

Haziran  
2022

Siirt Eğitim Dergisi

**S E D**  
SIIRT JOURNAL OF EDUCATION

ISSN: 2791-870X

Cilt 2

Sayı 1

## SİİRT EĞİTİM DERGİSİ / SİİRT JOURNAL OF EDUCATION

Cilt 2, Sayı 1, 2022

Volume 2, Issue 1, 2022

### BAŞ EDİTÖR / EDITOR-IN-CHIEF

Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU

### EDİTÖRLER / EDITORS

Dr. Ahmet SAYLIK

Dr. Mehmet RAMAZANOĞLU

Dr. Rasim TÖSTEN

### ALAN EDİTÖRLERİ / FIELD EDITORS

Dr. Sevda Koç AKRAN

Dr. Erhan AKIN

Dr. Halil Coşkun ÇELİK

Dr. Fehmi DEMİR

### DİL EDİTÖRÜ / LANGUAGE EDITOR

Dr. Emrah ERİŞ

### YAYIN VE DANIŞMA KURULU / PUBLICATION AND ADVISORY BOARD

Dr. Abdurrahman İLĞAN

Dr. Hacı İsmail ARSLANTAŞ

Dr. Ali Osman ENGİN

Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU

Dr. Behçet ORAL

Dr. Kemal ÖZGEN

Dr. Cahit EPÇAÇAN

Dr. Murat TAŞDAN

Dr. Cahit PESEN

Dr. Mustafa KAHYAOĞLU

Dr. Fethi SOYALP

Dr. Rezzan KARAKAŞ

Dr. Fuat TANHAN

Dr. Zihni MEREY

Dr. Habib ÖZKAN

Dr. Khalil Ibrahim MOHAMMAD

### SEKRETERYA / SECRETARIAT

Arş. Gör. İrem ELÇİ

### İLETİŞİM / CONTACT

İnternet Adresi / Web: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sedder>

E-Mail: [egitimdergi@siirt.edu.tr](mailto:egitimdergi@siirt.edu.tr)

Adres: Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kezer Kampüsü / SİİRT

## HAKEM LİSTESİ / REVIEWERS

Dr. Gürol ZIRHLIOĞLU

Dr. Sungur Gürel

Dr. Uğur ALPAGUT

Dr. Özkan APAYDIN

Dr. Gökçe ÖZDEMİR

Dr. Tuba YAVAŞ

Dr. Mehmet ali PADIR

Dr. Cüneyt DEMİR

## EDİTÖRDEN

Değerli araştırmacılar,

Siirt Eğitim Dergisi (SED) olarak ikinci yılın ilk sayısıyla karşınızdayız. Bilginin üretilmesine ve üretilen bilginin yayılmasına vesile olmaktan dolayı her sayıda ilk günkü heyecanı yaşıyoruz. Bu sayımızda eğitim bilimleri, İngilizce eğitimi ve müzik eğitimi alanlarında yapılan dört makaleyi sizlere sunmanın mutluluğunu yaşıyoruz. Çalışmaların yazarlarına ve katkı sunan hakemlerimize teşekkür ederiz.

Dergimizi her geçen gün daha iyi seviyeye taşıma gayretindeyiz. Şu an ulusal ve uluslararası çok sayıda indekste taranmakla beraber, kapsam alanımızı daha da genişletme, görünürlük ve ulaşılabilirlik ağıımızı her geçen gün arttırma, paylaşımlarımızı daha geniş kitlelere duyurma çabasındayız. Bu vesileyle gelecek sayılarımız için makale çağrımızı yineliyoruz. Sağlıcakla kalın.

**Siirt Eğitim Dergisi**

**Editör Kurulu**

## İÇİNDEKİLER

- Türkiye'de bir vaka analizi: İngilizce öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık kavramına yaklaşımları**
- 1**  
**11** **A Case Study in Turkey: Attitudes of EFL Teachers towards Intercultural Sensitivity**  
**Tuba DEMİRKOL** **Araştırma Makalesi**
- Lise Müdürlerinin Paternalist Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Düzeyleri Arasındaki İlişki**
- 12**  
**32** **The Relationship Between High School Principal' Paternalistic Leadership Behaviors and Teachers' Organizational Silence Levels**  
**Şahin BAŞAR - Veysel OKÇU** **Araştırma Makalesi**
- LGS Sekizinci Sınıf Testlerinin Derslere ve Konulara Göre Önem Düzeylerinin Sınıflama ve Sıralama Yargularıyla Ölçekleme ile Analizi**
- 33**  
**56** **Analysis of Significance Levels of 8<sup>th</sup>-Grade Tests in the High-School Entrance Exam based on Courses and Subjects through Classification and Rank-Order Judgment Scaling**  
**Özge ÖNCÜ - Ayşenur TAVLICA - Hakan KOĞAR** **Araştırma Makalesi**
- Müzik Eğitiminde Türk Devrimi: Hasan Ferit Alnar'ın Türk Beşlerindeki Yeri ve Sekiz Piyano Parçası**
- 57**  
**78** **The Turkish Revolution in Music Education: Hasan Ferit Alnar's Place in the Turkish Five and the Eight Pieces of Piano**  
**Evren ERDOĞAN** **Derleme Makalesi**



## A Case Study in Turkey: Attitudes of EFL Teachers towards Intercultural Sensitivity

Tuba DEMİRKOL<sup>1</sup>

### Abstract

Along with its history of cultural diversity, Turkish classrooms are becoming more multicultural as the number of refugees and international exchange students keeps increasing. As such, Turkish teachers are required to possess intercultural sensitivity and have the ability to simultaneously teach students with multiple cultural backgrounds. Accordingly, this study aimed to determine the level of intercultural sensitivity in a group of EFL teachers (n=10) from 7 Turkish universities. The participants completed a 3-section questionnaire sent via e-mail; a study-specific tool for collecting data on their professional intercultural experience; the Intercultural Sensitivity Scale, which is an objective measure of the general level of intercultural sensitivity; an 8-item open-ended study-specific set of questions to measure the level of intercultural sensitivity in the classroom. The results suggest that the participants, who mostly display a satisfactory level of intercultural sensitivity, are still in need of development in certain aspects. Though the participants' comments demonstrated their good knowledge of what ISS was, their comments on what behaviours were representative of ISS indicated that they needed guidance on classroom tasks that could enhance ISS.

**Keywords:** English language teachers, intercultural communication, intercultural sensitivity

<sup>1</sup> Assistant Professor, Social Sciences University of Ankara, School of Foreign Languages, Ankara, [tuba.demirkol@asbu.edu.tr](mailto:tuba.demirkol@asbu.edu.tr), ORCID No: <https://orcid.org/0000-0002-2735-8198>



## Siirt Eğitim Dergisi

Araştırma Makalesi

Başvuru Tarihi:13.04.2022

Kabul Tarihi: 11.05.2022

### Türkiye'de bir vaka analizi: İngilizce öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık kavramına yaklaşımları

Tuba DEMİRKOL<sup>1</sup>

#### Özet

Öteden beri var olan kültürel çeşitlilikle birlikte, günümüzde sayıları sürekli artmakta olan mültecilerin ve uluslararası öğrencilerin varlığı sayesinde, Türkiye'deki eğitim öğretim ortamının çok kültürlü yapısı sürekli zenginleşmektedir. Bu durum Türkiye'deki öğretmenlerin farklı kültürel geçmişlerden gelen öğrencileri içeren sınıflarda ders verirken kültürlerarası duyarlılığa sahip olmalarını ve buna göre hareket etmelerini gerekli kılmaktadır. Bu çalışma Türkiye'deki 7 farklı üniversiteden çalışmaya katılan bir grup İngilizce öğretmenin kültürlerarası duyarlılık seviyesini belirlemek amacıyla yürütülmüş olup katılımcılar kendilerine gönderilen veri toplama araçlarına e-mail aracılığıyla cevap vermişlerdir. Katılımcılara mail yoluyla gönderilen anket üç kısımdan oluşmaktadır: profesyonel yaşamlarındaki kültürlerarası tecrübelerini sorgulayan çoktan seçmeli bölüm, Kültürlerarası Duyarlılık Anketi, çalışmanın amacına uygun tasarlanmış 8 adet açık uçlu soru. Çalışmanın öne çıkan bulgusu, genel olarak yüksek kültürlerarası duyarlılık seviyesine sahip olan katılımcıların bazı alanlarda yine de ilerlemeye ihtiyaç duydukları olmuştur. Katılımcıların cevapları kültürlerarası duyarlılık kavramının ne olduğuna dair oldukça bilgili olduklarını gösterse de, bu kavramın davranışsal boyutta nasıl temsil edileceğine dair yorumları katılımcıların kültürlerarası duyarlılığı artıracak sınıf içi etkinliklere dair rehberliğe ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

**Anahtar Sözcükler:** İngilizce öğretmenleri; kültürlerarası iletişim yeterliliği, kültürlerarası duyarlılık

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Ankara, [tuba.demirkol@asbu.edu.tr](mailto:tuba.demirkol@asbu.edu.tr), ORCID No: <https://orcid.org/0000-0002-2735-8198>

## Introduction

As globalization is transforming the world into a virtual global village (Chen, 1997; Pillay & James, 2013), second language educators have come to recognise the importance of intercultural communicative competence (ICC). ICC in teachers is generally defined as avoidance of cultural stereotyping of students, which is dependent on cultural awareness and tolerance (Byram, Gribkova & Starkey, 2002). The literature on foreign language education has primarily focused on ICC in broad terms; however, it has also been reported that intercultural sensitivity is an important component of ICC (Chen & Starosta, 2000).

### Intercultural Communicative Competence

The concept of ICC was investigated in relation to both pre-service and in-service EFL teachers (Baalerud, 2013; Hismanoglu, 2011; Saricoban & Oz, 2014; Zhou, 2011). Saricoban & Oz (2014) investigated the level of ICC in pre-service EFL teachers (n = 89) in Turkey. They aimed to determine if study abroad, gender and academic achievement had an effect on ICC, which was measured using the ICC Questionnaire. They reported an overall high level of ICC and that only study abroad had a positive effect on ICC. The researchers concluded that all FL teachers and teacher trainees should have the opportunity for studying abroad, due to its positive correlation to ICC. Hismanoglu (2011) studied the level of ICC in pre-service EFL teachers (n = 35) to determine if ICC is affected by FL proficiency, overseas experience and formal ICC training. The level of ICC was measured via a written questionnaire comprised of 8 open ended questions. The overall level of ICC was reported to be high, and overseas experience and formal ICC training were positively correlated to ICC, whereas FL proficiency was not.

Zhou (2011) investigated the level of ICC in EFL teachers (n = 201) at 5 universities in China, using the Assessment of Intercultural Competence Scale (AICS). The researcher reported that the overall level of ICC was similar in the EFL teachers, regardless of university. Yet, the mean AICS score was significantly higher among those teaching students majoring in English (n = 74) than in those teaching students not majoring in English (n = 127). Furthermore, EFL teachers with an MA or PhD had a significantly higher level of ICC than those that did not, and those with overseas experience had a significantly higher level of ICC than those that did not. Despite the methodological differences between the studies described above, it was commonly observed that overseas experience had a positive effect on ICC.

### Intercultural Sensitivity

In general, the ICC literature examines ICC as a unified concept; however, some studies have examined its subdomains, including intercultural sensitivity (Arévalo-Guerreo, 2009; Küllü-Sülü, 2014; Mostafaei & Nosrati, 2018; Peng, 2006). Chen and Starosta (2000) reported that ICC consists of 3 components: 1. Intercultural sensitivity; the ability to behave appropriately in an intercultural context; 2. Intercultural awareness; the cognitive domain of intercultural communication; 3. Intercultural adroitness; the ability to communicate effectively in intercultural situations. Moreover, according to Chen and Starosta (2000), intercultural sensitivity consists of self-esteem, self-monitorisation, open-mindedness, empathy, interaction involvement, and a non-judgemental attitude. As an individual's level of intercultural sensitivity can fluctuate over time, Bennett (2004) proposed a development model of intercultural sensitivity to describe how individuals move through stages: from denial to defence to minimisation (ethnocentrism), and then from acceptance to adaptation to integration (ethnorelativism). The 3 ethnocentrism stages are associated with the notion that one's own culture is superior to all others, whereas the 3 ethnorelativism stages are indicative of the notion of the validity of all cultures.

Jantawej (2011) investigated IS in 20 foreign EFL teachers at public secondary schools in Thailand by using the Intercultural Sensitivity Scale (ISS). The mean ISS Interaction Attentiveness subscale score was highest, followed by the Interaction Engagement subscale score and Interaction



Confidence subscale score. In contrast, the mean ISS Respect for Cultural Differences and Interaction Enjoyment subscale scores were the lowest, which was mainly attributed to the short time that the participants spent in Thailand (range: 1-3 years). A study by Mostafaei & Nosrati (2018) was carried out in Iran on IS. The participants were 167 EFL teachers working at private language schools. The data was collected using the ISS and it was reported that the level of IS was high (mean ISS score: 3.86). A similar finding was also reported by Cubukcu (2013) who found that the level of IS in Turkish pre-service EFL teachers ( $n = 65$ ) was high, based on a mean Cultural Sensitivity Scale score of 4.3.

Globalisation is manifesting in multiple ways in Turkey, including a large influx of refugees—especially from Syria—and a growing population of international exchange students. As such, Turkish classrooms are becoming more multicultural over the course of time and teachers must have a high level of IS to function effectively in a multicultural classroom setting. Accordingly, the present study aimed to determine the level of IS in 10 Turkish EFL teachers from 10 Turkish cities.

### **Method**

This is a mixed method study in which both quantitative and qualitative data collection tools were employed.

#### **Participants**

The study included 10 EFL teachers—from 7 different universities in Turkey, in an attempt to achieve geographic representativeness. These participants were reached via purposeful sampling method in that the researcher reached colleagues via her personal network. These participants were invited to the study by relying on the researcher's observation that they were all experienced in teaching learners from different cultural backgrounds. The study included 8 female and 2 male EFL teachers, all Turkish nationals. Mean cumulative teaching experience was 10 years (range: 5-15 years). All of the participants reported having had multicultural classroom experience during the previous 2 years, as follows: 0-6 months ago:  $n = 3$ ; 6 months-1 year ago:  $n = 3$ ; 1-2 years ago:  $n = 4$ .

#### **Instrument**

The participants were administered a 3-section questionnaire. In the first part, a study-specific section was included in the questionnaire to collect data related to demographics and professional EFL experience of the participants. The quantitative data was collected in the second section where ISS was administered to measure the level of general intercultural sensitivity. ISS is a 24-item self-report questionnaire designed to measure the level of intercultural sensitivity. It includes 5 subscales: Interaction Engagement (items 1, 11, 13, and 21-24); Respect for Cultural Differences (items 2, 7, 8, 16, 18 and 20); Interaction Confidence (items 3-6 and 10); Interaction Enjoyment (items 9, 12 and 15); Interaction Attentiveness (items 14, 17 and 19). Each item is answered using a 5-point Likert-type scale, ranging from strongly disagree (1) to strongly agree (5). ISS was reported to be a reliable and valid method for measuring intercultural sensitivity (Fritz, Mollenberg, & Chen, 2002; McMurray, 2007; Peng, 2006).

In order to get qualitative data, the participants were also administered an 8-item study-specific section in the questionnaire to collect data on classroom-specific intercultural sensitivity. These items were all open-ended questions. J. M. Bennett and Bennett (2003) report that intercultural sensitivity is the product of both a mind-set and a skillset encompassing 3 dimensions: knowledge, attitude and behaviour. By operationalizing this approach and in consideration the present study's aim, the 8 open-ended questions were constructed with reference to these 3 dimensions. Items 1, 2 and 3 were used to measure the level of knowledge of intercultural sensitivity, items 4 and 5 measured attitudes about working in a multicultural classroom and items 6, 7 and 8 measured behaviours related to working in a multicultural classroom. The qualitative data obtained underwent content analysis and were categorized according to the categories that emerged.

## Ethical Approval

Ethical approval for this study was obtained from Social Sciences University of Ankara, Institutional Ethics Committee of Social Sciences and Humanities Research and Publication (the document can be retrieved from: <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5451&eD=BS43MYCK7Z&eS=36873>).

## Results

### ISS Findings

The statistical analysis was carried by using SPSS. The mean ISS total score was 20.61. An ISS total score of 20-25 was considered to indicate a high level of IS and 15-20 was considered moderate IS. Accordingly, 70% (n = 7) of the participants had a high level of IS and 30% (n = 3) had a moderate level. Table 1 shows the ISS subscale and total scores for each participant.

Table 1. ISS Subscale and total scores

Participant	Interaction Confidence	Interaction Engagement	Interaction Attentiveness	Interaction Enjoyment	Respect for Cultural Differences	Total Score
Participant 1	2.6	3.8	3.6	3.8	3.6	17.40
Participant 2	3	3.8	3	4	4.1	17.90
Participant 3	4	3.4	4.3	4	4	19.70
Participant 4	3.8	4	4	4	4.5	20.30
Participant 5	3.6	4	3.3	5	4.6	20.50
Participant 6	3.5	3.5	4.2	5	5	21.20
Participant 7	4	4	4	5	4.5	21.50
Participant 8	4.3	4	4.3	4.6	5	22.27
Participant 9	4	4.4	4	5	5	22.40
Participant 10	4.5	4.4	4.3	5	4.8	23

ISS subscale scores of 4.00-5.00 were considered high, 3.00-3.99 were considered moderate, and  $\leq 2.99$  were considered low. Accordingly, 50% (n = 5), 40% (n = 4), and 10% (n = 1) of the participants had a high level, moderate level, and low level of interaction confidence, respectively. Among the participants, 60% (n = 6) had a high level of interaction engagement and interaction attentiveness, versus 40% (n = 4) with a moderate level. In all, 90% (n = 9) of the participants had a high level of interaction enjoyment and respect for cultural differences, versus 10% (n = 1) with a moderate level.

### Study-Specific Questionnaire Findings

The qualitative data has been analysed in terms of three dimensions, which are knowledge, attitude and behaviour.

### The Knowledge Dimension

Open-ended questions were used for the participants to define IS and describe what they thought could be done to increase the IS level in EFL instructors. Analysis of the definitions of IS yielded the following list of IS constituents:

- Acceptance of cultural differences (values, lifestyles, and traditions)
- Understanding cultural differences
- Valuing cultural differences
- Respect for differences in values, lifestyles, and traditions
- A non-judgemental attitude towards cultural differences

The above-listed IS constituents show that to the participants IS was considered a comprehensive concept, as expressed by participant 1.

*'IS is having a positive attitude towards people of different cultures. It is also valuing cultural differences without labelling them as good or bad, and acceptance of such differences.'*

Participant 2 highlighted the dynamic nature of IS and suggested that a negative attitude towards cultural differences might be just a phase in the development of IS.

*'A person's attitude towards other cultures can be positive or negative. Individuals have their own cultural heritage. This heritage can cause them to judge people from other cultures positively or negatively. Development of IS requires learning how to avoid negative judgements. Though a person may not enjoy being with other people from cultures, they can learn to avoid judging them.'*

The constituents of IS were not only related to cultural norms, but also to individual differences, as expressed by participant 3:

*'In addition to awareness of the dynamics of people's culture(s), it is important to have respect and empathy them for their individual cultural preferences.'*

and participant 4:

*'Being open to cultural differences includes an awareness of the existence of a world view that differs with each individual, and acceptance of those differences...'*

In terms of what the participants thought was needed to increase the level of IS in EFL teachers, 2 general themes emerged: pre-service language teacher training programs and overseas experience. Participant 10 stated:

*'Theoretical background should be given during pre-service teacher training. Later, when they start working, teachers should be encouraged to take part in exchange programs to experience teaching culturally distinct students. They can also learn a lot from collaboration with foreign colleagues.'*

### The Attitude Dimension

Responses to open-ended questions regarding attitudes towards IS yielded 3 characteristics:

1. Respect for cultural differences

*'I respect differences related to the cultural backgrounds of my students. An FL teacher should be tolerant of such differences and even highlight them in order to enhance the teaching process'* (participant 5).

2. Enjoyment of the multicultural classroom

*'I enjoy the multicultural classroom a lot. Every year many students from other countries come to my classroom and I have learned so much from them, including their traditions, language, and lifestyles'* (participant 4).

3. Curiosity about other cultures

*'When I have students from different cultures, I try to learn about their backgrounds, families, and motives for studying abroad. Later, I do some research on their countries in order to become familiar with their cultures. Also, I invite students from other countries to make presentations to the class about their cultures' (participant 7).*

*'I enjoy having students from other countries in my classroom because they improve my knowledge of cultures. I like learning and discovering new things and I have always been amazed by different cultures' (participant 6).*

Participant 8 reported that students from different cultures contribute to her appreciation of other cultures and a positive classroom atmosphere:

*'I believe that a multicultural classroom creates a more harmonious atmosphere. As student from different cultures have their own perspective on the issues studied, they help the other student and me develop empathy towards diversity. They are a good source of cultural diversity.'*

Lastly, 2 participants expressed concern about students' cultural differences in classroom behaviour that bordered on stereotyping.

*'I usually enjoy culturally different students, as diversity in the classroom is generally a good thing, but some persistent behaviours, such as coming to class late, can bother me' (participant 4).*

*'Actually, I feel a bit nervous, especially at the beginning of the term. This is partly due to not being familiar with how disciplined students from different cultures can be and how I should react when students do not behave according to norms in Turkey' (participant 6).*

### **The Behaviour Dimension**

Open-ended questions related to the behaviour dimension asked the participants to describe what they do to remain interculturally sensitive in the classroom and the following themes emerged:

1. Respect cultural differences
2. Remain open to interaction with culturally different students
3. Have empathy for culturally different students
4. Tolerance of ambiguities related to cultural differences

*'When I'm in a multicultural classroom setting I try to be careful to avoid using any words or picking discussion topics that might be considered offensive to non-Turkish students. I also try to be a mediator between Turkish students and foreign students, as sometimes it could be hard for foreigners to make friends' (participant 3).*

*'Remaining interculturally sensitive simply requires being aware of the values of different cultures when teaching, and avoiding comparison or ranking cultures. To maintain IS in the classroom, teachers should have some knowledge of the history of the relevant cultures and avoid misunderstandings that might offend people from other cultures' (participant 9).*

### **Discussion**

The participants in the present study had a high level of IS, based on ISS total scores and the cut-off point used in the study. According to Chen (2010), a high ISS score is indicative of a high level of ethnorelativism, which is associated with highly competent intercultural communication. As the level of ethnorelativism increases, an individual's willingness to engage in intercultural communication increases (Lin & Rancer, 2003), as does the likelihood an individual will have a complex, sophisticated approach to cultural differences and a high level of ICC (Bennett, 2004).

Although the present study's participants had a high level of IS according to ISS scores, analysis of the ISS subscale scores shows that they ranged from low to high, and that some need to improve their competency in the skills associated with the subscales. One of the present study's participants scored

2.6 on the interaction confidence subscale, which was considered a low score and was the only low score for any of the 5 subscales. As teaching experience in the present study was 5-15 years, it is possible that given more time some of the participants' competency related to the ISS subscales will improve, as it is known that the ability to perform in a multicultural setting is dynamic in nature (King & Baxter Magolda, 2005) and IS has been conceptualized according to a developmental model (Bennett and Bennett, 2003).

The present study's qualitative data have some important implications. The present findings show the participants generally defined IS in comprehensive terms. Among the themes that emerged from analysis of the participants' definitions of IS was the expectation that FL teachers should have a culturally inclusive worldview, which according to Hammer, Bennett & Wiseman (2003) is characterized by moving beyond the boundaries of a mono-cultural world view and accepting the existence of cultural differences. Another theme that was identified based on the definitions of IS was respecting and valuing cultural differences, which according to Byram et al. (2002) is indicative of a lack of cultural stereotyping and the acceptance that individuals have complex multiple identities different than our own. Of note, although Bennett & Bennett (2003) report that conscious knowledge of one's own culture is necessary for developing IS, such knowledge did not emerge as a theme in the present study; as such, research on the level of conscious knowledge of one's own culture in FL teachers might yield valuable data that can be used to help improve the level of IS.

Analysis of the present study's participants' answers concerning their attitude towards teaching in a multicultural setting yielded multiple themes, including being open-minded and non-judgemental, which according to Chen (1997) is an essential component of IS. Bennett and Bennett (2003) report that curiosity is among the requirements for a positive attitude towards different cultures and was another theme to emerge from the present study's participants' responses; in general, the participants reported that they are curious about individuals from cultures different than their own. The emergence of these two themes suggest that the participants had a positive attitude towards cultural diversity in the classroom, which should be among the aims of foreign language teaching (Byram et al., 2002). Despite the emergence of these themes, 2 of the participants reported being anxious about teaching in a multicultural classroom, citing concerns about foreign students' lack of punctuality and discipline that bordered on stereotyping, which is characterized by the notion that all individuals of a particular culture behave in an identical fashion (Wainryb, 2006). Teachers' beliefs about culture and cultural diversity have a significant effect on their teaching practises (Sercu, 2006) and the anxiety reported by these 2 participants highlight the need FL teacher training programs to include systematic exploration of stereotypes and cultural diversity.

Although the present study's participants had a high level of IS, FL teacher training programs in Turkey generally do not include a component dedicated to cultural diversity. The curriculum of EFL teaching programs in Turkey should be transformed to include the multicultural education approach, which aims to train teachers to provide equal educational opportunities to all students, regardless of gender, social status, and culture (Banks, 2004). To effectively design such a curriculum IS and ICC must be clearly defined first and foremost, as there is a lack of consensus concerning their definitions (Deardorff, 2011).

Pre-service teacher education should be the initial step in developing teachers' conceptualizations of diversity and cultural awareness (Clarke & Drudy, 2006; Saricoban & Oz, 2014), which is in agreement with what was reported by the present study's participants. Ambe (2006) posits that multicultural education is essential for pre-service to conceptualize themselves as agents of change in pluralistic societies. The primary limitation of the present is its small population; however, the present findings still indicate that in-service EFL teachers require ongoing IS training despite having an overall high ISS score. In-service training for EFL teachers can include reflective writing, critical analysis of films from different cultures, cross cultural activities, analysing cultural norms (Keengwe, 2010; Pillay & James, 2013). EFL teachers that have achieved IS can use the classroom environment for transmitting their cultural understanding and appreciation of diversity to learners (Richards, Brown, & Forde, 2007). Another limitation of the present study was the use of open-ended questions that in some instances might

have negatively affected the coding of responses and analysis of their correspondence to the dimensions of IS.

Based on the literature and the present study's findings, it is clear that development of Turkish EFL teachers with IS will not only improve classroom outcomes, but will also increase the level of appreciation and acceptance for the cultures of foreigners in the general Turkish population. In conclusion, the Turkish EFL teachers included in the present study overall had a high level of IS, even though some ISS subscale scores were low, indicating the need for improvement. Additional research is required to determine the causes of an overall high ISS score despite low subscale scores, and how best to address such low subscale-scores of EFL teachers.

### **Limitations and Further Research**

This study has some limitations that can be addressed by further research. First of all, the representative power of this study is quite limited due to small-number of the participants. The second limitation is that this study is descriptive-oriented and falls short of making precise suggestions in terms of activities that can improve EFL teachers' ISS. Moreover, ISS is a term that needs to be addressed from the perspectives of different share-holders in education. Further research can provide more generalizable results upon consideration of these points.

### **Lisans Bilgileri**

Siirt Eğitim Dergisi'nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

### **Copyrights**

The works published in Siirt Journal of Education are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

### **Etik Beyannamesi**

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

### **Etik Kurul İzin Bilgileri**

Etik kurul adı: Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Ve Bilimsel Yayın Etik Kurulu

Etik kurul karar tarihi: 2022

Etik kurul çevrimiçi belge adresi: <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5451&eD=BSA3MC85L3&eS=34405>

### References

- Ambe, E. B. (2006). Fostering multicultural appreciation in pre-service teachers through multicultural curricular transformation. *Teaching and Teacher Education*, 22, 690-699.
- Arévalo-Guerreo, E. (2009). *Assessing the development of learners' intercultural sensitivity and intercultural communicative competence: The intercultural Spanish course* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Maryland.
- Baalerud, A. (2013). *Future foreign language teachers' intercultural competence*. [Unpublished master's thesis]. Grand Valley State University.
- Banks, J. A. (2004). Teaching for social justice, diversity, and citizenship in a global world. *The Educational Forum*, 68(4), 296-305.
- Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. In J. S. Wurzel (Ed.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education* (pp. 62-77). Intercultural Resource Corporation.
- Bennett, J. M., & Bennett, M. J. (2003). Developing Intercultural Sensitivity: An integrative Approach to Global and Domestic Diversity. In D. Landis, J. M. Bennett & M. J. Bennett (Eds.), *Handbook of Intercultural Training* (pp. 147-165). Sage Publications.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Strasbourg, France: Council of Europe.
- Chen, G. M. (1997). A review of the concept of intercultural sensitivity. *Human Communication*, 1, 1-16.
- Chen, G. M. (2010). The impact of intercultural sensitivity on ethnocentrism and intercultural communication apprehension. *Intercultural Communication Studies*, 19(1), 1-9.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3(1), 2-14.
- Clarke, M., & Drudy, S. (2006). Teaching for diversity, social justice and global awareness. *European Journal of Teacher Education*, 29(3), 371-386.
- Cubukcu, F. (2013). Pre-service English teachers' intercultural sensitivity. *Journal of Human Sciences*, 10(1), 832-843.
- Deardorff, D. K. (2011). Assessing intercultural competence. *New Directions for Institutional Research*, 149, 65-80.
- Fritz, W., Mollenberg, A., & Chen, G. M. (2002). Measuring intercultural sensitivity in different cultural contexts. *Intercultural Communication Studies*, 11, 165-176.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International journal of intercultural relations*, 27(4), 421-443.
- Hismanoglu, M. (2011). An investigation of ELT students' intercultural communicative competence in relation to linguistic proficiency, overseas experience and formal instruction. *International Journal of Intercultural Relations*, 35, 805-817. doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.09.001
- Jantawej, J. (2011). Intercultural sensitivity of foreign teachers in Thai public secondary schools. In J. Jantawej & Y. Inada (Eds.), *The Asian conference on education official conference proceedings* (pp. 273-285).
- Keengwe, J. (2010). Fostering cross cultural competence in pre-service teachers through multicultural education experiences. *Early Childhood Education Journal*, 38, 197-204.

- King, P. M., & Baxter Magolda, M. (2005). A Developmental Model of Intercultural Maturity. *Journal of College Student Development, 46*(6), 571-592.
- Küllü-Sülü, A. (2014). *The role of native English speaking teachers in promoting intercultural sensitivity*. [Unpublished master's thesis]. Bilkent University.
- Lin, Y., & Rancer, A.S. (2003). Ethnocentrism, intercultural communication apprehension, intercultural willingness-to-communicate, and intentions to participate in an intercultural dialogue program: Testing a proposed model. *Communication Research Reports, 20*(1), 62-72.
- McMurray, A. A. (2007). *Measuring Intercultural Sensitivity of International and Domestic College Students: The impact of international travel* [Unpublished master's thesis]. University of Florida.
- Mostafaei Alaei, M., & Nosrati, F. (2018). Research into EFL teachers' intercultural communicative competence and intercultural sensitivity. *Journal of Intercultural Communication Research, 47*(2), 73-86.
- Peng, S. Y. (2006). A comparative perspective of intercultural sensitivity between college students and multicultural employees in China. *Multicultural Perspectives, 8*(3), 38-45.
- Pillay, S., & James, R. (2013). Gaming across cultures: Experimenting with alternate pedagogies. *Education + Training, 55*(1), 7-22.
- Richards, H. V., Brown, A. F., & Forde, T. B. (2007). Addressing diversity in schools: Culturally responsive pedagogy. *Teaching Exceptional Children, 39*(3), 64-68.
- Saricoban, A., & Oz, H. (2014). Research into pre-service English teachers' intercultural communicative competence (ICC) in Turkish context. *Anthropologist, 18*, 523-531.
- Sercu, L. (2006). The foreign language and intercultural competence teacher: The acquisition of a new professional identity. *Intercultural Education, 17*(1), 55-72.
- Wainryb, C. (2006). Moral development in culture: Diversity, tolerance, and justice. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 211-240). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Zhou, Y. (2011). *A study of Chinese university EFL teachers and their intercultural competence teaching* [Unpublished master's thesis]. University of Windsor.





