önemli şekilde etkileyen mali olaylardan biri de Toprak Mahsulleri Vergisi'nin yürürlüğe konmasıdır. Toprak Mahsulleri Vergisi, II. Dünya Savaşı'nın beraberinde getirdiği kamu açıklarını kapatmak ve köy halkına vergi ihdas ederek Varlık Vergisi'ne karşı olan tepkileri azaltmak amacıyla 1942 yılında uygulanmaya başlamıştır. Toprak Mahsulleri Vergisi, Aşar Vergisi'nin kaldırılmasından sonra tarıma yönelik ilk büyük dolaysız vergi olması itibarıyla önem arz etmektedir (Çomaklı vd., 2012, s. 64). Toprak Mahsulleri Vergisi ile Osmanlı döneminin aşar uygulaması geri getirilmiştir (Pamuk, 2020, s. 207).

Toprak Mahsulleri Vergisi'nin temel gayesi, II. Dünya Savaşı sebebiyle hızla artan kamu harcamalarına gelir temin edebilmektir. Toprak Mahsulleri Vergisi'nin yürürlüğe konulduğu tarih, büyük şehirlerde gideren artış gösteren gıda problemini, karaborsa meselesini, sosyal sorunları ve yoksulluğu azaltmak gibi hedeflerle gündeme gelen sosyal yardım kampanyalarının başladığı 1943 senesine denk gelmektedir. Başka bir deyişle Toprak Mahsulleri Vergisi, yalnızca devletin idari ve askeri harcamalarını finanse edebilmek için değil aynı zamanda 1943 senesinde ortaya çıkan sosyal yardım kampanyası için bir fon kaynağı olarak düşünülmüştür. Bu durumun altında yatan temel sebep oldukça önemlidir. Devlet, Toprak Mahsulleri Vergisi'nden elde ettiği geliri sosyal yardım kampanyasında kaynak olarak kullanma amacı güderek halkın devlete karşı olan memnuniyetsizliğini ortadan kaldırmayı planlamıştır (Metinsoy, 2012, s. 96). Ancak planlananın aksine Toprak Mahsulleri Vergisi, özellikle küçük ve yoksul köylü üzerinde oldukça ağır bir yük oluşturmuş ve köy halkı çok ciddi bir tepki göstermiştir (Çomaklı vd., 2012, s. 64).

### **Toprak Mahsulleri Vergisi'nin sosyolojik etkileri**

Toprak Mahsulleri Vergisi'nin toplumsal yapıyı etkilemesinin altında yatan unsurlardan ilki, verginin tahsili aşamasında vergi tahmininde yapılan yanlışlıklardır. Köy halkı, hububat henüz ekinde iken tespitinin tahmini olarak yapılması sonucunda ödemesi gerekenden fazla vergi ödeme durumu ile karşılaşmıştır. Tahmin usulünün beraberinde getirdiği hatalar sebebiyle köy halkının ödemesi gereken vergi oranı %20'leri bulmuştur (Ertan, 2018, s. 245-246). Böylesine bir durumda köy halkı, vergilerini ödeyebilmek adına tarlalarını, öküzlerini satmak zorunda kalmış, yiyecek ihtiyaçlarını karşılamak için buğdaylar henüz olgunlaşmadan başaklarını pişirip yemek zorunda kalmışlardır. Toprak Mahsulleri Vergisi'nin uygulanması sırasında büyük-küçük çiftçi ayrımı dikkate alınmadığı için verginin ağırlığını en çok hisseden kesim ancak geçimlik üretim yapabilen küçük köylü olmuştur (Güzel, 1990, s. 82).

Köy halkının etkilendiği bir başka konu devlet görevlilerinin davranışları ile ilgili olmuştur. Bazı muhtarlar görevlerini kötüye kullanmak suretiyle vergi mükellefleri arasında ayrımcılık yapmıştır. Özellikle büyük toprak malikleri ile yakınlık kuran bazı muhtarlar, verginin tahsili aşamasında yolsuzluk yapmışlar, böylece küçük çiftçilerin üretimlerini olumsuz yönde etkilemişlerdir. Çoğu zaman küçük çiftçi, muhtardan daha fazla vergi ödemek durumunda kalmıştır. Nitekim köy muhtarlarının bu davranışları, köy halkının tepki göstermesine sebep olmuş, haksız olarak nitelendirdikleri vergi oranlarına karşı direnişte bulunmuşlardır. Bunun bir sonucu olarak üzücüdür ki, yerel idareciler bazen keyfi vergiler salmışlar, jandarmalar köylülerin evlerine ve samanlıklarına baskınlar yaparak mahsullere el koymuşlar, kimi zaman köy halkının karşı koyması sebebiyle tutuklamalar gerçekleştirmişlerdir. Tüm bunların neticesinde devlet

görevlileri ile köylüler arasındaki güven ilişkisi zedelenmiş ve devlete karşı büyük bir memnuniyetsizlik baş göstermiştir (Metinsoy, 2012, s. 110-111).

“Yeşil Ekin Vergisi” olarak da bilinen Toprak Mahsulleri Vergisi (Özer, 2011, s. 229) ile ilgili olarak şunu da belirtmek gerekir ki; 1943 yılında Türkiye’de tahmini olarak iki buçuk milyon çiftçi ailesi olduğu ve Türkiye’nin toplam zirai gelirinin iki trilyon liradan fazla olduğu düşünüldüğünde, bir çiftçi ailesinin ortalama 1.000 liralık bir gelir sağlaması normal olarak karşılanmaktadır. Ancak o dönemdeki yaşamın pahalılığı da hesaba katıldığında ortalama 1.000 lira gelir elde edebilen bir çiftçi ailesinin Toprak Mahsulleri Vergisi’ni ödeyebilme olanağının oldukça zor olduğu açık bir şekilde ortaya çıkmaktadır (Aydın, 2017, s. 10).

Toprak Mahsulleri Vergisi’nin sosyolojik sonuçlarını daha iyi anlayabilmek için, Berkes (1943)’in “Köyde Yaşayış” isimli çalışmasını incelemekte fayda vardır. Berkes, bu eserinde köy halkının durumuna değinmiştir. Bu çalışmaya göre o dönemde; köylünün ekmeğin maliyetini düşürmek maksadıyla buğday yerine arpadan yaptığı (Ertan, 2018: 247), çoğu köylünün bir parça un ile gününü geçirdiği, köylülerin oldukça zor durumda olduğu, memurların vergi tahsilinde son derece adaletsiz davrandığı, borçlarının iyiden iyiye arttığı, köy halkının elinde yiyecek dahi kalmadığı, köy halkının elde ettiği mahsulün bir kısmını hükümete verme mecburiyetinde olduğu ve buna rağmen belirlenen miktarın bir önceki seneki mahsule göre hesaplanması dolayısıyla önceki senede elde ettiği mahsulü bu sene elde edememesinden ötürü ekin borcunun altından kalkamadığı ortaya çıkmaktadır (Berkes, 1943, s. 190-192). Bu döneme dair başka bir örnek Aytekin (1943)’in “Köyde Geçim” isimli yazısında mecliste bir köylüden birebir dinlediği meselelerdir. Aytekin’in bahsettiği köylünün sarf etmiş olduğu sözler, Toprak Mahsulleri Vergisi sonrasında köy halkının yaşadığı buhranı özetler niteliktedir (Aytekin, 1943, s. 355): “Ah birader! Köyde zengin olan kim? Şunu bana bir gösterin! En birincisi ben, 100 kile buğday sattığım halde gine de eksikim, gediğim kapanmadı. Geçen bir çift celebim devrildi, öldü, yenisini almak için tam 800 lirayı birden saydım. Parasızlıktan imanım ağılıyor, bak, ayağıma bir giyim gön alamıyorum.”

Toprak Mahsulleri Vergisi’nin yürürlüğe konulduğu yıllarda uygulanan politikaların özellikle köy halkına yüklemiş olduğu mükellefiyetler/külfetler oldukça kötü etkiler bırakmıştır. Çoğunlukla hububat ziraatı ile uğraşan köy halkı, ilk olarak Milli Korunma Kanunu çerçevesinde maruz kaldığı “devletçe el koyma yöntemi”, ardından Aşar Vergisi’nin geri dönüşü olarak nitelendirilen Toprak Mahsulleri Vergisi sebebiyle oldukça ağır bir vergi yükü altında ezilmiştir. (Haydanlı, 2015, s. 134-135). Nitekim savaş yılları süresince uygulanan ekonomi politikaları içerisinde siyasi anlamda en çok tepki çeken uygulamalardan biri Toprak Mahsulleri Vergisi olmuştur. Devletin Toprak Mahsulleri Vergisi’nin yürürlüğe koymasında temel olarak büyük üreticiyi vergilendirme amacından saparak küçük üreticiyi ağır vergi yükü altına sokması büyük bir tepkiye sebebiyet vermiş, 1940’lı yılların başından itibaren devletin içerisinde bulunduğu olumsuz koşullardan en çok gelir düzeyi düşük ve dahi temel ihtiyaçlarını karşılayamayacak durumda olan köy halkı etkilenmiş, bu durum halkın hükümete karşı büyük bir kırgınlık yaşamasına ve tepki göstermesine neden olmuştur (Yavan, 2011, s. 77).

### **Çiftçiyi Topraklandırma Kanunu**

Türkiye’de çiftçiyi topraksız bırakmamak amacıyla çıkarılan “Çiftçiyi Topraklandırma Kanunu”, toplumsal dengelerin değişmesi adına büyük önem taşımaktadır. Ülkede 20. yüzyılın sonlarına kadar Türkiye’deki en büyük sosyal grup köylülerdir. Nitekim Çiftçiyi Topraklandırma Kanunu’nun yürürlüğe konulduğu 1945 senesinde köyde yaşayan nüfus, toplam nüfusun %83’ünü oluşturmakta, nüfusa oranla yüzölçümünün büyüklüğü dikkat çekmekte ve kişi başına düşen ekilebilir toprağın da az olduğu görülmektedir. Diğer yandan, Orta Anadolu’da toprağın verimsiz olması ve bu sebeple üç sene boyunca art arda nadasa bırakılması gerekliliği dikkat çeken diğer unsurlar olarak ön plana çıkmaktadır. Bahsi geçen bu unsurlar genel itibarıyla Toprak Kanunu’na karşı çıkanlarca sürekli olarak dile getirilmiştir. Kanuna karşı çıkanlar, çiftçinin makineleşmeye ihtiyaç duyduğunu, toprağı bölmenin, verimsizliği beraberinde getireceğini savunmuşlardır (Turan, 2020).

Çiftçiyi Topraklandırma Kanunu ile ilgili ilk görüşmeler, Tarım Bakanı Hatipoğlu'nun söz konusu kanunun kapsamı, hedefi ve nedenlerini belirten konuşmasıyla başlamıştır. Hatipoğlu, Çiftçiyi Topraklandırma Kanunu ile köylünün kalkınmasının amaçlandığını, toprağı yetersiz durumda olan veya toprak sahibi olmayan köy halkını toprak sahibi yapmayı planlandığını belirtmiştir. Nitekim Hatipoğlu; *"Bir defa bu gerçeğe dayanarak memleketimizde çiftçiliği sanat edinmiş, hayatını ondan kazanma yolunu nesiller boyunca devam ettirmiş olanların; kendi maişetlerini, kendi mülkleri üzerinde kazanacak bir şekilde getirmek esas vazifelerdendir. Toprağı yetmeyen ve topraksız olan çiftçiler; bizzat kendi mülkleri üzerinde çalışabilmek için toprak istiyorlar."* şeklindeki açıklamasıyla toprak sahibi olmayan çiftçinin yaşadığı problemleri ifade ederek kanunun neden gerekli olduğunu açıklamıştır (Aydın, 2018, s. 365).

Çiftçiyi Topraklandırma Kanunu'nun çıkarılmasının gerekçelerine dair başka bir husus da toprakların ortakçılık ve kiracılık usulleri ile kullanılmasıdır. Zira toprağın bu usullerle işletilmesinin en büyük zararı; elde edilen gelirin toprakları işleyen köylüye değil tam tersine toprak ağalarına aktarılıyor olmasıdır. Hükümet, bu kanunun çıkarılmasıyla ortakçılık ve kiracılık usullerini kaldırmayı ve böylece bahsi geçen adaletsizliğin önüne geçerek köy halkının kendilerine tahsis edilecek topraklarda özgür bir şekilde tarım yapmasının önünü açmayı hedeflemiştir. Diğer yandan kanun görüşmeleri esnasında tartışılan konulardan bir tanesi de büyük toprak sahiplerinin şehir merkezlerinde yaşamalarıdır. Toprak sahipleri kendi arazilerinde durmak yerine şehir hayatını tercih etmesi kiracılık veya ortakçılık yapısının giderek ağırlık kazanmasına sebebiyet vermiştir (Yavan, 2011, s. 88-89).

Tüm bunlar sonucunda devlet çiftçiyi korumak ve özellikle küçük köylüyü toprak sahibi yapmak amacıyla 11 Haziran 1945 tarihinde Çiftçiyi Topraklandırma Kanunu'nu yürürlüğe koymuştur. Kanunun uygulanması aşamasında devletin sahibi olduğu arazilerin bir kısmı 432 bin aileye dağıtılmış ve aile başına ortalama 51 dekar toprak düşmüştür. Çiftçiyi Topraklandırma Kanunu bir yandan toprak sahibi kişilerin siyasal gücünü azaltmayı, bir yandan da toprak mülkiyetini tarımsal üretimi yükseltecek biçimde düzenlemeyi ve atıl durumdaki toprakların aktif hale getirilerek değerlendirilmesini hedeflemiştir (Gürcam ve Aydın, 2019, s. 60).

**Tablo 3.** Çiftçiyi Topraklandırma Kanunu Kapsamında Çiftçiye Dağıtılan Topraklar

Yıllar	Aile Sayısı	Dağıtılan Toprak	Aile Başına Düşen Toprak
1947	1.427	49.085	34,40
1948	4.313	238.656	53,33
1949	8.359	389.211	46,56
1950	18.589	820.194	44,12

(Kaynak: Başer, 2013, s. 213)

**Tablo 3,** Çiftçiyi Topraklandırma Kanunu kapsamında çiftçiye dağıtılan toprakların yıllar içindeki değişimini göstermektedir. Buna göre, Çiftçiyi Topraklandırma Kanunu'nun uygulandığı yıllarda dağıtılan toprak miktarı ve aile sayısında artış yaşanırken, aile başına düşen toprak miktarında 1948 yılından itibaren azalış meydana gelmiştir. Kanunun uygulanması aşamasında, Doğu ve Güneydoğu bölgelerindeki ailelerin bir kısmının toprak sahibi olmaması ve ağalık sistemi sebebiyle bu bölgelerde aile başına düşen toprağın oranı daha yüksektir. Batı bölgesinde ise ağırlıkla daha az toprak sahibi olan ailelere toprak verilmesine özen gösterilmiştir. Savaş döneminin akabinde Türkiye'de *"yegâne sermayenin çiftçilerin emeğinden geçtiği"* bilindiğinden, köy halkının daha fazla çalışması sağlanıp daha çok ürün elde edebilmek ve ağalık sistemini yıkıp, demokratik bir ortamın sağlanabilmesi maksadıyla böylesine bir uygulama tercih edilmiştir (Yedek ve Sertel, 2018, s. 224).

Çiftçiyi Topraklandırma Kanunu ile yukarıda belirtilen verilere ek olarak, toprak sahibi olmayan ailelerin yararlanmasını sağlamak maksadıyla araziler verilmiş ancak bunlar, bir arazinin işletilmesine imkan sağlayamayacak derece çok parçalı, küçük araziler olarak kalmıştır. Bu durumdan halk oldukça olumsuz bir şekilde etkilenmiştir. Böylece bu kanunla devlet, yeni az

topraklı çiftçiler ortaya çıkarmıştır. Kredi ve donatım yardımları ile ilgili kanun hükümlerinin de hayata geçirilmemesi ile devlet tarafından toprak sahibi yapılan çiftçilerin ekonomik işletmeler kurarak oralara yerleşmeleri de mümkün olmamıştır. Böylece toplumun önemi bir kesimini oluşturan çiftçiler, bu kanunla dezavantajlı konuma gelmiştir (Kayıran ve Metintaş, 2018, s. 660-661).

1945 yılında çıkarılan Çiftçiyi Topraklandırma Kanunu'nun uygulanmasında yaşanan sorunlar ve adaletsizlikler en çok küçük köy halkının olumsuz etkilenmesine neden olmuş ve böylece Türkiye'nin toprak sorunu, sonraki dönemlerde de ele alınması gereken önemli bir konu olarak kalmıştır. Bunun yanında tarımda kapitalistleşme gittikçe yerleşmeye başlamış ve gerek tarımsal gerekse toplumsal hayattaki sosyal dengeler, 1960'lı ve 1970'li yıllarda büyük toprak sahiplerinin lehine, küçük çiftçinin ise aleyhine iyiden iyiye zarar görmüştür (Yavan, 2011, s. 120). Tüm bunlardan yola çıkarak söz konusu kanunla yapılan toprak reformunun ne ekonomik ne de sosyal açıdan beklenen sonuçları doğurmadığı ortaya çıkmaktadır (Yedek ve Sertel, 2018, s. 226).

Sonuç itibariyle yaşanan gelişmeler ve bu gelişmelerin neticeleri, iskan ve göç hareketleri ve tüm bunların sosyokültürel tesirleri, köy halkının yaşayış biçimini, tutum ve davranışlarını değiştirmiştir. Köy halkı arasında gruplaşmalar başlamış, bu gruplar köy ağalarına karşı bir direniş göstermişlerdir. Bu durum, rekabetçi bir ekonomik-sosyal sistemin ortaya çıkmasına neden olmuş, tek ağalık sistemi nüfuzu altında bulunan köy sayısı yok denecek kadar azalmıştır. Zira iktisadi ilişkilerin değişime uğraması yeni tip denilebilecek sosyal ilişkilerin kurulmasına zemin hazırlamıştır (Karpaz, 2010, s. 195-198).

## **Döneme İlişkin Genel Bir Değerlendirme ve Sonuç**

İzmir İktisat Kongresi ile başlayan ekonomi politikalarının oluşturulma süreci, köklü değişimleri de beraberinde getirmiştir. Aşar Vergisi'nin kaldırılması bunun ilk örneği olarak nitelendirilmektedir. Aşar Vergisi'nin kaldırılması, Yol Vergisi'nin konulması, devletçilik ve sermaye birikimini sağlamaya yönelik politikalar, 1923 ile 1938 yılları arasında yaşanan önemli mali gelişmelerdir. Ancak bu mali gelişmelerin topluma yansımaları ve toplum üzerindeki etkilerini de incelemek gerekmektedir. Bu anlamda on beş yıllık süreç, toplumsal değişimin ilk sinyallerini oluşturmaktadır.

1923-1938 dönemi mali olayları sosyolojik açıdan incelendiğinde, Aşar'ın kaldırılması, sanayisi henüz oluşmamış bir toplumun tarım üreticisine yönelik bir politika uygulaması olarak düşünüldüğünde oldukça makul bir hamle olduğu söylenebilir. Ancak toplumsal etkileri bakımından bazı aksaklıkları da beraberinde getirmiştir. Aşar'ın yerini yeni vergilerin alması ve vergide adalet ilkesinde bozulmaların yaşanması, köylünün tutum ve davranışlarını çoğu zaman olumsuz etkilemiş, mali sosyoloji açısından olumsuz bir hamle olmuştur. Zira Aşar'ın kaldırılması İbn-i Haldun'un mali sosyoloji anlayışıyla uymakla birlikte beraberinde getirdiği adaletsizliklerin bu anlayışta sapmalara sebep olduğu görülmektedir. Aşar Vergisi'nin kaldırılmasından sonra, tıpkı Aşar'ın ilgası gibi köy halkına doğrudan tesir eden Yol Vergisi, adaletten uzak ve kırsal kesimi olumsuz etkileyen bir vergi olmuştur. Ancak diğer yandan Yol Vergisi nüfusun artmasına sebebiyet vermiştir. Yol Vergisi, nüfus problemiyle karşı karşıya olan zamanın Türkiye'si için iyi bir nüfus politikası olarak nitelendirilebilir ancak vergide adalet ilkesinin göz ardı edilmiş olması itibariyle toplumsal yaşamı olumsuz etkilediği açıktır. 1923-1938 döneminin bir diğer önemli olayı, devletçiliğe geçiş ve bu geçişin beraberinde getirdiği sosyolojik etkilerdir. Devletçi politikaların uygulanması o dönemin konjonktürel şartları itibariyle zorunlu olmakla birlikte toplumsal olarak özellikle iş adamı profilini değiştirmesi açısından önemlidir. Temel itibariyle politika yanıtları sonucu köy halkının zarar görmesi ve sermaye birikiminin yeteri düzeyde oluşturulamaması toplumsal açıdan ayrışmaların önünü açmış, mali sosyoloji temelinde olumsuz sonuçlar doğurmuştur.



Cumhuriyet'in kuruluşundan 1938 yılına kadar olan süreçten sonra Milli Korunma Kanunu'nun kabulü ile başlayan olaylar silsilesi Varlık Vergisi ve Toprak Mahsulleri Vergisi ve Çiftçiyi Topraklandırma Kanunu'nun yürürlüğe konulması ile devam etmiştir. Bu olayların önemli sosyolojik etkileri olmuş ve toplumsal yapı diğer pek çok değişkenin de etkisiyle değişime uğramıştır. Bu yıllarda ilk olarak Milli Korunma Kanunu ve bu kanunun sosyolojik etkileri ön plana çıkmaktadır. Temel itibariyle gelir düzeyi düşük çiftçilerin üstlenmek zorunda bırakıldığı yükümlülükler, zorunlu çalışma zulumu, kanunun uygulanmasında keyfi memur tutumları, büyük sermayeyi kayıran uygulamalar ve beraberinde getirdiği sonuçlar, kanunu sosyolojik anlamda olumsuz kılan hususlardır. Zira bu hususlar toplumun yaşayış biçimi üzerinde olumsuz pek çok etki meydana getirmiş, kanun hükümleri toplumsal adaleti hiçe saymıştır. Bir diğer mali olay olan Varlık Vergisi, tek bir başlık altında toplanamayacak, ayrı bir çalışma olarak incelenecek nitelikte ve önemde bir konudur. Ancak çok önemli sosyolojik sonuçları olması açısından bu çalışmada yer alması kaçınılmaz olmuştur. Gayrimüslim tebaanın yaşayışını tümüyle değiştiren bu vergi, Müslüman-Gayrimüslim halkın toplumsal olarak ayrışmasına neden olmuş, Gayrimüslim halkın göç kararını etkilemiş ve iş yaşamında dengesizliklerin oluşmasının önünü açmıştır. Alınış sebebi her ne olursa olsun, Türkiye Cumhuriyeti tarihinde özellikle sosyolojik anlamda en derin ve olumsuz neticeleri ortaya çıkaran mali olayın Varlık Vergisi olduğunu ifade etmek mümkündür. Bu dönemde son olarak Toprak Mahsulleri Vergisi ve Çiftçiyi Topraklandırma Kanunu, Cumhuriyet döneminde Varlık Vergisi kadar eleştirilen iki mali olay olarak değerlendirilmektedir. Toprak Mahsulleri Vergisi de Çiftçiyi Topraklandırma Kanunu da temelde kırsal kesimde üretimi arttırma gayesi taşısa da dar gelirli köy halkına etkileri olumsuz olmuş, sonuçları itibariyle dezavantajlı bir çiftçi kesiminin ortaya çıkmasına sebebiyet vermiştir.

Sonuç olarak 1923-1950 dönemi mali olayları, toplumsal dönüşümü büyük ölçüde etkilemiştir. Yeni genç Türkiye Cumhuriyeti'nin her alanda uyguladığı mali politikalar, özellikle toplumsal olarak daha sonraki yıllarda ortaya çıkacak bir değişimi beraberinde getirmiştir. Sosyolojide, meydana gelen değişimlerin etkisinin hemen ortaya çıkmayacağı göz önüne alındığında, bu yıllardaki mali olayların sosyolojik etkilerinin siyasi ve sosyal açıdan on yıllar sonra ortaya çıkmaya başladığını ifade etmek gerekmektedir. Diğer yandan mali olayları değerlendirirken, olayların sosyolojik etkilerini salt olumlu veya olumsuz olarak değerlendirmek doğru olmayacaktır. Bu açıdan Cumhuriyet'in kuruluşu ile 1950 yılı arasında olan dönemdeki uygulamaların, mali sosyoloji açısından yalnızca olumsuz sonuçlar doğurduğunu söylemek oldukça zordur. Bu dönemdeki uygulamaların 'genel itibariyle' toplumun karar ve davranışları üzerindeki etkisinin olumsuz olduğunu ifade etmek daha doğru olacaktır. Ancak, söz konusu etki temelde olumsuz olsa da kimi zaman toplumun refahını arttırmak amacıyla bu adımların atıldığını da göz ardı etmemek gerekmektedir.

## Yazar Katkı Oranları

Çalışmaya 1. Yazar: %50, 2. Yazar: %50, oranında katkı sağlamıştır.

## Çıkar Çatışması Beyanı

"1923-1950 Dönemi Mali Olayların Sosyolojik Açıdan Değerlendirilmesi" başlıklı makalemizin herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur. Yazarlar arasında da herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

## Kaynakça

- Akalın, G. (2010). *Cumhuriyet dönemi ekonomi-politik tarihinin liberal yorumu*. Ankara: Orion Kitabevi.
- Akman, Ş. T. & Akman, İ. S. (2011). II. Dünya Savaşı Yıllarında Türkiye'de Hububat Üretiminin Vergilendirilmesi. *Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi*, 1(2), 73-91.
- Aktar, A. (2002). Varlık Vergisi ve Türkleştirme Politikaları. İstanbul: İletişim Yayınları.

- Aktar, A. (2016, 11 Kasım). *Varlık Vergisinin Hikayesi*. Avleramoz, <https://www.avleramoz.com/2016/11/11/varlik-vergisinin-hikayesi-prof-dr-ayhan-aktar/>.
- Albayrak, M. (2005, 07-09 Aralık). Demokrat Parti Döneminde Milli Korunma Kanunu Uygulamaları. 9. *Ulusal Sosyal Bilimler Kongresi*, Ankara, 219-250.
- Asker, A. & Yıldız, E. (2014). Aşar Vergisi'nin Son Yıllarında Niğde ve Civarındaki Suistimaller Üzerine Bazı Gözlemler. *Turkish Studies*, 9(7), 177-192.
- Ay, H. (2017). Vergi Yükü Ekseninde Toplumsal Yapının Gelir Dağılımı ve Yoksullukla İlişkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(3), 136-153.
- Aydın, M. K. (2017). Savaş Yıllarının Olağanüstü Bir Uygulaması: Toprak Mahsulleri Vergisinin Hayata Geçirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(26), 1-20.
- Aydın, M. K. (2018). CHP'de Parti İçi Muhalefetin İlk Örneği: Çiftçiyi Topraklandırma Kanunu ve TBMM'de Yaşanan Tartışmalar. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S.41, 359-384.
- Aydın, M. K. (2019). Milli Koruma Kanununun Hayata Geçirilişi (1940) ve Tek Parti Dönemi Uygulamaları. *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1), 413-428.
- Aydın, M. S. (2020). Cumhuriyetin Erken Döneminde Vergi Uygulamaları. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S.20, 531-550.
- Aytekin, H. (1943). Köyde Geçim. *Yurt ve Dünya*, 4(33), 352-355.
- Başer, K. (2013). 1923-1950 Yılları Arasındaki Türkiye'de Toprak Dağılımı ve Toprak Reformu Politikasının Sonuçları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S.38, 203-216.
- Başvekalet İstatistik Genel Müdürlüğü. (1935). *Türkiye Nüfusu Vilayet, Kaza, Şehir ve Köyle İtibarile Muvakkat Rakamlar*. Ankara: Ulus Basımevi.
- Berkes, M. (1943). Köyde Yaşayış. *Yurt ve Dünya*, 4(30), 189-196.
- Boratav, K. (2022). *Türkiye İktisat Tarihi 1908-2015* (25. Baskı). Ankara: İmge Kitabevi.
- Bozdağ, E. G. (2018). Türkiye İktisat Kongresi-İzmir 1923: Türkiye'nin İktisadi Kalkınmasında Atılan İlk Tohum. *TÜRKTOB Dergisi*, S.27, 39-42.
- Can, B. (2022). Cumhuriyet Döneminde Türkiye'nin Nüfus Politikaları: Yeni Bir Kronolojik Sınıflandırma. *Troyacademy*, 8(1), 1-37.
- Coşar, N. (1996). Aşar Vergisinin Kaldırılmasının Kısa ve Uzun Dönemli Etkileri. *Toplumsal Tarih*, 6(36), 7-12.
- Coşar, N. (2003). Varlık Vergisi Konusundaki Yolsuzluk Söylentileri. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 58(2), 1-27.
- Çelebi, A. K. (2012). *Mali Olaylara Sosyolojik Yaklaşımın Önemi. Mali Sosyoloji Üzerine Denemeler*. (Ed:A. Kemal Çelebi), Ankara: T.C. Maliye Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, 1-14.
- Çelebi, A. K., Mıynat, M. & Cura, S. (2013). *Teori ve Uygulamada KİT'ler ve Özelleştirme*. Manisa: Emek Matbaası.
- Çomaklı, Ş. E., Koç, F. & Yıldırım, K. E. (2012). Türk Vergi Hukuku Tarihinde Tartışılan Bir Vergi: Toprak Mahsulleri Vergisi. *Hukuk ve İktisat Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 61-70.
- Duru, C., Turan, K. & Öngeoğlu, A. (1982). *Atatürk Dönemi Maliye Politikası 1. Kitap – Mondros'tan Cumhuriyet'e Mali ve Ekonomik Sorunlar*, Ankara: TİSA Matbaacılık.
- Ergun, A. D. (2016). *Türkiye'de Yoksulların Dayanışma Biçimlerinin Dönüşümü: İzmir Karabağlar ve Bergama Örneği* [Doktora Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi]. Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı, Isparta.
- Eroğlu, N. (2007). Atatürk Dönemi İktisat Politikaları (1923-1938). *Marmara Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 23(2), 63-73.
- Ertan, M. (2018). Toprak Mahsulleri Vergisinin Esasları ve Sonuçları: Toprak Mahsulleri Vergisi II. Aşar Mıydı?. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(2), 239-256.
- Erul, R. D. & Buz, F. (2019). İkinci Dünya Savaşı Döneminde Türkiye'de Uygulanan Vergi Politikaları. *Ekonomi, İşletme ve Maliye Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 391-406.
- Erul, R. D. (2020). 1923-1929 Döneminde Türkiye'de Uygulanan Vergi Politikalarının Mali Sosyoloji Çerçevesinde Değerlendirilmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 1-21.