## The Relationship Between High School Principal' Paternalistic Leadership Behaviors and Teachers' Organizational Silence Levels<sup>1</sup>

Şahin BAŞAR<sup>2</sup>

Veysel OKÇU<sup>3</sup>

### Abstract

This study examines the relationship between high school principals' paternalistic leadership behaviors and teachers' organizational silence levels. The population of this study designed as a relational survey consists of a total of 921 teachers working in 25 public and 6 private high schools in the city center of Siirt in the 2019-2020 academic year. A total of 386 teachers working in 16 public and 6 private high schools selected by the simple random method constitute the sample of the research. "Paternalist Leadership Behaviors Scale" and "Organizational Silence Scale" were used in the study. The perceptions of the participants revealed that school principals exhibited paternalist leadership behaviors at a moderate level while teachers' organizational silence levels were low in general. While there was a positive and moderate relationship between the sub-dimensions of authoritarianism, interventionism, and inadequacy of paternalistic leadership and organizational silence, there was a negative and moderately significant relationship between paternalist leadership's sub-dimensions of creating family atmosphere and benevolence and organizational silence. The results revealed that school principals' paternalistic leadership behaviors significantly predicted teachers' organizational silence levels and that principals' paternalistic leadership behaviors explained 36% of the variance of teachers' organizational silence levels.

**Keywords:** Paternalistic leadership, organizational silence, high school, teacher

<sup>1</sup> This study is derived from the Master's Thesis prepared by Şahin BAŞAR under the supervision of Assoc. Dr. Veysel OKÇU.

<sup>2</sup> Teacher, Graduate student at Siirt University, [sahin\\_basar2010@hotmail.com](mailto:sahin_basar2010@hotmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-0377-2666>

<sup>3</sup>Assoc. Prof. Dr., Siirt University Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Siirt. [veysel.okcu56@gmail.com](mailto:veysel.okcu56@gmail.com), ORCID No: <https://orcid.org/0000-0003-3807-506X>



## Lise Müdürlerinin Paternalist Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Düzeyleri Arasındaki İlişki<sup>1</sup>

Şahin BAŞAR<sup>2</sup>

Veysel OKÇU<sup>3</sup>

### Özet

Bu araştırmanın amacı, lise müdürlerinin paternalist (babacan) liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. İlişkisel tarama modelindeki araştırmanın evreni, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Siirt il merkezindeki 25 kamu ve 6 özel lisede görev yapan toplam 921 öğretmenden meydana gelmektedir. Basit seçkisiz (random) yöntemiyle seçilen 16 kamu ve 6 özel lisede görev yapan toplam 386 öğretmen ise araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada "Paternalist (Babacan) Yönetici Davranışları ölçeği" ve "Örgütsel Sessizlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürleri paternalist liderlik davranışlarını orta düzeyde sergiledikleri tespit edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin genel olarak örgütsel sessizlik düzeylerinin düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. Yapılan korelasyon analizi sonucuna göre, paternalist liderliğin otoriterlik, müdahalecilik ve yetersiz görme alt boyutları ile örgütsel sessizlik arasında pozitif yönde ve orta düzeyde; paternalist liderliğin aile havası oluşturma ve hayırseverlik alt boyutları ile örgütsel sessizlik arasında ise negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Regresyon analiz sonuçlarına göre okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerini anlamlı düzeyde yordadığı ortaya çıkmıştır. Okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerine ait varyansın %36'sını açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Paternalist (Babacan) liderlik, örgütsel sessizlik, lise, öğretmen

<sup>1</sup> Bu çalışma, Doç. Dr. Veysel OKÇU'nun danışmanlığında yürütülen ve Şahin BAŞAR tarafından hazırlanan Yüksek Lisans Tez çalışmasına dayalı olarak hazırlanmıştır.

<sup>2</sup> Öğretmen, Siirt Üniversitesi Sos. Bil. Enst. Yük. Lisans Öğrencisi, [sahin\\_basar2010@hotmail.com](mailto:sahin_basar2010@hotmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-0377-2666>

<sup>3</sup> Doç. Dr., Siirt Üniversite Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Siirt. [veysel.okcu56@gmail.com](mailto:veysel.okcu56@gmail.com), ORCID No: <https://orcid.org/0000-0003-3807-506X>

## Giriş

Günümüz dünyasında ekonomik, politik, eğitim, çevre, toplum, kültür vb. birçok alanlarda hızlı bir değişme ve yenileşme yaşanmaktadır. Globalleşen dünyanın acımasız rekabet şartlarında ayakta kalmaya ve büyümeye çalışan ülkelerin değişen dünya koşullarında var olabilmesi ancak her yönüyle iyi yetişmiş insan gücüne sahip olmasına bağlıdır. Her yönüyle iyi yetişmiş bireyleri yetiştirecek olan eğitim kurumu da okullardır. Okulların bu önemli işlevleri yerine getirmede ise okul müdürlerinin ve öğretmenlerin katkısı da oldukça önemlidir.

Okulların belirlenen hedeflere ulaşabilmesinde mihenk taşı olan öğretmenlerin etkisi oldukça büyüktür. Kendilerini kısıtlanmış hissetmeyen, görüşlerine ve önerilerine değer verilen, herhangi bir engelle karşılaşmayan öğretmenler bulunduğu örgütün yani okulun gelişmesine katkı sağlarlar. Eğitim örgütü olan okullar, yönetici, öğretmen ve diğer işgörenleriyle bir bütündür (Hoy ve Miskel, 2012). Okullarda belirtilen amaçlara ulaşmak için öğretmenlerin, yöneticilerin ve diğer işgörenler arasındaki ilişkiler ve işbirlikçi ortama sahip olmaları akademik başarı için çok önemlidir. Ayrıca okullarda öğretmenlerin akademik başarılarına etki edebilecek birçok faktörden söz edilebilir. Bu faktörlerden biri de örgütsel sessizliktir. Örgütsel sessizlik, örgütteki işgörenlerin işle ilgili herhangi bir mevzuda zihinsel, duygusal ve davranışsal seviyedeki değerlendirmelerini bu durumu düzeltebilecek yahut değiştirebilecek kişilere söylemekten kaçınmasıdır (Pinder ve Harlos, 2001: 348).

Örgütsel anlamda değerlendirildiğinde sessizlik, örgütte bir iklim, bir kültür yahut bir davranış biçimine geldikçe, işgörenler tarafından algılanan örgütsel atmosfer nedeniyle görüşlerini açıklayamaz, doğruyu söyleyemez duruma gelirler. İşgörenler, görüşlerinin önemsenmeyeceğini düşünebilirler. Böyle bir sessizlik ikliminin hüküm sürdüğü örgütte, işgörenler kendilerinin etkili olamayacağını yahut konuşurlarsa riskli durumlar ile karşı karşıya gelebileceğini düşünerek, sessiz kalma davranışında bulunurlar. Örgütte hâkim olan bu sessizlik iklimi zamanla normlaşması, çalışanların korkusu ve sessiz kalması gibi doğal bir eğilim haline dönüşebilecektir (Vakola ve Bouradas, 2005; Akt: Kayalar ve Alparlan, 2012). Bilinçli olarak yapılan bu sessiz kalma durumu aslında işgörenlerin çalıştıkları örgütlere, yöneticilerine ve çalışma arkadaşlarına bir mesaj verme şeklidir (Özgen ve Sürgevil, 2009). Bu bağlamda, aslında sessizlik içerisinde sesliliği barındıran bir iletişim biçimi olarak da nitelendirilebilir (Brinsfield, 2009). Buna ilaveten, kamu çalışanlarının örgütsel problemler hakkında görüşlerini ortaya koymaktan çekinmeleri, kurum adına ciddi olumsuz sonuçlar doğurabilir (Morrison ve Milliken, 2000). Örgütsel düzeyde sessizlik, hataların tespit edilip düzeltilmesi ve ciddi etik ihlallerinin önlenmesi şansını azaltarak, örgütsel performansı da azaltabilir. Ayrıca, işgörenlerin gelişimini ve üretkenliğini de bastırabilir (Knoll ve Redman, 2016). Bireysel düzeyde sessizlik ise, işgörenlerin iş doyumunu azaltabilir, stresi artırabilir ve duygusal tükenmeye de neden olabilir (Cortina ve Magley, 2003; Whiteside ve Barclay 2013).

Örgütsel sessizliğin oluşmasında liderin olaylara nasıl yaklaştığı ve nasıl davrandığı çok önemlidir. Çünkü güven veren bir ortam oluşturmayan ve açık bir iletişimi desteklemeyen bir yöneticinin liderlik davranışları altında çalışanlar, bu korkunun himayesinde örgüt menfaatine ve örgütle ilgili sorunlarda düşüncelerini ve önerilerini beyan edememektedir. Bu durumda örgüt içerisinde güvensizliğe dayalı bir ortamın oluşmasına neden olabilmektedir (Henriksen ve Dayton, 2006: 1547-1548). Bir eğitim kurumundaki yöneticilerin liderlik tarzının, çalışanların davranışları üzerinde oldukça önemli bir etkisi olduğu bilinmektedir (Zhang vd., 2015). Benzer şekilde, yöneticilerin sergiledikleri liderlik stiline örgütsel sessizliğin oluşmasında çok önemli bir etken olduğu (Morrison ve Milliken, 2000) ifade edilmektedir. Burris ve Detert (2007) tarafından yapılan araştırmada, liderin davranışlarının işgörenlerin konuşma davranışını etkilemede ve sessizleşmede başat rol üstlendiği belirtilmektedir. Dolayısıyla da yapılan bu araştırmada, okul yöneticilerin paternalist (babacan) liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki araştırma konusu yapılmıştır.

Paternalist (babacan) liderlik, yönetim literatüründe son yirmi yılda giderek yaygınlaşan bir araştırma alanı haline gelmiştir. Bununla birlikte, paternalist liderlik uygulamalarının tanımı ve etkililiği konusunda yazarlar arasında hala önemli farklılıklar vardır (Pellegrini and Scandura, 2008; 567).

Paternalist (Babacan) liderlik biçiminin Türkiye gibi kolektivist toplumlarda kendini açık şekilde gösteren bir liderlik yaklaşımı olduğu belirtilmektedir (Saylık, 2017). Paternalizm, Türkiye, Hindistan, Çin ve Meksika gibi birçok ülkede tercih edilen liderlik stildir (Salminen-Karlsson, 2015). Baba kavramıyla sembolize edilen paternalist liderlik, liderin kendi istek ve arzularını göz ardı ederek çalışanlarına sevgi hissi ve koruma yaklaşımlarını sergilemesidir (Erkuş, Tabak ve Yaman, 2010). Kısaca paternalist liderlik, babanın iyiliksever ve şefkatiyle liderin gücünü ve otoritesini bir araya getiren kavramdır (Köksal, 2011). Paternalist liderlik, katı disiplin ve otoritenin babalık yardımseverliği ve ahlaki bütünlük ile harmanlandığı bir liderlik stilini temsil eder (Farh and Cheng, 2000; 94). Paternalist (babacan) liderlik anlayışı, kültürel farklılıklarından dolayı ortaya çıkan ve bir liderin astlarına, bir babanın sevgisi gibi saygılı ve şefkatli davranışı olarak tanımlanan bir kavramdır (Westwood, 1997). Aycan, Eskin ve Yavuz'a (2007) göre paternalist liderlik anlayışı, liderlerin iş hayatına aile hayatı gibi bakarak çalışmalarına aile ferdi nazarıyla yaklaşım buna karşılık onlardan sadakat ve itaat etmelerini beklemektir.

Paternalist liderlik, bir yöneticinin astlarını yönlendirdiği veya kontrol ettiği ve çalışanlarının mesleki ve kişisel yaşamlarında yer aldığı bir liderlik tarzı olarak düşünülebilir (Schroeder, 2011). Paternalist lider, astlarının özel yaşamlarında bile yer alır, onlara “baba” gibi davranır ve onları korur (Pellegrini ve Scandura, 2008). Paternal ilişkilerde işgörenler, sadakat, saygı ve itaat göstererek liderin dikkatine ve korumasına cevap verirler. İşgörenler, liderin tüm korumasına karşılık kendilerini liderlerine adanmış beklenmektedir (Pellegrini, Scandura ve Jayaraman, 2010). Redding, Norman ve Schlander (1994) ise paternalist liderliği, işgörenlerine sonsuz ilgi, koruma ve rehberlik eden otoriter liderlik olarak tanımlamıştır. Farh ve Cheng'e (2000) göre paternalist liderlik, katı disiplin ve otoriteyi, kişisel bir atmosfer içerisinde babacan bir yardımseverlik ve ahlaki bütünlükle birleştiren bir stil olarak tanımlanmaktadır. Paternalist liderler, iş ortamlarında bir aile havası oluşturma amacındadırlar (Huse ve Mussolino, 2008). Cheng, Chou ve Farh (2000) ise paternalist liderliği otoriterlik, yardımseverlik ve ahlaki bütünlük kavramlarıyla ifade etmişlerdir. Otoriterlik işgörenler üzerindeki mutlak kontrolü ifade eder. Ahlaki bütünlük ise bireysel liderlik ve dürüstlüğü ifade ederken, yardımseverlik ise işgörenlerin ve ailelerinin iyiliklerini ve refahlarını ifade eder.

Alanyazın taraması sonucunda Türkiye'de paternalist liderlik ile ilgili ya da bazı örgütsel davranış konularıyla ilişkili birçok (Afşar, 2013; Algin, 2014; Apak, 2016; Arlı, 2013; Arslan, 2016; Atmaca, 2021; Cerit, 2011; Cerit, 2012; Dağlı ve Ağalday, 2018; Delice, 2020; Köksal, 2011; Okçu ve Gider, 2019; Okçu, Ergül ve Ekmen, 2020; Ekmen ve Okçu, 2021; Saylık, 2017) araştırmanın gerçekleştirildiği gözlenmektedir. Genel olarak yapılan birçok çalışmada, paternalist liderlik davranışları işgörenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını pozitif yönde etkilediği (Göncü, Aycan ve Johnson, 2014; Mete ve Serin, 2015; Rehman ve Afsar, 2012; Şendoğdu ve Erdirencelebi, 2014), örgütsel bağlılıklarını arttırdığı (Erben ve Güneşer, 2008), iş doyumlarını pozitif yönde etkilediği (Cerit, 2012; Uhl-Bien ve Tierney, 1990; Pellegrini ve Scandura, 2008; Yardımcı, 2010), örgütsel güven ile pozitif yönlü (Okçu ve Gider, 2019; Uslu, 2017), yıldırma (Balcı Sevinç, 2019; Cerit, 2013; Durmaz, 2019; Soylu, 2011) ve örgütsel sinizm ile negatif yönlü (Arslan, 2016) bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Yurtdışında yapılan bazı çalışmalarda ise paternalist liderliğin barındırdığı otoriterliğin, işgörenlerde korku ve öfkeye sebep olduğu, lidere olan güveni sarstığı ifade edilmektedir (Farh ve Cheng, 2000; Farh, Cheng, Chou ve Chu, 2006). Yardımseverlik ve ahlaki liderliğin işgörenlerin performansıyla pozitif yönlü ilişkili olduğu, otoriter liderlikle ise işgörenlerin performansı arasında negatif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır (Chen vd., 2014).

Okul müdürlerinin sergilemiş oldukları liderlik stili, okulun akademik başarısında, okuldaki tüm işgörenlerin uyum içinde hareket etmelerinde ve okulun hedefleri istikametinde ilerlemesinde en temel yapı taşı olduğu belirtilmektedir (Okçu, Ergül ve Ekmen, 2020). Bu bağlamda, eğitim kurumlarında yöneticilik görevi üstlenen okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, bu ilişkinin öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerini ne yönde ve nasıl bir etkide bulunduğu araştırılması bir ihtiyaç olarak görülmektedir. Literatür incelendiğinde, Türkiye'de eğitimle ilgili alanda okul müdürlerinin paternalist liderlik

davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen yeterli düzeyde çalışmalara rastlanmamıştır. Ancak eğitimin dışındaki diğer sektörlerde yapılan (Erol ve Köroğlu, 2013; Sevgi, 2018; Taşkıran, 2010) bazı araştırmalara rastlanılmıştır. Bu yönüyle de eğitim alanında yapılan bu çalışmanın hem literatüre katkı sağlayıcı nitelikte olması hem de okulda daha nitelikli bir eğitim ortamının oluşması bakımından önem arz etmektedir.

### **Okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişki**

Geçmişten günümüze eğitim ve öğretim faaliyetleri şekil değiştirerek toplumsal yapıdaki varlığını sürdürmektedir. Kurumsallaşma ile şekillenen eğitim-öğretim ortamları, farklı uzmanlıklara sahip öğretmenlerin ortak amaçlarla bir araya geldikleri organik yapılardır. Bu yapıların yaşamlarını devam ettirebilmesi, günümüz koşullarında lider ve katılımcılar şeklinde bir bileşimi gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla her organizasyon gibi eğitim kurumlarının da lider ve çalışanlar arasındaki uyuma ihtiyacı olmaktadır. Özellikle eğitim faaliyetlerinde kolektif sorumluluk ve katkı sağlama konusunda olduğu için sinerji oluşturacak bir çalışma ortamının yaratılması oldukça önemlidir. Çalışanların kendilerini yeteri kadar ifade edebildiği ortamlarda kabul gördüklerine dair algı kuvvetlenmektedir. Bu durum, çalışanların çalışma motivasyonunda artış sağlayabilecektir.

Bir eğitim kurumunda temel yetki ve sorumluluk sahibi olan yöneticilerin liderlik tarzının, çalışan davranışlarında oldukça önemli bir etkisi olduğu bilinmektedir (Zhang vd., 2015). Dolayısıyla lider ve çalışanlar arasındaki ilişkilerin temel belirleyicisi olan liderin tutumu ve çalışanlar üzerinde meydana getirdiği etkilerin belirlenmesi, dolaylı olarak eğitim ortamı ve eğitim sürecine de etki edebileceğinden ele alınması gereken önemli konular arasındadır.

Yöneticinin davranışlarını sergileyiş biçimi, iletişim tarzı, yarattığı kültür, işlerin yerine getirilmesinde seçtiği yol haritası ve hatta mesleğine bakış açısı dahi işgörenlerin hayatlarında çeşitli değişimlere yol açabilmektedir. Hatta katı bir yönetici kontrolü, çalışanların kendilerini ifade etmesini zorlaştırmakta (Üçok ve Torun, 2016) ve örgütsel sessizlik meydana gelebilmektedir. Oluşan işgören sessizliği ile de işgörenlerin performanslarında giderek azalış görülmektedir (Tayfun ve Çatır, 2013:114). Sessizliğin farklı kaynakları olduğu göz önünde bulundurulduğunda ise örgüt yararına sessiz kalan çalışanların performansı artış gösterirken, kendini savunma amaçlı sessiz kalan çalışanların performansında azalma görülmektedir (Şahin, 2016). Bu doğrultuda bu çalışma, eğitim kurumlarında bir liderlik türü olan paternalist liderlik davranışlarının örgütsel sessizlik ile ilişkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Türkiye'de toplumsal yapı içerisindeki değer ve davranış biçimlerinde paternalist liderlik vasıflarının önemli derecede olduğu belirtilmektedir (Aycan vd., 2000). Eğitim kurumlarına yansımalarının nasıl olduğu ve okul müdürlerinin babacan liderlik stiline uygun davranışlarının çalışma ortamına nasıl sergiledikleri önem arz etmektedir. Bu çerçevede babacan liderlik, son zamanlarda yönetim alanyazında ortaya çıkan ve çalışmacıların ilgi alanına giren bir liderlik stili olmakla birlikte örgütsel sessizlik ile ilişkisinin ne yönde ve düzeyde olduğuna dair alanyazında çeşitli araştırma sonuçlarına da rastlanmaktadır.

Paternalist liderlik, otorite ve katı disiplini, işgörelere karşı ahlaki dürüstlüğü ve yardımseverliğiyle birleştiren liderlik stili olarak ifade edilmektedir (Farh ve Cheng, 2000; Hayek, Novicevic, Humphreys ve Jones, 2010). Aynı zamanda Aycan (2006) paternalist liderliği, liderin işgörelere karşı hem çalışma ortamında hem de özel yaşamında önem gösterdiği, işgöreni koruduğu ve yönlendirdiği bunun sonucunda da işgörelere mutlak itaat, bağlılık ve saygı beklediği bir ilişki olarak belirtilmektedir. Modelin diğer bir değişkeni olan örgütsel sessizliğin, örgüt işgörelere örgütsel mevzularla ilgili görüş, düşünce ve bilgilere sahip olmalarına karşın, çeşitli nedenlerden ötürü bu görüş, düşünce ve bilgilerini ifade etmektense kaçınmalarını ifade etmektedir.

Sevgi (2018) tarafından yapılan araştırmada paternalist liderliğin örgütsel sessizliğin tüm boyutları üzerinde pozitif yönde; iyiliksever ve ahlaki paternalist liderlik ile örgütsel sessizliğin tüm boyutları arasında ise negatif yönlü ilişki olduğu tespit edilmiştir. Kılıç Özkaynar ve Öncül'ün (2019) işgörelere önderlik (otokratik, demokratik, liberal ve paternalist) algısının örgütsel sessizliğe etkisini

belirlemeye yönelik yapılan araştırmada da liderlik stili ile örgütsel sessizlik arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Başka araştırmalarda da Solmaz ve Serinkan (2020) örgütlerde güç mesafesinin örgütsel sessizlik ile ilişkisine yönelik yapılan çalışmada güç mesafesi ve örgütsel sessizlik arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Paternalist liderliğin diğer değişkenler ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında ise paternalist liderlik ile psikolojik yıldırma (mobbing) arasında negatif yönlü (Cerit, 2013; Soylu, 2011), örgütsel vatandaşlık (Metev ve Serin, 2015; Rehman ve Afsar, 2012; Şendoğdu ve Erdirencelebi, 2014) ve işgörenlerin iş doyumunu arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu (Cerit, 2012) ortaya çıkmıştır. Paternalist liderlik davranışlarının örgütsel bağlılık üzerinde etkili olduğu (Erben ve Güneşer, 2008) ve işgörenlerin işe katılımlarının arttırdığı (Kurt, 2013) tespit edilmiştir.

Benzer şekilde, yapılan bazı araştırmalarda paternalist liderliğin çalışanların işe ilişkin tutum ve davranışları üzerinde de olumlu etkileri bulunmaktadır (Cheng vd., 2004). Liderin yardımsever davranışları kuvvetli olduğunda liderlerin otoriterlik tutumları çalışanların davranışları ile pozitif yönde ilişkili olmaktadır. Liderin yardımsever davranışları düşük olduğunda ise, otoriter davranışlar çalışanların tutumları ile negatif yönde ilişkili olmaktadır (Türesin, 2012: 22). Paternalist liderlik modelinin örgütlerin yönetim fonksiyonlarına da pozitif yönde bulunmaktadır. Paternalist liderlik stilinde işgören ile liderlerin samimi ilişkiler geliştirmesi temel alındığı için bu model işgörenler üzerinde olumlu bir etki yaratmaktadır. Bu şekilde işgörenler kuvvetli bağlılık, iş tatmini, şeklinde çeşitli olumlu tutumlar geliştirebilmektedirler. Çalışanların bu olumlu tutumları işgörenlerin örgütsel davranışlarına da yansıtacağı düşünülmektedir böylece işgörenlerin performans ve motivasyonlarında bir artış beklenebilmektedir. İşgörenlerin motivasyonunun artmış olduğu bir örgütte kurumun başarısı ve verimliliği de artacaktır. Bununla birlikte hem işgörenler hem örgütler amaçlarına ulaşabileceklerdir (Köksal, 2011: 120).

Örgütsel sessizliğin diğer değişkenler ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde de örgütsel sessizlik ile örgüte bağlılık, örgüt performansı ve dönüştürücü liderlik arasında negatif, etkileşimci ile tam serbesti tanıyan liderlikle pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu (Bildik, 2009), örgütsel sessizlik ile mobbing arasında pozitif yönlü (Gül ve Özcan, 2011), ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Deviren (2019) tarafından yapılan araştırmada, okul müdürlerinin kullandığı kişilik gücü ve ödül gücü ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik seviyeleri arasında ise negatif yönlü bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Buna ilaveten, yöneticilerin paternalist liderlik ve örgütsel sessizliğe yönelik yapılan araştırma sonuçları ile ilgili kavramlara ilişkin yapılan literatür taraması sonucunda yöneticilerin paternalist liderlik davranışlarından; aile havası oluşturma ve hayırseverlik alt boyutları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri arasında negatif yönde, otoriterlik, müdahalecilik ve yetersiz görme alt boyutları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişkinin ise pozitif yönde olması beklenmektedir.

### **Araştırmanın amacı**

Lise okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan bu araştırmada, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarını, araştırmaya katılan öğretmenler ne düzeyde algılamaktadır?
- 2) Öğretmenlerin örgütsel sessizliğe ilişkin algıları hangi düzeydedir?
- 3) Okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?
- 4) Okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışları öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerini yordamakta mıdır?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel bir çalışma olup, ilişkisel tarama modeli olarak yapılandırılmıştır. Bu model ise, değişkenler üzerinde herhangi bir müdahalede bulunmadan iki veya ikiden çok değişken arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemeye yönelik yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009: 185). Araştırmanın bağımsız değişkeni paternalist liderlik, bağımlı değişkeni ise örgütsel sessizliktir.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2019-2020 öğretim yılında Siirt il merkezinde bulunan 25 kamu ve 6 özel lisedeki 921 öğretmen oluşturmaktadır. Basit seçkisiz random yöntemiyle seçilen 16 kamu ve 6 özel lise kurumlarında görev yapan toplam 386 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan örneklem grubuna ait kişisel bilgiler aşağıdaki Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Katılımcıların Kişisel Özellikleri

	Kişisel Özellikler	N	%
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	168	43.5
	Erkek	218	56.5
	<b>Toplam</b>	<b>386</b>	<b>100.0</b>
<b>Okul Türü</b>	Özel Lise	170	44.0
	Lise (Kamu Okulu)	216	56.0
	<b>Toplam</b>	<b>386</b>	<b>100.0</b>
<b>Öğrenim Düzeyi</b>	Lisans	319	82.6
	Lisansüstü	67	17.4
	<b>Toplam</b>	<b>386</b>	<b>100.0</b>
<b>Kıdem</b>	1-5 yıl	222	57.5
	6-10 yıl	106	27.5
	11 yıl ve üzeri	58	15.0
	3 yıl ve altı	208	53.9
	<b>Toplam</b>	<b>386</b>	<b>100.0</b>
<b>Okulda Çalışma Yılı</b>	4-5 yıl	139	36.0
	6 yıl ve üzeri	39	10.0
	<b>Toplam</b>	<b>386</b>	<b>100.0</b>

### Veri Toplama Araçları

#### Paternalist (Babacan) Yönetici Davranışları Ölçeği

Okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarını belirlemek amacıyla Saylık ve Aydın (2020) tarafından geliştirilen "Paternalist (Babacan) Yönetici Davranışları Ölçeği (PAYDA)" kullanılmıştır. 5’li likert tipinde, 30 maddeden ve 5 alt boyuttan meydana gelen ölçeğin, alt boyutları sırasıyla; “Aile Havası Oluşturma” 4 madde, Hayırseverlik 9 madde, Otoriterlik 4 madde, Müdahalecilik 5 madde ve Yetersiz Bulmada ise 8 madde yer almaktadır. Ölçek, 1- “Hiçbir Zaman” (1,00-1,80), 2- “Bazen” (1,81-2,60), 3- “Sıklıkla” (2,61-3,40), 4- “Çoğu Zaman” (3,41-4,20), ve 5- “Her Zaman” (4,21-5,00) şeklinde puanlanmaktadır (Saylık ve Aydın, 2020).

### Örgütsel Sessizlik Ölçeği

Sessizlik ölçeği ise yine 5’li likert tipinde ve 15 maddeden oluşmaktadır. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin belirlemek amacıyla Van Dyne, Botero ve Ang'nın (2003) geliştirdiği, Taşkiran'ın (2011) Türkçeye uyarladığı " Örgütsel Sessizlik Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek üç alt boyuttan meydana gelmektedir. Sırasıyla: Kabullenici boyutunda 5 madde, korunmacı boyutunda 5 madde ve korumacı boyutunda ise 5 madde yer almaktadır. Her iki ölçeğe ilişkin hesaplanan Cronbach alpha güvenirlik katsayıları aşağıdaki Tablo 2.'de gösterilmektedir.

**Tablo 2.** Paternalist yönetici davranışları ve örgütsel sessizlik ölçeklerine ait Cronbach alpha güvenirlik analiz sonuçları

	Orjinal Ölçeğin Cronbach Alfa Katsayısı	Cronbach Alfa Katsayısı	Madde Sayısı
Aile Havası	.82	.896	4
Hayırseverlik	.90	.955	9
Otoriterlik	.85	.915	4
Müdahalecilik	.89	.943	5
Yetersiz Görme	.92	.967	8
<b>Paternalist Liderlik</b>	<b>.80</b>	<b>.876</b>	<b>30</b>
Kabullenici	.76	.955	5
Korunmacı	.79	.934	5
Korumacı	.91	.937	5
<b>Örgütsel Sessizlik</b>	<b>.79</b>	<b>.954</b>	<b>15</b>

Araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerin ve alt boyutlarının tamamının Cronbach alpha güvenirlik düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Paternalist liderliğin alt boyutlarından olan “Aile Havası” ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık kat sayısı .89; “Hayırseverlik” için .95; “Otorite” için .91; “Müdahalecilik” için .94 ve “Yetersiz Görme” için .96 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan iç tutarlılık katsayıları ölçeğin güvenirliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Paternalist liderlik ölçeğinin tamamı için Cronbach alpha katsayısına baktığımızda .87 olarak hesaplanmış ve güvenilir bir ölçek olduğu ortaya çıkmıştır. Örgütsel Sessizliğin alt boyutlarına ilişkin en yüksek .95 ile kabullenici sessizlik, sırayla .93 ile korunmacı sessizlik ve .93 ile korunmacı sessizlik olduğu görülmektedir. Örgütsel sessizlik ölçeğinin tamamı için Cronbach alfa katsayısı .95 olarak hesaplanmış ve bu ölçeğin de güvenilir olduğu ortaya çıkmıştır.

### Verilerin Analizi ve Çözümlemesi

Bu çalışmanın verilerini toplamak amacıyla yasal izinler alınmış (Siirt Üniversitesi Rektörlüğü Bilim Etik kurulunun 23.09.2021 tarih ve 1247 sayılı kararı) ve daha sonra ölçekler öğretmenlere gerekli açıklamalarda bulunmak suretiyle uygulanmıştır. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri SPSS programında analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle parametrik testler kullanılmıştır. Bunlar sırasıyla frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma değerleri, araştırma kapsamındaki değişkenler arasındaki ilişkilerin varlığını incelemek için Pearson korelasyon analizi ve paternalist liderlik davranışlarının örgütsel sessizlik üzerindeki yordayıcı etkisini belirlemek için ise regresyon analizi kullanılmıştır.



## Bulgular

### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen algılarına göre kamu ve özel liselerde görev yapan okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışları ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri aşağıdaki Tablo 3’de gösterilmektedir.

**Tablo 3.** Okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları

Ölçek/Alt Boyutlar	$\bar{x}$	Ss	Algı Düzeyi
Aile Havası	3.31	1.13	Orta Düzeyde Katılıyorum
Hayırseverlik	3.43	1.23	Yüksek Düzeyde Katılıyorum
Otoriterlik	2.45	1.05	Düşük Düzeyde Katılıyorum
Müdahalecilik	2.41	1.13	Düşük Düzeyde Katılıyorum
Yetersiz Görme	2.45	1.16	Düşük Düzeyde Katılıyorum
<b>Paternalist Liderlik Davranışları</b>	<b>2.84</b>	<b>.59</b>	Orta Düzeyde Katılıyorum

Yukarıdaki tablo da yer alan bulgular incelendiğinde, öğretmenler genel olarak okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarını ( $\bar{x}=2,84$ ) "orta düzeyde" sergilediklerini belirtmektedir. Diğer bir ifade ile araştırmaya katılan öğretmenler, okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarını "orta düzeyde" sergilediklerini belirtmişlerdir. Paternalist liderliğin alt boyutlarına ilişkin öğretmen algıları ise; aile havası oluşturmayı ( $\bar{x}=3,31$ ) düzeylerinin "orta düzeyde", hayırseverlik ( $\bar{x}=3,43$ ) davranışlarını "yüksek düzeyde", otoriterlik ( $\bar{x}=2,45$ ), müdahalecilik ( $\bar{x}=2,41$ ) ve yetersiz görme ( $\bar{x}=2,45$ ) davranışlarını ise "düşük seviyede" sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Buna göre paternalist liderliğin eğitim kurumlarına yansımalarının olumsuz sonuçlar doğurabileceği alt boyutlarından olan otoriterlik, müdahalecilik ve yetersiz görmeye ilişkin öğretmen algılarının "düşük seviyede" olması olumlu bir gelişme olarak nitelendirilebilir.

### İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Örgütsel sessizlik ve alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri aşağıdaki Tablo 4’de gösterilmektedir.

**Tablo 4.** Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarına ilişkin betimsel istatistiklere ait bulgular

Ölçek/Alt Boyutlar	$\bar{x}$	Ss	Algı Düzeyi
Kabullenici Sessizlik	2.21	0.99	Düşük
Korunmacı Sessizlik	2.04	1.04	Düşük
Korunmacı Sessizlik	2.64	1.28	Orta
<b>Örgütsel Sessizlik (Toplam)</b>	<b>2.30</b>	<b>0.96</b>	<b>Düşük</b>

Yukarıdaki Tablo 4’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin örgütsel sessizliğe ilişkin algıları incelendiğinde; genel olarak örgütsel sessizlik düzeylerinin "düşük seviyede" ( $\bar{x}=2,30$ ) olduğu belirlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin kendilerini ifade etmekte çok fazla çekimser davranmadıklarına dair görüş ortaya koymaktadır. Kabullenici sessizlik ( $\bar{x}=2,21$ ) ve korunmacı sessizlik düzeylerinin düşük seviyede ( $\bar{x}=2,04$ ) olduğu ancak korunmacı düzeylerinin ise orta seviyede ( $\bar{x}=2,64$ ) olduğu tespit

edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin gruba adapte olma ve çalışma arkadaşlarının da menfaatleri doğrultusunda davranışlarda bulunma davranışları sergilediği söylenebilir.

### Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Kamu ve özel lisede görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik arasındaki korelasyon analizine ilişkin bulgular aşağıdaki Tablo 5’de verilmiştir.

**Tablo 5.** Paternalist liderlik davranışları ile örgütsel sessizlik arasında ilişkiye ait korelasyon analizine ilişkin bulgular

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
<b>Aile havası oluşturma (1)</b>	1	,785**	-,404**	-,266**	-,170**	,439**	-,418**	-,343**	-,318**	-,407**
<b>Hayırseverlik (2)</b>		1	-,482**	-,308**	-,259**	,392**	-,462**	-,344**	-,325**	-,425**
<b>Otoriterlik (3)</b>			1	,550**	,462**	,286**	,570**	,344**	,325**	,462**
<b>Müdahalecilik (4)</b>				1	,819**	,639**	,561**	,519**	,303**	,513**
<b>Yetersiz Görme (5)</b>					1	,716**	,472**	,445**	,263**	,438**
<b>Paternalist Liderlik (6)</b>						1	,205**	,205**	0,047	,165**
<b>Kabullenici (7)</b>							1	,748**	,569**	,863**
<b>Korunmacı (8)</b>								1	,637**	,897**
<b>Korunmacı (9)</b>									1	,865**
<b>Örgütsel Sessizlik (10)</b>										1

\*\*p<.01

Tablo 5’de görüldüğü gibi paternalist liderliğin aile havası oluşturma ( $r = -.40$ ,  $p < .01$ ) ve hayırseverlik ( $r = -.42$ ,  $p < .01$ ) alt boyutları ile örgütsel sessizlik arasında negatif yönde ve orta düzeyde; otoriterlik ( $r = .46$ ,  $p < .01$ ), müdahalecilik ( $r = .51$ ,  $p < .01$ ) ve yetersiz görme ( $r = .43$ ,  $p < .01$ ) alt boyutları ile örgütsel sessizlik arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamı ilişkisinin olduğu ortaya çıkmıştır. Paternalist liderliğin aile havası ( $r = -.41$ ,  $p < .01$ ) ve hayırseverlik ( $r = -.46$ ,  $p < .01$ ) alt boyutları ile örgütsel sessizliğin kabullenici sessizlik arasında negatif yönde ve orta düzeyde; otoriterlik ( $r = .57$ ,  $p < .01$ ), müdahalecilik ( $r = .56$ ,  $p < .01$ ) ve yetersiz görme ( $r = .47$ ,  $p < .01$ ) alt boyutları ile kabullenici sessizlik arasında ise pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Paternalist liderliğin aile havası ( $r = -.34$ ,  $p < .01$ ), hayırseverlik alt boyutları ile korunmacı sessizlik arasında ( $r = -.34$ ,  $p < .01$ ) negatif yönde ve orta düzeyde; otoriterlik ( $r = .34$ ,  $p < .01$ ), müdahalecilik ( $r = .51$ ,  $p < .01$ ) ve yetersiz görme ( $r = .44$ ,  $p < .01$ ) alt boyutları ile korunmacı sessizlik arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır. Paternalist liderliğin aile havası ( $r = -.31$ ,  $p < .01$ ) ve hayırseverlik ( $r = -.32$ ,  $p < .01$ ) alt boyutları ile korunmacı sessizlik arasında negatif yönde ve orta düzeyde; otoriterlik ( $r = .32$ ,  $p < .01$ ) ve müdahalecilik ( $r = .30$ ,  $p < .01$ ) alt boyutları ile korunmacı sessizlik arasında negatif yönde ve orta düzeyde; yetersiz görme ( $r = .26$ ,  $p < .01$ ) alt boyutu ile korunmacı sessizlik arasında ise pozitif yönde ve düşük

düzye ilişkisinin olduğu belirlenmiştir. Genel olarak Paternalist liderlik ile örgütsel sessizlik ( $r=.165$ ,  $p<.01$ ) arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

#### Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışları öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerini yordamasına ilişkin yapılan regresyon analizine ait bulgular aşağıdaki Tablo 6’da gösterilmektedir. Çoklu regresyon analizi yapılırken öncelikle, tahmin değişkenlerini regresyon modeline ekleme yollarından biri olan enter metodu kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Enter metodu, bağımsız değişkenlerin bir blok olarak tek adımda girilip değerlendirildiği bir yöntemi ifade etmektedir. Yapılan analizlere ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

**Tablo 6.** Okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerini yordamasına ilişkin yapılan regresyon analiz sonuçları

	Yordayıcı	Değişken	(Paternalist	Liderlik)	p	VIF
	Değişken	$\beta$	Standart Hata	t		
<b>Yordanan</b>	Sabit	2.003	.217	9.250	.00*	
	Aile Havası	-0.171	.057	-2.556	.01*	4.674
<b>Değişken (Örgütsel Sessizlik)</b>	Hayırseverlik	-0.112	.054	-1.615	.11	3.887
	Otoriterlik	0.144	.049	2.707	.01*	2.700
	Müdahalecilik	0.295	.065	3.863	.00*	3.485
	Yetersiz Görme	0.172	.060	1.002	.32	3.106

$R=586$ ,  $R^2=0.358$ ,  $*p<.05$ , Durbin Watson= 1.703

Yapılan regresyon analiz sonuçları incelendiğinde, yordayıcı (paternalist liderliğin) değişkenlerle yordanan değişken (örgütsel sessizlik) arasındaki ilişkinin anlamlı ( $F=43,945$   $p=0,000$   $p<0.05$ ) olduğu saptanmıştır. Paternalist liderliğin aile havası oluşturma ( $t=-2,556$   $p=0,011$   $p<0.05$ ), otoriterlik ( $t=2,707$   $p=0,007$   $p<0.05$ ) ve müdahalecilik alt boyutlarının ( $t=3,863$   $p=0,000$   $p<0.05$ ) örgütsel sessizlik üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Hayırseverlik ve yetersiz görme değişkenlerinin ise ( $p>.05$ ) örgütsel sessizlik üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerine ilişkin toplam varyansın yaklaşık %36’sını açıkladığı belirlenmiştir ( $R^2=0,358$ ). Örgütsel sessizliğin %64’ü ise modele dâhil edilmeyen değişkenler tarafından açıklanmaktadır.

## Tartışma ve Sonuç

### Paternalist Liderliğe İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmaya katılan öğretmenler, genel olarak okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarını orta seviyede sergilediklerini beyan etmişlerdir. Paternalist liderliğin aile havası oluşturma alt boyutunu orta, hayırseverlik alt boyutunu yüksek düzeyde, otoriterlik, müdahalecilik ve yetersiz görme alt boyutlarını ise düşük düzeyde sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Bu araştırma kapsamında paternalist liderliğin daha çok yardımsever bir lider olarak algılandığı, aile havası oluşturmaya ilgili öğretmen algılarının iyi düzeyde olmadığını ifade etmek mümkündür. Diğer bir ifadeyle eğitim kurumu çalışanı olan katılımcıların yöneticilerini yoğun olarak babacan bir tavır ile sahiplenici ve yardıma hazır olarak algıladığı görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algılarının orta düzeyde olduğu ile

ilgili birçok araştırma sonucu göze çarpmaktadır (Akduman, Demir ve Hatipoğlu, 2019; Arslan, 2016; Delice, 2020; Ekmen, 2020; Koç, 2019; Nal ve Tarım, 2017; Okçu ve Gider, 2019; Saylık, 2017). Buna ilaveten Okçu ve Gider (2019) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin paternalist liderliğe ilişkin genel algılarının da “orta düzeyde” olduğu belirlenmiş ve yapılan bu araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Aynı araştırma da paternalist liderliğin aile havası oluşturma alt boyutu "orta düzeyde" tespit edilmiş ve bu araştırma sonucuyla örtüşmemektedir. Paternalist liderliğin hayırseverlik alt boyutunun “iyi düzeyde” olduğu tespit edilmiş ve yapılan bu araştırmanın sonucuyla örtüşmektedir. Yine paternalist liderliğin müdahalecilik ve yetersiz bulma alt boyutlarına ilişkin öğretmen algılarının ise “düşük düzeyde” olduğu belirlenmiş ve yapılan bu araştırma sonuçları ile benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Ekmen (2020) tarafından yapılan çalışmada, paternalist liderliğin hayırseverlik, müdahalecilik ve yetersiz görme alt boyutlarıyla ilgili araştırma bulgusu ile yapılan bu araştırma sonucu paralellik gösterir iken; aile havası ve otoriterlik boyutlarında ise paralellik söz konusu değildir. Saylık (2017) tarafından yapılan bir çalışmada, okul müdürlerinin paternalist liderliğin aile havası oluşturma, hayırseverlik, otoriterlik, müdahalecilik ve yetersiz görme alt boyutlarıyla ilgili araştırma sonuçları yapılan bu araştırma sonucunu desteklememektedir. Ayrıca bazı araştırma sonuçlarında katılımcıların, yöneticilerin yüksek düzeyde paternalist davranışlar sergilediklerine dair görüş belirtmişlerdir (Aktaş ve Can, 2012; Karşu Cesur, 2015; Şahin, 2015; TÜresin, 2012). Dolayısıyla da yapılan bu araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir.

### **Örgütsel Sessizliğe İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel örgütsel sessizlik düzeylerinin düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin kabullenici ve korumacı alt boyutlarındaki örgütsel sessizlik düzeylerinin düşük düzeyde ve korumacı alt boyutunda ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. İnsana dair ve insanlar arasında mesleki faaliyetlerini sürdüren öğretmenlerin sessizlik düzeyleri görece daha düşük olarak tespit edilmiştir. Bu durum öğretmenlerin kendilerini ifade etmekte çok fazla çekimser davranmadıklarına dair görüş oluşturabilir. Öğretmenlerin, çalışma grubuna bağlı ve uyumlu kalmak adına sessizliği tercih ettiği görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde örgütsel sessizliğe ilişkin genel algılarının düşük düzeyde olduğu araştırma sonucu bulunmaktadır (Çitli, 2015; Demirtaş ve Küçük, 2019; Demirtaş ve Nacar, 2018; Kalay, vd., 2014; Kıranlı Güngör ve Potuk, 2018; Önder, 2017; Özdemir, 2015; Özdemir ve Orhan, 2018; Sarıboğa, 2019; Uçar, 2017; Yenel, 2016; Yıldırım ve Çarıkçı, 2017). Buna ilaveten Deviren’in (2019) öğretmenlerin örgütsel sessizliğe ilişkin genel algılarının da “düşük düzeyde” olduğu ve bu araştırma bulgusuyla benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Aynı araştırma sonucunda örgütsel sessizliğin korumacı alt boyutunun “düşük düzeyde” ve araştırma sonucu ile paralellik gösterir iken kabullenici ve korumacı alt boyutlarının ise algılama düzeyi bakımından araştırma sonucundan farklılık göstermektedir. Başka bir araştırma sonucuna göre öğretmenlerin örgütsel sessizliğe ilişkin en yüksek ortalamasının korumacı sessizlik alt boyutunda olduğu, en düşük ortalamasının da korumacı sessizlik alt boyutunda meydana geldiği tespit edilmiştir (Ünlü, Hamedoğlu ve Yaman, 2015). Öğretmenlerin sessizlik düzeylerinin düşük olmasının nedenleri her okulun kendine has özelliklerinin olmasından kaynaklanabilir (Önder, 2017). Ayrıca bazı çalışmalarda örgütsel sessizliğin yüksek düzeyde (Algın, 2014; Kahveci, 2010; Kâhya, 2013; Uzman, 2019) ve orta düzeyde (Acaray, 2014; Çakal, 2016; Dönmez, 2016; Gencer, 2018; Güven ve Şentürk, 2019; Şahin ve Yalçın, 2017; Ünlü, Hamedoğlu ve Yaman, 2015) olduğu araştırma bulgusu saptanmakla beraber, yapılan bu araştırma sonuçlarıyla örtüşmediği tespit edilmiştir.

### **Paternalist (Babacan) Liderlik İle Örgütsel Sessizlik Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma ve Sonuç**

Paternalist liderlik davranışları ile örgütsel sessizlik arasında çok düşük düzeyde pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Paternalist liderliğe ilişkin otoriterlik algısı yüksek olanların örgütsel sessizliğe dair kabullenicilik algılarının orta düzeyde ve pozitif yönlü ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum, katılımcı olan öğretmenlerde, liderin otoriter olarak algılanması ile çalışanlarda bir kabullenicilik

oluşturduğunu göstermektedir. Diğer bir ifade ile öğretmenler okul müdürlerini ne kadar otoriter olarak algılasa o kadar sessizleşmekte ve mevcut duruma ilişkin söz hakkı istemekten kaçınmaktadır. Bu durumun algılamaya bağlı olup olmadığı ya da otoriter liderlik eğiliminin çalışanlarda ne tür bir kabullenici sessizlik oluşturduğunu belirlemek önemli olmaktadır. Bu çalışmanın yukarıda açıklanan sonuçları pek çok çalışma ile desteklenmektedir. Deviren'in (2019) yaptığı çalışmada, ödül ve kişilik gücünün artışı ile örgütsel sessizliğin azaldığı tespit edilmiştir. Örgütsel güç kaynağı zorlayıcı olduğunda ise örgütsel sessizliği arttırdığı tespit edilmiştir (Apak, 2016; Aydın, 2016; Deviren, 2019). Karaman (2015) ilgili çalışmayı destekler nitelikte gerçekleştirdiği çalışmada, uzmanlık ve karizmatik güç kullanımının çalışanların sessiz kalmaya yönelik davranışlarında azalışa neden olacağını saptamıştır. Liderlik stilleri ile örgütsel sessizlik arasında ilişki bulunduğu dair pek çok çalışma bulunmaktadır (Erol, 2012; Karabağ-Köse, 2013; Kılıç vd., 2013; Taşkiran, 2010; Taşkiran, 2011). Örgütsel sessizlik pek çok farklı liderlik türü ile de ilişkili görülmektedir. Kılıç ve arkadaşlarının (2013) yaptığı çalışmada, ödül-ceza yönteminin kullanıldığı örgütlerde etkileşimci liderlik davranışları sergilendiğinde, çalışanların sessiz kalarak önerilerini paylaşmamayı tercih ettiği tespit edilmiştir. Bu durumdaki temel motivasyon ödül mekanizması olmaktadır. Çalışan sessizliğini azaltan liderlik türleri araştırmalarda etik liderlik (Karaaslan, 2019), karizmatik liderlik, dönüştürücü liderlik ve tam serbesti tanıyan liderlik (Bildik, 2009: 66) ve demokratik liderlik (Pektaş, 2019:102) olarak tespit edilmiştir. Çalışan sessizliğini arttıran liderlik türü ise otokratik liderliktir (Pektaş, 2019: 102). Son olarak Sevgi (2018) tarafından paternalist liderlik ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan çalışmada, her iki değişken arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır.

### **Paternalist (Babacan) Liderlik ile Örgütsel Sessizlik Arasındaki Etkiye İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Yapılan analiz sonucuna göre, okul müdürlerinin paternalist (babacan) liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışları öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerine ilişkin varyansın %36'sını açıkladığı, diğer %64'nün ise modele dâhil edilmeyen diğer değişkenler tarafından açıklanabileceği söylenebilir. Bu çalışmada okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Paternalist liderliğin aile havası, otoriterlik ve müdahalecilik alt boyutlarının diğer değişkenlere göre örgütsel sessizliği anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, paternalist liderliğin otoriterlik ve müdahalecilik alt boyutlarına ilişkin okul müdürlerinin davranışları arttıkça öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri de artmakta, paternalist liderliğin aile havası oluşturma alt boyutuna ilişkin davranışları sergiledikçe de öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin ise azaldığı tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, yöneticiler tarafından baskı oluşturarak istenilen doğrultuda hareket etmesi arzulan öğretmenlerin, kendi fikir ve düşüncelerini dile getirmekten kaçındıkları, paternalist liderliğin aile atmosferi oluşturmaya yönelik yöneticiler davranış sergilediğinde ise, okulun değişimi ve gelişimi için öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini rahatlıkla dile getiren bir yapıya kavuştukları söylenebilir.

### **Öneriler**

Yapılan bu çalışmada, paternalist liderliğin örgütsel sessizlik üzerindeki etkisinin olması nedeniyle, okul yöneticilerine yönelik paternalist liderlik ve alt boyutlarına ilişkin sağlıklı bilgilendirmeler ve eğitsel etkinlikler düzenlenebilir. Paternalist liderliğe ilişkin otoriterlik algısı yüksek olanların örgütsel sessizliğe dair kabullenicilik algılarının orta düzeyde pozitif yönlü ilişkili olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel sessiz kalmalarına yol açan bu liderlik stiline olumsuz olan alt boyutuna ilişkin farklı değişkenlerle bu araştırmalar yapılabilir. Özel ve kamu okullarında çalışan öğretmenlerin örgütsel sessizliğe yönelik azaltıcı sosyal etkinlikler ve düzenlemeler yapılabilir. Üniversite ve il milli eğitim müdürlüklerinin iş birliği ile özel okul ve devlet (kamu) kurumlarında görev yapan okul yöneticilerine ve öğretmenlere hem "paternalist liderlik" hem de "örgütsel sessizlik" temalı hizmetçi eğitimler verilebilir. Örgütsel sessizlik olgusunun daha iyi anlaşılabilmesi amacıyla nitel

çalışmalar yapılabilir. Benzer çalışmalar farklı eğitim kademelerinde de (ilköğretim ve yükseköğretim vs.) yapılabilir. Bu çalışma Siirt ilinde görev yapan ortaöğretim öğretmenlerin görüşleri ile sınırlı tutulmuştur. Benzer araştırmalar Türkiye'nin değişik illerinde ve farklı branş öğretmenlerinin görüşlerine başvurularak yapılabilir. Bu araştırmada lise müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarına ilişkin veriler ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin algısına dayanılarak elde edilmiştir. Okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarını sergilemeleriyle ilgili görüşler "Okul bir bütündür" anlayışıyla okulda görev yapan diğer çalışanlardan da alınabilir.

### **Lisans Bilgileri**

Siirt Eğitim Dergisi'nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

### **Copyrights**

The works published in Siirt Journal of Education are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

### **Etik Beyannamesi**

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

### **Etik Kurul İzin Bilgileri**

Etik kurul adı: Siirt Üniversitesi

Etik kurul karar tarihi ve Sayısı: 23.09.2021-1247

### Kaynakça

- Acaray, A. (2014). *Örgüt kültürü, örgütsel sessizlik ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli
- Afşar, L. (2013). *Örgütsel sessizlik ve örgütsel güven ilişkisi: Konuya ilişkin bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akduman, G., Demir, B. & Hatipoğlu, Z. (2019). Babacan liderlik tarzının çalışan görev performansı ve duygusal bağlılık üzerindeki etkisi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 11(1),279-292.  
<https://doi.org/10.20491/isarder.2019.599>
- Aktaş, M. & Can, A. (2012). Yöneticilerin kültürel değerleri ve izleyici davranışı tercihleri. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 12(2), 239-249.
- Algın, İ. (2014). *Üniversitelerde örgütsel sessizlik*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alparslan, A. M. & Kayalar, M. (2012). Örgütsel sessizlik: sessizlik davranışları ve örgütsel ve bireysel etkileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(6), 136-147.
- Apak, F. (2016). *Okul yöneticilerinin gücü kullanma biçimleri ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arlı, D. (2013). İlkokul müdürlerinin örgütsel sessizlik ile ilgili görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 69-84.
- Arslan, Ö. (2016). *Okul yöneticilerinin paternalistik liderlik düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Atmaca, T. (2021). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları ve örgütsel özdeşleşmeleri arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 367- 389.
- Aycan, Z., Eskin, M. & Yavuz, S. (2007). *Hayat dengesi, iş, aile ve hayatı dengeleme sanatı*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Aycan, Z. (2006). Paternalism towards conceptual refinement and operationalization. (Ed.: U. Kim, K. Yang, K. Hwang). *Indigenous and Cultural Psychology*, In. (445- 466). USA: Springer Science.
- Aycan, Z., Kanungo, R., Mendonca, M., Yu, K., Deller, J., Stahl, G., & Kurshid, A. (2000). Impact of culture on human resource management practices: A 10- country comparison. *Applied Psychology*, 49(1), 192-221. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00010>
- Aydın, F. (2016). *Ortaokul yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç türleri ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Balcı, S. (2019). *Paternalist liderlik ve tükenmişlik arasındaki ilişki: Yıldırmanın aracılık etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Bildik, B. (2009). *Liderlik tarzları, örgütsel sessizlik ve örgütsel bağlılık ilişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Brinsfield, C. T. (2009). *Employee silence: investigation of dimensionality, development of measures and examination of related factors*. (Elektronik Tez), <https://etd.ohiolink.edu/adresinden> 12.03.2021 tarihinde alınmıştır.

- Büyüköztürk, S., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S. & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cerit, Y., Özdemir, T. & Akgün, N. (2011) Sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışları sergilemelerini istemeye yönelik görüşlerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. *AİBÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 87-99.
- Cerit, Y. (2012). Paternalistik liderlik ile yöneticiden ve işin doğasından doyum arasındaki ilişki. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 35-56.
- Cerit, Y. (2013). Paternalist Liderlik ile öğretmenlere yönelik yıldırma davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(2), 839-851.
- Cheng, B. S., Chou, L. F. & Farh, J. L. (2000). Paternalistic leadership scale: Construction, and measure of a triple model. *Indigenous Psychology Journal*, 14, 3-64.  
DOI: [10.1111/j.1467-839X.2004.00137.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-839X.2004.00137.x)
- Cheng, B. S., Chou, L. F., Wu, T. Y., Huang, M. P. & Farh, J. L. (2004). Paternalistic leadership and subordinate responses: Establishing a leadership model for Chinese organizations. *Asian Journal of Social Psychology*, 7(1), 89-117. <https://doi.org/10.1111/j.1467-839X.2004.00137.x>
- Cortina, L. M., & Magley, V. J. (2003). Raising voice, risking retaliation: Events following interpersonal mistreatment in the workplace. *Journal of Occupational Health Psychology*, 8, 247-265.
- Çakal, G. (2016). *Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin okul yönetimine katılma ile örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişki (Tekirdağ İli örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Çitli, İ. İ. (2015). *Örgütsel sessizlik ile tükenmişlik arasındaki ilişki ve bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Dağlı, A. & Ağalday, B. (2018). Okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(66), 518-534
- Delice, A. (2020). *Yöneticilerin paternalist liderlik özellikleri ile okulların etkililiği arasındaki ilişki (Kahramanmaraş ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Demirtaş, Z & Küçük, Ö. (2019). Okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sessizliği arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47 , 41-58 .  
DOI: [10.9779/pauefd.489747](https://doi.org/10.9779/pauefd.489747)
- Demirtaş, Z. & Nacar, D. (2018). Öğretmenlerin iş doyum ve örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişki. *Eğitim Yansımaları*, 2(1), 13-23.
- Dönmez, E. (2016). *Örgütsel sosyalleşme ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Detert, J. R. & Burris, E. R. (2007). Leadership behavior and employee voice: Is the door really open? *Academy of Management Journal*, 50(4), 869-884. <https://doi.org/10.5465/AMJ.2007.26279183>
- Durmaz, C. (2019). *Babacan liderlik-örgütsel sinizm ilişkisinde yıldırma değişkeninin aracı, bireycilik-toplulukçuluk değişkeninin düzenleyici rolü*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Deviren, İ. (2019). *İlkokul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.



- Ekmen, F. (2020). *Okul yöneticilerinin paternalist (babacan) liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki (Batman ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi). Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Ekmen, F. & Okçu, V. (2021). The relation between paternalistic leadership behaviors of school administrators and pre-school teachers job satisfaction. *European Journal of Education Studies*, 8(6), 142-164.
- Erben, G. S. & Güneşer, A. B. (2008). The Relationship between paternalist leadership and organizational commitment: Investigating the role of climate regarding ethics. *Journal of Business Ethics*, 82, 955-96. <https://doi.org/10.1007/s10551-007-9605-z>
- Erkuş, A., Tabak, A. & Yaman, T. (2010). Paternalist liderlik çalışanların örgütsel özdeşleşmelerini ve işten ayrılma niyetlerini etkiler mi? 9. Ulusal İşletmecilik Kongresi, Zonguldak, Mayıs, 2010.
- Erol, G. (2012). *Liderlik tarzları ve örgütsel sessizlik ilişkisi: Otel işletmelerinde bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Erol, G. & Köroğlu, A. (2013). Liderlik tarzları ve örgütsel sessizlik ilişkisi: Otel işletmelerinde bir araştırma. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 10(3), 45-64.
- Farh, J. L. & Cheng, B. S. (2000). A cultural analysis of paternalistic leadership in Chinese organizations. In (Eds: J. T. Li, A. S. Tsui, & E. Weldon). *Management and organizations in the chinese context*. (pp. 85-127). London: Macmillan
- Farh, J. L., Cheng, B. S., Chou, L. F., & Chu, X. P. (2006). Authority and benevolence: Employees' responses to paternalistic leadership in China. In (Eds: Tsui, A. S., Bian, Y. & Cheng, L.). *China's domestic private firms: Multidisciplinary perspectives on management and performance*, (pp. 230-260). New York: Sharpe.
- Gencer, M. (2018). *Güç merkezi oluşturma oyunlarının örgütsel sessizlik ve örgütsel sosyalleşmeye etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Göncü, A., Aycan, Z. & Johnson, R. E. (2014). Effects of paternalistic and transformational leadership on follower outcomes. *International Journal of Management and Business*, 5(1), 36-58.
- Göven, E. K. & Şentürk, İ. (2019). İlkokullarda örgütsel sessizlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki (Eskişehir il merkezindeki ilkokullarda bir çalışma). *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 1223-1247.
- Gül, H. & Özcan, N. (2011). Mobbing ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişkiler: Karaman il özel idaresinde görgül bir çalışma. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2, 80-134.
- Hayek, M., Novicevic, M. M., Humphreys, J., H. & Jones, N. (2010). Ending the denial of slavery in management history: Paternalist leadership of Joseph Emory Davis. *Journal of Management History*, 16(3), 367-379. <https://doi.org/10.1108/17511341011051252>
- Henriksen, K. & E. Dayton (2006), Organizational silence and hidden threats to patient safety. *Health Research and Educational Trust*, 41(4), 1539-1554.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi teori araştırma ve uygulama*. (Çev. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Huse, M. & Mussolino, D. (2008). Paternalism and governance in family firms. ICSB World Conference, June 22-25, Halifax, Nova Scotia, Canada.
- Kalay, F., Oğrak, A., Bal, V. & Nişancı, Z. N. (2014). Mobbing, örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizm ilişkisi: örnek bir uygulama. *Sakarya İktisat Dergisi*, 3(2), 1-18.