- Giray, F. (2021). *Maliye Tarihi* (9. Baskı). Bursa: Dora Yayınevi.
- Gökbunar, R. & Bursalioğlu, S. A. (2012). *Aşar Vergisi Uygulamasının Sosyo-Ekonomik Sonuçları. Mali Sosyoloji Üzerine Denemeler*. (Ed:A. Kemal Çelebi), Ankara: T.C. Maliye Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, 61-96.
- Güney, H. N. (1990). *Eski Vergiler*. Ordu: SMMM Odası Yayınları, Bilgi Bankası Cep Kitapları.
- Gürçam, Ö. S. & Aydın, Ö. F. (2019). Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Türkiye'nin Tarımsal Destekleme Politikaları. *Route Educational and Social Science Journal*, 6(8), 56-70.
- Güzel, S. (2014). Cumhuriyet Dönemi Toplumsal Dinamikler. *BELGİ*, S.7, 845-854.
- Haydanlı, M. L. (2015). *Sosyolojik Yaklaşımla Vergi Yükü Üzerindeki Kültürel ve Politik Etmeler: Tarihselliği Bağlamında Türkiye Analizi* [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Sosyal Bilimler Enstitüsü Maliye Anabilim Dalı, İzmir.
- Kahraman, S. (2005). (1929-1939) *İktisadi Devletçilik ve Sanayileşme Politikaları*. [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi]. Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Tarihi Anabilim Dalı, İstanbul.
- Karabacak, A. (2018). *1946 Yılında Anti Demokratik Kanunlar Üzerinde Yapılan Demokratikleşme Çabaları ve Bunların Basın ve Kamuoyunda Yansımaları*. [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi]. Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı, Konya.
- Karabulut, K. (2005). 11 Teşrinisani 1942 Tarihli Varlık Vergisi'ne Bir Bakış. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, S.27, 325-339.
- Karpat, K. H. (2010). *Türk Demokrasi Tarihi: Sosyal, Kültürel, Ekonomik Temeller*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Kayıran, M. & Metintaş, M. Y. (2018). *1945 Çiftçiyi Topraklandırma Kanunu ve Uygulaması. Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), 647-666.
- Kırkpınar, K. (1992). Aşar Vergi Sisteminin Kaldırılışı. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 105-125.
- Kızılkaya, A. (2016). Ekonomik ve Siyasal Boyutlarıyla Varlık Vergisi. *HAK-İŞ Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 5(12), 85-95.
- Korum, U. (1982). *1923-1929 Döneminde İmalat Sanayii ve Sanayi Politikaları. Atatürk Dönemi Ekonomi Politikası ve Türkiye'nin Ekonomik Gelişmesi*, Ankara Üniversitesi S.B.F. Yayınları, Yayın No:513, Ankara, 63-78.
- Kovancılar, B & Kayalidere, G. (2012). Türkiye'de Varlık Vergisi Uygulamasının Sosyo-Politik ve Ekonomik Sonuçları. *Mali Sosyoloji Üzerine Denemeler*. (Ed:A. Kemal Çelebi), Ankara: T.C. Maliye Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, 133-158.
- Kuruç, B. (1988). *Belgelerle Türkiye İktisat Politikası I. Cilt (1929-1932)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.
- Metinsoy, M. (2012). İkinci Dünya Savaşı Yıllarında Devlet ve Köylüler: Hububat Alımları, Toprak Mahsulleri Vergisi ve Köylü Direnişi. *Tarih ve Toplum Yeni Yaklaşımlar*, S.15, 85-125.
- Mıynat, M. & Kahrıman, H. (2012). Türkiye'de Mali Sistemin Toplumsal Tabakalaşma Üzerindeki Etkileri (1923-1950). *Mali Sosyoloji Üzerine Denemeler*. (Ed:A. Kemal Çelebi), Ankara: T.C. Maliye Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, 97-132.
- Ölmezoğulları, N. (1988). Atatürk Döneminde Tarımsal Gelişme (1923-1938). *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(1-2), 53-59.
- Özbil, A. (2015). *Türkiye'de Savaş Ekonomisi Uygulaması Olarak Milli Korunma Kanunu (1940-1946)* [Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi]. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, N. (2013). Cumhuriyet Döneminde Türkiye'de Yol Vergisi. *Tarih Araştırmaları Dergisi*, 32(53), 213-248.
- Özer, S. (2011). II. Dünya Savaşı Yıllarında Uygulamaya Konulan Toprak Mahsulleri Vergisi ve Köylü Üzerindeki Etkisi. *Uluslararası Tarih ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, S.5, 215-234.
- Öztürk, İ. M. (2013). İkinci Dünya Savaşı Türkiye'sinde Olağanüstü Ekonomik Kararlar: Milli Korunma Kanunu ve Varlık Vergisi. *Tarih Araştırmaları Dergisi*, 32(54), 135-166.
- Palamut, M. E. (1987). Aşar ve Düşündürdükleri. Prof. Dr. S.F. Ülgener'e Armağan, *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Dergisi*, C.43, 69-78.
- Pamuk, Ş. (2020). *Türkiye'nin 200 Yıllık İktisadi Tarihi* (12. Basım). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

- Sağlam, D. (1981). Devletçilik İlkesinin Gelişmesi ve Günümüzdeki Sonuçları. *Ekonomik Yaklaşım*, 2(4), 71-97.
- Şanver, C. & Tuncay, H. Y. (2017). 1942 Yılında Uygulanan Varlık Vergisinde Zorunlu Çalışmaya İlişkin Tanıklık Gerçekleri ve Aşkale Halkı Üzerindeki Ekonomik Etkileri. *III. IBANESS Kongreler Serisi*, 203-218.
- Şenyüz, D. (1985). Aşar'ın Vergi Tekniği Yönünden Değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(1), 69-73.
- T.C. Maliye Bakanlığı. (2008). *Atatürk Dönemi Maliye Politikaları*. Cumhuriyetimizin 85. Yılına Armağan, Yayın No:2008/384, Ankara: Strateji Geliştirme Bakanlığı.
- Tekeli, İ. & İlkin, S. (1977). *1929 Dünya Buhranında Türkiye'nin İktisadi Politika Arayışları*. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi İdari İlimler Fakültesi Yayın No:30, Türkiye Belgesel İktisat Tarihi Serisi.
- Tuncer, G. (2015). Türk Sinemasından Mali Sosyolojiye Yansımalar. *Marmara Üniversitesi İ.İ.B. Dergisi*, 37(1), 193-216.
- Turan, A. E. (2020). *Toprağın İdeolojisi: Çiftçiyi Topraklandırma Kanunu*. <https://gastromani.org/2020/11/06/topragin-ideolojisi-ciftciyi-topraklandirma-kanunu/>.
- Türk, İ. (1981). Cumhuriyet Döneminde Vergi Sistemimizin Gelişmesi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 36(1), 335-357.
- Vural, İ. Y. (2008). Atatürk Dönemi Maliye Politikaları: Liberal İktisattan Karma Ekonomiye. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S.20, 77-114.
- Yalçın, O. (2012). Varlık Vergisi Kanunu ve Uygulaması. *Avrasya İncelemeleri Dergisi*, 1(1), 313-354.
- Yasa, B. D. & Çelik, F. (2016). Cumhuriyet ile Birlikte Girişimciliği Etkileyen Politikalar Üzerine Bir İnceleme: 1923-1929. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 2418-2430.
- Yavan, G. K. (2011). *Milli Şef Dönemi Toprak Politikaları ve Bu Politikaların Siyasi Hayata Etkileri* [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi]. Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı, Konya.
- Yavuz, E. (2015). Milli Korunma Kanunu, Varlık Vergisi Kanunu ve Toprak Mahsulleri Vergisi Kanunu Tartışmaları: Erzincan Uygulamaları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, S.12, 161-180.
- Yay, T. (1988). Atatürk Döneminde Vergiler ve Vergi Politikası. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(1-2), 61-72.
- Yedek, Ş. & Sertel, S. (2018, 12-14 Nisan). Toprak Reformu ve Çiftçiyi Topraklandırma Kanunu Uygulamalarının Türk Tarımına Etkisi. *Türkiye'de Tarım Politikaları ve Ülke Ekonomisine Katkıları Uluslararası Sempozyum Bildirileri*, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Ankara: Atatürk Araştırmaları Merkezi Yayınları, 215-226.
- Yeşilay, R. B. (2005). Devletçiliğin Türkiye Ekonomisindeki İzdüşümleri. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 19(1), 117-132.
- Yoruldu, M. (2020). Türk Mali Tarihinde Varlık Vergisi Uygulamaları ve Sosyo-Ekonomik Sonuçlarının Değerlendirilmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(29), 2300-2315.
- 18.01.1940 Tarih ve 3780 Sayılı *Milli Korunma Kanunu* (RG. 26.01.1940 – 4417).
- 11.11.1942 Tarih ve 4305 Sayılı *Varlık Vergisi Hakkında Kanun* (RG. 12.11.1942 – 5255).

### Extended Abstract

When evaluating fiscal events, it is necessary to analyze the social aspects of fiscal events as well as their economic aspects. In this sense, fiscal sociology, which means the examination of fiscal events from a sociological perspective, is an important field of study in revealing how fiscal events affect the social structure.

The period from the establishment of the Republic of Türkiye until 1950, when the Democratic Party came to power, witnessed a major fiscal and social transformation. The regime changes and the reforms in economic policies with the establishment of the New Türkiye radically changed the fiscal and social order. This process of change, which started with the laying of the foundations of economic policies at the Izmir Economic Congress, became more evident with the steps taken in the later periods of the Republic and had a direct impact on social life. In this sense, analyzing the turbulent period between the establishment of the Republic and the transition to multi-party political life on a fiscal sociology basis will be useful in revealing the socioeconomic outlook of that period.

The process of creating economic policies, which started with the Izmir Economic Congress, brought along radical reforms. The abolition of the Tithe Tax is considered as the first example of this. The abolition of the Tithe Tax had significant effects on the rural population and led to the deterioration of the principle of justice in taxation. On the other hand, the policy of statism and policies aimed at ensuring capital accumulation, the impose of the Road Tax

and the National Protection Law stand out as important fiscal developments between 1923 and 1940. However, it is also necessary to evaluate the reflections and their effects of these fiscal developments on society. In this sense, the 17-year period constitutes the first signals of social change.

Following the period from the establishment of the Republic until the 40s, especially the Wealth Tax and the Soil Crops Tax stand out as fiscal events that seriously affected the society. The impact of these two taxes, which were far from justice, was quite intense and the social structure was transformed. The Wealth Tax, which is still the subject of debate today, had a significant impact on the way of life of the non-Muslim industrial and commercial bourgeoisie and disrupted social relations between Muslims and non-Muslims. On the other hand, the Land Crops Tax was a practice that disrupted the social order by causing peasants to experience significant hardships and increasing class differences among peasants. As a result, these two taxes affected the way of life and standard of living of the society, and both economic and social life underwent changes. On the other hand, the Law for Providing Land to Farmers was enacted in this period to make farmers landowners, but this well-intentioned law also had a negative impact on society.

In general, it is seen that the policies implemented in the 1923-1950 period had a negative impact on society. The radical changes made with the newly established Republic had various effects on both the economic and social structure. In this sense, although the impact of the steps taken in this period on the decisions and behaviors of the society was basically negative, it should not be ignored that these steps were sometimes taken in order to increase the welfare of the society.



## Çocukların spora olan yönelimleri ile sporda liderlik gücü algıları<sup>1</sup>

Ahmet İslam<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, Ordu Üniversitesi, Ordu, Türkiye.

### ÖZET

Araştırmada 2022-23 eğitim öğretim yılında Ankara ili Gölbaşı İlçesindeki bazı ilk ve orta öğretim okullarında eğitim-öğretim gören öğrencilerin spor etkinliklerine yönelimleri ve sporda liderliği algılama gücü algıları arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması araştırmanın amacını teşkil etmektedir. Kesitsel ve tanımlayıcı tipte olan bu çalışmada tesadüfi şekilde belirlenen 229 ilköğretim ile orta öğretim öğrencileri dikkate alınmıştır. Araştırmada veriler, araştırmacın hazırladığı "Kişisel bilgi formu", "Spora yönelim ölçeği", "Sporda liderliği algılama gücü ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda sporda liderlik gücü algılarında çocukların cinsiyet, yaş, spor yapma süresi ve milli sporcu olma durum değişkenlerinde manidar farklılıklar belirlenmiştir. Ayrıca çocukların spora olan yönelimlerinde yaş ve spor yapma sürelerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Buna ilaveten yapılan korelasyon analizinde olumlu yönde ilişkiler belirlenmiştir. Sonuç olarak çalışmada belirlenen ilk hipotez dışında diğer hipotezler doğrulanmıştır. Alan yazında liderlik ile ilgili çalışmaların olmasına karşın özelden sporda liderlik gücü algı çalışmalarını yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir. Erken dönemlerde sporda liderlik gücü algısı çalışmalarının artırılması gerekmektedir. Çocukların gelişimlerine önemli etkileri olan sosyalleşme, bilgi arayışı ve öğrenme ile birlikte onların özdeşim kurmaları uzmanlık ve ödüllendirme gibi kavramların farkında olmaları sağlanması gerekir. Bu kavramlar onların eğitim hayatlarını başarılı geçirmeleriyle birlikte içinde buldukları gelişim dönemlerine de zevkli ve eğlenceli hale getirerek başarılarını artırıcı etken olması düşünülebilir.

### ANAHTAR KELİMELER

Liderlik, öğrenci, spora yönelim

## Children's orientation toward sports and their perception of leadership power in sports

### ABSTRACT

This study investigated the relationship between children's orientation toward sport and their perceptions of leadership power in sports. The sample comprised 229 primary and middle school students from Gölbaşı/Ankara in the 2022-2023 academic year. Participants were recruited using random sampling. Data were collected using a personal information form, the Sport Orientation Questionnaire (SOQ), and the Scale of Leadership Power in Sport (SLPS). The results showed that gender, age, sports experience, and national athlete status variable significant differences participants' SLPS scores. Age and sports experience also affected their SOQ scores. In addition, the correlation analysis revealed significant relationships. In conclusion, the findings confirmed all hypotheses but the first one. While there is a growing body of research into leadership, only a few researchers have focused on perceptions of leadership power in sports. Researchers should investigate athletes' perceptions of leadership power in sports early. Socialization, knowledge-seeking, and learning are important contributors to children's development. Therefore, we must ensure that children can identify with these concepts and know such principles as expertise and reward. These concepts contribute to increasing success, making educational lives successful, and ensuring that developmental periods are enjoyable and fun.

### KEYWORDS

**Atf:** İslam, A. (2024). Çocukların spora olan yönelimleri ile sporda liderlik gücü algıları. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 14(3), 1173-1187. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.1424644>

## Giriş

Spor, sağlık ve boş zamanları değerlendirmek veya performans gibi amaçlarla yapılsa bile içinde yarışma şartları yer aldığı görülmektedir. Spor yapan kişi veya kurumlar zamanla, rakipleriyle ya da kendileriyle yarışmaktadırlar (İnal, 2003, s. 7). Spor psikolojisi içerisinde yer alan kavramlardan biri de spora yönelim kavramdır. Bireylerin çeşitli hedeflere yönelmeleri yadsınamaz olarak görülmekte ve buna varıncaya kadar da çeşitli davranış yönelmeleri sergilemektedirler (Toros, 2001, s. 8). Spora yönelimde etkili olan kavramlara bakıldığında sosyalleşme, duygu arama ve bilgi arayışı olarak açıklanmaktadır. Kişilerin doğum ile ölümlerine kadar bireysel ve toplumsal düzeyde bir varlık olarak geliştirdikleri süreç sosyalleşme olarak belirtilebilir (Karaboğa, 2018, s. 916). Pons, vd. (2001), spor sayesinde sosyal etkileşimin artırarak hem de topluluğun birbiri ile olan sosyal etkileşiminin artacağını, bununla birlikte yeni gelen bir kişinin çevresindekilerle kaynaşmasını hızlı bir şekilde sağlayacağını açıklamışlardır. Duygu arama, insanın içinden gelen isteklerine ve bu isteklere müdahale edemediği biyolojik süreci ortaya çıkarır ve bunu değiştirmek pek mümkün olmamaktadır (Çevik, vd. 2019). Zuckerman (1994) “duygu arayışını; yeni, karmaşık, farklı, yoğun olarak duygu ve deneyimler yaşamak amacıyla sosyal, hukuki, fiziksel ve mali risk alma uğruna etkinliklerde yer alma olarak” belirtmiştir. Bilgi arayışı, kişinin neden sonuç arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalıştığı arayış durumu şeklinde düşünülebilir (Hirschman, 1984). Aktivite olarak bireyin elde ettiği bilginin çevresindeki diğer katılımcılarla sosyalleşerek deneyimlerini paylaşmasına ortam hazırlaması olarak açıklanabilir.

Liderlik kavramına bakıldığında ise lider, grubun hedefini, grup içindeki etkileşim ortaya çıkaran, örgütleyici, yaratıcı ve düzenleyicidir (Güney, 2015, s. 26). Liderlik ise, örgütün amaçlarına varabilmesi için gönüllü olarak izleyenlerinin katılımını destek olan ve amaçların yerine getirmek için bilgi ve tecrübe aktarımını sağlandığı süreç olarak düşünülebilir (Werner, 1993, s. 14). Alan yazına bakıldığında liderliğin pek çok kavramın olmasına rağmen liderlik, insanlara etki edebilme ve onları belirli hedeflere yönlendirme gücü olarak tanımlandığı görülmektedir (Genç ve Halis, 2006, s. 48). Lider olanlar astları için ortaya koydukları amaçları belirlemede en temel özellik güç olarak belirtilebilir. Güç, diğer bireylerin tutum ve davranışlarının lider tarafından değiştirilmesi olarak söylenebilir (French ve Raven, 1959). Bir organizasyonda liderin çevresindeki etkileyebileceği, yasal, ödüllendirme, zorlayıcı, uzmanlık ve karizmatik olmak üzere beş çeşit güç olarak sınıflandığı açıklanmıştır (Ünal, 2012, s. 96).

Yasal güçte, yöneticisinin bireye bulunduğu pozisyon nedeniyle kendisinden belirli bir şeyler talep etme gücü olarak tanımlanabilir. Bu türdeki bir güç, liderin yasal düzeyde yetkisinden aldığı söylenebilir (Güney, 2015, s. 65). Ödüllendirme gücünde ise, liderin isteklerini yerine getirmek amacıyla ödüle başvurmasıdır. Liderin denetimindeki ödül ne kadar yüksekse, astlar içinde bu ödüller ne kadar önemli hale geldiyse liderin ödüllendirme gücü o kadar fazla olduğu düşünülebilir (Ünal, 2012, s. 97). Uzmanlık gücünde, liderin yaptığı görevle ilgili ortaya koyduğu bilgi ve tecrübesinin ortaya koyması olarak adlandırılabilir (Güney, 2015, s. 66). Karizmatik güce bakıldığında ise, liderin izleyenler üzerindeki çekiciliği ve saygısını artırması olarak belirtilebilir (Ünal, 2012, s. 100). Zorlayıcı güçte ise zorlama yer almaktadır ve liderin emrinin dışına çıkanlar cezaların kullanılması ve kontrolündeki yeteneği olarak açıklanabilir (Ünal, 2012, s. 98).

## Literatür İncelenmesi

Alan yazına bakıldığında liderlik birçok çalışmanın varlığına rağmen özellikle “sporda liderliği algılama gücü” çalışmalarında, Konter, (2009a, 2009b, 2015); Konter, vd. (2015); İslam, vd. (2020); Arslanoğlu, (2016); Eagly ve Johnson (1990); Martin, vd. (1999); Skinner, vd. (2008); Akyürek, (2020); Yazıcı, vd. (2020); Güler, vd. (2020); Gülşen, vd. (2022) gibi çalışmalar ile istenilen seviyede olmadığını görülmektedir. Spora yönelim ile ilgili çalışmalara bakıldığında Netz ve Raviv (2004); Grima, vd. (2017); Gökdağ, (2018); Çevik, vd. (2019); Diker, (2021); Fry, vd.

(2019); Yılmaz, vd. (2019); Belli, vd. (2019); Temel, (2019); Topal ve Alıncak, (2022); Çiriş ve Başkonuş, (2021); Turan, (2021); Özgün, vd. (2021); Karcı, (2021); Hu, vd, (2021); Mutz ve Gerke (2021); Erim ve Küçük, (2023) olarak yeterli düzeyde olmadığı ortaya çıkmaktadır. Literatür değerlendirildiğinde spor etkinliklerine yönelim ile sporda liderlik gücü algıları konuların bir arada incelendiği bir çalışmanın olmadığı gözlemlenmiştir. Dolayısıyla bu durum çalışmanın özgünlüğü olarak önemlidir. Bundan dolayı ilköğretim öğrencilerinin spor etkinliklerine yönelimleri ve sporda liderlik gücü algıları ile olan ilişkiyi ortaya çıkarmak bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Yukarıdaki araştırmalara bakıldığında, spor etkinliklerine yönelim, sporda liderlik gücü algıları yapılarının psikolojik kavramlar olarak önemli düzeyde karşımıza çıktığı düşünülebilir. Bundan dolayı araştırmada aşağıdaki hipotezler ile test edilmiştir;

### **Araştırmanın Hipotezleri**

H<sub>1</sub>: Öğrencilerin sporda liderlik gücü puanları cinsiyetlerine göre farklılaşmaktadır.

H<sub>2</sub>: Öğrencilerin sporda liderlik gücü puanları yaşlarına göre manidar yönde farklılık görülmektedir.

H<sub>3</sub>: Öğrencilerin sporda liderlik gücü puanları spor yapma sürelerine göre farklılaşmaktadır.

H<sub>4</sub>: Öğrencilerin sporda liderlik gücü puanlarının onların milli sporcu olma durumlarına göre manidar yönde farklılık ortaya çıkmıştır.

H<sub>5</sub>: Öğrencilerin spora yönelim puanlarında yaşlarına göre farklılaşmaktadır.

H<sub>6</sub>: Öğrencilerin spora yönelim puanları onların spor yapma sürelerine göre farklılık ortaya çıkmıştır.

H<sub>7</sub>: Öğrencilerin sporda liderlik gücü puanları ile spora yönelimleri arasında olumlu yönde bir ilişki belirlenmiştir.

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Tasarımı**

İlişkisel tarama modeli kullanılan araştırmada şimdiki zaman diliminde veya geçmişte var olmuş olan olarak betimlenen bu araştırmanın kesitsel ve tanımlayıcı tipte olduğu belirtilebilir (Büyüköztürk, 2009). Spora yönelim (SEYÖ) (oluşturulan modelde bağımsız değişken, sporda liderliği algılama gücü (SLGA) de bağımlı değişken olarak belirlenmiştir.

### **Araştırmanın Amacı**

Araştırma amacı, 2022-23 eğitim öğretim yılında Ankara ili Gölbaşı ilçesindeki bazı ilk ve orta öğretim okullarında eğitim-öğretim gören öğrencilerin spor etkinliklerine yönelimleri ve sporda liderliği algılama gücü algıları arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılmasıdır.

### **Evren ve Örneklem**

Araştırma evreni, 2022-2023 eğitim-öğretim yılındaki Türkiye’de Ankara ili Gölbaşı ilçesindeki özel kurum ve kamuya bağlı tüm ilköğretim kurumlarından meydana gelmektedir. Alan yanzında örnekleme ortaya çıkarmak amacıyla farklı yöntemler bulunmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise “Eleman Örnekleme” türlerinden “Oransız Eleman Örnekleme” yöntemi ile tesadüfi olarak belirlenen Ankara ili Gölbaşı İlçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim kurumları şeklinde seçilmiştir. Literatürde örneklem hazırlanırken “örneklem büyüklüğü ile ilgili ölçek çalışmalarında ölçek maddesinin en az beş katı olacak şekilde belirlenmelidir” (Tavşancıl, 2014) önerisi dikkate alınarak çeşitli ilköğretim okullarında öğrenim gören 229 ilköğretim ve orta öğretim öğrencisi dikkate alınarak uygulanmıştır.

## Veri Toplama Araçları

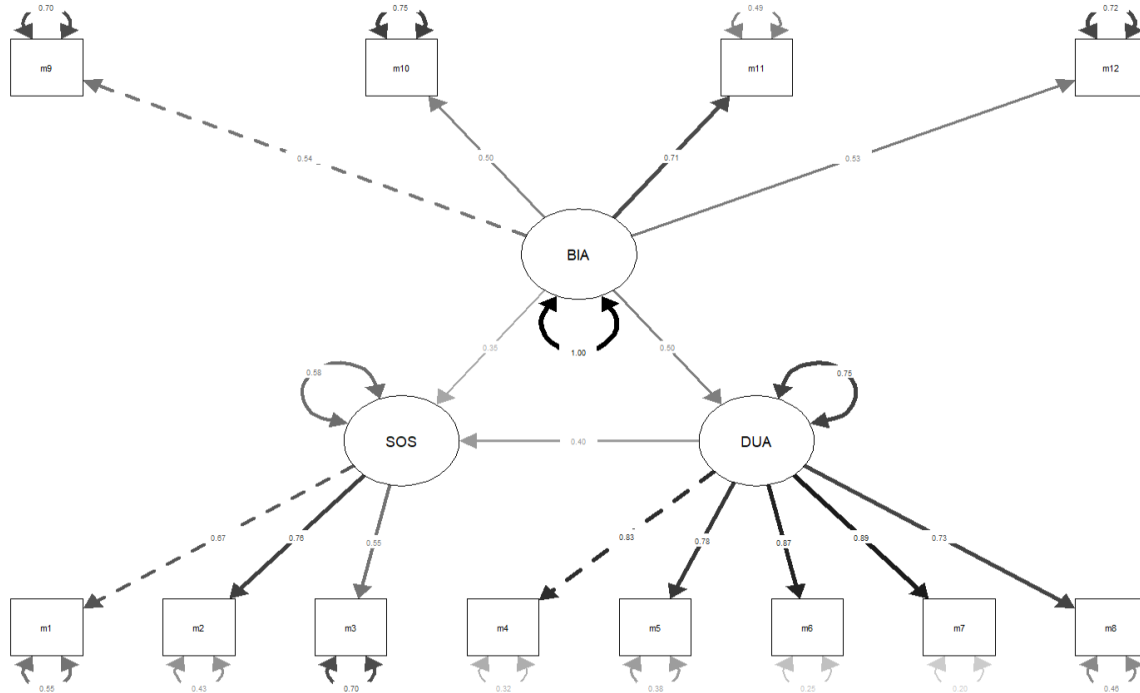
Bu çalışmada kullanılan veriler, "Ordu Üniversitesi sosyal ve beşeri bilimler etik kurulu'ndan" (06.10.2022: 2022/183) sayılı izin sonrasında anket uygulaması ile elde edilmiştir. Alınan etik kurul raporu ile birlikte Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda araştırma yapmak için gerekli izinler sağlanmıştır. Bundan dolayı çalışmada gönüllü olarak katılacak ilköğretim öğrencileri için gönüllü katılım formu alınarak, araştırmanın tasarımı, yöntemi, içeriği ve araştırmanın bilimsel yönü ile ilgili gerekli bilgiler onlara aktarılmıştır. Öğrenciler ile anketler doldurulurken iletişim halinde bulunarak sordukları sorular cevaplandırılmıştır.

## Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacının geliştirdiği bu formda; cinsiyet, spor yapma yılı, yaş, yaptığı spor türü ile milli sporcu gibi bağımsız değişkenler yer almaktadır.

## Spora Yönelim Ölçeği (SYÖ)

Spora yönelim ölçeği; Pons, vd. (2006) geliştirdiği, Çevik, vd. (2019)' nin Türkçe'ye uyarladığı ve "12 madde ve 3 alt" boyuttan oluşan beşli likert olarak açıklanmıştır. Ölçekte, "sosyalleşme" - alt boyutu "1. ,2. ve 3."; "duygu arama" -( "4. ,5. ,6. ,7., 8.") ve "bilgi arama" ("9.,10.,11. ve 12.") maddelerinden meydana gelmektedir.



Görsel 1 SYÖ DFA modeli

Tablo 1 SYÖ Ölçeğin uyum iyiliği değerleri

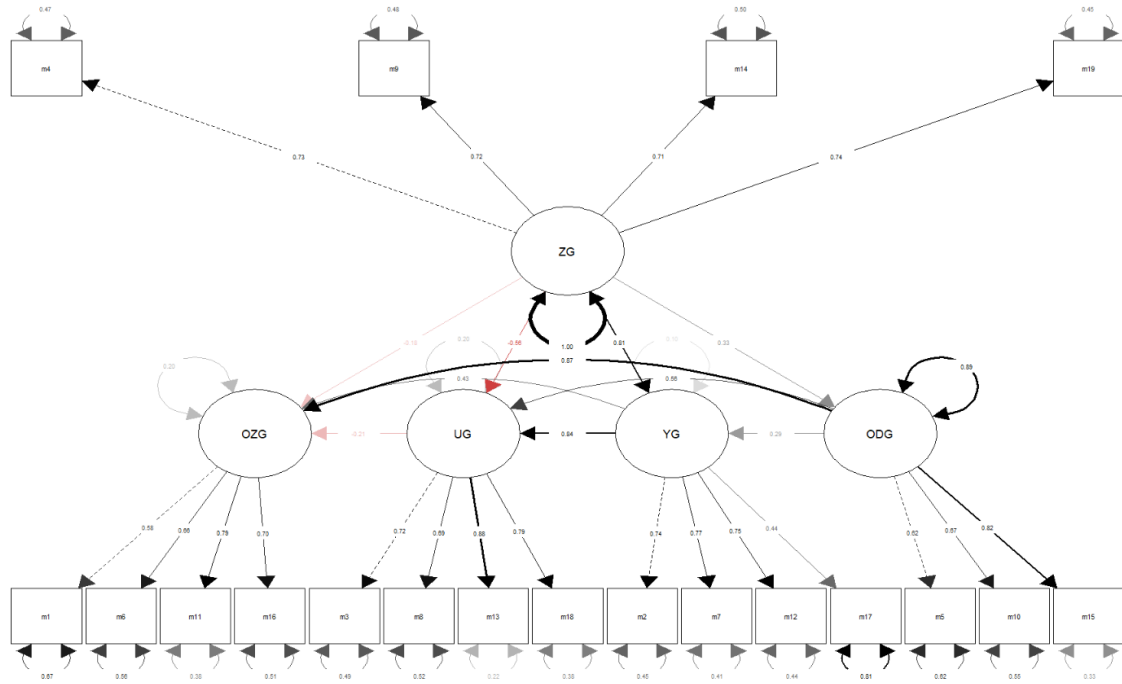
Uyum indeksi	Eşik Değerler	Analiz Sonuçları
Serbestlik Derecesi	-	51
Ki-Kare/sd	$0 \leq \text{Ki-kare/sd} \leq 2$	0,848
RMSEA	$\text{RMSA} \leq 0,08$	0,001
NFI	$0,90 \leq \text{NFI} \leq 1,00$	0,952
CFI	$0,90 \leq \text{CFI} \leq 1,00$	0,999
SRMR	$\text{SRMR} < 0,08$	0,059
GFI	$0,85 \leq \text{GFI} \leq 1,00$	0,978
AGFI	$0,85 \leq \text{AGFI} \leq 1,00$	0,966

DFA ile elde edilen modelin yapısal eşitlik modeline uyum değerleri  $\chi^2/\text{df}$  değeri 0,848, RMSEA değeri 0,001; NFI değeri 0,952; CFI değeri 0,999; SRMR değeri 0,059; GFI değeri 0,978 ve AGFI

değeri 0,966 şeklinde saptanmıştır. Elde edilen veriler, eşik değerler içerisinde olduğundan, modelin iyi uyum indeksine sahip olduğu belirlenmiştir (Tablo 1).

### Sporda Liderliği Algılama Gücü (SLAG-19)

Konter, vd. (2015) geliştirmiş olduğu, "Sporda Liderliği Algılama Gücü" ölçeği beş faktör, her biri "1-5" Likert tipteki 19 maddeden meydana gelen ve 19 yaş altı sporcu ve öğrenciler için uygulanmaktadır. "Özdeşleşim Gücü: 1, 6, 11, 16"; "Uzmanlık Gücü: 3, 8, 13, 18"; "Yasal Güç: 2, 7, 12, 17"; "Ödülün Gücü: 5, 10, 15"; "Zorlayıcılık Gücü: 4, 9, 14, 19" maddeleri bulunmaktadır. Ölçeğin maddeleri arasında ters puanlama yer almamaktadır. Ölçeğin Cronbach güvenilirliği ise: "Uzmanlık Gücü için 0,612"; "Zorlayıcı Güç için 0,79"; "Yasal Güç için 0,73"; "Ödüllendirme Gücü, 0,62"; "Benzeşim Gücü için 0,64" ve "Toplam 0,76" olarak açıklanmıştır.



Görsel 2 SLAG-19 DFA modeli

Tablo 2 SLAG-19 Ölçeğin uyum iyiliği değerleri

Uyum indeksi	Eşik Değerler	Analiz Sonuçları
Serbestlik Derecesi	-	142
Ki-Kare/sd	$0 \leq \text{Ki-kare/sd} \leq 2$	0,733
RMSEA	$\text{RMSA} \leq 0,08$	0,001
NFI	$0,90 \leq \text{NFI} \leq 1,00$	0,975
CFI	$0,90 \leq \text{CFI} \leq 1,00$	0,998
SRMR	$\text{SRMR} < 0,08$	0,057
GFI	$0,85 \leq \text{GFI} \leq 1,00$	0,985
AGFI	$0,85 \leq \text{AGFI} \leq 1,00$	0,980

DFA ile elde edilen modelin yapısal eşitlik modeline uyum değerleri  $\chi^2/\text{df}$  değeri 0,733, RMSEA değeri 0,001; NFI değeri 0,975; CFI değeri 0,998; SRMR değeri 0,057; GFI değeri 0,985 ve AGFI değeri 0,980 şeklinde saptanmıştır. Elde edilen veriler, eşik değerler içerisinde olduğundan, modelin iyi uyum indeksine sahip olduğu belirlenmiştir (Tablo 2).

### Araştırmada Kullanılan İstatistiksel Analizler

Kategorik verilerin tanımlayıcı istatistik değerleri "frekans (n) ve yüzde (%)" şeklinde açıklanmıştır. Normallik dağılımları "Shapiro-Wilks Testi" ile değerlendirilmiştir. Normal dağılım olan bağımsız iki grup karşılaştırmasında "Bağımsız Örneklem T Testi", ikiden fazla değişken karşılaştırmasında "Tek Yönlü ANOVA Testi", normal dağılım olmayan iki bağımsız grup karşılaştırmasında "Mann-



*Whitney U Testi*", ikiden fazla değişken karşılaştırmasında ise de "*Kruskal-Wallis H Testi*" ile yerine getirilmiştir. Alt gruplar karşılaştırılırken farklı veriler harfli gösterim ile verilmiştir. Ölçekteki alt faktör aralığı ilişkisi "*Spearman's Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı*" ile bulunmuştur. Katsayı değerlendirmesinde "<0,2 ise çok zayıf", "0,2-0,4 arasında ise zayıf", "0,4-0,6 arasında ise orta", "0,6-0,8 arasında ise yüksek", "0,8> ise çok yüksek derecede korelasyon" kriterleri kullanıldığı görülmektedir (Choi, vd. 2010). Çalışmada istatistik anlamlılık düzeyleri "p<0,05, p<0,01, p<0,001" şeklinde belirlenmiştir. Bununla birlikte araştırmada hipotezler çift yönlü şeklinde belirlenmiştir. Veriler istatistiksel işlemleri "SPSS v26 (IBM Inc., Chicago, IL, USA)" programı ile yerine getirilmiştir.

## Bulgular

**Tablo 3** Çocukların demografik ve spor bulgularına göre tanımlayıcı istatistik değerleri

	n	%
Cinsiyet		
Kız	63	27,5
Erkek	166	72,5
Yaş		
12 yaş ve altı	68	29,7
13 yaş	41	17,9
14 yaş	39	17,0
15 yaş ve üzeri	81	35,4
Spor Türü		
Takım Sporları	198	86,5
Bireysel Sporlar	31	13,5
Spor Yapma Süresi		
0-2 yıl arası	73	31,9
3-5 yıl	77	33,6
6-8 yıl	47	20,5
9 yıl ve üstü	32	14,0
Milli Sporcu Olma Durumu		
Evet	17	7,4
Hayır	212	92,6

Araştırmaya katılan çocukların demografik ve spor bulguları incelendiğinde, %72,5'inin erkek olduğu, %35,4'ünün 15 yaş ve üzeri olduğu, %86,5'inin takım sporlarında olduğu, %33,6'sının 3-5 yıl arası süredir spor yaptığı ve %7,4'ünün milli sporcu olduğu görülmektedir (Tablo 3).

**Tablo 4** Çocukların SLGA ve SEYÖ alt boyut ve toplam puanlarının özet istatistikleri

	Medyan (min-max)	$\bar{X} \pm SS$
SLGA		
Özdeşleşim Gücü	14 (4-20)	13,54 $\pm$ 3,36
Yasal Güç	12 (4-20)	12,14 $\pm$ 3,35
Uzmanlık Gücü	16 (4-20)	14,59 $\pm$ 3,47
Zorlayıcılık Gücü	10 (4-20)	9,99 $\pm$ 3,63
Ödülün Gücü	12 (3-15)	11,82 $\pm$ 2,37
SLGA Toplam	63 (19-95)	62,07 $\pm$ 12,56
SEYÖ		
Sosyalleşme	12 (5-15)	11,71 $\pm$ 2,03
Duygu Arama	24 (5-25)	22,63 $\pm$ 3,09
Bilişsel Arayış	14 (5-20)	13,52 $\pm$ 2,87
SEYÖ Toplam	48 (22-60)	47,86 $\pm$ 6,25

Araştırmaya katılan çocukların SLGA alt faktör ve toplam puanlarının özet istatistiklerine bakıldığında, "Özdeşleşim Gücü" alt faktör puan ortalamasının 13,54 $\pm$ 3,36, "Yasal Güç" alt faktör puan ortalamasının 12,14 $\pm$ 3,35, "Uzmanlık Gücü" alt faktör puan ortalamasının 14,59 $\pm$ 3,47,

“Zorlayıcılık Gücü” alt faktör puanı ortalamasının 9,99±3,63, “Ödülün Gücü” alt faktör puanı ortalamasının 11,82±2,37 ve “SLGA Toplam” puanı ortalamasının 62,07±12,56 olduğu bulunmuştur (Tablo 4).

Araştırmaya katılan çocukların SEYÖ alt boyut ve toplam puanlarının özet istatistikleri değerlendirildiğinde, “Sosyalleşme” alt faktör puan ortalamasının 11,71±2,03, “Duygu Arama” alt faktör puan ortalamasının 22,63±3,09, “Bilişsel Arayış” alt faktör puan ortalamasının 13,52±2,87 ve “SEYÖ Toplam” puanı ortalamasının 47,86±6,25 olduğu belirlenmiştir (Tablo 4).

**Tablo 5** SLGA alt faktör ve toplam puanlarının çocukların demografik ve spor bulgularına göre karşılaştırılması

	Özdeşleşim Gücü	Yasal Güç	Uzmanlık Gücü	Zorlayıcılık Gücü	Ödülün Gücü	SLGA Toplam
	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$
	Medyan (min-max)	Medyan (min-max)	Medyan (min-max)	Medyan (min-max)	Medyan (min-max)	Medyan (min-max)
<b>Cinsiyet</b>						
Kadın	14 (4-20)	12,52±3,31	16 (5-20)	9 (4-17)	13 (4-15)	63 (22-89)
Erkek	13 (4-20)	11,99±3,36	16 (4-20)	10 (4-20)	12 (3-15)	63 (19-95)
t-U	4670	1,083	4816,5	4649	4462,5	4955,5
p	0,209	0,280	0,352	0,193	0,081	0,541
<b>Yaş Grup</b>						
12 yaş ve altı	12,5 <sup>a</sup> (4-20)	11 (4-20)	14,5 <sup>a</sup> (4-20)	10 (4-20)	11 <sup>a</sup> (3-15)	60 <sup>a</sup> (19-95)
13 yaş	13 <sup>ab</sup> (5-20)	13 (6-20)	16 <sup>b</sup> (10-20)	10 (5-17)	12 <sup>b</sup> (8-15)	63 <sup>ab</sup> (44-85)
14 yaş	13 <sup>ab</sup> (6-19)	11 (5-20)	15 <sup>ab</sup> (5-20)	10 (4-17)	11,5 <sup>ab</sup> (5-15)	61 <sup>ab</sup> (33-89)
15 yaş ve üzeri	15 <sup>b</sup> (8-20)	12 (4-20)	16 <sup>b</sup> (8-20)	10 (4-20)	12 <sup>b</sup> (5-15)	65 <sup>b</sup> (37-95)
H	20,287	4,800	15,636	1,974	11,670	9,194
p	<0,001***	0,187	0,001**	0,578	0,009**	0,027*
<b>Spor Yapma Süresi</b>						
0-2 yıl arası	13,08±3,32	12,04±3,18	15 (5-20)	10,22±3,61	10 <sup>a</sup> (3-15)	61 (22-95)
3-5 yıl arası	13,19±3,31	12,09±3,30	16 (4-20)	9,82±3,38	12 <sup>ab</sup> (7-15)	63 (25-89)
6-8 yıl arası	14,45±3,33	12,30±3,64	16 (4-20)	10,00±3,92	12,5 <sup>b</sup> (3-15)	65 (19-95)
9 yıl ve üzeri	14,09±3,44	12,22±3,54	16 (5-20)	9,84±3,91	12 <sup>ab</sup> (6-15)	64 (35-87)
F-H	2,186	0,067	4,780	0,170	9,619	2,978
p	0,090	0,978	0,189	0,916	0,022*	0,395
<b>Milli Sporcu Olma Durumu</b>						
Evet	14 (6-20)	13 (4-20)	16 (5-20)	11 (4-20)	12 (3-15)	66 (22-95)
Hayır	14 (4-20)	12 (4-20)	16 (4-20)	10 (4-20)	12 (3-15)	63 (19-95)
U	1700	1397	1717,5	1266,5	1733	1508
p	0,696	0,121	0,745	0,041*	0,789	0,263

t: Bağımsız Örneklem T Testi; U: Mann-Whitney U Testi; F: Tek Yönlü ANOVA Testi; H: Kruskal-Wallis H Testi

\*p<0,05; \*\*p<0,01; \*\*\*p<0,001, "Ortak harfe sahip olmayan medyanlar arasında fark anlamlıdır (p<0,05)"

Araştırmaya katılan çocukların cinsiyete göre SLGA alt boyut ve toplam puanlarında istatistiksel yönde manidar olarak bir farklılık olmadığı (p>0,05) bulunmuştur (Tablo 5).

Araştırmaya katılan çocukların yaş gruplarına göre “Özdeşleşim Gücü” (H=20,287; p<0,001), “Uzmanlık Gücü” (H=15,636; p<0,01), “Ödülün Gücü” (H=11,670; p<0,01) ve “SLGA Toplam” puanında (H=9,194; p<0,05) istatistiksel yönde anlamlı fark gözlemlenmiştir. Sonuçlara göre, “Özdeşleşim Gücü” puanında 15 yaş ve üzeri çocukların [15 (8-20)] ortancasının, 12 yaş ve altı çocuklara [12,5 (4-20)] göre, “Uzmanlık Gücü” puanında 15 yaş ve üzeri çocukların [16 (8-20)] ve 13 yaşında olan çocukların [16 (10-20)] ortancası, 12 yaş ve altı çocuklara [14,5 (4-20)] göre, “Ödülün Gücü” puanında 15 yaş ve üzeri çocukların [12 (5-15)] ve 13 yaşında olan çocukların [12 (8-15)] ortancasının, 12 yaş ve altı çocuklara [11 (3-15)] göre ve “SLGA Toplam” puanında 15 yaş

ve üzeri çocukların [65 (37-95)] ortancasının, 12 yaş ve altı çocuklara [60 (19-95)] göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo 5).

Araştırmaya katılan çocukların spor yapma sürelerine göre "Ödülün Gücü" alt faktöründe ( $H=9,619$ ;  $p<0,05$ ) istatistiksel yönde anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Sonuçlara göre, "Ödülün Gücü" puanında 6-8 yıl arası spor yapan çocukların [12,5 (3-15)] ortancası, 0-2 yıl arası spor yapan çocuklara [10 (3-15)] göre daha yüksek olarak gözlemlenmiştir (Tablo 5).

Araştırmaya katılan çocukların milli sporcu olma durumlarına göre "Zorlayıcılık Gücü" alt faktöründe ( $U=1266,5$ ;  $p<0,05$ ) istatistiksel olarak manidar düzeyde fark olduğu gözlemlenmiştir. Sonuçlara göre, "Zorlayıcılık Gücü" puanında milli sporcu olan çocukların [11 (4-20)] ortancası, milli sporcu olmayan çocuklara [10 (4-20)] oranla yüksek olduğu tespit edilmiştir (Tablo 5).

**Tablo 6** SEYÖ alt faktör ve toplam puanlarının çocukların demografik ve spor bulgularına göre karşılaştırılması

	Sosyalleşme	Duygu Arama	Bilişsel Arayış	SEYÖ Toplam
	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$
	Medyan	Medyan	Medyan	Medyan
	(min-max)	(min-max)	(min-max)	(min-max)
<b>Yaş Grup</b>				
12 yaş ve altı	12 (5-15)	24 (5-25)	14 <sup>b</sup> (9-20)	48 (23-60)
13 yaş	12 (7-15)	23 (8-25)	12,5 <sup>a</sup> (7-20)	46 (22-60)
14 yaş	12 (5-15)	23 (17-25)	13 <sup>ab</sup> (8-20)	47 (39-60)
15 yaş ve üzeri	12 (6-15)	24 (10-25)	14 <sup>b</sup> (5-20)	48 (24-59)
<i>H</i>	4,065	1,516	8,474	6,190
<i>p</i>	0,255	0,679	0,037*	0,103
<b>Spor Yapma Süresi</b>				
0-2 yıl arası	12 (7-15)	23 <sup>a</sup> (5-25)	13 <sup>a</sup> (6-20)	46 <sup>a</sup> (22-60)
3-5 yıl arası	12 (5-15)	25 <sup>b</sup> (13-25)	14 <sup>ab</sup> (5-20)	49 <sup>ab</sup> (25-60)
6-8 yıl arası	12 (8-15)	25 <sup>b</sup> (14-25)	15 <sup>b</sup> (9-20)	50 <sup>b</sup> (34-59)
9 yıl ve üzeri	12 (5-15)	22,5 <sup>a</sup> (10-25)	15 <sup>b</sup> (8-20)	49 <sup>ab</sup> (24-60)
<i>H</i>	3,331	15,818	14,225	11,765
<i>p</i>	0,343	0,001**	0,003**	0,008**

"U: Mann-Whitney U Testi"; "H: Kruskal-Wallis H Testi", "\* $p<0,05$ ; \*\* $p<0,01$ "

"Ortak harfe sahip olmayan medyanlar arasında fark anlamlıdır ( $p<0,05$ )"

Çalışmaya katılan çocukların yaş gruplarına göre SEYÖ'nin "Bilişsel Arayış" alt faktöründe ( $H=8,474$ ;  $p<0,05$ ) istatistiksel düzeyde manidar fark gözlemlenmiştir. Sonuç neticesinde, "Bilişsel Arayış" puanında 15 yaş ve üzeri çocukların [14 (5-20)] ve 12 yaş altı çocukların [14 (9-20)] ortancasının, 13 yaşında olan çocuklara [12,5 (7-20)] göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo 6).

Araştırmaya katılan çocukların spor yapma sürelerine göre SEYÖ'nin "Duygu Arama" alt faktöründe ( $H=15,818$ ;  $p<0,01$ ), "Bilişsel Arayış" alt boyutunda ( $H=14,225$ ;  $p<0,01$ ) ve "SEYÖ Toplam" puanında ( $H=11,765$ ;  $p<0,01$ ) istatistiksel düzeyde manidar fark belirlenmiştir. Sonuçlara göre, "Duygu Arama" puanında 3-5 yıl arası spor yapan yaş gruplarına göre [25 (13-25)] ve 6-8 yıl arası spor yapanların [25 (14-25)] ortancası, 0-2 yıl arası spor yapan gruplara göre [23 (5-25)] ve 9 yıl ve üzeri yaş guruplarına [22,5 (10-25)] göre, "Bilişsel Arayış" puanında 9 yıl ve üzeri spor yapanların [15 (8-20)] ve 6-8 yıl arası spor yapanlara göre [15 (9-20)] ortancası, 0-2 yıl arası spor yapanların [13 (6-20)] göre, "SEYÖ Toplam" puanında 6-8 yıl arası spor yapanlara göre [50 (34-59)] ortancası, 0-2 yıl arası spor yapanların [46 (22-60)] göre yüksek gözlemlenmiştir (Tablo 6).

**Tablo 7** SLGA ile SEYÖ alt boyut ve toplam puanları arasındaki korelasyon katsayıları

	Sosyalleşme		Duygu Arama		Bilişsel Arayış		SEYÖ Toplam	
	s	p	s	p	s	p	s	p
Özdeşleşim Gücü	0,211	0,001**	0,211	0,001**	0,245	<0,001***	0,309	<0,001***
Yasal Güç	0,103	0,119	0,051	0,446	0,222	0,001**	0,181	0,006**
Uzmanlık Gücü	0,217	0,001**	0,264	<0,001***	0,184	0,005**	0,306	<0,001***

Zorlayıcılık Gücü	0,031	0,636	-0,035	0,602	0,180	0,006**	0,094	0,158
Ödülün Gücü	0,129	0,051	0,299	<0,001***	0,176	0,008**	0,282	<0,001***
SLGA Toplam	0,157	0,017*	0,172	0,009**	0,230	<0,001***	0,268	<0,001***

s: Spearman's Sıra Farkları Korelasyonu

\*p<0,05; \*\*p<0,01; \*\*\*p<0,001

Araştırmaya katılan çocukların SEYÖ'nin "Sosyalleşme" puanı ile SLGA'nın "Özdeşleşim Gücü" puanı aralığı pozitif zayıf (s=0,211; p<0,01), "Uzmanlık Gücü" puanı aralığı pozitif zayıf (s=0,217; p<0,01) ve "SLGA Toplam" puanı arasında pozitif çok zayıf (s=0,157; p<0,05) korelasyon gözlemlenmiştir. Sonuçlar neticesinde, çocukların SEYÖ'nin "Sosyalleşme" puanları arttıkça "Özdeşleşim Gücü" puanında %21,1'lik artma, "Uzmanlık Gücü" puanında %21,7'lik artma ve "SLGA Toplam" puanında %15,7'lik artma olduğu açıklanmıştır (Tablo 7).

Araştırmaya katılan çocukların SEYÖ'nin "Duygu Arama" puanı ile SLGA'nın "Özdeşleşim Gücü" puanı arasında pozitif zayıf (s=0,211; p<0,01), "Uzmanlık Gücü" puanı arasında pozitif zayıf (s=0,264; p<0,001), "Ödülün Gücü" puanı arasında pozitif zayıf (s=0,299; p<0,001) ve "SLGA Toplam" puanı arasında pozitif çok zayıf (s=0,172; p<0,01) korelasyon olduğu belirlenmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, çocukların SEYÖ'nin "Duygu Arama" puanları arttıkça "Özdeşleşim Gücü" puanında %21,1'lik artma, "Uzmanlık Gücü" puanında %26,4'lük artma, "Ödülün Gücü" puanında %29,9'lük artma ve "SLGA Toplam" puanında %17,2'lik artma olduğu görülmektedir (Tablo 7).

Araştırmaya katılan çocukların SEYÖ'nin "Bilişsel Arayış" puanı ile SLGA'nın "Özdeşleşim Gücü" puanı arasında pozitif zayıf (s=0,245; p<0,001), "Yasal Güç" puanı arasında pozitif zayıf (s=0,222; p<0,01), "Uzmanlık Gücü" puanı arasında pozitif çok zayıf (s=0,184; p<0,01), "Zorlayıcılık Gücü" puanı aralığı pozitif çok zayıf (s=0,180; p<0,01), "Ödülün Gücü" puanı aralığı pozitif çok zayıf (s=0,176; p<0,01) ve "SLGA Toplam" puanı arasında pozitif zayıf (s=0,230; p<0,001) korelasyon olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuçlar neticesinde, çocukların SEYÖ'nin "Bilişsel Arayış" puanları arttıkça "Özdeşleşim Gücü" puanında %24,5'lik artma, "Yasal Güç" puanında %22,2'lik artma, "Uzmanlık Gücü" puanında %18,4'lük artma, "Zorlayıcılık Gücü" puanında %18'lik artma, "Ödülün Gücü" puanında %17,6'lık artma ve "SLGA Toplam" puanında %23'lük artma olduğu gözlemlenmiştir (Tablo 7).

Araştırmaya katılan çocukların SEYÖ'nin "SEYÖ Toplam" puanı ile SLGA'nın "Özdeşleşim Gücü" puanı arasında pozitif zayıf (s=0,309; p<0,001), "Yasal Güç" puanı arasında pozitif çok zayıf (s=0,181; p<0,01), "Uzmanlık Gücü" puanı arasında pozitif zayıf (s=0,306; p<0,001), "Ödülün Gücü" puanı arasında pozitif zayıf (s=0,282; p<0,001) ve "SLGA Toplam" puanı arasında pozitif zayıf (s=0,268; p<0,001) korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Sonuçlar neticesinde, çocukların SEYÖ'nin "SEYÖ Toplam" puanları arttıkça "Özdeşleşim Gücü" puanında %30,9'lük artma, "Yasal Güç" puanında %18,1'lik artma, "Uzmanlık Gücü" puanında %30,6'lık artma, "Ödülün Gücü" puanında %28,2'lik artış ve "SLGA Toplam" puanında %26,8'lik artış olduğu tespit edilmiştir (Tablo 7).

## Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın amacı, ilköğretim öğrencilerinin spor etkinliklerine yönelimleri ve sporda liderlik gücü algıları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Çalışmaya konu olan bu yapıların birlikte değerlendirildiği başka bir alan yazında yer almamaktadır. Literatür incelendiğinde "sporda liderliği algılama gücü" ile Spora yönelim ilgili araştırmaların yetersizliği açıkça görülmektedir. Bundan dolayı elde edilen bulgular yorumlanması sırasında benzer kavramlar ile benzer çalışmalar üzerinden araştırmanın hipotezlerine göre tartışılarak yorumlanmıştır.

Araştırmanın ilk bulgusuna göre öğrencilerin SLGA puanları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Bu sonuç araştırmanın ilk hipotezini "Öğrencilerin sporda liderlik gücü puanları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?" destekler nitelikte değildir. Araştırmanın bu sonucu Arslanoğlu, (2016); Eagly ve Johson (1990); Güler, vd. (2020) çalışmalarının sonuçları ile benzer yöndedir.

Bunun aksine İslam, vd. (2020); Konter, (2007) çalışmalarında anlamlı düzeyde farklılıklar tespit edilmişlerdir ve bu bulgu bu çalışma sonuçları ile aynı yönde değildir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu olan yaş değişkeni analiz sonucunda SLGA ölçeğinin Özdeşleşim Gücü, "Uzmanlık Gücü", "Ödülün Gücü" ve "Toplam" puanlarında manidar farklılıklar ortaya çıkmışken, Yasal Güç ve Zorlayıcılık Gücü'nde anlamlı farklılıklar ortaya çıkmamıştır. Bu durum öğrencilerin buldukları gelişim dönemi itibarı ile kendilerine örnek aldıkları eğitimciler ile özdeşim kurmuş olmaları, onların uzmanlıklarına güvenmeleriyle birlikte spora yönelmeleri ile başarılı olduklarında elde ettikleri ödüller sayesinde de bunu pekiştirdikleri söylenebilir. Dolayısıyla "Öğrencilerin sporda liderlik gücü puanları yaşlarına göre manidar yönde farklılık vardır?" hipotezini desteklenmiştir. Bizim bu sonucumuz İslam, vd. (2020); Konter, (2009b) sonuçları ile benzerdir. Bu sonuç aksine Arslanoğlu, (2016); Yazıcı, vd. (2020) çalışması ile aynı paralelde değildir.

Araştırmanın üçüncü bulgusunda ise çocukların spor yapma süreleri bakımından SLGA alt boyutu olan "Ödülün Gücü" boyutunda manidar düzeyde farklılık ortaya çıkmışken diğer alt boyut ve toplam puanlarda manidar düzeyde farklılıklar belirlenememiştir. Burada daha uzun süre spor yapan öğrencilerin daha kısa süre spor yapan öğrencilere göre sporda liderliği algılama gücü yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum da çocukların spor yapma süreleri uzadıkça antrenör ya da koçlarından aldıkları ödüller sayesinde başarılarında teşvik edici rolde olduğu söylenebilir. Dolayısıyla araştırmanın üçüncü hipotezini "Öğrencilerin sporda liderlik gücü puanları spor yapma sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?" doğrulamıştır. Bizim bu sonucumuz Martin, vd. (1999); İslam, vd. (2020); Güler, vd. (2020); çalışma sonuçları ile benzer yöndedir. Yazıcı, vd. (2020) çalışması ise bu sonuç ile aynı yönde değildir.

Araştırmanın bir sonraki bulgusunda çocukların milli sporcu olma durumlarına göre SLGA "Zorlayıcılık Gücü" alt boyutunda pozitif yönde etkilenme varken diğer alt boyut ve toplam puanında ise anlamlı farklılıklar meydana gelmemiştir. Bu durum çocukların sporda liderlik gücü algılarını yordamıştır. Weinberg ve Gould (2003) araştırmasında ciddi ve deneyimli sporcuların daha fazla ZG ve YG eğilimli olacaklarını belirtmiştir. Öğrencilerin öğretmenleri veya antrenörlerinin yetkileri ve otoritelerinden dolayı onları kabul etme eğiliminde oldukları düşünülebilir. Dolayısıyla "Öğrencilerin sporda liderlik gücü puanlarının onların milli sporcu olma durumlarına göre manidar yönde farklılaşmakta mıdır?" hipotezini desteklemektedir. İslam, vd. (2020) çalışmasında üniversiteler arası öğrencilerin zorlayıcı güçlerinde anlamlı düzeyde farklılıklar olduğunu belirterek bu sonuç ile benzer yöndedir. Bu sonuç Yazıcı, vd. (2020) sonucunu desteklememektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu için yapılan analize göre çocukların yaş gruplarına göre SEYÖ'nin "Bilişsel Arayış" alt boyutunda anlamlı fark varken diğer alt boyutlarında ise manidar düzeyde farklılıklar bulunamamıştır. Burada çocukların yaşı yüksek olanların deneyim ve tecrübeleri ile sosyalleşmeleri ve öğrenmelerinde etkili olduğu söylenebilir. Dolayısıyla "Öğrencilerin spora yönelim puanlarının yaşlarına göre farklılaşma var mıdır?" hipotezini destekler niteliktedir. Bizim bu sonucumuz Temel, (2019); Diker, (2021); Fry, vd. (2019); Belli, vd. (2019) çalışmalarını aynı paraleldedir. Bu sonucumuzun aksine Turan (2021); Özgün, vd. (2021); Grima, vd. (2017); Netz ve Raviv (2004); Mutz ve Gerke (2021); Topal ve Alıncak, (2022) çalışma sonuçlarını destekler nitelikte değildir.

Araştırmanın bir sonraki bulgusu için yapılan analize göre çocukların spor yapma sürelerine göre SEYÖ'nin "Duygu Arama", "Bilişsel Arayış" ve "SEYÖ Toplam" alt faktöründe pozitif olarak fark olduğu tespit edilirken sosyalleşme boyutunda ise manidar düzeyde farklılıklar belirlenememiştir. Çocuklarda yaşı küçük olanların büyük olanlara göre daha fazla duygu arayışı ve bilgi arayışında oldukları belirlenmiştir. Bu durum onların merak ve istekleri ile öğrenmelerine yol açtığı, bilgi ve tecrübeleri ile de sosyalleşmelerine katkıda buldukları düşünülebilir. Dolayısıyla bu durum çalışmamızdaki "Öğrencilerin spora yönelim puanları onların spor yapma sürelerinde farklılaşmakta mıdır?" hipotezini desteklemektedir. Bu sonuç Karcı, (2021); Hu, vd,



(2021); Gökdağ, (2018) araştırma sonuçları ile benzerdir. Bu çalışmaların aksine ise Turan, (2021) araştırma sonucu ise bulgu ile benzer yönde değildir.

Araştırmanın son bulgusunda yapılan korelasyon analizi sonuçlarına göre çocukların SEYÖ'nin ile SLGA arasında pozitif yönde bir korelasyon ortaya çıkmıştır. Çocukların spora yönelimleri artıkça sporda liderlik gücü puanlarının da arttığı söylenebilir. Bu durum "Öğrencilerin sporda liderlik gücü puanları ile spora yönelimleri arasında olumlu yönde bir ilişki vardır?" hipotezini doğrulamaktadır. Bizim bu sonucumuz Skinner, vd. (2008); Erim ve Küçük, (2023); Can ve Kızılet, (2023); İslam, (2023); İslam ve Öztürk (2023) çalışma sonuçları ile benzerdir. Bizim bu sonucumuz Konter, (2009a); İslam, (2022) çalışma sonuçları ile aynı paralelde değildir.

Araştırma sonucunda sporda liderlik gücü algılarında çocukların cinsiyet, yaş, spor yapma süresi ve milli sporcu olma değişkenlerinde pozitif yönde etkilenmeler belirlenmiştir. Ayrıca çocukların spora olan yönelimlerinde yaş ve spor yapma sürelerindeki değişkenlerde de anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Buna ilaveten yapılan korelasyon analizinde olumlu yönde ilişkiler belirlenmiştir. Sonuç olarak araştırmada belirlenen ilk hipotezin doğrulanmazken diğer hipotezler doğrulanmıştır. Alan yazında bahsedilen liderlik ile ilgili çalışmalarına olmasına karşın özelden sporda liderlik gücü algı çalışmalarını yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir. Erken dönemlerde sporda liderlik gücü algısı araştırılmalarının artırılması gerekmektedir. Çocukların gelişimlerine önemli etkileri olan sosyalleşme, bilgi arayışı ve öğrenme ile birlikte onların özdeşim kurmaları, uzmanlık ve ödüllendirme gibi kavramların farkında olmaları sağlanması gerekir. Bu kavramlar onların eğitim hayatlarını başarılı geçirmeleriyle birlikte içinde buldukları gelişim dönemlerine de zevkli ve eğlenceli hale getirerek başarılarını artırıcı etken olması düşünülebilir.

## Çıkar Çatışması Beyanı

"Çocukların spora olan yönelimleri ile sporda liderlik gücü algıları" başlıklı makalemin herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişi ile mali bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

## Kaynakça

- Akyürek, M. İ. (2020). Özel Yetenekli Öğrencilerin Liderlik Becerileri, *Sosyal ve Beşeri Bilimleri Dergisi (Online)*, 12(2), 198-219.
- Arslandoğlu, Ş. (2016). *Lise Müdürlerinde Liderlik, Liderlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisi (Konya İli Örneği)*, [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Karatay Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Belli, E. , Bedir, F. & Turan, M. (2019). Üniversite Öğrencilerinin Spora Yönelik Tutumları İle Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Erzurum Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (9), 89-103.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. PegemA.
- Can, E. & Kızılet, A. (2023). Düzenli Olarak Antrenman Yapan Bireylerin Spor Salonlarına Yönelik Hizmet Kalitesi Algılarının Spora Bağlılığa Etkisi, *Spor Eğitim Dergisi*, 5(3), 87-97.
- Choi, J., Peters, M., & Mueller, R. O. (2010). Correlational analysis of ordinal data: from Pearson'sr to Bayesian polychoric correlation. *Asia Pacific Education Review*, 11(4), 459-466.
- Çevik, H., Şimşek, Y. K., Mercanoğlu, O. A., & Bayram, A. (2019). Spor Etkinliklerine Yönelim Ölçeğinin Türkçe Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 149-163.
- Çiriş, V. & Başkonuş, T. (2021). Öğretmen Adaylarının Spor Etkinliklerine Yönelimlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi, *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(2), 141-155.
- Diker, S. (2021). "Üniversite Öğrencilerinin Spora Yönelik Tutumları ve Kadınların Spor Etkinliklerine Katılımlarına Dair Görüşlerinin İncelenmesi (Balıkesir Üniversitesi Örneği)", [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Balıkesir.

- Erim, A., & Küçük, V. (2023). Çocuklarının spora katılım motivasyonlarının cinsiyet ve spor branşına göre incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 35-48.
- Eagly, A., & Johnson, B. (1990). Gender and leadership style. A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 108(2), 233-256.
- Fry, M. W., Skinner, A. C., & Wheeler, S. B. (2019) Understanding the relationship between male gender socialization and gender-based violence among refugees in Sub-Saharan Africa. *Trauma, Violence, & Abuse*, 20(5), 638-6
- Genç, N. & Halis, M. (2006). *Kalite Liderliği*. Timaş Yayınları.
- Grima, S., Grima, A., Thalassinos, E., Seychell, S., & Spiteri, J. V. (2017). Theoretical models for sport participation: literature review. *International Journal of Economics and Business Administration*, V(3), 94-116.
- Gökdağ, M. (2018). "Okul Yöneticilerinin Spora Yönelik Tutumları ve Kadınların Spor Etkinliklerine Katılımlarına Dair Görüşlerinin Araştırılması (Bartın İli Örneği)". [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Bartın.
- Güney, S. (2015). *Liderlik*. (2. Basım), Nobel Akademik Yayıncılık.
- Güler, B., Dursun, M., & Günay, M. (2020). Spor Lisesi Öğrencilerinin Liderlik Yönelimlerinin İncelenmesi, *International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES)*, 6(2), 596-607.
- Gülşen, D, B, A., Yıldız, A, B. (2022). "Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Bireysel Girişimcilik ve Liderlik Davranışlarına İlişkin Öz Algılarının İncelenmesi" *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 13(3),117-132.
- French, J., & Raven, B. H. (1959). The bases of social power. In. D. Cartwright, (Ed.). *Studies in social power* (pp.150-167). Ann Arbor, Institute for Social Research.
- Hu, D., Zhou, S., Crowley-McHattan, Z. J., & Liu, Z. (2021). Factors that influence participation in physical activity in school-aged children and adolescents: a systematic review from the social ecological model perspective. *International journal of environmental research and public health*, 18(6), 3147. <https://doi.org/10.3390/ijerph18063147>
- İslam, A., Tunç, T. & Çon, M. (2020). Üniversitelerde Spor Eğitimi Alan Öğrencilerin Sporda Liderlik Gücü Algılarının İncelenmesi *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 35-67. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.599740>.
- İslam, A. (2022). The effect of athletic mental energy on wrestlers' sports courage and attitudes toward wrestling. *Physical Education of Students*, 26(5), 247-255. <https://doi.org/10.15561/20755279.2022.0504>.
- İslam, A. (2023). Three variables in the training of female soccer players: the relationship between psychological skills, mental energy and courage, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(1), 373-390. doi: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1230389>.
- İslam, A. & Öztürk, M.E. (2023). Kayak Sporcularının Zihinsel Enerjileri ile Tutkularına Göre Cesaretleri, *Spormetre The Journal of Physical Education and Sport Sciences*, 21(1), 148-163. doi:10.33689/spormetre.1137033.
- İnal, A. N. (2003). *Beden Eğitimi ve Spor Bilimi*, (3. Basım). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Hirschman, E.C. (1984). Experience seeking: A subjectivist perspective of consumption. *Journal of Business Research*, 12, 115-136.
- Karçı, E. Y. (2021). "Aile içi iletişim ve aidiyet duygusu ile spora yönelik tutum ilişkisinin incelenmesi". [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Muğla.
- Karaboğa, M. T. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Bir Sosyalleşme Alanı Olarak Sosyal Medya Hakkındaki Görüşleri, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 912-936, doi: 10.17860/mersinefd.475515.
- Konter, E. (2007). Antrenörlerin ve Sporcuların Cinsiyetlerine Göre Liderlik Gücü Algıları, (*Spormetre*) *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2, 85-90.
- Konter, E. (2009a). Futbol Antrenörlerinin Maç Deneyim Sayılarına Göre Liderlik Gücü Algıları, *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi (Gazi BESBD)*,1, 17-24.
- Konter, E. (2009b). Antrenörlerin ve Sporcuların Yaş Gruplarına Göre Liderlik Gücü Algıları, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(31), 61- 68.

- Konter, E. (2015, 8-10 Haziran). "Instructor Sport Leadership Power Perception in Turkey: Scale Development and Initial Validation II", [Bildiri Sunumu], 11. Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi, Hacettepe Üniversitesi Beytepe Yerleşkesi, Ankara.
- Konter, E., Yang, X. S. & Chan, K. C. (2015, 23-25 Ekim). "Sport Leadership Power Perception in Turkey: Scale Development and Initial Validation among Children, Adolescents, and Adults", [Bildiri Sunumu], III. International Exercise and Sport Psychology Congress, İstanbul
- Martin, S. Jackson., A. Richardson, P. & Weiller, K. (1999). Coaching Preferences of Adolescent Youths and Their Parents, *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 247-262.
- Mutz, M., & Gerke, M. (2021) Sport and exercise in times of self-quarantine: How Germans changed their behaviour at the beginning of the Covid-19 pandemic. *International Review for the Sociology of Sport* 56(3), 305-316.
- Netz, Y., & Raviv, S. (2004) Age differences in motivational orientation toward physical activity: an application of social-cognitive theory. *The Journal of psychology*, 138(1), 35-48
- Özgün, A., Türkmen, M. U. & Ayhan, B. (2021). Sporcuların Covid-19'a Yakalanma Kaygısı ve Spora Bağlılık Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi (UGEAD)*, 7(1), 298-315.
- Pons, F, Laroche, M, Nyeck, S, & Perreault, S. (2001). Role of Sporting Events as Ethnoculture's Emblems: Impact of Acculturation and Ethnic Identity on Consumers' Orientation Toward Sporting Events. *Sport Marketing Quarterly*, 10(4), 231-240.
- Pons, F, Mourali, M. & Nyeck, S. (2006). Consumer orientation toward sporting events: Scale development and validation. *Journal of Service Research*, 8(3), 276-287.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G. & Kinderman, T. (2008).Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, (5. Baskı), Ankara: Nobel Yayıncılık
- Temel, S. A. (2019). "Yöneticilik Kademesinde Görev Yapmakta Olan Çalışanların Düşünme Stilleri İle Spora Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi". [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Spor Yöneticiliği Anabilim Dalı, Konya.
- Toros, T. (2001). *Elit ve elit olmayan erkek basketbolcularda hedef yönelimi, güdüsel (motivasyonel) iklim ve hedeflerin özgünlük, güçlük derecesi özelliklerinin, yaşam doyumuna etkisi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Mersin.
- Turan, M. (2021). Giresun Gençlik Spor İl Müdürlüğü Personellerinin Spor Etkinliklerine Yönelim Tutumlarının İncelenmesi, *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 23(1).
- Topal A, Alıncak F. (2022). Lise Düzeyindeki Öğrencilerin Bazı Değişkenler Açısından Spora Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 7(3), 246-257.
- Yazıcı, A.G, Engin, M.Ç. & Özdemir, K. (2020). Sporcuların bazı değişkenlere göre liderlik özelliklerinin analizi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 26-37.
- Zuckerman, M. (1994). *Behavioral expressions and biosocial bases of sensation seeking*, Cambridge University Press
- Ünal, M. (2012). *Stratejik Yönetim ve Liderlik*. Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Yılmaz, A., Kırımoğlu, H, Arslanboğa, T. & Arslanboğa, R. (2019). Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü Çalışanlarının Zihinsel Engelli Bireylerin Sportif Etkinliklerine Yönelik Tutum Düzeyinin İncelenmesi (Bingöl İl Örneği). *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 4(3), 360-372.
- Werner, I. (1993). *Liderlik ve Yönetim*, (Çev. V. Üner), (1. Baskı). Rota Yayınları.
- Weinberg, R. & Gould, D. (2003). *Foundations of Sport and Exercise Psychology*. (Third Edition). Human Kinetics, 211, 480.