- Karaaslan, G. (2019). *Hemşirelerdeki örgütsel sessizlik ile etik liderlik arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Karabağ-Köse E. (2013). *İlköğretim kurumu öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkide örgütsel sessizlik ve karara katılımın aracı etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaman, G. (2015). *Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Kahveci, G. (2010). *İlköğretim okullarında örgütsel sessizlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.
- Kahya, C. (2013). *Dönüştürücü ve etkileşimci liderlik anlayışları ile örgütsel sessizlik arasındaki örgütsel güvenin rolü*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Karşu Cesur, D. (2015). *Paternalist liderlik ve örgüt kültürü ilişkisi: Sakarya üniversitesi örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya
- Kılıç Özkaynar, G. & Öncül, M. S. (2019). İşgörenlerin önderlik algılarının örgütsel sessizliğe etkisi. *Sivas Cumhuriyet üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(2), 1-21.
- Kılıç R., Keklik B. & Yıldız H. (2013). Örgütsel sessizlik üzerinde etkili liderlik tarzlarının belirlenmesine yönelik bir araştırma. 21. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı, içinde (636-641), Dumlupınar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Kütahya.
- Kıranlı Güngör, S. & Potuk, A. (2018). Öğretmenlerin mobbing, örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik algıları ve aralarındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 723-742.  
<https://doi.org/doi: 10.16986/HUJE.2018036553>
- Knoll, M., & Redman, T. (2016). Does the presence of voice imply the absence of silence? The necessity to consider employees' affective attachment and job engagement. *Human Resource Management*, 55, 829-844. <https://doi.org/10.1007/s10551-012-1308-4>
- Koç, E. (2019). *Gençlik ve spor il müdürlüğü çalışanlarının iş doyumunu ile paternalist liderlik arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Köksal, O. (2011) Bir kültürel liderlik paradoksu: Paternalizm. *Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 101-122.
- Kurt, İ. (2013). Paternalist liderlik ile çalışanların işlerine yaratıcı katılım algıları arasındaki ilişkiyi araştırmaya yönelik bir çalışma. *Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 5(1), 321-330.
- Mete, Y. A. & Serin, H. (2015). Okul yöneticilerinin babacan liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ve örgütsel sinizm davranışları arasındaki ilişki. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 147-159.
- Morrison, E. W. & Milliken, F. J. (2000). Organizational silence: a barrier to change and development in a pluralistic world. *The Academy of Management Review*, 25(4), 706-725.
- Okçu, V., Ergül, H. F. & Ekmen, F. (2020). Okul yöneticilerinin babacan liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel güven ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Path analiz çalışması). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(73),755-770.

- Okçu, V. & Gider, İ. (2019). Okul yöneticilerinin paternalist (babacan) liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki (Kurtalan ilçesi örneği). *ISPEC Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Kongresi 2019*, Siirt Üniversitesi, Tam Metin Bildiriler Kitabı, (ss. 472-496), ISPEC Yayınları
- Önder, E. (2017). Ortaöğretim okullarında örgütsel sessizliğin yordayıcısı olarak örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(2), 669-686
- Özdemir, Ş. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin örgütsel sessizlik ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki (İstanbul ili- Ümraniye ilçesi örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, T. Y. & Orhan, M. (2018). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel 94 vatandaşlık davranışları ile örgütsel sosyalleşme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 48(48), 73-90.
- Özgen, I. & Sürgevil, O. (2009). *Örgütsel sessizlik olgusu ve turizm işletmeleri açısından değerlendirilmesi, turizm işletmelerinde örgütsel davranışın içinde*. Bursa: Mkm Yayıncılık.
- Pektaş, H. M. (2019). *Öğretmen algularına göre okul müdürlerinin liderlik tarzı ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin analizi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Pellegrini, E. K. & Scandura, T. A. (2008). Paternalistic leadership: A review and agenda for future research. *Journal of Management*, 34(3), 566-593.
- Pellegrini, E. K., Scandura, T. A. & Jayaraman, V. (2010). Cross-cultural generalizability of paternalistic leadership: An expansion of leader member exchange theory. *Group and Organization Management*, 35(4), 391-420. <https://doi.org/10.1177/1059601110378456>
- Pinder, C. C. & Harlos, K. P. (2001). Employee silence: quiescence and acquiescence as responses to perceived injustice. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 20, 331-370. [https://doi.org/10.1016/S0742-7301\(01\)20007-3](https://doi.org/10.1016/S0742-7301(01)20007-3)
- Redding, S. G., Norman, A. , & Schlander, A. (1994). The nature of individual attachment to theory: A review of East Asian variations. In (Eds: Triandis, H. C., Dunnett, M. D., & Hough, L. M.). *Handbook of industrial and organizational psychology* (Vol. 4, pp. 674-688). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Rehman, M. & Afsar, B. (2012). The impact of paternalistic leadership on organization commitment and organization citizenship behaviour. *Journal of Business Management and Applied Economics*, 5(5), 48-159
- Salminen-Karlsson, M. S. (2015). Expatriate paternalistic leadership and gender relations in small European software firms in India. *Culture and Organization*, 21(5), 409-426. <https://doi.org/10.1080/14759551.2015.1068776>
- Sarıboğa, V. (2019). *Örgütsel sessizlik ve birey-örgüt uyumu ilişkisi: Sınıf 96 öğretmenleri üzerinde bir araştırma istanbul Bağcılar ilçesi örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Saylık, A. (2017). *Okul müdürlerinin paternalist (babacan) liderlik davranışları ile Hofstede'nin kültür boyutları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Saylık, A. & Aydın, İ. (2020). Okul Müdürlerinin paternalist liderlik davranışları ölçeğinin geliştirilmesi:Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*,53(1), 273-300 <http://dx.doi.org/10.30964/auebfd.631892>

- Schroeder, J. (2011). *The impact of paternalism and organizational collectivism in multinational and family-owned firms in Turkey*. University of South Florida, Graduate Theses and Dissertations, Florida, USA. <https://scholarcommons.usf.edu/etd/3336>. 14.06.2020 tarihinde indirilmiştir
- Sevgi, D. (2018). *The relationship between paternalistic leadership and organizational silence*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Solmaz, G. & Serinkan C. (2020). Örgütlerde güç mesafesinin örgütsel sessizlik ile ilişkisi: Bir alan araştırması. *Yeni Fikir Dergisi*, 12(25), 02-19.
- Soylu, S. (2011), Creating a family or loyaltybased framework: The effects of paternalistic leadership on workplace bullying. *Journal of business ethics*, 99(2), 217-231.
- Şahin, G. S. (2015). *The relationship between mobbing and paternalistic leadership: perception of generation Y's*. (Unpublished Master's Thesis). Bilkent Middle East Technical University, Ankara.
- Şahin, H. & Yalçın, B. (2017). Örgütsel sessizlik ve çalışanların performansları 97 arasındaki ilişki: İzmir ili Çiğli ilçesi devlet ilkokullarına ilişkin bir araştırma. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 15(3), 62-92.
- Şendoğdu, A. A. & Erdirençelebi, M. (2014) Paternalist liderlik ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiye yönelik bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 14(27), 253-274.
- Taşkıran, E. (2010). *Liderlik tarzının örgütsel sessizlik üzerindeki etkisinde örgütsel adaletin rolü ve bir araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taşkıran, E. (2011). *Liderlik ve örgütsel sessizlik arasındaki etkileşim: Örgütsel adaletin rolü*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Tayfun, A & Çatır, O. (2013). Örgütsel sessizlik ve çalışanların performansları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 114- 134.
- Türesin, H. (2012). *Örgüt çalışanlarının paternalistik liderlik alguları, öğrenilmiş güçlülük düzeyleri, iş tatmin düzeyleri ve işten ayrılma niyetleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Uçar, R. (2017). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (ERTE Özel Sayısı), 209-232.
- Uhl-Bien, M. & Tierney, P. (1990). Company paternalism and the hidden investment process: Identification of the “right type” for line managers in leading Japanese organizations. *Group and Organization Studies*, 15, 414-430. <http://dx.doi.org/10.1177/105960119001500406>
- Uslu, O. (2017). *Babacan liderlik algısı ve yöneticiye güven ilişkisinde kültürel değerlerin etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Uzman, Z. (2019). *İlkokul yöneticilerinin algılanan iletişim becerileri ile sınıf öğretmenlerinin örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Üçok, I. D. & Torun, A. A. (2016). The relationship of group cohesiveness, psychological safety, control over work, and competitive work environment with organizational silence: the mediating role of motives of silence. *International Journal of Business Economics and Management Perspectives*, 1(4), 62-80. <http://dx.doi.org/10.20989/ijbemp.21>
- Ünlü, Y., Hamedoğlu, M. A. & Yaman, E. (2015) Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 140-157.

- Westwood, R. (1997). Harmony and patriarchy: The cultural basis for paternalist headship among the overseas Chinese. *Organizational Studies*, 18(3), 445- 480. <https://doi.org/10.1177/017084069701800305>
- Whiteside, D. B., & Barclay, L. J. (2013). Echoes of silence: Employee silence as a mediator between overall justice and employee outcomes. *Journal of Business Ethics*, 116, 251- 266. <https://doi.org/10.1007/s10551-012-1467-3>
- Yardımcı, C. (2010). *Paternalist liderlik davranışlarının iş tatmini üzerindeki etkisi: Bankacılık sektörü üzerinde bir uygulama*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yenel, K. (2016). *İlkokul yöneticilerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik biçimleri ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ve örgütsel sessizlik davranışları arasındaki 100 ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Yıldırım, A. & Çarıkçı, O. (2017). Meslekî ve teknik Anadolu liselerinde görev yapan eğitim yöneticisi ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 8(19), 33-43.
- Zhang, Y., Huai, M. Y. & Xie, Y. H. (2015). Paternalistic leadership and employee voice in China:A dual process model. *The Leadership Quarterly*,26(1), 25-36. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2014.01.002>

## Analysis of Significance Levels of 8<sup>th</sup>-Grade Tests in the High-School Entrance Exam based on Courses and Subjects through Classification and Rank-Order Judgment Scaling<sup>1</sup>

Özge ÖNCÜ<sup>2</sup>

Ayşenur TAVLICA<sup>3</sup>

Hakan KOĞAR<sup>4</sup>

### Abstract

This study examines the rank-order in which 8<sup>th</sup>-grade students answered the Turkish, Revolution History and Kemalism, Religious Culture and Ethics, Foreign Language (English), Mathematics and Science tests within the scope of LGS (High-school entrance exam), and the level of anxiety about the subjects in the Turkish and Mathematics tests. The study group consists of 220 8<sup>th</sup>-grade students studying at public schools in Antalya and Hatay. The order of answer options followed by the students was determined by scaling based on rank-order judgments in the context of the courses within the scope of LGS. The levels of anxiety about the subjects included in the Turkish and Mathematics tests were scaled based on classification judgments. To demonstrate the reliability of the findings, internal consistency coefficients were calculated. As a result, it was determined that the order followed by the students to answer the LGS tests included Turkish, Revolution History and Kemalism, Religious Culture and Ethics, and Foreign Language, respectively, for the verbal test while the order of the numerical test included Science and Mathematics, respectively. While the subject that created anxiety most was Transformation Geometry and Geometric Objects among the subjects of mathematics, the subject that created anxiety least was Multipliers and Multiples. Among the subjects of Turkish, Spelling was the one that created anxiety most and Lexical Meaning was the one that created anxiety least.

**Keywords:** High-school Entrance Exam, Classification, Rank-Order, Scaling

<sup>1</sup> This article was presented as a paper at the 7th International Congress on Measurement and Evaluation in Education and Psychology.

<sup>2</sup> Akdeniz University, Faculty of Education, Department of Measurement and Evaluation in Education, PhD Program, Antalya, ozgegocer07@hotmail.com, ORCID No: <https://orcid.org/0000-0002-8642-0000>

<sup>3</sup> Akdeniz University, Faculty of Education, Department of Measurement and Evaluation in Education PhD Program, Antalya, aysenurtavlica@gmail.com, ORCID No: <https://orcid.org/0000-0003-2087-5616>

<sup>4</sup> Assoc. Prof. Dr., Akdeniz University, Faculty of Education, Department of Measurement and Evaluation in Education, Antalya, [hkogar@gmail.com](mailto:hkogar@gmail.com), ORCID No: <https://orcid.org/0000-0001-5749-9824>

**Atf için:** Öncü, Ö., Tavlıca, A. & Koğar, H. (2022). LGS sekizinci sınıf testlerinin derslere ve konulara göre önem düzeylerinin sınıflama ve sıralama yargılarıyla ölçekleme ile analizi [Analysis of significance levels of 8<sup>th</sup>-grade tests in the high-school entrance exam based on courses and subjects through classification and rank-order judgment scaling]. *Siirt Eğitim Dergisi [Siirt Journal of Education]*, 2(1), 33-56.



## Siirt Eğitim Dergisi

Araştırma Makalesi

Başvuru Tarihi:31.03.2022

Kabul Tarihi: 25.06.2022

### LGS Sekizinci Sınıf Testlerinin Derslere ve Konulara Göre Önem Düzeylerinin Sınıflama ve Sıralama Yargılarıyla Ölçekleme ile Analizi<sup>1</sup>

**Özge ÖNCÜ<sup>2</sup>****Ayşenur TAVLICA<sup>3</sup>****Hakan KOĞAR<sup>4</sup>**

#### Özet

Bu çalışma, sekizinci sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin LGS kapsamındaki Türkçe, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Yabancı Dil (İngilizce), Matematik ve Fen Bilimleri, testlerini hangi sıralamaya göre cevap verdiklerini belirlemeyi ve Türkçe ve Matematik testlerinde konular dâhilinde duydukları kaygı düzeyini ortaya koymayı amaçlanmıştır. Çalışma grubunu Antalya ve Hatay illerindeki devlet okullarında 8. sınıfta öğrenim gören 220 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin LGS kapsamındaki dersler bağlamında sıralama yargılarına dayalı ölçekleme ile izledikleri cevaplama sırası belirlenmiştir. Türkçe ve Matematik testlerinin içerdiği konulara duydukları kaygı düzeyleri ise sınıflama yargılarına dayalı olarak ölçeklenmiştir. Elde edilen bulguların güvenilirliğini ortaya koymak amacıyla iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin LGS testlerini cevaplamak için izledikleri sıralamanın sözel bölüm için Türkçe, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Yabancı Dil; sayısal bölüm için ise Fen Bilimleri ve Matematik şeklinde ilerlediği görülmüştür. Matematik konuları içerisinde en çok kaygı uyandıran konu Dönüşüm Geometrisi ve Geometrik Cisimler iken, en az kaygı uyandıran konu Çarpınlar ve Katlar olarak belirlenmiştir. Türkçe konuları içerisinde en çok kaygı uyandıran konu Yazım Bilgisi iken, en az kaygı uyandıran konunun Sözcükte Anlam olduğu görülmüştür.

**Anahtar Sözcükler:** Liselere Geçiş Sistemi (LGS), Sınıflama, Sıralama, Ölçekleme

<sup>1</sup> Bu makale 7. Uluslararası Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ABD, Doktora Programı, Antalya, ozgegocer07@hotmail.com, ORCID No: <https://orcid.org/0000-0002-8642-0000>

<sup>3</sup> Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ABD, Doktora Programı, Antalya, ayşenurtavlica@gmail.com, ORCID No: <https://orcid.org/0000-0003-2087-5616>

<sup>4</sup> Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ABD, Antalya, [hskogar@gmail.com](mailto:hkogar@gmail.com), ORCID No: <https://orcid.org/0000-0001-5749-9824>

## Giriş

İnsanlık tarihinin başlangıcından bu yana, toplumların eğitime verdikleri önem giderek artmıştır. Eğitim, en ilkel toplumlarda bile kültürün aktarılması ve gündelik yaşamda kullanılan bazı temel becerilerin bireylere kazandırılması şeklinde kendini göstermiştir. Günümüzün karmaşık toplumlarında ise artan kültürel değerlerin düzene sokulması ve bu değerlerin toplumdaki bireylere kazandırılıp uygulanabilirliğinin sağlanması planlı ve düzenli bir eğitim sürecini gerektirmektedir (Bilen, 2006).

İlköğretimde verilen temel eğitim, davranış gelişimi ile birlikte öğrencilerin akademik geleceklelerini etkilemektedir. Akademik başarı için ortaöğretim başarısı, ortaöğretim başarısı içinse ilköğretimdeki başarı ön plana çıkmaktadır. İlköğretimdeki okul başarısı ortaöğretimdeki başarıyı etkileyeceğinden liselere giriş sınavları öğrenciler ve aileleri için önemli bir hale gelmiştir (Koç, Yıldırım ve Bal, 2008).

Uluslararası başarının yanı sıra ulusal düzeyde başarının artırılması milli hedefler açısından oldukça önemlidir. Okullarda, öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşma durumunun tespiti için çeşitli seviye belirleme sınavları düzenlenirken, üst öğretim kademelerine yerleştirilmeleri için ulusal düzeyde sınavlar düzenlenmektedir (Can, 2017). Bu sınav 2017-2018 eğitim öğretim yılı itibarıyla uygulanmaya başlanan Liselere Geçiş Sistemi (LGS)'dir (MEB, 2018). LGS ile okulların nitelik bakımından sınıflandırılması, nitelikli olarak sınıflandırılan okullara çok az sayıda kontenjan ayrılması, bu kısıtlı kontenjana girebilmek için öğrencilerin birbiriyle yarışması eğitim sisteminde bazı sorunları beraberinde getirmektedir (Demir ve Yılmaz, 2019).

İlköğretim öğrencilerinin akademik başarısızlıklarının önüne geçmek amacıyla başarısızlık durumlarında rolü olan çeşitli etkenlerin ortaya konularak birtakım önlemlerin alınması gerekmektedir (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013). İlköğretimde gerek ülke genelinde kitlesel başarının sağlanması gerekse uluslararası sınavlarda ülke olarak başarı gösterilmesi amacıyla, başarıyı etkileyen özelliklerin belirlenip gerekli önlemlerin alınması şüphesiz büyük önem taşımaktadır (Gelbal ve Kara, 2013).

Öğrencilerin ders başarıları bilişsel ve duyuşsal özelliklerinden etkilenmektedir. Bilişsel özelliklerden doğan sorunlar eğitim-öğretim süreci içerisinde rahatlıkla tespit edilebilmekte ve çözülebilmektedir (Senemoğlu, 2011). Ancak duyuşsal özelliklerin farkına varılması zor olmakta ve olumlu yönde değiştirilmesi zaman almaktadır (Erden ve Akman, 2002). Dolayısıyla, öğrencilerin derse ve öğrenme-öğretme sürecine yönelik duyuşsal özelliklerinin vakit kaybetmeden fark edilmesi önemlidir (İlhan ve Sünkür, 2012).

Kaygı; tutumlar, ilgiler, değerler gibi duyuşsal özelliklerden biri olarak kabul edilmekte ve insan davranışı ile ilişkili olduğu kabul görmektedir. Cüceloğlu (1993) 'na göre kaygı, sonu bilinmeksizin duyulan, uzun süreli ancak korkudan daha az şiddetli bir duygu durumudur. Öğrencilerin öğrenme sürecinde duyduğu kaygının ana sebebi, başarısız olma ve özgüven kaybetme düşüncesidir. Karadeniz, Er ve Tangülü (2014)'nün araştırmasında öğrencilerin "SBS" de başarılı olamama ve başaramama korkusu" ile ilgili turettileri benzetmelere bakıldığında, öğrencilerin sınav sonucuna ilişkin büyük bir stres ve korku yaşadıklarını gözler önüne sermektedir. Kaygı, öğrencilerin performansını birçok yönden etkileyebilmektedir. Kaygılı öğrenciler öncelikle öğrenmede güçlük yaşayabilmekte, bilgilerini aktarma ve kullanmada zorlanmaktadırlar.

Öğrencilerin kaygı düzeyleri derse ve konu alanına göre farklılık göstermektedir. Pintrich ve Schunk (2002), kişiyi demoralize eden kaygının en sık karşılaşılan türünün matematik kaygısı olduğunu belirtmiştir. Alanyazında akademik başarı ile matematik kaygısı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Richardson ve Suinn (1972) ve Betz'in (1978) araştırmalarında matematik kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin, matematik başarılarının düşük olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde Bozkurt'un (2012) araştırmasında genel başarıları yüksek olan öğrencilerin sınav kaygıları ve



matematik kaygıları anlamlı düzeyde düşük, matematik başarıları anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Derslere duyulan kaygı düzeyi araştırmalarına karşın konu bazında kaygı düzeylerine ilişkin yapılan araştırmaların yetersiz olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin yüksek düzeyde kaygı duydukları dersleri seçme sınavlarında hangi sırada çözmeyi tercih ettiklerine ilişkin alanyazında herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Liselere Geçiş Sınavı (LGS)'nin kritik hale gelmesi ile birlikte öğrenci başarısını arttırmak istenen bir durum olmuştur. Bu nedenle başarıyı etkileyen faktörleri öğrenmek gerekli hale gelmiştir (Ulusoy, 2020). Dolayısıyla bu alanda yapılan çalışmalar alanyazında önem arz etmektedir.

Eğitim araştırmalarına etkisi olduğu tahmin edilen değişkenlerin, sınava dahil olan örneklemeler açısından belirlenmesi, ölçülmek istenen özelliğin varsayılan büyüklüğü ile gerçek büyüklüğü arasında bir bağlantıyı göstermesi nedeniyle önemlidir (Crocker ve Algina, 1986). Belirlenen bu bağlantının sayısal kurallara bağlı ifade edilmesi ise "ölçekleme" olarak adlandırılmaktadır. Ölçeklemede kullanılan yöntemler genelde denek tepkilerine ve yargıcı kararlarına dayalı iki başlık altında toplanmaktadır. Bunlar; 1) Denek tepkilerine dayalı (cevaplayıcı merkezli) yaklaşımlar ve 2) Yargıcı kararlarına dayalı yaklaşımlardır (Baykul ve Turgut, 1992).

Yargıcı kararlarına dayalı ölçekleme yaklaşımı, uyarıcıları uzman ya da bilirkişi yargılarına dayalı olarak belirli bir boyutta ölçeklemeyi içerir. Bu tür modeller gözlemcilerin her bir uyarıcının uyarıcılık derecesini belli bir yöntemle (sıralama, sınıflama, ikili karşılaştırma vb. gibi) belirlemelerine dayalıdır. Burada gözlemcilerden beklenen her bir uyarıcının ölçekleme boyutundaki yerini diğer uyarıcılarla karşılaştırarak belirlemesidir. Bunun sonucunda gözlemci yargılarının ortalama değeri uyarıcının ölçek değerini belirler. Yargıcı kararlarına dayalı ölçekleme işlemleri uyarıcı merkezlidir. Uyarıcı merkezli (stimulus centered) yaklaşımların temelinde her bir uyarıcının psikolojik ölçek üzerindeki yerini gözlemci yargılarına dayalı olarak belirlemek yer alır (Arık ve Kutlu, 2013).

Denek tepkilerine dayalı yaklaşımlar ise uyarıcı değil, cevaplayıcı merkezlidir. Yani madde ya da uyarıcıların değil, cevapların ölçeklenmesi amacını güder (Torgerson, 1958; Tezbaşaran, 2004).

Sıralama, uyarıcılara sıra sayısı vererek küçükten büyüğe veya büyükten küçüğe yerleştirme işlemi olarak tanımlanmaktadır. Sıralama yönteminin uygulaması esnasında gözlemcinin uyarıcıları bütün olarak ele alıp her birine bir sıra numarası vermesi beklenir. Bu yöntem gözlemciyi, uyarıcılar arasında azami sayıda ayırım yapmaya sevk eder ve ölçeğin geçerliği gözlemcinin bu ayırımı ne derecede yapabildiğine bağlıdır. Doğru bir ayırım ve sıralama yapılabildiği takdirde, sıralama yargılarıyla ölçekleme ile oldukça geçerli sonuçlara ulaşılmaktadır (Baykul ve Turgut, 1992).

Sınıflama yargıları kanunu, uyarıcıların ardışık aralıklarla sınıflandığı durumlarda aralık sınırları ile uyarıcıların ölçek değerleri arasındaki ilişkileri belirleyen bir istatistiksel modeldir (Anıl ve İnal, 2017). Bu yöntemde yargıların toplanması amacıyla K uyarıcının tümü gözlemcilere verilerek, gözlemcilerden önceden tanımlanmış sıralı sınıflardan hangilerine bu uyarıcıların girdiklerinin belirtmeleri istenir. Böylece ölçekleme işlemi gerçekleştirilir. Bu yöntemde varsayımlar mevcuttur.

1. Sınıflamanın yapılacağı psikolojik boyut, belirli sayıda sıralı sınıflara bölünebilir.
2. Verilen bir sınıfın sınırı, psikolojik boyutta belirli bir sabit nokta değeridir, sınır yargıları dağılımı denilen bir dağılıma sahiptir.
3. Verilen bir uyarıcının ölçekleme boyutundaki değeri bir sınıfın üst sınırının altındaysa, gözlemci uyarıcıyı o sınıfa koyar.

Bir gözlemci bir uyarıcıyı bir sınıfa koyarken o uyarıcının ölçek değerinin sınır değerden büyük veya küçük olduğu yargısında bulunur (Gelbal ve Sayın, 2014).

## Amaç

Bu çalışmanın amacı 8. sınıfa devam eden öğrenciler için yapılan Lise Giriş Sınavı (LGS) kapsamında uygulanan testlerin hangi sıralamaya göre çözüldüğünü sıralama yargılarıyla ölçekleyerek belirlemek, Türkçe ve Matematik testlerinde konular dâhilinde öğrencilerin duyduğu kaygı düzeyini sınıflama yargılarıyla ölçekleyerek ortaya koymaktır. Böylelikle öğrencilerin sınavdaki duygu durumları ve izledikleri stratejileri ile ilgili tahminlerde bulunmak mümkün olacaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sıralama yargılarına dayalı ölçekleme yönteminden dersler için elde edilen ölçek değerleri nasıldır?
2. Sınıflama yargılarına dayalı ölçekleme yönteminden Türkçe konuları için elde edilen ölçek değerleri nasıldır?
3. Sınıflama yargılarına dayalı ölçekleme yönteminden Matematik konuları için elde edilen ölçek değerleri nasıldır?

Bu bağlamda, alan yazında LGS ile ilgili çalışmalar yapılmış ancak öğrencilerin konulara ve derslere göre önem sırası ve kaygı düzeyleri ölçülmemiştir. Bu sebeple bu araştırmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## Yöntem

Bu bölümde araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

### Araştırma Deseni

Bu çalışma 8. sınıf öğrencilerinin LGS kapsamında derslere ve konulara karşı tutumları incelendiği için bir genel tarama araştırmasıdır. Genel tarama modeli, geçmişte var olmuş ya da halen var olan bir durumu mevcut biçimiyle ortaya koymayı amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2005).

### Çalışma Grubu

Çalışmanın örneklemini Antalya ve Hatay illerinden 220 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Verilerin tamamı devlet okullarında okuyan öğrencilerden toplanmıştır. Örneklemin kolay ulaşılabilir ve kolay uygulama yapılabilir olması amacıyla kazara örnekleme yapılmıştır. Kazara örnekleme yöntemi, örneklemin var olan sınırlılıklar sebebiyle kolay ulaşılabilir, uygulama yapılabilir gruplardan seçilmesidir (Büyükoztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

### Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada veri toplama süreci başlatılmadan önce, çalışmanın proje süresince uygulanmasının etik olarak uygun olduğuna dair etik kurul belgesi alınmıştır.

Sekizinci sınıf öğrencileri üzerinden yürütülen bu çalışmada öğrencilerin Türkçe, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Yabancı Dil (İngilizce), Matematik ve Fen Bilimleri derslerini 1'den 6'ya kadar sıralamaları istenmiştir. 1. sıraya yazılan ders sınavı başlamak için tercih edilen testi temsil etmekte, 6. sıraya yazılan ders ise en son çözülmesi tercih edilen testi temsil etmektedir.

Bu ölçekleme yapılırken öncelikle her öğrenciden LGS' de sorumlu oldukları 6 ders türünü karşılaştırarak önem sıralaması yapması istenmiş ve öğrencilerin bu sıralamaya verdikleri tepkilerle her derse ait frekans değerleri belirlenmiştir.

Ayrıca temel dersler olan Türkçe ve Matematik derslerinde en çok soru çıkan temel konular belirlenmiş ve öğrencilere bu konular hakkında soru çözerken oluşan kaygı düzeylerini belirtmeleri istenmiştir. Belirlenen Türkçe konuları; “Sözcükte Anlam”, “Cümlede Anlam”, “Parçada Anlam”, “Yazım Bilgisi”, “Dil Bilgisi”, “Metin Türleri” ve “Söz Sanatları”. Matematik Konuları; “Çarpanlar ve Katlar”, “Üslü İfadeler”, “Kareköklü İfadeler”, “Veri Analizi”, “Olasılık”, “Cebirsel İfadeler ve Özdeşlikler”, “Doğrusal Denklemler ve Eşitsizlikler”, “Üçgenler”, “Dönüşüm Geometrisi ve Geometrik Cisimler”. Öğrencilerden belirlenen konulara ait kaygı düzeylerini 1(hiç kaygı duymuyorum), 2(kaygı duymuyorum), 3(kararsızım), 4(kaygı duyuyorum) ve 5(çok kaygı duyuyorum) ile derecelendirmeleri istenmiştir.

### Verilerin Analizi

Analizler Microsoft Excel programı ile yapılmıştır.

Analizin ilk aşamasında sıralama yargıları ile ölçekleme analizi işlem adımları izlenmiştir. Uyarıcıların hangi sırada kaç defa tercih edildiğini belirten sıra frekansları matrisi oluşturulmuş, daha sonra bu matristen oran matrisi elde edilmiştir. Derslere ait sıra frekansları matrisi Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Derslere Ait Sıra Frekansları Matrisi

Madde	Sıra	Dersler					
		1	2	3	4	5	6
$R_j$	$r_j$						
1	6	171	5	6	15	14	9
2	5	17	25	104	53	3	18
3	4	11	38	55	92	20	4
4	3	16	105	45	29	5	20
5	2	2	25	3	10	46	134
6	1	3	22	7	21	132	35
Toplam		220	220	220	220	220	220

Tablo 1’de 6 adet dersin her birinin her bir sıra değerine kaç öğrenci tarafından seçildiği görülmektedir. Ölçek değerlerinin hesaplanması Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Sıralama Yargıları ile Ölçek Değerlerinin Hesaplanması

Dersler	1	2	3	4	5	6
Toplam	6,567	-1,154	2,008	0,970	-4,866	-3,525
$S_j$	1,095	-0,192	0,335	0,162	-0,811	-0,588
$S_c$	1,906	0,619	1,146	0,973	0,000	0,223

Tablo 2’de görülen ölçek değerleri ( $S_j$ ), oran matrisinden birim normal sapmalar matrisi elde edilerek oluşturulmuştur. Son olarak eksenin başlangıcı en küçük ölçek değerine kaydırılarak nihai ölçek değerleri ( $S_c$ ) hesaplanmıştır.

Analizin ikinci aşamasında Matematik ve Türkçe konularının kaygı düzeylerini incelemek amacıyla sınıflama yargıları ile ölçekleme işlem adımları izlenmiştir. Sınıflama yargıları ile ölçekleme analizinde kullanılan iki farklı formül olan B hali ve D hali sayısal çözümlenmeleri kullanılmıştır. Matematik konularının sınıflamasına ait frekans matrisi Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Matematik Konularına Ait Frekans Matrisi

U <sub>j</sub>	1	2	3	4	5
M1	86	41	33	42	18
M2	50	70	44	37	19
M3	22	45	63	71	19
M4	54	51	40	53	22
M5	62	43	39	51	25
M6	24	34	59	67	36
M7	10	46	76	59	29
M8	23	40	44	63	50
M9	9	22	40	58	91

Tablo 3, Matematik konularının 1'den 5'e kadar belirlenen kaygı düzeylerine hangi sıklıkta seçildiğini göstermektedir. Frekanslardan elde edilen yığılmalı oranlar matrisi ise Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Matematik Konularına Ait Yığılmalı Oranlar Matrisi

U <sub>j</sub>	1	2	3	4
M1	0,391	0,577	0,727	0,918
M2	0,227	0,545	0,745	0,914
M3	0,100	0,305	0,591	0,914
M4	0,245	0,477	0,659	0,900
M5	0,282	0,477	0,655	0,886
M6	0,109	0,264	0,532	0,836
M7	0,045	0,255	0,600	0,868
M8	0,105	0,286	0,486	0,773
M9	0,041	0,141	0,323	0,586

Tablo 4'te verilen oranlar matrisindeki hücre değerlerine karşılık gelen z standart değerleri belirlenerek Tablo 5'teki birim normal sapmalar matrisi elde edilmiş, satır- sütun toplamları, satır- sütun ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır.

Tablo 5. Matematik Konularına Ait Birim Normal Sapmalar Matrisi ve B Hali ile Ölçkleme Hesaplamaları

U <sub>j</sub>	1	2	3	4	topZ <sub>jg</sub>	Z <sub>j</sub>	ssZ <sub>j</sub>
M1	-0,277	0,195	0,605	1,393	1,916	0,479	0,708
M2	-0,748	0,114	0,660	1,363	1,390	0,348	0,891
M3	-1,282	-0,511	0,230	1,363	-0,200	-0,050	1,126
M4	-0,689	-0,057	0,410	1,282	0,946	0,236	0,830
M5	-0,577	-0,057	0,398	1,207	0,971	0,243	0,757
M6	-1,231	-0,632	0,080	0,980	-0,804	-0,201	0,952
M7	-1,691	-0,660	0,253	1,118	-0,980	-0,245	1,207
M8	-1,256	-0,564	-0,034	0,748	-1,106	-0,277	0,847
M9	-1,740	-1,076	-0,460	0,218	-3,058	-0,765	0,838
topZ <sub>jg</sub>	-9,491	-3,249	2,141	9,672	-0,926	Tort	Sst
ortZ <sub>jg</sub>	-1,055	-0,361	0,238	1,075	-0,103	-0,026	0,904

Tablo 5'te birim normal sapmalar matrisi, satır- sütun toplamları, satır-sütun ortalamaları ve standart sapma değerleri görülmektedir. Daha sonra Tablo 6'da görülen B Hali ile tam veri matrisine dayalı ölçkleme ile aj ve ölçek değerleri hesaplanmıştır.

Tablo 6. B Hali ile aj Değerlerinin ve Ölçek Değerlerinin Hesaplanması

U <sub>j</sub>	A <sub>j</sub>	Z <sub>j</sub>	ajz <sub>j</sub>	S <sub>j</sub>	Sc
M1	1,277	0,479	0,612	-0,637	0,000
M2	1,014	0,348	0,352	-0,378	0,259
M3	0,803	-0,050	-0,040	0,014	0,651
M4	1,090	0,236	0,258	-0,283	0,354
M5	1,195	0,243	0,290	-0,316	0,321
M6	0,949	-0,201	-0,191	0,165	0,802
M7	0,749	-0,245	-0,183	0,158	0,795
M8	1,068	-0,277	-0,295	0,270	0,907
M9	1,078	-0,765	-0,825	0,799	1,436

Tablo 6, B hali için nihai ölçek değerlerini göstermektedir. Elde edilen bu ölçek değerlerinin tutarlığına ilişkin A.D değeri hesaplanması amacıyla, daha önce elde edilen her bir sütun ortalaması (ortZ<sub>jg</sub>) için S<sub>j</sub> ve aj değerleri yardımıyla Z<sub>j</sub>' değerleri hesaplanmış ve standart değerlerinin yer aldığı matris elde edilmiştir. Sınıflama yargılarına dayalı ölçklemeden elde edilen ölçek değerlerinin iç tutarlığı için A.D bağıntısı (teorik oranlarla, yığılmalı oranların farkının mutlak değerine dayanır) kullanılmıştır. Gerçek ve teorik oranlar matrislerinin farkı alınarak mutlak değeri alınmıştır. Mutlak fark matrisi ve iç tutarlık katsayısının hesaplanması Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. B Hali için Mutlak Fark Matrisi ve İç Tutarlılık Katsayısının Hesaplanması

U <sub>j</sub>	1	2	3	4
1	0,019	0,008	0,026	0,008
2	0,025	0,039	0,017	0,010
3	0,009	0,015	0,019	0,007
4	0,006	0,006	0,025	0,006
5	0,014	0,008	0,024	0,009
6	0,010	0,026	0,001	0,005
7	0,007	0,010	0,057	0,021
8	0,003	0,009	0,002	0,002
9	0,002	0,000	0,021	0,015
TOPLAM	0,492			
k*N	45			
1/(k*N)	0,022			
A.D.	0,011			

Tablo 7 incelendiğinde, B Hali ile ölçeklemede elde edilen ölçek değerlerinin tutarlılığına ilişkin A.D değerinin 0.011 olarak hesaplandığı görülmektedir. Sınıflama yargıları ile ölçeklemede kullanılan D Hali sayısal çözümlemesinde, B Hali sayısal çözümlemesinde izlenen işlem adımları tekrarlanmış; yığılmalı frekanslar matrisi, yığılmalı oranlar matrisi ve birim normal sapmalar matrisi elde edilmiştir. Elde edilen birim normal sapmalar matrisiyle birlikte ölçekleme hesaplamalarına ait sayısal veriler Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Matematik Konularına Ait Birim Normal Sapmalar Matrisi ve D Hali ile Ölçekleme Hesaplamaları

U <sub>j</sub>	1	2	3	4	topZ <sub>jg</sub>	Z <sub>j</sub>	S <sub>j</sub>	Sc
M1	-0,277	0,195	0,605	1,393	1,916	0,479	-0,505	0,000
M2	-0,748	0,114	0,660	1,363	1,390	0,348	-0,373	0,132
M3	-1,282	-0,511	0,230	1,363	-0,200	-0,050	0,024	0,529
M4	-0,689	-0,057	0,410	1,282	0,946	0,236	-0,262	0,243
M5	-0,577	-0,057	0,398	1,207	0,971	0,243	-0,268	0,237
M6	-1,231	-0,632	0,080	0,980	-0,804	-0,201	0,175	0,680
M7	-1,691	-0,660	0,253	1,118	-0,980	-0,245	0,219	0,724
M8	-1,256	-0,564	-0,034	0,748	-1,106	-0,277	0,251	0,756
M9	-1,740	-1,076	-0,460	0,218	-3,058	-0,765	0,739	1,244
topZ <sub>jg</sub>	-9,491	-3,249	2,141	9,672	Tort			
ortZ <sub>jg</sub>	-1,055	-0,361	0,238	1,075	-0,026			

Birim normal sapmalar matrisi ve satır-sütun ortalama değerleri ile ölçek değerlerinin hesaplanması Tablo 9'da verilmiştir. D Hali için elde edilen mutlak fark matrisi ve iç tutarlılık katsayısının hesaplanması Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. D Hali için Mutlak Fark Matrisi ve İç Tutarlılık Katsayısının Hesaplanması

$U_j$	1	2	3	4
1	0,100	0,020	0,044	0,025
2	0,020	0,041	0,016	0,013
3	0,040	0,046	0,006	0,060
4	0,032	0,017	0,032	0,009
5	0,066	0,014	0,039	0,024
6	0,000	0,032	0,007	0,021
7	0,056	0,026	0,092	0,064
8	0,009	0,016	0,008	0,022
9	0,004	0,005	0,014	0,045
TOPLAM	1,088			
$k*N$	45			
$1/(k*N)$	0,022			
A.D.	0,024			

Tablo 9 incelendiğinde, D Hali ile ölçeklemede elde edilen ölçek değerlerinin tutarlılığına ilişkin A.D değerinin 0.024 olarak hesaplandığı görülmektedir. Türkçe konularının sınıflamasına ait frekans matrisi Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Türkçe Konularına Ait Frekans Matrisi

$U_j$	1	2	3	4	5
T1	130	49	22	14	5
T2	106	74	15	17	8
T3	87	89	13	21	10
T4	20	44	69	74	13
T5	64	39	35	67	15
T6	86	37	26	25	46

Tablo 10, Türkçe konularının 1'den 5'e kadar belirlenen kaygı düzeylerine hangi sıklıkta seçildiğini göstermektedir. Frekanslardan elde edilen yığılmalı oranlar matrisi ise Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Türkçe Konularına Ait Yığılmalı Oranlar Matrisi

U <sub>j</sub>	1	2	3	4
T1	0,591	0,814	0,914	0,977
T2	0,482	0,818	0,886	0,964
T3	0,395	0,800	0,859	0,955
T4	0,091	0,291	0,605	0,941
T5	0,291	0,468	0,627	0,932
T6	0,391	0,559	0,677	0,791

Tablo 11’de verilen yığılmalı oranlar matrisi yardımıyla Tablo 12’deki birim normal sapmalar matrisi elde edilmiş, satır- sütun toplamları, satır-sütun ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır.

Tablo 12. Türkçe Konularına Ait Birim Normal Sapmalar Matrisi ve B Hali ile Ölçekleme Hesaplamaları

U <sub>j</sub>	1	2	3	4	topZ <sub>jg</sub>	Z <sub>j</sub>	ssZ <sub>j</sub>
T1	0,230	0,891	1,363	2,000	4,485	1,121	0,748
T2	-0,046	0,908	1,207	1,795	3,865	0,966	0,768
T3	-0,265	0,842	1,076	1,691	3,343	0,836	0,817
T4	-1,335	-0,551	0,265	1,562	-0,058	-0,015	1,238
T5	-0,551	-0,080	0,325	1,489	1,184	0,296	0,872
T6	-0,277	0,149	0,460	0,810	1,141	0,285	0,462
topZ <sub>jg</sub>	-2,244	2,160	4,697	9,347	13,960	T <sub>ort</sub>	<b>Sst</b>
ortZ <sub>jg</sub>	-0,374	0,360	0,783	1,558	2,327	0,582	0,807

Tablo 12’de birim normal sapmalar matrisi, satır- sütun toplamları, satır-sütun ortalamaları ve standart sapma değerleri görülmektedir. Daha sonra Tablo 13’te görülen B Hali ile tam veri matrisine dayalı ölçekleme ile a<sub>j</sub> ve ölçek değerleri hesaplanmıştır.

Tablo 13. B Hali ile a<sub>j</sub> Değerlerinin ve Ölçek Değerlerinin Hesaplanması

U <sub>j</sub>	a <sub>j</sub>	z <sub>j</sub>	ajz <sub>j</sub>	S <sub>j</sub>	Sc
1	1,079	1,121	1,210	-0,629	0,000
2	1,051	0,966	1,015	-0,434	0,195
3	0,989	0,836	0,826	-0,245	0,384
4	0,652	-0,015	-0,010	0,591	1,220
5	0,925	0,296	0,274	0,308	0,937
6	1,748	0,285	0,499	0,083	0,712

Tablo 13, B hali için nihai ölçek değerlerini göstermektedir. Elde edilen bu ölçek değerlerinin tutarlığına ilişkin A.D değeri hesaplanması amacıyla, daha önce elde edilen her bir sütun ortalaması (ortZ<sub>jg</sub>) için S<sub>j</sub> ve a<sub>j</sub> değerleri yardımıyla Z<sub>j</sub>’ değerleri hesaplanmış ve standart değerlerinin yer aldığı



matris elde edilmiştir. Gerçek ve teorik oranlar matrislerinin farkı alınarak mutlak değeri alınmıştır. Mutlak fark matrisi ve iç tutarlılık katsayısının hesaplanması Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. B Hali için Mutlak Fark Matrisi ve İç Tutarlılık Katsayısının Hesaplanması

U <sub>j</sub>	1	2	3	4
T1	0,002	0,007	0,009	0,001
T2	0,041	0,043	0,010	0,007
T3	0,053	0,070	0,008	0,011
T4	0,021	0,071	0,011	0,010
T5	0,060	0,054	0,069	0,020
T6	0,006	0,004	0,022	0,010
TOPLAM	0,621			
k*N	30			
1/(k*N)	0,033			
A.D.	0,021			

Tablo 14 incelendiğinde, B Hali ile ölçeklemede elde edilen ölçek değerlerinin tutarlılığına ilişkin A.D değerinin 0.021 olarak hesaplandığı görülmektedir. D Hali ile ölçeklemede, B Hali ile ölçeklemede izlenen işlem adımları tekrarlanmış; yığılmalı frekanslar matrisi, yığılmalı oranlar matrisi ve birim normal sapmalar matrisi elde edilmiştir. Birim normal sapmalar matrisi ve satır-sütun ortalama değerleri ile ölçek değerlerinin hesaplanması Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Türkçe Konularına Ait Birim Normal Sapmalar Matrisi ve D Hali ile Ölçekleme Hesaplamaları

U <sub>j</sub>	1	2	3	4	TopZ <sub>jg</sub>	Z <sub>j</sub>	S <sub>j</sub>	Sc
T1	0,230	0,891	1,363	2,000	4,485	1,121	-0,540	0,000
T2	-0,046	0,908	1,207	1,795	3,865	0,966	-0,385	0,155
T3	-0,265	0,842	1,076	1,691	3,343	0,836	-0,254	0,286
T4	-1,335	-0,551	0,265	1,562	-0,058	-0,015	0,596	1,136
T5	-0,551	-0,080	0,325	1,489	1,184	0,296	0,286	0,826
T6	-0,277	0,149	0,460	0,810	1,141	0,285	0,296	0,836
topZ <sub>jg</sub>	-2,244	2,160	4,697	9,347	Tort			
ortZ <sub>jg</sub>	-0,374	0,360	0,783	1,558	0,582			

Birim normal sapmalar matrisi ve satır-sütun ortalama değerleri ile ölçek değerlerinin hesaplanması Tablo 15'te verilmiştir. D Hali için elde edilen mutlak fark matrisi ve iç tutarlılık katsayısının hesaplanması Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16. D Hali için Mutlak Fark Matrisi ve İç Tutarlılık Katsayısının Hesaplanması

$U_j$	1	2	3	4
T1	0,025	0,002	0,007	0,005
T2	0,022	0,046	0,008	0,010
T3	0,057	0,070	0,009	0,010
T4	0,075	0,116	0,030	0,109
T5	0,036	0,061	0,063	0,033
T6	0,140	0,034	0,009	0,106
TOPLAM	1,084			
$k*N$	30			
$1/(k*N)$	0,033			
A.D.	0,036			

Tablo 16 incelendiğinde, D Hali ile ölçeklemede elde edilen ölçek değerlerinin tutarlılığına ilişkin A.D değerinin 0.036 olarak hesaplandığı görülmektedir.

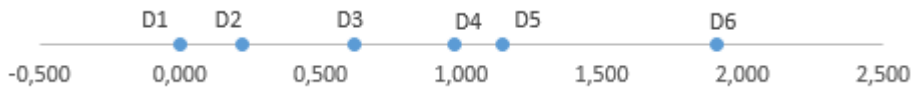
Verilerin analizine dair sayısal değerler ve ölçekleme hesaplamaları bu bölümde sunulmuş, sayısal değerlerin ne anlama geldiğine dair tablo ve grafiklere bulgular bölümünde yer verilmiştir.

### Bulgular

Bu bölümde bulgular sıralama yargıları ile ölçekleme bulguları, Matematik konularının sınıflama yargılarıyla ölçekleme bulguları ve Türkçe konularının sınıflama yargılarıyla ölçekleme bulguları olmak üzere üç başlıkta incelenmiştir. Bu başlıklar kendi içlerinde B Hali ve D Hali ile ölçekleme bulguları olmak üzere ayrı ele alınmıştır.

#### Sıralama Yargıları ile Ölçekleme Bulguları

Aşağıdaki Şekil 1'de sıralama yargıları ile ölçeklenen derslerin ölçek değerlerinin sayı doğrusundaki gösterimi verilmiştir.



Şekil 1. Sıralama Yargıları ile Elde Edilen Ölçek Değerleri

Öğrencilerin yaptığı ders sıralamalarına ait ölçek değerleri ve uyarıcı sıraları Tablo 17’de verilmiştir.

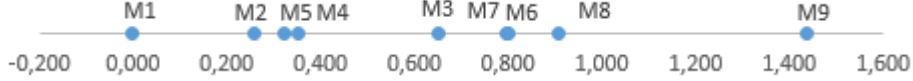
Tablo 17. Sıralama Yargıları ile Ölçeklenen Derslere Ait Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıraları

Kod	Dersler	Ölçek Değerleri	Uyarıcı Sıraları
D1	Türkçe	1,906	1
D2	Yabancı Dil	0,619	4
D3	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	1,146	2
D4	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	0,973	3
D5	Matematik	0,000	6
D6	Fen Bilimleri	0,223	5

Şekil 1 ve Tablo 17 incelendiğinde, öğrencilerin sınavda sözel bölümde öncelikli olarak çözmeyi tercih ettiği dersin Türkçe olduğu görülmüştür. Bunu sırasıyla T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi izlemektedir. Öğrencilerin sözel bölümde en son çözmeyi tercih ettiği dersin Yabancı Dil olduğu görülmektedir. Sayısal bölümde ise öncelikli olarak Fen Bilimleri testini çözdükleri, Matematik dersini ise en son çözmeyi tercih ettikleri görülmüştür.

#### Matematik Konularının Sınıflama Yargılarıyla Ölçekleme Bulguları

Matematik konularının kaygı düzeyinin B Hali sayısal çözümü ile ölçekleme analizi ölçek değerleri Şekil 2’de sayı doğrusunda gösterilmiştir.



Şekil 2. B Hali ile Elde Edilen Ölçek Değerleri

B hali ile elde edilen ölçek değerleri ve uyarıcı sıraları Tablo 18’de sunulmuştur.

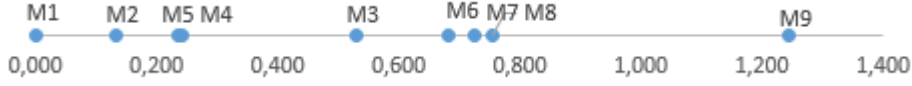
Tablo 18. B Hali ile Elde Edilen Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıraları

Kod	Matematik Konuları	Ölçek Değerleri	Uyarıcı Sıraları
M1	Çarpanlar ve Katlar	0,000	9
M2	Üslü İfadeler	0,259	8
M3	Kareköklü İfadeler	0,651	5
M4	Veri Analizi	0,354	6
M5	Olasılık	0,321	7
M6	Cebirsel İfadeler ve Özdeşlikler	0,802	3
M7	Doğrusal Denklemler ve Eşitsizlikler	0,795	4
M8	Üçgenler	0,907	2
M9	Dönüşüm Geometrisi ve Geometrik Cisimler	1,436	1

Şekil 2 ve Tablo 18’deki bulgular incelendiğinde öğrencilerin Matematik konuları içinden en fazla kaygı duydukları konunun dönüşüm geometrisi ve geometrik cisimler olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla üçgenler, cebirsel ifadeler ve özdeşlikler, doğrusal denklemler ve eşitsizlikler,

kareköklü ifadeler, veri analizi, olasılık ve üslü ifadeler izlemektedir. Öğrencilerin en az kaygı duydukları Matematik konusunun ise çarpanlar ve katlar olduğu görülmektedir.

Matematik konularının kaygı düzeyinin D Hali sayısal çözümü ile ölçekleme analizi ölçek değerleri Şekil 3'te sayı doğrusunda gösterilmiştir.



Şekil 3. D Hali ile Elde Edilen Ölçek Değerleri

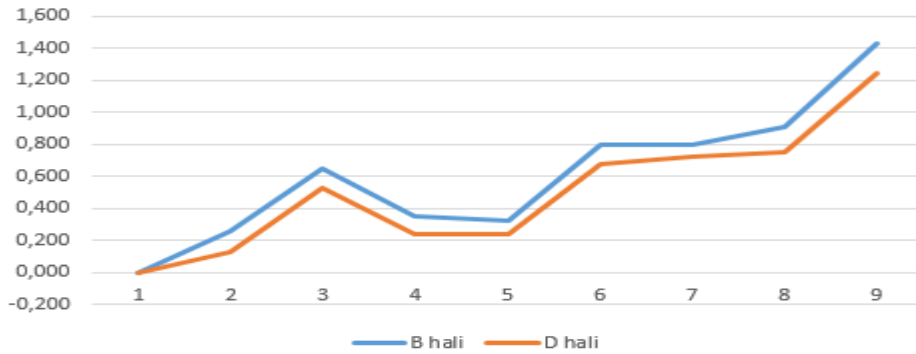
D hali ile elde edilen ölçek değerleri ve uyarıcı sıraları Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19. D Hali ile Elde Edilen Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıraları

Kod	Matematik Konuları	Ölçek Değerleri	Uyarıcı Sıraları
M1	Çarpanlar ve Katlar	0,000	9
M2	Üslü İfadeler	0,132	8
M3	Kareköklü İfadeler	0,529	5
M4	Veri Analizi	0,243	6
M5	Olasılık	0,237	7
M6	Cebirsel İfadeler ve Özdeşlikler	0,680	4
M7	Doğrusal Denklemler ve Eşitsizlikler	0,724	3
M8	Üçgenler	0,756	2
M9	Dönüşüm Geometrisi ve Geometrik Cisimler	1,244	1

Şekil 3 ve Tablo 19'daki değerler incelendiğinde D Hali ile elde edilen ölçek değerleri ve uyarıcı sıralarının B Hali ile elde edilen ölçek değerleri ve uyarıcı sıralarıyla önemli bir farklılık göstermediği görülmüştür. Öğrencilerin Matematik konuları içinden en fazla kaygı duydukları konunun dönüşüm geometrisi ve geometrik cisimler olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla üçgenler, doğrusal denklemler ve eşitsizlikler, cebirsel ifadeler ve özdeşlikler, kareköklü ifadeler, veri analizi, olasılık ve üslü ifadeler izlemektedir. Öğrencilerin en az kaygı duydukları Matematik konusunun ise çarpanlar ve katlar olduğu görülmektedir.

B hali ile elde edilen ölçek değerleri ile D hali ile elde edilen ölçek değerlerinin karşılaştırılması amacıyla Şekil 4'teki grafik sunulmuştur.



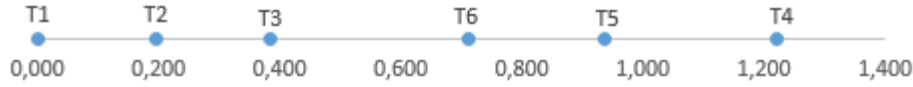
Şekil 4. Ölçek Değerlerinin B ve D Haline Göre Karşılaştırılması

Şekil 4 incelendiğinde, her iki sayısal çözümün ölçek değerleri bakımından birbirine paralel sonuçlar verdiği görülmektedir.

B Hali için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı incelendiğinde ölçeklemede beklenen ile gözlenen değer arasında 0,011'lik bir farkın olduğu görülmektedir. Bu değer D hali için 0,024 olarak hesaplanmıştır. Çalışmaya az miktarda da olsa hata karıştığı söylenebilmektedir. Ancak bu çalışmaya ait elde edilen katsayı oldukça düşüktür. Bu durumda elde edilen ölçek değerlerinin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### Türkçe Konularının Sınıflama Yargularıyla Ölçekleme Bulguları

Türkçe konularının kaygı düzeyinin B Hali sayısal çözümü ile ölçekleme analizi ölçek değerleri Şekil 5'te sayı doğrusunda gösterilmiştir.



Şekil 5. B Hali ile Elde Edilen Ölçek Değerleri

B hali ile elde edilen ölçek değerleri ve uyarıcı sıraları Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20. B Hali ile Elde Edilen Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıraları

Kod	Türkçe Konuları	Ölçek Değerleri	Uyarıcı Sıraları
T1	Sözcükte Anlam	0,000	6
T2	Cümlede Anlam	0,195	5
T3	Parçada Anlam	0,384	4
T4	Yazım Bilgisi	1,220	1
T5	Dil Bilgisi	0,937	2
T6	Metin Türleri ve Söz Sanatları	0,712	3

Şekil 5 ve Tablo 20'deki bulgular incelendiğinde öğrencilerin Türkçe konuları içinden en fazla kaygı duydukları konunun yazım bilgisi olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla dil bilgisi, metin türleri ve söz sanatları, parçada anlam ve cümlede anlam izlemektedir. Öğrencilerin en az kaygı duydukları Türkçe konusunun ise sözcükte anlam olduğu görülmektedir.

Türkçe konularının kaygı düzeyinin D Hali sayısal çözümü ile ölçekleme analizi ölçek değerleri Şekil 6'da sayı doğrusunda gösterilmiştir.



Şekil 6. D Hali ile Elde Edilen Ölçek Değerleri

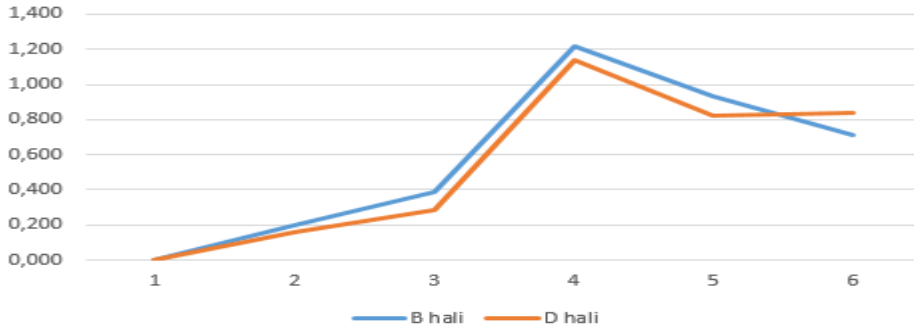
D hali ile elde edilen ölçek değerleri ve uyarıcı sıraları Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. D Hali ile Elde Edilen Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıraları

Kod	Türkçe Konuları	Ölçek Değerleri	Uyarıcı Sıraları
T1	Sözcükte Anlam	0,000	6
T2	Cümlede Anlam	0,155	5
T3	Parçada Anlam	0,286	4
T4	Yazım Bilgisi	1,136	1
T5	Dil Bilgisi	0,826	3
T6	Metin Türleri ve Söz Sanatları	0,836	2

Şekil 6 ve Tablo 21’deki bulgular incelendiğinde D Hali ile elde edilen ölçek değerleri ve uyarıcı sıralarının B Hali ile elde edilen ölçek değerleri ve uyarıcı sıralarıyla önemli bir farklılık göstermediği görülmüştür. Öğrencilerin Türkçe konuları içinden en fazla kaygı duydukları konunun yazım bilgisi olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla metin türleri ve söz sanatları, dil bilgisi, parçada anlam ve cümlede anlam izlemektedir. Öğrencilerin en az kaygı duydukları Türkçe konusunun ise sözcükte anlam olduğu görülmektedir.

B hali ile elde edilen ölçek değerleri ile D hali ile elde edilen ölçek değerlerinin karşılaştırılması amacıyla Şekil 7’deki grafik sunulmuştur.



Şekil 7. Ölçek Değerlerinin B ve D Haline Göre Karşılaştırılması

Şekil 7 incelendiğinde, her iki sayısal çözümün ölçek değerleri bakımından birbirine paralel sonuçlar verdiği görülmektedir.

B Hali için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı incelendiğinde ölçeklemede beklenen ile gözlenen değer arasında 0,021’lik bir farkın olduğu görülmektedir. Bu değer D hali için 0,036 olarak hesaplanmıştır. Çalışmaya az miktarda da olsa hata karıştığı söylenebilmektedir. Ancak bu çalışmaya ait elde edilen katsayı oldukça düşüktür. Bu durumda elde edilen ölçek değerlerinin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, Antalya ve Hatay illerinde eğitim gören sekizinci sınıf öğrencilerinin LGS testlerini çözüm tercihlerine göre sıralamaları ve Matematik-Türkçe dersleri kapsamında konulara duydukları kaygı düzeyini sınıflandırmaları beklenmiştir. Bu amaçla LGS dersleri için sıralama yargıları ile ölçekleme işlemi, Matematik-Türkçe konuları için sınıflama yargıları ile ölçekleme işlemi yapılmıştır. Her iki ders için de sınıflama yargıları ile ölçeklemede B ve D hali sayısal çözümleri uygulanmış, sonuçları karşılaştırılmıştır. Ayrıca yapılan ölçekleme işlemlerine hangi düzeyde hata

karışığının belirlenmesi amacıyla iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin sözel bölümde kitapçık sırası ile (Türkçe, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Yabancı Dil) soruları cevaplandığı ancak sayısal bölümde kitapçık sırasının (Matematik, Fen Bilimleri) tersi ile soruları cevaplandıkları sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin geneli Matematik sorularını daha karmaşık, uzun ve zorlayıcı olarak algıladığından Fen Bilimleri alanından başlamayı daha uygun görmekteyler. Fen Bilimleri sorularını önce cevaplandırılan öğrencilerin Matematik testine daha çok süre artırdığı ve Matematik sorularını daha rahat çözdüğü yönünde bir düşünce kabul görmektedir.

Matematik konuları için yapılan ölçekleme sonucunda, öğrencilerin en çok kaygı duydukları konunun “Dönüşüm Geometrisi ve Geometrik Cisimler”, en az kaygı duydukları konunun ise “Çarpanlar ve Katlar” olduğu görülmüştür. Matematik konularının öğretim programındaki sıralaması incelendiğinde, araştırma bulgularıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir. İlk konudan son konuya doğru gidildikçe kaygı düzeyi artış göstermiştir. Buradan hareketle öğrencilerin yeni gördükleri konular için daha fazla kaygı duydukları, uzun süre önce gördükleri konular için daha az kaygı duydukları söylenebilir. Ayrıca B Hali ve D Hali ile elde edilen ölçek değerleri sıralamalarında farklılık oluşmadığı görülmüştür.

Türkçe konuları için yapılan ölçekleme sonucunda en çok kaygı duyulan konunun “Yazım Bilgisi”, en az kaygı duyulan konunun “Sözcükte Anlam” olduğu belirlenmiştir. Matematik bulgularına benzer olarak, Türkçe öğretim programında ilk sırada işlenen konu olan “Sözcükte Anlam” en az kaygı duyulan konu olmuştur. Ancak en çok kaygı duyulan konunun “Yazım Bilgisi” olması bu genellemeye uymamaktadır. B Hali ve D Hali ile elde edilen ölçek değerleri sıralamasında son üç konunun sıralamaları kendi içlerinde değişiklik gösterse de; “Yazım Bilgisi”, “Dil Bilgisi” ve “Metin Türleri ve Söz Sanatları” en çok kaygı duyulan konular olmuştur.

Sonuç ile bağlantılı olarak diğer kaynaklar incelendiğinde;

Sınava giren öğrenci sayılarının her sene artması ve eğitim kurumlarına girişin her sene bir önceki seneye göre zorlaşması birçok durumu da birlikte getirmektedir. LGS’ye başvuranların sadece beşte birinin istediği okullara yerleştirilebilmeleri, toplumda kaygı dolu bir ortam yaratmaktadır (Özerman, 2007).

Tüm bu gözlenen durumlar çerçevesinde denebilir ki, henüz çok küçük yaşta sınavlarla baş başa kalan öğrencilerin belli düzeyde strese girmektedir. Yaklaşık elli yılı aşkın süredir öğrencilerin sınav stres düzeyinin varlığını gösteren ve farklı boyutlarda yansıtan çeşitli araştırmalar ülkemizde ve yurtdışında yapılmıştır (Yıldırım, 2004, akt. Özerman, 2007).

Matematikselsel düşünme becerisi; öğrencilerin bilgiyi sistemli bir şekilde alması, mantıklı tahminler yapması, akla uygun ve doğru karşılaştırmalar ve çıkarımlar yapabilmesidir. Bu yüzden öğrencilerin, matematik dersinde başarılı olmalarının, diğer derslere de olumlu katkı sağlayacağı söylenebilir. Ayrıca matematikselsel beceri, öğrencilerin günlük yaşantılarında da başarılı olmalarının anahtarlarından biridir (Alkan, 2011).