### Extended Abstract

One concept in sports psychology is the orientation to sport. Individuals' orientation toward various goals is considered inevitable. Therefore, they exhibit various behavioral orientations until they achieve their goals (Toros, 2001, s. 8). Examining the influential concepts in sports orientation, socialization, emotion-seeking, and information-seeking are identified. This process can be described as development both in the individual and social perspective from birth to death (Karaboğa, 2018, s. 916). Pons et al. (2001) explained that increasing social interaction through

sports enhances community social interaction and facilitates the integration of a new individual with those around them. Emotion-seeking reflects the biological process in which inner desires drive people toward certain goals (Çevik et al., 2019).

A leader is an organizer, creator, and regulator who reveals goals and in-group interaction (Güney, 2015, s. 26). Leadership is a process that encourages the voluntary participation of followers to achieve the goals of an organization and involves the transfer of knowledge and experience to fulfill those goals (Werner, 1993, s. 14). Leadership is the power to influence people and direct them towards certain goals (Genç & Halis, 2006, s. 48). Power is the most fundamental characteristic of leaders in establishing the goals for their subordinates. Through power, leaders can change the attitudes and behaviors of other members (French & Raven, 1959). There are five kinds of power: coercive, reward, positional, expert, and servant (Ünal, 2012, s. 96).

While there is a large body of research into leadership, only a few researchers have focused on leadership power in sports (Konter, 2009a, 2009b, 2015; Konter et al., 2015; İslam et al., 2020; Gülşen, vd. 2022). Moreover, there is a small body of research into sports orientation (Çevik et al., 2019; Çiriş & Başkonuş, 2021; Yılmaz et al., 2019; Turan, 2021). No researchers have investigated the relationship between sports orientation and perceived leadership power in sports. Therefore, this is the first study to address the relationship between sports orientation and perceived leadership power in sports.

This descriptive and cross-sectional study adopted a correlation survey model (Büyüköztürk, 2009). The independent variable was children's orientation to sports, while the dependent variable was their perceptions of leadership power in sports.

The study population consisted of all primary and middle school students from Ankara/Türkiye in the 2022-2023 academic year. The sample comprised 229 primary and middle school students from Gölbaşı/Ankara in the 2022-2023 academic year. Participants were recruited using convenient sampling, which is a non-probability random sampling method.

#### **Personal Information Form**

The researcher developed the personal information form, which consisted of items on gender, age, sports experience, sports type, national athlete status, etc.

#### ***Sport Orientation Questionnaire (SOQ)***

The Sport Orientation Questionnaire (SOQ) was developed by Pons et al. (2006) and adapted into Turkish by Çevik et al. (2019). The questionnaire consists of 12 items rated on a five-point Likert-type scale. The instrument has three subscales: socialization (Items 1, 2, and 3), emotion-seeking (Items 4, 5, 6, 7, and 8), and knowledge-seeking (Items 9, 10, 11, and 12) (Çevik et al., 2019).

#### ***The Scale of Leadership Power in Sport (SLPS)***

The Scale of Leadership Power in Sport (SLPS) was developed by Konter et al. (2015). The instrument consists of 19 items rated on a five-point Likert-type scale. The instrument has five subscales: power of identification (1, 6, 11, and 16; 0,64), legal power (Items 2, 7, 12, and 17; 0,73) "power of expertise (Items 3, 8, 13, and 18; 0,612), coercive power (Items 4, 9, 14, and 19; 0,79), and power of reward (Items 5, 10, and 15; 0,62). No items are reverse-scored. The total scale has a Cronbach's alpha score of 0,76 (Konter et al., 2015).

There was no significant difference in SLPS scores between male and female participants, suggesting that gender does not predict SLPS scores. This result does not confirm the first hypothesis, "gender affects SLPS scores." This result is consistent with those of Arslanoğlu (2016) and Eagly and Johnson (1992) reported. On the other hand, İslam et al. (2020) and Konter (2007) documented significant relationships between gender and SLPS scores.

There was a significant difference in the SLPS "power of reward" subscale score between participants playing sports for a longer period compared to those playing sports for a shorter period. However, the two groups had no significant difference in the other subscale scores. The result suggests that the longer children play sports, the more they receive rewards from their coaches or trainers, which incentivizes their success. Therefore, this result confirms the third hypothesis, "sports experience affects SLPS scores." This result is consistent with those reported by Martin et al. (1999) and İslam et al. (2020).

There was a positive correlation between SOQ and SLPS scores, suggesting that the more children are oriented toward sports, the more leadership power they have in sports. This result confirms the hypothesis that "there is a positive correlation between children's orientation toward sports and their perceptions of leadership power." This result is consistent with the literature (Skinner et al., 2008; Can & Kızılet, 2023; İslam, 2023; İslam & Öztürk, 2023). However, this result disagrees with what has been reported by Konter (2009a) and İslam (2022).

The results show that gender, age, sports experience, and national athlete status affect children's perceptions of leadership power in sports. Moreover, age and sports experience affect children's orientations toward sports. In addition, there are positive correlations between variables. In conclusion, all hypotheses but the first one are confirmed. While there is a large body of research into leadership, only a few researchers have addressed athletes' perceptions of leadership power in sports. It is necessary to conduct further research on perceptions of leadership

power in sports in early periods. Socialization, knowledge-seeking, and learning are important contributors to children's development. Therefore, we must ensure that children can identify with these concepts and know such principles as expertise and reward. These concepts contribute to increasing success, making educational lives successful, and ensuring that developmental periods are enjoyable and fun.



## Savunma mimarisi elemanları: Tanımlar, işlevler ve terminoloji sorunları<sup>1</sup>

Olca Zengin Koşan<sup>2</sup> 

<sup>2</sup> Arkeoloji Bölümü, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas/Türkiye.

### ÖZET

Arkeoloji disipliniinde, savaş durumuna işaret eden somut kanıtlardan birisi olan savunma mimarisi, geçmiş uygarlıkların sosyo-politik ve askeri yönlerinin anlaşılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Ancak arkeolojik çalışmalarda savunma mimarisini oluşturan taşınmazların işlevlerinin niteliği ve bu taşınmazların isimlerinin çoğunlukla birbirleri yerine kullanılabilen sur ya da savunma duvarı, çit ya da palisad, bastion ya da kule, rampa ya da glacis olarak ifade edilmesi, terminolojide karmaşa yaratmanın yanı sıra savunma mimarisi elemanlarının tespit edilmesini de zorlaştırmaktadır. Bu makalede, savunma mimarisi elemanlarının tanımları ve işlevleri kısaca açıklanarak, Türkçe arkeoloji yayınlarındaki savunma mimarisine ilişkin terimlerin birbirinin yerine kullanılmasının yarattığı belirsizlik tartışılmakta ve işlevsel değerlendirmelere dayalı standart bir isimlendirmenin benimsenmesi önerilmektedir. Çalışmada, başta eski Yakın Doğu olmak üzere çeşitli kültürlerdeki arkeolojik bulgulara dayanarak, hendek, glacis, yığıma toprak set, savunma duvarı/palisad, kule/bastion ve kapı gibi savunma mimarisi elemanlarının ortak özellikleri ve işlevleri açıklanmaktadır. Ayrıca, disiplinler arası akademik iletişimi engelleyen kimi terminolojik tutarsızlıklar üzerinde durulmaktadır. Bilimsel çalışmalarda kullanılan terimlerin kısa ve net bir şekilde tanımlanması, bilimsel bilginin geliştirilmesi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Sivil ve askeri mimarinin farklı işlevleri dikkate alındığında, ayırt edici özelliklerin belirlenmesi ve alana özgü bir terminoloji oluşturulması kritik öneme sahiptir.

### ANAHTAR KELİMELELER

Arkeoloji, savunma mimarisi elemanları, tanımlar, işlevler, terminoloji.

## Defensive architecture elements: Definitions, functions, and terminology problems

### ABSTRACT

In archaeology, defensive architecture, as one of the concrete evidence pointing to the state of war, plays an important role in understanding the socio-political and military aspects of past civilizations. However, the nature of the functions of the features that constitute defensive architecture in archaeological studies and the fact that the names of these features are often used interchangeably, such as fortification or defensive wall, fence or palisade, bastion or tower, ramp or glacis not only leads to terminological confusion but also makes it difficult to identify the elements of defensive architecture. This article will briefly explain the definitions of these elements and their functions, discuss the ambiguity caused by the interchangeable use of terms related to defensive architecture in Turkish archaeological publications, and propose the adoption of a standard nomenclature based on functional considerations. The study draws upon archaeological findings from various cultures, particularly from the Ancient Near East, to elucidate defensive architectural elements' common characteristics and functions. In addition, the study highlights some terminological inconsistencies that impede interdisciplinary academic

<sup>1</sup> Bu çalışma, yazarın Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Protohistorya ve Önasya Arkeolojisi Bilim Dalı doktora programında, Prof. Dr. Hayat Erkanal danışmanlığında hazırladığı "Neolitik Çağ'dan Erken Tunç Çağı Sonuna Kadar Anadolu'da Savunma Mimarisi" başlıklı tezinden üretilmiştir.

communication. A concise and clear definition of terms used in scientific studies has a significant impact on the development of scientific knowledge. In light of the differing functions of civil and military architecture, it is critical to identify distinctive features and to establish field-specific terminology.

#### KEYWORDS

Archaeology, elements of defensive architecture, definitions, functions, terminology.

## Giriş

Savunma mimarisi, kısaca, bir yerleşim yerinin etrafına inşa edilen fiziksel bariyerler olarak tanımlanabilir. Bu fiziksel bariyerler ritüel amaçlarla inşa edilebileceği gibi, olumsuz iklim şartları, vahşi hayvanlar ya da salgın hastalıklardan korunmak için de inşa edilebilirler. Ancak savunma mimarisi esas olarak, özerk bir insan grubuna düşmanca amaçlarla farklı bir özerk insan grubu / grupları tarafından düzenlenen organize saldırı olarak tanımlanabilecek (Thorpe, 2003, s. 146) savaş durumları ile ilgili olarak gelişmiştir.

Savunma mimarisi elemanları, savaşla ilgili arkeolojik kanıtların en somut verileri olarak nitelenmektedir (Vencl, 1999, s. 67). Uluslararası arkeoloji literatüründe olduğu gibi Türkiye’de de arkeolojik yayınlarda savunma mimarisi ile ilgili terimler sur ya da savunma duvarı, çit ya da palisad, bastion ya da kule, rampa ya da glacis örneklerinde olduğu gibi çoğunlukla birbirinin yerine geçecek şekilde kullanılmaktadır. Bu durum, söz konusu terimlerin anlamlarını belirsiz kılmakta ve ikileme yol açmaktadır. Bir bilim dalının terimlerinin standartlaşması, söz konusu disiplinle ilgili çalışmaların daha iyi anlaşılabilmesine katkı sağlar. Nitekim, “terim” sözcüğünün tanımı da böylesi bir standartlaşmaya işaret eder. Terimler, bir bilim, sanat, meslek dalıyla veya bir konu ile ilgili özel ve belirli bir kavramı karşılayan kelimelerdir (TDK, Güncel Türkçe Sözlük). Dolayısıyla, herhangi bir bilim, sanat ya da meslek dalı ile uğraşan kişilerin kendi aralarında anlaşmalarını sağlayacak şekilde sabit ve sınırlı bir anlama sahiptirler (Zülfikar, 1991, s. 20). Bu makalede arkeolojik araştırmalarda saptanan savunma mimarisi elemanlarının tanımları yapılarak, işlevleri ile ilgili yapılan değerlendirmeler çerçevesinde Türkçe’deki terminolojiye yönelik öneriler sunulmuştur.

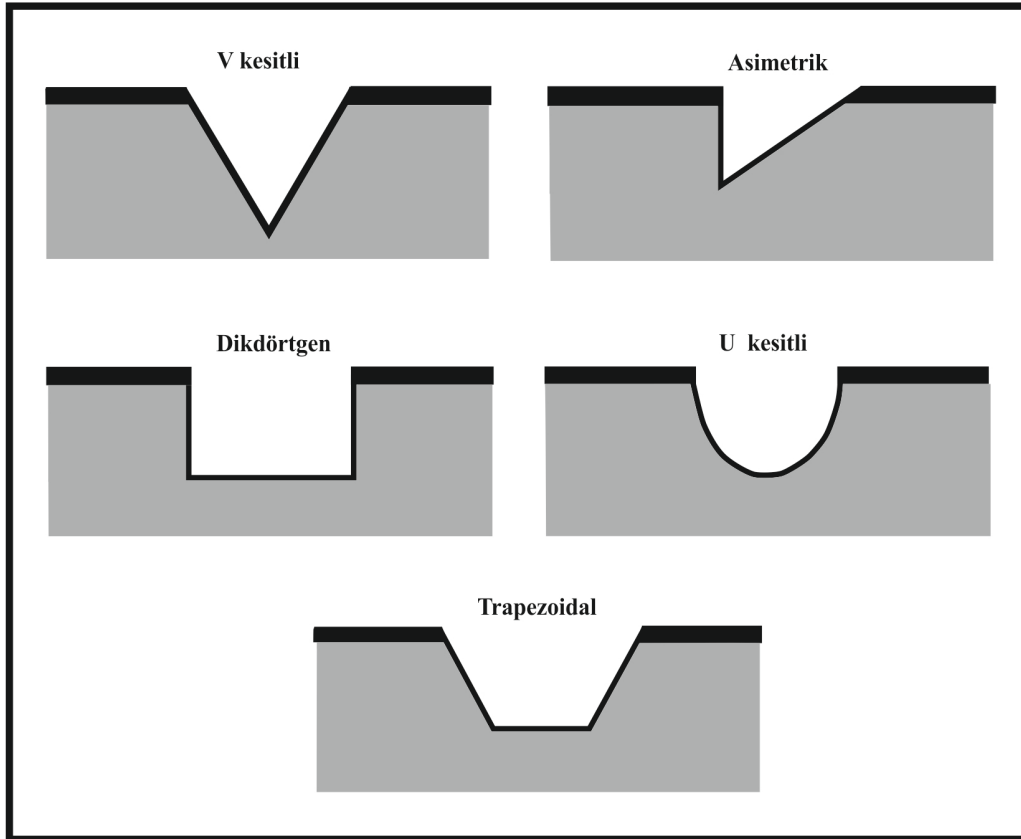
## Savunma Mimarisi

### Hendek

Arapça kökenli bir sözcük olan hendek, Türkçe’de “geçmeye engel olacak biçimde uzunlamasına kazılmış derin çukur” olarak tanımlanmıştır (TDK Güncel Türkçe Sözlük). Bu ifadeden yola çıkarak, hendek için, bir yerleşimin ya da savunma duvarının dışı bakan kısmında insanlar tarafından kazılmış derin çukur denilebilir. Bir hendek, savunmanın yanı sıra sulama kanalı, ritüel ya da mezar alanı, yerleşim alanının sınırlarının belirlenmesi gibi değişik amaçlar için kullanılmış olabilir (Diaz-Del Rio, 2004, s. 110; Burke, 2004, s. 151). Hendekler, bir taşınmaz olarak bu farklı kullanımalarının dışında, başka işlevler için de kazılmış olabilir. Şöyle ki, kazılmaları sırasında çıkarılan toprak savunma duvarlarının ve yerleşimdeki diğer yapıların inşasında kullanılabilir; yağmur sularını savunma duvarlarının temellerinden uzak tutarak erozyondan korunmalarına yardımcı olabilir; içlerinde biriken yağmur suları yerleşim sakinleri ve hayvanları için su kaynağı olabilir; yerleşimdeki çiftlik hayvanlarının kaçmalarını ve yırtıcı hayvanların yerleşime girmesini engelleyebilir (Burke, 2004, s. 150; Oredsson, 2000, s. 23).

Askeri mimarlık araştırmalarına göre, savunma amacı taşıyan hendekler çoğunlukla savunma duvarının hemen dışında ve bunlara paralel biçimde inşa edilmiştir (Keeley, Fontana & Quick, 2007, s. 58). Bu şekilde, savunma duvarından önce saldırganları yavaşlatan ve duvarların altını oyarak yerleşim içine girmelerini engelleyen başka bir bariyer daha oluşturulmuştur. Keeley ve arkadaşları (2007), hendekleri kesitlerine göre ‘V’, asimetrik, dikdörtgen, ‘U’ ve trapezoidal olarak sınıflandırmış (Görsel 1) ve savunma açısından en avantajlı hendeklerin kesitlerinin V biçimli,

derinliklerinin ise 1 m ya da daha fazla olduğunu belirlemişlerdir. Geniş yüzeyleri, eğimli kenarları, dar dipleri ve derinlikleri nedeniyle saldırganların bu hendekleri aşmaları zordur (Keeley vd., 2007, Appendix A). 'V' kesitli hendekler belirtilen özellikleri nedeniyle toprak kaynağı olarak kullanılmaya uygun değildir. Benzer şekilde, uzun eğimli kenarları yüzünden erozyona uğrama ihtimalleri daha yüksek olduğu için, su kanalı olarak kullanılmaları da mümkün görünmemektedir. Tüm bu faydaların elenmiş olması 'V' kesitli hendeklerin sadece savunma amacı için yapıldıklarına işaret etmektedir. 'U' kesitli hendeklerin savunma için inşa edilip edilmediğini belirlemek ise daha zordur. Bu hendeklerin çok sığ -yak. 1 m derinliğinde- ya da dar -1.5 m'den az genişlikte- olması, saldırganlara engel olmak amacıyla inşa edildiklerini düşündürmektedir (Keeley vd., 2007, s. 60). Bir hendeğin savunma amaçlı sayılabilmesi için derinliğinin ve genişliğinin kaç metre olması gerektiği konusunda farklı fikirler de vardır. Örneğin, İrlanda'daki Erken Neolitik döneme ya da Doğu Avrupa'daki Eneolitik döneme tarihlenen genişlikleri 3-5 m derinlikleri ise 1-2 m arasında değişen hendekler, savunma için yetersiz görülmüş ve daha çok sembolik ve psikolojik bariyerler olarak nitelenmiştir (Mallory & McNeill, 1991, s. 35-36; Tringham, 1971, s. 174). Ancak bu görüşler, belirli bölgelerin arkeolojisini tanıtan genel kitaplarda yer almakta ve hendekleri tüm özellikleri ile değerlendirmemektedir. Savunma hendeklerinin niteliklerini belirlemek için özellikle Roma askeri mimari kaynaklarını değerlendiren Keeley ve arkadaşlarının (2007) görüşleri bu konuda daha net veriler sunmaktadır. Buna göre yetişkin bir insanın göğüs seviyesinden daha derin (>1.3 m) ve koşu adımından (>2 m) daha geniş bir hendek saldırganları dışarıda tutmak için yeterlidir (Keeley vd., 2007, s. 62).



Görsel 1 Şematik hendek kesitleri (Keeley vd., 2007, fig. 1'den uyarlanmıştır).

### Yığma Toprak Set

Yığma toprak setler (Görsel 2), bir yerleşimin etrafına bağımsız olarak ya da bir savunma duvarının dip kısmına gelecek şekilde yığılan toprak kümesidir (Reich & Katzenstein, 1992, s. 316). Yığma toprak set sözcüğünün Batı dillerindeki karşılığı rampart (İngilizce), rampert (Fransızca), wall (Almanca)'dur. Bu sözcükler Türkçe'ye sur (Arseven, 1943, Cilt IV; Saraç, 2015;

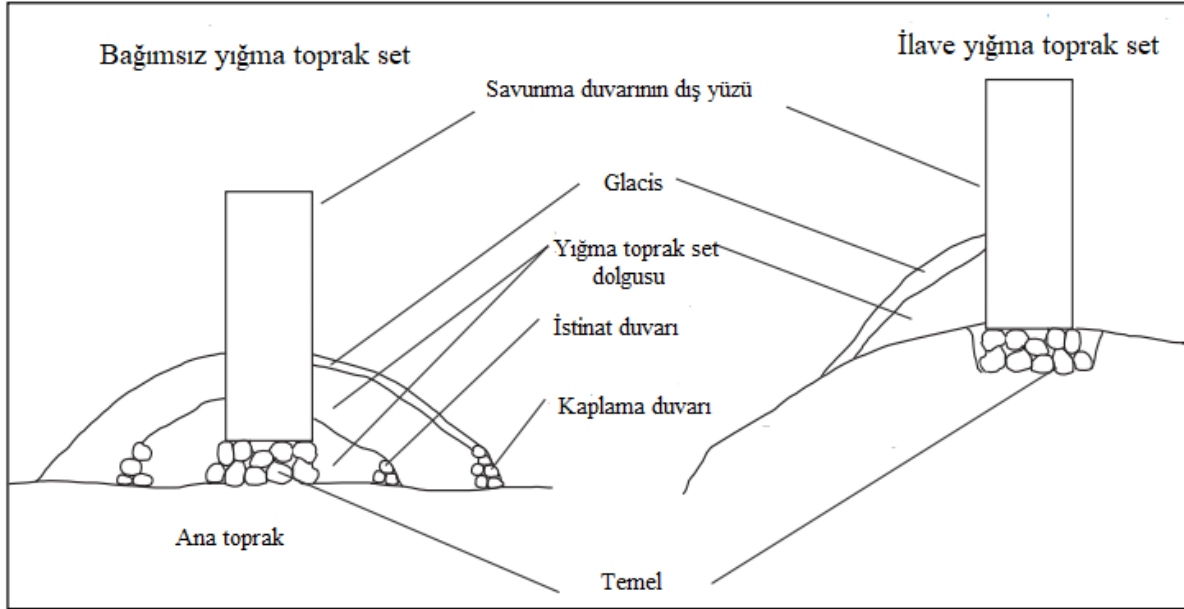
Steuerwald, 1998; Renkliyıldırım, 1993) ya da yığma toprak duvar (Naumann, 1991, s. 314) olarak çevrilmiştir. Arapça kökenli “sur” sözcüğü Türkçe’de kale duvarı ve/veya yüksek duvar (Devellioğlu, 1996; TDK Güncel Türkçe Sözlük; Püsküllüoğlu, 2004) karşılığında kullanılmaktadır. Ancak sur sözcüğünün mimari olarak ayrıntılı bir tanımını veren Celal Esad Arseven, “Şehirleri düşman hücumundan korumak ve müdafaa etmek için etrafına çekilen kalın ve yüksek kale duvarları” olarak tanımladıktan sonra, sözcüğün tanımına yalnızca kale duvarlarının değil, kulelerin ve duvarların önündeki hendeklerin de dahil olduğunu belirtmiştir. Türkçe’de sur terimi çoğunlukla yerleşimi çevreleyen savunma duvarları ve bu duvarların tamamlayıcısı bastion ya da kule ve giriş kapılarını kapsayacak biçimde kullanılmaktadır (Örneğin J. Seeher tarafından yazılan eser Türkçe’ye, *Hattusa. Kerpiç Kent Suru. Bir Rekonstrüksiyon Çalışması* olarak çevrilmiştir). Savunma mimarisi terminolojisindeki karmaşayı giderebilmek için, Celal Esad Arseven’in tanımından yola çıkarak, sur sözcüğünün karşılığı olarak “savunma sistemi” ifadesinin kullanılması önerilebilir. Burada savunma sistemi terimi ile, bir yerleşimi çevreleyen savunma mimarisine ilişkin tüm elemanlar kastedilmektedir. Bu çalışmada, yığma toprak set terimi içinse, Rudolf Naumann’ın *Architektur Kleinasiens von ihren Anfängen bis zum Ende der hethitischen Zeit* isimli kitabının Türkçe çevirisinde Almanca wall sözcüğünün karşılığı olarak kullanılan yığma toprak duvar ifadesinden ilham alınmıştır. Yığma toprak duvar ifadesindeki duvar kelimesi, eğimli olmayan dikey bir yapıyı çağrıştırdığı için, set kelimesi tercih edilmiştir.

Kireç, kil, farklı nitelikteki küçük taşlar vb. malzemeleri içeren topraklarla inşa edilen (Reich & Katzenstein, 1992, s. 316; Burke, 2004, s. 106) ve daima eğimli yamaçlara sahip olan (Naumann 1991, s. 314) yığma toprak setlerin amacı, savunma sisteminin özellikle temelini daha yüksek ve geniş hale getirerek, yerleşime tırmanmaya (Burke, 2004, s. 95) ya da temelin altını kazarak yerleşime girmeye (Naumann, 1991, s. 315) çalışan düşmanların yaklaşmasını engellemektir. Tamamı günümüze ulaşmamış olsa da pek çok örnekte yığma toprak setlerin üst kesiminde savunma duvarları yükselir. Savunma duvarlarına ilişkin kanıtlara rastlanmadığı için, bazı bilim insanları Levant bölgesinde üzerinde savunma duvarı yer almayan yığma toprak setler olduğu varsayımını ileri sürmüşlerdir (Usisshkin, 1989; Finkelstein, 1992; Gophna, 1992; Herzog, 1997). Ancak Aaron Alexander Burke, Levant bölgesinden Kuzey Mezopotamya’ya kadar olan coğrafyadaki savunma sistemleri hakkında yaptığı doktora tezinde, bu durumun araştırmaların yetersizliği, kanıtların insani ve doğa olayları nedeniyle yok olması, kanıtların yanlış yorumlanması, Levant bölgesi Orta Tunç dönemindeki yığma toprak setlerin savunma amacıyla değil kültürel bir unsur olarak algılanması gibi nedenlere dayandığını belirterek, söz konusu varsayımına şüpheyle yaklaşmaktadır (Burke, 2004, s. 122-125). Aynı çalışmada, yığma toprak setlerin ortalama eğimi 30°, ortalama yükseklikleri ise 10 m olarak belirlenmiştir. Genişlikleri ise bağımsız ve ilave tip olup olmadıklarına göre değişmektedir. Bağımsız tipteki yığma toprak setlerin genişliği 90 m’ye ulaşabilirken, ilave tipe dahil olanların en fazla birkaç metreye ulaşabildiği saptanmıştır (Burke, 2004, s. 103-104).

Levant bölgesindeki yığma toprak setlerin pek çoğuna iç, istinat ve kaplama olmak üzere üç duvar tipinin eşlik ettiği gözlemlenmiştir. Bu duvarların yapılmasının esas amaçlarından biri yığma toprak setleri erozyona karşı korumaktır. İç duvarlar, yığma toprak setlerin ilk inşa aşamasından itibaren dengeli olmasını ve üzerlerine savunma duvarlarının inşa edildiği durumlarda sağlam bir temel oluşturmasını sağlamıştır. İstinat ve kaplama duvarlarından daha az rastlanan iç duvarlar genellikle taştan inşa edilmiştir (örneğin, İsrail’deki Shiloh yerleşimi), ancak İsrail’deki Hazor yerleşiminde olduğu gibi kerpiç örnekleri de vardır (Burke, 2004, s. 111). İstinat duvarları küçük ya da orta boyutlu taşlardan genellikle birkaç sıra olarak, yığma toprak setlerin iç kısmına örülmüşlerdir. İç duvarlara oranla daha yaygın olan bu tip duvarlar (Örneğin Filistin’deki Jericho) bir yığma setin inşası sırasında belli noktalarda saptanan dengesizlikleri giderebilmek için yapılmışlardır (Burke, 2004, s. 111). Kaplama duvarlar, genellikle, yığma toprak setlerin dış yüzlerinin dip kısmına meyilli olacak şekilde inşa edilmiştir, boyutları iki ila on metre yüksekliğinde ve bir ila dört metre genişliğinde olabilmektedir. Çoğu örnekte yerleşimin en fazla yarısını çevrelemiştir (Jericho, Hazor), ancak Ebla’da tüm yerleşimi çevrelemiş olabileceği de düşünülmektedir (Burke, 2004, s. 112).

Yığma toprak setler bağımsız ve ilave olmak üzere iki tipe ayrılmıştır (Burke, 2004, s. 97-110). Bağımsız yığma toprak setler, savunma duvarının temel seviyesinden itibaren içte ve dışta eğimli olarak yükselecek şekilde düzenlenen toprak setlerdir (Burke, 2004, s. 97). İçte ve dışta eğime sahip olduğu için Aharon Kempinski tarafından çift-eğimli toprak yığma seti olarak adlandırılan (Kempinski, 1992, s. 175) bu tipe ait örnekleri fark etmek genelde daha kolaydır, çünkü çok yüksek olacak şekilde inşa edildikleri için iç ve dış eğimleri, kesitte veya toprak üzerinde fark edilebilir. Arazinin üzerinde çok yükselttikleri için, çoğunlukla, daha sonraki yerleşimlerin kalıntıları toprak altında kalmalarına yol açmaz. Bağımsız yığma toprak setler Suriye'deki Ebla kenti (Tell Mardikh) örneğinde olduğu gibi ovalarda yer alan yerleşmelerde yaygındır (Burke, 2004, s. 98).

İlave yığma toprak setler, ova gibi düz araziler için uygun olan bağımsız setlerin aksine, höyüklerin üst kesimleri ve doğal tepelerdeki yerleşmeler için daha uygundur. İsrail'deki Megiddo kentinde (Tell El-Mutesellim) olduğu gibi (Burke, 2004, s. 98, 620-623) bir yerleşmenin mevcut savunma duvarını tamamlamak ya da Ürdün'deki Tell al-Umayri'de olduğu gibi (Burke, 2004, s. 98, 670) yerleşmenin özellikle saldırıya en açık kısmını korumak için inşa edilmişlerdir.



Görsel 2 Yığma toprak set tipleri ve glacis (Burke 2004, fig. 5'ten uyarlanmıştır).

### Glacis

Fransızca bir terim olan *glacis*, Yakın Doğu arkeolojisinde, yerleşimin dış kesiminde yer alan yığma toprak setlerin ya da savunma duvarlarının dip kısımlarındaki eğimli yamacın dış cephesini tanımlamak için kullanılır (Reich & Katzenstein, 1992, s. 316). Kökeni Latince buz anlamındaki *glacies*'e dayanan sözcük, 1670'lerden itibaren savunma mimarisinde kullanılmaya başlanmıştır (<https://www.merriam-webster.com/dictionary/glacis>). Türkçe'de ise Arseven, *glacis*'in karşılığı olarak "siper şevi" terimini kullanmış ve şu şekilde açıklamıştır: "*Siperlerin önüne yığılan toprakların düşman tarafındaki mail satırları*" (1943, c. 2). Naumann'ın *Architektur Kleinasien von ihren Anfängen bis zum Ende der hethitischen Zeit* isimli kitabının Türkçe çevirisinde ise "kaldırım döşemesi" *glacis* karşılığı olarak tercih edilmiştir (1991, s. 314). Türkiye'deki bazı arkeolojik kazı yayınlarında ise benzer taşınmazlar için yamaç döşemesi ifadesi kullanılmaktadır (Duru & Umurtak, 2008). Arseven'in siper şevi tanımında öne çıkan anlam, askeri alanlarda savaş anında, orduların karşılaştığı herhangi bir alanda hızla hazırlanan siperler olduğu için, yerleşimlerin savunma sistemlerindeki yamaçların dış cephesi için bu terimi kullanmak yanıltıcı olabilir. Yamaç döşemesi savunma sistemi dışında yerleşimin herhangi bir kesimindeki yamaca yapılmış olabilir. Kaldırım döşemesi ise Türkçe'de yol döşemesi ya da yayalara ayrılmış



alanlar için kullanılan bir tabirdir (TDK Güncel Türkçe Sözlük). Dolayısıyla savunma mimarisi söz konusu olduğunda Türkçe'de de glacis terimini kullanmak ortak bir terminoloji oluşturmak adına önerilebilir.

Glacis'lerin inşasında kullanılan kil, kerpiç, çakmaktaşı, kaba çakıl ya da iri taşlar gibi farklı malzemelerin seçiminde,, elde edilebilirliklerinin yanı sıra yerleşimin coğrafi konumu ve aldığı yağış miktarının da rol oynamış olabileceği ileri süren Burke'ye göre (2004) glacis'lerin ana işlevi, yerleşimlerin savunmasını kolaylaştırmak değil eğimli alanlardaki erozyonu önlemektir (s. 115).