Ancak matematikselsel kavramların soyut olması ve öğrenciler tarafından günlük yaşantılarla ilişkilendirilememesi, matematik eğitimi konusunda nitelikli öğrenme-öğretme ortamlarının oluşturulamaması gibi sebepler matematik dersi konularının öğrenilmesini zorlaştırmakta bu da öğrencilerde matematiğe karşı olumsuz duyguların oluşmasına sebep olmaktadır (Aydın ve Keskin, 2017).

Diğer derslerde olduğu gibi öğrencilerin türkçe ve matematik başarıları da bilişsel ve duyuşsal özelliklerinden etkilenmektedir. Bilişsel özelliklerden kaynaklanan sorunlar öğrenme-öğretme sürecinde kolaylıkla fark edilebilmekte ve bu sorunların giderilmesi kolay olabilmektedir (Senemoğlu, 2011).

Öğrencilerin derse ve öğrenme-öğretme sürecine ilişkin duyuşsal özelliklerinin ise fark edilmesi zor olmakta ve değiştirilmesi zaman almaktadır (Erden ve Akman, 2002). Bu nedenle,

öğrencilerin derse ve öğrenme-öğretme sürecine ilişkin duyuşsal özelliklerinin erken fark edilmesi önemlidir (İlhan ve Sünkür, 2012).

Ülkemizde yapılan araştırmaların büyük çoğunluğu üniversite seçme sınavı ve bu sınavta girecek öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Günümüzde eğitimcilerden, sendikalara, velilerden, bürokrasiye kadar uzanan geniş bir yelpazeyi ilgilendiren ve tüm bu birimlerin hararetle tartıştığı, ortaöğretime geçiş sisteminde önemli bir yer tutan Lise Giriş Sınavları'na ilişkin çalışmaların yapılmasına gereksinim duyulmuştur (Gündoğdu, Kızıldaş ve Çimen, 2010).

Alanyazındaki kaynaklar da bulduğumuz sonuçların ne kadar önemli bir durumu ortaya çıkardığını ve bu alanda yapılan araştırmaların az olması sebebi ile öğrencilerin ders ve konu bazlı sorunların incelenmesinin önemini vurgulamaktadır. Bu çalışma ile hem sistemin, derslerin ve konuların öğrenci, eğitimci ve aileler tarafından daha iyi anlaşılması sağlanabilecek, hem de eğitimde çağdaş nitelik göstergelerine ulaşılabilmesi sağlanabilecektir. Bu kapsamda, ülkemizde OKS ve TEOG'dan sonra yeni bir uygulama olan LGS hakkında çok fazla araştırmaya rastlanmadığından, LGS'den etkilenen paydaşlara yol göstermesi ve ayrıca bu sene MEB tarafından matematik seferberliği başlatılması sebebi ile matematik konularının bu çalışmada ilk defa detaylı bir şekilde ele alınması alanyazında oldukça önem arz etmektedir.

Öğrencilerle yapılacak görüşmeler, yaptıkları sıralama ve sınıflamalarda hangi etkenleri göz önünde bulundurdıkları bağlamında aydınlatıcı bilgiler sağlayabilir ve daha sağlıklı çıkarımlar elde edilebilir. Alanyazında benzer çalışmaların az olması sebebiyle, öğrencilerin derslere gösterdikleri tutum ile bu derslerde gösterdikleri LGS başarıları arasındaki korelasyonun incelenmesi önerilebilir. Böylelikle konular özelinde duydukları kaygı düzeylerinin başarılarını hangi yönde ve hangi düzeyde etkilediği ortaya koyulabilir.

Bu araştırmada kullanılan ölçkleme teknikleri dışında; ikili karşılaştırma ve çok boyutlu ölçkleme tekniklerinin kullanıldığı, LGS öğrencilerinin başarıları üzerinde etkili olan faktörlerin incelendiği bir çalışma yapılabilir.

### **Lisans Bilgileri**

Siirt Eğitim Dergisi'nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

### **Copyrights**

The works published in Siirt Journal of Education are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

### **Etik Beyanamesi**

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladđını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

### **Etik Kurul İzin Bilgileri**

Etik kurul adı: Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğu Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik kurul karar tarihi: 21.10.2021

Etik kurul belgesi sayı numarası: 204994



### Kaynakça

- Alkan, V. (2011). Etkili matematik öğretiminin gerçekleştirilmesindeki engellerden biri: kaygı ve nedenleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 89-107.
- Anıl, D. & İnal, H. (2017). *Psikofizikte ölçekleme uygulamaları* (1. Baskı). Pegem Akademi.
- Arık, R. S. & Kutlu Ö. (2013). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanı yeterliklerinin yargıcı kararlarına dayalı Ölçeklenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi. Uluslararası E-Dergi*, 3(2), 163-196.
- Aydın, M., & Keskin, İ. (2017). 8. Sınıf öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1801-1818.
- Baykul, Y. & Turgut, M. F. (1992). *Ölçekleme teknikleri* (2. Baskı). ÖSYM Yayınları.
- Betz, N.E. (1978). Prevalence, distribution, and correlates of math anxiety in college students, *Journal of Counselling Psychology*, 25(5), 441-448.
- Bilen, M. (2006). *Plandan uygulamaya öğretim* (7. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Bozkurt, S. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, matematik kaygısı, genel başarı ve matematik başarısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, E. (2017). Öğrenci görüşlerine göre merkezi sınavların etkilerinin belirlenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(58), 108–122.
- Crocker, L. & Algina J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich Inc.
- Cüceloğlu, D. (1993) *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demir, S. B. & Yılmaz T. A. (2019). En iyisi bu mu? Türkiye’de yeni ortaöğretime geçiş politikasının velilerin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 164-183.
- Erden, M., & Akman, Y. (2002). *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Gelbal, S. & Kara, Y. (2013). İlköğretim öğrencilerinin başarılarını etkileyen özelliklerin tam sıralama halinde ikili karşılaştırmalar yöntemiyle ölçeklenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 4(1), 33-51.
- Gelbal, S. & Sayın, A. (2014). Başarıyı etkileyen faktörlerin önem derecelerinin ardışık aralıklar yöntemiyle ölçeklenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 3(1), 1-26.
- Gündoğdu, K., Kızıldaş, E. & Çimen, N. (2010). Opinions of students and teachers in relation to high school entrance exam-SBS (Case of Erzurum). *Elementary Education Online*, 9(1), 316–330.
- Gür B., S., Çelik Z., & Coşkun İ. (2013). Türkiye’de ortaöğretimin geleceği: Hiyerarşi mi, eşitlik mi? *SETA Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı*, 69, 1-28.
- İlhan, M., & Sünkür, M. Ö. (2012). Matematik kaygısı ile olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçiliğin matematik başarısını yordama gücü. *Mersin üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 178-188.
- Karadeniz, O., Er, H. & Tangülü, Z. (2014). 8. Sınıf öğrencilerinin SBS’ye yönelik metaforik algıları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(15), 64–81.

- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma teknikleri*. Ankara: Nobel Basın Yayım Dağıtım.
- Koç, E., Yıldırım, H.İ. & Bal, Ş. (2008). İlköğretim ikinci kademe fen bilgisi müfredatı ile liselere giriş sınavları fen bilgisi sorularının öğrencilerin kişisel bilgileri de dikkate alınarak karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 35-48.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav başvuru ve uygulama kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Özerman, D. (2007). Adolescent stress during the preparation period of a high-stakes test: the high school entrance exam in Türkiye. [Yayınlanmamış yüksek tezi]. Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Pintrich, P.R., & Schunk, D.H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Michigan: Merrill.
- Richardson, F.C. & Suinn, R.M. (1972) The mathematic anxiety rating scale: Psychometric data. *Journal of Counselling Psychology*, 19(6), 551-554.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tezbaşaran A. (2004). Likert tipi ölçeklere madde seçmede geleneksel madde analizi tekniklerinin karşılaştırılması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 19(54), 77-90.
- Torgerson, W. S. (1958). *Theory and methods of scaling*. Newyork: John Wiley & Sons Inc.
- Ulusoy, B. (2020) 8. Sınıf öğrencilerinin liselere geçiş sınavı (lgs)'na ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Necmettin Erbakan Eğitim Fakültesi Dergisi* 2(2), 186-202.
- Yıldırım, M. C. (2006). Yeni ilköğretim programının değerlendirilmesi. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı*, 1(2), 261-268. Ankara: Kök Yayıncılık

## **Extended Summary**

### **Introduction**

Since the beginning of human history, the importance given to education by societies has gradually increased. Education has manifested itself as the transfer of culture and the acquisition of some basic skills used in daily life, even in the most primitive societies. In today's complex societies, cultural values and ensuring that these values are gained and applied to the individuals in the society require a planned and regular education process (Bilen, 2006). It is undoubtedly of great importance to determine the characteristics that affect success and to take necessary measures to achieve mass success throughout the country and to excel in international exams in primary education (Gelbal. S., Kara. Y, 2013).

In Turkey, the Ministry of National Education is responsible for the implementation of national level exams for purposes of central measurement and evaluation for selecting students for secondary education institutions. To place students in secondary education institutions in Turkey, five different examination systems were applied between 1998 and 2018. These were High School Entrance Exam (LGS 1999-2003), Secondary Education Institutions Selection and Placement Exam (OKS 2004-2006), Placement Exam for 6<sup>th</sup>, 7<sup>th</sup>, and 8<sup>th</sup>-grades (SBS 2007-2013), Transition from Basic Education to Secondary Education (TEOG 2014-2017) ) and LGS (2018), which was applied only to the 8<sup>th</sup>-grade students. LGS was put into practice with a new secondary education transition system on February 14, 2018 and abandoned later on the grounds that the obligation of all students to take the exam caused exam stress (Regulation on Amending the Regulation on Secondary Education Institutions of the Ministry of Education, 2018).

### **Method**

This study is a general survey research since it shed lights on 8<sup>th</sup>-grade students' attitudes towards lessons and subjects within the scope of LGS. The sample of the study consists of 220 8<sup>th</sup>-grade students from the provinces of Antalya and Hatay. The data were collected from students studying in public schools. Analyzes were made with Office 2016 and data processing package programs.

The students were asked to rank-order courses including were Revolution History, Religious Culture and Ethics, Foreign Language (English), Mathematics, and Science from line 1 to line 6. The course specified in the 1<sup>st</sup> line represents the test preferred to start the exam while the course specified in the 6<sup>th</sup> line represents the last preferred test.

While carrying out the scaling, first of all, each student was asked to rank the importance by comparing the 6 course types they are responsible for in LGS, and the frequency values of each course were determined by the students' reactions to this order.

In addition, the most frequently asked basic subjects in Turkish and Mathematics courses were determined and students were asked to indicate their anxiety levels while solving questions about these subjects. The subjects in Turkish included Lexical Meaning, Sentential Meaning, Textual Meaning, Spelling, Grammar, Types of Texts, and Rhetoric while the subjects in Mathematics included Factors and Multiples, Exponential Terms, Square Root Terms, Data Analysis, Probability, Algebra and Identities, Linear Equations and Inequalities, Triangles, Transformation Geometry, and Geometric Objects. The students were asked to rate their anxiety levels between 1 (I am not anxious at all) and 5 (I am very anxious).

## Findings

### Scaling Findings of Mathematics Subjects with Classification Judgments

Table 1. Scale Values and Stimulus Ranks Obtained by State B

Code	Subjects in Mathematics	Scale Values	Stimulus Sequences
M1	Factors and Multiples	0,000	9
M2	Exponential Terms	0,259	8
M3	Square Root Terms	0,651	5
M4	Data Analysis	0,354	6
M5	Probability	0,321	7
M6	Algebraic Terms and Identities	0,802	3
M7	Linear Equations and Inequalities	0,795	4
M8	Triangles	0,907	2
M9	Transformation Geometry and Geometric Objects	1,436	1

Table 2. Scale Values and Stimulus Orders Obtained by State D

Code	Subjects in Mathematics	Scale Values	Stimulus Sequences
M1	Factors and Multiples	0,000	9
M2	Exponential Terms	0,132	8
M3	Square Root Terms	0,529	5
M4	Data Analysis	0,243	6
M5	Probability	0,237	7
M6	Algebraic Terms and Identities	0,680	4
M7	Linear Equations and Inequalities	0,724	3
M8	Triangles	0,756	2
M9	Transformation Geometry and Geometric Objects	1,244	1

It was observed that the scale values and stimulus orders obtained with State D and the scale values and stimulus orders obtained with State B did not have significant difference. The students were mostly anxious about transformation geometry and geometric objects followed by triangles, linear equations and inequalities, algebraic expressions and identities, square root terms, data analysis, probability and exponential terms, respectively, among the subjects of mathematics. Factors and multiples were the last source of anxiety.

### Scaling Findings of Turkish Subjects with Classification Judgments

Table 3. Scale Values and Stimulus Ranks Obtained by State B

Code	Subjects in Turkish	Scale Values	Stimulus Sequences
T1	Lexical Meaning	0,000	6
T2	Sentential Meaning	0,195	5
T3	Textual Meaning	0,384	4
T4	Spelling	1,220	1
T5	Grammar	0,937	2
T6	Types of Text and Rhetoric	0,712	3

Table 4. Scale Values and Stimulus Orders Obtained by State D

Code	Subjects in Turkish	Scale Values	Stimulus Sequences
T1	Meaning in a Word	0,000	6
T2	Meaning in Sentence	0,155	5
T3	Meaning in Text	0,286	4
T4	Spelling Knowledge	1,136	1
T5	Grammar	0,826	3
T6	Types of Text and Rhetoric	0,836	2

It was observed that the scale values and stimulus orders obtained with State D and the scale values and stimulus orders obtained with State B did not have any significant difference. The students were mostly anxious about spelling followed by text types and rhetoric, grammar, sentential meaning, respectively, among the subjects in Turkish. Lexical meaning was the last source of anxiety.

### Discussion, Conclusion, and Recommendations

In this study, eighth-grade students studying in Antalya and Hatay were expected to rank LGS tests according to their preferences and to classify the level of anxiety about the subjects within the scope of Mathematics-Turkish courses. For this purpose, rank-order judgment scaling for LGS courses and classification judgment scaling for Mathematics-Turkish subjects were performed. For both courses, classification judgments and scaling B and D case numerical solutions were applied and the results were compared. In addition, internal consistency coefficients were calculated to determine the level of error involved in the scaling processes. According to the findings, it was concluded that the students answered the questions in the verbal section in the order of the booklet (Turkish, Turkish Republic Revolution History, Religious Culture and Ethics, Foreign Language), but in the numerical section they answered the questions in the reverse order of the booklet (Mathematics, Science). Since most of the students find Mathematics questions more complex, long and challenging, they tend to start the test from the field of Science. It is accepted that students who answer the Science questions first spend more time on the Mathematics test and solve the Mathematics questions more easily.

As a result of the scaling for mathematics subjects, it was seen that the subject that the students were anxious about most was "Transformation Geometry and Geometric Objects", and the subject they were least anxious about was "Factors and Multiples". Considering the order of mathematics subjects in the curriculum, it can be said that it is similar to the research findings. The level of anxiety increased as the students move from the first topic to the last topic. From this point of view, it can be said that the students are more concerned about the subjects they are unfamiliar with, and they are less concerned about the subjects they are familiar with. In addition, it was observed that there was no difference in the order of the scale values obtained with the B State and D State.

As a result of the scaling made for Turkish subjects, it was determined that the subject that created anxiety most was "Spelling" and the subject that created anxiety least was "Lexical Meaning". Similar to the mathematics findings, "Lexical Meaning", which was the first subject in the Turkish curriculum, was the subject of least concern. However, the fact that the most concerned subject is "Spelling" does not fit this generalization. Although the rankings of the last three subjects in the order of scale values obtained by State B and State D vary among themselves, "Spelling", "Grammar" and "Types of Text and Rhetoric" were the subjects of greatest concern. Interviews with students can provide enlightening information in the context of which factors they consider in their ranking and classification, and healthier inferences can be obtained.



## The Turkish Revolution in Music Education: Hasan Ferit Alnar's Place in the Turkish Five and the Eight Pieces of Piano

Evren ERDOĞAN<sup>1</sup>

### Abstract

The innovation process experienced in every field in the Republican Period in Turkey also affected the field of music education. In the 19<sup>th</sup> century, many children with special talents in the field of music were sent abroad for educational purposes. After completing their education, these children returned to Turkey and helped to form Contemporary Turkish Music. This modernization process has been in the form of reorganizing the traditional structure of Turkish Music in technical and aesthetic dimensions in a way that it can be understood internationally. The aim of this compilation study is to reveal the place of Hasan Ferit Alnar, one of the artists of the modernization period, in the Turkish Five. For this purpose, the artist's *The Eight Pieces of Piano* was analyzed mainly in terms of mode. Since Alnar is a member of a family interested in Turkish Music, he primarily took his music education on Turkish Music. Later, he made great strides in contemporary music by blending polyphonic music and Turkish music. Among the members of the Turkish Five, Alnar is the artist who uses Turkish music tonalities and limping styles the most, and this is the biggest building block of Alnar's works. In addition, the orchestration of Alnar's works is much simpler and easier in terms of analysis. Although *The Eight Pieces of Piano*, composed in a plain language, is one of the lesser-known works of Hasan Ferit Alnar, this piece is important in that it is composed by using different lines in each piece. However, the works of Alnar, who is a different and special composer, did not receive the attention and value they deserve in the country, and they were mostly respected by orchestras abroad. Even after his death, it should be ensured that the different works of the artist get the value they deserve by making harmonic studies.

**Keywords:** Modernization in music education, Hasan Ferit Alnar, The Turkish Five, The Eight Pieces of Piano

<sup>1</sup> Teacher, Kocalar Primary School, Batman/Turkey, ewrenerdogan@gmail.com, ORCID No: <https://orcid.org/0000-0001-8663-6736>

**Atıf için:** Erdogan, E. (2022). Müzik eğitiminde Türk devrimi: Hasan Ferit Alnar'ın Türk beşlerindeki yeri ve sekiz piyano parçası [The Turkish revolution in music education: Hasan Ferit Alnar's place in the Turkish five and the eight pieces of piano]. *Siirt Eğitim Dergisi [Siirt Journal of Education]*, 2(1), 57-78.



## Siirt Eğitim Dergisi

Derleme Makalesi

Başvuru Tarihi: 14.06.2022

Kabul Tarihi: 30.06.2022

### Müzik Eğitiminde Türk Devrimi: Hasan Ferit Alnar'ın Türk Beşlerindeki Yeri ve Sekiz Piyano Parçası

Evren ERDOĞAN<sup>1</sup>

#### Özet

Türkiye’de, Cumhuriyet Döneminde her alanda yaşanan yenileşme süreci, Müzik eğitimi alanını da etkisi altına almıştır. 19.yy’da Müzik alanında özel yetenekli birçok çocuk eğitim amaçlı olarak yurt dışına gönderilmiştir. Söz konusu çocuklar eğitimlerini tamamladıktan sonra Türkiye’ye dönerek Çağdaş Türk Müziğinin oluşmasına yardımcı olmuşlardır. Bu çağdaşlaşma süreci; Türk Müziğinin geleneksel yapısının bozulmadan, uluslararası boyutta anlaşılacak şekilde teknik ve estetik boyutlarda yeniden düzenlenmesi şeklinde olmuştur. Derleme niteliğindeki bu çalışmanın amacı, çağdaşlaşma dönemi sanatçılarından Hasan Ferit Alnar’ın Türk Beşlerindeki yerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda sanatçının Sekiz Piyano Parçası eseri, ağırlıklı olarak makamsal yönden çözümlenmiştir. Alnar, Türk Müziğine ilgi duyan bir ailenin ferdi olması nedeniyle öncelikle müzik eğitimini Türk Müziği üzerine almıştır. Daha sonraları çok sesli müzik ile Türk Müziğini harmanlayarak çağdaş müzik konusunda büyük atılımlar gerçekleştirmiştir. Alnar, Türk Beşlerinin üyeleri arasında Türk müziği makamlarını ve aksak usullerini en yoğun kullanan sanatçıdır ve Alnar’ın eserlerinin en büyük yapı taşı budur. Ayrıca Alnar’ın eserlerinin orkestrasyonu çok daha yalındır ve çözümlenmesi açısından daha kolaydır. Yalın bir dille bestelenen Sekiz Piyano Parçası, Hasan Ferit Alnar’ın eserleri arasında az tanınanlardan birisi olsa da bu eser, her parçada değişik dizeler kullanılarak oluşturulması yönüyle önemlidir. Ne var ki farklı ve özel bir besteci olan Alnar’ın eserleri, hak ettiği ilgi ve değeri yurt içinde görememiş, daha çok yurt dışındaki orkestralar tarafından itibar görmüştür. Ölümünden sonra olsa dahi, sanatçının farklı eserlerinin de armonik incelemelerinin yapılmasıyla hak ettiği değeri görmesi sağlanmalıdır.

**Anahtar Sözcükler:** Müzik eğitiminde çağdaşlaşma, Hasan Ferit Alnar, Türk Beşleri, Sekiz Piyano Parçası

<sup>1</sup> Öğretmen, Kocalar İlkokulu, Batman/Türkiye, ewrenerdogan@gmail.com, ORCID No: <https://orcid.org/0000-0001-8663-6736>

## Giriş

Türkiye tarihinde Cumhuriyet Dönemi her alanda olduğu gibi kültürel gelişimin de en üst düzeyde olduğu bir dönemdir. Sanatsal ve kültürel faaliyetlerin tümünü kapsayan ve milli değerlerin uluslararası platformlarda anlaşılabilmesi ve tanıtılabileceği şekilde yapılan bir takım çalışmaları da beraberinde getirmiştir. Bu açıdan bakıldığında Müzik, Sanat denince akla gelen ilk faaliyetlerin başında gelmiştir. Bu çağdaşlaşma hareketi ve faaliyetleri ile “Çağdaş Türk Müziği” kavramı ortaya çıkmıştır. Müzik bu anlamda hem toplumsal bir kültür aracı olmuş hem de ulusal kültürünün Batının müzik anlayışı ile sentezlenmesi ile kültürümüzü Batıya tanıtmaya yardımcı olarak görülmüştür. Zira Müzik kültürel bir olgu olarak kültürün oluşmasında ve biçimlenmesinde önemli bir yere sahiptir (Su, 2001).

Cumhuriyet sonrası Müzik ve eğitimin, Atatürk'ün en çok önem verdiği konular arasında olması, bir takım gelişmeleri beraberinde getirmiş ve Türk Müziğine katkı sağlamak amacıyla yurt dışına gönderilen “Türk Beşleri” olarak adlandırılan Çağdaş Türk Müziği bestecileri, müzikte çağdaşlaşma hareketinin öncüleri olmuşlardır. Bu çalışmada, Cumhuriyet Dönemi müzikte çağdaşlaşma hareketi ve buna öncülük eden Türk Beşleri mensubu Hasan Ferit Alnar'ın müzik hayatına dair dönemin geniş bir inceleme yapılması ve Hasan Ferit Alnar'ın “Sekiz Piyano Parçası” adlı eserinin armonik incelemesi amaçlanmıştır.

### Cumhuriyet Dönemi Türk Müziğinde Çağdaşlaşma Çalışmaları

Araştırmanın amacına uygun olarak bu bölümde Türk müziğinde çağdaşlaşma süreci, Cumhuriyet Döneminde Türk müzik eğitiminin gelişimi amacıyla yurt dışında eğitim ve son olarak da Türk Beşlerine ilişkin bilgiler ilgili başlıklar altında paylaşılmıştır.

### Türk Müziğinde Çağdaşlaşma Süreci

Batılılaşma genel anlamda Osmanlı döneminde başlayan bir süreçtir. Batılılaşma kapsamındaki gelişmeler daha çok sosyal ve kültürel alanlarda olmuş, Batının özellikle askeri alandaki yenilikleri örnek alınmıştır. Bu anlamda batılılaşma aslında Osmanlı ve Cumhuriyet döneminin ortak noktaları arasındadır. Cumhuriyetle birlikte ise Müzikte hızlı ve etkili gelişmeler yaşanmıştır. Cumhuriyetin ilanı ile birlikte kültürel anlamda batılılaşmanın önü açılarak bir yandan da teknolojik ve ekonomik alanlarda büyük gelişmeler sağlanmıştır. Batılılaşma anlayışı her alanda olduğu gibi Müzik alanında da gelişim göstermiştir.

Cumhuriyetin ilk yıllarında Atatürk ve dönemin ileri gelenleri, Türk müziğinin küresel bir boyut kazanması ve böylece Dünya Müzik Kültürleri arasında saygın, etkin ve seçkin bir konuma gelmesi için müzikte çağdaşlaşmayı sağlayan politikalar üretmişlerdir (Kaya, 2011, s. 116).

Atatürk'ün en sevdiği müzik türü Klasik Türk Müziği olmasına rağmen diğer tarzdaki müziklerin de gelişmesini istemiş ve bunun için gerekli çabaları göstermiştir. Mustafa Kemal, müziğin kültürel dönüşümün en önemli göstergelerinden biri olduğunu düşünmüştür (Altınköprü, 2004). Cemal Reşit Rey, Atatürk'ün, Klasik Batı Müziğine ilgisi bulunmamasına rağmen, bu türün Türkiye'de gelişme göstermesi için yoğun çaba gösterdiğini belirtmiştir (Kahramankaptan, 1998, s. 232). Kaya'ya (2011, s. 117) göre Atatürk'ün müzik devrimi ile ilgili belirlediği temel ilkeler şu şekilde sıralanabilir:

- Uluslararası, çağdaş ve çok sesli müzik anlayışına yönelmek
- Türk Milletinin derin ve engin müzik kaynaklarını, özellikle de Anadolu folklor birikimini, çağdaş ve gelişmiş müzik yaratımları içinde geliştirmek
- Eskidikçe ve piyasaya sürüldükçe yozlaşan tutucu olmayan davranışlarla Geleneksek ve Klasik Türk müziğinin değişmez değerlerini korumak
- Müzikte uluslararası, çağdaş kuralları ve biçimleri uygularken Doğu veya Batı özentiliğine kaçmadan, özgün ve yeni beste oluşturulmasına yönelmek



- Türk müziğine ulusal anlamda çok seslilik, armonizasyon, müzik bilimi ve gerekli eğitimden geçmiş yorumculuk gücüyle ulaşmak
- Müzik dilinde ve sanatsal düzeyde yeri olmayacak anlamsız türlere ve değersiz, yoz ve ucuz örneklerle veda etmek

Cumhuriyetin ilk dönemlerinde Türkiye’de Klasik Batı Müziği konusunda yeterli eğitim görmüş bir kadro bulunmadığı için 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile Müzik dersi, okul müfredatına dâhil edilmiştir (Kahramankaptan, 1998, s.33). Aynı yıl içinde kurulan Musiki Muallim Mektebi ile Müzik alanında öğretim kadrosu yetiştirmek amaçlanmıştır (Beşkurt, 2006, s.53). İlk başlarda öğrenci sayısı az olsa da ilerleyen zamanlarda bu sayı giderek artmıştır. Buradan mezun olan kişiler çağdaş anlamda müzik eğitimi almış ilk kişiler sayılabilir.

Türkiye’de müzik anlamında atılımların temeli, Klasik Türk Müziğinin çok sesli evrensel bir müzik haline getirilebilmesine yöneliktir. Bu nedenle Atatürk’ün talimatı üzerine dönemin Maarif Vekaleti (Milli Eğitim Bakanı) Abidin Özmen başkanlığında bir kongre toplanarak Halil Bedii Yönetken, Ulvi Cemal Erkin, Cezmi Erinç, Cemal Reşit Rey, Necil Kazım Akses, Nurullah Şevket Taşkıran, Hasan Ferit Alnar ve Cevad Memduh Altar gibi daha sonra ülke dışında eğitim görecektir olan önemli müzik insanları katılmıştır (Güdek, 2014, s.636). Kongrede alınan kararlardan en önemlisi bu kapsamda yurt dışından çok sayıda yabancı uzmanın ülkemize davet edilmesi ve sonucunda onların görüşlerinden faydalanılması olmuştur. Nitekim bu karar doğrultusunda yurtdışından çok sayıda uzman getirilmiş ve bilgilerinden yararlanılmıştır.

Müzik devrimi açısından Atatürk döneminin en önemli gelişmelerinden birisi; Cevad Memduh Altar, Cemal Reşit Rey, Cemal Erkin, Cezmi Erinç, Nurullah Şevket, Ahmet Adnan Saygun, Ekrem Zeki Ün, Necil Kazım Akses, Hasan Ferit Alnar, Bayan Afife, Halil Bedri Yönetken gibi müzisyenlerin, çeşitli Avrupa ülkelerinde eğitim amaçlı gönderilmeleridir (Alpaslan ve Gökdemir, 2019, s.287). 1930’lı yıllarda Türkiye’ye dönen bu isimler Türk müziğinde çağdaşlaşmanın gelişiminde büyük rol oynamışlardır. Bu çalışmanın konusu olan Türk Beşleri olarak bilinen grup da, bu müzisyenler arasındaki beş önemli isimden oluşmaktadır. Türk Beşleri, Çağdaş Türk Müziğinin gelişiminde ve günümüzdeki halini almasında temel taşlarındandır ve eserleri uluslararası platformlarda kabul görmüştür.

### **Cumhuriyet Döneminde Türk Müziğinin Gelişimi Amacıyla Yurt Dışı Eğitimi**

Türkiye Cumhuriyeti, Atatürk’ün çabalarıyla ulusal bir devlet olma yolunda ilerlerken, müzik kültürü ve eğitimi alanında yeniden bir yapılanma sürecine girilmiştir. Bu çerçevede Atatürk müzik kültürünün gelişmesi adına milli yaratıcılık ve sanatın geliştirilmesi üzerinde durmuştur (Tunçdemir, 2007, s. 5). Müzik ve Resim alanları başta olmak üzere sanat dalları ile ilgili öğrenim görmeleri amacıyla devlet adına yurt dışı eğitimi için Avrupa’ya öğrenciler gönderilmiştir (Kavcar, 2003, Uçan, 1994, s. 49). Bu bağlamda Cumhuriyet döneminde Müzik ve Sanat dallarının gelişmesi için yurt dışı eğitimlerinden önemli ölçüde yararlanılmıştır. Çok sesli müzik kültürünün halk arasında da yerleşmesi ve okullarda etkili olabilmesi için opera, operet, konser, radyo gibi araçlarla bu beğenin yaygınlaşması da sağlanmıştır.

Müzikte çağdaşlaşma adına Güzel Sanatlar alanlarından özellikle de Müzik alanında öğretmenler ve sanatçılar yetiştirmek amacıyla Maarif Vekâleti Avrupa Sınavı düzenlenmiştir. Bu amaçla Avrupa’ya gönderilen ilk yetenek, Paris’e giden Ekrem Zeki Ün olmuştur. Bu dönemde Avrupa’ya gönderilen sanatçılar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Cumhuriyet Dönemi'nde 1925-1928 Yılları Arasında Yurtdışında Müzik Eğitimi Gören Sanatçı, Besteci ve Eğitimciler\*

Yılı	Sanatçı	Gittiği Ülke	Okuduğu Okul	Yurda dönüşte Görev Aldığı Kurum
1924	Ekrem Zeki Ün (1910-1987)	Fransa	Paris Ecole Normale de Musique	1930'da Musiki Muallim Mektebinde Keman Eğitimcisi ve Riyaset-i Cumhur Orkestrasında Şef Yardımcılığı
1925	Ulvi Cemal Erkin (1906-1973)	Fransa	Paris Konservatuarı	1930'da Musiki Muallim Mektebinde Kompozisyon Eğitimciliği
1925	Cezmi Rıfki Erinç (1907- )	Fransa	Paris Ecole Normale de Musique Berlin Carl Flesch Okulu	1935'te Gazi Eğitim Enstitüsü Müzik Bölümünde Keman eğitimciliği
1925	Fuat Koray (1903-1983)	Macaristan	Budapeşte Konservatuarı Kompozisyon Bölümü	1943'te Gazi Eğitim Enstitüsü Müzik Bölümünde Armoni/Form Bilgisi eğitimciliği
1926	Necil Kazım Akses (1908-1999)	Avusturya	Viyana Müzik Akademisi Prag Devlet Konservatuarı	1933'te Paul Hindemith'e Konservatuar kuruluşunda yardımcı oldu, açılışına çok çaba gösterdiği Ankara Devlet Konservatuarında Kompozisyon eğitimciliği
1927	Hasan Ferit Alnar (1906-1978)	Avusturya	Viyana Müzik Akademisi	1932'de İstanbul Şehir Tiyatrosu Orkestra Şefliği, 1936'da Ankara Riyaset-i Cumhur Orkestrasında şef yardımcılığı, 1936'da Ank. Devlet Konservatuarı Kompozisyon Eğitimciliği
1928	Ahmet Adnan Saygun (1907-1991)	Fransa	Paris Konservatuarı Kompozisyon Eğitimi	1931'de Ankara Musiki Muallim Mektebi Kompozisyon eğitimciliği, 1934'te kendisinin bestelediği İlk operamız "Özsoy Operası" temsili.
1928	Halil Bedii Yönetken (1899-1968)	Çekoslovakya	Prag Konservatuarı Pedagoji Eğitimi	1932'te Gazi Eğitim Enstitüsü Müzik Bölümü, 1936'da Ankara Devlet Konservatuarı koro eğitimciliği

\*Kaynaklar: Paçacı, 1999, s. 15; Say, 1985; s. 480-482; Uçan, 1994, s. 49.

Tablo 1'de görüldüğü gibi Ekrem Zeki Ün'ün ardından 1925'te Ulvi Cemal Erkin ve Cezmi Rıfki Erinç Paris'e; aynı yıl Fuad Koray Budapeşte'ye; 1926'da Necil Kazım Akses ve 1927'de Hasan Ferit Alnar Viyana'ya; 1928'de ise Ahmet Adnan Saygun Paris'e ve Halil Bedii Yönetken Prag'a gönderilmiştir (Paçacı, 1999, s. 15). Sonraki dönemlerde de birçok ülke ve bunlara bağlı kuruluşlardan yurtdışında eğitim almak için çeşitli burslar sağlanmıştır. Böylece bireysel olarak da yurt dışı eğitimin yolu açılmıştır (Uçan, 1994).

Daha sonra yurt dışında eğitimlerini tamamlayan ve ileriki dönemde Türk Beşleri olarak anılacak olan birinci kuşak Türk bestecilerinden Ekrem Zeki Ün ve Ulvi Cemal Erkin 1930'da yurda dönmüştür. Bu dönemde yine, 1931'de Ahmet Adnan Saygun, 1932'de Hasan Ferit Alnar ve 1934'te de Necil Kazım Akses ülkeye dönmüş ve Ankara Musiki Muallim Mektebinde öğretmen olarak kadroya dâhil olmuşlardır (Baltacan, 2006).

Söz konusu birinci kuşak bestecilerimiz Batı müziği ile halk müziği öğelerini Anadolu müziğinin dokusu ve Batı müziğinin tekniğini birleştirmek yoluyla armonizasyonu ve teknikleri ustaca kullanmışlardır. Türk Halk Müziği kültürünü Batı teknikleri kullanarak, ulusal değerlerimizi uluslararası niteliğe kavuşturmuşlardır. Böylelikle hem ülkeye has bir Türk Müziği sistemi ortaya çıkmış hem de Türk müzik kültürü Batıya tanıtılmıştır.

Bu dönemde, 1930'lu yıllarda kurulan Musiki Muallim Mektebi bünyesinde konservatuvar sınıflarında, müzik ile ilgili sanat dalları ve bunun yanı sıra tiyatro ve opera çalışmaları da başlamıştır. Bu çalışmaların yapılandırılması adına Dr. Ernst Preatirus, Carl Ebert, Schösingeri Friedl Böhm ve George Markowitz gibi Batı'nın önemli uzmanları Türkiye'ye davet edilmiştir (Tunçdemir, 2007, s.7).

Bu dönemde ayrıca, Müzik sanatının çeşitli kollarıyla ilgili temel eğitim içeren kitaplar ve eserler yazılmış; Müzik alanı ile ilgili bir kütüphane kurulmasına yönelik çalışmalar başlatılmıştır. Rus Beşlerinden esinlenilerek Türk Beşleri adıyla anılan ve eğitimlerini yurt dışında tamamlayan bestecilerimiz de ilerleyen yıllarda Ankara Devlet Konservatuvarı, Ankara Radyosu ve Gazi Terbiye Enstitüsü Müzik Bölümünde görevler almışlar ve çok çeşitli müzik dergilerinde makaleler yayınlamaya başlamışlar ve çalışmalarına devam etmişlerdir (Kaya, 2011, s. 118).

1927 yılında Alman Piyanist Wilhelm Kempff, Atatürk'ün davetlisi olarak Ankara Halk Evi binasında piyano resitali vermiştir. Atatürk, Kempff ile müzik devrimi hakkındaki görüşlerini paylaşarak Klasik Müziğin Türkiye'de tanınması için yurtdışından müzikologların davet edilmesi konusunda tavsiyeler istemiştir. Bunun üzerine Berlin Filarmoni Orkestrası Şefi Wilhelm Frütwangler ile iletişime geçilmiş ve W. Frütwangler Türkiye'ye müzik adamı, besteci ve eğitimci Paul Hindemith'in davet edilmesini önermiştir. Bunun üzerine Hindemith ile 27 Mart 1935'te sözleşme imzalanmış ve Hindemith, Devlet Müşaviri sıfatıyla 1935-1937 yılları arasında Türkiye'ye çeşitli zaman aralıklarıyla gelerek 200 sayfalık kapsamlı bir rapor hazırlamıştır (Sayın, 2019, s. 22). Daha sonra Türkiye'ye ara sıra geliş gidişleri olmuş ve bunların sonucunda ikinci raporunu ve ardından da değerlendirme içeriğinde olan üçüncü raporunu sunmuştur. Bu raporlarda ele alınan konular arasında orkestralar, orkestra şefleri, müzisyenleri, müzik eğitimi planı, konservatuvar kuruluşu, hoca yetiştirilmesi, konser organizasyonları, halk müziği, konserler, radyoda müzik, opera ile ilgili uygulamalar vardır.

### **Cumhuriyet dönemi yurt dışı müzik eğitiminin değerlendirilmesi**

Cumhuriyet döneminde müzikal anlamda büyük bir dönüşümü başlatmak üzere yurt dışına gönderilen öğrenciler, ülkeye döndüklerinde birer öğretmen olarak kendilerine verilen görevi en iyi şekilde yerine getirmişlerdir. Her birinin eserleri ve yetiştirdikleri öğrenciler müzik eğitiminin de dönüşümünü hızlandırmış ve batı müziğinin Türk eğitim sistemine entegre olmasını sağlamıştır. Bu entegrasyon ile birlikte Osmanlı döneminden gelen makamsal Türk musikisi eğitiminin yanı sıra Batının tonal ve armonik müzik anlayışı konservatuvar eğitimlerinde yerini almış ve ilk zamanlar yurt dışından getirilen hocalar ile yapılmaya çalışılan Batı müziği eğitimi, artık Türk öğretmenler tarafından sağlanmıştır.

Batı müziğinin enstrümanlarından piyano ve orkestra aktif bir şekilde kullanılmış, Batı armonisi öğretilmiştir. Bunun üzerine çok sayıda eser veren Türk Beşleri aynı zamanda Batı müziğinin armonisi ile Türk musikisini birleştirerek ve eğitimlerinde de bu bilgilerini aktararak Türkiye'de modern müziğin öncüsü olmuşlardır. Cumhuriyet dönemi Türk müziğinde çağdaşlaşma çalışmaları günümüzde konservatuvar eğitimlerine klasik Batı müziğinin yerleşmesini sağlamıştır. Çünkü gerek Türk Beşleri gerekse de daha sonrasında yurt dışına gönderilen çocuklar Batı müziğinin inceliklerini

yerinde ve işin uzmanlarından aldıkları için Ülkeye döndüklerinde kazandıkları müzikal birikimleri konservatuvar eğitimlerinde kullanarak Batı müziği eğitiminde çağdaşlaşmayı sağlamışlardır.

Tek düze müzik eğitimi çeşitlenerek farklı müzik türlerinin eğitimi yaygınlaşmış, ülkenin her bir yanına ulaşmış ve müzik eğitimi konusunda Türkiye ciddi bir yol kat etmiştir. Bugün Türkiye’de konservatuvar eğitimleri konusunda oldukça başarılı işler yapılmaktadır ve klasik Batı müziği üzerine eğitim görüp dünyaca ünlü olan birçok müzisyenimiz bulunmaktadır. Bunların temeli Cumhuriyet Dönemi Müzikte Çağdaşlaşma çalışmalarıyla atılmıştır.

### **Türk Beşleri**

Türkiye’de Cumhuriyet döneminde Atatürk’ün liderliğinde her alanda başlayan ve önemli bir bölümünün de Müzik alanında olduğu sanat devrimi, kararlı ve köklü temeller üzerine inşa edilmiştir. Türk müziği açısından devrim niteliğindeki bu dönemdeki çağdaşlaşma çalışmaları zamana yayılarak eğitilmiş sanatçı kadroları oluşturulması için planlamalar yapılmış; bu doğrultuda Batı’ya yetenekli öğrencilerin gönderilmesi yoluna gidilmiştir.

Amaçlanan müzik devrimi doğrultusunda 1925-1929 yılları arasında yapılan çeşitli sınavlarda başarılı olan 10 yetenekli öğrenci Avrupa’da Paris, Prag, Berlin ve Budapeşte gibi sanat merkezlerindeki Konservatuvarlara eğitim almaları ve birikimlerini yurda getirmeleri amacıyla gönderilmiştir. 1925 yılında başlayan bu süreçle birlikte daha sonraları 1948 yılında Piyanist İdil Biret ve Keman Sanatçısı Suna Kan da Harika Çocuklar Kanunu vasıtasıyla Paris’e gönderilmişlerdir (Sayın, 2019, s. 28).

1925 yılında yapılan sınavlardan, ilk sınavı Galatasaray Lisesinden Ulvi Cemal Erkin ve Freres’den Ekrem Zeki Ün kazanmış ve eğitimleri için burslu olarak Paris’e gönderilmişlerdir. Sonrasında Ahmet Adnan Saygun ve Necil Kazım Akses burslu olarak kazanmış, Cemal Reşit Rey ev Hasan Ferit Alnar ise kendi imkânlarıyla yurt dışına gitmişlerdir (Sayın, 2019, s. 30). Eğitimlerini tamamladıktan sonra Türkiye’ye dönen Cemal Reşit Rey, Ahmet Adnan Saygun, Ulvi Cemal Erkin, Necil Kazım Akses ve Hasan Ferit Alnar, ülkede Türk Beşleri olarak anılmış ve Türk tarihindeki ilk kuşak besteciler olarak tarihteki yerlerini almışlardır.

Türk Beşlerinin en büyük özellikleri Türk Halk Müziği kültürüyle yoğrulan birikimlerini Batı’nın teknikleriyle birleştirmeleri olmuştur. Bu sayede Batı müzik dünyasında kabul gören birçok eser vermişlerdir. Bu eserleri yaparken temelde geleneksel Türk müziği vardır. Temel olarak geleneksel Türk öğelerini kullanan bestecilerimiz, eğitim gördükleri ülkelerin akımlarından etkilenmiş ve eserlerine bu etkileri yansıtılmışlardır. Örneğin; Necil Kazım Akses, eserlerinde Orta-Asya Post-romantizmin etkisinde iken Cemal Reşit Rey izlenimcilik akımından etkilenmiştir (İlyasoğlu, 1989, s. 80). Ahmet Adnan Saygun, Cemal Reşit Rey ve Ulvi Cemal Erkin Paris’te eğitim gördükleri için Claude Debussy ve Maurice Ravel’in izlenimciliğinin etkileri görülmektedir. Ahmet Adnan Saygun ve Necil Kazım Gürses’in eserlerinde yeni klasikçilik etkileri de görülmektedir. Hasan Ferit Alnar ise Geleneksel Türk Müziği kökenli olduğundan eserlerinin temelini Türk Müziğine dayandırmıştır. Sözü geçen birinci kuşak bestecilerimiz ilk zamanlarında izlenimcilik ve yeni klasikçilik akımlarından etkilenmiş, olgunluk yıllarında ise Türk Müziğine ait özellikleri Klasik Batı Müziği teknikleriyle birleştirerek evrensel, özgün Çağdaş Türk Müziği eserleri oluşturmuşlardır (Sayın, 2019, s. 117).

Türk Beşleri bestecileri ortak olarak geleneksel müzik yapımızdan etkilenmeleri ve eserlerini bu temelde inşa etmişlerdir. Saygun’a (1981, s. 73) göre, “...Türk ruhunun bütün sırlarını işitecek kulaklarla fısıldamaya ve kendisine gönül verenlere gönlünü cömertçe açmaya hazır, Türk geleneklerini bütün saflığı ile yüzyıllar boyunca sürdürme gelmiş bir Anadolu’nun varlığını keşfedebilmiş olmalarıdır”.

Türk Beşleri özellikle ilk dönemlerde verdikleri eserlerinde halk ezgilerini hiç bozmadan sade bir armonizasyon kullanmışlardır (İlyasoğlu, 1989, s. 280). Say’a (2003, s.518) göre Türk beşlerinin üyeleri başlardaki eserlerinin ortak özelliği, “ulusalcı” bir kavramdan yola çıkmaları ve yerel müziğin

renklerinden faydalanmalarıdır. Sonraları ise eserlerinde geleneksel öğelerden yararlanma oranı azalmış ve bestecilerin her biri, özgün duyuş ve düşünceler ortaya koyarak tarz anlamında birbirlerinden ayrılmışlardır.

### **Cemal Reşit Rey (1904-1985) ve müzik eğitimi**

Türkiye’de Cemal Reşit Rey, 25 Ekim 1904 yılında Kudüs’te dünyaya gelmiştir. Babası Ahmet Reşit Rey Kudüs Mutasarrıfı olarak görev yapmıştır. İlk piyano derslerini annesinden almış ve çok küçük yaşlarda yeteneğiyle ailesinin dikkatini çekmiştir. 1913 yılında ailesinin Paris’e yerleşmesiyle beraber Marguerite Eong’un özel öğrenimiyle yeteneğini daha da geliştirmiştir (Altınköprü, 2004, s. 36). Birinci, Dünya Savaşının başlamasıyla birlikte annesi ile birlikte İsviçre’ye yerleşen Cemal Reşit Rey Cenevre’de orta öğretimini sürdürürken aynı zamanda konservatuvar eğitimine devam etti. Savaş sonrasında Paris’e geri dönerek 1923 e kadar eğitim görüp daha sonra yurda dönüş yapmıştır.

Cemal Reşit Rey Paris’te Gustav Mahler’in Uçan Hollandalı operasının uvertürünü yönetmiş, şeflik yapmış ve bu görev düşüncelerine yön vermiştir (Sayın, 2019, s. 31). Yurda dönmesiyle birlikte İstanbul Dar-ül Elhan’da Belediye Konservatuvarı piyano ve kompozisyon öğretmeni olarak göreve başladı. 1934 yılında İstanbul Filarmoni Derneğini kurdu ve derneğe başkanlık yaptı. Konservatuvar topluluğunu genişleterek bu topluluğa senfonik bir karakter kazandırdı ve 1968 yılına dek bu orkestrayla düzenli olarak konserler düzenledi (Altınköprü, 2004, s. 36).

Ankara Radyosu Batı Müziği yayınları şefli olarak görev yaptı. 1948-1950 yılları arasında İstanbul Radyosu Müzik Yayınları Şefliği görevinde bulundu. Bunların yanı sıra İstanbul Şehir Orkestrasında sürekli olarak yöneticilik yaparak Filarmoni Derneği aracılığı ile de çok sayıda sanatçının İstanbul’da konser vermesini sağladı. Türk beşlerinden Cemal Reşit Rey; opera, operet, orkestra, konçerto, oda müziği gibi türlerde onlarca tanınmış eseriyle müzik eğitimi açısından önemli bir yer tutmaktadır.

### **Ahmet Adnan Saygun (1907-1991) ve müzik eğitimi**

Ahmet Adnan Saygun 7 Eylül 1907 yılında İzmir’de doğmuştur. Babası Matematik öğretmeni Mehmet Celalettin Bey ve annesi Zeynep Seniha Hanımdır (Sayın, 2019, s. 49). Babasının teşviki ile erken yaşlarda sanata ilgi duymaya başladı. Okula 4 yaşında başlamış ve 12 yaşında İtalyan piyano öğretmeni Rosati’den piyano dersleri almaya başladı. 15 yaşında liseyi bitirip Macar Tevfik Bey ile piyano çalışmaya başlamıştır. Yeni öğretmeni ile Fransızca kitaplardan yararlanarak armoni bilgisini genişletmiş ve konturpuan öğrenmiştir. 1923 yılında Hüseyin Saadetin Arel’den de kısa süreli de olsa armoni dersleri aşmıştır.

1926 yılında, Ankara Musiki Muallim Mektebinin düzenlediği müzik öğretmenliği sınavlarında başarılı olarak İzmir Lisesi’nde müzik öğretmeni olmuştur. Cumhuriyet Döneminde yetenekli öğrencilerin yurt dışına gönderilmesi amacıyla düzenlenen sınavda başarılı olmuş ve 1928 yılında Paris’e gitmiştir. Orada Ecole Normal de Musique okulunda öğrenim görmüş daha sonraları Schola Cantorum okuluna geçmiştir (Karasu, 2008, s. 2).

Paris’te okuduğu yıllarda Bach ve Beethoven’in eserlerini analiz etmiş ve yapılarını öğrenmeye çalışmıştır. Bu yıllarda Claude Debussy’nin eserlerini seslendirmiş ve bestelerinde de Debussy etkisi kendini göstermiştir. Eserlerine ilk defa Paris’te opus numarası vermeye başlamıştır (Karasu, 2008, s. 4). Paris’teki eğitiminin ardından ülkeye dönen Saygun, Ankara Musiki Muallim Mektebi’nde konturpuan ve armoni dersleri vermeye başlamıştır. Eserlerine baktığımızda romantik ya da izlenimci akımın etkileri görülmektedir. Türk Beşlerinin diğer üyelerine benzer şekilde eserlerinde Anadolu’nun geçmişi ile Batı’nın armoni öğelerini birleştirmiştir.

Türk Beşlerinin ve Türk müziğinin önemli isimlerinden Ahmet Adnan Saygun’un müzikal yaşamına baktığımızda üç farklı dönemle karşılaşırız. İlk dönem olarak müzikal yaşamının ilk yılları yani 1930 yılından itibaren Musiki Muallim Mektebindeki Hocalık zamanına kadar olan yıllardan söz

edilebilir. Bu dönem 1930 yılında Paris'te bir yarışma dolayısı ile büyük orkestra için yazdığı Divertimento op.1 ile başlar (Karasu, 2008, s. 6). Türk beşlerinden Ahmet Adnan Saygun; başta piano, solo çello, orkestra ve eşiksiz keman için olmak üzere ürettiği 100'e yakın önemli eserle Türk beşleri arasında önemli bir yere sahiptir.

### **Ulvi Cemal Erkin (1906-1972) ve müzik eğitimi**

Ulvi Cemal Erkin, 14 Mart 1906 yılında İstanbul Bakırköy'de doğmuştur. Annesi Fransızca eğitimi ve piyano dersleri almış olan Nesibe Hanım, babası ise Duyun-i Umumiye'de komiser kalem müdürüdür. Henüz sekiz yaşındayken babasını kaybeden Erkin'in sorumluluğunu, annesi ile birlikte dedesi Abdullah Cevdet Bey üstlenmiştir. Abilerinin piyano dersi aldığı sırada Ulvi Cemal de annesi ile birlikte derslere katılmıştır. Bu sürecin ardından o dönemde İstanbul'da çok ünlü olan İtalyan Adinolfi ile çalışmaya devam etmiştir. Mekteb-i Sultani'de ortaokul ve lise öğrenimini tamamlayan Ulvi Cemal, kısa süre içinde müzik alanında oldukça başarılı olmuştur (Sayın, 2019, s. 70).

Ulvi Cemal, 1925 yılında Galatasaray Lisesi'ni tamamladıktan sonra çağdaş Türk müziğinin geliştirilmesi amacıyla Avrupa'ya gönderilecek olan öğrencilerin seçildiği bir sınava katılarak başarılı olmuştur. Burada piyanoda Camille Decreus ve Isidor Philip; armonide Jean Gallon ve kontrpuanda Noel Gallon'dan dersler almıştır. Paris Konservatuarı ile birlikte Ecole Normale de Musique'deki 5 yıllık eğitimin ardından Ulvi Cemal, 1930 yılında Türkiye'ye dönmüş ve henüz 24 yaşındayken İstanbul Musiki Muallim Mektebi'ne piyano ve armoni öğretmeni olarak görev yapmıştır (Çavuş, 2019; Tunçdemir, 2007).

Ulvi Cemal, 1932 yılında, aynı zamanda piyano öğretmeni olan Ferhunde Remzi ile dünya evine girmiştir. İkili, yurt içinde ve yurt dışında çok sayıda konserler vermiş, Ferhunde Remzi bu konserlerdeki yorumu ile beğeni kazanmıştır. İkili, Erkin soyadını 1934 yılında çıkarılan Soyadı Kanunu ile "Erkin" olarak belirlemişlerdir. Erkin çifti kendilerini çağdaş müziğin gelişmesi adına okullardaki yapılanmayı iyileştirmeye ve yetenekli gençlere eğitim vermeye adanmışlardır. Ulvi Cemal, Devlet sanatçısı unvanını aldığı 1971 yılında yaş sınırından emekli olmuştur (Sayın, 2019, s. 70). Özel olarak çıkarılan Bakanlar Kurulu Kararı ile görevine devam eden Erkin, görevini yerine getirdiği bir anda, kalp krizinden Ankara'da vefat etmiştir (Çavuş, 2019). Türk beşlerinden Ulvi Cemal Erkin; şan ve orkestra, piyano, oda müziği, solo piyano, keman gibi türlerde ortaya koyduğu onlarca eserin yanı sıra opera çevirileri yapması yönüyle müzik eğitimi açısından oldukça önemli bir yere sahiptir.

### **Necil Kazım Akses (1908-1999) ve müzik eğitimi**

Necil Kazım, 6 Mayıs 1908'de İstanbul'da dünyaya gelmiştir. Annesi, Girit'ten İzmir'e yerleşen bir ailenin kızı olan Emine Hanımdır. Babası Mehmet Kazım Bey ise Harbiye Nezaretinde posta müdürü olarak görevlidir. Çocukluk yılları ile gençlik çağının ilk yılları, Balkan Harbi, I Dünya Savaşı ve Kurtuluş Savaşı'nın gölgesinde geçmiştir. Necil'in ailesi müziğe son derece önem vermektedir. Necil, henüz ilkokul yıllarındayken babası vefat etmiş ve bu dönemden sonra sorumluluğunu annesi ile birlikte yanına taşıdıkları teyzesi üstlenmiştir (Çalgan, 2007, s.1; Sayın, 2019, s.63).

Necil Kazım, öğrencilik hayatında keman dersini Kevser Hanımdan, piyano dersini Madam Rafael'den almıştır. Ayrıca ortaokul yıllarında; Almanya tedrisatlı Mesut Cemil Bey'den, Viyana tedrisatlı ve Joseph Marx'ın öğrencisi olan Sezai Asal'dan viyolonsel dersleri almıştır. Ayrıca kendisine, Cemil Reşit Rey'in Darülelhan'da verdiği kompozisyon dersleri önerilmiştir. 1926 yılında Avusturya'daki Viyana Müzik Akademisine giderek Batılı anlamda eğitim almıştır. Necil Kazım'a viyolenseli Klenecke; armoni, füg, kontrpuan ve kompozisyonu Joseph Marx öğretmiştir. Alman sistemine göre armoni çalışmıştır. 1931'de, bulunduğu akademideki Marx'ın ustalık sınıfına katılmıştır. 1932'de ise Prag Devlet Konservatuarında Joseph Hug'dan kompozisyon, Alois Haba'dan çeyrek ve altıda bir ton sistemini öğrenmiştir (Alapınar Gençay, 2018; Sayın, 2019, s.63).

Yurt dışında aldığı eğitimin ardından 1934 yılında Türkiye'ye dönen Necil Kazım, ayağının tozuyla 27 Kasım 1934'te, Atatürk'ün Ankara'ya gelişinin 15. yıldönümü dolayısıyla kendisinden istenen "Bayönder" operasını besteler. Ardından Musiki Muallim Mektebinde öğretmenlik yapmaya başlamıştır. Onu, Devlet bursu almasında destekleyen koruyucusu Hakkı Tarık Us, ona "Akses" soyadının verilmesini uygun görmüştür (Çalğan, 2007, 2).

Necil Kazım, 1971 yılında ilk kez verilen "Devlet Sanatçısı" unvanına layık görülen 11 sanatçıdan birisi olmanın onurunu yaşamıştır. Bu unvanı kazanmasının ardından 1972 yılında kendi isteği ile emekliye ayrılmıştır. Türk beşlerinin yeniliğe en açık üyesi olarak bilinmektedir. Emeklilik döneminde de başarılı bir kültür adamı olarak beste çalışmalarını ve öğretmenliğini sürdürmüştür (Sayın, 2019, s.64). Necil Kazım, hem yurtdışında ses getirmiş hem de yurtiçinde lider bir besteci ve saygın bir öğretmen olarak anılmıştır. Aynı zamanda Atatürk'ün müzik devriminin liderlerinden birisi olan Necil Kazım Akses, 16 Şubat 1999 yılında hayata veda etmiştir (Çalğan, 2007). Türk beşlerinden Necil Kazım Akses; şan ve orkestra, konçerto ve oda müzikleri olmak üzere üç farklı türde ortaya koyduğu 38 eser ile Türk beşleri arasında önemli bir yere sahiptir.

### **Hasan Ferit Alnar (1906-1978)**

Hasan Ferit Alnar, 11 Mart 1906 yılında İstanbul'da dünyaya gelmiştir. Annesi Saime Hanım'un çok iyi kanun ve ud çalması, PTT genel müdür olan babası Hüseyin Bey'in ise Müziğe son derece ilgili olması nedeniyle Hasan Ferit, küçük yaşta Geleneksel Türk Müziğine ilgi duymaya başlamıştır. Kanun çalma konusunda çok iyi olan annesi, onu bu alana yönlendirmiş ve gelişmesini sağlamıştır. İlk kanun derslerini ise Ama Nazım'dan almıştır. Katıldığı Yedikule Alman Okulundaki yabancı dil eğitiminin yanı sıra okul korosuna katılmış ve çok sesli müziğe aşına olmaya başlamıştır. İyi derecede kanun ve kemençe çalıcısı olan Hasan Ferit, bu sırada Saadettin Arel'den de armoni dersleri almaya başlamıştır. O dönem İstanbul'un en iyi keman çalıcıları arasında gösterilmiştir. Aldığı armoni dersleri ile Batı müziğine yakınlaşan Hasan Ferit, ilk tek sesli eserlerini 12 yaşında vermeye başlamıştır (Alapınar Gençay, 2018; Sayın, 2019, s. 41).

Hasan Ferit Alnar'ın çok sesli müzik alanındaki çalışmaları Edgar Manas'tan aldığı piyano, füg, kontrpuan ve armoni dersleri ile devam etmiştir. 1927 yılında, besteciliğini icra ettiği ve İstanbul Güzel Sanatlar Fakültesindeki eğitimine devam ettiği sırada okulunu bırakıp yurt dışına çıkmıştır. Hasan Ferit, Türk beşlerinin bir diğer üyesi olan Necil Kazım gibi Avusturya'ya, Viyana Müzik Akademisine gitmiştir (Tunçdemir, 2007). Burada Joseph Marx'ın derslerine kompozisyon öğrencisi olarak katılmış, Oswald Kabasta'dan da orkestra yöneticiliği dersleri almıştır (Sayın, 2019, s. 42).

Yurt dışı deneyimiyle müzik çalışmalarına hız veren Hasan Ferit, 1932 yılında eğitimini tamamlayarak yurda döndüğünde İstanbul Şehir Tiyatrosu orkestra şefliğine ve belediye konservatuarı armoni öğretmenliğine atanmıştır. Daha sonraki dönemlerde 1936 yılında Ankara Musiki Muallim Mektebinde de öğretmenlik yapmıştır (Baltacan, 2006, 9; Tunçdemir, 2007). Ayrıca Cumhurbaşkanlığı Senfoni Orkestrasında Ernest Praetorius'un asistanlığını yapmış, Carl Elberth'in opera hazırlıklarında ve sahnelemesinde çalışmıştır. 1955 yılında Ankara Devlet Opera ve Balesi Genel Sanat Direktörlüğü görevine getirilmiştir. Buradaki görevinin ardından, tekrar, eğitim aldığı Viyana'ya giderek bu şehre yerleşmiş ve çeşitli orkestraların şefliğini yürütmüştür. 1964 yılında Ankara'ya geri dönmesinin ardından Devlet Operasında çeşitli görevler üstlenmiştir. Hasan Ferit Alnar, sağlık sorunları nedeniyle eski üretkenliğini kaybederek çalışmalarından uzaklaşmış ve 26 Temmuz 1978'de hayata veda etmiştir.

**Hasan Ferit Alnar'ın müzik dili ve eserleri.** Hasan Ferit Alnar'ın hem Türk müziğine hem de Batı müziğine ilgi duyması, ailesinin Türk müziği ile ilgilenmesinden ve henüz sekiz yaşındayken devam ettiği Alman Okulundan kaynaklanmıştır. Alnar'ın yurt dışında, Viyana'da geçirdiği deneyimler ise hem hayatı hem de yaratıcılığının devamı açısından önemli bir dönüm noktası olmuştur (Sayın, 2019, s 43). Hasan Ferit Alnar'ın eserlerinin genel yapısı, melodi açısından geleneksel Türk ve halk müziklerine dayanmaktadır. Eserlerinde genel olarak, bilinen müzik kurallarına uyum gösterdiği

söylenbilir. Sanatçının ilk eserlerinde ise büyük ölçüde geleneksel müziğin makamları hâkim olmuştur (Okyay, 1999, s. 130).

Çınar'a (2015, 25) göre Alnar, beşler grubunun üyeleri arasında Türk müziği makamlarını ve aksak usullerini en yoğun kullanan sanatçıdır ve Alnar'ın eserlerinin en büyük yapı taşı budur. Ayrıca Alnar'ın eserlerinin orkestrasyonu çok daha yalındır ve çözümlene açısından daha kolaydır. Alnar'ın müziğine yönelik olarak Aydın (2011, s.61); müziğe başlangıçta, soyut olmayan ve orijinaline bağlı kalınan makamların hâkim olduğunu belirtmiştir. Ona göre Alnar'ın klasik formda olan eserlerindeki melodik ve ritmik doku, geleneksel deyişe dayanmaktadır. Ayrıca benimsediği geleneksel müzik, onu farklı kılmış ve bestecilik stiline (ve eserlerin orkestrasyonuna ve armonik yapısına da) yansımıştır.