### **Savunma Duvarı**

Savunma duvarları, bir yerleşim yerinin etrafında taş, kerpiç, ahşap gibi malzemelerle özellikle saldırıya dayanacak şekilde tasarlanarak inşa edilen, yerleşimde yaşayan kişileri farklı insan gruplarının saldırılarından korumayı ve saldırganlara yapacakları manevralar için perde işlevi görmeyi amaçlayan duvarlardır (Avery, 1993, s. 7; Keeley vd., 2007, s. 57). Bir savunma duvarı ne kadar kalın ve yüksekse, koruma kapasitesi de o derece yüksektir. Özellikle temellerin kalın ve sağlam olması üstyapının yüksekliğini de belirleyen bir unsurdur. Eski Yakınoğu'da savunma duvarları çoğunlukla taş temel üzerine kerpiç ya da tamamen kerpiç ile inşa edilmişlerdir (Herzog, 1997, s. 220). Toplama taşlar ve çamur harç ile inşa edilen ortalama 50-60 cm genişliğe sahip taş temelli bir duvar, 3-4 m yüksekliği dengeli olarak taşıyabilmektedir (Netzer, 1992, s. 17). Günümüzde, Nepal'deki Lomanthang yerleşimi, tamamen kerpiçten yapılmış savunma duvarlarının sadece 1.5 m temel kalınlığı ile 8-10 m yüksekliğe ulaşabileceğini gösteren bir örnektir (Chapagain, 2005, s. 55). Duvarın kalınlığı kullanılan malzeme dışında duvar biçimlerine göre de değişmektedir. Duvar temelleri tek ya da çift sıra duvar, sandık duvar, kazamat duvar gibi farklı tekniklerde yapılmış olabilir. Örneğin Hititlerin başkenti Boğazköy'de sandık duvar tekniğinde yapılmış olan savunma duvarının kalınlığı 5 ila 8 m arasında değişmektedir (Seeher, 2007, s. 23). Kuzey Mezopotamya'da masif kerpiçten inşa edilen savunma duvarlarının kalınlığı ise 2 ila 5 m arasında değişmektedir (Hnaihien, 2020, s. 77-82).

Yüksek bir savunma duvarı saldırılardan korunma ve gizlenmeyi kolaylaştırır. Savunma güçlerinin gizlenebilmesi için, 0.9 ila 1.8 m yüksekliğe sahip savunma duvarları yeterli görülmektedir (Lafferty, 1973, s. 91, aktaran Kenzle, 1997, s. 201). Bu yükseklik yakın ya da uzun mesafeli silahlarla yapılan mücadele biçimlerine göre de dizayn edilebilir (Avery, 1993, s. 7 vd.). Duvarın dip kısmında mızrak gibi kısa ve orta menzilli silahlarla savaşmak gerektiğinde, ortalama 2-2.5 m yüksekliğe sahip bir duvar savunma güçleri için bir avantaj olarak değerlendirilmektedir. Sapan ve yay gibi uzun menzilli silahlar kullanıldığı takdirde ise duvar yüksekliğinin 3-4 m kadar olması gerektiği hesaplanmıştır (Avery, 1993, s. 143). Yerçekimi nedeniyle, savunma duvarlarının yüksekliği arttıkça savunma güçlerinin silahlarının etkisi iki katına çıkarken, saldırganların silahlarının etkisi ise azalır. Bununla birlikte, eğer saldırganlar duvarın dip kısmına bir engele rastlamadan ulaşabilirlerse, savunma duvarı saldırganlar için bir koranak işlevi görecektir. Bu da savunma güçlerinin karşı atak yapabilmek için kendilerini açığa çıkarmalarını gerektirecektir (Keeley vd., 2007, s. 57). Arkeolojik kazılarda savunma duvarlarının yüksekliği ile ilgili yaklaşık veriler elde edilebilmektedir. Örneğin Suriye'deki Tell Habuba Kabira'nın 14. tabakasındaki kerpiç duvar 5-6 m yüksekliğe kadar korunmuştur (Heusch, 1979, s. 174). Burke (2004), Mezopotamya metinlerinde verilen bilgilere dayanarak kerpiç savunma duvarlarının 10 ila 15 m yükseklikte olabileceklerini hesaplamıştır (s. 118).

Savunma duvarlarının üst yapılarının tamamı günümüze kadar ulaşmadığı için ilgili bilgiler günümüze ulaşan geç dönem yapılarından, ikonografik kanıtlardan ve pişmiş toprak modellerden sağlanmaktadır. Savunma duvarlarının en üst kısmı, savunma güçlerinin serbest hareket edebilmeleri için yeterli genişliğe ve atış yaparken saklanacakları düzeneklere sahip olmalıdır. İkonografik kanıtlar (Naumann, 1991, s. 320-328) ve Hitit İmparatorluk dönemine ait pişmiş toprak kule biçimli modeller (Seheer, 2007, res. 13), savunma duvarlarının en üst kısmında Türkçe'de barbata ya da kale korkuluğu olarak adlandırılan (Arseven, 1943, Cilt I; TDK Güncel Türkçe Sözlük) bu tür düzeneklerin olduğunu kanıtlamaktadır. Savunma güçlerinin

yürüyebilmesi için barbataların arkasında bırakılan alana ise seğirdim yeri denir (Arseven, 1943, Cilt IV). Yerleşimin dışına bakan kısmına ise mazgal (düşmanlara ok, taş vb atmak için iki siper arasında bırakılmış yarıklar), mazgal siperi (mazgallardan atış yapan kişileri korumak için yapılmış olan aralıklı duvar parçaları) ya da mazgal deliği (savunma duvarları, bastion ya da kuleler üzerinde ok atmak için açılmış dar ve uzun, yarık şeklindeki pencereler) yapılmıştır. Daha önce bahsi geçen Nepal'deki kerpiç savunma duvarının en üst kısmında genişliği 50-60 cm olan bir yürüme yolu yapılmıştır (Chapagain, 2005, s. 55). Bu da, mazgallardan atış yaptıktan sonra mazgal siperlerinin arkasına gizlenen savunma güçleri için yarım metrelik bir alanın yeterli olduğunu göstermektedir.

Savunma duvarlarının inşasında taş ve kerpiç dışında rastlanan bir diğer yapım malzemesi ise ahşaptır. Ahşaptan yapılan duvarlar Türkiye'deki arkeolojik kazı çalışmalarında palisad (Özdoğan vd., 2000) ya da çit-duvar (Duru & Umurtak, 2008) olarak adlandırılmaktadır. Latince Palus (kazık, direk) sözcüğünden türeyen sözcük, ilk kez 1600'lü yıllarda Fransızca'da ahşap kazıklardan yapılmış savunma yapısı anlamı ile kullanılmıştır ([https://www.etymonline.com/word/palisade#etymonline\\_v\\_3024](https://www.etymonline.com/word/palisade#etymonline_v_3024)). Türkçe'de Palanga ya da Palanka sözcükleri benzeri bir savunma yapısı için kullanılabilecek sözcükler arasındadır. Her iki sözcüğün de Osmanlı döneminde ahşap kazıklardan yapılan savunma yapıları için kullanıldığı ile ilgili çalışmalar mevcuttur (Palanga için bkz. Hayli, 2012; Palanka için bkz. Özgüven, 2001). TDK Güncel Türkçe sözlükte her iki sözcük de yer almaktadır. Bunlardan palanga sözcüğü savunma mimarisi bağlamının dışında bir tanıma sahipken<sup>2</sup> Türkçe'ye Sırpça'dan geçtiği belirtilen palanka sözcüğü "ağaç ve toprakla yapılmış, hendekle çevrilmiş küçük hisar" şeklinde tanımlanmıştır. Palanka ya da palanga sözcükleri, Türkçe'de Osmanlı dönemine özgü askeri mimari yapı dışında yaygın olarak kullanılmamaktadır. Yukarıda değinildiği gibi bazı kazı raporlarında kullanılan çit-duvar ise, bir yerleşimdeki herhangi bir ahşap duvar için de kullanılabileceği için, savunma mimarisi terimi olarak uygun görünmemektedir. Dolayısıyla Osmanlı öncesi dönemler için, ana malzemesi ahşap kazıklar olan savunma duvarlarını ifade etmede, palisad teriminin kullanımı daha uygun olacaktır.

Palisadlar, saldırılara dayanma kapasitesini artırmak için ahşap kazıkların sık aralıklarla yan yana dikilmesi ile yapılmışlardır. Çoğunlukla kazıklar doğrudan toprağa yerleştirilirler ancak taş temel üzerine inşa edilen örnekleri de mevcuttur (Örn. Hocaçeşme: Özdoğan, 1998). Palisadların inşasında ahşap kazıkların yanı sıra ince dal parçaları, sıkıştırılmış çamur, küçük taşlar ve özellikle yangından korumak için kil siva kullanılmıştır (DePratter, 1991, s. 41). Üst kısımlarında ise diğer savunma duvarlarında olduğu gibi gözlem ve korunmaya yönelik yapılar inşa edilmiştir (Ivanova, 2008, s. 120). Ayrıca iç içe yapılan palisadlar ya da hendek ve bastion / kule gibi ek mimari elemanlarla da saldırılara karşı daha sağlam sistemler geliştirilmiştir (Dye, 2018; Larson, 1972).

## Bastion ve Kule

Bir savunma duvarının dış kısmına, savunma güçlerinin ve silahlarının sığabileceği genişlikte inşa edilen çıkıntılar şeklinde tanımlanan (Keeley vd., 2007, s. 67) bastion ve kule terimleri birbirleri yerine kullanılabildiği (Keeley vd., 2007, s. 67) gibi, yükseklikleri ya da genişliklerine göre farklılaştıkları da düşünülmektedir. Naumann (1971), bastion ve kule arasındaki farkı şu şekilde açıklamaktadır:

*"Mit Bastion bezeichne ich im folgenden einen mauervorsprung zur flankierung eines mauerabschnittes, dessen Plattform in gleicher Höhe wie der Wehrgang liegt und den Mauerzug nicht turmartig überragt."* (s. 236)<sup>3</sup>

<sup>2</sup> TDK Güncel Türkçe Sözlük'te, bir halatla makaralardan oluşturulan, ağır cisimleri kaldırmaya, sağa sola döndürmeye yarayan düzener olarak açıklanan sözcüğün İtalyanca *palanco*'dan Türkçe'ye geçtiği belirtilmektedir.

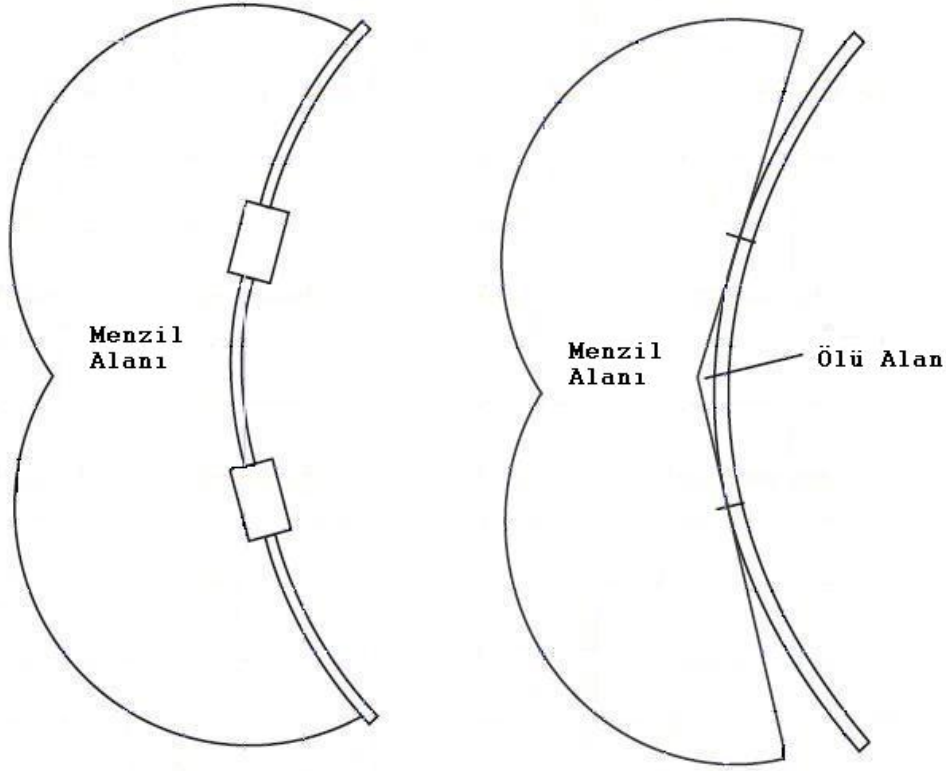
<sup>3</sup> Eserin Türkçe çevirisinde bu kısım şu şekildedir: "Düzseti siper yolu ile aynı yükseklikte olan, duvar sırasını kule gibi aşmayan ve bir duvar bölümünün iki yandan korunmasına yarayan duvar çıkıntısını burç olarak adlandırıyorum." (Naumann, 1991, s. 245, dn. 1).

Genişliklerine göre bir ayırım yapan Burke (2004) ise, uzunlukları 10 ila 20 m (savunma duvarına paralel uzanan kısım uzunluk olarak değerlendirilmektedir), kalınlıkları 5 ila 6 m olan çıkıntıları kule, bundan daha büyük boyuta sahip olanları bastion olarak değerlendirmektedir (s. 127). Aslında dışa doğru uzanan bu çıkıntıların payanda, bastion ya da kule olup olmadığını anlamak, genellikle sadece temelleri günümüze ulaştığı için, oldukça zordur. Ancak dışarıya doğru uzanan çıkıntının büyük boyutlu ve sağlam olması, üzerinde daha ağır ve yüksek bir konstrüksiyonu taşıdığına işaret ediyor olabilir (Naumann, 1991, s. 245; Keeley vd., 2007, s. 68). Türkçe’de batı dillerindeki bastion sözcüğünün karşılığı olarak burç sözcüğü kullanılmaktadır (Almanca için bkz. Naumann, 1991, s. 245; Fransızca için bkz. Saraç, 2015; İngilizce için bkz. Tuğlacı, 1991). Ancak burç sözcüğü Türkçede “kale duvarlarından daha yüksek, yuvarlak, dört köşe veya çok köşeli kale çıkıntısı” (TDK Güncel Türkçe Sözlük) ya da “eski kalelerin köşelerinde ve yan kesimlerinde bulunan yüksek kulelerden her biri” (Hasol, 1979), ya da kale duvarlarında genişliğinden fazla yüksekliği olan dairevi, dördül veya çokgen olarak yapılan müdafaa kuleleri (Arseven, 1943, Cilt I) olarak tanımlanmıştır. Bu tanıma göre günümüzde kule olarak yaygın biçimde kullandığımız sözcüğün eş anlamlısı, ya da daha özelde kapıları korumak için yapılan ve savunma duvarının yüksekliğini aşan yapılardır. Türkçe’de bastion sözcüğü arkeolojik kazılarla ilgili yayınlarda sıklıkla kullanılmaktadır. Dolayısıyla, bastion sözcüğünü, Naumann’ın tanımına dayanarak savunma duvarı hizasındaki dışarıya doğru uzanan çıkıntıları tanımlamak için kullanmak yerinde olacaktır.

Kule, mimaride esas olarak dairevi, kare, çokgen gibi farklı formlarda bağımsız olarak inşa edilen yüksek yapılar için kullanılan bir terimdir (TDK Güncel Türkçe Sözlük; Hasol, 1979; Arseven, 1943, Cilt II). Savunma mimarisi bağlamında, kule terimini savunma duvarı hizasını aşan dışarıya doğru uzanan çıkıntılar için kullanmak, terminolojide karmaşaya yol açmamak bakımından uygun bir çözüm olarak gözükmektedir.

Bastionlar ve kuleler savunma duvarı üzerine belli aralıklarla inşa edilirler. Böylece savunma duvarı, giriş kapısı ya da diğer bastion veya kulelere yaklaşan saldırganı yanlardan kuşatma atışıyla etkisiz hale getirmek mümkün olmaktadır (Keeley vd., 2007, s. 67). Topografya, inşaat malzemelerinin maliyeti, insan gücü ve bunları inşa etmek için gereken beceri düzeyi, bastionların/kulelerin arasındaki mesafeyi etkiler. Savunma sistemlerinin sarp arazilere kurulan kesimlerinde maliyeti yüksek bastion ve kulelere ihtiyaç duyulmamıştır. Bu nedenle bastionlar ve kuleler, ancak askeri açıdan zorunlu durumlarda, uygun alanlara inşa edilmiştir (Keeley vd., 2007, s. 70). Bastionlar arasındaki ideal mesafenin, savunma güçlerinin fırlatma silahının menzilinin yarısı ile üçte biri arasında olduğu hesaplanmıştır. Bastionlar/kuleler ok, sapan ve mızrak gibi silahların menzili içinde (yaklaşık 30 m) konumlandırılırsa, iki bastion/kule arasındaki duvar her iki taraftan kuşatma atışlarıyla korunduğu gibi ölü alan<sup>4</sup> bırakılması da önlenecektir (Kern, 1999). Görsel 3, bastion veya kuleye sahip savunma duvarlarının, bunlara sahip olmayan duvarlar karşısındaki avantajlarını göstermektedir. Bastion ya da kule gibi kuşatma elemanları olmayan savunma duvarlarında, duvarın daha uzun bir kısmını korumak için daha fazla askere ve pozisyona gerek duyulur. Bu tür duvarlarda, yerleşim yerine atış yapan bir saldırganın karşısında bulunan iki savunma gücü, hedefi yalnızca tek bir noktadan vurabilecektir. Bastion ya da kule olması durumunda ise savunma kuvvetleri duvarın daha uzun bir bölümünü koruyabilecektir (Burke, 2004, s. 131).

<sup>4</sup> Ölü alan: Bir savunma sisteminde, sistemin tasarımına bağlı olarak savunma güçlerinin saldırganlara karşı atakta bulunamayacağı herhangi bir yer.

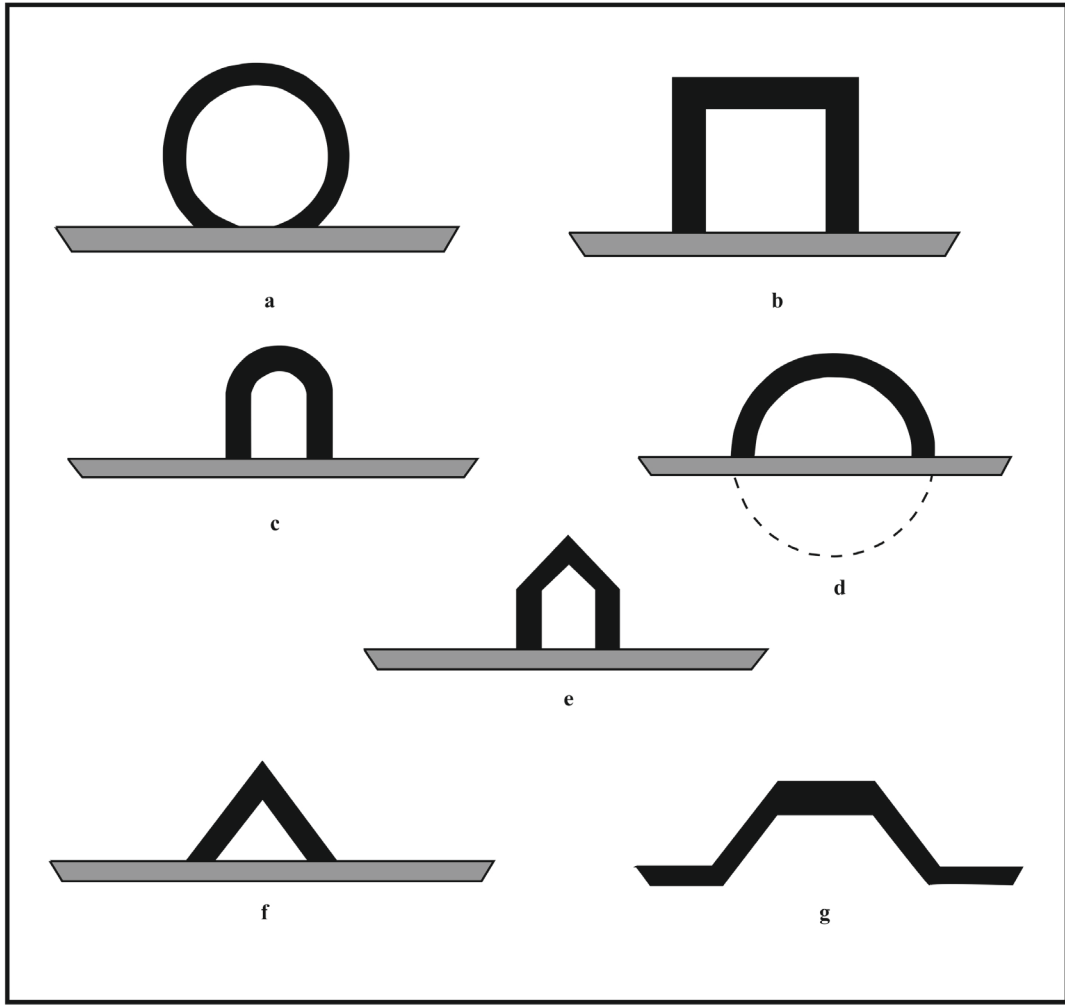


**Görsel 3** Solda bastion ya da kuleli savunma duvarı, sağda düz savunma duvarı (Burke, 2004, fig. 8'den uyarlanmıştır).

Keeley ve arkadaşlarına göre (2007) ateşli silahların keşfinden önce bastion ya da kuleler dairesel, dikdörtgen (ve kare), u ya da atnalı, yarı dairesel, pentagonal, üçgen, ya da trapezoidal biçimde yapılmışlardır (s. 68, fig. 7)<sup>5</sup>

Yarı-dairesel ve atnalı biçimli olan bastion ve kuleler, dikdörtgen ve kare biçimlilere kıyasla daha zor inşa edilirler; ancak atış yapmak için ölü alanı az olan geniş bir sahaya sahiplerdir (Yadin, 1963, s. 20). Dikdörtgen ya da kare biçimli olanlarsa hem kolay inşa edilir hem de savunma güçlerinin kolayca manevra yapmaları için alan sağlar. Bunların dezavantajı ise önlerinde saldırganların gizlenebileceği bir ölü alan bulunmasıdır. Üçgen biçimli bastion ve kulelerin kapasitesi ise sınırlıdır, özellikle askeri açıdan en elverişli alan olan uç kısmında çok az kişi bulunabilir. Beşgen biçimli bastion ve kuleler, geometrik formlarına bağlı olarak herhangi bir "ölü alan" bulundurmadıkları için, bitişikteki duvarlardan ve bastionlardan/ kulelerden gelen saldırılara karşı savunma açısından en avantajlı gruptur. Ancak, dikdörtgen ya da dairesel formlara kıyasla daha uzun duvarlara sahip oldukları için inşa maliyetleri yüksektir. Muhtemelen bu yüzden ateşli silahların icadından önce üçgen ve beşgen biçimli bastion ve kulelere pek rastlanmaz (Keeley vd., 2007, s. 69).

5 Keeley vd. (2007), girintili-çıkıntılı (inset-outset) ve testere biçimli duvarları, benzer bir işleve sahip oldukları gerekçesiyle bastion ve kule biçimlerine dahil etmişlerse de, aynı yerde belirttikleri gibi bunlar aslında gerçek bastionlar ve kuleler gibi etkili değildir (s. 77).



**Görsel 4** Şematik bastion/kule biçimleri (Keeley vd., 2007, fig. 7'den uyarlanmıştır): a. daireSEL; b. kare/dikdörtgen; c. at nalı (U); d. yarı daireSEL; e. PentagonAL; f. üçgen; g. trapezoidal

### Kapı

Kapılar, bir yerleşime giriş-çıkışın yapılabilmesi için savunma duvarının üzerinde yer alan boşluklar ve bu kısmı korumak için inşa edilmiş olan düzeneklerdir. Savunma duvarında bırakılan bir boşluk olduğu için, bir savunma sisteminin saldırıya en açık kısmı kapılardır. Bir saldırı anında, normalde dışarıdan gelen ziyaretçilerin ve sakinlerin geçiş amacıyla kullandığı kapılar, düşman kuvvetlerinin ele geçirmek istediği ilk noktadır. Bu yüzden savunma sistemlerinin korunmasına en çok önem verilen elemanı olarak öne çıkarlar (Yadin, 1963, s. 21; Keeley vd., 2007, s. 62). Savunma sisteminde ne kadar az giriş kapısı olursa, topluluğu korumak o kadar kolay olacaktır. Bastion/ kule gibi kuşatma unsurları inşa etmek veya dolambaçlı girişler oluşturmak gibi daha ileri adımlar atılarak, kapıların savunma eksiklikleri giderilmeye çalışılmıştır. İyi tasarlanmış kapılar, yükseklik ve savunma açısından bir "manevra perdesi" sağlayarak savunma güçlerinin daha güvende olmasını sağlar (Keeley vd., 2007, s. 62). Düşmanın kalabalık bir şekilde girişe saldırmasını engellemek için kapı kesimine ulaşmasını geciktirecek ve zorlaştıracak bir düzenek oluşturmak esastır. Savunma birlikleri bu bölgeyi gözetleyebilmeli ve uzun menzilli silahlarıyla kontrol edebilmelidir. Bu koşullar yaratıldığında, düşman güçleri ya küçük bir alana sıkışacak ya da savunma güçleri karşısında saldırıya açık kalan sağ taraflarını dönmek zorunda kalacaklardır. Buna ek olarak, girişe giden yol, sürpriz bir saldırı durumunda, saldırganlar kapıya yaklaşırken bile kapıyı göremeyecek şekilde tasarlanmalıdır (Avery, 1993, s. 65 vd.).



Kapılar inşa biçimlerine göre basit, dolaylı, koridorlu ve bastion/kuleli olmak üzere dört ana başlık altında incelenebilir.

### Basit kapılar

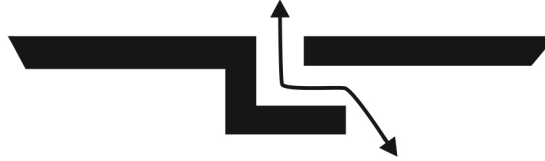
Savunma duvarı üzerindeki düz bir boşluktan ibaret olan bu kapılar (Görsel 5), düşman güçleri yerleşim yerine kolay ve hızlı biçimde girebileceği için savunma açısından en zayıf kapı tipidir. Karataş yerleşmesinin Erken Tunç dönemine tarihlenen palisadı üzerindeki kapı bu tip için bir örnek olarak verilebilir (Warner, 1994, s. 7).



Görsel 5 Şematik basit kapı çizimi.

### Dolaylı kapılar

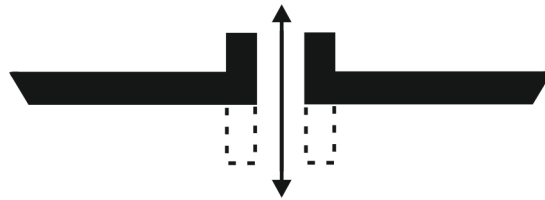
Savunma duvarı üzerinde bırakılan boşluğa eklenen çeşitli duvarlar vasıtasıyla farklı açıları olan bir kapı oluşturulmuş ve girişler dolaylı hale getirilmiştir (Görsel 6). Saldırganlar bu tip kapılardan girmeyi başarsa bile yanları ve arkaları savunma güçlerinin silahlarına karşı açıkta kalacaktır. Dolaylı kapıların sağa ve sola dönüşlü tipleri mevcuttur ve her ikisi de tarih boyunca sıklıkla kullanılmıştır (Keeley vd., 2007, database 1). Yılkavi ya da labirent gibi daha karmaşık biçimlerde de yapılmışlardır (Keeley vd., 2007, fig. 3). Eskişehir ilindeki Erken Tunç dönemine tarihlenen Küllüoba Doğu Yerleşimi güney kapısı bu tip için güzel bir örnek oluşturur (Efe, 2007, s. 17).



Görsel 6 Şematik dolaylı kapı çizimi (Keeley vd., 2007, fig. 8'den uyarlanmıştır).

### Koridorlu kapılar

Kapı kanadının içeri çekilmesi ile, bazen yerleşime girmeden önce, bazen de yerleşime girerken veya girdikten sonra uzun ve dar bir koridor oluşturulmuştur (Görsel 7). İnşa edilen bu koridor vasıtasıyla, bir saldırı sırasında her iki ucun bloke edilmesi mümkün hale gelmiştir. Bu tip kapılara örnek olarak Erken Tunç Çağı'na tarihlenen Demircihöyük yerleşimi kapısı verilebilir (Korfmann, 1983, s. 245).

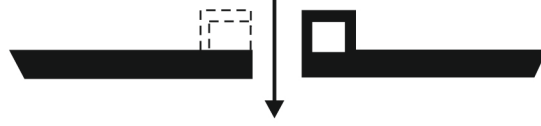


Görsel 7 Şematik koridorlu kapı çizimi (Keeley vd. 2007, fig. 8'den uyarlanmıştır).

### Bastionlu/kuleli kapılar

Bu kapıların doğrudan ya da dolaylı girişleri, girişin bir ya da iki yanına bastion, kule ya da kapı odası eklenerek güçlendirilmiştir (Görsel 8). Bu şekilde oluşturulan bir koridor aracılığıyla girişin her iki ucu bloke edilebilir duruma getirilmiştir. Yerleşimin dışına bakan kapıyı geçmeyi başaran

düşman güçleri, içe ve dışa çıkıntılar oluşturulan pasajın her iki ucunu kapatan kapılar aracılığıyla tuzağa düşerek, bastion ya da kule gibi kuşatma konstrüksiyonları üzerindeki savunma güçlerinin yakın saldırısına maruz kalacaklardır. Bu tip kapıların en görkemli örneklerinden birisi Liman Tepe’de açığa çıkarılmıştır (Erkanal, 1999).



**Görsel 8** Şematik bastion/kuleli kapı çizimi (Keeley vd., 2007, fig. 8’den uyarlanmıştır).

Odalı kapılar (Görsel 9), bastionlu/kuleli kapıların farklı bir çeşididir. Bir bölme, küçük avlu veya her iki taraftan bir çift “muhafız odası” ile ayrılmış olan iç ve dış girişleri vardır. Peş peşe yapılmış birden fazla odaları da olabilir. Düşman güçleri açısından kapı odaları bir tuzak görevi görmüştür (Toy, 1966, s. 13). Savaş hali dışında yerel halk ve ziyaretçilerce birincil giriş olarak kullanılan bu kapılar, kapıdan geçenlerin kontrol edilmesi ve giriş ücreti alınması gibi uygulamalara olanak vermiş olabilir (Keeley vd., 2007, s. 67).



**Görsel 9** Şematik odalı kapı çizimleri (Keeley vd., 2007, fig. 8’den uyarlanmıştır).

## Sonuç

Bir yerleşimi düşman grupların saldırısından korumak için inşa edilen savunma sistemleri tek bir mimari elemandan oluşabileceği gibi birden fazla mimari elemanı da içerebilir. Savunma mimarisi elemanları yerleşimlerin en dış kısımlarını oluşturdukları için, bu elemanların özellikle erken dönem kazılarında tespit edilmelerinde bazı güçlükler yaşanabilmektedir. Arkeolojik kazılarda, çoğunlukla maliyet ve zaman baskısının olması da savunma mimarisi elemanlarının tamamıyla ortaya çıkarılabilmemesini zorlaştırmaktadır. Tüm bu zorluklara ek olarak, hem dünyada hem de Türkiye’de alana özgü terminolojide yaşanan karmaşa, bu mimari elemanların arkeolojik kazı çalışmalarında gözden kaçırılabilmesine neden olabilmektedir.

Savunma mimarisinin büyük kısmını, savunma duvarları, bastion/kule ve giriş kapıları gibi daha kolay fark edilebilen elemanlar oluşturmaktadır. Hendek, yığma toprak set ve glacis gibi elemanlar ise nispeten daha zor tespit edilmekte ya da tüm özellikleri üzerinde durulmamaktadır. Bu mimari elemanları, değişebilen tanımlarla ya da birbiri yerine kullanılan terimlerle ifade etmek, sadece kazı raporlarını okuyanlar için değil, alanda çalışan arkeologlar için de çeşitli sorunlara yol açmaktadır. Örneğin, yayınlarda bir taşınmazın duvar olarak nitelenmesi, araştırmacıda bir duvar temeli ya da dikey olarak yükselen taş ya da kerpiç bloklarla karşılaşma beklentisi yaratacaktır. Oysa, duvar olarak nitelenen bu yapı, bloklar içermeyen dikey bir yapı değil de toprağın yığılması ile oluşturulan eğimli bir set ise, bu taşınmazların kazı çalışmaları sırasında gözden kaçırılarak tahrip edilme olasılığı artacaktır.

Terminoloji bilginin geliştirilmesini etkileyen önemli bir faktör olduğu için (Eitzel vd., 2017, s. 1), bilimsel çalışmalarda kullanılan terimlerin kesin şekilde belirlenmiş, açık ve net olması gereklidir. Savunma ve sivil mimarinin farklı işlevleri göz önüne alındığında, ayırt edici özellikleri belirlemek

ve kendine özgü bir terminolojinin oluşması önem taşımaktadır. Savunma mimarisinde terminolojinin netleşmesi ve standart terimlerin kullanılması, yapılacak arkeolojik çalışmalarda savunma mimarisini oluşturan taşınmazların daha iyi belgelenmesine katkı sağlayacaktır.

## Çıkar Çatışması Beyanı

“Savunma mimarisi elemanları: tanımlar, işlevler ve terminoloji sorunları” başlıklı makalenin herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur.

## Kaynakça

- Arseven, C. E. (1943). *Sanat ansiklopedisi*. Maarif Matbaası.
- Avery, M. (1993). *Hillfort defences of Southern Britain*, BAR British Series 231.
- Burke, A. A. (2004). *The architecture of defense: Fortified settlements of the Levant during the Middle Bronze Age* (Yayın No. 3125664) [Doktora tezi, Chicago University-Illinois]. Proquest Dissertations and Thesis Global.
- Chapagain, N. K. (2005, July 6-7). *Living in Lomanthang: An earthen walled settlement in the Trans-Himalayan region of Nepal* [Bildiri sunumu]. Proceedings for the first international conference living in earthen cities-Kerpic'05, ITU-Istanbul-Turkey.
- DePratter, C. B. (1991). *Late prehistoric and early historic chiefdoms in the southeastern United States*. Garland Publishing.
- Devellioğlu, F. (1996). *Osmanlıca-Türkçe ansiklopedik lugat* (13. bs.). Aydın Kitabevi Yayınları.
- Diaz-Del Rio, P. (2004). Copper age ditched enclosures in Central Iberia. *Oxford Journal of Archaeology*, 23(2), 107–121. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0092.2004.00204.x>
- Dye, D. H. (2018). Rotten palisade posts and rickety baffle gates: Repairing native eastern north American fortifications. A. J. Clark, D. B. Bamforth (Ed.), *Archaeological perspectives on warfare on the Great Plains* içinde (pp. 145-176). University Press of Colorado. <https://www.jstor.org/stable/j.ctvgd21w.7>
- Duru, R. & Umurtak, G. (2008). Bademağacı kazıları 2004, 2005 ve 2006 yılları çalışma raporu, *Bellekten*, 72(263), 193-250.
- Efe, T. (2007). Küllüoba 2007 yılı kazı çalışmalarına ait rapor. <http://w3.bilecik.edu.tr/kulluoba/wpcontent/uploads/sites/95/2019/06/k%C3%BCII%C3%BCoba-2007-i%C3%BC-rapor.pdf>
- Eitzel, M. V. vd. (2017). Citizen science terminology matters: Exploring key terms. *Citizen Science: Theory and Practice*, 2(1), 1-20. <https://doi.org/10.5334/cstp.96>
- Erkanal, H. (1999). Early bronze age fortification systems in Izmir region. P. P. Betancourt vd. (Ed.), *Meletemata Studies in Aegean Archaeology Presented to Malcolm H. Wiener as he enters his 65th year* içinde (pp. 237-242). Université de Liège.
- Finkelstein, I. (1992). Middle bronze Age ‘fortifications’: A reflection of social organization and political formations. *Tel Aviv*, 19(2), 201-220. <https://doi.org/10.1179/tav.1992.1992.2.201>
- Gophna, R. (1992). Early bronze age fortification wall and middle bronze age rampart at Tel Poran. *Tel Aviv*, 19(2), 267-273. <https://doi.org/10.1179/tav.1992.1992.2.267>
- Hasol, D. (1979). *Ansiklopedik Mimarlık Sözlüğü*, Yapı Endüstri Merkezi Yayınları.
- Hayli, S. (2012). Az bilinen bir yerleşme tipi “palangalar” ve Erzincan ovası palanga yerleşmesi örnekleri. *Türk Coğrafya Dergisi*, 58, 43-52. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/198426>
- Herzog, Z. (1997). *Archaeology of the city: Urban planning in ancient Israel and its social implications*. Emery and Claire Yass Archaeology Press.
- Ivanova, M. (2008). *Befestigte siedlungen auf dem Balkan, in der Ägäis und in Westanatolien, ca. 5000-2000 v. Waxmann Verlag GmbH*.
- Heusch, J. C. (1979). Tall Habuba Kabira im 3. und 2. Jahrtausend—die Entwicklung der Baustuktur. J. C. Margueron (Ed.), *Le Moyen Euphrate: Actes du colloque de Strasbourg 10– 12 mars 1977* içinde (pp. 159–99). Brill.

- Hnaihen, K. H. (2020). *The defensive brick architecture in Mesopotamia from the end of Early Bronze Age to the end of the Early Iron Age* [Doktora tezi, Almeria University-Spain]. <http://repositorio.ual.es/handle/10835/10841?locale-attribute=en>
- Keeley, L. H., Fontana, M. & Quick, R. (2007). Baffles and bastions: the universal features of fortifications. *Journal of Archaeological Resource*, 15(1), 55–95. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10814-006-9009-0>
- Kempinski, A. (1992). The Middle Bronze Age. A. Ben-Tor (Ed.), *The Archaeology of Ancient Israel* içinde (pp. 159-210). Yale University Press.
- Kenzle, S. (1997). Enclosing walls in the Northern San Juan: Sociophysical boundaries and defensive fortifications in the American Southwest. *Journal of Field Archaeology*, 24(2), 195-210. <https://doi.org/10.1179/009346997792208177>
- Kern, P. B. (1999). *Ancient siege warfare*. Indiana University Press.
- Korfmann, M. (1983). *Demircihüyük 1: Architektur, stratigraphie und befunde*. Phillip von Zabern.
- Larson, L. H. (1972). Functional considerations of warfare in the southeast during the Mississippi period. *American Antiquity*, 37(3), 383-392. <https://www.jstor.org/stable/278437>
- Mallory, J. & McNeill, T. (1991). *The archaeology of Ulster*. Queen's University of Belfast.
- Naumann, R. (1971). *Architektur Kleinasiens von ihren Anfängen bis zum Ende der hethitischen Zeit* (2. bs). Wasmuth.
- Naumann, R. (1991). *Eski Anadolu mimarlığı* (3. bs). Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Netzer, E. (1992). Massive structures: processes in construction and deterioration. A. Kempinski & R. Reich (Ed.), *The Architecture of Ancient Israel: From the prehistoric to the Persian periods* içinde (pp. 17-27). Israel Exploration Society.
- Oredsson, D. (2000). *Moats in ancient Palestine*. Almqvist&Wiksell International.
- Özdoğan, M. (1998). Tarihöncesi dönemlerde Anadolu ile Balkanlar arasındaki kültür ilişkileri ve Trakya'da yapılan yeni kazı çalışmaları. *TÜBA-AR*, 1, 63-85. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubaar/issue/61830/925379>
- Özdoğan, M., Parzinger, H. & Karul, N. (2000). 1998 yılı Kırklareli Höyüğü kazıları, 21. *Kazı Sonuçları Toplantısı*, 1. Cilt, 93-108. <https://kvmgm.ktb.gov.tr/TR-44760/kazi-sonuclari-toplantilari.html>
- Özgüven, B. (2001). The palanka: A characteristic building type of the Ottoman fortification network in Hungary. M. Kiel, N. Landman & H. Theunissen (Ed.), *Proceedings of the 11th International Congress of Turkish Art Utrecht - The Netherlands, August 23-28, 1999* (=Electronic Journal of Oriental Studies, Vol. IV) içinde (pp.1-12). Universiteit Utrecht. [https://www.academia.edu/9386891/\\_The\\_Palanka\\_A\\_Characteristic\\_Building\\_Type\\_of\\_the\\_Ottoman\\_Fortification\\_Network\\_in\\_Hungary\\_EJOS\\_Electronic\\_Journal\\_of\\_Oriental\\_Studies\\_Proceedings\\_of\\_the\\_XIth\\_International\\_Congress\\_of\\_Turkish\\_Art\\_Utrecht\\_The\\_Netherlands\\_no\\_34\\_Vol\\_IV\\_Yil\\_2001\\_1\\_12](https://www.academia.edu/9386891/_The_Palanka_A_Characteristic_Building_Type_of_the_Ottoman_Fortification_Network_in_Hungary_EJOS_Electronic_Journal_of_Oriental_Studies_Proceedings_of_the_XIth_International_Congress_of_Turkish_Art_Utrecht_The_Netherlands_no_34_Vol_IV_Yil_2001_1_12)
- Püsküllüoğlu, A. (2004). *Türkçe sözlük* (Genişletilmiş 5. bs.). Doğan Kitap.
- Reich, R. & Katzenstein, H. (1992). Glossary of architectural terms. A. Kempinski ve R. Reich (Ed.), *The architecture of ancient Israel: From the prehistoric to the Persian periods* içinde (pp. 311–322). Israel Exploration Society.
- Renkliyıldırım, Ö. (1993). *Büyük İngilizce Türkçe – Türkçe sözlük*. Longman-Metro.
- Saraç, T. (2015). *Büyük Fransızca-Türkçe sözlük*. Saraç Yayınları.
- Seheer, J. (2007). *Hattuša bir kent suru. Bir rekonstrüksiyon çalışması*. Ege Yayınları.
- Steuerwald, K. (1998). *Almanca-Türkçe sözlük*. Abc Yayınevi.
- Thorpe, N. (2003). Anthropology, archaeology, and the origin of warfare. *World Archaeology*, 35(1), 145-165. <https://doi.org/10.1080/0043824032000079198>
- Tringham, R. (1971). *Hunters, fishers and farmers of Eastern Europe, 6000-3000 b.c.* Hutchinson University Press.
- Toy, S. (1966). *A history of fortification from 3000 B.C. to A.D. 1700*. Heinemann.
- Tuğlacı, P. (1991). *Resimli İngilizce-Türkçe sözlük*. ABC kitabevi.
- Türk Dil Kurumu (t.y.). *Güncel Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>

- Usisshkin, D. (1989). Notes on the fortifications of the middle bronze II period at Jericho and Shechem. *Bulletin of the American Schools of Oriental Research*, 276, 29-53. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.2307/1356850>
- Vencl, S. (1999). Stone age warfare. J. Carman & A. Harding (Ed.), *Ancient Warfare* içinde (pp. 57-72). Sutton publication.
- Warner, J. L. (1994). *Elmalı-Karataş II. The early bronze age village of Karataş*. Bryn Mawr College.
- Yadin, Y. (1963). *The Art of warfare in biblical lands in the light of archaeological study*. McGraw-Hill Book Company.
- Zülfikar, H. (1991). *Terim sorunları ve terim yapma yolları*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

## Extended Abstract

### Introduction

Defensive architecture, consisting of physical barriers around settlements, is primarily developed for war situations, where an organized attack on an autonomous group of people is organized for hostile purposes. In this article, the uncertainty brought on by the interchangeability of terms relating to defensive architecture in Turkish archaeological publications is discussed, and it is suggested that standardized nomenclature based on functional evaluations be adopted.

### Defensive Architecture Elements

A ditch is defined in Turkish as "a deep pit dug longitudinally to prevent passage". Based on this expression, a ditch can be defined as a deep hole dug by people on the outward-facing part of a settlement or defense wall. Military architecture research suggests that defensive ditches, built parallel to the defensive wall, create a barrier to slow attackers. Ditches are classified based on cross-sections, with V-shaped ditches being most advantageous due to their large surfaces, sloping sides, and narrow bottoms.

Ramparts are embankments of earth piled up around a settlement, either independently or at the bottom of a defensive wall. They can contain lime, clay, small stones of different qualities, etc. The purpose of ramparts, which always have slopes, is to prevent the approach of enemies who try to climb the settlement or enter the settlement by digging under the foundation, making the defense system's foundation higher and wider. They are divided into two types: independent and additional.

The term glacis is used to describe the exterior of the ramparts at the bottom of the fortification walls located on the outer part of the settlement. Different materials, such as clay, adobe, flint, coarse gravel, or large stones, were used in the construction of the glacis. It has been suggested that the geographical location of the settlement and the amount of rainfall it receives may have played a role in the selection of these materials and their availability. The main function of glaciers can be to prevent erosion in sloping areas.

Fortification walls are barriers built around a settlement with materials such as stone, mudbrick, and wood, specifically designed to withstand attack, aiming to protect the people living in the settlement from the attacks of different groups of people and to serve as a curtain for the maneuvers of the attackers. Wooden fortification walls are generally called palisades in archaeological excavations in Turkey.

The terms "bastion" and "tower" can be used interchangeably to refer to protrusions constructed on the exterior of a defensive wall that is large enough to hold the defending forces and weapons. They are also thought to differ depending on their height or width.

Gates are the gaps on the fortification wall that allow entry and exit to a settlement and the arrangements built to protect this part. Gates are classified into four types based on their construction style: simple, indirect, passaged, and bastion/towered.

### Conclusion

Defensive systems built to protect a settlement from the attack of enemy groups include various architectural elements. Since these architectural elements serve a different purpose than civil architecture, it is important to determine their unique characteristics and express each element with a term different from civil architecture. However, the confusion in site-specific terminology in both the world and Turkey causes some difficulties in detecting and revealing these architectural elements in detail. Since they form the outermost parts of the settlements, they can be difficult to detect. Expressing the elements of defensive architecture with variable definitions or terms used interchangeably may cause various problems for those who read the excavation reports and the archaeologists working in the field. Because terminology affects how knowledge is developed it is critical that the terms used in scientific studies are clearly defined, clear, and concise. Each country's terminology specific to an academic field should be developed as much as possible in its native language. Consequently, using standardized words in defensive architecture will help to improve archaeological studies.



## Pestalozzi's principle of morality as the unity of the mediation of theory with practice

Ali Demir<sup>1</sup> 

<sup>1</sup>Universität Üsküdar, Politikwissenschaft und Internationale Beziehungen.

### ABSTRACT

Pestalozzi does belong to the pedagogues with an anthropological-philosophical approach. He sets down his thoughts in his investigations on the course of nature. Inspired by Rousseau and Kant, Pestalozzi wants to lead humanity to a socially and individually better state without questioning the basic structure of the existing state of rule. To this end, Pestalozzi deals with a series of terms, which he then subjects to morality as both a goal and a standard of orientation. One question is, what is the need for an educator if what he does is in accordance with the will of God or the natural development of man and society? An answer is sought in the concept of the will; Pestalozzi, neither as a social revolutionary nor as a theologian, but as a pedagogue, wants to lead people through education and upbringing to morality by teaching them the harmonious relationship in the Trinity between heart, head, and hand. After an introduction to his investigations, a methodological distinction is made here between sociology as the sphere of being and philosophy as that of the ought. This gives a first insight into his categories of thinking through these terms. Then, the two dimensions are expanded with the concept of morality as an evaluation principle, and conclusions are drawn from it.

### KEYWORDS

Pestalozzi, state of nature, philosophy, morality, education.

## Teori ve pratiğin arabuluculuk birliği olarak Pestalozzi'nin ahlak ilkesi

### ÖZET

Pestalozzi, antropolojik-felsefi anlayışa sahip eğitim bilimcilerden biridir. O insan doğası ve eğitimine dair düşüncelerini doğanın seyri üzerine çalışmasında ortaya koymaktadır. Pestalozzi, öncülleri olan Rousseau ve Kant'ın izinden giderek toplumun var olan temel yapısındaki mevcut iktidar ilişkilerini değiştirmeksizin insanlığı toplum ve birey için var olandan daha iyi bir birliktelik biçimine yönlendirmek istemektedir. Akla gelen ilk sorulardan biri şudur: Yaptığı şey yüce Tanrı'nın iradesine ya da insanın ve toplumun doğal gelişim sürecine denk geliyorsa, o halde bir eğitimciye neden gerek duyulsun ki? Bu sorunun bir yanıtı onun irade kavramında aranmaktadır; Pestalozzi bir sosyal devrimci veya dindar bir teolog olarak değil de, daha çok bir pedagoğ olarak insanları eğitim ve öğretim yoluyla ahlaka yönlendirmek istemekte ve onlara Teslis'teki mantığa uygun olarak örneğin kalp, bilinç ve el arasındaki uyumlu ilişkiyi öğretmek istemektedir. Çalışmada, Pestalozzi doğanın seyri üzerine araştırmasına bir giriş yapıldıktan sonra varlığın alanı olarak sosyoloji ile olması gerekenin alanı olarak felsefe arasında yöntemsel bir ayırım yapılmıştır. Bu bize Pestalozzi'nin düşünce kategorileri hakkında bir ilk iç görüyü verecektir. Çalışma ahlakın bahsedilen iki farklı boyutu ölçü oluşturan normatif bir değerlendirme ilkesinin tartışılmasıyla bitirilecektir.

### ANAHTAR KELİMELELER

Pestalozzi, doğa durumu, felsefe, ahlak, eğitim.

## Pestalozzis prinzip der sittlichkeit als die einheit der vermittlung der theorie mit der praxis

### ZUSAMMENFASSUNG

Pestalozzi gehört zu den Pädagogen mit einer anthropologisch-philosophischen Verständnis. In seinen Nachforschungen über den Gang der Natur legt er seine Gedanken nieder. Angelehnt an Rousseau und Kant will er die Menschheit zu einem gesellschaftlich und individuell besseren Zustand führen, ohne die bestehende Herrschaftszustände in ihrer Grundstruktur in Frage zu stellen. Dafür behandelt Pestalozzi eine Reihe von Begriffen, die er dann der Sittlichkeit als Zielsetzung und Orientierungsmaßstab zugleich unterwirft. Eine Frage lautet, wozu es einen Pädagogen braucht, wenn das, was er macht, dem Willen Gottes, bzw. der natürlichen Entwicklung des Menschen und der Gesellschaft entspricht? Eine Antwort wird in seiner Zielsetzung gesucht; Pestalozzi will weder als Sozialrevolutionäre noch als Theologe, aber als einen Pädagogen den Menschen durch die Bildung und Erziehung hindurch zur Sittlichkeit führen, indem er ihnen die harmonische Beziehung in der Dreifaltigkeit wie zwischen Herz, Kopf und Hand beibringt. Nach einer Einführung in seinen Nachforschungen, wird hier methodisch zwischen Soziologie als die Sphäre des Seins und Philosophie als die des Sollens unterschieden. Damit wird ein erster Einblick in seinen Denkkategorien durch diese Begriffe hindurch erhalten. Dann werden die beiden Dimensionen mit dem Begriff der Sittlichkeit als einen Bewertungsprinzip erweitert und Schlussfolgerungen daraus gezogen.

### SCHLÜSSELWORTE

Pestalozzi, naturzustand, philosophie, sittlichkeit, erziehung

## Einführung

Johann Heinrich Pestalozzi gehört mit J. A. Comenius (1592-1670), J.J. Rousseau (1712-1778), J.G. Fichte (1762-1814), F. Schleiermacher (1768-1834), J. F. Herbart (1776-1841), F. Fröbel (1782-1852), P. Natorp (1854-1924), M. Montessori (1870-1952) und Herman Nohl (1879-1960) zu den Gründern der Sozialpädagogik mit internationaler Ausstrahlung (Seiler-Hugova, 1930; Springer und Friedrich, 1990; Scheuerl, 1992; Tröhler, 2013; Smeyers and Depaepe, 2008). Natorp sah in ihm „unser Führer“ (Natorp, 1922a, S. 91-236). Auch Herbart fand hauptsächlich Bewundernswertes in Pestalozzis Werken (1804; 1887, S. 151-274). Das gilt auch für Nohl (1988, S. 162-181). Nohl hat im Pestalozzi „das grösste pädagogische Genie“ gesehen (1960, S. 23).

Tatsächlich haben seine Werke den Klassikerstatus. Im Ganzen und Grossen hat er zumindest zwei Zielsetzungen zugleich verfolgt, eine für die Gesellschaft und die andere für das Individuum. Hier in diesem Beitrag stehen nicht seine pädagogischen Überlegungen im Zentrum des Diskurses, also die Frage, wie am besten gelehrt und/der gelernt werden soll, damit das jeweilige Individuum die Sittlichkeit erreicht, vielmehr die Verknüpfung dieser Frage mit der Gesellschaft (Pestalozzi und Roth 1978; Miyazaki und Hoof, 1992; Reusser, 1997). Es geht hier um seine sozialphilosophische Frage; wie der Mensch als Teil des Sozialen etwas zu verhindern oder zu erreichen versuchen soll (Delekat, 1968; Stein und Pfeffer 1969). Dafür soll seine Hauptwerk *Meine Nachforschungen über den Gang der Natur* ins Zentrum der Auseinandersetzung gestellt werden.<sup>1</sup>

Das Werk ist in der „Zeit der grössten politischen Spannungen“ (Nohl, 1960, S. 29), also kurz vor der Französischen Revolution, mit seinem eigenen Wort dem „Revolutionsschwindel“ geschrieben (Pestalozzi, 1793, S. 105-170; vgl. Spranger, 1971, S. 65; Tröhler, 1998). In *Nachforschungen* bringt Pestalozzi seine Welt- und Menschenbilder zu einer systematisierten Einheit zusammen (Natorp, 1908; Pestalozzi und Stapfer, 1946; Spranger, 1971, S. 66; Tröhler,

<sup>1</sup> Pestalozzis *Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts* wurde 1797 in Zürich von Heinrich Gessner verlegt: Dafür siehe die URL: <https://www.e-rara.ch/zut/content/structure/7772246> [August 2023]. Hier wird auf der Grundlage von dem Originaldruck von 1797 aus der Auflage von 1922 aus dem Projekt-Gutenberg zitiert. Dafür siehe URL: <https://www.projekt-gutenberg.org/pestaloz/nachfors/chap002.html> [August 2023].

1998; Löwisch, 2002). Natorp verglich das Werk mit Platons „Staat“, da beide ausgehend von einer idealen Vereinigungskonzeption von Menschen und Gesellschaft den bestehenden Zustand verwerfen und die Menschen zu diesem für perfekt, sittlich gehaltenen Zustand führen wollen (Natorp, 1922b, S. 131-134).

Pestalozzi selber war nebst Kant und Fichte besonders stark von seinem Landsmann Rousseau beeinflusst (Hunziker, 1885; Kühl, 1926; Benrubi, 1933; Hager, 1975; Hager und Otokuni, 1994; Rohbeck, 2016, S. 194-196). Rousseau und Pestalozzi waren beide Erzieher, Lehrer, Pädagogen und Philosophen (Rousseau, 2001; Deleekant, 1968; Egloff, 1991). Beide haben sich für die Teilnahme der Unterprivilegierten am gesellschaftlichen Wohlstand engagiert (Kiesel, 2000; Kamper und Froese, 1972; Kuhn, 2015). Beide waren inspiriert von der Idee des Menschen im Naturzustand, im Zustand der Staatslosigkeit. Rousseau sah drin das goldene Zeitalter des Menschen (Rousseau, 1984, S. 2003). Dagegen ist der Naturzustand bei Pestalozzi auch ein *Naturstand*, ein Zeitalter der Triebe (Pestalozzi, 1922, S. 50, 78, 98, 177-179). Der Mensch führt hier ein Leben ohne Bewusstsein, Wissen und Kenntnis. Ein Grund für diese unterschiedliche Menschenbilder im Naturzustand soll im Beitrag aus einer vergleichenden Perspektive in der Zielsetzung der jeweiligen Autoren selbst gesucht werden; während Rousseau mit seinen Konzeptionen die Menschen als ein in der Gleichheit konstituiertes und vereintes Volk zur Freiheit befähigen wollte, will Pestalozzi jedem Menschen gemäss eigener Prädetermination in die Sittlichkeit, bzw. in die sittliche Harmonie hinein begleiten (Rousseau, 2003, S. 145; Rousseau, 1984, S. 55, 247; Pestalozzi, 1922, S. 49). Der Mensch soll nicht wie bei Rousseau mit einem Rechtsvertrag zur vertraglich legitimierten Republik, aber als einen Mann in seinem Kind- und Jugendalter durch die Bildung und Erziehung (zurück) zur Sittlichkeit geführt werden (Driesch und Josef, 1960; Tröhler, 2006; Winfried et al., 2017). Der Keim dieser Einheit ist nicht das Volk, sondern die Familie, die Wohnstube. Diese Konzeption führt Pestalozzi in *Lienhard und Getrud* aus, worin das Kind in der vorbildlichen Wohnstube einerseits von „Mutterliebe der armen Maurersfrau und der Vatersinn des regierenden Herrn“ erzogen wird (Nohl, 1960, S. 26).

Pestalozzi hat verschiedene Ziele auf gesellschaftlicher und individueller Ebene verfolgt. Er redet von einem Ich, womit er den Menschen überhaupt meint, sowie Rousseau von sich als ein Prototyp vom Individuum schlechthin ausging (Rousseau, 2014; Spranger, 1971, S. 65; Bittner, 1997; Winkler, 2021, S. 27-42). Für diese Zielsetzungen diskutiert Pestalozzi am Anfang und am Schluss eine Reihe von Begriffen in ihrem Wandel zum Verfall, sowie in ihrem Emporsteigen zur Sittlichkeit, wie er es sagen würde. Die Spannungen, Widersprüche und Unstimmigkeiten zwischen diesen beiden Pools nimmt Pestalozzi als Momente der Reflexion wahr (Pestalozzi, 1922, S. 232). So gab es zunächst kein Besitztum, dann wurde es als Ersatz zur natürlichen Freiheit eingeführt und wird in der Sittlichkeit als Mittel eingesetzt, mit dem der Mensch sich beglückt und veredelt (187). Macht (Beherrschung und Unterwerfung) verwandelt sich in der Sittlichkeit im Brudersinn (193-195) und der König (Kronenrecht) kann nun als Zeitmensch regieren (197-198). Das ursprünglich tierische Wohlwollen verwandelt sich in Liebe und Harmonie (209). Doch es bleibt unklar, wie zum Beispiel Wahrheit im Naturstand aufrechterhalten ist und warum für den Übergang zur Sittlichkeit die Bildung und Erziehung notwendig sind (Pestalozzi, 1922, S. 152).

Um einen ersten Einblick in seinen Denkkategorien zu erhalten, wird im Folgenden für eine Interpretation Pestalozzis *Nachforschungen* methodisch zwischen Soziologie und Philosophie unterschieden. Seit I. Kant geht bei dieser Unterscheidung um die Repräsentation der Sphäre des Sollens und Seins. Kant hat seine *Kritik der reinen Vernunft* (1781) von seiner *Kritik der praktischen Vernunft* (1788) unterschieden. Derselben Logik folgend hat z.B. Emile Durkheim zwischen profaner und sakraler Welt und Max Weber zwischen Legalität und Herrschaft unterschieden (Durkheim, 1967, S. 129; Durkheim, 1981, S. 300; Weber, 1980: Kap. III, § 2; vgl. Schmitt, 2012). Auch die rechtsoziologische Unterscheidung zwischen juristischer und juridischer Betrachtung geht auf diese Gegenüberstellung zurück. In Kürze; seit Kant ist diese gängige Unterscheidung zwischen Sein und Sollen in der Philosophie und in den

Sozialwissenschaften gleichermaßen akzeptiert (Rawls, 1975, S. 86; Habermas, 1992; Diekmann, 2007, S. 72-90). Auf der Grundlage dieser Tradition soll im Folgenden besonders ausgehend von Habermas Logik der Unterscheidung zwischen *Faktizität und Geltung* Pestalozzis sozialphilosophische Konzepte in die Philosophie und Soziologie zugeordnet und hier zunächst separat betrachtet werden, bevor sie dann in Pestalozzis Begriff der Sittlichkeit bzw. in der sittlichen Harmonie in eine Kommunikation miteinander gesetzt werden (Habermas, 1992; Habermas, 1981, S. 275).

Dafür wird Pestalozzis anthropologische Vorstellung von einer Parallelisierung, also die Idee einer gleichzeitigen Entwicklung der Gesellschaft mit Individuum betrachtet. Es handelt sich sowohl um das Zusammenführen gesellschaftlichen und individuellen Zustände wie auch um ein Unbehagen in der Persönlichkeit des Individuums; der Mensch ist einerseits ein tierisches Wesen ohne Wissen, Erkenntnis und Machtansprüche und andererseits auch ein Wesen mit dem Willen zur Sittlichkeit (Kamper und Froese, 1972; Gerner, 1974). Wie sollen diese Pole zusammenbestehen? Die Antwort findet Pestalozzi im Zustand der Sittlichkeit, die er sich als den Zustand der Wahrheit und des Rechts vorstellt (1922, S. 198-199). Wahrheit ist ihrerseits nicht nur das, was ist, war, sondern auch das, was stets sein und werden soll, woran sich alles andere anzumessen hat (Hager, 1994). Pestalozzi unterscheidet zwischen Natur- und Gesellschaftszustand, betrachtet er sie aber auch hier auf der Gesellschaftsebene als die zwei Seiten der Sittlichkeit. Dieselbe Logik ist auch in der Unterscheidung von Kindes-, Jünglingsjahre und Männeralter am Werk, indem er die Ersten als die notwendigen Bedingungen für den Eintritt in Männeralter, Männerfreiheit auffasst. Die jeweiligen Differenzierungen werden in seinen Begriff der Sittlichkeit überführt, wohin er die Menschen mitten durch den profanen Gesellschaftszustand führen will (Krause-Vilmar und Pestalozzi, 1978).

Pestalozzi war nicht nur ein religiöser, sondern auch ein praktischer Mensch. Er glaubte an einer Erlösung, die nicht das Ergebnis der Arbeit auf Erden, sondern die Bestimmung, das Werk Gottes ist. In dieser Logik ist Pädagogik das praktische Erinnern an diese göttliche, religiöse Botschaft (Nohl, 1960, S. 28). Auf der anderen Seite hatte Rousseau mit seinem Werk *Emile* einen ganz anderen Vorschlag gemacht; *Emile* ist nicht durch die Erbsünde vorbelastet. Im Gegenteil, er kann durch die Erziehung hindurch zu Entfaltung seiner Kräfte gebracht werden. Diese Kräfte liegen weder alleine in den gesellschaftlichen Zuständen noch in den religiösen, moralischen und erzieherischen Bestimmungen, sondern ganz einfach in seiner Individualität (Rousseau, 2001). Pestalozzi nimmt Rousseaus Vorstellung der Individualität in seine Idee der Pädagogik als Wegweiser zur Wahrheit auf. Aber Pestalozzi interpretiert Rousseaus im eigenen Sinne: das Universum, die Gesellschaft und der Mensch darin unterliegen Gottes Gesetzen, die in ihrer ewigen Regelmässigkeit den Menschen Halt und Willen zur Sittlichkeit bereitstellen. Pädagogik ist auf diesem Wege der gesellschaftlich akzeptierte, rationalisierte, reflektierte Plan einer natürlichen Ordnung der Menschenentwicklung vom mündigen Kind zum Jugendlichen und dann zum freien Mann (Pestalozzi, 1799). Religiös-moralische Erziehung ist die sittliche Arbeit des individuellen Erinnerns an dieser Vorbestimmung.

Aus dieser Logik heraus vermittelt Pestalozzi dann die kantischen Kategorien von Autonomie und Heteronomie in der Sittlichkeit als das Ziel der Pädagogik; „die Sittlichkeit ist ganz individuell, sie besteht nicht unter zweien.“ (Pestalozzi, 1922, S. 146) Pestalozzi interpretiert Kant hier im Sinne der religiös aufgefassten Verschiedenheit: Die Verschiedenheit ist eine absolut vorgegebene göttliche Ordnung, mit jeweils verschiedenen Aufgaben für Menschen und Gesellschaft (Aristoteles, 1909, S. 168; Barth, 1954, S. 31-35; Arendt, 1992, S. 14, 165; Luhmann, 1993, S. 115). Die einen kommen als Herrscher zur Welt, die andern als Bauer und die anderen als Hausfrau. Die einen brauchen eine gute Erziehung, die Anderen weniger oder gar keine und wiederum Einige wollen erziehen, bilden und führen. Zugleich hängt die Verschiedenheit, die Gleichheit und die Freiheit nicht nur von dem Willen und Zwang, sondern auch von dem jeweiligen Menschenalter und entsprechenden Lebensordnungen (Haus/Wohnstube, Schule, Staat) ab. Wer den Willen zur Sittlichkeit hat, der ist auch dank von der Religion vorgegebenen

Gesetzen, unter Heteronomie ein Individuum, also autonom. Erziehung ist dafür da, dass sie alle „ihr Sollen wollen, um innerlich vollendet zu sein.“ (Osterwalder und Reusser, 1997, S. 308; Böhm et al., S. 49-65).

Als einen religiösen Menschen sieht Pestalozzi im Menschen Gottes Werk (Wernle, 1927; Tröhler, 2008). Der Mensch verkörpert Gottes Wahrheit (in sich). Diese Wahrheit ist jedoch auf dieser Welt auch das Produkt seines eigenen Willens, seiner Mitmenschen und der Natur, seiner tierischen Triebe. Dieser anthropologischen Annahmen folgend sieht Pestalozzi das Ziel seiner „Pädagogik des Willens“ darin, den Menschen durch die Bildung und Erziehung zur Sittlichkeit zu führen, in der die göttliche Wahrheit und das vom Menschen gemachte Recht miteinander vermittelt sind (Natorp, 1922b, S. 142). Die Schule ist der Vermittlungsort dieser Lehre, die Lehre des Lernens, Lehrens und Lebens. In dieser Schule lernt das Kind am Vorbild des Lehrers nicht nur Wissensaneignung, aber vor allem entwickelt er die Fähigkeit zur Kooperation, zum Helfen, d.h. sich helfen und helfen lassen (Nohl, 1960, S. 29). Es handelt sich um einen Versuch, die Natur abgebildet in der Persönlichkeit der Mutter durch die Gesetze des Naturstandes zu repräsentieren. Aber der Lehrer kann niemals die Liebe der Mutter repräsentieren. Wie soll daher dieser oben angesprochenen Vermittlung stattfinden? Für diese Vermittlung erwartete Rousseau unter der Leitung der Religion eine Verwandlung des Alltagsmenschen in den Freiheitsmenschen im Freiheitszustand (Rousseau, 2003, S. 145; Rousseau, 1984, S. 55, 247). Dagegen betrachtet Pestalozzi diese Verwandlung durch die Religion hindurch als das Ziel der Pädagogik. Pestalozzi als einen Pädagogen entwickelt eine Sittenlehre, durch die er den Jüngling in seiner Heteronomie zu einem verantwortungsvollen, also autonomen Menschen machen will. Im Laufe seiner Entwicklung lernt der Mensch nebst seiner Hand und dem Kopf auch sein Herz in Anspruch zu nehmen (Herbart, 1804).