Hasan Ferit Alnar, devraldığı geleneksel müzik mirasına sahip çıkmış; geleneksel öğelerden ezgi, makam, usul, ritim ve çalgılardan faydalanmış; dönem arkadaşlarından farklılıklar barındıran çok sesli eserler üretmiştir. Geleneksel özellikteki kanun için bestelediği Kanun Konçertosu ile çağdaş müzikte kanun statüsünü kazanmış ve kanunu Batı müziğini orkestra çalgıları içine sokmuştur. Ancak kullandığı geniş kültürel mirasa rağmen Alnar'ın eserlerine karşı olumsuz bir değer algısı ve küçümseyici bir tutum gelişmiştir. Oysa önemli olan, çıkış noktası hangi tür müzik olursa olsun, bu müziğin çağdaş gelişimlere ayak uydurma şekli ve nasıl gelişim göstereceğidir. Bu açıdan bakıldığında Alnar'ın ve eserlerinin, Türk müziğinde gereken değeri görmediği anlaşılmaktadır (Çınar, 2019, s.43-44). Yaptığı çalışmalarla ülkesinin adını yurt içinde ve özellikle de yurt dışında duyuran ve bunu yaparken büyük ölçüde halk ezgilerinden yararlanan Hasan Ferit Alnar'ın (Tunçdemir, 2007) başlıca eserleri, ortaya koyulduğu tarihe göre kronolojik olarak şu şekildedir (Sayın, 2019, s.45):

1925-1927: Solo çalgı için: Piyano için fügler. 1927: Piyano için Üç Etüt. 1927-1928: Viyana için piyano parçaları. 1929: Trio Fantezi. 1930: Süit. 1931: İstanbul Sokakları (film müziği). 1932: Beş oyun havası; Üç oyun havası (zeybek, çiftetelli, sirtö); Romantik Üvertür; Yalova Türküsü ve Sarı Zeybek sahne müzikleri. 1933: İstanbul Marşı; Yaylı Çalgılar Kuarteti. 1935: Sekiz piyano parçası; Prelüd ve İki Dans. 1936: İki sesli türküler; Türk Süiti. 1938: İstanbul Süiti. 1942: Viyolonsel konçertosu. 1944-1951: Kanun konçertosu (1958'de son şeklini almıştır). 1948: Üç Türkü. 1959: İki Koro Türküsü; 10 Mystike Lieder. 1961: Prelüd ve Füg. 1966: Oda Müziği Piyano.

Hasan Ferit Alnar'ın eserleri, hak ettiği ilgi ve değeri yurt içinde görememiş, eserleri daha çok yurt dışındaki orkestralar tarafından seslendirilmiştir. Alnar, hayatı boyunca bundan duyduğu üzüntüyü dile getirmiştir. Alnar'ın, taşıdığı yeteneğe rağmen çalışma hayatının yoğunluğu ve sağlık problemleri nedeniyle üretkenliğini yitirmesi Çağdaş Türk Müzik tarihi adına önemli bir kayıp olarak görülmektedir (Alapınar Gençay, 2018).

**Sekiz piyano parçası eserinin incelenmesi.** Yalın bir dille bestelenen Sekiz Piyano Parçası, Hasan Ferit Alnar'ın eserleri arasında az tanınanlardan birisidir. Hasan Ferit bu eserini, her parçada değişik diziler kullanarak oluşturmuş ve öğretmeni Sadettin Arel'e ithaf etmiştir. Sekiz Piyano Parçası eserinde parçalara göre kullanılan makamlar ve bu makamların kullanılma biçimleri aşağıda sekiz görselle paylaşılmıştır. Çalışmanın amacına uygun olarak söz konusu eserin çözümlenmesi, ağırlıklı olarak makamsal yönden yapılmıştır. Şu Yamaçta parçasından bir bölüm Şekil 1'de gösterilmiştir.



The image shows a musical score for a section of a piece. It is divided into two measures: 'Hüseyni 5'lisi' and 'Uşşak 4'lüsü'. The tempo is marked 'ANDANTE CON MOTO (♩ = 172)'. The score includes various performance instructions such as 'mf espr.', 'rall.', 'espr.', and 'a tempo'. A bracket on the right side of the score indicates 'ilk 4 ölçü' (first 4 measures).

Şekil 1. Şu Yamaçta Parçasından Bir Bölüm

Şekil 1'e göre ilk dört ölçüde Hüseyini Makamı dizisinin kullanılmış fakat uşşak dörtlüsü kısmında fa bekar yerine fa# Hicaz arızası kullanılmıştır, Eserin devam eden kısımlarında hicaz kendini daha çok hissettirerek 16.ölçü Sol elde Mi Zirgüle Hicaz tercih edilmiştir.

Şu Yamaçta Parçasındaki ilk dokuz ölçü sağ ve sol elde sol anahtar tercih edilmiş; 10. ölçüden itibaren bazı ölçüler boyunca iki elde fa anahtarına geçiş yapılmış ve sonra tekrar iki elde de sol anahtarıyla devam edilmiştir. Eserin ritmi ilk 10/8 ve 7/8 arasında geçişler yaparak son olarak 7/8'de bitmiştir. İlk ölçülerde sol elde akor basarken sonraki ölçülerde sol elde sağ el ile paralel sololar kullanılmış ve makamsal müzik ile Batı müziği harmanı oldukça hissedilmektedir.

Eserin ilk ölçülerinde La minör tonu kullanılmış ve 9. ölçüye kadar la minör tonu kullanılmaya devam etmiştir. Burası eserin A teması olarak kabul edilebilir. Daha sonra 10. ölçüde kromatik bir çıkış söz konusudur. Burası da eserin B temasıdır. Sol elde başlayıp sağ elde devam eden bir kromatik çıkış vardır. 25. ölçüde tekrar eserin A temasına bir dönüş yapılmıştır. Son iki ölçüde La minör tonunda küçük bir C teması icra edilerek eser tamamlanmıştır. Eserin Uyuşuk Dans parçasından bir bölüm Şekil 2'de gösterilmiştir.

The image shows a musical score for a section of a piece by H. FERİD ALNAR, 1935. The tempo is marked 'la melodia un poco espr.' and the dynamic is 'p'. The score is in 4/4 time and shows a melodic line and a harmonic accompaniment.

Şekil 2. Uyuşuk Dans Parçasından Bir Bölüm

Şekil 2'de La Hicaz Makamı yerine Si Hicaz kullanıldığı ve Hicaz Dörtlüsüne Rast Beşlisi eklenerek oluşturulan makam dizisinde ilk başta, Mi Rast beşlisi kullanıldığı görülmektedir. Eserin tonu, mi majör olarak başlamaktadır. Eserin en önemli özelliği iki elde de aynı ezgileri çalmasıdır. Eser baştan sona kadar iki elde aynı ezgiyi aynı anda çalmaktadır. 4/4'lük ritim kalıbı kullanılmıştır. Hicaz makamı eserin geneline yayılmış olup kendini hissettirmektedir. Si hicaz makamı kullanılırken ton, mi majör üzerinde 2. ses tizleştirilerek hicaz makamı elde edilmiş ve mi hicaz üzerinden si hicaza

geçiş yapılmış fakat eserin tonu batı müziğine göre ağırlıklı olarak, mi majör olarak duyulmaktadır. Eserin Deniz Kıyısında parçasından bir bölüm Şekil 3'de gösterilmiştir



Şekil 3. Deniz Kıyısında Parçasından Bir Bölüm

Şekil 3'te eserin bu kısmında Hüzzam Makamı Dizisi La# üzerinden oluşturulmuştur. Eser sağ elde 16'lık notaların ağırlıklı olduğu sol elde ise 4'lük ve ara ara 8'lik notaların kullanıldığı bir eserdir. Ezgi sağ eldedir. Sol el ezgiye akorlarla destek vermektedir. Fakat akorlar tekli notalarla oluşturulmuştur. Hüzzam makamı eserin büyük çoğunluğunda kendini hissettirmiştir. Ton olarak re# majör kullanılmıştır. Eserin sonuna kadar devam etmiş ve Fa anahtarı tonun notalarında dolaşmıştır. Ayrıca 5/8'lik ritim kalıbı kullanılmıştır. Eserin Sisli Sabah parçasından bir bölüm Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Sisli Sabah Parçasından Bir Bölüm

Şekil 4'te gösterilen parçanın bu kısmında Saba Makamı Dizisi fa üzerine göçürülmüştür. Eserin tonu Batı müziğine göre fa minördür. 3/4'lük ritim kalıbı ile yazılan eser 29 ölçüden oluşan kısa bir eserdir. Fa minör üzerinde saba makamı kullanılmıştır. Eserde ezgi sağ ele verilmiştir. Sol el ise akorlarla ezgiyi takip etmektedir. Eserin genelinde Saba makamı kendini göstermektedir. Eserin Biraz Yürüdükçe parçasından bir bölüm Şekil 5'te gösterilmiştir.

La  $\flat$  Zırgüle Hicaz

Fa Saba 4'lüsü

Parçada kullanılan Saba Makamı Dizisi (Fa)

*UN POCO LARGHETTO, MESTO* (♩. 56)

*p*

*espr.*

*mf cresc.*

Şekil 5. Biraz Yürüdükçe Parçasından Bir Bölüm

Şekil 5'te parçada yerinden La Hicaz kullanıldığı görülmektedir. Eser kısa bir 3/4'lük girişin ardından 7/8'lik ritim ile devam etmektedir. İlk bölüm eserin giriş mahiyetinde olup beş ölçü sürmektedir. Eserin ana kısmı (A teması da diyebiliriz) 6. Ölçüden itibaren başlamaktadır. Eser La hicaz kullandığı için ton olarak da la majör kullanılmıştır. 14. ölçüde A teması tekrar kendini göstermektedir. Ardından 23. ölçüde B temasına geçilir. B teması röprizden sonra 31. Ölçüden sonra yerini C temasına bırakır. 54. ölçüde tekrar A teması kendini gösterir. Ardından 70. ölçüde B teması tekrar çalınarak eser La Majör akoruyla sona erer. Eserin Empvizasyon parçasından bir bölüm Şekil 6'da gösterilmiştir.

Şekil 6. Emprovizasyon Parçasından Bir Bölüm

Şekil 6'da Suzinak Makamı Dizisi Si üzerine göçürülmüş ve son olarak 8. ve 9. ölçülerde Mi bemol üzerine oluşturulmuş Zirgüle Hicaz kullanılmıştır. Bu kısımda sol elde de Zirgüle Hicaz arızaları ve dizisi kullanılarak sağ el desteklenmiştir. Melodi sağ ele verilmiş sol el akor basarak sağ el desteklenmiştir. İnişli çıkışlı makam dolaşimleri mevcuttur. Yer yer 32'lik notalara yer verilmiştir. Eserin Perdeden Sızan Ay Işığı parçasından bir bölüm Şekil 7'de gösterilmiştir.

Şekil 7. Perdeden Sızan Ay Işığı Parçasından Bir Bölüm

Şekil 7'de Si bemol Zirgüle Hicaz dizisi sol elde ağırlıklı hissedilmektedir. Sağ elde de sol el kombinasyonu ile kullanıldığı görülmektedir. Eser 6/8'lik ritim ile başlar. Eserin tonu si minördür. Sol el ton içinde arpej yaparken sağ el ise melodiyi çalmaktadır. Ağır seyreden bir eser olmakla beraber zirgüle hicaz özelliği Batı tınılarıyla renklendirilmiş. İlk 11 ölçüye A teması denilirse 12. ölçü A' teması olarak nitelendirilebilir. Daha sonrasında B teması ile devam eden eser, B temasında bitişe gitmektedir. Eserin Oyun Havası parçasından bir bölüm Şekil 8'de gösterilmiştir.

*ALLEGRETTO VIVACE* (♩ = 120) H. FERİD ALNAR, 1935

21. ölçü

29. ölçü

Şekil 8. Oyun Havası Parçasından Bir Bölüm

Şekil 8’de Parçanın bu kısmında ilk olarak Bayati makamı La ve Re notalarıyla oluşturulmuş ve sağ el Bayati Makamı dizisi kullanılırken sol el akor yürüyüşü ile sağ ele destek vermiştir. Melodi sağ elde kendini hissettirmektedir. 21. ölçüde Re Zırgüle Hicaz kullanılmıştır. Burda ise sol ve sağ elin aynı diziyi kullanarak ve yer yer sol el melodi sağ el ile aynı diziyi çalarak makam iyice hissettirilmiştir. Aynı şekilde kullanılan tarz ile 29. Ölçüde bu sefer Fa diyez Zırgüle Hicaz kullanılmıştır. Sekiz Piyano Parçasında, 37. ölçüde La ve Re Zırgüle Hicaza geçilmektedir. 56. ölçü, baş kısmın tekrarıdır ve bundan sonraki ölçüler, makamsallıktan uzaklaşarak sonunda Re Bayati ile bitmektedir.

**Müzik eğitiminde Hasan Ferit Alnar’ın ayırt edici özellikleri.** Hasan Ferit Alnar’ı Türk Beşlerinin diğer isimlerinden ayıran en önemli özelliği, müzikal eğitimine Türk Musikisi ile başlamış olmasıdır. Çok iyi bir kanun çalgıcısı olan Alnar, ilk armoni derslerini Saadettin Arel’den almış, bundan dolayı Batı müziğine ilgi duymaya başlamış ve Sekiz Piyano Parçasını Hocası Saadettin Arel’e ithaf etmiştir. Türk musikisiyle başladığı müzik eğitimine daha sonra Batı armonisi eğitimi ile devam eden Alnar, yine de eserlerinde Türk müziğine sadık kalmış ve eserlerinde makamları oldukça hissedilir bir şekilde kullanmıştır.

Sekiz Piyano Parçası, Alnar'ın eserleri arasında az bilirse de yapısı gereği geleneksel Türk müziği ile Batı müziği sentezi niteliğinde çok iyi bir örnektir. Hasan Ferit Alnar geleneksel müzik kurallarına sıkı sıkıyla bağlı kalmış fakat Viyana'da aldığı eğitimin katkısıyla da çok gelişen yaratıcılığını geleneksel kurallar ile Batı armonisini birleştirmede kullanmıştır. Bu da onu diğer bestecilerden ayıran temel bir özelliği olmuştur.

Sanatçının Türk müziğine en büyük katkılarından biri de yazdığı Kanun konçertosudur. Bu konçerto ile Kanuna Batı müziği özelliği kazandırmıştır. Alnar'ın eserleri yurt içinde hak ettiği değeri görmemiş ve daha çok yurt dışındaki orkestralarda seslendirilmiştir. Bu onun aslında farklı ve özel bir besteci olduğunun fakat gerekli değeri görmediğinin bir göstergesidir. Oysa Alnar'ın eğitime olan katkıları, İstanbul Şehir Tiyatrosu orkestra şefliği, belediye konservatuarı armoni öğretmenliği ile başlamış ve Ankara Müzik Muallim Mektebi'nde öğretmenlik ile devam etmiştir. Ayrıca Cumhurbaşkanlığı Senfoni Orkestrasında asistanlık, Ankara Devlet Opera ve Balesinde Sanat Direktörlüğü yapmıştır. Alnar bu yönüyle, müzik eğitimine ve gelişimine verdiği katkılarla tarihteki yerini almıştır.

### **Sonuç ve Öneriler**

Türkiye'de, Cumhuriyet Döneminde her alanda olduğu gibi müzik eğitimi alanında da yenileşme sürecine girilmiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarında Atatürk ve dönemin ileri gelen yöneticilerinin geliştirdiği politikalar; Türk müziğinin küresel bir boyut kazanması adına milli değerlerin uluslararası platformlarda temsil edilmesi ve Türk müziğinin saygın, etkin ve seçkin bir konuma getirilmesi yönünde olmuştur. Bu amaçla öncelikli olarak yurt dışından müzik uzmanları Türkiye'ye davet edilmiş, onların bilgi ve görüşlerinden yararlanılmıştır. Ayrıca, aralarında Türk Beşleri olarak anılan sanatçı grubunun da olduğu üstün yetenekli pek çok öğrenci, Avrupa'nın çeşitli ülkelerine eğitim amaçlı gönderilmiş ve burada elde ettikleri kazanımları, yurda döndüklerinde müzik hayatlarına ve eserlerine yansıtılmaları beklenmiştir.

Müzik devrimi kapsamında eğitim amaçlı olarak yurt dışına gönderilen ilk sanatçı, 1924 yılında Fransa'ya (Paris) gönderilen Ekrem Zeki Ün olmuştur. Yurt dışına gönderilen sanatçılar arasından Cemal Reşit Rey, Ahmet Adnan Saygun, Ulvi Cemal Erkin, Necil Kazım Akses ve Hasan Ferit Alnar ise daha sonraları Türk Beşleri olarak anılmışlardır. Bu sanatçı grubu arasında Cemal Reşit Rey, 1913 yılında ailesinin Paris'e yerleşmesiyle birlikte eğitime bu şehirde başlamıştır. Grubun diğer üyelerinden Ulvi Cemal Erkin 1925'te Fransa'ya (Paris); Necil Kazım Akses 1926 yılında Avusturya'ya (Viyana); Hasan Ferit Alnar 1927 yılında yine Avusturya'ya (Viyana) ve son olarak Ahmet Adnan Saygun 1928 yılında Fransa'ya (Paris) gönderilmiştir. Sonraki dönemlerde de Türkiye'deki sanatçıların yurt dışında eğitim almaları için çok çeşitli burs programları sağlanmıştır. Ancak Türk Beşlerini yurt dışına gönderilen diğer sanatçılardan ayıran; bu sanatçıların Çağdaş Türk Müziğinin başlatıcısı olarak nitelendirilmeleri olmuştur.

Türk Beşleri arasında Hasan Ferit Alnar'ı diğer sanatçılardan ayıran özelliği ise, Türk müziğine ilgi duyan bir ailenin ferdi olması nedeniyle müzik eğitimini öncelikle Türk müziği üzerine almasıdır. Alnar, yurt dışında gördüğü eğitimin ardından çok sesli müzik ile Türk Müziğini harmanlayarak çağdaş müzik konusunda büyük atılımlar gerçekleştirmiştir. Viyana'daki eğitimini 1932 yılında tamamlayarak yurda dönen Alnar, orkestra şefliğine ve belediye konservatuarı armoni öğretmenliği yapmıştır.

Hasan Ferit Alnar, eserlerinde genel olarak bilinen müzik kurallarına uyum göstermiştir. Özellikle ilk eserlerinde büyük ölçüde geleneksel müziğin makamları hâkimdir ve aksak usullerini yoğun şekilde kullanmıştır; eserlerinin orkestrasyonu görece yalın ve çözümlenme açısından kolaydır. Hasan Ferit Alnar, devraldığı geleneksel müzik mirasına sahip çıkmış; geleneksel öğelerden ezgi, makam, usul, ritim ve çalgılardan faydalanarak Türk Beşlisinin diğer üyelerinden farklılıklar barındıran çok sesli eserler üretmiştir. Dahası, geleneksel özellikteki kanun için bestelediği Kanun

Konçertosu ile kanunu, çağdaş müziğe kazandırmış ve Batı müziğini orkestra çalgıları içine sokmuştur.

Alnar'ın eserleri arasında 1935 yılında ortaya koyduğu Sekiz Piyano Parçası, geleneksel Türk Musikisi etkisinin korunduğu bir örnek olması nedeniyle önem taşımasına rağmen çok az tanınmaktadır. Yalın bir dille bestelenen Sekiz Piyano Parçası eserinde yer alan parçalar; Şu Yamaçta, Uyuşuk Dans, Deniz Kıyısında, Sisli Sabah, Biraz Yürüdükçe, Emprovizasyon, Perdeden Sızan Ay Işığı ve Oyun Havası'dır. Hasan Ferit, Sadettin Arel'e ithaf ettiği bu eserini, her parçada değişik diziler kullanarak oluşturmuştur. Parça bu yönüyle oldukça önemli bir özelliği taşısa da Alnar'ın eserleri hak ettiği ilgi ve değeri yurt içinde görememiş, daha çok yurt dışındaki orkestralar tarafından itibar görmüştür.

Alnar'ın müzik eğitimi açısından önemi, paylaşılanlar doğrultusunda sanatçının aslında çok farklı ve özel bir besteci olduğunu ortaya koymaktadır. Ölümünden sonra olsa dahi, sanatçının farklı eserlerinin de armonik incelemelerinin yapılmasıyla hak ettiği değeri görmesi sağlanmalıdır. İlerleyen çalışmalarda araştırmacılara özelde Hasan Ferit Alnar'ın, genelde ise Türk Beşleri'nin diğer üyelerine ait farklı eserlerin de makamsal ve tonal çözümlerinin yapılması önerilmektedir. Bu çabanın, müzik eğitimi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

### **Lisans Bilgileri**

Siirt Eğitim Dergisi'nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

### **Copyrights**

The works published in Siirt Journal of Education are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

### **Etik Beyanname**

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederim. Derleme türündeki bu çalışma, eser çözümlenmesi niteliğinde olduğundan etik kurul izni gerektirmeyen araştırmalar kapsamında yer almaktadır. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririm.

### Kaynakça

- Alapınar Gençay, Ç. (2018). Çağdaş Türk müziğinde Hasan Ferid Alnar ve “sekiz piyano parçası”nın yeri. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi*, 4(1), 62-68.
- Alpaslan, E. & Gökdemir, T. (2019). Cumhuriyetin ilk yıllarında müzik alanında yurt dışına gönderilen öğrenciler ve çağdaş Türk müziğine etkileri: idil biret ve suna kan örneği. *Asia Minor Studies*, 7(2), 282-298.
- Altınköprü, H. (2004). Cumhuriyet döneminde Türk müziğinde çağdaşlaşma çalışmaları ve Hasan Ferid Alnar. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Ege Üniversitesi.
- Aydın, Y. (2011). *Türk beşleri*. Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntemler, teknikler, ilkeler*. Pegem Akademi.
- Baltacı, M. (2006). Ahmet Adnan Saygun'un özsoy operasının incelenmesi, rejî çalışması ve sahnelenmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Selçuk Üniversitesi.
- Beşkurt, A.H. (2006). Cumhuriyet dönemi sanat dergilerinde Türk devrimi (1931-1950), *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. İstanbul Üniversitesi.
- Çalgan, G. (2007). Necil Kazım Akses'in yaşam öyküsü ile “viyola konçertosu'nun müzikal ve teknik analizi” diğer Türk bestecilerinin viyola için yazılmış eserlerine yönelik bir değerlendirme. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Uludağ Üniversitesi.
- Çavuş, Ü. (2019). Ulvi Cemal Erkin'in “Köçekçe” senfonik eserinin trompet sololarının incelenmesi ve çalış teknikleri. *Balkan Müzik ve Sanat Dergisi*, 1(1), 55-69.
- Çınar, O. (2015). Ulvi Cemal Erkin'in müzik dili, geleneksel türk müziği ile ilişkisi ve orkestra için “senfonik bölüm” eserinin analizi. *Sanatta yeterlik tezi*. İstanbul Üniversitesi.
- Güdek, B. (2014). Cumhuriyet dönemi müzik alanında yabancı uzman raporları. *Tarih Okulu Dergisi*, 7(17), 629-659.
- İlyasoğlu, E. (1998). *Minyatürden destana bir yolculuk*. Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık.
- Kahramankaptan, Ş. (1998). *İsmet İnönü ve hârîka çocuklar İdil Biret-Suna Kan*. Ümit Yayıncılık.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık.
- Karasu, E. (2008). Ahmet Adnan Saygun'un besteciliği ve keman için bestelediği eserlerin incelenmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Trakya Üniversitesi.
- Kavcar, C. (2003). Cumhuriyet döneminde sanat eğitimi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 4(44). MEB Yayınları.
- Kaya, E.E. (2011). Cumhuriyet sonrası müzik politikamız ve batıya yönelim. *SBArD*, 17, 115-120.
- Okyay, E. (1999). *Hasan Ferid Alnar'a armağan*. Seveda Cenap And Vakfı Yayınları.
- Paçacı, G. (1999). *Cumhuriyet'in sesli serüveni, cumhuriyet'in sesleri: Bir çağdaşlaşma projesi olarak T.C.'nin 75. yılı*. Türk Vakfı Yayınları.
- Say, A. (1985). *Müzik ansiklopedisi*. Sanem Matbaası.
- Say, A. (2003). *Müzik tarihi*. Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Saygun, A. (1981). *Atatürk ve musiki*. Seveda Cenap And Müzik Vakfı Yayınları.



- Sayın, E. (2019). *Türk beşlerinin müzik dili, geleneksel Türk müziği ve halk müziği ile etkileşimi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Müzik Anasanat Dalı.
- Su, S. (2001). Türkiye’de batılılaşma sürecinin bir tezahürü olarak müzikte kimlik sorunu. *Toplum Bilim Dergisi*, 2001/12.
- Tunçdemir, İ. (2007). Cumhuriyet Dönemi müzik kültürünün oluşmasında rol oynayan sanatçılarımız ve Türk müziğine katkıları. *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Uçan, A. (1994). *Müzik eğitimi*. Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

## Extended Summary

The innovation process experienced in every field in the Republican Period in Turkey also affected the field of music education. In the 19th century, many children with special talents in the field of music were sent abroad for educational purposes. After completing their education, these children returned to Turkey and helped to form Contemporary Turkish Music. This modernization process has been in the form of reorganizing the traditional structure of Turkish Music in technical and aesthetic dimensions in a way that it can be understood internationally. The aim of this compilation study is to reveal the place of Hasan Ferit Alnar, one of the artists of the modernization period, in the Turkish Five. For this purpose, the artist's *The Eight Pieces of Piano* was analyzed mainly in terms of mode

The Republican Period in the history of Turkey is a period in which cultural development was at the highest level, as in every field. It has brought with it a number of studies that cover all artistic and cultural activities through which national values can be understood and promoted on international platforms. From this point of view, Music has been one of the first activities when it comes to Art. With this modernization movement and activities, the concept of "Contemporary Turkish Music" has emerged. In this sense, music has been both a socio-cultural tool and a means of introducing Turkish culture to the West by synthesizing the national culture with the Western understanding of music.

In terms of the music revolution, one of the most important developments of the Atatürk period, musicians such as Cevad Memduh Altar, Cemal Reşit Rey, Cemal Erkin, Cezmi Erinç, Nurullah Şevket, Ahmet Adnan Saygun, Ekrem Zeki Ün, Necil Kazım Akses, Hasan Ferit Alnar, Bayan Afife, Halil Bedri Yönetken were sent to various European countries for educational purposes. These artists, who returned to Turkey in the 1930s, played a major role in the development of modernization in Turkish music. The group known as the Turkish Five, which is the subject of this study, consists of five important artists among these musicians.

Ulvi Cemal Erkin from Galatasaray High School and Ekrem Zeki Ün from Freres passed the exams held in 1925 to determine the students to be sent abroad, and they were sent to Paris on scholarships for their education. Afterwards, Ahmet Adnan Saygun and Necil Kazım Akses won scholarships, while Cemal Reşit Rey and Hasan Ferit Alnar went abroad through their own means. Cemal Reşit Rey, Ahmet Adnan Saygun, Ulvi Cemal Erkin, Necil Kazım Akses, and Hasan Ferit Alnar, who returned to Turkey after completing their education, were known as the Turkish Five in the country and took their place in history as the first generation composers in Turkish history. Turkish Five are the cornerstones of the development of Contemporary Turkish Music and its current form, and their works have been accepted in international platforms.

The most important feature of the Turkish Five is that they combined their knowledge kneaded with Turkish Folk Music culture with the techniques of the West. In this way, they produced many works that were accepted in the Western music world. Composers, who basically used traditional Turkish elements, were inspired by the movements that emerged in other countries and had education and reflected such inspiration on their own works. For example, while Necil Kazım Akses was under the influence of Central-Asian Post-romanticism in his works, Cemal Reşit Rey was influenced by the impressionism. Since Ahmet Adnan Saygun, Cemal Reşit Rey, and Ulvi Cemal Erkin had their education in Paris, the effects of the impressionism of Claude Debussy and Maurice Ravel could be seen in their works. The effects of neoclassicism were also seen in the works of Ahmet Adnan Saygun and Necil Kazım Gürses. Hasan Ferit Alnar, on the other hand, based his works on Turkish Music, since he had a traditional Turkish Music origin. The aforementioned first generation composers were influenced by impressionism and neoclassicism in their early years and created universal, original Contemporary Turkish Music works by combining the features of Turkish Music with Classical Western Music techniques, in their maturity years.

The Turkish Five used a simple harmonization without disturbing the folk melodies, especially in the works they produced in the early periods. The common feature of the Turkish Five' early works is that they started from a "nationalist" concept and benefited from the colors of local music. Later, the rate of using traditional elements in their works decreased and the composers differed from each other in terms of style by revealing original perceptions and thoughts.

The distinguishing characteristic of Hasan Ferit Alnar among the Turkish Five is that he took his music education primarily on Turkish music, as he is a member of a family interested in Turkish music. After his education abroad, Alnar made a wide stride in contemporary music by blending polyphonic music and Turkish music. Returning home after completing his education in Vienna in 1932, Alnar worked as an orchestra conductor and a harmony teacher at the municipal conservatory. Alnar's experiences in Vienna referred to an important turning point in terms of both his life and the continuation of his creativity.

The general structure of Hasan Ferit Alnar's works is based on traditional Turkish and folk music in terms of melody. In his works, he generally complied with common musical rules. Among the members of the Turkish Five, Alnar was the artist who used Turkish music maqams and limping styles the most, and this is the biggest building block of Alnar's works. In addition, the orchestration of his works is relatively simple and easy to analyse. In the beginning of Alnar's music, non-abstract and original maqams dominated music. The traditional music adopted by Alnar made him different and was reflected in his composing style (and therefore in the orchestration and harmonic structure of the works).

Hasan Ferit Alnar embraced the traditional music heritage and benefited from traditional elements such as melody, maqam, tempo, rhythm, and instruments. He produced polyphonic works that differed from those of the same period friends. With the Kanun Concerto, which he composed for the traditional qanun, he gained the status of qanun in contemporary music and introduced western music into orchestral instruments. However, despite the wide cultural heritage he used, a negative perception of value and a condescending attitude developed towards Alnar's works. However, what actually matters is the way music adapts to contemporary developments and how it will develop, regardless of the origin. From this point of view, it is understood that Alnar and his works were underappreciated in Turkish music.

Among Alnar's works, *The Eight Pieces of Piano*, created in 1935, is important because it is an example in which the influence of traditional Turkish music is preserved. However, it is not well-known. The pieces included in *The Eight Pieces of Piano* composed in a plain language are On That Slope, Drowsy Dance, By the Sea, Foggy Morning, As We Walk A Little, Improvisation, Moonlight Seeping Through the Screen, and Belly Dance Music. Hasan Ferit composed this work, which he dedicated to Sadettin Arel, by using different sequences in each piece. Although the piece has a very important feature in this respect, Alnar's works did not receive the attention and value they deserve in the country, and they were mostly performed by orchestras abroad. Alnar expressed his sadness for this throughout his life. Despite his talent, Alnar's loss of creativity due to the intensity of his career and health problems is seen as an important loss for the history of Contemporary Turkish Music. The importance of Alnar in terms of music education reveals that the artist is actually a very unique and special composer. Even after his death, it should be ensured that the various works of the artist get the value they deserve by making harmonic studies.