## **Soziologie und Philosophie**

Pestalozzi beginnt seine *Nachforschungen* mit dem Satz: „Herr! Zwei Männer in einem Lande suchten Wahrheit fürs Volk.“ Einer von diesen Männern ist fleissig, aufrichtig und erfolgreich und der andere müde, von der Wahrheit entrissen und verspottet. Beide wollen ihre Geschichten einem edlen Herrn vortragen. Entgegen von allen Erwartungen hört der edle Herr auch die Geschichten des Zweiten, des Mündlichen. Dafür lässt sich der Mündlich auf neue Erkenntnisse ein, die er im Gespräch mit dem Edlen gewinnt. Im Gespräch miteinander erkennen sie, dass beide gut meinten aber sich trotzdem irrten. Diese Erkenntnis trägt Pestalozzi seinerseits dem Herrn vor. Diese Vieldeutigkeit der Begriffe ist bezeichnend für Pestalozzi. Er schafft eine Welt von Unklarheiten, Unbestimmtheiten, Unvorhersehbarkeiten und setzt die aus ihnen hervorgehenden Spannungen mit menschlichen Bedürfnissen nach der Ordnung und Sicherheit in Verbindung. Er sucht das Ganze in den Einzelheiten und umgekehrt – ein methodisches Hin und Her. Ordnung steht in diesem Denkmuster hinter den Erscheinungen, die geordnet werden müssen.

In seinen *Nachforschungen* präsentiert Pestalozzi sich als Teil der Menschheitsgeschichte und sein Ich als die Persönlichkeit des Menschen schlechthin. In dieser Idealisierung sucht er nun die Widersprüche, die sich in der Natur und in der konkreten Handlung des Menschen niederschlagen. Mit der Analogie von Ich und Menschheit, Natur und Natürlichkeit will er seine Wahrheit, seine Lebenswelt, seine Erwartungen sowie seine Erkenntnisse als die des Menschen überhaupt betrachten (Pestalozzi, 1922, S. 1-3). Gemäss Pestalozzi kann der Mensch in seinem natürlichen Gefühl des Wohlwollens sowie seiner Neigung zur Freiheit im Sinne der Wille zur Sittlichkeit die Gründe für eine *Vereinigung* mit anderen Menschen und der Wahrheit finden. Dafür will Pestalozzi die soziologischen Fakten mit dem philosophischen Idealen zusammenbringen. In diesem Zusammenhang unterscheidet er zwischen Recht als ein das Abbild der Herrschaftsverhältnisse im gegebenen Gesellschaftstyp und Wahrheit als einen reinen Idealkonstrukt zur Orientierung des Menschen auf dem Wege zur Sittlichkeit. Das Modell bekommt einen religiös-handlungstheoretischen Rahmen, indem er den kontraktualistischen



Begriff des Naturzustands einerseits mit seinem eigenen Begriff des Naturstands zusammenbringt, den er für die menschlichen Stufe des Kindesalters hält, und andererseits mit dem Gesellschaftszustand in eine Abfolge setzt, um sie dann schliesslich der Sittlichkeit zu unterordnen. Je nach der Kombination vom Recht und der Wahrheit gibt es unterschiedliche Gesellschaft- und Persönlichkeitsformationen mit den jeweiligen Spannungen darin. Im Folgenden sollen diese Stadien anhand von seinen Begriffen, die er am Anfang und am Schluss seiner Nachforschungen bespricht, durch die Differenzierung von Soziologie und Philosophie genauer betrachtet werden.

## Soziologie

Zur Soziologie werden die Begriffe Eigentum, Besitzstand, Gesellschaftszustand, Erwerb, Macht, Ehre, Adel, Beherrschung, Unterwerfung und Handlung zugeordnet. Mit den Vertragstheoretikern unterscheidet Pestalozzi von Anfang an zwischen Eigentum und Besitzstand (Pestalozzi, 1922, S. 7-11). Der Zweck des Eigentums liegt gemäss Pestalozzi im Naturzustand in der Selbstsorge. Einen Besitzstand gab es aber keinen. Im Gesellschaftszustand wird das Eigentum zum Besitzstand überführt, der die Büchse der Pandora darstelle, „aus der alle Übel der Erde“ hervorgehen (8). Am Beispiel von Adel und Ehre zeigt er, wie Eigentum mit der Macht im Sinne der Herrschaft in einem Tandem ist (Pestalozzi, 1922, S. 26-29).

Dabei stellt Pestalozzi eine Verbindung zwischen „tierischer Natur“ des Menschen und dem daraus hervorgehenden Wunsch nach Erwerb, Eigentum, Macht und Ehre her, die sich dann fortdauernd verselbständigt und institutionalisiert haben. Der Endzweck dieses Amalgams von dem Eigentum, Adel und Macht lag gemäss Pestalozzi ursprünglich auch in der gesellschaftlichen Vereinigung. „Der Adel war in der Feudalform der Vorzeit als der Mittelpunkt des allgemeinen Besitzstands ein Mittel zu diesem Zweck.“ (Pestalozzi, 1922, S. 26) Sowie der Priesterstand im Laufe der Zeit sich auf die Seite der Macht, des Stärkeren, des Unrechts und der Gewalt gesetzt hätten, um das zu verteidigen, zu bewahren, was sie angesammelt haben, hätten sich auch die Seelen des Adels an diese Irrtümer zum schnellen Verderben gestürzt. Am Beispiel vom England beobachtet er auch die Entstehung einer neuen Koalition des Throns, der Macht des Adels mit dem Geld (27). „Das Eigentum regiert immer besser als der Mensch.“ (Pestalozzi, 1922, S. 28) Doch, im Gegensatz zum Adel hänge die Finanzmacht an Zinsen als an dem Boden, dem Land, der Treue zum Staat ab. Pestalozzi schlägt daher vor, dass der Staat das Geldeigentum an dem Landeigentum und das Landeigentums an dem Geldeigentum anbinde. Wie das geschehen soll, bleibt unklar.

Auf der anderen Seite kann etwas, was im Naturzustand nicht gab, im Gesellschaftszustand verändert, zweckverfremdet wurde, von dem, was dem Menschen gehört oder rechtmässig Menschen gehören soll, nicht mehr getrennt werden. Daraus schlussfolgert Pestalozzi, dass, was immer der Ursprung des *Eigentums* war, wie immer auch das Eigentum institutionalisiert wurde, weil der *Besitzstand* im Gesellschaftszustand rechtlich garantiert und mit ihm die Gesellschaft vereinigt und geheiligt ist, wir als die Nachgeneration ihn zu respektieren haben (Pestalozzi, 1922, S. 8). Zugleich, weil der bestehende Besitzstand die Menschen voneinander entferne, ihre Beziehung zueinander belaste, müsse er wegen diesen Folgen dem Zweck der gesellschaftlichen Vereinigung entsprechend relativiert werden. Der Besitzstand müsse in den Rahmen der Solidarität eingeordnet werden, damit er nicht ausschliesslich der Befriedigung der tierisch-materiellen Bedürfnisse des bürgerlichen Standes diene. Der Staat muss das bestehende Verhältnis der Eigentümer gegen die Nichteigentümer mit Gesetzen regeln. Anstelle dessen werden im Gesellschaftszustand die Gesetze entwickelt, die nicht den Menschen, aber der Bewahrung bestehender Besitzverhältnisse dienen. „Sie besorgen den Staat und machen alle Kronen glänzend, indessen ist der, so keinen Teil an der Welt hat, zum voraus von ihnen vergessen, man steckt ihn aber unter das Militär oder erlaubt ihm sich selber darunter zu stecken, zu Zeiten macht man für ihn eine Lotterie, darin ein jeder sein Glück mit wenigen Kreuzern probieren kann.“ (Pestalozzi, 1922, S. 10).

Zur Aufrechterhaltung dieses Zustandes braucht es die Macht. Mit Macht meint Pestalozzi die Erzwingung des Willens der Gesellschaft auf Menschen durch staatliche Institutionen, im Gesellschaftszustand (1922, S. 13-19). Pestalozzi nimmt keine trennscharfe Unterscheidung vor, zwischen einer Macht, die auf eine rechtmässige Unterwerfung bzw. Vertragsverhältnisse beruht, die gegenseitig anerkannt ist und einer, der dieses Moment fehlt. Der erste Grund dafür dürfte darin liegen, dass er konzeptionell eine Trennung zwischen der Macht und dem Recht weder zur Konstitution des Naturstands, noch der Sittlichkeit zählt (Pestalozzi, 1922, S. 56-74, 91-97). Eine Macht, die aus einer gegenseitigen Anerkennung hervorgeht und damit die Unterwerfung rechtlich legitimiert ist, ist für Pestalozzi kein zwingendes Kriterium für ihre Sittlichkeit. Er trennt die legitimierte Macht von der nichtrechtmässigen Macht, ohne auf das Vertragsrecht zuzugreifen. Macht und Recht sind ontologisch eins und das Gleiche im Naturstand (Pestalozzi, 1922, S. 91-102). Die bestehende Unterwerfung im Gesellschaftszustand dient den tierisch-menschlichen Bedürfnissen, wie die Selbsterhaltung und Selbstversorgung. Das ist keine sittliche, moralische Unterwerfung (19-21, 102-114). Sie ist ein Ersatz für den Verlust der tierisch-menschlichen Fundamente des Naturzustandes (99-101). Das ist auch der Grund, warum sich der Staat mit der Entfaltungsmöglichkeit der bürgerlichen Würde legitimiert, wofür er wohlfahrtsstaatliche Institutionen, wie der Erwerb, Rechtsschutz, Eigentum, allgemeine „Volksbildungsanstalten“ zur Verfügung stellt (20). Sie dienen der Schwächung der tierischen Natur des Menschen. Mit ihnen kann der Mensch sein tierische Sicherheitsbedürfnisse befriedigen (Pestalozzi, 1922, S. 16). Der Mensch als ein profanes Wesen braucht den Staat.

Der zweite Grund ist eher didaktischer Natur; Pestalozzi will die Spannung zwischen Recht und Macht in ihren möglichst einfachen Abstufungen besprechen, ohne eine fertige Lösung liefern zu wollen. Als einen Pädagogen will er am Praktischen das Verhältnis zwischen ihnen zeigen. Aus dieser Haltung heraus behandelt er drei Fragen. Die Erste lautet, wie kommt es, dass wir uns im Gesellschaftszustand einem nicht-sittlichen Recht unterwerfen und trotz dieser Unterwerfung sittlich bleiben können? Darauf gibt er die Antwort, dass es sehr wohl möglich ist, dass wir uns einem Staat unterwerfen, dessen Fundamente auf Notwendigkeiten, Leidenschaften und Betrug aber nicht auf Sittlichkeit gegründet sind und der von seinen Bürgern anstelle Sittlichkeit zu erwarten oder dahin führen zu wollen, zu Verhältnissen zwingt, in denen seine tierische Natur verfestigt werde. Wir als Menschen bleiben trotz diesen Umständen der Sittlichkeit fähig, indem wir uns nicht als Volk, aber als Einzelner von der Macht beherrschen lassen und die Macht „nicht als Macht handelt“, sondern ein Stück von der Göttlichkeit in ihrer Kraft behält und waltet, indem sie dem Menschen zur Erlösung zu führen verspricht (18). Das Symbol dafür ist „der Stein in der Krone der Fürsten, der ihr Recht göttlich macht. Wo er glänzt, da kniet das Volk und begehrt kein Recht, aber wo er mangelt und falsch ist, da hat es ein Recht nötig. Die Macht als Macht ist auf der ganzen Erde gesetzlos und die gesetzlose Macht ist wie das Schlagen der Wellen im Sturm, diese vergeht, indem sie eine andere verschlingt. Wer will das Recht dieser Wellen, dieses Verschlingens, dieses Vergehens ansprechen? Herr verzeihe ihnen, denn sie wissen nicht was sie tun!“ (Pestalozzi, 1922, S. 18-19) Unterwerfung und Beherrschung als Komponenten der Macht sind mit anderen Worten zu unterscheiden von der moralischen Pflicht zum Gehorsam (Kiesel, 2000). Daher sei das Kronenrecht „nur in soweit rechtmässig“, wenn es sich zum Dienst der Sittlichkeit unterwerfe (Pestalozzi, 1922, S. 29). Die andere Seite der Macht, die Beherrschung als Macht unterscheidet er von der Regierung als eine von dem allgemeinen Willen geleitete Instanz der Beherrschung (1922: 22-25). Sie gleichen sich im Gesellschaftszustand, als dass sich durch Besitz korrumpieren lassen (Stadlin, 1875).

Bei der zweiten Frage geht es darum, ob aus diesen gesellschaftlich herrschenden Bedingungen eine legitimierte Anerkennung der Machtentfaltung folgt. Hat sich der Mensch mit dem Eintritt in den Gesellschaftszustand und mit der zweckrational begründeten Unterwerfung einer nicht-rechtmässigen, nicht-moralischen, nicht-sittlichen Macht, sich doch moralisch gebunden, weswegen er die daraus entstehenden Ansprüche der Macht anerkennen muss (Pestalozzi, 1922, S. 13)? „Als man Jesus Christum dieses fragte, nahm er einen Pfennig und sagte: Wes ist

das Bild und die Überschrift? Sollte er mit diesen Worten mehr gesagt haben, als, der Mensch müsse sich vermöge seiner Natur notwendig dem unterwerfen, der Gewalt über ihn hat; sollte er damit mehr gesagt haben, als die Pflicht der Menschen in dieser Lage sei seine Not und was Gott und ihr gutes Herz weiter aus dieser Not heraus zu bringen vermögen?“ (Pestalozzi, 1922, S. 14)

Mit dieser Analogie unterscheidet Pestalozzi zwischen einer freiwilligen Gehorsamkeit und einer erzwungenen Unterwerfung und schlussfolgert daraus, dass eine rein faktische Gehorsamkeit keine Pflicht ist. Denn Gehorsamkeit kann auf die Motive der strategischen Natur des Menschen zurückgeführt werden, zu denen er Angst, Vermeidung des Schmerzes, Selbsterhaltungstrieb, Narrheit, Bequemlichkeit oder Begierde zählt. Damit verdeutlicht er nicht nur die Spannung zwischen der Macht und dem Recht im Gesellschaftszustand, sondern verneint auch die Frage, ob aus einer notwendigen, der tierischen Natur des Menschen entsprungene Unterwerfung eine Pflicht zur Gehorsamkeit des Menschen der Macht gegenüber abgeleitet werden kann. Er verneint wie schon Rousseau die Frage, da es aus strategischer Unterwerfung keine moralische Verpflichtung hervorgehen kann. Pestalozzi will die Gehorsamkeit auf die Prinzipien zurückführen, die ihre Gültigkeit über das Strategische hinaus erheben.

Die dritte Frage lautet, kann nun daraus auch ein Widerstandsrecht abgeleitet werden? Im Schutz der religiös-ethischen Analogie stellt Pestalozzi mit Rousseau fest, dass weder aus den Vorschriften noch der externen Notwendigkeit heraus ein Recht auf eine sittliche Unterwerfung hervorgehen kann, weswegen auch kein Verzicht auf das Ungehorsam gegenüber einer etablierten Macht vorliege. Macht und Unterwerfung gehören dann zusammen, wenn sie aus einem von beiden Seiten und aus vergleichbaren Gründen willentlich und reziprok getragenen Vertrag hervorgehen. Der bestehende Vertrag bindet die zwei unterschiedlichen Seiten aus verschiedenen Motiven an. Wenn das Vertrauen der einen Seite mit der Macht der anderen Seite erkaufte ist, gibt es kein bindendes Gefühl, daher auch keine Pflicht zum Gehorsam. Wenn wir weder im Naturzustand sind, noch die Vereinigung des Menschen im Gesellschaftszustand durch die Macht, mit einem einseitigen Vertrag erreichen konnten, dann sollen wir uns auf die dritte Möglichkeit besinnen, worin „ein Mensch, aber nicht ein Volk, höher als sein Geschlecht, entweicht dem Anrecht einer solchen gesellschaftlichen Zerrüttung und stirbt in lauter Verehrung von Pflichten, die höher sind als die gesellschaftlichen, ihnen zum Zeugnis einen Tod, der wenigen Sterblichen zu sterben vergönnt ist.“ (Pestalozzi, 1922, S. 14-15)

## Philosophie

Praktische Philosophie setzt sich mit den sozialen und normativen Bedingungen dessen, was oben aus einer soziologischen Sicht unten den Begriffen Macht, Eigentum, Besitz, Vertrag, Unterwerfung, Adel und Recht angesprochen wurde. Folglich wird zum Beispiel das Widerstandsrecht nicht nur analysiert und sondern auch unter einem allgemeinen Prinzip begründet, de-legitimiert. In der praktischen Philosophie ist der Begriff der Freiheit ein zentraler Bewertungsmaßstab. Pestalozzi greift auf diesen Diskurs zurück und unterscheidet zwischen Freiheit im Natur- und Gesellschaftszustand. Auf einer allgemeinen Ebene begreift er Freiheit zunächst als den Willen zur Autonomie trotz gegebener Heteronomie (Pestalozzi, 1922, S. 30-32, vgl. Kant, Bd. 7, 1977: § 2; Stein und Pfeffer, 1969). Dann definiert Pestalozzi die Freiheit im Naturzustand als den Genuss der Selbständigkeit und die Freiheit im bürgerlichen Zustand als den Besitz der Selbständigkeit (30). Danach bestimmt er die Freiheit im Naturzustand in ihrer negativen Form, also als die Abwesenheit äußerer Not und der Willkür. Unter Freiheit im Gesellschaftszustand versteht er dagegen das individuelle und gesellschaftliche Selbstbestimmungsrecht. Die zwei Typen von Freiheiten in den zwei Typen von Zuständen sind gegenübergestellt. Auch innerhalb des Gesellschaftszustands sehen die Bedingungen der Freiheit je nach der Staatsform unterschiedlich aus, die Pestalozzi jeweils unten den Begriffen der Tyrannei (32-33), des gesellschaftlichen Rechts (25-26) und Staatsrechts (37-42) sowie des Aufbruchs (33-35) behandelt. Unter allen Umständen wird der Mensch „zum schwächeren

Haustier“ umgebildet und er selber will von seiner Natur her „immer lieber herrschen als dienen.“ (Pestalozzi, 1922, S. 30) Darin sieht Pestalozzi eine Grundspannung.

Gemäss Pestalozzi führte ursprünglich der Bedarf des Menschen nach einer Vereinigung zur zweckmässigen Einrichtung des gesellschaftlichen Rechts in der Form eines Staates (25-26). Dort, wo die Vereinigung als der Zweck der Gesellschaft mit der institutionellen Ermächtigung durch das Staatsrecht nicht übereinstimmt, dort entsteht das Unrecht, die Gewalt nimmt Überhand und der Mensch handelt als ein selbstsüchtiges, tierisches Geschöpf. Das seinerseits schafft den Raum für eine Gesetzlosigkeit. Dann wüten „im öffentlichen Getümmel des Aufruhrs“ die Tyrannen und die Sklaven (Pestalozzi, 1922, S. 26). Tyrannei gehorche nur der Macht und nehme keine Rücksicht auf den Zweck der gesellschaftlichen Vereinigung. In ihrer Organisationsform gebe es barbarische und zivilisierte Tyrannei aber in beiden Fällen definiert Pestalozzi sie als Kränkung der menschlichen Selbständigkeit (32). Tyrannei sei die Unterdrückung des bürgerlichen Rechts durch die Naturfreiheit, durch die tierische Macht und wer sie zu leiden habe, sei ein Sklave und wer sie nicht leiden muss, sei frei.

Nun stellt sich Pestalozzi der Frage, ob in so einem Fall die Menschen das Recht auf Widerstand haben (Stein und Pfeffer, 1969; Kiesel, 2000)? Sowie Rousseau auf die Frage, wie es wohl dazu gekommen ist, dass der Mensch frei zur Welt kommt aber überall in Ketten liegt, die Antwort gab, „Ich weiss es nicht“ und anschliessend sich damit auseinandersetzte, wie dieser Zustand legitimiert werden kann (Rousseau, 2003, S. 5), so stellt auch Pestalozzi analog an seinem Vorbild die Frage, wie unter diesen gesellschaftlich widrigen Umständen „das Interesse für die Angelegenheiten des Vaterlandes bei den Individuen im Land also lebhaft werden lassen“, ohne dass dieses Sich-Interessieren in Aufruhr endet und die Sicherheit des Staates gefährdet (Pestalozzi, 1922, S. 34). Auch Pestalozzi gab darauf ihm untypisch kurze Antwort; „Ich weiss auf diese Frage, wie sie gestellt ist, keine Antwort.“ (1922, S. 34) Pestalozzi weiss aber, praktische Philosophie meint auch die persönliche Stellungnahme. Er weiss, er muss sich entscheiden, ob die Handlung als das Widerstandsrecht oder den Aufruhr zu bewerten ist. Und, er entscheidet sich für eine dritte Möglichkeit: Aufruhr ist nie recht (Pestalozzi, 1922, S. 200-207). Damit diese Antwort mehr als eine soziologische Analyse, oder das Slogan eines Politikers ist, gibt er zunächst an, was er nicht will: „Und wenn ich schon zweifle, ob das Volk durch den Aufruhr schlechter werde, als durch politische Täuschung, so billige ich den Aufruhr sowenig, als die falsche Gewalttätigkeit der Staatskunst. (...)“ (Pestalozzi, 1922, S. 34-35)

Dann stellt er auch fest, dass weder der Widerstand gegen das Unrecht und die Gewalt noch das Streben nach einer rechtmässigen Ordnung als Aufruhr zu qualifizieren ist. Im Gegenteil, wenn Völker, die Staatsbürger kein Interesse an Staatsangelegenheiten haben, dann sei das ein Zeichen dafür, dass sie in der Erniedrigung eines verdorbenen Staatsdiensts sind (Pestalozzi, 1922, S. 33-34). Aus dieser Antwort will er die dritte, nicht revolutionsanfällige und zugleich sittliche Möglichkeit generieren, indem er sich mit der Rolle der Religion auseinandersetzt. Religion sei das kühnste Wagstück menschlicher Natur und zugleich die Grenze des Forschens und Wissens, die in widersprüchlichen Reflexionen darüber gezogen ist (Pestalozzi, 1922, S. 47-53). Dabei unterscheidet er zwischen der äusseren Hülle und dem inneren Wesen der Religion. Die äussere Hülle sei tierisch und das Innere göttlich. Entsprechend der Unterscheidung versteht Pestalozzi unter Offenbarung die ethische Führung, unter der Glaube „reine Neigung zu innerer Vervollkommnung“ (53) und unter Andacht die praktische Übung. Pestalozzi warnt davor, das Gebet, Andacht und Glauben für göttlich zu halten, obschon sie „nur gottesdienstlich“ sind (1922, S. 53). Zwischen inneren und äusseren der Religion gibt es ein unaufhörlicher und unbegreiflicher Kampf.

Der Mensch sieht ein, dass dieser Kampf „seiner Natur keine Beruhigung“ gibt und suchte Halt im Naturzustand in seiner natürlichen Freiheit, die er dann später zugunsten einer gesellschaftlichen Freiheit durch Institutionalisierung des Rechts und Eigentums aufgab (1922, S. 49). Dieser Kampf ist nicht beendet (Pestalozzi, 1922, S. 56-74). Mit dem Übergang zum Gesellschaftszustand verliert der Mensch sein Instinkt, muss nun durch die Reflexion einen

besseren Zustand gegen seine Instinktgebundenheit vorstellen (Pestalozzi, 1922, S. 91. „Die ganze Macht seiner ganzen tierischen Natur sträubt sich gegen diesen ihr so schrecklichen Schritt. Aber er setzt die Kraft seines Willens der Macht seiner Natur entgegen.“ (Pestalozzi, 1922, S. 48-49) Zugleich fehle ihm die innere Kraft, weswegen er sich auf die äussere Hülle der Religion angewiesen glaubt. „Er kann aber im Gebrauche dieser Kraft von dem gedoppelten Gesichtspunkt, entweder dessen, was er soll oder dessen, was er gelüftet, ausgehen.“ (Pestalozzi, 1922, S. 49)

Der alte Weg der Gelüste, der tierischen Selbstsucht führt zum Reich der profanen Welt, das weder Wahrheit, Sittlichkeit, Kunst noch Liebe kennt. In dieser profanen Welt herrsche alleine die Trägheit, die Gewalttätigkeit, die Monopole, die Schikane und der Eigensinn. Auf diese Logik aufbauend wäre es wohl falsch, diese profane Welt für die Grundlage einer sittlichen Harmonie zu halten. Von anderer Seite des doppelten Gesichtspunkts, nämlich was er soll, wolle der Mensch einen Gott haben, den er fürchtet, der ihn zu richtigen Taten motiviert, dank dem er sich dem eigenen Gesetz unterwerfen kann (Pestalozzi, 1922, S. 49). Im Kampf gegen seine tierische Natur, gegen die Widrigkeiten, die mit dem Eintritt in den Gesellschaftszustand entstehen, sucht der Mensch in der Religion einen Halt (50). Diese Haltsuche schlägt sich jeweils in die innere Auflehnung gegenüber den Erscheinungen der Gottesgesetze, der Religion um, die gut wären, aber von dem Menschen nicht erkannt werden können, weil der Mensch von seinen tierischen Trieben abgelenkt, verwirrt und verloren sei. Angesichts seinen profanen Bedürfnissen finde sich der Mensch öfters anstelle auf der Seite der Wahrheit, Liebe und Menschlichkeit, leider auf der Seite der Macht, der Triebe, der Ehre, des Unrechts und der Täuschung wieder (Pestalozzi, 1922, S. 94-102). Machthaber nutzen dieses Bedürfnis aus, indem sie sich als Schatten Gottes auf Erden präsentieren.

Trotzdem ist Religion im Endresultat das, was das Individuum jeweils sucht. Andersherum, in der Religion findet das Individuum das, was er bereits suchte. Sie hat eine Verstärkungsfunktion. Das, was der Mensch denkt und für richtig, wahr, schön hält, findet er in der Religion verstärkt vor (Wernle, 1927; Hager, 1994). Das ist der Grund, warum in der Religion der Verlassene einen Halt, der Tyrann einen Thron, der Akademiker ein Publikum entdeckt. „Beklage dich nicht, ohne das könnte die Macht die Welt nicht mit den Priestern teilen und dein König könnte nicht an einen Gott glauben, der die Wahrheit so schwachköpfig fürchtet und das Recht so starrköpfig hasset ...“ (Pestalozzi, 1922, S. 54-55) Religion ist damit sowohl die Institution deren, die einen Halt suchen, wie auch deren, die diesen Halt geben.

Religion widerspiegelt gewissermassen den Zustand des Menschen in der Gesellschaft. Der religiöse Mensch ist zur Liebe und Sittlichkeit fähig. Sowie sich der Mensch im Naturzustand durch die selbstlose Handlung, durch das Wohlwollen kennzeichnete, so ist der religiöse Mensch auch im Gesellschaftszustand von einer harmlosen Behaglichkeit geleitet (42-44). Sein von Natur aus gegebenes Wohlwollen transformiere sich im Gesellschaftszustand in die Härte, weil das Wohlwollen infolge von Hemmungen, wie Leiden, Wünschen, Mühsale, Anstrengungen, Schmerz, Gefahren und Kränkungen gemindert ist. Mit dem Übergang in den Gesellschaftszustand ginge dieses Wohlwollen auf die Institution des Staates über (Pestalozzi, 1922, S. 102-114). Nun wolle der Mensch durch diese Institutionen hindurch die Vereinigung erreichen, sei nur mit Lieblingen, den Notleidenden unter den Seinigen, oder sei es mit wenigen Auserwählten und/oder mit allen Wollenden (vgl. Aristoteles, 1909, S. 183-186).

Im Laufe der Zeit werde die Rolle der Religion immer stärker vom Staatsrecht übernommen (99-107). Doch, ein auf diese gesellschaftlichen Fundamente beruhende Staatsrecht stehe weder mit der sittlichen Ordnung noch mit den Schwächen des Menschen in einer Beziehung (207-209). Folglich komme der sittliche Staatsmann nicht dank der bestehenden Ordnung, sondern „durch innere Veredlung seiner Individualität als Mensch seiner Bestimmung näher“ und damit „für das Menschengeschlecht mehr zu sein als er als Staatsmann eigentlich dafür sein soll.“ (Pestalozzi, 1922, S. 201) Mehr noch, Pestalozzi kann sich einen treuen Staatsmann nicht zugleich als einen guten, ethisch, pflichtbewussten, sittlich handelnden Menschen vorstellen.



Denn das Staatsmann-Sein ist eine Funktion und das Religiös-, Christlich-, Ethisch-Sein ist dagegen eine Art. „Der Staatsmann als solcher kennt keine Sittlichkeit, aber wenn er ein sittlicher Mensch ist, so kann er dennoch in der Verwaltung des Staats nicht innerhalb der Grenzen der gesellschaftlichen Verhärtung stehen bleiben, auf welche der Staat als solcher gegründet ist.“ (Pestalozzi, 1922, S. 209). Genau diese Spannung verhindert den Bürger im Gesellschaftszustand sittlich zu sein, sittlich zu handeln. Als Bürger verpflichtet er sich der Verfassung des Staates, die wohl im Widerspruch zur Sittlichkeit und zu dem des Christentums stehen kann. Was soll er in diesem Fall tun?

## **Drei Erscheinungsformen der Sittlichkeit**

Philosophen, wie Platon, Hobbes, Rousseau und Kant wollten den Menschen zur Freiheit befähigen, indem sie ideale, kontrafaktische Zustände konstruierten. Die Gefahr bei diesem Unterfangen liegt jedoch darin, dass genau diese Weltbilder die Menschen zum Aufruhr anstecken können. Das ist jedoch nicht der Weg eines sittlichen Christen. Was gibt es nebst der Unterwerfung dem bestehenden, aber unsittlichen Gesellschaftszustand und der revolutionsanfälligen Forderung nach einem Freiheitszustand für eine dritte Möglichkeit? Für Pestalozzi als einen religiösen Sozialphilosophen liegt die dritte Möglichkeit im Begriff der Sittlichkeit, die hier in drei verschiedenen Erscheinungsformen behandelt werden soll.

### **Rein wahrhaftige Sittlichkeit**

Natorp hat früh auf verschiedenen Formen der Sittlichkeit bei Pestalozzi hingewiesen. Von ihnen ist die reine Sittlichkeit analytischer Art.<sup>2</sup> „Das wahre Ziel ist: die reine innere Freiheit der Sittlichkeit. Freilich bleibt dies Ziel in ewigen Fernen; denn die Vollendung der Sittlichkeit zu erreichen ist dem Menschen versagt.“ (Natorp, 1922b, S. 135) In dieser Lesart ist Pestalozzis Sittlichkeit rein begrifflicher Natur. Es handelt sich um einen kontrafaktischen Idealkonstrukt. Er hat keinen empirischen Gehalt. Folglich kann der Mensch praktisch gar nicht dahin gehen können. Um jedoch das motivational-voluntaristische Moment des Begriffs der Sittlichkeit nicht aufzugeben, unterscheidet Natorp mit dem Verweis auf Pestalozzi zwischen der *konkreten* Sittlichkeit durch die Bildung und Erziehung und reine Sittlichkeit. „Hiermit ist nun das Prinzip einer konkreten Sittlichkeit, häuslicher und bürgerlicher Pflichten auf sittlichem, nicht mehr bloss gesellschaftlichem Grunde erreicht.“ (Natorp, 1922b, S. 136)

Darin sieht Natorp auch den Sinn Pestalozzis Satz, wonach Erziehung und Gesetzgebung der Natur zu folgen haben. In der Tat führt Pestalozzi selber einen konzeptionellen Grund gegen reine Sittlichkeit aus. „Reine Sittlichkeit streitet gegen die Wahrheit meiner Natur, in welcher die tierischen, die gesellschaftlichen und die sittlichen Kräfte nicht getrennt, sondern innigst miteinander verwoben erscheinen.“ (Pestalozzi, 1922, S. 151) Wir kommen verschieden zur Welt. Durch den Willen wollen wir in der Gesellschaft eine Gleichheit unter den Menschen durch das Recht herstellen, aber diese Gleichheit gehört zu unserer (bürgerlichen) Freiheit, nicht zu unserer gottgegebenen Natur. Insofern spricht gegen die Forderung nach reiner Sittlichkeit innerhalb des Rahmens der bürgerlichen Freiheiten die Vermutung, dass sie zur Revolte führen würde.

Demnach können wir als profane Geschöpfe und korrumpiert im Gesellschaftszustand die reine Sittlichkeit nicht vertragen. Anstelle dessen scheint die reine Sittlichkeit als einen Idealzustand der Bildung und Erziehung des Menschen zu dienen. Sie ist der Ersatz und Kontrast der Freiheitsforderung im Gesellschaftszustand. Anstelle von reinem Abstraktum, einer kontrafaktischen Begrifflichkeit und einer Sittlichkeit auf der Gesellschaftsebene durch die Teilnahme an Eigentum- Freiheit-, und Rechtsverhältnisse will Pestalozzi die Menschen zu einer inneren, individuellen Sittlichkeit führen. In beiden Fällen ist der auf Schein beruhende

<sup>2</sup> Er redet von „innerer“, „wahrer“, „reiner“ und „wahrheitleerer“ Un-Sittlichkeit, sowie von Volks- und Nationalsittlichkeit. Eine genau Begriffsanalyse hat er selber nicht geliefert.

Gesellschaftszustand eine notwendige Lebensart auf dem Weg zur Erkenntnis, zur Wahrheit, wonach Bildung und Erziehung eine *konkrete* Sittlichkeit, eine voluntaristische Zielsetzung erlauben. Der Mensch kann dank seinem Willen zu einer Sittlichkeit durch den gesellschaftlichen und individuellen Verfall hindurch gelangen.

### **Rechtlich gesellschaftliche Sittlichkeit**

Pestalozzi will die Menschheit durch den bestehenden Verfall hindurch in die harmonische Sittlichkeit führen, indem er die Sittlichkeit als die Einheit vom Gesellschaftstypen, Menschenalter und Willen konzipiert (Pestalozzi, 1922, S. 140-141, 145-168, vgl. Spranger, 1971, S. 67, 71, 75, 83-84). Dafür unterteilt Pestalozzi erneut seinem Vorbild J.J. Rousseau folgend die Menschheitsgeschichte zunächst in die Phase des Natur- und Gesellschaftszustandes. Diese sind in ihrer Beschaffenheit unterschiedlich. Im Naturzustand ist der Mensch primitiv, vereinzelt, in seiner Natur hilflos und in seiner Freiheit tierisch (Pestalozzi, 1922, S. 56-74, 91-98). Es gab im Naturzustand weder Erwerb, Eigentum, noch Besitztum, Wissen und Erkenntnisse davon. Im Gesellschaftszustand gehören sie dagegen „zu den unzähligen Mitteln, Künsten, Fertigkeiten, Einrichtungen, Verträgen, Vorkommnissen und Gesetzen“, die alle einerseits der Selbstsorge und andererseits der Solidarität, gesellschaftlicher Vereinigung dienen sollten (Pestalozzi, 1922, S. 7). Anstelle deren werden sie zweckverfremdet, der Mensch verliert seine ursprüngliche Motivation und beginnt sich immer mehr von diesem Zweck zu entfernen. Dieses Sich-Entfernen führt Pestalozzi auf die Erbsünde zurück (Pestalozzi, 1922, S. 6). Auf der Gesellschaftsebene werden hauptsächlich zwei Gründe für die Auflösung der Band zwischen Selbstsorge und Solidarität genannt. Das sind der Besitzstand und die Macht (vgl. Stadlin, 1875).

Zugleich lernt der Mensch aus den Erfahrungen der Kinderjahre/des Naturzustands und der Lehrlingsjahre/des Gesellschaftszustandes, was Anstrengung, Recht, Treue, die Suche nach der Wahrheit und Sittlichkeit ist (Pestalozzi, 1922, S. 148-149). Erwachsenenalter und Bürgergesellschaft sind eine Art Trockenübung für die Sittlichkeit. Durch Irrtum und permanente Suche nach der Wahrheit erkennt sich der Mensch. Der Mensch im gesellschaftlichen Zustand mitten durch dieses interessengeleitete Handeln, an der Orientierung an tierischen Bedürfnissen lernt sich zu einem edlen, sittlichen Geschöpf zu machen. Je nach dem Stand seiner Erkenntnisse macht der Mensch verschiedene Erfahrungen, versteht, lernt und will Verschiedenes. Das kann seinerseits stattfinden, wenn der Mensch entgegen bestimmter Kräfte, die zum Übel, Lust und Schmerz führen, handelt (1922, S. 97, 140-141, 145-168). Die jeweilige Erfahrung vergisst der Mensch nie. Sie sind auch in ihrer negativen Form im Körper des Menschen imprägniert. Sowie Recht und Wahrheit die zwei Seiten der Gerechtigkeit im profanen Reich Gottes sind, so stellt sich Pestalozzi die reine und praktische Sittlichkeit als die Teile einer einzigen Einheit vor; der sittliche Mensch, die sittlichen Motive und die sittliche Gesellschaft wären die jeweiligen Produkte dieser profanen Einheit.

Dem jüdisch-christlichen Vorbild der Dreifaltigkeitslehre entsprechend stellt Pestalozzi sich diese Einheit in ihren „drei verschiedenen Arten“ vor, in denen sich Freiheit, Recht und Wahrheit verschiedentlich vermittelt sind (1922, S. 89). Demnach gibt es eine tierische, gesellschaftliche und sittliche Wahrheit. Mit diesen drei verschiedenen Wahrheiten korrespondieren die drei verschiedenen Rechte, die ebenfalls in tierische, gesellschaftliche und sittliche Arten einzuteilen sind. Entsprechend dieser dreier Kombination handelt es um drei verschiedene Persönlichkeiten, Rechtstypen und Wahrheiten in dem jeweiligen Gesellschaftszustand (89-91). Recht, Freiheit und Wahrheit hatten im Naturzustand einen Erkenntnisinn dahingehend als, dass der Mensch sie in sich trug, ohne sich reflektiert zu haben (bräuchte). Im Naturzustand sind die Freiheit, Wahrheit und das Recht tierisch, der Mensch als das Werk der Natur dem Naturzustand selbst untergeordnet. Dagegen sind die Freiheit, Wahrheit und das Recht im Gesellschaftszustand getrennt voneinander und der Mensch ist das Werk seiner Gemeinschaft (seines Geschlechts und der Welt). Im Gesellschaftszustand will sich der Mensch ihnen vergewissern, sie bewusst zu ihrem Vorteil institutionalisieren, auch durch Zwang und Gewalt, weswegen sie sich als einen Widerspruch in ihren Handlungen niederschlagen. Im Leben des

Bürgers entsteht eine Schere zwischen Sein und Sollen, zwischen Sein und Schein, so dass das Recht der anderen Seite vom Zwang und die Kunst, Ehre und ihrer Anerkennung einer Umkehrung der Wahrheit gleichkommen (Pestalozzi, 1922, S. 88-89). Erst im sittlichen Zustand sind die Freiheit, die Wahrheit und das Recht aufeinander aufbauend, der Mensch ist das Werk seines Selbst und zwischen ihnen herrscht eine Harmonie. Diese drei Zustände sind in der Tabelle unten zusammengefasst.

**Table 1** Dreifaltigkeit bestimmt nach Wahrheit und Recht

Wahrheit Recht	Tierisch	Gesellschaftlich	Sittlich
Tierisch	Naturzustand kindliche Wahrheit (Herz-Hand/ Kindesalter) Verschiedenheit		
Gesellschaftlich		Gesellschaftszustand Lehrlingswahrheit (Kopf-Hand / Lehrlingsstand) Gleichheit	
Sittlich			Sittlicher Zustand Meisterwahrheit (Herz-Kopf-Hand / Mannsalter) Freiheit

Im ersten Fall lernt der Mensch mit den jeweiligen Spannungen darin, im zweiten Fall mit jeweiligen Widersprüchen und im letzten Fall in der Harmonie mit ihnen zu leben. Nur im Sittlichen findet der Mensch den Zustand vor, indem er seine Innere veredeln kann

### Praktisch pädagogische Sittlichkeit

Seine *Nachforschungen* schrieb Pestalozzi kurz vor der Französischen Revolution mit entsprechenden Einflüssen (Rufer, 1928; Guillaume und Kuster, 1977; Pestalozzi und Tröhler, 2009). Philosophen der Aufklärung wie Rousseau und Kant einerseits und Revolutionäre als Praktiker andererseits dominieren den Diskurs (Rohbeck, 2016, S. 194-196). Zwei Fragen sind zentral. Erstens, was kann er tun? Was kann ein praktischer Pädagoge wie Pestalozzi tun, der den Menschen nach eigenem Ideal zu seinem Wohl erziehen und bilden will, indem er nicht nur den Menschen, sondern auch die bestehenden Institutionen so nimmt, wie sie sind, wie sie funktionieren, wie sie strukturiert sind, wie sie geführt und von welcher Ethik sie geleitet werden. Die zweite Frage lautet, wie kann die Sittlichkeit erreicht werden, wenn weder die bürgerliche Freiheit dazu ausreicht noch eine Revolte dagegen erlaubt ist, auch der bestehende Rechts-Gesellschafts-, Staats-, und Menschengesellschaft diese Zielsetzung nicht begünstigen. Auch die Religion kann da kaum weiterhelfen, da auch sie gemäss Pestalozzi zumindest von ihrer äusseren Seite her korrumpiert ist. Wie kann ein Mensch, der nicht frei ist, keine Rechte hat, weder die Liebe noch das Wohlwollen empfängt, die Sittlichkeit überhaupt wollen? Zumal im Fokus seiner Nachforschungen nicht nur eine soziologische Analyse des Ist-Zustandes und ihrer normativen Bewertung, sondern die praktisch-konkrete Gestaltung des Ist-Zustandes entsprechend eines ethischen Idealbilds, eines Soll-Zustandes steht, Bildung und Erziehung insofern nicht nur praktische Handlungen, sondern auch normative Zielsetzungen erfordern, findet er die Antwort auch als einen religiösen Sozialphilosophen in den Begriffen der Bildung und Erziehung (Kühl, 1926; Nohl, 1960, S. 23-32; Delekat, 1968; Kamper und Froese, 1972).

Dabei nimmt Pestalozzi an, dass es genealogisch eine Parallele zwischen den gesellschaftlichen und individuellen Zuständen gibt. Damit hängt auch seine zweite Annahme zusammen, wonach in der Erziehung eines Menschen die Entwicklungsphasen enthalten sind, die die Gesellschaft

durchgemacht hat. Aus diesen Annahmen leitet er dann ab, dass sowie eine Gesellschaft eine Entwicklung von dem Naturstand, Gesellschaftszustand zur Sittlichkeit durchmacht, so kann auch der Mensch dank seiner natürlichen Anlage und durch die Bildung und Erziehung hindurch von einem abhängigen, instinkt- und interessengebundenen Kind zu einem autonomen und freien Mann bringen (Pestalozzi und Stapfer, 1946). Pestalozzi kann das exemplarisch zeigen, indem er konkret eine Kinderstube baut und darin ein Kind bildet, erzieht und zum Meister macht (Pestalozzi, 1922, S. 76, 83-88; Kühl, 1926; Krause-Vilmar and Pestalozzi, 1978). In der Erziehung des Lehrlings berücksichtigt der Meister diese Tatsache dadurch, dass er diese Erfahrungen für notwendige Täuschung betrachtet und seine Erziehung „nie unabhängig von dieser Täuschung“ betreibt. Der Erzieher weiss, dass sich der Mensch nur langsam mit dem Verlust der alten Gewohnheiten „die ganze Kraft der vollendeten Selbständigkeit, deren meine sittliche Natur fähig ist“ entwickelt (Pestalozzi, 1922, S. 149). Aus einer Beobachtungsperspektive findet er in der Bildung und Erziehung der armen Kinder seine eigene Berufung, seine sittliche Arbeit (Miyazaki und Hoff, 1991; Tröhler, 1998; 2013).

Erfolg durch die Arbeit wird besonders in den protestantischen Bewegungen als Zeichen der Auserwählung gesehen. Von da aus ist es kein grosser Sprung, bis in der Bildung und Erziehung die Arbeit zur Sittlichkeit auf dieser Welt gesehen wird. Nun braucht es einen letzten Anstoss, bis in der Sittlichkeit die Freiheit entdeckt, Bildung und Erziehung als die Arbeit zur Freiheit gesehen wird. Eingebettet in diesem normativen Handlungsraum will Pestalozzi sowie die Religion eine Theorie (Kosmologie und Theologie) und eine Praxis mit der entsprechenden Lebensführung ist, eine Lehre mit den gleichen Komponenten entwickeln. Sowie im religiösen Leben der liebe Gott durch eine praktische Handlung gepriesen wird, will auch Pestalozzi eine Lehre der Praxis entwickeln, die ein Lob an Sittlichkeit ist. Dafür will er die Gesellschaftszustände (Naturstand/Naturzustand, Gesellschaftszustand und Sittlichkeit), die Menschenalter (Kinderjahre, Jünglingsjahre und Männeralter), Elternhaus (Wohnstube), Schule und Staat, sowie Unterricht, Bildung und Erziehung als Handlungseinheit einer Vereinigung des Menschen mit der Wahrheit konzipieren. In diesem Konzept ist der Mensch das Werk der Natur, das Werk seiner Gesellschaft und schliesslich das Werk seines eigenen Willens, seines Selbst. Und genau diese Seinszustände sind Elemente der Sittlichkeit. Bildung und Erziehung ist damit die praktische Arbeit der zielgerichteten Wiederherstellung der vorgegebenen Struktur der idealen Dreifaltigkeit (Pestalozzi, 1932, Kap. VII. und VIII. Brief; Osterwalder und Reusser, 1997, S. 241-369).

## Schlussfolgerungen

Um einen ersten Einblick im Pestalozzis Welt- und Menschenbild zu erhalten, wurde oben zwischen Soziologie und Philosophie unterschieden. Dann wurden drei Typen der Sittlichkeit besprochen. Sittlichkeit kann sowohl als eine höhere Stufe der Zivilisation nach dem Staatszustand, wie aber auch als der Zustand innerhalb des Staatszustandes betrachtet werden, der der gebildete Mensch in seinem Mannesjahr erreichen kann. Beide Interpretationen lässt der Text zu.

Dabei unterteilt Pestalozzi die Menschheitsgeschichte in Naturzustand/Naturstand, Gesellschaftszustand und Sittlichkeit. Naturzustand ist bei Pestalozzi eine Zeit des Menschen ohne eine sittliche Wahrheits- und Rechtsvorstellung. Es gilt das Recht des Stärkeren. Der Mensch ist im Naturstand unschuldig und unverdorben. Er handelt hier instinktiv. Unbestimmtheit der Rechtslage betreffend Besitzstand, Sicherheitsprobleme, Misstrauen sowie Täuschungen zwingen den Menschen zum Verlass. Nun beginnt der Mensch sich selbst und seine Umwelt einem Gesetz, einer Ordnung zu unterwerfen. Damit kommt es einerseits zur Macht, Ehre, Kunst, zum Eigentum und Besitz und andererseits zu einer seelischen Trennung des Menschen von seinen Mitmenschen. Das eigene Glück hängt nun von einer klaren Grenzziehung zum Nachbar ab, als von der Liebe, den wohlwollenden menschlichen Mitgefühlen. Die Konflikte unter den Menschen beginnen gerade infolge der fehlenden Verbindung zueinander zu eskalieren.

Vom Naturstand zum Gesellschaftsstand verwandelt sich der Mensch zum einem Gesetzesethiker. Mit Rousseau nimmt Pestalozzi an, dass Recht nur angesichts des Unrechts einen Sinn hat. Im Naturzustand kannte der Mensch das Recht/Unrecht nicht, da dort weder Moral noch Unmoral, weder Wissen noch Kenntnis eine Rolle gespielt haben. Im Gegensatz zu Rousseaus führt Pestalozzi das Unrecht im Gesellschaftszustand auf das seelische Leiden und Täuschen, d.h. auf das unsittliche Handeln gegenüber dem Ich, der Menschengattung zurück. Auch Rousseaus ging von einer Täuschung aus. Doch Rousseaus meinte mit der Täuschung die Konstitutionsbedingungen, worin er einen Betrug der Reichen an Armen sah. Ebenfalls angelehnt an Rousseaus verlang Pestalozzi von Menschen für den Übertritt zur Sittlichkeit eine Bewusstseinsweiterung, eine Transformation durch die Bildung und Erziehung. Jedoch, Rousseaus wollte mit der Bewusstseinsweiterung einen neuen Bürger mit dem entsprechenden Motiv für eine freiheitliche Rechtsetzung in der Republik auf Erden schaffen. Dagegen will Pestalozzi den Menschen zur Sittlichkeit führen, indem er den Willen des Menschen formt. Pestalozzi will den Naturstand, wie Gott es auf Erden einrichtete, wiederherstellen. Nicht Rousseaus Forderung nach der Freiheit aber die Sittlichkeit ist das Ziel bei Pestalozzi.

Religion als eine Motivation zur Bildung und Erziehung dient der Sittlichkeit. Pestalozzi differenziert Religion in Innere und Äussere aus, eine Art Moral und Institution. Rousseau erachtete auf dem Wege zur Freiheit eine Religion des Bürgers für ein Mittel der Bewusstseinsweiterung. Er wollte die Furcht des Menschen vor Gott in die Freiheit verwandeln (Rousseau, 2003, S. 145; Rousseau, 1984, S. 55, 247). Auf der anderen Seite spricht Pestalozzi den Menschen mit Gottesfurcht an (Pestalozzi, 1922, S. 49). Pestalozzi rechtfertigt die Notwendigkeit einer furchtflössenden Religion mit dem Übergang zur Sittlichkeit, sowie seinerseits Rousseau diese mit der Überwindung des korrupten Vertragszustandes zur Freiheit legitimierte. Religion ist in beiden Fällen ein Mittel zum Zweck. Jedoch, Freiheit ist ein Begriff aus der politischen Philosophie, während Sittlichkeit der Ethik und in besten Fall der Moral zuzuordnen ist. Rousseau versprach eine Verwandlung des Versklavten zum Freien in der Bürgergesellschaft. Dagegen will Pestalozzi die Menschen zur Gottes Sittlichkeit führen.

Rousseau gilt nicht nur mit seinen *Diskursen* als der moderne Zivilisationskritiker, sondern auch mit seinem autobiographischen Werk, *Bekenntnisse*, als Begründer vom modernen Individualismus. Dagegen fordert Pestalozzi ein Zurück zum Ich. Es ist jedoch ein unbestimmtes Ich. Inspiriert von jüdisch-christlichen Theologie hält Pestalozzi den Menschen auch unter widrigen Verhältnissen für zur Liebe fähiges Wesen. Wie soll aber der gute, sittliche Mensch die ihm unwürdigen Zustände auf dieser Welt für Gottes Wille halten? Theodizee bleibt ein Rätsel, eine intellektuelle Herausforderung. Pestalozzi will die Welt nicht verändern, sondern den Wunsch danach als eine intellektuelle Herausforderung innerlich annehmen, sich ihr als einen Menschen stellen, indem er den Menschen als Gottes Werk ein Gespräch zurück zu sich, zum Ich selbst zu suchen empfiehlt. Dieses Gespräch findet am besten in der reinen Sittlichkeit statt. Folglich brauchte er nicht nur Natur-, Gesellschaftszustand und Sittlichkeit und Kindesalter, Lehrlingsstand und Mannsfreiheit, sondern auch Kopf, Hand und Herz sowie Schal, Form und Zahl als elementare Komponenten einer Pädagogik in ihrer Harmonie (vgl. Tabelle 1). Bildung und Erziehung dienen der Wiederherstellung der Struktur der Dreifaltigkeit. Sittlichkeit ist der zentrale Begriff im Pestalozzis *Nachforschungen*. Bildung und Erziehung stützt er einerseits auf die Begriffe von Vertrag, Recht und Zwang einerseits auf Wahrheit, Freiheit und Willen. Sittlichkeit ist die Einheit von Theorie und Praxis. Der Mensch und seine Gesellschaft gehen auf eine Reise vom Verfall zur Sittlichkeit. Auf diesem Wege werden dabei Erfahrungen gemacht, die Pestalozzi als Spannungen, Widersprüche und Unstimmigkeiten für Momente der Reflexion nimmt.



## Erklärung zu Interessenkonflikten

Mein Artikel mit dem Titel „Pestalozzis Moralisches Prinzip als Vermittlungsunion von Theorie und Praxis“ steht in keinem finanziellen Interessenkonflikt mit irgendeiner Institution, Organisation oder Person.

## Literatur

- Arendt, H. (1992). *Vita activa oder vom tätigen Leben*. Piper.
- Aristoteles, (1909). *Nikomachische Ethik*. Jena.
- Barth, H. (1954). *Pestalozzis Philosophie der Politik*. Rentsch.
- Böhm, W., Schiefelbein, E. and Seichter, S. (2019). *Projekt Erziehung: eine Einführung in pädagogische Grundprobleme*. Ferdinand Schöningh.
- Diekmann, A. (2007). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Rowohlt.
- Driesch, J. und Josef E. (1960). *Geschichte der Erziehung und Bildung*. Ferdinand Schöningh.
- Durkheim, E. (1967). *Soziologie und Philosophie. Einleitung von Theodor W. Adorno. Theorie I*. Suhrkamp.
- Durkheim, E. (1981). *Die elementaren Formen des religiösen Lebens*. Suhrkamp.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns, Band I: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*. Suhrkamp.
- Habermas, J. (1992). *Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaates*. Suhrkamp.
- Herbart, J. F. (1804). *Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung als ein Cyclus von Vorübungen im Auffassen der Gestalten*. Göttingen.
- Kant, I. (1977). *Werke in zwölf Bänden. Band 7: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Suhrkamp.
- Löwisch, D.-J (2002). *Johann Heinrich Pestalozzi: Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Luhmann, N. (1993). *Das Recht der Gesellschaft*. Suhrkamp.
- Natorp, P. (1908). *Pestalozzi. Sein Leben und seine Ideen*. <https://www.projekt-gutenberg.org/natorp/pestaloz/index.html>
- Natorp, P. (1922a). *Plato, Rousseau, Condorcet, Pestalozzi. Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik von Paul Natorp. Erstes Heft*. Fr. Frommans.
- Natorp, P. (1922b). *Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre. Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik von Paul Natorp. Zweites Heft*. Fr. Frommans.
- Nohl, H. (1960). *Erziehergestalten*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Nohl, H. (1988). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Vittorio Klostermann.
- Osterwalder, F, und Reusser, K. (1997). Pestalozzis dreifache Methode - innere Vollendung des Menschen, göttliche Ordnung, Buchstabier- und Rechenkunst. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Vol. 15 (3): 304-370.
- Pestalozzi, J. H. (1793). *Ja oder Nein? Äusserungen über die bürgerliche Stimmung der europäischen Menschheit in den oberen und unteren Ständen, von einem freien Mann*. S.: 105-170. de Gruyter.
- Pestalozzi, J. H. (1799): Pestalozzis Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stans. *PSW 13*, S. 1-32. <http://www.heinrich-pestalozzi.de/werke/pestalozzi-volltexte-auf-dieser-website/1799-stanser-brief/>
- Pestalozzi, J. H. (1922). *Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts*. URL: <https://www.e-rara.ch/zut/content/structure/7772246>. Und <https://www.projekt-gutenberg.org/pestaloz/nachfors/chap002.html>
- Pestalozzi, J. H. (1932). *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. XII. Brief*. <https://www.heinrich-pestalozzi.de/werke/pestalozzi-volltexte-auf-dieser-website/1801-wie-gertrud-ihre-kinder-lehrt/13-brief/?L=576>

- Pestalozzi, J. H. (1932). *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. XIII. Brief.* <http://www.heinrich-pestalozzi.de/werke/pestalozzi-volltexte-auf-dieser-website/1801-wie-gertrud-ihre-kinder-lehrt/13-brief/?L=576>
- Rawls, J. (1975). *Eine Theorie der Gerechtigkeit.* Suhrkamp.
- Rohbeck, J. (2016). *Philosophie 18. Jahrhundert.* J.B. Metzler Verlag.
- Rousseau, J.-J. (1984). „Diskurs über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheiten unter den Menschen [Exorde].“ In: Meier, H. (Hrsg.): *Diskurs über die Ungleichheit. Discours sur l'inegalité.* S. 67-493, Ferdinand Schöningh: Paderborn.
- Rousseau, J.-J. (2001). *Emile, oder, Über die Erziehung.* Reclam.
- Rousseau, J.-J. (2003). *Gesellschaftsvertrag oder Grundsätze des Staatsrechts.* Reclam.
- Rousseau, J.-J. (2014). *Die Bekenntnisse.* Anaconda.
- Scheuerl, H. (1992). *Die Pädagogik der Moderne: von Comenius und Rousseau bis in die Gegenwart: ein Lesebuch.* Originalausg. Piper.
- Schmitt, C. (2012). *Legalität und Legitimität.* Duncker&Humblot.
- Seiler-Hugova, U. (1930). *Johann Heinrich Pestalozzi, ein Vorverkünder der "Philosophie der Freiheit" Rudolf Steiners, Albert Steffens "Pestalozzi" und C. Englert-Fayes Aufsatz. "Von Pestalozzi zu Rudolf Steiner".* Verlag Ch. Möllmann.
- Spranger, E. (1971). Pestalozzis Nachforschungen: eine Analyse Eduard Spranger. *Schweizer Erziehungs-Rundschau*, Juni, (3): 65-96. <https://www.e-periodica.ch/digbib/view?pid=ssa-004:1971:44:486#74>
- Tröhler, D. (1998). *Pestalozzis "Nachforschungen."* Verlag Paul Haupt.
- Weber, M. (1980). *Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie.* Mohr.
- Winfried, B., Schiefelbein, E., und Seichter, S. (2017). *Projekt Erziehung: ein Lehr- und Lernbuch.* Ferdinand Schöningh.

### Genişletilmiş Özet

Pestalozzi, antropolojik-felsefi anlayışa sahip eğitim bilimcilerden biridir. O insan doğası ve eğitimine dair düşüncelerini doğanın seyri üzerine çalışmasında ortaya koymaktadır. Pestalozzi, öncülleri olan Rousseau ve Kant'ı izinden giderek toplumun var olan temel yapısındaki mevcut iktidar ilişkilerini değiştirmeksizin insanlığı toplum ve birey için var olandan daha iyi bir birliklilik biçimine yönlendirmek istemektedir. Akla gelen ilk sorulardan biri şudur: Yaptığı şey yüce Tanrı'nın iradesine ya da insanın ve toplumun doğal gelişim sürecine denk geliyorsa, o halde bir eğitime neden gerek duyulsun ki? Bu soruyu ve Pestalozzi'nin bu soruya verdiği cevabı anlamlandırmak adına onun araştırmasının başında ve sonunda hak, güç, mülkiyet, hakikat, irade, özgürlük ve zorlama gibi terimleri bu çalışmanın tartışma konusu haline getirilmiştir. Pestalozzi'nin kendisi bu terimlerin arasındaki ilişkinin net bir analizini yapmamıştır. Ancak niyetinin bu terimlerle ahlaka doğru bir yolculuğun gerekliliğini göstermek olduğu tespit edilmektedir. Çalışmada, Pestalozzi'nin doğanın seyri üzerine araştırmasına giriş yapıldıktan sonra, onun bu niyetini anlamak adına varlığın alanı olarak sosyoloji ile olması gereken alanı olarak felsefe arasında yöntemsel bir ayırım yapılmıştır. Bu bize Pestalozzi'nin düşünce kategorileri hakkında bir ilk iç görüyü elde etmemize yarayacaktır.

Sosyolojiye mülkiyet, sahiplik, toplum durumu, edinim, güç, onur, asalet, tahakküm ve eylem terimleri gruplandırılmıştır. Pestalozzi toplumsal sözleşme kuramcılarına dayanarak en başından itibaren mülkiyet ve kazanılmış haklar arasında ayırım yapar. Pestalozzi'ye göre doğa durumunda mülkiyet kendi kendine yeterliliği sağlamaya yarıyordu. Ancak kazanılmış bir hak söz konusu değildi. Toplum durumunda mülkiyet, yeryüzünün tüm kötülüklerinin içinden çıktığı pandora'nın kutusunu temsil eden kazanılmış bir çıkara dönüşmüştür. Pestalozzi, soyluluk ve onur örneğini kullanarak mülkiyetin iktidarla nasıl iç içe geçtiğini göstermektedir. Ona göre edinim, yasal haklar, mülkiyet, genel halk eğitimi kurumları insanın hayvani doğasını zayıflatmaya hizmet etmektedir.

Çalışmanın felsefe bölümünün odağında sivil itaatsizlik, direnme hakkı bulunmaktadır. Pestalozzi, dindar bir muhafazakâr olarak, var olan koşulları oldukları gibi kabul etmektedir. O sosyal devrimlere karşı çıkar. Ama o aynı zamanda kötü yönetime ve devlet güçlerinin adaletsiz güç kullanımıyla açıkladığı yoksulluğa ve baskıya da karşıdır. Vicdansızlığı, despotluğu, yoksunluğu ve ilgisizliği onaylamaz. Bu ikilemden çıkış yolunu diinde bulur. Dini, dışsal, hayvani biçimi ve içsel, ilahi biçimi olarak ikiye ayırır. Vahiyler dünyevi koşullara uyarlamalardır, imanın kendisi ise mükemmelliğin kaderidir. Dua, bağlılık ve inanç ilahi değil, ibadettir. Bu gerginlik insanın doğasına bir rahatsızlık olarak yansır. Çünkü insan içgüdüsel bir varlık olmasına ve doğası gereği iyi olmasına rağmen, kendisini toplum içinde çelişkili koşullar içinde bulur; bu koşullar onu dünyevi çıkarları lehine hareket etmeye zorlar ve böylece insanı kendi öz iyi doğasından uzaklaştırır. Bir yanda dünyevi çıkarlar dünyasının adalet anlayışı, şiddeti, tacizi ve inatçılığı, diğer yanda ise insanın ilahi bir örneğe yönelmesi insanda kafa karışıklığına neden olur. Bu ise onu hayvani içgüdülerini, güç ve

ihtişâm eğilimini hakikat, sevgi ve insanlığın tarafgirliğine tercih etmeye eğilimli hale getirir. Bu ikisi arasında gidip-gelmeler insanın süregelen bir iç mücadelesidir.

Dolayısıyla soru şu: Pestalozzi ne öneriyor? Ne yapmalıyız ve bunu yapmak için neyi bilmeliyiz? Bu soruları iyi bir cevap Pestalozzi'nin ahlak kavramlarında buluyoruz. Pestalozzi içerik ve amaç olarak birbirinden farklı üç ayrı ahlak kavramı önermektedir; ebedi mesafede bir amaç olarak saf hakikat ahlakı, yasal olarak sosyal ahlak ve son olarak pratik olarak pedagojik ahlak. Saf hakikat ahlakı asla ulaşılamayacak bir hedeftir. Saf hakikat ahlakı, güç ve çarpıtma eğiliminin hâkim olduğu toplum durumundan olan veya oradan çıkıp gelen biz insanlar için fazla saftır. Bugün bu saf ahlakın içinde olsaydık, bu bizim ihmalkârlığımız ve dolayısıyla orta sınıfın varlık nedenlerini pratik sorgulamasını yapmamız anlamına gelirdi ki, bu Pestalozzi'nin tercih edeceği bir durum değildir. Bu mükemmelleştirici ahlak, mevcut acılara ve engellemelere rağmen, hayatın tüm umursamazlıklarının hayal edilmesine yol açacaktır ki bu da pratikte imkansızdır. Buna karşılık, yasal olarak sosyal ahlak, mevcut sosyal sıkıntılarla hedeflenebilir. Bütün olumsuzluklara rağmen yasal sosyal ahlak anlayışına göre bir yaşam biçimi kurmak ve sürdürmek mümkün. Pestalozzi hem bu olabilirliği tartışmak için hem de bireysel çıkarlar ve sosyal dayanışma hedeflerinin nasıl uzlaştırılabileceğini göstermek için çeşitli modeller tasarlar. Son olarak, pratik pedagojik ahlak, teori ve pratiğin birliğiyle ilgilidir. Pestalozzi bir sosyal devrimci veya dindar bir teolog olarak değil de daha çok bir pedagoğ olarak insanları eğitim ve öğretim yoluyla ahlaka yönlendirmek istemekte ve onlara Teslis'teki mantığa uygun olarak örneğin kalp, bilinç ve el arasındaki uyumlu ilişkiyi öğretmek istemektedir. Bir pedagoğ olarak Pestalozzi, çalışmayı, öğretmeyi, eğitimi, bakımı ve adanmışlığı yeryüzündeki yaşamın mükemmelleştirilmesi için bir meslek olarak hayal eder. Pestalozzi, eğitim, öğretim ve yetiştirme ve insanları somut olarak yönlendirebileceği pratik ahlakın elementleri olarak görmektedir.

Geriye dönüp bakıldığında, Pestalozzi'nin doğanın seyri üzerine çalışması özünde onun eylem teorisi açısından da mümbit kıldığı sosyal-felsefi düşünceleriyle ilgilidir. Dindar bir insan olarak Pestalozzi, insanın aşkınlığa sadece evrenin felsefi kavranışıyla değil ama onu aynı zamanda pratik eyleminde de anlamlı kıldığını hatta ona, yani aşkınlığa bu eylemiyle oluşabileceğine inanır. Ona göre her bilinçli insan dünyevilikle aşkınlık arasındaki gerilimi kişiliğinde taşımaktadır. Pestalozzi, bireyi eğitim yoluyla sivil toplumun istemleriyle uyumlu bir bütünlükte bir araya getirmek ister. Pestalozzi'ye göre insan, eğitim, öğretim ve yetiştirme yoluyla kendisine hatırlatılması koşuluyla, isteyebileceği ve istemesi gereken saf ahlak eğilimini içinde taşır. Pestalozzi tamda bu varsayımınla kendi eksikliklerini ve gerilimlerini insanoğlunun eksiklikleri ve gerilimleri olarak görür. Ancak bunu sadece bir sosyal filozof olarak değil ama aynı zamanda bir pedagoğ olarak da yapmaktadır. Bu bağlamda Pestalozzi, Hıristiyan ego anlayışını bir disiplinin, pedagojinin nesnesi haline getirmiştir. Pedagojinin nesnesi olarak ego, pedagojik bir müdahalenin gerekçelendirilebilmesi anlamına gelmektedir.

Pestalozzi, insanın saf ahlaka geçmeden önce eğitim ve yetiştirme aracılığıyla yardımsever bir varlığa dönüşmesini sağlamak istemektedir. Bu istemin pedagojinin modern hedeflerinden farkı, örneğin eğitim sisteminin tüm çocukları öğretmen olarak yetiştirmek istemesi ve aralarında gerçekten mesleğini bu işte bulmuş insanlar olduğu için bunu hedefi meşrulaştırmak olarak görmesindedir. Sorun, bu kişilerin aralarında bu durumdan hiç memnun olmayan öğretmenlerin de olabileceğidir, olduğudur. Pestalozzi özünde, Kant'ın özerklik ve heteronomiyi karşı karşıya koyma yerine, ahlakın iki tamamlayıcı unsuru olarak din ile bireyselliğin uzlaştırılmasını önermektedir. Felsefesinin ve eğitim teorisinin amacı, olumsuz koşullara rağmen ahlak hedefine nasıl ulaşılabileceğine işaret etmektir. Pestalozzi, ulaşılmak istenen hedef yolunda aşılması zor durumların olduğunu, öğrencisinin yaptığı, tanımladığı, açıkladığı ve başarmak istediği şeyin yalnızca insanın ve toplumun doğal gelişimine değil ama aynı zamanda Tanrı'nın iradesine de karşılık geldiği hatırlatan bir pedagoğa ihtiyaç olduğunu vurgular.